

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Marcos Celírio dos Santos

LER MÚLTIPLAS FONTES:
O desenvolvimento de habilidades para leitura como processo investigativo

Belo Horizonte

2021

Marcos Celírio dos Santos

LER MÚLTIPLAS FONTES:

O desenvolvimento de habilidades para leitura como processo investigativo

Tese a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Viana Coscarelli

BELO HORIZONTE

2021

S2371 Santos, Marcos Celírio dos.
Ler múltiplas fontes [manuscrito] : o desenvolvimento de habilidades para leitura como processo investigativo / Marcos Celírio dos Santos. – 2021.
479 f., enc.: il., tabs, grafs (color).
Orientadora: Carla Viana Coscarelli.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 247-253.
Anexos: f. 254-478.

1. Letramento digital – Teses. 2. Linguística aplicada – Teses. 3. Leitura – Teses. 4. Leitura – Meios auxiliares – Teses. I. Coscarelli, Carla Viana, 1964-. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ler múltiplas fontes: o desenvolvimento de habilidades para leitura como processo investigativo

MARCOS CELÍRIO DOS SANTOS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 29 de junho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carla Viana Coscarelli - Orientadora
UFMG

Prof(a). Delaine Cañero Bicalho
UFMG

Prof(a). Francis Arthuso Paiva
Coltec UFMG

Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa
UFOP

Prof(a). Tâmara Lyz Milhomem de Oliveira
IFPI

Belo Horizonte, 29 de junho de 2021.

Documento assinado eletronicamente por **Carla Viana Coscarella, Professora do Magistério Superior**,



em 03/07/2021, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tâmara Lyz Milhomem de Oliveira, Usuário Externo**, em 05/07/2021, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Chefe**, em 09/07/2021, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hércules Tolêdo Corrêa, Usuário Externo**, em 09/07/2021, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Delaine Cañero Bicalho, Servidora aposentada**, em 16/07/2021, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0769248** e o código CRC **B946FB12**.

*À minha mãe, doutora em VIDA, que tanto
me ensina e incentiva.*

AGRADECIMENTOS

Ao Grande, Soberano, Eterno e Trino Deus, pelo dom da vida, por sua graça e por seu constante cuidado: “Porque dEle, e por meio dEle e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

À minha mãe, por seu apoio e incentivo. Aos meus irmãos, pela compreensão. Aos meus sobrinhos, por entenderem minhas ausências e pelas boas risadas.

À Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, cuja orientação, atenção, companheirismo, inspiração, objetividade, contribuições e comentários tão preciosos foram essenciais para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Aos professores, que tanto me ensinaram, e aos colegas do POSLIN, pelos ricos momentos de trocas e aprendizado. À amiga Luciana Mazur, pela parceria nos estudos e nos projetos que realizamos, e à Silvane, pelas orações e apoio.

À Profa. Dra. Delaine Cafiero e ao Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva, pela participação na qualificação e pelas valiosas contribuições.

Ao meu querido amigo, Pastor Clóvis Affonso da Costa, que nos deixou há pouco tempo, e que sempre foi um exemplo e um grande incentivador.

Aos colegas professores e, em especial, ao professor Cláudio, que gentilmente fez diversas trocas de horário para que eu pudesse realizar as oficinas com os alunos, além de me substituir quando eu precisei me ausentar para participar de eventos e outros projetos. Aos meus alunos, que, com muita dedicação, concordaram em participar deste estudo.

Às amigas e diretoras Rosana e Celeste, pelo apoio. À ex-diretora Valma Alves, por apoiar e acreditar no meu trabalho. Ao amigo e pastor Clóvis Júnior, pelas orações e pela amizade. À amiga Flávia Faustino, pelas conversas e conselhos.

À CAPES, pelo apoio financeiro que viabilizou a conclusão desta pesquisa.

*“Vivendo, se aprende; mas o que se
aprende, mais, é só a fazer outras
maiores perguntas”.*

Guimarães Rosa

RESUMO

Neste estudo, propus-me a investigar que habilidades de leitura de múltiplos textos *on-line* os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não haviam desenvolvido e em que medida um trabalho proposto com a leitura investigativa de múltiplos textos na internet poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de múltiplas fontes. Para estabelecer esse principal objetivo de pesquisa, inspirei-me nas observações feitas com relação aos trabalhos de pesquisa que os estudantes realizavam nas escolas em que já trabalhei. De modo geral, as propostas de pesquisa feitas pelos professores careciam de orientações específicas quanto à busca, localização e seleção de materiais de estudo e geravam resultados nos quais os alunos copiavam informações de um único *site* e colavam em um documento para ser entregue ao professor. Alicerçado nos estudos sobre leitura crítica (DEBOER, 1964; DUKE; PEARSON, 2002; GONÇALVES, 2008; SILVA, 2009, 2011), nas teorias de leitura em múltiplas fontes (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROUET, 2006; BRÅTEN; STRØMSØ, 2010; ROUET; BRITT, 2011; DOBLER, 2012; BRITT; ROUET, 2012; ANMARKRUD; BRÅTEN; STRØMSØ, 2014; COSCARELLI; COIRO, 2014; COSCARELLI, 2016; HARTMAN; HARTMAN, 1994; 1995; OTERO, 2006; COIRO; DOBLER; PELEKIS, 2019) e na concepção da leitura de múltiplas fontes como um processo de investigação, que deve sempre partir de uma pergunta ou tarefa, elaborei uma proposta de intervenção para ser desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte. Os alunos realizaram uma tarefa inicial de busca de informações e leitura de múltiplos textos na internet e, em seguida, propus um projeto de intervenção com onze oficinas, totalizando 30 aulas de 60 minutos cada. Durante as tarefas inicial e final, os alunos foram orientados a usar a técnica protocolo verbal, e todo o trabalho foi registrado em vídeo e áudio por meio do *software* aTube Catcher. Os métodos de coleta de dados desta pesquisa de intervenção, de natureza qualitativa, incluem captura de áudio e vídeo com registros do processo de navegação e leitura e do protocolo verbal *think-aloud*, produções textuais, projeto de ensino e observação não participante. Os dados foram analisados em quatro categorias: análise geral do desempenho dos alunos na tarefa inicial; apresentação e análise geral de cada oficina realizada; análise geral do desempenho dos alunos na tarefa final e comparação entre os resultados inicial e final. Os resultados indicaram que os estudantes desenvolveram habilidades de navegação, ligadas ao letramento digital (NOVAIS; DIAS, 2009). Os alunos também desenvolveram habilidades de: observar os dados da fonte, analisar a fonte, avaliar a confiabilidade dos textos, comparar informações em busca de consistência e relevância para a realização de tarefas, avaliar as fontes citadas nos textos, avaliar a pertinência das informações, perceber relações de consonância, discordância ou complementaridade, sintetizar informações e integrar informações. Observamos ainda que a cosmovisão dos participantes influenciou não somente naquilo que eles leram, mas também no modo como leram e julgaram a relevância dos dados, no que consideraram confiável, no que levaram em consideração ou desconsideraram e nas conclusões às quais chegaram.

Palavras-chave: Leitura crítica. Leitura em múltiplas fontes. Habilidades de leitura de múltiplos textos. Leitura investigativa. Cosmovisão.

ABSTRACT

In this study, I set out to investigate what reading skills the students in their final years of elementary school had not yet developed with regard to multiple texts online and to what extent a proposed work with the investigative reading of multiple texts on the internet could contribute to the development of comprehension skills from multiple sources. In order to establish this main research objective, I was inspired by the observations made in relation to the research work that students carried out in the schools in which I have already worked with. In general, the research proposals made by the teachers lacked specific guidelines regarding the search, location and selection of study materials and generated results in which students copied information from a single website and pasted it into a document to be delivered to the teacher. Based on studies on critical reading (DEBOER, 1964; DUKE, PEARSON, 2002; GONÇALVES, 2008; SILVA, 2009, 2011), theories of reading from multiple sources (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROUET, 2006; BRÅTEN; STRØMSØ, 2010; ROUET E BRITT, 2011; DOBLER, 2012; BRITT; ROUET, 2012; ANMARKRUD; BRÅTEN; STRØMSØ, 2014; COSCARELLI; COIRO, 2014; COSCARELLI, 2016; HARTMAN, HARTMAN 1994, 1995; OTERO, 2006; COIRO; DOBLER, PELEKIS, 2019) and the conception of reading from multiple sources as an investigation process that should always start from a question or task, I developed an intervention proposal to be developed with ninth grade students enrolled in a public school in the metropolitan region of Belo Horizonte. The students performed an initial task of searching for information and reading multiple texts on the internet, and then I proposed an intervention project of 11 workshops, totaling thirty lessons of sixty minutes each. During the initial and final tasks, students were instructed to use the verbal protocol technique, and all the work was recorded on video and audio using the aTube Catcher software. The data collection methods of this intervention research, qualitative nature, include audio and video capture with records of the navigation and reading process and the think-aloud verbal protocol, textual productions, developed teaching project and non-participant observation. The data were analyzed in four categories: general analysis of the students' performance in the initial task; presentation and general analysis of each workshop held; general analysis of the students' performance in the final task and, a comparison between the initial and final results. The results indicated that students developed navigation skills linked to digital literacy (NOVAIS; DIAS, 2009). Students also developed skills to: observe the data of the source, analyze the source, evaluate the reliability of the texts, compare information in search of consistency and relevance for the accomplishment of a task, evaluate the sources cited in the texts, evaluate the pertinence of the information, perceive relations of consonance, disagreement or complementarity, synthesize information and integrate information. We also observed that the participants' worldview influenced not only what they read, but also how they read and judged the relevance of the data, what they considered reliable, what they took into account or disregarded and the conclusions they reached.

Keywords: Critical reading. Reading from multiple sources. Ability to read multiple texts. Investigative reading. Worldview

RESUMEN

En este estudio, me propuse investigar qué habilidades de lectura los estudiantes de los últimos años de la escuela primaria no habían desarrollado aún en relación a varios textos en línea y en qué medida un trabajo propuesto con la lectura de investigación de varios textos en Internet podría contribuir al desarrollo de las habilidades de comprensión de múltiples fuentes. Para establecer este objetivo principal de la investigación, me inspiré en las observaciones realizadas en relación al trabajo de investigación que realizaron los estudiantes en las elecciones en las que ya he trabajado. En general, las propuestas de investigación realizadas por los docentes carecían de pautas específicas en cuanto a la búsqueda, ubicación y selección de materiales de estudio y generaban resultados en los que los estudiantes copiaban información de un solo sitio web y la pegaban en un documento para ser entregado al docente. Basado en estudios sobre lectura crítica (DEBOER, 1964; DUKE; PEARSON, 2002; GONÇALVES, 2008; SILVA, 2009, 2011), teorías de la lectura en múltiples fuentes (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROUET, 2006; BRÅTEN; STRØMSØ, 2010; ROUET; BRITT, 2011; DOBLER, 2012; BRITT; ROUET, 2012; ANMARKRUD; BRÅTEN; STRØMSØ, 2014; COSCARELLI; COIRO, 2014; COSCARELLI, 2016; HARTMAN; HARTMAN, 1994, 1995; OTERO, 2006, COIRO; DOBLER, PELEKIS, 2019) y en la concepción de la lectura de múltiples fuentes como un proceso de investigación que siempre debe partir de una pregunta o tarea, desarrollé una propuesta de intervención que se desarrollará con estudiantes de tercer año de Enseñanza Secundaria Obligatoria matriculados en una escuela pública de la región metropolitana de Belo Horizonte. Los estudiantes realizaron una tarea inicial de búsqueda de información y lectura de varios textos en Internet, y luego propuse un proyecto de intervención con once talleres, totalizando treinta clases de sesenta minutos cada uno. Durante las tareas iniciales y finales, se instruyó a los estudiantes en el uso de la técnica del protocolo verbal, y todo el trabajo fue grabado en video y audio utilizando el software aTube Catcher. Los métodos de recolección de datos de esta investigación de intervención, de carácter cualitativo, incluyen captura de audio y video con registros del proceso de navegación y lectura y el protocolo verbal de pensamiento en voz alta, producciones textuales, proyecto docente y observación no participante. Los datos se analizaron en cuatro categorías: análisis general del desempeño de los estudiantes en la tarea inicial; presentación y análisis general de cada taller realizado; un análisis general del desempeño de los estudiantes en la tarea final y la comparación entre los resultados iniciales y finales, con un análisis de las principales habilidades demostradas por los participantes y contempladas en el proyecto docente. Los resultados indicaron que los estudiantes desarrollaron habilidades de navegación, vinculadas a la alfabetización digital (NOVAIS; DIAS, 2009). Los estudiantes también desarrollaron habilidades para: observar los datos de la fuente, analizar la fuente, evaluar la confiabilidad de los textos, comparar información en busca de consistencia y relevancia para el cumplimiento de una tarea, evaluar las fuentes citadas en los textos, evaluar la pertinencia de la información, percibir relaciones de consonancia, desacuerdo o complementariedad, sintetizar información e integrar información. También observamos que la cosmovisión de los participantes influyó no solo en lo que leyeron, sino también en cómo leyeron y juzgaron la relevancia de los datos, lo que consideraron confiable, lo que tomaron en cuenta o descartaron y las conclusiones a las que llegaron.

Palabras claves: Lectura crítica. Leyendo de múltiples fuentes. Capacidad para leer varios textos. Lectura investigativa. Cosmovisión

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades para ler múltiplas fontes.....	65
Quadro 2 – Organização das oficinas (objetivos e estratégias pedagógicas)	95
Quadro 3 - Exemplo de transcrição e codificação	103
Quadro 4 – Categorias analisadas na tarefa inicial	105
Quadro 5 – Categorias analisadas na tarefa final	108
Quadro 6 - Categorias avaliadas nas oficinas	113
Quadro 7 - Exemplo de leitura seletiva de partes de um texto	129
Quadro 8 - Textos utilizados na oficina 5	154
Quadro 9 - Textos utilizados na oficina "Ondas"	161
Quadro 10 – Oficina 10: Aquecimento global - resultados	169
Quadro 11 - Quadro para preenchimento - Aquecimento global.....	171
Quadro 12 - Matriz de descritores de leitura crítica em múltiplas fontes <i>on-line</i> para os anos finais do Ensino Fundamental.....	219
Quadro 13 - Guia: Planejando atividades de leitura investigativa de múltiplos textos	223

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Elementos do modelo mental construído a partir de múltiplos textos	80
Figura 2 - Interface do programa “aTube Catcher”	101
Figura 3 - Busca e localização - Sara.....	125
Figura 4 – Busca e localização - Paulo	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação dos alunos nas tarefas.....	98
Tabela 2 - Distribuição dos alunos por tarefa	118
Tabela 3 - Resultado dos alunos na tarefa inicial.....	122

Tabela 4 - Selecionar e avaliar informações - inicial	127
Tabela 5 - Oficina 1 - Aulas 4 e 5 - Resultado Geral	142
Tabela 6 - Resultados dos participantes na tarefa final.....	179
Tabela 7 - Avaliar a pertinência das informações.....	203
Tabela 8 - Observar os dados da fonte	204
Tabela 9 - Avaliar a confiabilidade de um <i>site</i> /texto	206
Tabela 10 - Analisar os dados da fonte.....	207
Tabela 11 - Comparar informações em busca de consistência e relevância	210
Tabela 12 - Perceber relações de complementaridade, concordância ou dissonância	211
Tabela 13 - Integrar informações de múltiplas fontes.....	212
Tabela 14 - Sintetizar informações de múltiplos textos	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Buscar e localizar (inicial)	123
Gráfico 2 - Sintetizar e integrar informações (inicial)	134
Gráfico 3 - Oficina 1- Aula 1: Resultado Geral	140
Gráfico 4 – Oficina 3: Bora emagrecer?	145
Gráfico 5 - Oficina 4: "É dos barbudos que elas gostam mais?"	150
Gráfico 6 - Oficina 5: Vacinas: Posso confiar? (Parte 1)	153
Gráfico 7 – Oficina 5: Vacinas: Posso confiar? (Parte 2)	155
Gráfico 8 – Oficina 6: O mistério do Triângulo das Bermudas.....	157
Gráfico 9 – Oficina 7: Ondas	162
Gráfico 10 – Oficina 9: Tsunami	166
Gráfico 11 - Quantidade de textos lidos por participante - Oficina Narguilé	177
Gráfico 12 - Oficina Narguilé	178
Gráfico 13 - Buscar e localizar – coleta final	181
Gráfico 14 - Selecionar e avaliar informações – coleta final.....	183
Gráfico 15 - Sintetizar e integrar - coleta final	191
Gráfico 16 - Buscar e localizar - inicial e final.....	198
Gráfico 17 - Selecionar e avaliar - inicial e final.....	203
Gráfico 18 - Sintetizar e integrar informações - inicial e final	209

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1 O QUE É LER.....	23
1.1 O processo de compreensão de um texto.....	25
1.2 Fatores que interferem na leitura	28
1.2.1 Conhecimento prévio, cosmovisão e compreensão	30
1.3 Leitura e letramento.....	38
1.4 Leitura crítica	40
1.5 Leitura em ambientes digitais.....	48
2 LEITURA EM MÚLTIPLAS FONTES	54
2.1 Estado da arte	54
2.1.1 Estudos sobre leitura em múltiplas fontes em língua portuguesa.....	54
2.1.2 Estudos sobre leitura em múltiplas fontes em língua inglesa	59
2.2 O que é ler múltiplas fontes?.....	62
2.3 Leitura em múltiplas fontes, conhecimento prévio e cosmovisão	68
2.4 O processo de compreensão na leitura de múltiplas fontes	73
2.4.1 Modelo de documentos	74
2.5 Leitura de múltiplas fontes na escola	82
3 METODOLOGIA.....	92
3.1 O projeto de ensino	93
3.2 Participantes da pesquisa.....	97
3.3 Análise dos dados	99
3.3.1 Protocolo verbal.....	99
3.3.2 Captura de tela – “aTube Catcher”	100
3.3.3 Produções textuais	101
3.4 Categorias de análise	102
3.4.1 Habilidades avaliadas nas atividades inicial e final.....	104
3.4.2 Categorias analisadas nas oficinas do projeto de ensino	112
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	117
4.1 Tarefas de coleta inicial e final	118
4.1.1 Tarefa: “A influência dos jogos eletrônicos”	119
4.1.2 Tarefa: “Celular causa câncer?”	120
4.2 Apresentação e análise de dados da coleta inicial.....	122

4.2.1	Buscar e localizar	123
4.2.2	Selecionar e avaliar informações.....	126
4.2.3	Sintetizar e integrar informações	134
4.3	Análise das oficinas – resultado geral	139
4.3.1	Oficina 1: “Energéticos”	139
4.3.2	Oficina 2: “Busca eficaz”	142
4.3.3	Oficina 3: “Bora emagrecer?”	144
4.3.4	Oficina 4: “É dos barbudos que elas gostam mais?”	147
4.3.5	Oficina 5: “Vacinas: posso confiar?”	151
4.3.6	Oficina 6: “O mistério do Triângulo das Bermudas”	156
4.3.7	Oficina 7: Ondas	160
4.3.8	Oficina 8: “Fake news”	164
4.3.9	Oficina 9: “Tsunami no Brasil?”	165
4.3.10	Oficina 10: Aquecimento global	169
4.3.11	Oficina 11: Narguilé	175
4.4	Apresentação e análise de dados da coleta final.....	179
4.4.1	Buscar e localizar – coleta final	180
4.4.2	Selecionar e avaliar informações.....	182
4.4.1	Sintetizar e integrar informações	191
4.5	Comparação entre os resultados inicial e final.....	197
4.5.1	Buscar e localizar informações.....	198
4.5.2	Selecionar e avaliar informações.....	202
4.5.3	Sintetizar e integrar informações	208
5	PRODUTOS GERADOS: MATRIZ E GUIA PARA O PROFESSOR	218
5.1	Matriz de leitura de múltiplas fontes	218
5.2	Guia para elaboração de atividades de leitura em múltiplas fontes ...	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS		236
REFERÊNCIAS.....		247
APÊNDICE A – Resumo das oficinas – objetivos e habilidades		254
APÊNDICE B – Transcrições de vídeo e áudio (coleta inicial)		260
APÊNDICE C – Transcrições de vídeo e áudio (coleta final)		369
APÊNDICE D – Tabulação (coleta inicial).....		474
APÊNDICE E – Tabulação (coleta final).....		476

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O avanço das tecnologias digitais e seu crescente uso nas práticas sociais contemporâneas trouxeram mudanças significativas nas formas de interação entre os indivíduos e nos gêneros que circulam na sociedade. Essas novas práticas têm gerado novos letramentos e demandam habilidades cada vez mais complexas dos sujeitos letrados, que se veem diante de uma infinidade de dados e precisam lidar com informações verdadeiras e falsas, que apresentam pontos de vista conflitantes e, não raro, inconciliáveis. Assim, podemos dizer que a internet, as mídias e redes sociais digitais apresentam novos desafios e possibilidades de ensino aos professores.

Diante dessa realidade, é preciso que a escola considere os usos da leitura e da escrita que crianças e adolescentes fazem nos ambientes digitais para o desenvolvimento de habilidades necessárias à atuação em um mundo digitalmente letrado. Nesse processo, é imprescindível que os professores de língua portuguesa reflitam sobre como utilizar as tecnologias digitais para o ensino, bem como sobre como ensinar seus alunos a fazerem um uso eficaz das tecnologias digitais para buscar, localizar, selecionar, ler e aprender a partir dos diversos textos lidos.

No ambiente escolar, durante o processo de ensino e aprendizagem, é bastante comum a realização de tarefas de busca de informações por meio das tecnologias digitais. O que se observa, em muitos casos, é uma prática na qual os alunos copiam textos disponíveis na internet, sem uma análise crítica dos conteúdos encontrados. Os professores, por sua vez, não raro deixam de explicitar os objetivos da busca de informações. Assim, os atalhos “ctrl c” e “ctrl v” são utilizados pelos estudantes, que muitas vezes sequer leem o que foi copiado. Utiliza-se a internet, portanto, apenas para obedecer a um comando do professor e receber uma “nota” pela obrigação cumprida.

A descrição feita no parágrafo acima reflete o que tenho observado nas escolas em que trabalho como professor de língua portuguesa. Diante dos trabalhos entregues pelos estudantes, ouço os professores sempre comentarem, frustrados:

“esses alunos de hoje não sabem pesquisar”. Vez ou outra, vejo alguns estudantes empolgados para me mostrarem seus trabalhos de pesquisa, com capas, fotos coloridas e às vezes muitas páginas. Ao folhear os trabalhos, quase sempre vejo palavras ou frases sublinhadas, na cor azul, indicando que, no texto digital, elas correspondiam a *links* para outras páginas. Esses trabalhos refletem o que muitos professores dizem sobre os alunos terem copiado informações de um *site* e colado em um documento para ser impresso. Algumas vezes, ao perguntar sobre o trabalho realizado, observo que os alunos não conhecem o conteúdo daquilo que imprimiram, e alguns dizem que fizeram o que foi pedido pelo professor.

Em 2013, ingressei no mestrado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvi uma pesquisa sobre leitura e produção de contos e hipercontos para o desenvolvimento dos multiletramentos. Nesse estudo, desenvolvi um projeto de ensino com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Contagem, Minas Gerais. Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, como relatei na minha dissertação (SANTOS, 2015), observei que muitos estudantes tinham dificuldade para buscar informações específicas na internet.

Em 2016, cursei a disciplina “Leitura em Ambientes Digitais”, ministrada pela Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, e tive meus primeiros contatos com teorias sobre leitura de múltiplos textos. Mas foi em 2017 que, tendo já iniciado o doutorado, durante uma aula da disciplina “Leitura e escrita em ambientes digitais”, também ministrada pela Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli, eu me apaixonei pelo tema *leitura em múltiplas fontes*. Nessa aula, ouvimos o relato da Dra. Tâmara Lyz Milhomem de Oliveira, que na época estava desenvolvendo sua pesquisa de doutorado.

Oliveira (2018) realizou uma investigação para verificar se diferentes ambientes de leitura influenciam no cumprimento dos objetivos de leitura. Participaram desse estudo 392 sujeitos (358 alunos de uma universidade pública e 34 alunos do Ensino Médio). Os 34 alunos da última etapa educação básica realizaram tarefas de leitura de diversos documentos e foram divididos em dois grupos, sendo que

um grupo leu textos impressos na biblioteca e o outro, textos digitais em laboratórios de informática. Os dados desse estudo demonstraram que o ambiente de busca e leitura de informações não representa fator determinante para a manutenção do foco e o cumprimento dos objetivos de leitura. Ao contrário do que se diz no senso comum, “a internet não é um espaço que ‘provoca’ uma leitura dispersa” (OLIVEIRA, 2018, p.289), pois os participantes foram capazes de lidar com o ambiente digital e realizar as tarefas propostas. Os leitores que realizaram atividades na biblioteca também conseguiram atingir o objetivo de leitura, mas enfrentaram dificuldades na busca e seleção de material impresso.

Os relatos feitos pela Dra. Tâmara Milhomem a respeito dos procedimentos metodológicos e das descobertas feitas a partir dos dados dos participantes, bem como os textos teóricos lidos na referida disciplina, me levaram a refletir sobre o processo de leitura de múltiplas fontes e aguçaram meu olhar para as atividades de pesquisa escolar realizadas pelos alunos com os quais tinha contato.

Em 2017, em parceria com as colegas Juliana Machado e Roberta Garcia, elaborei uma atividade de leitura de múltiplos textos e a desenvolvi com alunos da Educação de Jovens e Adultos. Nessa investigação, realizada com estudantes com idade entre 16 e 50 anos, analisamos o desempenho de nove participantes, que foram divididos em dois grupos. Um grupo realizou uma tarefa com a mediação do professor e o outro não teve esse auxílio. O grupo que recebeu nossa mediação foi instruído quanto à busca eficaz de informações, seleção de palavras-chave e construção de termos de busca avançada, observação das fontes, avaliação da confiabilidade das fontes e análise de conteúdo.

Nesse teste, realizado em ambiente digital aberto, observamos que a mediação dos professores foi fundamental para a realização da tarefa de forma satisfatória. Após as instruções, os alunos começaram a: realizar buscas mais específicas, usando palavras chave e comandos eficazes de busca; observar as fontes consultadas; avaliar a confiabilidade dos textos e avaliar a relevância das informações. A equipe que não contou com a mediação dos professores, por sua vez, apresentou dificuldade para encontrar informações relevantes, avaliar a confiabilidade e para produzir sínteses das informações. Nesse grupo, alguns

participantes copiaram trechos dos textos, sem descartar informações irrelevantes para a tarefa (SOUZA; SANTOS; GARCIA, 2017).

As observações dos trabalhos dos alunos, os comentários dos professores com os quais já trabalhei, os estudos e reflexões realizados nas disciplinas do doutorado, bem como o teste realizado em 2017, levam-me a afirmar que, mais do que dar um comando e além de criar condições de acesso às tecnologias digitais, é necessário haver um processo pedagógico sistemático e intencional, com objetivos e estratégias de ensino bem definidos para que se alcance um aprendizado significativo, com o desenvolvimento de habilidades de leitura de múltiplos textos.

Para obter êxito durante a leitura na internet, o aluno precisa tomar diversas decisões que estão intimamente relacionadas a estratégias de navegação e de compreensão dos diversos textos encontrados. É necessário saber localizar uma informação, mas isso apenas não é suficiente; é preciso, ainda realizar uma série de operações cognitivas para avaliar a confiabilidade e utilidade do conteúdo selecionado. Trata-se de uma leitura que exige a criticidade do leitor. Para Goldman (2004), a leitura crítica é um dos principais desafios da sociedade do conhecimento.

A escola, para lograr êxito em sua função de formar cidadãos, deve proporcionar aos estudantes o contato com os diversos textos em suas variadas formas e situações de uso, pois nossa sociedade do conhecimento implica uma realidade em que constantemente são feitas conexões entre múltiplas fontes de informação, e o leitor precisa avaliá-las criticamente, definindo em quais pode confiar, quais devem ser questionadas e quais serão compartilhadas. Para tanto, é primordial que o professor de língua portuguesa conduza o trabalho com a leitura de forma sistematizada – nos ambientes digitais e não digitais – possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades de leitura e a ampliação do letramento dos alunos.

O ensino da leitura na escola precisa considerar as características dos ambientes digitais, suas diversas possibilidades de navegação e suas diferentes formas de

contato com textos e preparar os alunos para a lida com informações em múltiplas fontes *on-line*. Sendo assim, aos professores cabe, além de buscar uma compreensão de como se dá o processamento da leitura de múltiplos documentos na internet, compreender as habilidades que essa atividade exige e desenvolver estratégias de ensino específicas para o trabalho com essa leitura.

Considerando a escola como o principal espaço de ensino da leitura e os anos finais do Ensino Fundamental como a etapa em que se devem ampliar as possibilidades e os usos da leitura e da escrita, e considerando ainda que a leitura nos ambientes digitais muitas vezes envolve o processamento de múltiplos textos *on-line*, propus algumas perguntas iniciais:

- Como meus alunos buscam informações na internet?
- Como eles leem na internet?
- Que estratégias são utilizadas por eles durante a leitura de múltiplas fontes?
- Que habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais eles já dominam?
- Que habilidades eles ainda não dominam?
- Que projeto de ensino eu poderia propor aos meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura em múltiplas fontes *on-line*?

As reflexões teóricas, os questionamentos supracitados e a minha preocupação, como professor-pesquisador, com o ensino de língua portuguesa guiaram-me à questão central que norteia este estudo: **Que habilidades para ler múltiplos textos *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram e em que medida um projeto de ensino de leitura em múltiplas fontes pode melhorar essa leitura?**

Essa pergunta pode ser dividida em duas partes e exige diferentes ações para ser satisfatoriamente respondida. A primeira parte – que habilidades para ler múltiplos textos *on-line* os alunos do 9º ano ainda não desenvolveram – levou-me à elaboração de tarefas de leitura de diversos textos para serem realizadas por

estudantes do 9º ano com o objetivo de verificar que habilidades de leitura *on-line* de múltiplas fontes eles já haviam desenvolvido. A segunda parte dessa pergunta – em que medida um projeto de ensino de leitura em múltiplas fontes pode melhorar essa leitura – levou-me a propor um projeto de ensino para ser desenvolvido com as turmas do último ano do Ensino Fundamental.

Partindo dessa pergunta central, cheguei ao objetivo geral desta pesquisa: verificar em que medida o trabalho proposto com a leitura investigativa de múltiplas fontes na internet contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de múltiplos textos. Aliados a esse propósito precípua, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar que habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental já dominam;
- Verificar em que medida as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor, durante a implementação de um projeto de ensino, propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line*;
- Verificar que habilidades de leitura de múltiplos textos digitais *on-line* os alunos demonstram ter após a aplicação de um projeto de intervenção.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção de natureza qualitativa. Na análise dos dados, procuro descrever e interpretar tanto o meu trabalho como professor-pesquisador com a leitura de múltiplas fontes como processo investigativo quanto o processo de leitura desenvolvido pelos alunos durante a implementação de um projeto de ensino. Esta investigação teve como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte e foi dividido em três etapas.

Na primeira etapa, os participantes realizaram uma tarefa diagnóstica de busca e leitura de diversos textos em ambiente digital aberto. A realização dessa atividade possibilitou o levantamento de quais habilidades de leitura de múltiplos artefatos informativos digitais eles já dominavam. Na segunda fase, foi implementado um

projeto de ensino, organizado em 11 oficinas que foram desenvolvidas num total de 30 aulas de 60 minutos; todas as atividades foram realizadas durante as aulas regulares de língua portuguesa. A terceira etapa destinou-se à realização de uma atividade avaliativa (também realizada em ambiente digital aberto) para verificação de quais habilidades os estudantes desenvolveram.

Tendo em vista os objetivos específicos desta pesquisa, foram selecionados diferentes instrumentos e métodos de coleta de dados: protocolo verbal *think-aloud*, capturas de tela em vídeo (realizadas por meio do uso do programa “aTube Cather”) e observação não participante na primeira e na terceira etapas, produções textuais dos alunos, projeto de ensino desenvolvido e observações registradas pelo professor-pesquisador na segunda etapa.

Esta tese está escrita na primeira pessoa do singular e do plural e essa escolha revela muito o meu/nosso envolvimento com a pesquisa, bem como minha cosmovisão. Em primeiro lugar, utilizo a primeira pessoa do singular quando descrevo ou reflito sobre minha atuação como professor-pesquisador. Esse registro aparecerá, sobretudo, no capítulo metodológico e nas considerações iniciais e finais. Em outros momentos, utilizo a primeira pessoa do plural, por entender que uma pesquisa não se dá na individualidade, nem na solidão. Este texto traz muitas contribuições de minha orientadora, Profa. Dra. Carla Vianna Coscarelli, bem como de colegas e, não posso deixar de referenciar, os diversos professores que tanto contribuíram para minha formação. Além de todos estes, há os autores que trago para estabelecer um diálogo e, assim, refletir, fundamentar e interpretar a realidade dos dados que aqui serão apresentados.

Após esta introdução, esta tese conta com cinco capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo – O que é ler –, refletimos sobre concepções de leitura e apontamos nosso modo de compreender o ato de ler sob uma perspectiva interacional (KOCH; ELIAS, 2012; KLEIMAN, 2002). Na sequência, descrevemos o processo de compreensão de um texto, à luz de Coscarelli (1999). Em seguida, tratamos dos fatores que interferem na leitura, destacamos a importância do

conhecimento prévio e discutimos o conceito de cosmovisão, com base em Aerts et al. (2007), Sire (2012) e Naugle (2017). Subsequentemente, apresentamos nossa concepção de leitura crítica (DEBOER, 1964; MEURER, 2000; FIGUEIREDO, 2000; TOMITCH, 2000; DUKE; PEARSON, 2002, SILVA, 2009, 2011; PIMENTEL, 2012; MUCHSONAH, 2015) e listamos, com base em Silva (2009, 2011), Gonçalves (2008), Duke e Pearson (2002), o que um leitor precisa fazer para chegar a uma leitura crítica. Ainda nesse capítulo, discorremos sobre a leitura em ambientes digitais, letramento digital e navegação, a partir de estudos teóricos de Ribeiro (2008), Coscarelli e Ribeiro (2005), Azevedo (2013) e Coscarelli (2016).

No capítulo dois – Leitura em múltiplas fontes –, traçamos um panorama de como tem sido estudada a leitura de diversos textos no Brasil, apresentando os resultados que obtivemos a partir de busca por publicações sobre essa temática em língua portuguesa. Diante da escassez de pesquisas em nosso idioma sobre a leitura em múltiplas fontes, fizemos um levantamento e apresentamos um breve histórico das pesquisas sobre o assunto, publicadas em língua inglesa. Em seguida, discorremos sobre o que é ler diversos textos e, alicerçados em Coscarelli (2016), Coiro, Dobler e Pelekis (2019), Dobler (2012) e Goldman et al. (2012), consideramos a leitura de múltiplas fontes como um processo de investigação. Na sequência, tratamos da leitura de múltiplos artefatos informativos e sua relação com o conhecimento prévio e com a cosmovisão, refletindo sobre a influência das crenças sobre o leitor na seleção e compreensão das informações, com base em Ritcher e Maier (2017), Bråten et al. (2014a) e Bråten e Strømsø (2010). Descrevemos ainda o processo de compreensão de múltiplos documentos (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROUET, 2006; BRITT; ROUET, 2012) e encerramos o capítulo considerando as contribuições das pesquisas como as de Hartman e Hartman (1994, 1995), Otero (2006), Britt e Rouet (2012) e Coiro, Dobler e Pelekis (2019) para o ensino de leitura em múltiplas fontes na escola.

No terceiro capítulo – Metodologia –, retomamos a pergunta de pesquisa e os objetivos geral e específicos desta investigação, discorremos sobre o projeto de ensino elaborado para este estudo, apresentamos os participantes da pesquisa e explicitamos os procedimentos metodológicos de coleta e de análise de dados.

No quarto capítulo – Apresentação e análise de dados –, apresentamos as tarefas utilizadas como avaliações diagnóstica e final. Em seguida, apresentamos e analisamos os dados obtidos na tarefa inicial. Subsequentemente, analisamos o desenvolvimento das oficinas, bem como o desempenho dos participantes na tarefa final. Ainda nesse capítulo, comparamos os resultados demonstrados na primeira e na última atividade.

No quinto capítulo, propomos uma sistematização do que foi demonstrado por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, do que foi ensinado pelo professor pesquisador durante a realização de um projeto de intervenção para ensino de habilidades de leitura de diversas fontes digitais de informação e do que estudamos e aprendemos ao longo da realização desta pesquisa. Essa sistematização consiste em uma matriz de descritores de leitura de múltiplos artefatos informativos *on-line* para os anos finais do Ensino Fundamental, seguida de um guia orientador que elaboramos com o objetivo de auxiliar o professor em seu trabalho desafiador de planejar e realizar tarefas de leitura investigativa de múltiplos textos em ambientes digitais.

Nas considerações finais, retomamos nossos objetivos de pesquisa e os principais resultados analisados no capítulo quatro. Nos apêndices, incluímos: um quadro com o detalhamento das habilidades e objetivos de cada oficina do projeto de ensino, as transcrições das capturas de áudio e vídeo e as tabulações das habilidades demonstradas pelos participantes nas tarefas inicial e final.

Neste trabalho, os quadros, os gráficos e as tabelas que estão sem indicação da fonte são de nossa autoria.

1 O QUE É LER

A concepção do que significa a leitura tem passado por mudanças ao longo do tempo e as diferentes abordagens da leitura estão intimamente ligadas à concepção que se tem de linguagem. Leffa (1999) propõe uma classificação das linhas teóricas sobre a leitura em três abordagens: ascendentes, descendentes e conciliadoras.

As abordagens ascendentes são aquelas que consideram o ato de ler sob a perspectiva do texto, ao passo que as descendentes dão ênfase ao leitor. Já as perspectivas conciliadoras consideram a leitura como uma interação, levando em conta a comunidade em que estão inseridos os sujeitos que interagem nesse processo.

A abordagem ascendente, também chamada de *bottom-up*, enfatiza o texto e, segundo Leffa (1999), foi nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos, que essa perspectiva predominou nos estudos sobre a leitura. Nessa época, buscava-se um texto claro, com linguagem simples, estrutura sintática simplificada e vocabulário conhecido, pois “o que se queria era que o texto, visto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, fosse transparente, mostrando o conteúdo da maneira mais clara possível” (LEFFA, 1999, p.15).

Nessa concepção, sob influência do estruturalismo, o texto apresenta um sentido, que é recebido pelo leitor a partir da decodificação das palavras escritas. Essa decodificação se dá de forma linear, das letras para os sons, formando sílabas, das sílabas para as palavras, das palavras para as frases e destas para o significado. Para aqueles que acreditam na transparência do texto, cada palavra e cada frase é importante e dotada de significados que o leitor deve extrair. Segundo Leffa (1999),

O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do

leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração (LEFFA, 1999, p.18).

Essa perspectiva é chamada de ascendente (ou *bottom-up*) porque acreditava-se que o significado fluiria do texto para o leitor, a quem caberia apenas decodificar o que estava escrito para chegar automaticamente ao sentido.

A abordagem descendente, também conhecida como *top-down*, enfatiza o leitor, que deveria atribuir sentido ao que lê, utilizando, para isso, suas experiências prévias, seu conhecimento de mundo, seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. Durante o processo, ao leitor não caberia mais a função de extrair significados daquilo que está escrito, mas de atribuição de sentido ao texto. Sendo assim, um mesmo texto poderia ter significados diferentes para leitores distintos, pois cada indivíduo é único, com vivências diversas e conhecimentos de mundo diferentes. Um leitor poderia fazer diferentes leituras de um mesmo texto, a depender do momento que vivencia, da sua condição afetiva e emocional, bem como das experiências e conhecimentos adquiridos no intervalo entre as diversas leituras.

A perspectiva descendente não vê o ato de ler como linear e procura descrever o que ocorre na mente do leitor, agora não mais visto como passivo, uma vez que ele deve “atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto” (LEFFA, 1999, p.21).

A perspectiva conciliadora é também conhecida como interacional e considera o ato de ler como um processo de interação que ocorre entre pelo menos dois elementos, quais sejam: o leitor e o texto, o autor e o leitor ou ainda o leitor e outros leitores (LEFFA, 1999). Nessa concepção, o sentido não depende apenas do texto, nem dependeria apenas do leitor, mas da interação social.

A leitura, à luz da perspectiva interacional, é considerada como uma atividade cognitiva e social, na qual o leitor interage com um autor por meio de um texto, “obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2002, p.10). Essa atividade cognitiva e social corresponde a um processo no qual

o sujeito leitor mobiliza seus conhecimentos e utiliza estratégias diversas para compreender o sentido daquilo que lê. Nessa concepção interacional e, portanto, dialógica, os sujeitos – autor e leitor:

são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2012, p.10-11. Grifos das autoras).

Nessa abordagem, considera-se, portanto, que o leitor precisa utilizar seus conhecimentos prévios, precisa agir sobre o texto, fazendo inferências e previsões, tendo como base para isso as informações que estão presentes no artefato sobre o qual se debruça. É nessa perspectiva interacional que circunscrevemos este estudo, considerando a leitura, pois, como uma relação dialógica autor-texto-leitor na qual se dá o processo cognitivo e social de compreensão de um texto.

1.1 O PROCESSO DE COMPREENSÃO DE UM TEXTO

Na seção anterior, vimos que a leitura é um processo cognitivo e social em que um leitor age sobre a materialidade de um texto para compreendê-lo. Considerar o ato de ler como uma atividade social implica reconhecer o texto como resultado de um processo comunicativo, no qual um sujeito (autor) escreveu algo para alguém, em um determinado contexto, para alcançar um objetivo. Esses elementos (quem escreveu, o que escreveu, para quem escreveu, com que objetivo e em que circunstâncias escreveu) são de suma importância e devem guiar o leitor durante a construção do significado do texto.

Usamos a expressão construção do significado do texto porque consideramos que o resultado da leitura é uma representação mental da situação descrita no texto e pressupõe uma multiplicidade de processos que podem ocorrer paralela ou sequencialmente. Para descrever o processo de compreensão de um texto,

recorremos ao modelo cognitivo de leitura proposto por Coscarelli (1999), para quem o processamento da leitura se divide em domínios que são qualitativamente diferentes (realizam operações distintas) e interdependentes (sofrem interferências uns dos outros). Esse modelo compreende que

a leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc. Essa definição permite postular que leitura não é um todo sem subdivisões, pelo contrário, é possível apontar vários domínios que estão envolvidos nela (COSCARRELLI, 1999, p.31).

Esse modelo de leitura (COSCARRELLI, 1999. p.31) é composto de cinco domínios: processamento lexical, processamento sintático, construção da coerência local, construção da coerência temática e construção da coerência externa (também chamado de processamento integrativo). Os dois primeiros domínios estão ligados ao trabalho sobre as formas linguísticas, ao passo que a construção do significado envolve os três últimos.

No processamento lexical, são ativadas as informações fonológicas, fonéticas e sintáticas das palavras. Leitores proficientes processam essas informações de modo automático e inconsciente.

Para fazer o processamento lexical, precisamos considerar a estrutura da palavra em vários níveis, seja gráfico (estático ou em movimento), silábico, morfológico, fonológico, bem como ativar informações sintáticas e semânticas que essa análise dispara. Tudo isso é feito sob o controle de fatores pragmáticos e discursivos, ou seja, a situação de interlocução ou enunciação, o dia, a hora, os sujeitos envolvidos, os objetivos e o contexto daquela tarefa (COSCARRELLI e NOVAIS, 2010, p.36).¹

Feita a identificação das palavras, o leitor precisa perceber a estrutura sintática das orações e dos períodos. O processamento dessas informações é chamado de

¹ Em Coscarelli e Novais (2010), podemos observar uma ampliação do modelo de leitura proposto por Coscarelli (1999), uma vez que as autoras levam em consideração a interação social e os fatores pragmáticos.

processamento sintático e, assim como o lexical, costuma ser automático e inconsciente, a não ser em casos de ambiguidade sintática ou quando algum outro fator que envolve as funções dos termos na frase interfere nesse processo.

A construção da coerência (ou significado) local refere-se ao reconhecimento que o leitor faz do significado das frases e das relações entre elas. De acordo com a autora, o resultado desse processo são as possíveis proposições para as sentenças do texto. O conjunto dessas proposições, posteriormente, formará a estrutura semântica do documento.

A construção da coerência temática trata das relações que o leitor estabelece entre as sentenças, “construindo com elas uma representação semântica de partes maiores” (COSCARELLI, 1999, p.62).

O processamento integrativo, ou construção da coerência externa, ocorre com o acionamento e a comparação dos conhecimentos prévios do leitor com as informações que foram processadas. Nesse processamento, o leitor também faz uma avaliação a respeito da validade, da adequação e da relevância do que foi lido.

É neste domínio que as informações recuperadas pelo leitor através do texto vão modificar ou não as informações que ele tem na memória. Como resultado dessa integração das informações do texto, do leitor e da situação, pode-se ter o conhecimento revisto do leitor, isto é, essa integração pode acarretar modificações no conhecimento do leitor. (COSCARELLI, 1999, p.64).

O resultado do processamento integrativo é uma representação mental do texto e corresponde ao modelo situacional de Kintsch e van Dijk (1978). Conforme já dito, esses domínios podem ocorrer simultaneamente, ou seja, não é necessário que um domínio esteja completo para que outro se inicie e também não há uma ordem pré-definida para que eles ocorram. Além disso, eles são interdependentes, o que significa dizer que a leitura é a junção de todos esses domínios e não apenas um deles (COSCARELLI, 1999).

Durante o ato de ler, diversos fatores podem interferir na compreensão de um texto, como poderemos ver na próxima subseção.

1.2 FATORES QUE INTERFEREM NA LEITURA

Vimos anteriormente que a leitura é um processo cognitivo e social no qual um sujeito leitor interage com um texto e que esse trabalho pode ser dividido em duas partes, sendo que uma delas lida com a materialidade linguística e a outra, com a construção do significado. Durante o processo de ler, alguns fatores podem facilitar ou dificultar a compreensão do texto por parte do leitor. Esses aspectos podem estar relacionados tanto às características do texto (lexicais, semânticas, sintáticas, de gênero etc.) quanto aos conhecimentos do leitor.

No processamento lexical, são fatores de compreensão: a estrutura silábica da palavra (sílabas com a estrutura consoante-vogal são mais comuns e, portanto, as que são de outros tipos podem aumentar o grau de dificuldade para o leitor iniciante); o tamanho da palavra (monossílabos com estrutura diferente de consoante-vogal e palavras polissílabas podem ser mais difíceis de serem lidas); o número de ocorrências da palavra na língua (palavras pouco comuns podem apresentar certo grau de dificuldade), a familiaridade do leitor com uma palavra (o fato de um leitor ter familiaridade com um vocábulo pode facilitar seu reconhecimento automático); a probabilidade de uma palavra aparecer em determinado contexto sintático, semântico e pragmático (os contextos semântico, sintático e pragmático tornam certas palavras imprevisíveis, ou seja, determinados contextos fazem com que o leitor não espere encontrar determinadas palavras e isso interfere no reconhecimento automático do termo) e a presença de ambiguidades lexicais (palavras ambíguas costumam ser um fator que aumenta a dificuldade de leitura de um documento) (COSCARELLI, 1999).

No processamento sintático, interferem fatores como: complexidade sintática de algumas orações (orações com a estrutura canônica SVO – sujeito-verbo-objeto – facilitam a compreensão); a familiaridade do leitor com a estrutura sintática da

frase (a falta de canonicidade pode não ser um dificultador quando o leitor tem familiaridade com determinadas estruturas não canônicas); a presença ou não de frases labirinto (que são aquelas em que o leitor constrói uma estrutura e depois precisa reconstruí-la, como em: “Aluga-se quarto para rapaz barato.”) e ambiguidade sintática (pode prejudicar a compreensão o fato de haver duas ou mais possibilidades de relação sintática entre termos de uma frase, como em: “Paula e Patrícia foram à escola e encontraram o namorado dela na biblioteca.”).

A construção da coerência local pode sofrer interferência de fatores como: a ambiguidade semântica (a possibilidade de duas ou mais interpretações para uma sentença pode dificultar a compreensão); presença de metáforas ou de outras figuras de linguagem (o uso do sentido figurado pode demandar maior esforço cognitivo do leitor); a ausência ou mau uso dos elementos coesivos (a falta ou uso incorreto de conectivos pode afetar o entendimento); a não-contradição (textos contraditórios apresentam dificuldades para o leitor). Outros fatores que ainda causam interferências na compreensão são a manutenção do tópico ou assunto tratado no texto e o conhecimento prévio do leitor (COSCARRELLI, 1999).

Na construção da coerência temática, podem interferir os mesmos fatores que influenciam no processamento da coerência local, acrescidos da familiaridade do leitor com o gênero e da organização do texto. Leffa (1996) afirma que fatores relacionados à apresentação gráfica de um texto, como o uso de subtítulos, negrito e imagens também podem interferir na compreensão.

Esses mesmos fatores influenciam o processamento integrativo e a eles se acrescentam a capacidade do leitor de fazer generalizações, comparações, julgamentos, bem como particularidades relativas às informações ativas e disponíveis na memória do leitor. No tocante aos fatores que influenciam o processamento de um texto, ainda temos que considerar as condições afetivas e outros elementos pertencentes ao domínio cognitivo do leitor, como o conhecimento prévio. Esses elementos serão tratados na subseção seguinte.

1.2.1 Conhecimento prévio, cosmovisão e compreensão

Diversos autores (como KINTSCH; VAN DIJK, 1978; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KOCH; ELIAS, 2012; COSCARELLI, 1999, dentre outros) reconhecem a importância de o leitor estabelecer relações entre o conteúdo lido e o que ele já sabe sobre o assunto de um texto. Solé (1998) reflete sobre a importância do conhecimento prévio e afirma que, quando este for insuficiente, o texto não será compreendido. Por outro lado, se o leitor já souber tudo o que o texto diz, ou ele se sentirá aborrecido, pois não aprenderá nada novo, ou terá de fazer grande sacrifício para continuar a ler, uma vez que “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto” (SOLÉ, 1998, p.103). Ao utilizar os conhecimentos anteriores, o leitor pode observar que há contradições entre o que ele já sabia e o que o texto diz. Nesse caso, segundo a autora, ele terá que revisar seus conhecimentos, a fim de possibilitar que as novas informações se integrem ao conhecimento. Com as novas informações, o conhecimento pode ser ampliado, fazendo com que os saberes anteriores sejam radicalmente modificados ou ainda que se estabeleçam novas relações com outros conceitos.

Koch e Elias (2012) afirmam que, para processar um texto, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico envolve os saberes que um falante de uma língua tem a respeito de sua sintaxe, sua morfologia e seu léxico. Esse conhecimento o leva a compreender, por exemplo, a forma como as palavras são combinadas para formar um texto, o uso dos recursos coesivos, a escolha do vocabulário etc. O conhecimento enciclopédico, também chamado pelas autoras de conhecimento de mundo, está ligado aos conhecimentos gerais sobre o mundo e envolve toda vivência do leitor. O conhecimento interacional, por sua vez, se refere aos aspectos que envolvem a interação social por meio de uma língua e é constituído pelos conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O ilocucional é o que nos possibilita reconhecer os propósitos do autor em um determinado contexto de interação. O comunicacional está ligado à adequação de um texto (em relação à quantidade de informações necessárias, ao uso da variante linguística adequada e à adequação do gênero em uma

determinada situação). O metacomunicativo é o que “permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (KOCH; ELIAS, 2012, p.52). O superestrutural se refere ao conhecimento sobre os diversos gêneros e sobre as tipologias textuais.

As autoras afirmam também que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)” (KOCH; ELIAS, 2012, p.21). Nessa afirmação, vemos que Koch e Elias se referem à bagagem sociocognitiva do leitor e especificam os elementos que compõem essa bagagem: conhecimentos linguísticos e outros conhecimentos, crenças, valores e vivências denominadas de “coisas do mundo”. Consideramos que essa definição é ampla e necessita de especificações para uma melhor compreensão do que seja o chamado conhecimento prévio e de quais outros fatores interferem no processo de produção de significado de um texto.

Os pesquisadores Ruddell e Unrau (2013) refletem sobre o ato de ler na escola como um processo motivado de construção de significado no contexto da sala de aula e, em sua descrição de um modelo sociocognitivo de leitura, apresentam descrições de elementos que podem interferir na leitura. Eles analisam, dentre outros componentes, as condições cognitivas e afetivas do leitor que auxiliam ou dificultam a compreensão de um texto. Na perspectiva desses pesquisadores, o leitor deve ser considerado como um sujeito que não pode ser dissociado de suas experiências de vida anteriores. Essas experiências são conceituadas e agrupadas no modelo proposto pelos autores em um componente denominado de crenças anteriores e conhecimento que, por sua vez, consiste de dois subcomponentes: condições afetivas, e condições cognitivas.

Crenças são tudo aquilo em que o indivíduo acredita; elas incluem suas opiniões, suposições e convicções – algumas das quais podem ser fundamentadas na razão, ao passo que outras não podem ser comprovadas do ponto de vista factual, baseando-se apenas nas experiências de vida. Essas crenças constituem parte dos fundamentos que o sujeito utiliza para compreender um texto e elas exercem influência sobre condições afetivas que são essenciais para o processo

de construção de significado: motivação para ler (força e disposição interna que leva a ler ou não), atitude em relação à leitura e ao conteúdo (gosto ou preferência por determinados assuntos), postura (disposição que direciona o foco de atenção e o propósito na leitura), valores socioculturais e diversas crenças, como: senso de identidade (senso de si mesmo, projetado a partir da “integração de muitos eus ou aspectos daqueles eus que foram assumidos, jogados fora, rejeitados ou abraçados”, RUDDELL; UNRAU, 2013, p.1022) autoconhecimento (conhecimento de si, que compreende aspectos que moldam o propósito e o significado em relação aos estudos, à leitura e à vida, ou seja, a noção de identidade a partir de todas as vivências e das crenças que levam o sujeito a responder suas questões existenciais), autoeficácia (o que o leitor acredita ser capaz de fazer) e autoestima (RUDDELL; UNRAU, 2013).

O conhecimento é concebido pelos autores como a crença justificada, isto é, as informações que podem ser interpretadas e comprovadas, incluindo os conceitos, procedimentos e até mesmo formas inconscientes de saberes que influenciam o processo de construção de significado. O conhecimento

exerce forte influência nas condições cognitivas, declarativas, processuais e condicionais. Estes incluem nossa representação mental de conceitos, linguagem, reconhecimento e identificação de palavras, estratégias de processamento de texto, estratégias metacognitivas, procedimentos de interação social em sala de aula e conhecimento pessoal e mundial² (RUDDELL; UNRAU, *ibidem*, p. 1021).

As crenças e os conhecimentos influenciam as condições afetivas e cognitivas do leitor, as quais estão sempre interagindo e influenciam na decisão de ler ou não e de continuar ou não uma leitura.

Como vimos, Koch e Elias (2012) e Ruddell e Unrau (2013) especificam elementos que estão imbricados no ato de ler e utilizam termos diferentes para os

² Nossa tradução de: “Knowledge in our model exerts strong influence on the cognitive conditions, declarative, procedural, and conditional knowledge forms. These include our mental representation of concepts, language, word recognition and identification, text-processing strategies, metacognitive strategies, classroom and social interaction procedures, and personal and world knowledge” (RUDDELL; UNRAU, 2013, p. 1021)

definir. As pesquisadoras brasileiras utilizam a expressão conhecimento prévio para se referir a três sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico e interacional) e afirmam ainda que os aspectos sociocognitivos (conhecimentos, crenças e valores) orientam a produção de sentido durante a leitura. Ruddell e Unrau (2013) utilizam a expressão crenças prévias e conhecimento e parecem designar o que Koch e Elias (2012) chamam de bagagem sociocognitiva (especificada como sendo o conjunto de conhecimentos linguísticos e outros conhecimentos, crenças e vivências denominadas de “coisas do mundo”). Além das crenças e dos conhecimentos prévios, vimos que Ruddell e Unrau (2013) incluem as condições afetivas no conjunto de elementos que envolvem a construção do significado durante a leitura.

Neste estudo, para nos referirmos ao conjunto de elementos que compõem a “bagagem sociocognitiva” (KOCH; ELIAS, 2013) ou às “crenças anteriores e conhecimento” (RUDDELL; UNRAU, 2013), optamos por recorrer ao termo “cosmovisão”.

Na versão digital do dicionário Caldas Aulete, temos a seguinte definição para COSMOVISÃO: “visão de mundo; concepção do mundo; MUNDIVIDÊNCIA”. Esse vocábulo, mais comumente utilizado na Filosofia, na Filosofia da Religião e na Teologia, tem também aparecido em estudos de literários e outras áreas³. Aerts et al. (2007) conceituam cosmovisão como:

[...] um sistema de coordenadas ou um quadro de referência no qual tudo o que nos é apresentado por nossas diversas experiências pode ser colocado. É um sistema simbólico de representação que nos permite integrar tudo o que sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos em uma imagem global, que ilumina a realidade como ela é apresentada a nós dentro de uma determinada cultura (p.9)⁴.

³ A Universidade Federal de São Carlos, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação contou com um Grupo de Pesquisa que tinha como foco estudos específicos em cosmovisão, tendo publicado um texto de estudos sobre o assunto, disponível em <http://www.processoseducativos.ufscar.br/texto_cosmovisao_versao_final_abril2015.pdf> (acesso em 24/09/2020).

⁴ Nossa tradução de: [...] “a system of co-ordinates or a frame of reference in which everything presented to us by our diverse experiences can be placed. It is a symbolic system of representation that allows us to integrate everything we know about the world and ourselves into a

Nessa acepção, uma visão de mundo é tudo o que sabemos (nossos conhecimentos e nossas crenças) sobre nós e sobre o mundo e que nos é legado culturalmente. Os autores apresentam sete grupos de perguntas que compõem uma cosmovisão:

1. Qual é a natureza do nosso mundo? Como está estruturado e como funciona?
2. Por que nosso mundo é do jeito que é e não é diferente? Por que somos do jeito que somos, e não diferentes? [...]
3. Por que sentimos o que sentimos neste mundo, como avaliamos a realidade global e o papel de nossa espécie nela?
4. Como devemos agir e criar neste mundo? Como, de que maneiras diferentes, podemos influenciar o mundo e transformá-lo? Quais são os princípios gerais pelos quais devemos organizar nossas ações?
5. Que futuro está aberto para nós e nossa espécie neste mundo? Por quais critérios devemos selecionar esses futuros possíveis?
6. Como devemos construir nossa imagem deste mundo de forma que possamos encontrar respostas para (1), (2) e (3)?
7. Quais são algumas das respostas parciais que podemos propor a essas perguntas?⁵ (AERTS et al., 2007, p.13)

As respostas a essas perguntas estão entrelaçadas e devem formar um todo coerente. Sire (2012) também apresenta um conjunto de sete perguntas primordiais que uma cosmovisão deve contemplar:

1. Qual é a realidade primordial — o que é verdadeiramente real?

global picture, one that illuminates reality as it is presented to us within a certain culture.” (AERTS et al., 2007, p.9.

⁵ Nossa tradução de: “1. What is the nature of our world? How is it structured and how does it function?

2. Why is our world the way it is, and not different? Why are we the way we are, and not different? [...]

3. Why do we feel the way we feel in this world, and how do we assess global reality, and the role of our species in it?

4. How are we to act and to create in this world? How, in what different ways, can we influence the world and transform it? What are the general principles by which we should organise our actions?

5. What future is open to us and our species in this world? By what criteria are we to select these possible futures?

6. How are we to construct our image of this world in such a way that we can come up with answers to (1), (2), and (3)?

7. What are some of the partial answers that we can propose to these questions?” ((AERTS et al., 2007, p. 13)

2. Qual é a natureza da realidade externa, isto é, o mundo que nos rodeia?
3. O que é um ser humano?
4. O que acontece com uma pessoa na morte?
5. Por que é possível saber alguma coisa?
6. Como é que sabemos o que é certo e errado?
7. Qual é o significado da história humana? (p.78)

Assim como Aerts e colegas (2007), Sire (2012) aborda questões que se relacionam à natureza ou à realidade, ao ser humano e à ética. Podemos observar que os primeiros autores incluíram na cosmovisão questões relacionadas à dimensão afetiva (por que sentimos o que sentimos) e à compreensão que temos dos sentimentos. Sire, por sua vez, abordou questões epistemológicas (por que é possível saber ou conhecer algo) ao sistema de perguntas de uma cosmovisão. Naugle (2017) afirma que cosmovisão é “um sistema semiótico de sinais narrativos que cria o universo simbólico definitivo que é responsável principalmente pelo modelamento de uma variedade de práticas humanas determinantes da vida” (p. 415). Também chamada de visão de mundo, a cosmovisão “estabelece os horizontes do ponto de vista de um intérprete pelos quais textos de todos os tipos são compreendidos” (NAUGLE, 2017, p.415). Sire (2012), ao conceituar a palavra cosmovisão, segue na mesma direção de Naugle, afirmando que ela é:

[...] um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma narrativa ou como um conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou inteiramente falsas) que nós sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade, e que provê o fundamento sobre o qual nós vivemos, nos movemos e existimos (SIRE, 2012, p.179).

Cada sujeito tem uma cosmovisão, mesmo que não esteja consciente dela. A cada vivência e aprendizado, o sujeito pode alimentar, ampliar, rever e reelaborar seu modo de ver o mundo. Assim, podemos afirmar que a cosmovisão ou visão de mundo de um sujeito corresponde ao conjunto de pressuposições (conhecimentos e crenças) que funcionam como uma moldura a partir da qual interpretamos, sentimos, e reagimos a tudo o que vemos e vivemos. Ela pode ser vista também como o fundamento de nossa existência ou, ainda, dito de outra

forma, a cosmovisão pode ser entendida como as lentes que utilizamos para ver e compreender o mundo a nossa volta.

Sendo um sistema semiótico de narrativas que utilizamos para dar coerência e coesão a todo o nosso modo de interpretar tudo o que vemos e lemos, a cosmovisão engloba todos os sistemas de conhecimento citados por Koch e Elias (2012) e também todos componentes que compõem o elemento “crenças prévias e conhecimento” com suas condições cognitivas e afetivas, explicitado por Ruddell e Unrau (2013).

Consideramos relevante o uso desse termo nos estudos sobre leitura porque, conforme vimos, não são apenas os conhecimentos factuais ou conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional que influenciam o processo de compreensão de um texto; as crenças e tudo o que envolve a constituição do leitor como ser humano têm reflexos em sua forma de selecionar, ler, compreender e interpretar uma informação.

Uma observação se faz necessária quando recorremos ao conceito de cosmovisão para os estudos em leitura: a dificuldade e, em muitos casos, a impossibilidade de identificar claramente que elementos da visão de mundo de um leitor estão influenciando sua postura ou compreensão de um texto. Conforme dissemos acima, todo sujeito possui uma cosmovisão, mesmo que ele não seja consciente disso. Os elementos que compõem a cosmovisão de uma pessoa, instanciados em sua memória por meio de informações de diversas ordens (ética, epistemológica, ontológica, procedimental, religiosa e psicológica), podem atuar em diferentes momentos durante a leitura de forma inconsciente. De modo geral, as pessoas não pensam sobre sua cosmovisão; elas agem no mundo e o interpretam de acordo com sua cosmovisão.

Podemos utilizar novamente o exemplo das lentes. A cosmovisão são as lentes que usamos para enxergar o mundo. Se uma pessoa usar óculos com lentes azuis, ela verá tudo de acordo com essas lentes. Assim, ao olhar para uma parede branca, ela a enxergará meio azulada. Outra pessoa usando lentes vermelhas, ao olhar a mesma parede, verá algo diferente, isto é, uma parede

meio avermelhada. Essas pessoas só saberão que a parede é, de fato, branca, por suas experiências anteriores, pois elas não nasceram com aquelas lentes e, portanto, já viram uma parede branca anteriormente e conhecem essa cor. Assim, elas só terão consciência das diferentes formas de ver, se observarem que estão usando lentes de cores distintas. Trata-se de um exemplo simples e que nos parece óbvio. No exemplo dado, as duas pessoas não usavam óculos e, em um dado momento, passaram a usar esse instrumento com lentes coloridas. No entanto, quando falamos sobre cosmovisão, temos algo diferente: as lentes que um sujeito utiliza vão se formando desde o nascimento, acompanhando-o em tudo o que ele vê e, ao mesmo tempo, sendo constituídas por tudo o que lhe acontece. Dito de outra forma, esse sujeito sempre enxergou o mundo usando aquelas lentes, que vão sendo constituídas ao longo do tempo, como se a cada aprendizado ou experiência profunda uma nova camada lhes fosse acrescentada.

Essa indissociabilidade entre o que vemos e a lente por meio da qual enxergamos nos coloca diante de uma dificuldade de perceber que elemento(s) atuou/atuaram durante a leitura de um texto. Um leitor pode acionar seu conhecimento enciclopédico de forma consciente como uma estratégia metacognitiva para ler um texto, mas ele não aciona toda a sua cosmovisão. Ela não será acionada de forma consciente, mas interferirá no seu modo de compreender o texto.

Em uma atividade escolar, o professor consegue identificar, por exemplo, se um aluno tinha conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional suficientes para compreender um texto e, dependendo das respostas do aluno a algumas perguntas, podem-se detectar quais eram seus conhecimentos anteriores sobre determinado assunto. Dados sobre a cosmovisão desse estudante, no entanto, só poderão ser identificados se ele justificar cada uma de suas respostas fazendo referências às suas crenças. Sendo assim, embora reconheçamos a dificuldade de identificar os elementos constituintes de uma cosmovisão que interferiram em uma determinada leitura realizada, reconhecemos também e reafirmamos a sua importância como a base que sustentou certa interpretação.

Utilizando aqui mais uma metáfora, podemos pensar na imagem de um *iceberg*. Uma interpretação de um texto ou as repostas dadas por um aluno após uma

leitura são o que podemos ver, são a ponta ou a parte visível desse *iceberg*. A cosmovisão que levou àquela interpretação é a parte submersa.

Sendo assim, neste trabalho, doravante utilizaremos o termo cosmovisão quando nos referirmos a todos os elementos já citados que compõem esse conceito. A expressão “conhecimento prévio” será utilizada quando citarmos um autor que a utiliza e também para nos referirmos aos sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico e interacional) que são acionados antes e durante o ato de ler, isto é, “as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo” (COSCARELLI, 2014).

Vimos acima que a cosmovisão de um sujeito interfere diretamente na leitura de um texto, haja vista os elementos que a envolvem. Para Martins (2011),

a compreensão dá-se na concretude do homem, não na sua racionalidade. Dessa forma torna-se difícil, senão impossível, dizer onde é que a compreensão tem início. A melhor forma é iniciar no próprio homem, como todos os seus aspectos humanos e que não são os aspectos racionais (p.32).

Essa afirmação nos leva ao entendimento e reforça a ideia exposta acima de que todos os aspectos humanos (a cosmovisão de um indivíduo) estão envolvidos no processo de compreensão de um texto.

Na próxima seção, apresentamos outros conceitos que envolvem os estudos em leitura.

1.3 LEITURA E LETRAMENTO

Tendo circunscrito a perspectiva em que entendemos a leitura e refletido sobre os fatores que interferem na compreensão de um texto, consideramos necessário distinguir dois termos, embora já tenham sido muito discutidos e estejam muito presentes nos estudos concernentes à leitura, quais sejam: alfabetização e letramento.

Conforme Soares (1998), a alfabetização corresponde ao ato de levar um sujeito ao domínio da tecnologia da escrita, isto é, levar ao domínio do código escrito ou, dito de outra forma, ensinar a ler e escrever. O fato de um indivíduo ter aprendido a ler e a escrever não significa, no entanto, que ele se apropriará dessas práticas sociais, ou seja, não é porque uma pessoa aprendeu a ler e a escrever que a leitura e a escrita necessariamente farão parte da vida dela. É preciso, pois, que o mundo da escrita esteja envolvido no dia a dia de um indivíduo, tornando-o uma pessoa diferente, alterando sua inserção e atuação em um mundo grafocêntrico. Esse envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita é o que chamamos de letramento. Soares (1998), após conceituar o termo letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18), afirma que há diferentes tipos e níveis de letramentos, de acordo com as necessidades de uma pessoa e de seu meio social. Assim, um sujeito pode ser capaz de escrever e de ler uma receita culinária, mas não ser capaz de ler um artigo de divulgação científica, por exemplo.

Da mesma forma como os letramentos apresentam diferentes níveis, a leitura também pode apresentar diferentes graus de aprofundamento na lida com as informações dos textos, a depender dos objetivos do leitor. Para exemplificar como são esses níveis, podemos comparar um texto com uma cebola, com suas diversas camadas, e o processo de compreensão com o ato de descascar a cebola. Nas camadas mais externas estão as informações explícitas e facilmente identificadas pelo leitor. Nas camadas mais internas, localizam-se as informações implícitas, que exigem que o leitor faça inferências, estabeleça relações entre partes do texto, estabeleça relações intertextuais, perceba efeitos de humor, ironia, reconheça e compreenda figuras de linguagem, identifique valores e propósitos implícitos etc. O grau de aprofundamento nessas camadas pode depender tanto do nível de letramento do leitor quanto do seu objetivo de leitura.

Dessa forma, uma senhora que, acostumada a fazer um bolo de chocolate, se esquece da quantidade de ovos que deve utilizar na preparação desse alimento, pode buscar a receita em um caderno, livro ou na internet apenas para localizar

essa informação específica. Após identificar a quantidade de ovos exigida na preparação de seu bolo, ela pode abandonar a receita e continuar sua experiência gastronômica. Podemos dizer que essa leitura rápida da receita com o objetivo de localizar uma informação não exigiu uma leitura aprofundada do texto; a senhora precisou descascar apenas a primeira camada textual. Essa mesma senhora, para decidir entre diferentes opções de assinatura de jornais digitais, necessitará se aprofundar e descascar outras camadas ao ler os editoriais dos diferentes portais, percebendo o viés de cada um deles, seus valores e outras informações implícitas para determinar qual periódico está mais adequado aos seus objetivos como leitora.

Para acessar as camadas mais profundas do texto, o leitor conta com todas as suas experiências, sua cosmovisão e sua criticidade. Chegar à leitura crítica de um texto, percebendo as informações e intencionalidades nele implícitas, é o que se espera de um leitor considerado como proficiente, que pode também ser chamado de leitor crítico. Na próxima seção, discorreremos sobre a leitura crítica, considerando esta não como um tipo diferente de leitura, mas como uma das camadas que se espera que o leitor alcance ou ainda como um movimento do ato de ler.

1.4 LEITURA CRÍTICA

A preocupação com a leitura crítica de um texto é bastante antiga e aparece em artigos publicados desde a década de 1940. King e Ellinger (1967) realizaram um estudo com cerca de uma centena de artigos e concluíram que a literatura sobre o assunto havia sido multiplicada por sete vezes durante a primeira metade da década de 60, em comparação com o número de estudos publicados desde os anos 40. De acordo com as autoras, os artigos dessa época podem ser classificados em três diferentes tipos: a) textos teóricos; b) relatórios de pesquisa sobre leitura crítica e c) descrição de métodos e materiais de ensino.

Segundo DeBoer (1964), a leitura crítica envolve a busca por materiais relevantes, a avaliação dos dados, identificação e comparação das fontes e a síntese das descobertas. Para Silva (2011), a leitura crítica apresenta um conjunto de exigências para o leitor: constatar, cotejar, transformar. Constatar é compreender; é desvelar o significado pretendido pelo autor e, além disso, reagir, questionar, problematizar e apreciar o conteúdo com criticidade. O cotejo refere-se à comparação entre os diferentes pontos de vista sobre o tema do texto; é a análise de uma informação e seu confronto com outras ideias. Por meio da compreensão e do cotejo, abre-se a possibilidade para o surgimento de alternativas, que se efetiva na transformação. Transformar é agir sobre o conteúdo lido. Essa leitura, que pressupõe a compreensão, o cotejo e a transformação das informações, coloca o texto “em termos de uma possibilidade para a reflexão e a criação” (SILVA, 2011, p.94). Dessa forma, a leitura crítica leva à produção de um novo texto ou de novas ideias por parte de leitor, por meio da integração dos conhecimentos prévios, do conteúdo apreendido do texto e das reflexões realizadas durante e após a leitura. Trata-se, portanto, de um processo ativo e produtivo.

Conforme já vimos, cada leitor traz em si uma cosmovisão por meio da qual interpreta a realidade e dá sentido às suas experiências. Da mesma forma, cada texto veicula uma forma de enxergar a realidade. Segundo Meurer (2000), a leitura crítica pressupõe que os textos apresentam uma representação da realidade e veiculam ideias que reforçam, promovem, contestam ou desafiam as estruturas sociais. As diferentes crenças e os diversos valores das pessoas conduzem a percepções da realidade e a ações sociais que podem ser completamente diferentes. Silva (2009) vai nessa mesma direção ao afirmar que “ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos” (p.33), ou seja, a leitura crítica de um texto pressupõe uma análise da cosmovisão nele veiculada e uma comparação entre esta e a visão de mundo do leitor.

Esse tipo de leitura leva em consideração o fato de que “os textos orais ou escritos não apenas criam representações que refletem, constroem e/ou desafiam

conhecimentos e crenças, mas também cooperam para estabelecermos relações sociais e a nossa própria identidade” (MEURER, 2000, p.168).

DeBoer (1964) afirma que leitores cuidadosos, ao perceberem um conflito entre seus padrões de julgamento e as conclusões a que puderam chegar a partir da leitura de um texto, tendem a suspender o julgamento, ou seja, adiam análise crítica até que adotem novos padrões. Dito de outra forma, quando as informações apresentadas em um texto levam o leitor a conclusões que entram em conflito com a sua cosmovisão, este precisa, antes de analisar criticamente as informações, fazer adaptações em sua visão de mundo para dar coerência às suas novas ideias. Como veremos no próximo capítulo, é muito comum também que o leitor adapte sua compreensão do texto ou ignore as informações que contradizem sua cosmovisão. O julgamento durante a leitura implica a existência de critérios apropriados na mente do leitor, pois não pode haver julgamentos sem um padrão de julgamento, nem criticidade sem critérios (DeBOER, 1964).

Muchsonah (2015) faz uma distinção entre leitores mais críticos e leitores menos críticos. Enquanto estes tendem a passar mais tempo localizando e memorizando informações do texto e veem as informações como fatos, aqueles enxergam o texto como uma forma de descrever os acontecimentos e reconhecem não apenas o que é dito, mas também a forma como os fatos são descritos como um modo particular do autor.

Para o desenvolvimento de uma leitura crítica em sala de aula, é primordial que o professor adote uma postura também crítica. DeBoer (1964), ao refletir sobre a responsabilidade docente, afirma que muitas vezes o professor precisa: em primeiro lugar, ajudar o aluno a identificar suas próprias premissas em relação ao assunto a ser lido; em segundo lugar, ajudar o aluno a analisar as questões e premissas no texto lido; e, por fim, ajudar o aluno a ampliar seu conhecimento sobre quais padrões de julgamento são mais adequados a cada situação.

Assim, é preciso que o leitor disponha de um padrão de julgamento, isto é, de critérios segundo os quais as informações dispostas em um texto serão avaliadas quanto à sua validade, coerência, importância e relevância. A leitura crítica

pressupõe uma tomada de posição diante do texto. Essa tomada de posição “significa o confronto dos significados desvelados e a participação na busca da verdade” (SILVA, 2011, p.11). Neste trabalho, conforme já dissemos, ao refletirmos sobre a importância da leitura crítica, consideramos que esta não deve ser entendida como um tipo de leitura, mas como um nível ao qual desejamos que todo leitor seja capaz chegar, de acordo com seus propósitos. De acordo com Koch e Elias (2012), a interação entre o texto e o leitor (e aqui acrescentamos o nível e a intensidade dessa interação) depende do objetivo de leitura. Para as autoras, “são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menor interação” (KOCH; ELIAS, 2012, p.19). Consideramos o objetivo de leitura um elemento importante, mas não o único, na determinação do grau e da intensidade da interação, bem como do nível de criticidade com que o leitor processará o texto. Estão envolvidos nesse processo, também, o interesse do leitor pelo assunto, sua familiaridade com o tema, seu domínio de habilidades de leitura, dentre outros fatores (conforme vimos na seção 2.2).

Figueiredo (2000) vê a leitura como uma atividade social, e o leitor crítico é o que lê com intenções que vão promover a reflexão e a ação em situações do dia a dia. Segundo Meurer (2000), “ler criticamente implica aprender a buscar nos textos pistas que conduzam à percepção da relação dialética existente entre linguagem e práticas sociais” (p.161).

Para o desenvolvimento da leitura crítica, é necessário que diversas vozes, diferentes pontos de vista, perceptíveis tanto nos textos quanto no ambiente escolar sejam levadas em consideração (SILVA, 2009; DEBOER, 1964; PIMENTEL, 2012). Para DeBoer (1964), é responsabilidade da escola promover a livre competição de ideias, isto é, o debate e a convivência de opiniões divergentes tanto para a promoção da democracia quanto para o desenvolvimento de uma leitura crítica e inteligente. Assim, o professor deve incentivar e promover o constante debate de ideias em sala de aula por meio de leituras que envolvam análise, avaliação, questionamento, comparação, construção de significado e discussão (TOMITCH, 2000). Para Figueiredo (2000), a postura do professor que abre espaço em sala de aula para novas leituras e conceitos “se associa de perto

à potencialidade da educação em contribuir para a reflexão e ação continuadas do aprendiz, visto como cidadão, que tem/terá um papel a desempenhar em um determinado grupo social” (p.10).

O questionamento, as comparações e a análise cuidadosa dos diferentes pontos de vista são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma leitura crítica, “a fim de rechaçar a lógica da dubiedade que prepondera em sociedade, agindo no sentido de enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as várias dimensões de um problema, as múltiplas camadas de significação de um texto” (SILVA, 2009).

Em Silva (2009), vemos que o leitor crítico é aquele que vai além do reconhecimento das palavras e busca mais do que uma simples interpretação de uma mensagem, pois escrutina o texto, buscando reconhecer os propósitos comunicativos do autor, sua visão de mundo e que interesses são defendidos nas informações encontradas. De acordo com o autor,

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. Uma democracia, no fundo, assinala a possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista, com diferentes convicções. Daí que, sem a criticidade e sem espaço para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação para que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos (SILVA, 2009, p.28).

Uma vez que a leitura crítica não surge automaticamente, é necessário que se ensine o aluno a ler criticamente. Para que esse ensino se efetive, faz-se necessário um trabalho intencional, estratégico e sistemático com o objetivo de que o aluno desenvolva habilidades de leitura crítica (ABDKADIR et al., 2014), pois ler envolve diversos procedimentos habilidades e estratégias (SOLÉ, 1998).

Neste ponto, consideramos importante definir estratégias e habilidades de leitura. A expressão estratégias de leitura refere-se aos “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o

planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). São os procedimentos adotados para se alcançar, planejar e avaliar o alcance de um objetivo. Cafiero (2005) afirma que “uma estratégia é um meio ou um conjunto de ações utilizadas para alcançar determinados fins. Usamos estratégias para atingir com mais eficiência, com economia de tempo e de esforço cognitivo, os objetivos desejados” (p. 35). As estratégias de leitura são utilizadas, também, quando não compreendemos bem um trecho lido. Já o termo habilidade está relacionado ao saber fazer (CAFIERO, 2005). Trata-se de uma ferramenta cognitiva que o sujeito utiliza de forma inconsciente e mais ou menos automática ao ler um texto. Assim, enquanto as estratégias denotam um plano ou uma ação estratégica para atingir um objetivo ou para compreender um texto, as habilidades podem ser consideradas ferramentas cognitivas que, em função da prática e da repetição, se tornaram mais ou menos automatizadas e que podem ser selecionadas e aplicadas pelo leitor, em variados graus de consciência, durante a leitura.

Para chegar à leitura crítica de um texto, o leitor necessita de estratégias e habilidades diversas. Segundo Duke e Pearson (2002),

- Os bons leitores são leitores ativos.
- Desde o início, eles têm metas claras em mente para sua leitura. Eles avaliam constantemente se o texto e sua leitura estão cumprindo seus objetivos.
- Os bons leitores geralmente examinam o texto antes de ler, observando elementos como a estrutura das seções de texto e trechos que podem ser mais relevantes para seus objetivos de leitura.
- À medida leem, bons leitores frequentemente fazem previsões sobre o que está por vir.
- Eles leem seletivamente, continuamente tomando decisões sobre sua leitura - o que ler atentamente, o que ler rapidamente, o que não ler, o que ler e assim por diante.
- Os bons leitores constroem, revisam e questionam os significados a que eles chegam enquanto leem.
- Os bons leitores tentam determinar o significado de palavras e conceitos desconhecidos no texto, e lidam com inconsistências ou lacunas, conforme necessário.
- Eles desenham, comparam e integram seus conhecimentos prévios com o material no texto.
- Eles pensam sobre os autores do texto, seu estilo, crenças, intenções, meio histórico, e assim por diante.
- Eles monitoram a compreensão do texto, fazendo ajustes na leitura conforme necessário.

- Avaliam a qualidade e o valor do texto e reagem ao texto de várias maneiras, intelectualmente e emocionalmente.
- Os bons leitores leem diferentes tipos de texto de forma diferente.
- Ao ler a narrativa, os bons leitores acompanham a configuração e os personagens.
- Ao ler o texto expositivo, esses leitores constroem e revisam frequentemente resumos do que leram.
- Para bons leitores, o processamento de texto ocorre não só durante a "leitura" como tradicionalmente definimos, mas também durante curtas pausas durante a leitura, mesmo após a "leitura" própria ter começado, mesmo após a "leitura" ter cessado. (DUKE; PEARSON, 2002, p.205 -206).⁶

A partir da análise do que bons leitores fazem quando leem e das leituras de autores que tratam da leitura crítica (SILVA, 2009; GONÇALVES, 2008; SILVA, 2011; DUKE, PEARSON, 2002), vemos que, para realizar uma leitura crítica, o sujeito leitor deve:

- Definir um objetivo de leitura;
- Escanear o texto antes da leitura.
- Decidir se fará a leitura de um texto.
- Fazer previsões quanto ao conteúdo do texto.

⁶ Nossa tradução de: “• Good readers are active readers.

- From the outset they have clear goals in mind for their reading. They constantly evaluate whether the text, and their reading of it, is meeting their goals.
- Good readers typically look over the text before they read, noting such things as the structure of the text and text sections that might be most relevant to their reading goals.
- As they read, good readers frequently make predictions about what is to come.
- They read selectively, continually making decisions about their reading— what to read carefully, what to read quickly, what not to read, what to reread, and so on.
- Good readers construct, revise, and question the meanings they make as they read.
- Good readers try to determine the meaning of unfamiliar words and concepts in the text, and they deal with inconsistencies or gaps as needed.
- They draw from, compare, and integrate their prior knowledge with material in the text.
- They think about the authors of the text, their style, beliefs, intentions, historical milieu, and so on.
- They monitor their understanding of the text, making adjustments in their reading as necessary.
- They evaluate the text’s quality and value, and react to the text in a range of ways, both intellectually and emotionally.
- Good readers read different kinds of text differently.
- When reading narrative, good readers attend closely to the setting and characters.
- When reading expository text, these readers frequently construct and revise summaries of what they have read.
- For good readers, text processing occurs not only during ‘reading’ as we have traditionally defined it, but also during short breaks taken during reading, even after the ‘reading’ itself has commenced, even after the “reading” has ceased.” (DUKE, PEARSON, 2002, p.205 -206)

- Escanear o texto durante a leitura.
- Decidir se continuará a leitura de um texto.
- Avaliar a relevância das informações, de acordo com o objetivo de leitura.
- Ler seletivamente partes do texto.
- Escanear o texto após a leitura.
- Monitorar o desempenho durante a leitura.
- Rer ler trechos do texto, quando julgar necessário.
- Avaliar a necessidade de mais informações.
- Inferir o significado de palavras e/ou expressões desconhecidas.
- Identificar o(s) autor(es), seu estilo, crenças etc.
- Identificar o propósito comunicativo do texto.
- Relacionar o conteúdo ao conhecimento prévio.
- Identificar as ideias principais do texto.
- Elaborar perguntas sobre o conteúdo lido.
- Reagir ao texto (intelectual e emocionalmente).
- Avaliar a confiabilidade do texto, com base nas informações sobre a autoria.
- Avaliar a confiabilidade do texto com base nas informações presentes no texto.
- Parfrasear, resumir ou propor esquemas e representações visuais do conteúdo lido.
- Reconhecer os elementos e a estrutura da narrativa.
- Sintetizar e integrar as partes do texto.
- Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações.
- Comparar diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto.
- Relacionar as ideias presentes no texto a outros contextos e situações.
- Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
- Inferir a presença de valores culturais, sociais e visões de mundo veiculadas em textos verbais.

Nesta seção, vimos que a leitura crítica pode ser considerada como uma camada mais profunda da leitura a que um leitor pode chegar, de acordo com seus propósitos, e que o ato de ler criticamente apresenta ao leitor exigências como as de constatar, cotejar e transformar informações, tendo-se em vista que cada texto recria a realidade de uma forma, apresentando ao leitor uma cosmovisão. Vimos também o conceito de estratégias de leitura, que são um conjunto de procedimentos adotados para se alcançar um objetivo, bem como o conceito de habilidade de leitura, que são ferramentas cognitivas mais ou menos automáticas e inconscientes que o leitor utiliza para ler diferentes textos e que evidenciam seu conhecimento (saber fazer) para alcançar seu objetivo de leitura. Na próxima seção, refletimos sobre a leitura em ambientes digitais.

1.5 LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS

A forma como lemos tem passado por diversas mudanças ao longo do tempo. Vivemos em uma época sem precedentes, em que temos rápido acesso a uma ampla gama de textos e a incontáveis informações disponibilizadas em diversas fontes. Todo esse acesso contrasta com a forma como as gerações anteriores buscavam dados em um conjunto muitas vezes limitado de fontes. Para buscar informações sobre um acontecimento histórico ou sobre um fenômeno científico, por exemplo, o leitor buscaria informações em uma enciclopédia em sua casa ou iria a uma biblioteca. Seus provedores de informação seriam os editores das fontes impressas.

Com o advento da internet e com a disseminação das tecnologias digitais da comunicação e da informação, temos um cenário muito diferente: há uma ampla gama de textos, escritos por diferentes autores com propósitos distintos e que tratam de um mesmo assunto. Ao buscar informações na internet, o leitor precisa estar ciente de que os textos ali disponibilizados podem não ter sido submetidos a uma política explícita de revisão ou controle de qualidade, em comparação com a maior parte das publicações impressas (BRAASCH, BRÅTEN, MCCRUDDEN, 2018). Uma pessoa, que antes tinha acesso a um número limitado de textos

impressos e a uma reduzida quantidade de informações não confiáveis, hoje se vê com a responsabilidade de avaliar a confiabilidade das informações e a credibilidade das fontes que encontra na internet. Se antes do surgimento da internet a leitura já exigia do leitor habilidades de leitura e de avaliação crítica de informações, após seu surgimento e sua popularização, essa exigência se tornou ainda maior.

Embora a leitura nos ambientes digitais exija novas habilidades do leitor, como veremos adiante, concordamos com Ribeiro (2009), para quem “não parece haver nada de tão novo na leitura do hipertexto, ao menos em relação à ativação de **habilidades de leitura necessárias em qualquer ambiente**” (p.94, grifo nosso). Não há uma ruptura entre impresso e digital, e sim uma continuidade e, portanto, o ato de ler textos impressos ou o ato de ler textos digitais não devem ser vistos como atividades dicotômicas, mas complementares (SNYDER, 2009; COSCARELLI, 2016).

A leitura em ambientes digitais exige do leitor uma série de habilidades que estão ligadas ao processo de ler e navegar no ambiente digital. Esses movimentos realizados pelo leitor relacionam-se ao que chamamos de letramento digital. De acordo com Ribeiro (2008), letramento digital refere-se ao conjunto de habilidades que um sujeito necessita para a comunicação eficiente em um ambiente digital. Coscarelli e Ribeiro (2005, p.9) afirmam que esse termo diz respeito ao “nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Além do domínio das ferramentas digitais, “o usuário-navegador precisa ter malícia para não cair em armadilhas” (COSCARELLI; MARQUIS, 2012, p.22), pois está exposto a diversos riscos ao postar suas informações e até mesmo ao acessar a determinados conteúdos.

Para lidar com textos digitais, o leitor necessita desenvolver diversas habilidades que estão ligadas ao letramento digital. Dias e Novais (2009) propuseram uma matriz de letramento digital, organizada em quatro categorias de descritores: utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.

A integração de diversos modos semióticos (alguns dos quais somente puderam ser integrados aos textos verbais com o desenvolvimento das tecnologias digitais, como as imagens em movimento, por exemplo), o reconhecimento dos diversos *links* que possibilitam navegar de uma página para outra, o domínio e a compreensão dos ponteiros do *mouse*, o controle e o manejo do toque nas telas *touchscreen*, bem como o reconhecimento e o uso de mecanismos de busca de informação são apenas algumas das habilidades necessárias para a lida com textos digitais. Trata-se de habilidades que se relacionam ao letramento digital.

Conforme constatado em Ribeiro (2008), no ambiente digital, é necessário que se saiba ler e navegar. Dias e Novais afirmam que

o desenvolvimento de habilidades de navegar, mantendo a noção do caminho percorrido, através da previsão da estrutura do hipertexto, do levantamento de hipóteses sobre o conteúdo dos *links* e de outras habilidades de localizar e selecionar informações tornam-se imprescindíveis para que um indivíduo se torne letrado digitalmente. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 8)

De acordo com Coscarelli (2016), apesar de ser muito mencionada em diversos estudos, a navegação é raramente definida. Para compreendermos como se dá o processo de leitura *on-line*, é necessário definirmos o que é navegação e o que é leitura – ainda que apenas por motivos didáticos e para fins de análise, uma vez que os termos estão intimamente relacionados e muitas vezes não se percebe uma clara linha que os separe.

A navegação pode ser vista como uma camada mais superficial da leitura e “está mais relacionada à busca de informação e às estratégias que o leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo” (AZEVEDO, 2013, p.100). Assim, o ato de navegar diz respeito aos gestos e ações realizados para se localizar uma informação ou manusear artefatos informativos, e esses gestos são diferentes nos ambientes digital e impresso. Isso significa que existem modos característicos de navegação em textos impressos e formas de navegar em textos digitais. Segundo Coscarelli (2016, p.15), a navegação *on-line* envolve habilidades tais como:

- Reconhecer as ferramentas de busca e de busca avançada.
- Gerar palavras-chave adequadas para fazer uma busca eficiente.
- Avaliar palavras-chave usadas baseadas nos resultados da busca.
- Usar mecanismos de busca avançada se for necessário.
- Ler e compreender os resultados que os mecanismos de busca produzem.
- Ler a URL / Compreender o significado da URL em termos dos propósitos da informação em um *site*: ex.: .com, .org, .edu, entre outros.
- Inferir quais *links* indicados nos resultados da busca ou no *site* serão mais úteis / Inferir o conteúdo de um *link* a partir do seu rótulo (inferência preditiva).
- Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que indicam a presença de um *link*.
- Visualizar e visitar eficientemente os *sites*.
- Avaliar a informação de um *link* que vai ser relevante para a tarefa.
- Localizar eficientemente a informação que melhor se enquadra às necessidades / Selecionar informação relevante para aquele propósito de leitura / Distinguir, entre as informações encontradas, as informações relevantes das irrelevantes (ignorar o que é irrelevante e manter o foco no propósito daquela determinada busca).
- Saber prestar atenção em informações específicas relevantes e saber analisar o ambiente em busca de dados significativos.
- Autolocalização (saber se localizar em diferentes camadas de um hipertexto).

As habilidades acima elencadas referem-se à navegação e seu desenvolvimento exige também a leitura de textos digitais verbais e não verbais. Faz-se necessário distinguir navegação e leitura para a compreensão de que se trata de duas atividades que envolvem habilidades específicas, exigindo, portanto, atividades específicas para o seu desenvolvimento. Habilidades de ler e de navegar (quer no ambiente impresso, quer no digital) são diferentes camadas de letramento que devem se retroalimentar (RIBEIRO, 2009). Dito de outra forma, podemos afirmar que a leitura exige a navegação e a navegação também necessita da leitura. Sendo assim, um sujeito pode ser um leitor proficiente e, no entanto, não conseguir localizar informações na internet, caso não seja letrado digitalmente. Da mesma forma, uma pessoa pode dominar diversas habilidades de navegação e pode localizar diversos documentos sobre um assunto e, ao mesmo tempo, não ser capaz de compreender o conteúdo dos textos.

Nos ambientes digitais, o leitor pode, em alguns casos, buscar uma informação e, de acordo com seus objetivos, a leitura de um único texto ou de uma parte dele pode ser suficiente. Em outros casos, porém, torna-se necessário ler de forma cuidadosa um ou mais textos sobre o mesmo assunto. De acordo com Cho (2014), a leitura na internet exige habilidades que são utilizadas também no impresso (como a construção de significado, o automonitoramento e avaliação da informação), e também novas estratégias no trabalho com textos digitais (como as estratégias de localização de textos).

Os novos desafios da leitura na Internet estão associados ao fato de que os alunos precisam de conhecimento estratégico mais complexo e mentalidades críticas para gerenciar o curso de suas ações de forma sofisticada, enquanto tentam negociar numerosas fontes e construir significados intertextuais (CHO, 2014, p. 284).⁷

Conforme vimos no capítulo anterior, a necessidade de um conhecimento estratégico mais complexo e uma mentalidade mais crítica para lidar com textos está relacionada a uma preocupação que se tornou objeto de investigação de diversos estudiosos na primeira metade do século XX e, portanto, antes do surgimento da internet: a leitura crítica. A necessidade de uma leitura crítica tanto em textos impressos quanto em textos digitais corrobora nossa premissa de que a leitura nos dois ambientes não deva ser tratada como uma dicotomia ou como atividades totalmente diferentes, pois “digital e impresso se complementam. Têm suas singularidades, mas há uma forte base comum neles que são os fundamentos da leitura, da produção de textos e da comunicação de modo geral” (COSCARELLI, 2016, p.36). Dizer que os fundamentos da leitura, da produção e da comunicação são a base comum nos diferentes ambientes (impresso e digital) implica reconhecer que, independente do ambiente em que se está, é preciso saber ler e é preciso saber navegar.

⁷ Nossa tradução de: “Therefore, new challenges in Internet reading are associated with the fact that students need more complex strategic knowledge and critical mindsets to manage the course of their actions in a sophisticated manner as they attempt to negotiate numerous sources and construct intertextual meanings” (CHO, 2014, p. 284).

Neste capítulo, discorreremos sobre as abordagens ascendentes, descendentes e conciliadoras de leitura e definimos a leitura como um processo cognitivo e social no qual um leitor interage com as ideias de um autor por meio de um texto. Vimos que a compreensão de um texto é um processo que envolve um trabalho sobre as formas linguísticas (sendo que este se subdivide em processamento lexical e processamento sintático) e um trabalho sobre o significado (que envolve a construção da coerência local, construção da coerência global e processamento integrativo). Em seguida, verificamos os fatores que interferem na compreensão da leitura e destacamos a importância do conhecimento prévio (formado por três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional), bem como da cosmovisão, vista aqui como as lentes através das quais enxergamos e interpretamos o mundo. Vimos que a cosmovisão é composta pelos conhecimentos prévios, pelos valores e crenças (epistemológicas, ontológicas, religiosas, éticas). Conceituamos a leitura crítica, apresentamos as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento e ainda discorreremos sobre alfabetização, letramento e sobre a leitura e a navegação em ambientes digitais.

No próximo capítulo, descrevemos o processo de leitura de múltiplos textos.

2 LEITURA EM MÚLTIPLAS FONTES

Antes de discorrermos sobre as teorias que tratam da leitura de múltiplos textos, consideramos importante traçar um panorama de como o assunto tem sido estudado no Brasil, assim como em outros países. Sendo assim, nas próximas seções, apresentamos os resultados de um levantamento de textos publicados sobre a leitura em múltiplas fontes.

2.1 ESTADO DA ARTE

Nosso objetivo nesta seção é apresentar os resultados de um levantamento de artigos, dissertações e teses em língua portuguesa sobre a leitura de múltiplos documentos. Realizamos essa busca por publicações em português em função de, em nossos estudos iniciais sobre o assunto, no ano de 2016, termos encontrado apenas um texto publicado em nosso idioma, a saber, um capítulo de uma tese, intitulado “A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo”⁸. Como veremos a seguir, o número de artigos escritos em português é muito diferente se comparado com a quantidade de textos publicados em língua inglesa. Esse resultado, além de nos informar o que já foi pesquisado no Brasil sobre o tema, justifica nossa pesquisa e nos revela a necessidade de novas investigações a respeito da leitura de múltiplos documentos, uma vez que a escola precisa preparar os estudantes para buscar, localizar, selecionar e ler informações em diversas fontes.

2.1.1 Estudos sobre leitura em múltiplas fontes em língua portuguesa

O estudo sobre a leitura em múltiplas fontes é recente no Brasil, ao passo que em outros países já se realizam pesquisas nessa área desde a década de 1990. Com

⁸ Trata-se de um capítulo da tese “Leitura, letramento e escola: questões para o ensino e a cidadania no século XXI”, escrita por Carla Viana Coscarelli e submetida à Faculdade de Letras da UFMG como requisito parcial para promoção à Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério.

o objetivo de mapear os estudos e publicações brasileiras a respeito do assunto, fizemos um levantamento de textos (teses, dissertações e artigos) publicados no país, tomando como referência publicações constantes de quatro bases digitais, uma rede social acadêmica e ainda resultados obtidos em um motor de busca.

Para essa pesquisa, utilizamos como ponto de partida a presença das expressões “múltiplas fontes” ou “múltiplos textos”, acrescidas do termo “leitura”. Em seguida, lemos os resumos para analisarmos a fundamentação teórica, a pertinência do estudo e a metodologia utilizada. Para esse levantamento, utilizamos os seguintes portais:

- a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 21/04/2020).
- b) Portal de periódicos Capes/Mec (disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso em 21/04/2020);
- c) Biblioteca eletrônica Scielo (disponível em <https://scielo.org/pt/>, acesso em 21/04/2020);
- d) Ferramenta Google Scholar ou Google Acadêmico (disponível em <https://scholar.google.com.br/>, acesso em 21/04/2020).
- e) Plataforma ResearchGate (disponível em <https://www.researchgate.net/>, acesso em 21/04/2020);
- f) Busca avançada no motor Google.

No portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos dois registros ao buscarmos “‘múltiplas fontes’ + leitura”: uma dissertação⁹ e uma tese¹⁰, ambas defendidas em 2018. Não encontramos registros nessa biblioteca ao refazermos a busca com os termos “‘múltiplos textos’ + leitura”. Essas buscas foram realizadas utilizando-se como critério a presença dos termos já

⁹ GONDIM, R.C. **Letramentos contemporâneos**: as habilidades de leitura, em ambientes digitais, dos alunos de graduação. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

¹⁰ OLIVEIRA, T.L.M. **Objetivo de leitura**: um caminho que se perdeu? Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

mencionados em todos os campos, uma vez que não encontramos resultados ao realizarmos as buscas com os critérios “título” e “assunto”.

No Portal de Periódicos Capes, buscamos publicações em português utilizando os seguintes termos de busca: “‘múltiplas fontes’ AND leitura’ e “‘múltiplos textos’ AND leitura’ e não obtivemos nenhum resultado correspondente ao nosso objeto de estudo. Também na Biblioteca Scielo não localizamos resultado algum.

Em função dos poucos resultados obtidos nas bases já citadas, utilizamos a ferramenta Google Acadêmico para realizar novas buscas. Para realizar essa busca, sentimos a necessidade de utilizar outros termos de busca, em função do grande número de resultados obtidos na busca pelos mesmos termos utilizados nos outros portais. Dessa forma, utilizamos a expressão “leitura em múltiplas fontes” (tendo encontrado um artigo¹¹ pertinente, publicado em 2018), “leitura de múltiplas fontes” e “leitura de múltiplos textos” (não havendo localizado nenhum resultado relacionado ao nosso objeto de estudo). Tendo localizado ainda poucos resultados, e com o objetivo de obtermos mais dados sobre a pesquisa em múltiplas fontes no Brasil, inserimos no motor de busca Google a expressão “intitle: ‘leitura em múltiplas fontes’” e localizamos um artigo intitulado “A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo”¹², publicado em 2017.

Por fim, na plataforma da rede social acadêmica ResearchGate, buscamos os seguintes termos: “‘múltiplas fontes’ AND leitura”, “‘múltiplos textos’ AND leitura” e “‘múltiplos textos’”. Nessas buscas, localizamos um artigo¹³, publicado em 2018, e que ainda não havia aparecido em outros portais.

¹¹ SILVA, A.J.D.; MACEDO, I.M.F. *Fake news: leitura em múltiplas fontes em formação continuada. Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*. Recife, 2018. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao-oral/FAKE%20NEWS%20LEITURA%20EM%20M%C3%9ALTIPLAS%20FONTES%20EM%20FORMA%20CONTINUADA.pdf>>, acesso em 21 mar. 2020.

¹² COSCARELLI, C.V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ensino e tecnologia em revista*. Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.

¹³ SOUZA, J. M. A.; SANTOS, M. C. dos; GARCIA, R. Pesquisa na web: análise dos caminhos investigativos com múltiplos textos. *Fólio - Revista de Letras*, [S.l.], v. 9, n. 2, fev. 2018. ISSN 2176-4182. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2802>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

a) Resultados de teses e dissertações

Conforme já dito, foi possível localizar uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, ambas defendidas em 2018. Em sua pesquisa de doutorado, Oliveira (2018) realizou um estudo, guiada pelo objetivo de verificar se a multimodalidade, a hipertextualidade, as diferentes formas de buscar uma informação e a quantidade e diversidade de textos influenciam no cumprimento dos objetivos de leitura em diferentes ambientes. Dentre os resultados obtidos nessa investigação (já citada nas nossas considerações iniciais), a pesquisadora verificou que os diferentes ambientes de leitura não constituem fator preponderante para a manutenção e alcance do objetivo de leitura e que a internet não promove dispersão na leitura.

Gondim (2018) realizou um estudo para verificar quais habilidades de leitura de textos digitais um grupo de 22 alunos do curso de Matemática já haviam desenvolvido, quais não dominavam e ainda quais precisariam desenvolver para serem considerados sujeitos digitalmente letrados. Por meio da utilização da metodologia de coleta de dados *think-aloud*, a pesquisadora verificou os processos de navegação, leitura e produção textual e observou que, embora tivessem familiaridade com as tecnologias digitais, os participantes ainda não dominavam totalmente as habilidades de busca, seleção, leitura e síntese de informações oriundas de múltiplos textos. Dentre as habilidades que os alunos precisavam desenvolver, destacam-se: reconhecer e saber usar mecanismos de busca avançada, avaliar a pertinência de uma informação; verificar a confiabilidade de um *site* ou autor, comparar informações de diferentes textos, correlacionar textos de diferentes linguagens, comparar e integrar informações de diferentes textos. Verificou-se, também, que os alunos ainda não dominavam duas habilidades: inferir o conteúdo de um *link* e levantar hipóteses sobre os conteúdos dos *links*.

b) Artigos

Em 2017, foi publicado um artigo no qual Coscarelli (2017) considera a leitura na internet como um processo de investigação. A autora cita pesquisas realizadas

em outros países e reflete sobre a leitura em múltiplas fontes como um processo de investigação em que o leitor parte de uma pergunta e formula uma resposta como resultado da leitura de múltiplos textos. Ao final do artigo, Coscarelli ressalta a necessidade de se realizarem pesquisas no Brasil sobre a leitura de múltiplos documentos para se verificar como os alunos brasileiros leem em ambientes digitais, como realizam tarefas de investigação *on-line* e como professores lidam com a hipertextualidade, com a multimodalidade e com os textos que circulam nos ambientes digitais.

Um ano depois, Silva e Macedo (2018) publicaram o artigo “*Fake news*: leitura em múltiplas fontes em formação continuada”, com o objetivo de relatar uma experiência de formação continuada realizada com professores de Recife. De acordo com o artigo, foram destinados dois encontros com professores para reflexões teóricas sobre letramento digital e sobre a leitura na internet como processo investigativo. Após refletir sobre as notícias falsas e sobre a investigação *on-line*, os participantes elaboraram mapas mentais e pensaram em propostas didáticas para serem desenvolvidas com seus alunos. Segundo as autoras, os encontros formativos evidenciaram a necessidade de se debater a temática das notícias falsas em sala de aula.

Ainda em 2018 foi publicado outro artigo – “Pesquisa na web: análise dos caminhos investigativos com múltiplos textos” – no qual os autores relatam um trabalho desenvolvido com nove estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com idade entre 16 e 50 anos. Os participantes foram divididos em dois grupos, sendo um formado por alunos que contaram com a mediação do professor em todas as etapas do trabalho, e um grupo que não teve auxílio do educador. Durante a realização das atividades, os alunos buscaram e leram informações na web sobre a qualidade nutricional de alguns alimentos, com o objetivo de avaliar se estes poderiam ou não ser recomendados para a comercialização em cantinas escolares. Segundo os autores, os alunos que não tiveram instruções nem a mediação do professor durante a atividade não alcançaram o nível desejado de criticidade em relação aos textos encontrados na internet e também não foram capazes de selecionar as informações mais relevantes para a tarefa. Alguns alunos desse grupo utilizaram comandos de copiar e colar informações dos

textos, sem analisar a credibilidade das fontes e sem avaliar a pertinência dos dados para o alcance dos objetivos propostos na atividade. Já o grupo que contou com as instruções e mediação dos professores demonstrou utilizar os conhecimentos prévios para uma análise preliminar da veracidade dos textos e obteve melhores resultados na busca, na localização e na avaliação crítica das informações encontradas.

Conforme já dito acima, em nossa busca, localizamos apenas cinco registros de trabalhos sobre a leitura em múltiplas fontes, sendo uma tese, uma dissertação e três artigos. Assim, vemos que, no Brasil, os estudos sobre esse tema se mostram bastante incipientes, necessitando, portanto, de mais pesquisas sobre como professores, alunos e outros leitores de modo geral lidam com a busca, localização e leitura de múltiplos textos *on-line*. Na próxima seção, apresentamos os resultados de nossa busca por publicações em língua inglesa.

2.1.2 Estudos sobre leitura em múltiplas fontes em língua inglesa

Nosso objetivo, aqui, não é apresentar um levantamento exaustivo dos textos publicados em língua inglesa, mas fazer um breve histórico das pesquisas sobre a leitura em múltiplas fontes, uma vez que o mapeamento das publicações em língua portuguesa não nos permite obter uma visão geral dessa área de estudos.

Ao realizarmos buscas por textos publicados em língua inglesa no Portal de Periódicos Capes/Mec, obtivemos resultados muito diferentes dos que encontramos em língua portuguesa. Quando realizamos uma busca refinada pelos termos “*multiple texts*” AND “*reading*”, localizamos 1.047 artigos e, na busca por “*multiple documents*” AND “*reading*”, encontramos 331 artigos. Os textos mais antigos que encontramos datam do início da década de 1990, e, a partir dos anos 2000, houve um crescimento considerável de pesquisas e publicações sobre o tema.

Em nossa pesquisa, observamos que os estudos sobre leitura de múltiplos documentos tiveram início a partir de estudos de historiadores, como, por exemplo Wineburg (1991), Hartman e Hartman (1994, 1995), Stahl *et. al* (1996), Rouet *et. al* (1996), Stahl *et. al* (1997). Essa mesma observação sobre as primeiras pesquisas e a influência dos estudos realizados por professores de história foi feita também por Strømsø (2017).

A primeira publicação localizada, datada do ano de 1991, apresenta resultados de uma pesquisa na qual Wineburg (1991) realizou um estudo para verificar como historiadores e alunos do Ensino Médio analisavam e argumentavam sobre evidências históricas em múltiplos documentos. Segundo o autor, professores de história eram frequentemente solicitados a utilizar diferentes fontes em suas aulas, mas não havia pesquisas para guiá-los nesse trabalho. Em função dessa constatação, Wineburg realizou uma investigação em que oito historiadores e oito estudantes leram oito documentos históricos escritos e observaram três imagens sobre a Batalha de Lexington e os classificaram em ordem de confiabilidade. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a descrição, codificação e sistematização de três habilidades observadas no estudo, a partir da análise dos protocolos verbais (*think-aloud*): corroboração, identificação da fonte (*sourcing*) e contextualização. A comprovação se deu por meio de comparação entre os documentos. O autor assim formulou essa prática: “sempre que possível, verifique detalhes entre si antes de aceitá-los como plausíveis ou prováveis”¹⁴ (WINEBURG, 1991, p.77). A identificação da fonte (*sourcing*) se refere à capacidade de os leitores observarem informações sobre a fonte de um texto antes mesmo de realizar a leitura. O domínio dessas habilidades distinguiu o desempenho na leitura entre alunos do Ensino Médio e os historiadores. Por exemplo, os historiadores utilizaram muito mais essa habilidade de observar as fontes que os estudantes; além disso, os estudantes não conseguiam perceber discrepâncias entre os textos, o que demonstra que eles não foram hábeis para comparar os documentos. A contextualização diz respeito ao fato de o leitor

¹⁴ Nossa tradução de: “Whenever possible, check important details against each other before accepting them as plausible or likely” (WINEBURG, 1911, p.77).

observar aspectos do tempo (quando e qual período de duração de determinado evento histórico) e o lugar em que o fato ocorreu.

Em 1994, Hartman e Hartman publicaram o artigo "*Arranging Multi-Text Reading Experiences That Expand the Reader's Role*". Após a constatação de que as escolas pouco incentivam os alunos a lerem diversos documentos e de que a cultura escolar tem se concentrado na leitura de uma única fonte, ao passo que a vida exige a leitura de diversos textos e o estabelecimento de relações entre eles, os autores passam a refletir sobre a melhor forma de organizar atividades e oportunidades para os alunos lerem diversos textos. Para isso, os pesquisadores elaboram outras quatro perguntas: 1) que tipos de textos (linguísticos ou não linguísticos e quais gêneros) serão utilizados?; 2) quais são as formas de organizar os textos?; 3) em que atividades os alunos podem se envolver? e 4) que produtos podem ser elaborados pelos estudantes?

Em 1995, os mesmos autores se concentraram em apresentar uma sistematização de uma proposta de discussões em sala de aula a partir da investigação. Segundo Hartman e Hartman (1995), essas discussões em sala de aula se baseiam em múltiplos textos, têm como foco as conexões e as relações entre os textos, podem durar dias, semanas e até meses, devem ser registradas por escrito como um lembrete do que foi discutido e devem ser de natureza exploratória. Os autores ainda apresentam nove elementos teóricos e práticos que guiam a investigação em sala de aula, quais sejam: seleção dos assuntos a serem discutidos; seleção e organização dos textos; tipos de atividades a serem propostas; elaboração de perguntas; gerenciamento e manuseio dos textos; gerenciamento das discussões; registro e avaliação da aprendizagem.

Em 1996, Rouet et al. conduziram um estudo que teve como objetivo investigar se a capacidade dos alunos de argumentar com e sobre evidências presentes em diferentes documentos era influenciada pelo conjunto de documentos lidos. A pesquisa foi realizada com 24 universitários, divididos em dois grupos, sendo que um deles leu documentos diversos, incluindo fontes primárias (relatos de participantes de um fato histórico) enquanto o outro leu diversos textos, contendo apenas fontes secundárias (artigos e ensaios de historiadores que citavam fontes

primárias). Após ler um conjunto de sete documentos em formato de hipertexto digital, os alunos deveriam avaliar a utilidade e a confiabilidade dos textos e escrever um texto argumentativo sobre uma questão controversa presente nos textos. Os resultados demonstraram que os alunos tendem a confiar mais no livro didático (assim como foi observado em WINEBURG, 1994) e, ao escolher o primeiro texto para ser lido sobre um evento histórico, preferem uma fonte que forneça uma visão de todo o acontecimento.

No final da década de 1990, a pesquisa cognitiva começou a dar ênfase aos estudos sobre o processamento de múltiplos textos em conjunto com as pesquisas sobre o domínio de habilidades de compreensão e análise crítica de especialistas, sobretudo de historiadores, psicólogos e críticos literários (GOLDMAN, 2004). A partir de então houve um crescimento no número de pesquisas em relação ao tema. Destacam-se os estudos sobre leitura em múltiplas fontes realizados com estudantes, envolvendo textos de História (como, por exemplo: ROUET et al, 1996, ROUET et al, 1997; PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROBB, 2002; GOLDMAN, 2004) e da área de Ciências (como: OTERO, 2006; PAYNE; READER, 2006; WILEY et al., 2009; BRÅTEN; STRØMSØ, 2010; GIL et al., 2010; STRØMSØ et al., 2013; ANMARKRUD; BRÅTEN; STRØMSØ, 2014; BRÅTEN et al. (2014a; 2014b).

Nesta seção, apresentamos os resultados de nossa busca por publicações sobre leitura de múltiplos textos. Na próxima seção discorreremos sobre a leitura em múltiplas fontes.

2.2 O QUE É LER MÚLTIPLAS FONTES?

O ato de ler diferentes textos sobre um mesmo tópico é o que chamamos de leitura em múltiplas fontes, leitura de múltiplos textos ou leitura de múltiplos documentos. A leitura de múltiplos textos não é algo novo; ao contrário, trata-se de uma prática antiga. No entanto, ler diversos textos era uma atividade que podia ficar restrita a apenas alguns grupos de profissionais ou estudantes (STRØMSØ;

BRÅTEN, 2013). No meio acadêmico, por exemplo, ela é quase uma constante, pois os alunos universitários lidam com diferentes abordagens teóricas e múltiplos pontos de vista sobre um mesmo fenômeno. Segundo Strømsø (2017), “nas sociedades modernas, o uso de múltiplas fontes é mais frequentemente a regra do que a exceção, enquanto há apenas algumas décadas o uso de múltiplas fontes era primariamente uma questão de especialização”¹⁵ (p. 223). Com o surgimento das tecnologias digitais e das diversas possibilidades de busca e localização de informações, ler sobre um assunto na internet quase sempre pressupõe o contato com diversos textos, vindos de diferentes fontes e que podem ser similares, complementares ou contraditórios.

Neste ponto, faz-se necessário explicitar o que consideramos como *fonte* e como *múltiplas fontes*. O termo fonte pode ser usado tanto num sentido mais amplo, como um sinônimo para texto, sendo, então um “recurso de informação, texto, documento ou recurso multimídia” (BRAASCH; BRÅTEN; MCCRUDDEN, 2018) quanto num sentido mais restrito, em que esse termo se refere às informações sobre a origem de um texto, envolvendo dados sobre: autor(es), local de publicação (cidade, estado, país), veículo ou suporte (*site*, revista, livro etc.), data de publicação, data de atualização, propósito comunicativo. Em outros casos ainda, em menor ocorrência, usamos o termo fonte para nos referirmos às citações utilizadas em textos como argumentos de autoridade ou evidências científicas. Neste último caso, usamos a expressão fontes citadas ou incorporadas, termo utilizado também em Strømsø et al. (2013).

Em resumo, a leitura em múltiplas fontes é uma prática que pode ser realizada tanto no ambiente impresso quanto no ambiente digital e se refere ao ato de ler mais de um documento sobre um mesmo assunto, sendo que esses textos podem ser complementares – quando um texto não apresenta todas as informações possíveis sobre um tema e é complementado por outro(s) –, coincidentes – quando dois ou mais artefatos informativos apresentam o mesmo ponto de vista –

¹⁵ Nossa tradução de: “In modern societies, multiple source use is more often the rule than the exception, whereas only some decades ago multiple source use was primarily a matter of expertise” (STRØMSØ, 2017, p. 223).

ou contraditórios – quando um documento contradiz o outro. Como já foi dito, os ambientes digitais trouxeram novas formas de buscar, localizar e acessar informações, e ler na internet quase sempre pressupõe o acesso e a leitura de mais de uma página com diferentes documentos sobre um mesmo assunto.

Em Coscarelli e Coiro (2014), vemos que leitura no impresso e digital são processos complementares, não devendo, portanto, ser vistos como atos totalmente diferentes ou antagônicos. Segundo Cho (2014), a leitura na internet exige habilidades que são utilizadas também no impresso (como construção de significado, monitoramento e avaliação da informação), e também novas estratégias no trabalho com textos digitais (como as estratégias de localização de textos). Essa leitura requer estratégias para identificar, acessar e escolher textos que são potencialmente úteis para alcançar os objetivos dos leitores.

Uma leitura de múltiplos textos *on-line* bem sucedida pode ser vista como um processo de investigação (COSCARELLI, 2016). Quando lemos diversos artefatos informativos na internet (assim como na leitura de múltiplos documentos impressos), estamos sempre buscando atingir um objetivo, que pode ser: analisar um produto que pretendemos adquirir; entender melhor um fenômeno ou acontecimento; fundamentar nossa opinião sobre um assunto; conhecer as vantagens e desvantagens de uma dieta; responder a uma pergunta de uma tarefa escolar; descobrir se uma notícia é falsa ou verdadeira etc. Nesse processo, leitura e navegação são atividades complementares uma vez que, ao utilizarmos uma ferramenta de busca de informação na internet, encontramos diversos resultados e, para selecionarmos os textos que consideramos adequados aos nossos objetivos, lemos enquanto navegamos e navegamos enquanto lemos as páginas encontradas.

A leitura em múltiplas fontes digitais é considerada como um processo investigativo por autores como Dobler (2012), Goldman et al. (2012), Coscarelli (2016), Coiro, Dobler e Pelekis (2019). A leitura como investigação na internet sempre começa com uma pergunta, que pode ser feita pelo professor ou pelos alunos (DOBLER, 2012). A partir de uma pergunta, os alunos devem se envolver em atividades de busca, localização e seleção de informações, em uma

investigação ampla e profunda (COSCARELLI, 2016). Para serem bem sucedidos nessa leitura investigativa, os leitores precisam avaliar a importância e a relevância das informações, bem como julgar se os dados encontrados são válidos e confiáveis.

Segundo Strømsø (2017), o mundo digital exige o uso de múltiplas fontes de informação e os leitores precisam ser preparados para avaliar de forma crítica diferentes fontes que variam em gênero, *design* e confiabilidade. Durante essa leitura, o sujeito lida com diversos pontos de vista e diferentes abordagens de um mesmo assunto, tendo, portanto, que perceber as concordâncias e as divergências presentes nos textos lidos. Além de analisar a credibilidade e os propósitos dos *sites* e dos autores, bem como a veracidade, a atualidade, a pertinência das informações o leitor precisa compreender e integrar as informações para construir uma representação mental mais completa do tema (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999).

Coscarelli e Coiro (2014) propuseram uma sistematização das habilidades fundamentais para uma leitura proficiente de múltiplos textos. Essas habilidades, que podem ser organizadas em três categorias (localizar e avaliar, sintetizar e integrar e refletir sobre as informações), foram assim elencadas pelas autoras:

Quadro 1 - Habilidades para ler múltiplas fontes

Localizar e avaliar

Para localizar e avaliar informações, bons leitores precisam ser capazes de:

- Identificar o autor de uma fonte de informação.
 - o Identificar o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor.
 - Identificar os motivos e as tendências (viés) do autor para produzir e compartilhar aquela informação.
 - Avaliar confiabilidade das informações com base na análise da autoria.
- Identificar e considerar a situação ou o contexto (por exemplo, lugar, tempo e

cultura) dentro do qual a informação é produzida e distribuída.

- Avaliar a informação com base nesta situação ou contexto.
- Identificar as informações do documento (por exemplo, editor, estilo de linguagem).
 - Avaliar a confiabilidade de informações com base na análise das informações do documento.
 - Identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo: quem está apresentando o quê, a quem e por quê.
- Identificar objetivos retóricos (por exemplo, a intenção / o propósito, o público alvo).
 - Avaliar a confiabilidade de informações com base nos objetivos retóricos do material.
 - Determinar a veracidade da informação.
 - Perceber os motivos implícitos da criação dos sites.
 - Inferir as fontes de autoridade implícitas nas reivindicações feitas pelos autores do site.

Sintetizar e integrar

Além de localizar, avaliar e selecionar, os leitores precisam contrastar e compreender as ideias-chave para construir uma representação coerente dos conhecimentos obtidos das informações encontradas. Esses processos exigem a capacidade de:

- Comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação.
 - Determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam.
 - Comparar evidências de diferentes fontes.
 - Determinar, entre as fontes, que evidências são consistentes e quais são inconsistentes.
 - Perceber a relação entre as informações provenientes de diversas fontes.
- Integrar diferentes abordagens de uma mesma situação, ideia ou tópico e conciliar similaridades e discrepâncias encontradas entre as informações.

- Combinar e organizar teses / afirmações e argumentos / evidências.
 - Articular informações de diferentes fontes.
 - Articular argumentos de diferentes fontes em um conjunto coerente de argumentos (a favor e/ou contra).
- Identificar, relacionar e avaliar informações e argumentos discrepantes.
 - Relacionar alegações e comprovações (evidências).
 - Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações.
 - Construir um raciocínio lógico contra outras reivindicações e argumentos.

Refletir

Leitores *on-line* precisam monitorar e refletir sobre sua leitura para resolver uma tarefa. Essa reflexão exige habilidades de:

- Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas.
- Compreender os problemas a partir de múltiplos pontos de vista, a fim de assimilar informações e construir uma resposta adequada à situação.
- Avaliar criticamente os prós e os contras de uma argumentação, mesmo quando os argumentos não são explicitamente apresentados.
- Distinguir fato de ficção, documentação de argumentação, real de falso e elucidação de propaganda.

Fonte: Coscarelli e Coiro (2014, p. 769-771)

A compreensão e a integração de informações em múltiplos textos podem requerer do leitor mais esforço e estratégias do que quando da leitura de um único documento, pois, mesmo nos casos em que um único texto apresenta diversos pontos de vista sobre um assunto, de modo geral o autor refuta alguns deles ou apresenta uma conciliação entre as ideias; já na leitura de múltiplos documentos, fica a cargo do leitor esse trabalho de chegar a uma conclusão, após avaliar a confiabilidade e a pertinência das informações, levar em consideração

ou descartar determinadas ideias, conciliar (quando possível) as discordâncias e integrar os dados.

Na próxima subseção, refletiremos sobre o conhecimento prévio, a cosmovisão e sua relação com a leitura de múltiplos artefatos informativos.

2.3 LEITURA EM MÚLTIPLAS FONTES, CONHECIMENTO PRÉVIO E COSMOVISÃO

Ao ler múltiplos textos, assim como na leitura de um único texto, a compreensão se dá a partir da relação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor. Precisamos levar em consideração o fato de que, quando uma pessoa lê diversos textos sobre um assunto, cada leitura se torna um componente potencial de seu conhecimento prévio que precisará se conectar às novas informações para uma representação integrada da situação. Conforme vimos na subseção 2.2.1, o conhecimento prévio é composto por três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional (KOCH; ELIAS, 2012). Além desses conhecimentos, outros elementos que integram a cosmovisão de um sujeito – tais como experiências prévias, valores e crenças – podem ser acionados durante a leitura e interferem no modo como se dá a produção de significado de um texto. Esses mesmos fatores interferem na leitura de diversos documentos.

Estudos como os de Bråten et al. (2014a) e Ritcher e Maier (2017) demonstram o efeito do conhecimento prévio na compreensão de múltiplos textos. Bråten e Strømsø (2010) observaram a importância das crenças epistemológicas quando um sujeito lê diversos textos. Em um estudo cujo objetivo era saber se a epistemologia pessoal – as crenças que cada indivíduo tem em relação ao conhecimento (o que se considera como conhecimento e como se aprende ou conhece algo) – desempenha papel importante na compreensão de diversos documentos, os participantes que acreditavam que o conhecimento consiste em conceitos altamente inter-relacionados demonstraram-se mais capazes de lidar com ideias contraditórias do que aqueles que acreditavam que o conhecimento

consiste em um acúmulo de fatos isolados. Além disso, os dados demonstraram que a crença de que o conhecimento é complexo e está em constante evolução está relacionada à construção de uma representação mental mais coerente dos documentos. Essas crenças também são importantes quando os leitores são convidados a avaliar a confiabilidade das fontes ou a analisar se as evidências apresentadas em um texto apoiam ou não um posicionamento (BRITT; ROUET, 2012).

Bråten et al. (2014a) realizaram uma investigação que examinou como uma série de diferenças individuais interferem na compreensão de múltiplos textos. Nesse estudo, foram incluídas variáveis como o conhecimento prévio e as estratégias de processamento de texto, além de outros fatores relacionados à personalidade e motivação, além das crenças epistêmicas. Os resultados demonstraram que o conhecimento prévio sobre o tema teve efeito direto na compreensão dos textos, evidenciando o pressuposto dos autores de que aquilo que se sabe sobre um assunto antes da leitura afeta direta e indiretamente a compreensão, podendo até substituir o uso de estratégias, levando a um desempenho automático. Essa pesquisa demonstrou que o esforço do leitor e seu entusiasmo com a atividade podem ser inúteis quando não há nenhum conhecimento sobre o tema a ser lido. As crenças epistêmicas dos participantes na necessidade de verificação de outras fontes para a confirmação de informações encontradas em um texto também desempenharam importante papel na compreensão de múltiplos documentos.

Em outro estudo, Ritcher e Maier (2017) examinaram os processos cognitivos envolvidos quando os leitores compreendem informações conflitantes em múltiplos textos. Partindo da noção de validação de rotina durante a compreensão, os autores argumentam que as crenças anteriores dos leitores podem levar a um processamento tendencioso de informações conflitantes e a um modelo mental unilateral de questões controversas, a que os estudiosos chamaram de “efeito da consistência texto-crença”. Esse efeito explica o fato de que os leitores, ao lerem diversos textos com informações conflitantes, geralmente endossam uma posição argumentativa em uma questão controversa e, por isso, falham em fazer uma representação equilibrada sobre o assunto. Para os autores, ao lidar com informações conflitantes, as crenças do leitor podem ter

efeitos na compreensão e na memória, mesmo que ele não esteja motivado a defender seu ponto de vista. Baseados nessas premissas, eles propuseram um modelo de duas etapas de compreensão e validação das informações. Num primeiro momento, há a detecção de informações inconsistentes com o conhecimento prévio ou com as crenças anteriores. Esse processo é denominado de monitoramento epistêmico. Em um segundo passo, à medida que o leitor se envolve na elaboração estratégica das informações, é construído um modelo mental equilibrado da questão controversa, dependendo dos objetivos do leitor e de sua motivação.

a) Etapa 1: Monitoramento epistêmico

Segundo Ritcher e Maier (2017), o leitor tende a construir uma representação suficiente, e não a melhor e mais completa possível, como forma de economizar o processamento cognitivo. Isso acontece porque, na leitura de múltiplos textos, os leitores tendem a se concentrar nas informações que consideram plausíveis, destinando menos recursos cognitivos às informações que eles consideram inconsistentes ou pouco plausíveis. Pode-se dizer que os indivíduos buscam ativamente e favorecem informações que confirmam as suas crenças. Esse monitoramento epistêmico é um componente involuntário e passivo da compreensão, independente dos objetivos e do envolvimento do leitor.

b) Etapa 2: Processamento elaborado de informações inconsistentes com as crenças do leitor

Quando o monitoramento epistêmico detecta uma inconsistência entre as crenças e os conhecimentos prévios e uma informação do texto, o leitor pode se envolver em um processamento estratégico direcionado à resolução dessa inconsistência. O sujeito se esforça para chegar a um ponto de vista que seja justificável e defensável da questão controversa e, assim, chega a um modelo mental rico e elaborado da compreensão dos diversos textos lidos. Esse processamento é ativo, lento, exige muitos recursos cognitivos e só ocorre em determinadas circunstâncias, dependendo dos objetivos do leitor, de sua motivação e de seu desenvolvimento de habilidades leitoras.

Como já dito, os efeitos da consistência texto-crença levam a uma compreensão tendenciosa de múltiplos textos com informações conflitantes. Por isso, é importante envolver os leitores na avaliação estratégica da validade e da qualidade das informações apresentadas em todos os textos. Richer e Maier (2017) afirmam que há algumas condições que podem reduzir essa influência das crenças na compreensão de múltiplos documentos e promovem o processamento e a construção de um modelo situacional integrado dos textos. São elas: forma de apresentação dos textos, objetivos de leitura, características do leitor e treinamento de estratégias metacognitivas de leitura de múltiplos textos.

Os autores, embora reconheçam a necessidade de mais pesquisas sobre esse assunto, afirmam que apresentar textos ou argumentos opostos de forma intercalada pode eliminar os efeitos da consistência texto-crença. Os objetivos de leitura também podem reduzir ou aumentar a ocorrência dos efeitos de consistência texto-crença. Sendo assim, tarefas nas quais os leitores precisam redigir textos argumentativos ou que exigem a elaboração de justificativas e apresentação de evidências para os diferentes pontos de vista auxiliam na compreensão dos textos por diminuírem esses efeitos.

Algumas características do leitor também contribuem para a não ocorrência dos efeitos de consistência texto-crença. Dentre elas, destacam-se: crenças epistemológicas (a forma como o leitor lida com o conhecimento científico); a força ou firmeza de suas crenças (a convicção e a quantidade bem como a qualidade das informações que sustentam suas crenças); o conhecimento prévio e o grau de instrução. Leitores que acreditam na evolução e no progresso do conhecimento científico são mais propensos a considerar informações que conflitam com suas crenças anteriores do que aqueles que consideram o conhecimento científico como algo pronto, acabado e imutável.

Corroboram essa afirmação os resultados obtidos na pesquisa realizada por Bråten e Strømsø (2010). As crenças anteriores mais fracas levam o leitor a avaliar mais as informações que entram em conflito com suas convicções, ao passo que crenças mais consistentes e fortes favorecem os efeitos da

consistência texto-crença. Além disso, quanto mais alto for o grau de instrução e quanto mais amplo o conhecimento prévio, maior é a possibilidade de o leitor se envolver em uma compreensão profunda de informações que estão em desacordo com suas crenças. As intenções do leitor também influenciam no processamento de informações inconsistentes com as crenças anteriores. Assim, quando lê com a intenção de proteger ou reafirmar suas crenças, o leitor parece facilitar os efeitos da consistência texto-crença, ao passo que, ao ler para refletir ou avaliar criticamente argumentos e evidências de todos os lados de uma questão, o leitor diminui esses efeitos, abrindo espaço para incluir informações controversas em seu entendimento do assunto estudado.

Por fim, há ainda o treinamento de estratégias metacognitivas que diminuiu a ocorrência do efeito consistência texto-crença. De acordo com os autores, o treinamento de estratégias que aumentem a conscientização do leitor sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura de múltiplas fontes, na validação estratégica de informações (uso ativo do conhecimento prévio para avaliar a plausibilidade uma informação) e na avaliação das informações sobre a fonte (autor, profissão, propósito comunicativo etc.) leva à construção de modelos mentais mais completos e integrados de múltiplos textos. Dessa forma, uma estratégia a ser utilizada em tarefas de leitura de múltiplas fontes consiste em informar e alertar os leitores sobre a possibilidade de as afirmações que contrariam suas crenças interferirem no processamento dos textos.

O que os estudos acima referidos nos mostram é que todos os sistemas de conhecimento e crenças ou bagagem sociocognitiva (KOCH; ELIAS, 2012), isto é, a cosmovisão de um indivíduo, representa importante papel durante a leitura de múltiplos textos, pois é a partir dela que o leitor processa as informações que são lidas, avalia a confiabilidade a relevância dos dados e considera/desconsidera as informações conflitantes.

Na próxima subseção, discorreremos sobre o processo de compreensão de múltiplos textos.

2.4 O PROCESSO DE COMPREENSÃO NA LEITURA DE MÚLTIPLAS FONTES

A compreensão durante a leitura de múltiplas fontes exige do leitor habilidades e procedimentos cognitivos que diferem esse tipo de leitura do processamento de um único texto, pois, além de compreender o conteúdo de cada texto, o leitor precisa integrar as informações encontradas nos diferentes textos para chegar a um entendimento global de uma situação ou assunto discutido nos documentos. A compreensão de textos múltiplos refere-se a uma representação mental coerente que integra os conteúdos de vários textos sobre o mesmo assunto (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999; ROUET, 2006). Na compreensão de múltiplos artefatos informativos, a síntese ou integração de informações pode ocorrer quando os dados presentes nos diferentes textos são consistentes (quando os textos apresentam informações similares ou concordantes), conflitantes (quando os dados de um texto contrariam o que é afirmado em outro documento) ou complementares (ou seja, as informações presentes nos textos fazem parte de um conjunto maior de dados não especificado em um único documento).

Otero (2006) afirma que a integração de informações é um dos processos nucleares na leitura de múltiplos documentos, uma vez que ajuda na construção de uma representação mental coerente da leitura de diversos textos, e conceitua a integração como “um processo mental que conecta diferentes unidades de informação à mente do leitor”¹⁶ (p. 25). De acordo com a autora, nesse processamento, o leitor conecta unidades de informação complementares, parcialmente relacionadas, mas não completamente iguais. Essa combinação entre as informações encontradas é essencial para a leitura de múltiplas fontes.

Rouet (2006) afirma que a compreensão de múltiplos textos difere da compreensão de um único texto de três formas: 1) Cada texto tem uma identidade adequada, citada expressamente ou implícita na fonte. As informações sobre uma

¹⁶ Nossa tradução de “Integration would thus be a mental process that connects different units of information into the reader’s mind” (OTERO, 2006, p.25).

fonte não podem ser ignoradas, pois se referem a quem é o autor, quais são suas credenciais, sua autoridade para falar sobre determinado assunto, suas intenções e qual seu interesse na divulgação das informações dispostas no texto. Indicam, ainda, se um documento é público ou não, se é oficial ou não, se foi revisado, qual seu público alvo, etc.; 2) A compreensão de múltiplos textos enfatiza a distinção entre os documentos e as situações descritas; 3) Múltiplos artefatos informativos podem se complementar de várias formas. Assim, um documento pode completar as informações de outro, apresentar evidências contra ou a favor da tese de outro, demonstrar exemplos que corroborem ou contrariem a tese de outro, confirmar ou não as inferências feitas pelo leitor etc.

Perfetti, Rouet e Britt (1999) afirmam que o uso inteligente de textos implica a construção de uma representação mental tanto dos textos específicos quanto das situações neles descritas, bem como das relações entre os documentos e, utilizando como base a teoria de Kintsch e van Dijk (1978) e van Dijk e Kintsch (1983) que trata da leitura de um único texto, eles propuseram um Modelo de Documentos, com o objetivo de explicar o processo de compreensão de múltiplas fontes. Na próxima subseção, apresentamos o modelo de documentos.

2.4.1 Modelo de documentos

O modelo de documentos foi desenvolvido a partir de teorias de compreensão de um único texto, descritas em Kintsch e van Dijk (1978), van Dijk e Kintsch (1983) e Kintsch (1988). De acordo com essas teorias, a compreensão textual exige uma representação mental da situação descrita no texto e pressupõe uma multiplicidade de processos que podem ocorrer paralela ou sequencialmente. A compreensão de uma mensagem escrita é um processo complexo, que exige o reconhecimento de letras, sua combinação para a formação de sílabas, a combinação de sílabas em palavras e a estruturação de palavras em frases. Essas frases estabelecem relações entre si e formam uma microestrutura (um fio condutor ao longo do texto); elas devem ser conectadas de modo coerente e todas as conexões devem possibilitar a construção de uma macroestrutura a fim de determinar o tópico ou tema do texto. Esse processo depende de uma série de

conhecimentos prévios do leitor que precisam ser selecionados e ativados, permitindo a produção de inferências necessárias à construção da coerência local e global. Faz-se necessário, ainda, reconhecer o contexto comunicativo em que se dá a produção do discurso e tudo isso depende da memória episódica do leitor. Todos esses processos precisam ser integrados em uma representação mental coerente que encerre o conteúdo do texto lido.

Essa representação mental do conteúdo textual inclui os elementos do texto e ainda os conhecimentos prévios do leitor que, durante a leitura, constrói três camadas de representação: uma representação da estrutura de superfície, uma representação do texto base e uma representação de um modelo situacional. A representação da estrutura de superfície diz respeito à decodificação literal do texto e pode ser descrita como um conjunto de proposições, ordenada por diversas relações semânticas. Algumas dessas relações são explícitas, enquanto outras precisam ser inferidas pelo leitor (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). A representação do texto base é o primeiro nível de significado, com a construção de inferências para se estabelecer uma relação entre as partes do texto. Dito de outra forma, o texto base é um conjunto de proposições que abrangem o significado do texto. O modelo situacional, por sua vez, é criado com a utilização do conhecimento prévio e as inferências para interpretar as proposições do texto. Trata-se de uma interpretação elaborada, que integra informações presentes no texto base, informações episódicas anteriores sobre alguma situação semelhante à descrita no texto e informações gerais instanciadas na memória, tais como o conhecimento do gênero e a compreensão de aspectos estilísticos e retóricos, dentre outras.

Durante o processo de compreensão, a representação do texto base precisa se conectar ao conhecimento prévio. Segundo Goldman (2004), uma compreensão muito rudimentar das informações do texto, isto é, um texto base de má qualidade, sem a integração do conhecimento prévio, leva a uma leitura fragmentada do texto. Um texto base de má qualidade, conectado ao conhecimento prévio, leva a uma assimilação elementar do texto; no entanto, o leitor não aprende nada novo. Por outro lado, uma representação do texto base de boa qualidade, sem estabelecer conexões com o conhecimento prévio, gera

uma leitura coerente, embora limitada. Somente uma boa representação do texto base, relacionada como conhecimento prévio, gera uma leitura coerente e integrada. Dessa forma, compreender um texto é uma atividade estratégica de construção interativa, na qual o leitor age sobre o texto, processando suas informações, integrando dados novos ao seu conhecimento prévio, elaborando e checando hipóteses e reestruturando uma representação mental da situação descrita no texto.

Foi a partir dessa teoria de compreensão de um texto que Perfetti, Rouet e Britt (1999), elaboraram o modelo de documentos. Ao ler diversos textos sobre um mesmo assunto, o leitor precisa entender o significado de cada texto e construir um modelo situacional de cada documento. No entanto, para uma compreensão mais profunda do assunto estudado, é necessário que o leitor vá além, pois os modelos situacionais de cada texto precisam interagir para que o leitor compreenda bem o fenômeno. A relação entre os modelos situacionais dos diferentes textos lidos pode ser estabelecida de diferentes formas, pois esses modelos podem se sobrepor, um documento pode fazer parte do modelo situacional de outro e, ainda, documentos diferentes podem dar origem a modelos situacionais incompatíveis. Durante essa leitura, o leitor precisa estabelecer relações entre quem (autor) diz o que (significado de cada texto) e ainda como esses textos dialogam. Sendo assim, Perfetti, Rouet e Britt (1999) observaram que, durante o processo de compreensão de múltiplos textos, outro nível de representação é exigido, uma vez que as informações sobre a fonte e o conteúdo de cada documento devem ser representados.

O modelo de documentos proposto pelos autores apresenta dois componentes ou submodelos: a) modelo intertexto, que representa tanto as relações entre um documento e os elementos da situação descrita quanto a relação entre os documentos e b) o modelo mental integrado ou modelo situacional, que representa situações mais amplas, reais e hipotéticas e situações inter-relacionadas, isto é, trata-se uma representação idealizada do conteúdo semântico, integrado à situação como um todo. Quando o modelo situacional e o intertexto estão interconectados, temos um modelo de documentos completo.

a) O modelo intertexto

Esse componente inclui um nó para cada documento, fazendo ligações entre as situações descritas nos diversos textos. Nesses nós aparecem informações sobre o autor (nome, posição, propósitos, relação com o assunto – presidente, estudante, testemunha de algum fato etc.), fonte (local, data, contexto), forma (gênero, linguagem utilizada, modos empregados), propósito comunicativo (intenções e público-alvo) e conteúdo (tese). Essas informações podem estar conectadas em uma frase como “o autor do texto A não concorda com o do texto B”, ou “o texto A complementa o texto B”, ou “o texto C apresenta evidências para o texto A” etc. (BRITT & ROUET, 2012).

De acordo com Rouet (2006), as informações sobre a origem do texto são fundamentais para a leitura, pois conhecer a fonte e seus propósitos comunicativos nos ajuda a compreender o conteúdo textual. Estudos como os relatados em Wineburg (1991), Rouet et al. (1997) e Britt e Rouet (2012) demonstram que muitas vezes os leitores não conseguem identificar as características das fontes e isso interfere na construção do modelo intertexto.

Strømsø et al. (2013) observaram, em um estudo realizado com 18 alunos de graduação, que os leitores prestaram atenção tanto às fontes de primeira ordem (informações sobre as fontes dos textos lidos) quanto às fontes de segunda ordem (fontes citadas ou incorporadas nos textos), sobretudo quando os textos eram contraditórios. No entanto, as produções escritas dos participantes revelaram que eles tiveram dificuldade para diferenciar os dois níveis de fontes, ou seja, eles não conseguiram distinguir as fontes dos textos (autor, local, data etc.) das fontes citadas nos textos (utilizadas como argumentos de autoridade). O estudo demonstrou ainda que os alunos podem prestar mais atenção aos dados sobre a fonte em textos que expressem um posicionamento mais forte em cada lado de uma controvérsia do que em textos que apresentem um posicionamento mais moderado ou neutro. O estudo de Ritcher e Maier (2017) corrobora essas afirmações de que informações conflitantes levam o leitor a observar as fontes.

Para compreender a natureza do processamento e os motivos pelos quais os leitores deixam de observar ou até mesmo confundem as fontes quando diversos textos apresentam informações semelhantes, em 2016, Braasch, McCabe e Daniel conduziram uma pesquisa com três experimentos nos quais estudantes de psicologia leram textos com informações consistentes e também documentos conflitantes. Os resultados desses estudos demonstram que os alunos se lembraram mais das informações congruentes, e o tempo de leitura gasto em textos com informações consistentes com as crenças dos leitores foi maior, em comparação com tempo de leitura de informações distintas. Segundo os pesquisadores, isso se deve ao fato de que, nesse maior tempo, os leitores fizeram uma integração de conteúdo semântico compatível e também ao fato de que a repetição das informações explica o aumento das afirmações coincidentes. Já o desempenho do reconhecimento das fontes (quem diz o quê) demonstrou um padrão oposto, pois os participantes obtiveram melhor resultado ao reconhecer as fontes com informações discrepantes. Os dados obtidos nessa investigação demonstraram que a construção do intertexto é comprometida quando as informações dos diferentes textos não são congruentes. Para os autores, uma explicação para isso reside no fato de que nosso sistema de memória de trabalho tem capacidade limitada e dedica maior atenção e mais recursos para os processos de construção da coerência do conteúdo semântico dos textos, restando, assim, menos recursos disponíveis para serem alocados na construção de um modelo intertexto.

Tendo em vista a importância da construção do modelo intertexto para a compreensão na leitura de múltiplos artefatos informativos e a dificuldade dos alunos de observar as fontes, é preciso ensiná-los a extrair essas informações e utilizá-las na avaliação dos documentos e dos dados encontrados. Pesquisas realizadas nas duas últimas décadas (tais como: ANMARKRUD; BRÅTEN; STRØMSØ, 2014; BRITT; ROUET, 2012) trazem resultados que auxiliam o professor no ensino de leitura de múltiplas fontes. Anmarkrud, Bråten e Strømsø (2014) observaram que atividades que exigem explicitamente que os alunos avaliem a confiabilidade dos textos auxiliam na construção do modelo intertexto de leitura.

No estudo realizado por eles, 51 alunos noruegueses de um curso de graduação leram seis textos conflitantes sobre a relação entre o uso do celular e a saúde de um indivíduo, avaliaram a confiabilidade dos documentos e escreveram textos argumentativos. Na tarefa de avaliar a confiabilidade das informações, os participantes receberam uma lista com as principais informações de cada texto (título, autor, informações sobre o autor, data, local de publicação e uma síntese do documento) e deveriam atribuir uma nota de um a seis para cada documento de acordo com sua avaliação. Os resultados demonstraram que essa estratégia promoveu a construção do intertexto, pois os participantes observaram as fontes, avaliaram-nas e as citaram em suas produções. Além de avaliar os documentos, os alunos compararam os textos e essa estratégia também demonstrou ser eficiente para a produção de um modelo intertexto. Segundo os autores, os dois tipos de *links* de intertexto (os *links* fonte-conteúdo e os *links* fonte-fonte) permitem alcançar uma compreensão global e coerente de um problema quando perspectivas conflitantes são apresentadas em diferentes artefatos informativos. Nesses casos, tendo reconhecido que as perspectivas opostas são descritas de acordo com cada autor com seus objetivos distintos e em diferentes gêneros, o leitor pode compreender e acomodar as perspectivas em sua globalidade.

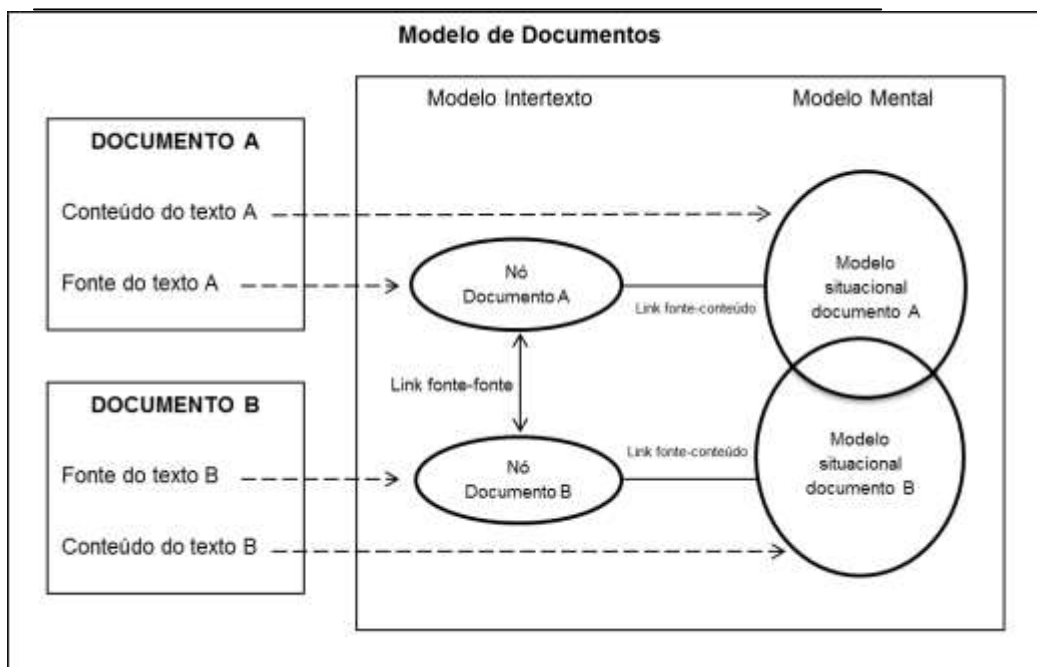
Britt e Rouet (2012) afirmam que uma estratégia que auxilia o aluno a estabelecer relações entre “quem diz o quê” consiste em disponibilizar informações sobre a fonte dos textos no início de cada documento. No entanto, não basta dispor essas informações antes do texto; é preciso ensinar o estudante a começar a leitura a partir das observações sobre a fonte. O professor pode, ainda, entregar cartões com dicas sobre o que avaliar em cada texto ou disponibilizar esse tipo de dicas em locais visíveis no ambiente de estudos. Durante a seleção das fontes a serem lidas, o professor deve escolher documentos conflitantes e ainda pode selecionar textos que citam outros documentos que foram selecionados, pois isso auxilia o aluno a estabelecer relações entre os documentos. Os autores ainda sugerem outras estratégias, tais como: fornecer *feedback* aos alunos sobre o desenvolvimento das habilidades de cada um e ensinar os alunos colocar os textos lado a lado para comparação. (BRITT; ROUET, 2012).

b) Modelo mental integrado

Esse componente é uma representação idealizada do conteúdo semântico integrado da situação como um todo. Trata-se da compreensão profunda de cada texto, que é realizada por meio da integração dos conhecimentos prévios com as proposições do autor do texto. Essa representação feita pelo leitor está intimamente ligada aos seus objetivos, pois é a finalidade do leitor que irá determinar que informações constarão em seu modelo mental dos documentos. A relação entre o conteúdo dos textos e a representação mental feita pelo leitor pode mudar de acordo com as exigências da tarefa a ser realizada (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999).

Segundo Rouet (2006), os dois componentes da representação mental gerada durante a leitura de múltiplos textos – modelo intertexto e modelo mental – tomam a forma de uma rede conceitual que integra o conhecimento prévio ao novo conhecimento adquirido durante a leitura. As informações sobre a fonte e sobre o conteúdo são ligadas por meio de *links* fonte-conteúdo (de acordo com a fonte A, aconteceu Y, por exemplo). As múltiplas fontes são conectadas por meio de ligações que integram as fontes ao conteúdo.

Figura 1- Elementos do modelo mental construído a partir de múltiplos textos



Fonte: Rouet (2006, p.72)

Na figura 1 acima, temos um modelo da representação de dois textos A e B (ROUET, 2006). Os documentos A e B são representados na esquerda. Cada documento traz dois nós, sendo um sobre a fonte e um sobre o conteúdo. O nó sobre a fonte, além de incluir dados sobre a origem do texto (quem escreveu, quando, onde, para quem e com que propósito escreveu e em que local(is) publicou), traz, também, informações que o leitor já conhecia a respeito desses dados, tais como: profissão do autor, outros textos que ele escreveu, suas ideologias, estilo de escrita, posicionamentos políticos, seu conhecimento sobre o assunto ou o acesso que teve às informações antes de escrever etc.). O nó do conteúdo é a representação do modelo situacional, isto é, uma representação do que foi descrito no texto, incluindo os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura. Os nós são conectados por *links* (fonte-conteúdo e fonte-fonte).

Os *links* fonte-conteúdo apresentam informações básicas sobre o autor e o que ele diz em seu texto, ou seja, estabelece uma relação entre a fonte (autor, data etc.) e o modelo situacional. Os *links* fonte-fonte apresentam expressões que traduzem a relação entre os diferentes textos, tais como informações que um texto complementa, contradiz, confirma, refuta, exemplifica, apresenta evidências ou repete no outro texto.

Rouet (2006) afirma que a construção de um modelo completo e coerente de documentos não é uma tarefa fácil. Nesse modelo de representação mental de documentos, vemos que o leitor deve: ter uma visão geral de cada texto (conteúdo), observar informações sobre a fonte dos textos, relacionar as fontes aos conteúdos (quem diz o quê) e integrar as informações encontradas, estabelecendo relações entre as fontes. Como estratégias que o professor pode utilizar para auxiliar os alunos na construção do modelo integrado, Britt e Rouet (2012) sugerem: fornecer instruções a respeito das tipologias textuais, especialmente da tipologia argumentativa; dar instruções específicas para que os alunos integrem as informações; ensinar o uso de estratégias que facilitem a comparação entre os textos, como o uso de múltiplas janelas ou textos lado a lado; propor uma ordem de leitura dos textos, de modo que documentos que

apresentem uma visão geral do fenômeno estudado sejam lidos primeiro e reduzir o acesso a informações irrelevantes para alunos menos experientes.

Na próxima seção, vamos nos concentrar nas contribuições dos estudos já realizados para as práticas pedagógicas de ensino de leitura em múltiplas fontes.

2.5 LEITURA DE MÚLTIPLAS FONTES NA ESCOLA

A cultura escolar tem se concentrado na leitura de um único texto, ao passo que a vida exige do leitor habilidades de leitura de múltiplos documentos (HARTMAN e HARTMAN, 1994). Mesmo nos casos em que professores apresentam aos alunos tarefas de pesquisa escolar, o que se observa geralmente é a utilização de uma única fonte de informações. Pessoa (2017) afirma que historicamente as atividades de pesquisa propostas aos alunos da educação básica têm sido elaboradas com base em temas e não em perguntas. Essa pesquisa escolar, sem uma questão geradora, leva a atividade a uma simples busca de informações, sem um problema a ser resolvido. Assim, quando se localiza uma informação, o trabalho está completo. Os estudantes não recebem instruções sobre o que é e como fazer uma pesquisa, consultam apenas um texto (de uma enciclopédia impressa ou digital, *site*, livro didático etc.), copiam ou imprimem um documento e o entregam ao professor. Dessa forma, uma atividade com diversas potencialidades de aprendizagem significativa fica restrita à cópia de um texto.

Concordamos com Pessoa (2017) a respeito da importância de se partir de uma pergunta para a realização de busca de informações. Para o autor, se não há uma questão geradora, não há uma necessidade de se formular e elaborar o conhecimento; uma cópia é suficiente. Nessas cópias, não há um conhecimento formulado pelo sujeito, mas uma reprodução do saber formulado por outra pessoa. “No máximo o que se faz é uma organização original dos recortes encontrados, o que se apresenta como um resultado aquém do que se acredita ser possível conseguir através de boas práticas de pesquisa escolar” (PESSOA, 2017, p.127).

A leitura de múltiplas fontes na internet, para ser vista como um processo de investigação, deve começar sempre com uma pergunta ou problema a ser resolvido (DOBLER, 2012). No contexto escolar, durante a leitura como processo investigativo, os alunos podem fazer suas próprias perguntas ou podem ainda responder a uma questão dada pelo professor.

Hartman e Hartman (1994) descrevem quatro itens importantes a serem considerados pelo professor ao organizar um trabalho pedagógico para os alunos lerem diferentes textos. São eles: a) que tipos de textos serão utilizados; b) como os textos serão organizados; c) que atividades serão desenvolvidas e d) como os resultados serão apresentados pelos alunos.

a) Seleção dos textos:

Sobre o primeiro item – a seleção de textos – os autores afirmam que eles podem ser linguísticos ou não linguísticos. Além do tipo de linguagem presente nos textos, o professor deve observar que gêneros textuais/discursivos serão utilizados. Acreditamos ser muito importante que o professor considere, ao selecionar os artefatos informativos, a possibilidade de mesclar gêneros emergentes com gêneros mais tradicionais, pois eles estão presentes nos ambientes digitais e podem ser objeto de estudo. Além disso, essa diversidade pode contemplar os diferentes estilos de aprendizagem e pode facilitar a compreensão de todos os alunos. Alguns alunos podem preferir assistir a um vídeo, ao passo que outros podem ter preferência pela leitura de um infográfico ou de artigo de opinião.

Outra característica a ser observada ao selecionar os textos diz respeito à tipologia dos documentos que serão lidos e do produto a ser produzido pelos estudantes. Britt e Rouet (2012) sugerem que pode ser mais fácil aprender a partir de diversas fontes quando a tipologia dos textos lidos corresponde às exigências de produção da tarefa. Nessa perspectiva, torna-se mais fácil produzir um texto argumentativo a partir da leitura de outros documentos desse mesmo tipo do que a partir de narrações ou descrições. Acreditamos, no entanto, que a tipologia textual não pode ser vista como uma característica limitadora para o professor. Consideramos que é a intencionalidade e os objetivos pedagógicos, bem como os

perfis dos alunos aos quais a atividade se destina que devem guiar a escolha dos textos.

b) Organização dos textos

A respeito da organização dos documentos, os autores afirmam que o professor deve buscar um conjunto de textos que sejam potencialmente ricos em conexões e que complementem os objetivos de ensino, assim como os objetivos e interesses dos alunos. Não existem regras rígidas para a organização dos textos, pois várias combinações são possíveis. Uma delas é a organização por tipos de linguagem (textos verbais, não verbais e mistos). Outra forma é organizar os textos de acordo com a forma como eles se relacionam.

Os documentos podem estabelecer relações uns com os outros de diferentes formas. Eles podem ser: complementares, conflitantes, ou sinóticos. Textos complementares são aqueles que apresentam informações que se complementam, auxiliando na compreensão da natureza multifacetada de um assunto. Os textos conflitantes são aqueles que apresentam pontos de vista concorrentes sobre um mesmo tema ou acontecimento e os textos sinóticos são os que destacam versões e variantes de uma narração. Os autores afirmam que, independente da forma como os documentos são organizados, o mais importante é o professor observar como o conjunto de textos fornece um ambiente intertextualmente rico para os alunos e como essa organização potencializa o aprendizado.

De acordo com Rouet (2006), a leitura de múltiplos textos pode levar à compreensão de que os textos não são completos e não podem ser lidos como a única representação confiável da realidade. Dessa forma, quando os estudantes compreendem essa característica das publicações que leem, eles percebem a importância de buscar mais de uma fonte de informações para chegar a uma visão mais global sobre um assunto.

É imprescindível a compreensão do quanto é importante comparar as informações de cada texto e isso não é tarefa fácil para muitos leitores. Britt e Rouet (2012) sugerem que o professor instrua os alunos, na leitura *on-line*, a usar

como estratégia a disposição de janelas lado a lado para facilitar a comparação entre dois ou mais documentos. Nas atividades com textos impresso, Hartman e Hartman (1995) sugerem que os alunos tenham espaço disponível para dispor os textos de forma visível e que tenham também possibilidade de manusear os textos e propor sua própria forma de organização e classificação dos documentos. Segundo os autores, essas manipulações concretas ajudam os alunos a tornarem as conexões entre as fontes visíveis, experienciais, sociais e conceitualmente relevantes.

Outra estratégia que o professor pode utilizar é formatar os textos com panos de fundo diferentes ou imprimi-los em papéis coloridos. Payne e Reader (2006) afirmam que usar cores de pano de fundo diferentes pode criar um senso de identidade a cada texto, uma vez que, em situações reais, cada artefato apresenta uma identidade visual única, que pode ser formada pelo leiaute e pelas fontes, cores e imagens gráficas. Esse senso de identidade visual pode ajudar os alunos no momento de identificar qual informação está em cada texto ou, seja, pode ajudá-los a relacionar as informações às suas respectivas fontes (que texto traz determinada informação ou ainda quem diz o quê). Para os autores, formatar todos os textos da mesma forma ou retirá-los de sua forma original os torna visual e inadequadamente indistintos.

Britt e Rouet (2012) sugerem também que o professor instrua os alunos a começarem a leitura a partir do documento que ofereça uma visão geral a respeito do fenômeno a ser estudado. Segundo eles, embora seja bom que cada aluno escolha livremente a ordem de leitura, essa estratégia pode auxiliar os estudantes menos proficientes. Dessa forma, estudantes menos hábeis podem ser auxiliados durante uma tarefa a partir da leitura de textos que apresentem uma visão panorâmica sobre o assunto para, então, conhecerem particularidades ou aspectos mais pontuais do tema estudado.

c) Atividades a serem desenvolvidas:

O terceiro item descrito por Hartman e Hartman (1994) diz respeito às atividades propostas pelo professor, que podem ser fechadas ou abertas. Atividades fechadas são aquelas que definem as potenciais conexões que poderão ser

realizadas pelos alunos; o professor entrega aos alunos textos pré-selecionados que serão lidos para resolver uma questão. As atividades abertas são aquelas em que o professor abre o leque de possibilidades de conexões e cada aluno pode selecionar os textos de sua escolha. Segundo os autores, a intenção dessas atividades é que o estudante defina quais documentos serão lidos e estabeleça relações entre eles com pouca orientação do educador. A tarefa a ser realizada pelos alunos deve estar relacionada aos objetivos de ensino do professor e, como já foi dito acima, deve sempre partir de uma pergunta ou problema a ser resolvido a partir das múltiplas leituras.

As perguntas a serem respondidas podem ser elaboradas pelo professor, pelos alunos ou ainda por ambos. O professor deve estar atento aos diferentes tipos de perguntas e às diferentes habilidades que os alunos devem mobilizar para respondê-las. Hartman e Hartman (1995) identificaram três tipos de perguntas que podem ser realizadas em atividades com múltiplos textos: 1) intratextuais, 2) extratextuais e 3) intertextuais.

- 1) Perguntas intratextuais são aquelas que exigem a localização de informações em um texto específico ou a produção de inferências por meio da conexão entre frases ou parágrafos de um texto. Otero (2006) utiliza o termo *brief questions* e afirma que estas levam os alunos se concentrarem na leitura e na identificação de informações de um único texto, reduzindo assim a possibilidade de integrar informações entre documentos. Otero (2006) ainda diferencia *brief questions* de *specific questions*. Enquanto aquelas podem exigir a produção de inferências, estas apenas exigem a localização de uma informação específica em uma ou duas frases do texto, promovendo apenas a busca e a localização de dados.
- 2) Perguntas extratextuais são aquelas que levam os alunos a conectar informações do texto com outras ideias (conhecimento prévio). Uma vez que a compreensão se dá quando o leitor estabelece uma relação entre o que ele já sabe e as informações do texto, essas perguntas podem auxiliar os alunos na compreensão das informações lidas, embora não estejam

diretamente ligadas à integração de informações ou ao produto final a ser desenvolvido pelos estudantes.

- 3) As perguntas intertextuais exigem que o leitor estabeleça relações entre informações de dois ou mais documentos. No trabalho com múltiplas fontes, é importante que as perguntas levem os alunos a estabelecer relações entre os diferentes artefatos informativos. Otero (2006) denomina essas perguntas de questões globais e Rukavina e Daneman (1996) as chama de perguntas de integração, diferenciando-as entre indiretas e diretas. As perguntas de integração indireta exigem que o leitor integre indiretamente as diferentes perspectivas presentes nos textos ou leve em consideração a argumentação de cada ponto de vista. São exemplos desse tipo de pergunta: “Qual é a relação entre cigarro eletrônico, saúde e doença?” ou “Qual é a relação entre o aquecimento global e as ações do homem na natureza?”. As perguntas de integração direta, por sua vez, são aquelas que exigem que os leitores discorram sobre um assunto, abordando as perspectivas umas contra as outras e demonstrem como eles podem refletir sobre um tema, considerando as teorias e evidências apresentadas nos diferentes textos. Como exemplos de perguntas de integração direta, podemos citar: “Existem dois pontos de vista sobre o uso do cigarro eletrônico. Descreva as principais diferenças entre essas duas visões” e “É possível que mais de um ponto de vista sobre as causas do aquecimento global esteja correto? Se sim, por que sim? Se não, por que não?”.

Ao elaborar perguntas para tarefas de leitura em múltiplas fontes, o professor deve atentar para quais são seus objetivos de ensino-aprendizagem. Otero (2006) afirma que as questões globais são mais eficazes para aprender com múltiplos textos e para promover a integração de informações, ao passo que as perguntas intratextuais (que a autora diferencia entre *brief questions* e *specific questions*) são mais adequadas quando se deseja promover a compreensão isolada das ideias relevantes presentes nos documentos. Para Hartman e Hartman (1994), com alunos menos experientes, é aconselhável que o professor inicie o trabalho

com perguntas intratextuais para depois propor perguntas extratextuais e, então, expandir para perguntas intertextuais.

d) Apresentação dos resultados

O quarto item discutido em Hartman e Hartman (1994) está relacionado com a forma como os resultados serão apresentados pelos estudantes, que devem ser incentivados a representar suas ideias e respostas de formas diversificadas. Eles podem utilizar uma única mídia para: conversar com outros alunos sobre os resultados encontrados, escrever uma história, fazer um poema ou música, desenhar, pintar, fazer um mapa mental etc. Podem, ainda, utilizar mais de uma mídia para: escrever um relatório ou produzir gráficos, cartazes ou *slides* e fazer uma apresentação, participar de uma sessão de conferência e esboçar seus pensamentos, encenar uma peça etc.

Ao propor uma tarefa, é necessário considerar a tipologia discursiva e os gêneros a serem produzidos, bem como as exigências de cada produto. Britt e Rouet (2012) defendem a ideia de que tarefas em que os alunos precisam explicar ou argumentar sobre um assunto são fundamentais para o desenvolvimento e avaliação da aprendizagem de relações causais e para a melhoria da capacidade de justificar hipóteses ou interpretações. Por outro lado, Gil et al. (2010) admitem que leitores menos proficientes podem ficar sobrecarregados cognitivamente quando se veem diante de uma tarefa de produção de textos argumentativos a partir da integração de informações localizadas em múltiplos artefatos informativos. Os autores realizaram um estudo em que 87 alunos universitários leram sete documentos da área de Ciências sobre mudança climática. Os objetivos dos pesquisadores eram examinar o efeito das tarefas (produção de resumos e produção de texto argumentativo) na compreensão de diversos documentos e verificar se o efeito da tarefa depende das crenças epistemológicas dos alunos em relação ao assunto estudado. Os dados obtidos revelaram que os alunos que escreveram resumos utilizaram um maior número de textos em seus escritos, em comparação com os alunos que redigiram textos argumentativos, isto é, em seus resumos, os participantes citaram e integraram mais as informações dos documentos lidos, e demonstraram melhor compreensão do assunto estudado do que aqueles que produziram textos argumentativos. Essa pesquisa

demonstrou, ainda, que atividades de produção de textos argumentativos podem levar alguns alunos a enfatizarem sua própria opinião sobre o assunto, desconsiderando dados dos textos lidos.

Em Rouet, 2006, vemos que a aprendizagem em múltiplas fontes requer um plano de estudo (um limite de tempo e uma tarefa a ser realizada) para, então ler e compreender cada documento. O aluno ainda deve compreender as características específicas de cada fonte (se é importante, se tem credibilidade, se é relevante etc.) Finalmente, deve perceber as relações entre os textos e integrar as informações de várias fontes em um todo coerente, atribuindo as contribuições a cada fonte relevante. Anmarkrud, Bråten e Strømsø (2014) seguem nessa mesma direção e afirmam que uma aprendizagem de qualidade a partir da leitura de múltiplos documentos envolve tanto adquirir informações sobre um assunto quanto ter consciência de como essas informações foram obtidas (em que fontes foram encontradas) e do grau de certeza ou suspeita com que determinado conteúdo deve ser considerado.

Para o desenvolvimento de habilidades de leitura em múltiplas fontes, é necessário um trabalho sistemático e intencional por parte dos professores. Esse trabalho pode ser desenvolvido em todas as etapas da educação básica, pois potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que já são uma necessidade dos leitores nos ambientes digitais. Ao propor uma tarefa de leitura de múltiplos textos, o professor precisa compreender as exigências que tal atividade apresenta aos estudantes. Uma atividade desse tipo exige que os alunos analisem o que já sabem sobre o assunto e também o que precisam aprender para resolver a tarefa (BRITT; ROUET, 2012). Eles precisam ler diversos documentos com a compreensão de que nenhum texto apresenta uma descrição suficiente para uma ampla compreensão do fenômeno a ser estudado. Devém também entender que cada fonte é guiada por seu propósito comunicativo, e cada autor é limitado e escreve de acordo com seus conhecimentos, suas experiências com o tema abordado, sua cosmovisão e em apoio a uma agenda específica (BRAASCH; MCCABE; DANIEL, 2016).

Ler diversas teorias ou interpretações torna evidente para os alunos a noção de que um autor ou um documento é parcial e incompleto e ainda leva à compreensão da natureza social de todo texto e à percepção das relações entre os documentos. Essas leituras ainda possibilitam aos alunos o entendimento de situações complexas, em vez de exigir a memorização de um conhecimento factual e desconectado de uma realidade mais ampla.

Segundo Robb (2002), tarefas com textos múltiplos permite que o professor desenvolva um trabalho para o desenvolvimento de estratégias de leitura; nessas atividades, os alunos lidam com diferentes perspectivas de um tema, desenvolvem a confiança e se sentem motivados a aprender. De acordo com Britt e Rouet (2012), para o desenvolvimento de um aprendizado profundo, não basta fornecer vários textos aos alunos, pois uma aprendizagem significativa não denota simplesmente apreender os sentidos da interpretação de uma pessoa; é necessário que o aluno seja capaz de criar uma representação coerente e bem fundamentada a respeito do que foi lido. Para isso, faz-se necessário integrar e representar diferentes perspectivas e encontrar uma forma de solucionar o conflito entre as informações discordantes, seja descartando uma interpretação, por meio de uma argumentação lógica e coesa, seja conciliando diferentes visões de forma que estas possam coexistir em um todo coerente. Após identificar as razões utilizadas por uma fonte para justificar um argumento, é preciso ir além, com o reconhecimento das formas pelas quais novas informações podem ser usadas como motivos a favor ou contra uma argumentação em outras fontes que tratem do mesmo assunto sob diferentes perspectivas.

Neste capítulo, apresentamos os resultados de buscas que realizamos por pesquisas e publicações sobre leitura de múltiplos textos e vimos que os estudos sobre a compreensão de diversos documentos em língua inglesa tiveram início na década de 1990. Vimos também a necessidade de mais investigações sobre o tema no Brasil, tendo em vista a quantidade de textos encontrados em língua portuguesa. Em seguida, definimos o que é ler múltiplas fontes e refletimos sobre a importância do conhecimento prévio e a sobre a influência da cosmovisão na construção de significados durante a leitura de múltiplos artefatos informativos. Por fim, analisamos como se dá o processo de compreensão de múltiplas fontes e

apresentamos o modelo de documentos, proposto por Perfetti, Rouet e Britt (1999). Vimos que esse modelo parte do pressuposto de que a compreensão de múltiplos textos resulta na construção de uma representação mental da situação estudada. Essa representação apresenta dois componentes ou subconjuntos: o modelo intertexto (que apresenta tanto as relações entre um texto e a situação como as relações entre os documentos) e o modelo mental integrado ou modelo situacional (que apresenta uma idealização do conteúdo semântico integrado da situação, elaborada a partir da integração entre os conhecimentos prévios do leitor e os conteúdos de cada texto, relacionados às suas fontes). Vimos, também, que o ensino de leitura de múltiplos textos em ambientes digitais é recente nas escolas, sobretudo no Brasil. O professor, ao elaborar propostas de atividades com diversos documentos deve observar: que tipos de textos serão utilizados; como os textos serão organizados; que atividades serão desenvolvidas e como os resultados serão apresentados pelos alunos. Na proposição de perguntas de investigação, podem ser elaboradas questões intratextuais, extratextuais e intertextuais.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados em nosso estudo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, retomamos a pergunta de pesquisa, ou seja, a problematização que levou à proposição e execução de um projeto de ensino que foi desenvolvido e analisado durante esta investigação, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos delimitados para este estudo. Em seguida, contextualizamos o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido, apresentamos os participantes da pesquisa, explicitamos como foi realizada a coleta de dados e como eles foram analisados.

A pergunta de pesquisa que guia esta investigação é: que habilidades para ler múltiplos textos *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram e em que medida um projeto de ensino de leitura em múltiplas fontes pode melhorar essa leitura? Essa pergunta surgiu da nossa observação de trabalhos de pesquisa e de leitura realizados por alunos nos últimos anos e também pela escuta de diversos professores que se queixam tanto da baixa qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos quanto do baixo desempenho dos estudantes nas tarefas de leitura (sobretudo nas atividades de leitura *on-line*).

A primeira parte dessa pergunta – que habilidades para ler múltiplos textos *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram – nos levou a elaborar tarefas de leitura de diversos textos para serem realizadas por alunos do 9º ano com o objetivo de verificar que habilidades de leitura *on-line* de múltiplas fontes eles já haviam desenvolvido.

A segunda parte dessa pergunta – em que medida um projeto de ensino de leitura em múltiplas fontes pode melhorar essa leitura – nos levou a propor um projeto de ensino para ser desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir da pergunta inicial e da constatação da necessidade de um trabalho sistemático com múltiplos textos na internet, delineamos o objetivo geral desta pesquisa: verificar em que medida o trabalho proposto com a leitura investigativa de múltiplas fontes na internet contribui para o desenvolvimento de habilidades de

compreensão de múltiplos textos. A necessidade de compreender como os alunos do 9º ano leem diversos documentos na internet e a proposição de um projeto de ensino levaram-nos a estabelecer os seguintes objetivos específicos:

- Verificar que habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental já dominam;
- Verificar em que medida as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor, durante a implementação de um projeto de ensino, propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line*;
- Verificar que habilidades de leitura de múltiplos textos digitais *on-line* os alunos demonstram ter após a aplicação de um projeto de intervenção.

Na próxima seção, descrevemos o projeto de ensino e as atividades realizadas.

3.1 O PROJETO DE ENSINO

O projeto de intervenção pedagógica aqui analisado foi desenvolvido em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, e contou com a realização de 11 oficinas, totalizando 30 aulas de 60 minutos cada. A intervenção realizada foi dividida em três etapas: avaliação diagnóstica, projeto de ensino e avaliação final. O projeto de intervenção foi elaborado e desenvolvido pelo autor desta pesquisa, também professor de língua portuguesa dos alunos participantes, e teve como ponto de partida tanto as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização da avaliação diagnóstica quanto as necessidades demonstradas por eles ao longo do ano letivo. Todas as atividades do projeto foram desenvolvidas durante as aulas de português, num período de dois meses.

A primeira etapa foi realizada como uma avaliação diagnóstica para verificarmos que habilidades de leitura em múltiplas fontes os alunos já dominavam e quais estratégias eles utilizavam durante o processo de leitura investigativa na internet.

Esse levantamento, realizado em ambiente digital aberto, permitiu-nos verificar também quais habilidades os estudantes ainda não dominavam e quais estratégias o professor-pesquisador poderia desenvolver com a turma. Para o diagnóstico dos procedimentos de leitura *on-line* de múltiplos textos, a turma foi dividida em dois grupos (A e B) e foram utilizadas duas propostas de tarefa; o grupo A realizou a atividade “Celular causa câncer?”, enquanto o grupo B trabalhou com a tarefa “A influência dos jogos eletrônicos”. Durante a tarefa, os alunos foram orientados a usar a técnica de pensar em voz alta (*think-aloud*), e todo trabalho foi registrado em vídeo e áudio por meio do “aTube Catcher”¹⁷ – um programa de licença gratuita que realiza *download* de vídeos e músicas e também faz captura de vídeo e de áudio, permitindo o registro de tudo o que ocorre na tela do computador.

Na segunda etapa, foram realizadas 11 oficinas, que tinham como objetivo o desenvolvimento tanto de habilidades de leitura de múltiplas fontes quanto de estratégias de busca de informação e de leitura *on-line* de diversos artefatos informativos.

As atividades das oficinas foram elaboradas tendo-se em vista as habilidades exigidas para a leitura crítica em múltiplas fontes e as dificuldades demonstradas pelos estudantes durante a realização de atividades diversas. Como base para a seleção dessas habilidades e estratégias, selecionamos alguns itens da matriz de letramento digital de Novais e Dias (2009), bem como do levantamento de habilidades feito por Coscarelli e Coiro (2014), além das habilidades de leitura crítica, em consonância com Silva (2009), Gonçalves (2008), Silva (2011) e Duke e Pearson (2002).

No quadro abaixo, listamos as habilidades trabalhadas/exigidas em cada uma das oficinas e os objetivos de cada atividade. Apresentamos também um detalhamento das habilidades que foram exigidas ou contempladas durante a realização dos trabalhos. Tal detalhamento se justifica pelo fato de se tratar de um

¹⁷ Disponível gratuitamente em: <https://www.atube.me/pt-br/> (acesso em 19 out. 2020)..

projeto de ensino, que prevê o trabalho com diversos textos e diferentes gêneros. Vale ressaltar que nem todas as habilidades listadas se referem especificamente à leitura de múltiplos textos, pois elas podem estar mais relacionadas a um gênero específico (e podem ser exigidas na leitura de um único texto), e nem todas foram exigidas nas atividades de coleta inicial e final, mas foram aqui discriminadas pelo fato de terem sido contempladas em nosso projeto de intervenção e refletem nossa intencionalidade pedagógica em cada uma das atividades realizadas.

Quadro 2 – Organização das oficinas (objetivos e estratégias pedagógicas)

N.º de aulas	Oficina	Objetivos	Estratégias do professor
05	1. Energéticos	Promover a reflexão sobre o uso de energéticos por crianças e adolescentes; Refletir sobre as pesquisas científicas e conhecer <i>sites</i> que publicam artigos de divulgação científica; Desenvolver modelos de tarefa de leitura em múltiplas fontes; Conhecer estratégias de busca eficazes; Produzir um texto sobre consumo de energéticos.	Proposição de atividades pré-leitura Mediação de leitura Modelização (planejamento / modelo de tarefa) Modelização (como realizar busca eficaz de informações na internet)
02	2. Busca eficaz	Buscar informações de forma eficaz; Resolver desafios de busca de informações específicas.	Modelização (como realizar busca eficaz de informações na internet) Prática guiada Prática independente
02	3. Bora emagrecer	Promover reflexão sobre características e intencionalidades de um blog com apelo comercial indireto; Compreender estratégias de <i>marketing</i> de conteúdo; Analisar criticamente ações de <i>marketing</i> de conteúdo em redes sociais; Responder a um questionário no Formulário Google.	Mediação de leitura

02	4. É dos barbudos que elas gostam mais?	Identificar e analisar um texto com <i>marketing</i> de conteúdo; Responder a um questionário no Formulário Google.	Mediação de leitura
04	5. Vacinas: posso confiar?	Avaliar a confiabilidade de um texto; Preencher um quadro comparativo com informações sobre as fontes e os textos e responder a um questionário com perguntas inter e intratextuais Integrar informações.	Modelização Prática guiada
03	6. Triângulo das Bermudas	Representar visualmente um conjunto de documentos; Sintetizar e integrar informações.	Modelização (planejamento / modelo de tarefa) Modelização (como fazer uma representação visual ou esquema de documentos)
02	7. Ondas	Elaborar um esquema dos textos; Sintetizar e integrar informações.	Observação Impressão de textos em papéis coloridos Disponibilização de informações das fontes antes de cada texto
4	8. Fake News	Preencher um quadro com a classificação de notícias verdadeiras e falsas; Produzir infográfico ou cartilha com dicas sobre como avaliar uma notícia.	Mediação de leitura Observação Produção colaborativa Jogo da aposta
02	9. Tsunami no Brasil?	Verificar a veracidade de um texto e produzir um texto em resposta à reportagem lida.	Observação Mediação de leitura
02	10. Aquecimento global	Identificar diferentes posições a respeito de um assunto, preencher um quadro e responder a perguntas de integração de informações.	Mediação de leitura Proposição de quadro comparativo
02	11. Narguilé	Identificar diferentes posições a respeito de um assunto e responder a perguntas de integração de informações.	Observação Mediação de leitura

Na terceira etapa, foram realizadas as mesmas tarefas desenvolvidas na avaliação diagnóstica. A turma foi novamente dividida em dois grupos (A e B), sendo que, nessa fase, o grupo A realizou a tarefa “A influência dos jogos eletrônicos”, e o grupo B desenvolveu a atividade “Celular causa câncer?”. Foram utilizados os mesmos procedimentos de coleta de dados (captura das telas dos computadores em vídeo e gravação de áudio do protocolo verbal), e as atividades foram desenvolvidas em ambiente digital aberto.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O projeto de intervenção foi desenvolvido com 36 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente a um município da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Essa escola em que o projeto foi desenvolvido situa-se na região limítrofe entre dois municípios e atende a alunos de seis bairros com diferentes características socioeconômicas. O público atendido pela escola é de baixa renda e muitos alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social, sendo que alguns residem em locais de grande risco de inundações e desabamentos.

Inicialmente todos os 36 alunos participaram da atividade que gerou os dados da coleta inicial. Todos foram convidados a participar da pesquisa e receberam os termos de assentimento (TALE) e de consentimento livre esclarecido (TCLE). Por se tratar de uma intervenção realizada durante os horários regulares das aulas, os alunos foram informados de que participariam das oficinas, sendo voluntária a participação como informantes da pesquisa. Dessa forma, os participantes estavam cientes de que todos os presentes em cada oficina desenvolveriam as atividades, mas os dados daqueles que não concordassem em participar da pesquisa seriam descartados.

Durante a realização da coleta final, não foi possível contar com a participação de todos; apenas 20 alunos realizaram a última tarefa. Quatro participantes tiveram os dados de gravação de áudio e vídeo perdidos durante a realização da tarefa final, restando apenas o registro de 16 alunos. Dentre esses 16 alunos, foram

selecionados dez, sendo cinco meninos e cinco meninas, com idade entre 14 e 16 anos, para serem analisados nesta pesquisa. Para selecionarmos os dez participantes, utilizamos os seguintes critérios: 1) alunos que autorizaram a utilização dos seus dados para a pesquisa; 2) alunos que menos faltaram às aulas durante a realização do projeto e 3) equilíbrio no número de participantes do sexo masculino e feminino. Com o objetivo de preservar o sigilo dos participantes, atribuímos nomes fictícios aos estudantes, que serão assim denominados: Ana, Débora, Maria, Raquel, Sara, André, Felipe, João, Paulo e Tiago.

Na tabela abaixo, temos o levantamento da participação dos estudantes nas tarefas:

Tabela 1 - Participação dos alunos nas tarefas

Participação dos alunos nas tarefas													
	INICIAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	FINAL
Maria	S	S	S	S	S	P	S	S	N	N	S	N	S
Ana	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	P	S
Raquel	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
Sara	S	S	S	N	N	P	S	S	S	S	S	S	S
Débora	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	N	P	S
João	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S
Paulo	S	S	S	S	S	P	S	S	S	S	S	S	S
André	S	S	S	S	S	P	S	S	N	N	N	S	S
Tiago	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	N	S	S
Felipe	S	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SIM	10	7	10	8	8	6	10	10	6	8	7	6	10
PARC.	0	3	0	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0
NÃO	0	0	0	2	2	0	0	0	4	2	3	2	0

Na tabela acima, assinalamos com “S” os participantes que realizaram integralmente as atividades previstas para cada oficina e “N” os alunos que faltaram no dia da realização de alguma tarefa. A sinalização com “P” se refere a estudantes que participaram parcialmente de alguma atividade, seja por terem

chegado atrasados à escola, seja por terem se ausentado da aula em algum momento. Na próxima seção, estabelecemos os procedimentos que adotamos para análise dos dados coletados.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção de natureza qualitativa. Conforme Damiani (2012), nesse tipo de investigação, o pesquisador identifica um problema, elabora formas de resolvê-lo e intervém na realidade, permanecendo aberto às eventuais contribuições dos participantes. Tendo em vista nossos objetivos específicos de pesquisa, selecionamos diferentes instrumentos e métodos de coleta de dados: protocolo verbal *think-aloud*, capturas de tela em vídeo (realizadas por meio do uso do programa “aTube Cacther”), produções textuais dos alunos, projeto de ensino desenvolvido e observação não participante.

Nas tarefas de coleta inicial e final foram utilizados: método protocolo verbal ou *think-aloud*, captura de telas no *software* “aTube Catcher”, produções textuais dos alunos e observação não participante. As produções textuais são constituídas tanto da tarefa principal apresentada, na qual os estudantes deveriam produzir um texto com sua conclusão sobre o fenômeno estudado, quanto das respostas a cinco perguntas, feitas após a redação do texto. O desenvolvimento da proposta de intervenção será analisado com base nos registros de observações feitas durante o processo e nos produtos que os alunos entregaram ao final de cada tarefa. A escolha desses instrumentos se justifica pelo fato de que, juntos, eles podem responder à pergunta de pesquisa que rege este trabalho: “que habilidades de leitura de múltiplos textos *on-line* os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram e em que medida um projeto de ensino de leitura em múltiplas fontes pode melhorar essa leitura?”.

3.3.1 Protocolo verbal

Para ter acesso aos pensamentos dos participantes ao realizarem as tarefas de busca de informações e de leitura em múltiplas fontes, foi utilizada a técnica

conhecida como Protocolo Verbal, também chamada de *think aloud*, que é “a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema” (ZANOTO, 2014, p.6). Nessa técnica, os participantes fazem comentários metacognitivos sobre seus processos mentais e procedimentos de busca e leitura de informações. De acordo com Yoshida (2008), durante esse método os participantes são convidados a manter o pensamento em voz alta como se estivessem falando sozinhos em um ambiente. O uso dessa técnica se justifica pelo fato de a leitura não ser um processo diretamente observável. Sendo assim, espera-se que, ao ler e pensar em voz alta, isto é, falar sobre a leitura, os participantes nos deem pistas de como estão lendo, durante o momento da leitura.

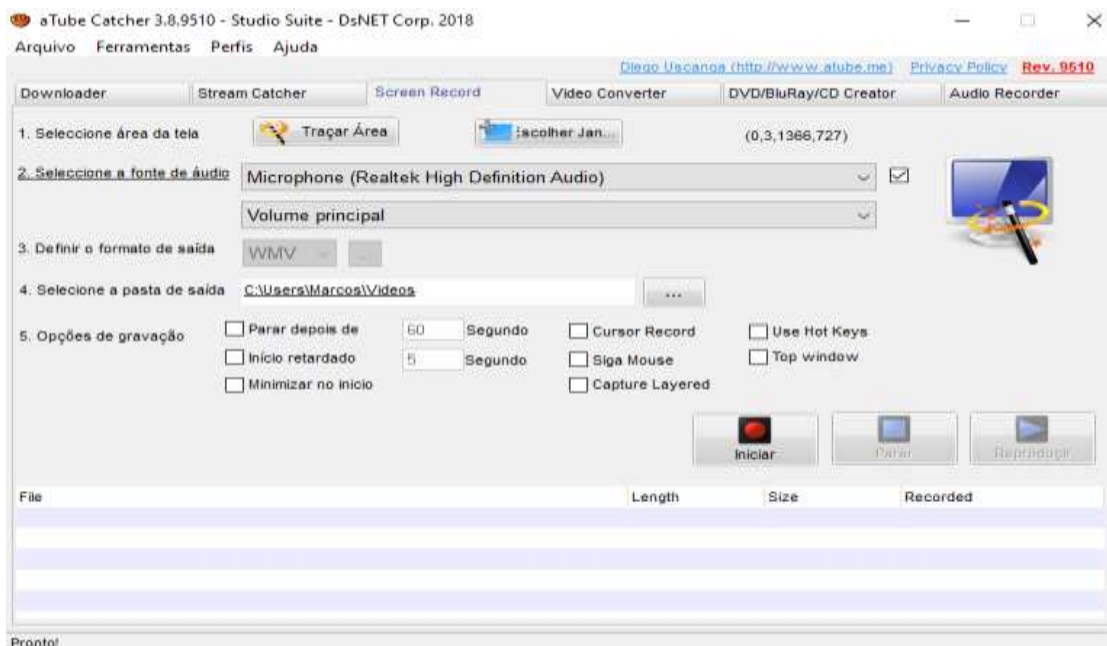
Os alunos foram orientados a verbalizar livremente os seus pensamentos e a descrever suas ações. Não foi proposto um roteiro para esse protocolo, e o tempo de fala foi determinado pelas orientações das tarefas de leitura, segundo as quais os participantes teriam 60 minutos para buscar, selecionar e ler múltiplos textos. As falas dos alunos foram gravadas, juntamente com a captura do que ocorria nas telas dos computadores, por meio do *software* “aTube Catcher”. Posteriormente, as falas foram transcritas e as ações, codificadas em descritores.

3.3.2 Captura de tela – “aTube Catcher”

Com o uso do *software* “aTube Catcher” – um programa de licença gratuita, que foi previamente instalado em todos os computadores do laboratório de informática – fez-se a captura das telas em vídeo e também do áudio dos alunos. Cada participante estava utilizando um fone de ouvido com microfone (*headset*). O uso desses equipamentos permitiu que cada estudante assistisse aos vídeos que selecionou, sem a produção de ruídos que poderiam interferir na concentração dos demais, e também possibilitou a gravação do protocolo verbal *think-aloud*. Assim, tudo que ocorria na tela dos computadores e tudo que os estudantes falavam ficava registrado em um arquivo do tipo *wmv* (*Windows Media Video*).

Na figura abaixo, temos uma imagem da interface do programa “aTube Catcher”:

Figura 2 - Interface do programa “aTube Catcher”



Antes de iniciarmos as atividades de coleta inicial e final, esclarecemos aos alunos que o programa “aTube Catcher” seria utilizado para registrar as falas e as telas em vídeo e solicitamos que eles não encerrassem a execução desse *software*. Durante a realização da tarefa final, alguns computadores apresentaram problemas no momento de salvar o arquivo de vídeo, o que nos levou a adotar a preservação dos arquivos como critério para seleção dos dez participantes a serem analisados.

3.3.3 Produções textuais

Neste trabalho, consideramos como produções textuais tanto os textos produzidos como produto principal das tarefas de coleta quanto as respostas dos alunos dadas às demais atividades das oficinas.

Os textos produzidos nas tarefas das coleta inicial e final permitem a análise da integração de informações, a seleção de evidências e argumentos que embasam as respostas e a conclusão a que os participantes chegaram após as leituras

realizadas. Na tarefa “Celular causa câncer?” os alunos deveriam produzir um comentário para um grupo de WhatsApp; já na tarefa “A influência dos jogos eletrônicos”, eles deveriam produzir uma dissertação escolar. Nas duas atividades de coleta, utilizamos propostas de produção nas quais os estudantes deveriam se imaginar em uma situação de comunicação similar às que ocorrem no dia a dia e chegar a uma conclusão sobre o assunto estudado.

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para examinar os dados coletados, realizamos os seguintes procedimentos:

1. Análise geral do desempenho dos alunos na tarefa inicial;
2. Apresentação e análise geral de cada oficina realizada;
3. Análise por informante das habilidades e estratégias utilizadas pelos sujeitos durante o processo de busca de informações e leitura em múltiplas fontes na tarefa inicial, nas atividades realizadas durante o projeto de intervenção pedagógica e na tarefa final;
4. Análise geral do desempenho dos alunos na tarefa final;
5. Comparação entre os resultados inicial e final.

Conforme dissemos, as tarefas inicial e final de leitura em múltiplas fontes foram gravadas (captura de tela e de áudio) por meio do *software* “aTube Catcher”. Para análise desses dados, os vídeos foram transcritos em quadros nos quais constavam os seguintes itens: tempo – que se refere ao momento da gravação em que o aluno falou ou adotou algum procedimento de navegação; fala – que se refere à transcrição do áudio do protocolo verbal; ação – que se refere às diversas ações praticadas pelos sujeitos durante o processo de busca de informações e leitura (tais como: lê a introdução do texto, clica no botão “voltar”, digita, acessa a página “x”, comenta etc.); descritor – que se refere à codificação que atribuímos às ações realizadas pelos estudantes (como, por exemplo: planeja, navega, parafraseia o conteúdo, observa a fonte do texto, lê seletivamente partes do texto etc.) observações – que se referem a registros de informações importantes acerca

da realização da atividade, tais como: endereço dos *sites* visitados, que partes dos textos foram lidas, motivos das interrupções na leitura, dentre outros. Os descritores foram atribuídos pelo fato de, após a realização das transcrições e análise das diversas ações dos sujeitos, percebermos a necessidade de codificá-las, com o objetivo de sistematizá-las. Dessa forma, foi possível atribuir códigos (que denominamos como descritores) às diversas ações adotadas pelos participantes. Os descritores são, portanto, as habilidades e estratégias utilizadas pelos participantes e constituem nossas categorias de análise.

Temos, abaixo, um exemplo da transcrição da tarefa inicial realizada pela participante Raquel:

Quadro 3 - Exemplo de transcrição e codificação

Coleta inicial – participante: Raquel				
Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
1:55	<i>Eu vou entrar no google pra poder fazer a pesquisa.</i>	Entra no google	Planeja Navega Reconhece mecanismos de busca	
2:06	<i>Vou digitar na barra de pesquisa.</i>	Clica na barra de endereços	Navega	
2:18		Começa a digitar na barra de endereços	Gera palavras-chave Navega	“os jogos eletrônicos in” Localiza a sugestão: “como os jogos eletrônicos influenciam o comportamento dos jovens”
2:33		Altera a busca para “os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e	Gera palavras-chave	

		jovens”		
3:21		Pressiona a tecla <i>enter</i> para fazer a busca	Navega	
3:24	<i>Eu pesquisei se os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e jovens.</i>	Descreve sua ação		Descreveu o que havia feito.
3:42	<i>Vou clicar no primeiro.</i>	Clica no primeiro item e lê o item localizado	Navega Seleciona <i>link</i>	https://www.entrevos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos- eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens

Para sistematizar as ações, utilizamos: descritores de habilidades de leitura crítica, em consonância com Duke, Pearson (2002) e Silva (2009); descritores de habilidades de leitura em múltiplas fontes, de acordo com Coscarelli e Coiro (2014), bem como descritores de habilidades de letramento digital, conforme Dias e Novais (2009); além disso, elaboramos descritores para ações demonstradas pelos estudantes e que não constam das matrizes supracitadas. Por fim, os descritores foram quantificados com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos nas tarefas antes e após o desenvolvimento do projeto de ensino.

3.4.1 Habilidades avaliadas nas atividades inicial e final

Após a transcrição dos vídeos e a descrição das ações realizadas pelos participantes na atividade inicial, analisamos as habilidades demonstradas por eles e chegamos a uma matriz de habilidades dos estudantes. Esse levantamento

está relacionado a um objetivo específico deste estudo: verificar que habilidades de leitura em múltiplas fontes os alunos já dominam.

No quadro abaixo, apresentamos as habilidades que foram demonstradas pelos alunos na tarefa inicial.

Quadro 4 – Categorias analisadas na tarefa inicial

Habilidades demonstradas pelos alunos na tarefa inicial	
Buscar e localizar	
Descritores	Detalhamento
Reconhece mecanismos de busca.	Reconhece os motores de busca disponíveis e consegue acessá-los de forma adequada (digita palavras chaves ou termos de pesquisa e aperta a tecla <i>enter</i> ou clica no ícone “buscar” no comando de busca).
Seleciona palavras-chave adequadas.	Seleciona palavras-chave que sintetizam o assunto a ser estudado ou constrói um comando de busca eficaz, por meio de perguntas.
Navega.	Utiliza comandos ou botões de navegação, tais como “voltar”, abrir nova página, abrir nova guia. Percorre abas e/ou janelas abertas.
Lê e analisa os <i>links</i> .	Identifica a presença de <i>links</i> em páginas de busca, lê e infere o texto de um <i>link</i> e infere o conteúdo da página a ser acessada, seja pelo título do resultado da busca, seja pelo endereço da página (url) ou ainda pelo resumo ou breve descrição do texto ou das palavras, apresentada após o título. É capaz de identificar e

	diferir anúncios de outros textos.
Seleciona <i>link</i> .	Seleciona, após ler e analisar um <i>link</i> , por meio de um clique para abrir o texto, seja na mesma janela, seja em outra guia ou mesmo em outra janela.
Selecionar e avaliar informações	
Descritores	Detalhamento
Escaneia o texto antes da leitura.	Faz uma rápida leitura prévia do texto, utilizando técnicas como <i>skimming</i> e <i>scanning</i> .
Decide se fará a leitura de um texto.	Decide, após escanear o texto, se fará a leitura, com base em suas observações quanto à pertinência das informações, confiabilidade etc.
Lê integralmente o texto.	Lê o texto na íntegra.
Escaneia o texto durante a leitura.	Interrompe a leitura e faz uma varredura no restante do texto, utilizando técnicas como <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , com o objetivo de avaliar se continuará a leitura.
Decide se continuará a leitura de um texto.	Decide, após interromper a leitura e escanear o texto ou após ler trecho(s), se continuará a leitura, com base em suas observações quanto à pertinência das informações, confiabilidade etc.
Lê seletivamente partes do texto.	Lê partes do texto, de acordo com seu objetivo de leitura.
Escaneia o texto após a leitura.	Faz uma leitura rápida (varredura) do texto, após ter lido o conteúdo.
Relê um trecho do texto.	Relê um trecho do texto, com objetivo de confirmar, esclarecer, comparar ou fixar uma informação.
Avalia a pertinência das informações.	Avalia se uma informação é pertinente e

	relevante, tendo em vista os objetivos de leitura definidos na tarefa.
Observa os dados da fonte.	Localiza e lê informações sobre a fonte do texto, tais como: autor, <i>site</i> , data, url etc.
Registra as fontes.	Faz referência, no texto escrito ou no protocolo verbal, a informações relacionadas à fonte, tais como: autor, data, <i>site</i> etc.
Reage ao texto.	Reage emocionalmente ao texto à medida que lê, demonstrando surpresa, admiração, susto, repulsa etc. Essas reações podem indicar aceitação ou repulsa, concordância ou discordância das informações lidas.
Avalia a confiabilidade das informações.	Avalia a confiabilidade das informações, com base na análise feita dos dados da fonte, como autoria, data, <i>site</i> etc.
Comenta e/ou aprecia o conteúdo.	Faz comentários sobre o conteúdo lido, seja concordando, seja discordando das informações localizadas. Parafraseia e/ou tece comentários com apreciação do conteúdo.
Avalia a necessidade de mais informações.	Avalia seu processo de leitura e faz comentários sobre ter compreendido ou não o que foi lido. Comenta sobre suas dúvidas sobre o assunto, bem como sobre a necessidade de buscar mais informações para chegar a uma conclusão sobre o assunto estudado.
Sintetizar e integrar	
Descritores	Detalhamento
Compara a consistência e a relevância	Compara as informações encontradas em

das informações entre as fontes.	diferentes fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa.
Determina se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam.	Avalia e percebe relações de discrepância, concordância e complementaridade entre as informações encontradas em diferentes textos.
Integra informações dos diferentes textos.	Integra informações encontradas em diferentes fontes, percebendo relações de complementaridade, consonância, dissonância etc.
Posiciona-se a favor de determinadas alegações e argumentações.	Demonstra claramente seu posicionamento a favor ou contra determinados argumentos e posicionamentos.

Na tarefa de coleta final, realizamos o mesmo processo (transcrição, descrição das ações e codificação das ações em descritores). O quadro foi ampliado, pois os participantes demonstraram habilidades que não foram evidenciadas na tarefa inicial. Dessa forma, foram analisadas as seguintes categorias na tarefa final:

Quadro 5 – Categorias analisadas na tarefa final

Habilidades demonstradas pelos alunos na tarefa final	
Buscar e localizar	
Descritores	Detalhamento
Reconhece mecanismos de busca.	Reconhece os motores de busca disponíveis e consegue acessá-los de forma adequada (digita palavras chaves ou termos de pesquisa e aperta a tecla <i>enter</i> ou clica no ícone “buscar” no comando de busca).
Reconhece mecanismos de busca	Reconhece e utiliza operadores para

avançada.	busca avançada, como uso de sinais “+”, “-”, aspas etc.
Seleciona palavras-chave adequadas.	Seleciona palavras-chave que sintetizam o assunto a ser estudado ou constrói um comando de busca eficaz, por meio de perguntas.
Navega.	Utiliza comandos ou botões de navegação, tais como “voltar”, abrir nova página, abrir nova guia. Percorre abas e/ou janelas abertas.
Lê e analisa os <i>links</i> .	Identifica a presença de <i>links</i> em páginas de busca, lê e infere o texto de um <i>link</i> e infere o conteúdo da página a ser acessada, seja pelo título do resultado da busca, seja pelo endereço da página (url) ou ainda pelo resumo ou breve descrição do texto ou das palavras, apresentada após o título. É capaz de identificar e diferir anúncios de outros textos.
Seleciona <i>link</i> .	Seleciona, após ler e analisar um <i>link</i> , por meio de um clique para abrir o texto, seja na mesma janela, seja em outra guia ou mesmo em outra janela.
Selecionar e avaliar informações	
Descritores	Detalhamento
Escaneia o texto antes da leitura.	Faz uma rápida leitura prévia do texto, utilizando técnicas como <i>skimming</i> e <i>scanning</i> .
Decide se fará a leitura de um texto.	Decide, após escanear o texto, se fará a leitura, com base em suas observações quanto à pertinência das informações, confiabilidade etc.

Lê integralmente o texto.	Lê o texto na íntegra.
Escaneia o texto durante a leitura.	Interrompe a leitura e faz uma rápida leitura de varredura no restante do texto, utilizando técnicas como <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , com o objetivo de avaliar se continuará a leitura.
Decide se continuará a leitura de um texto.	Decide, após interromper a leitura e escanear o texto ou após ler trecho(s), se continuará a leitura, com base em suas observações quanto à pertinência das informações, confiabilidade, etc.
Lê seletivamente partes do texto.	Lê partes do texto, de acordo com seu objetivo de leitura.
Escaneia o texto após a leitura.	Faz uma leitura rápida (varredura) do texto, após ter lido o conteúdo.
Relê um trecho do texto.	Relê um trecho do texto, com objetivo de confirmar, esclarecer, comparar ou fixar uma informação.
Avalia a pertinência das informações.	Avalia se uma informação é pertinente e relevante, tendo em vista os objetivos de leitura definidos na tarefa.
Observa os dados da fonte (autor, <i>site</i> , data)	Localiza e lê informações sobre a fonte do texto, tais como: autor, <i>site</i> , data, url etc.
Analisa a fonte.	Analisa e busca mais informações sobre a fonte, tais como formação/profissão do autor, seus conhecimentos, acesso à informação etc.
Registra as fontes.	Faz referência, no texto escrito ou no protocolo verbal, a informações relacionadas à fonte, tais como: autor, data, <i>site</i> etc.
Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos.	Analisa e busca mais informações sobre as fontes de autoridade citadas no texto.

	Busca informações sobre pesquisas e estudiosos citados, analisando a recorrência e a veracidade das informações.
Reage ao texto.	Reage intelectual ou emocionalmente ao texto à medida que lê.
Avalia a confiabilidade das informações.	Avalia a confiabilidade das informações, com base na análise feita dos dados da fonte, como autoria, data, <i>site</i> etc.
Identifica a segurança do <i>site</i> .	Observa informações sobre a segurança do <i>site</i> , tais como url, protocolo de segurança (https) e presença de cadeado na barra de navegação.
Comenta e/ou aprecia o conteúdo.	Faz comentários sobre o conteúdo lido, seja concordando, seja discordando das informações localizadas. Parafraseia e/ou tece comentários com apreciação do conteúdo.
Avalia a necessidade de mais informações.	Avalia seu processo de leitura e faz comentários sobre ter compreendido ou não o que foi lido. Comenta sobre suas dúvidas sobre o assunto, bem como sobre a necessidade de buscar mais informações para chegar a uma conclusão sobre o assunto estudado.
Sintetizar e integrar	
Descritores	Detalhamento
Compara a consistência e a relevância das informações entre as fontes.	Compara as informações encontradas em diferentes fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa.
Determina se as informações estão em	Avalia e percebe relações de

consonância, dissonância ou se complementam.	discrepância, concordância e complementaridade entre as informações encontradas em diferentes textos.
Integra informações dos diferentes textos.	Integra informações encontradas em diferentes fontes, percebendo relações de complementaridade, consonância, dissonância etc.
Posiciona-se a favor de determinadas alegações e argumentações.	Demonstra claramente seu posicionamento a favor ou contra determinados argumentos e posicionamentos.

Conforme dissemos, as categorias dos quadros 4 e 5 acima foram definidas a partir da análise da transcrição dos vídeos com registro das ações e/ou falas dos alunos durante a realização das tarefas inicial e final. Além dos vídeos, há as produções textuais feitas pelos estudantes, que permitem tanto a análise de outras habilidades não percebidas nas gravações quanto a confirmação de algumas que ficaram evidentes na captura de imagens e sons. Essas produções resultantes das tarefas inicial e final ainda possibilitam a análise de informações que podem ser comparadas entre si com o objetivo de verificar a eficácia de determinadas estratégias de ensino adotadas ao longo da intervenção pedagógica.

3.4.2 Categorias analisadas nas oficinas do projeto de ensino

As oficinas realizadas no projeto de ensino contemplaram diversas habilidades de leitura crítica (DUKE; PEARSON, 2002; SILVA, 2009) e leitura de textos múltiplos (COSCARELLI; COIRO, 2014). Essas habilidades foram transformadas em perguntas que assinalamos com “+”, “-” ou “+-”, após a leitura e avaliação das produções de cada aluno. Elaboramos, ainda, perguntas que estavam relacionadas aos objetivos das tarefas ou que definiam critérios de avaliação que

nos permitiram verificar a compreensão da leitura de múltiplos documentos. Os símbolos +, - e +- indicam, respectivamente “sim”, “não” e “parcialmente”. Relacionamos, abaixo, as categorias avaliadas em cada oficina.

Quadro 6 - Categorias avaliadas nas oficinas

Oficina	Categorias avaliadas nas oficinas	+, - ou +- +-
Energéticos	Reconhece a função do subtítulo?	
	Observa os recursos imagéticos presentes no texto?	
	Reconhece a importância dos recursos imagéticos presentes no texto?	
	Levanta hipóteses para as escolhas dos recursos imagéticos utilizados?	
	Reflete sobre os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos imagéticos?	
	Levanta hipóteses para outras possíveis escolhas de recursos?	
	Sintetiza de forma satisfatória o conteúdo lido?	
	Identifica diferentes pontos positivos e negativos presentes nos textos?	
	Utiliza informações dos diferentes textos em sua produção?	
	Cita as fontes consultadas em seu texto?	
Bora emagrecer	Identifica público-alvo?	
	Identifica os objetivos do texto?	
	Observa os recursos imagéticos presentes no texto?	
	Reflete sobre os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos imagéticos?	
	Relaciona imagem, título, subtítulo ao conteúdo do texto?	
	Relaciona os recursos multimodais ao objetivo do texto?	
	Percebe que as dicas não são “quentes”?	

	Relaciona o conteúdo da última dica ao objetivo do texto?	
É dos barbudos que elas gostam mais?	Elabora perguntas sobre o texto de forma satisfatória?	
	Inferir quais são os objetivos do leitor ao ler o texto?	
	Identifica o propósito do texto?	
	Identifica a pesquisa citada como falsa?	
	Observa os recursos imagéticos presentes no texto?	
	Relaciona as imagens ao conteúdo do texto?	
	Relaciona o uso dos recursos multimodais ao propósito do texto?	
	Identifica os <i>links</i> presentes no texto e os relaciona aos propósitos comerciais do <i>site</i> ?	
	Reflete de forma crítica sobre as imagens e os interesses que elas veiculam?	
	Identifica as estratégias de <i>marketing</i> de utilizadas no texto?	
Vacinas: posso confiar?	Identifica informações solicitadas?	
	Avalia a confiabilidade do <i>site</i> ?	
	Utiliza critérios claros para avaliar a confiabilidade do <i>site</i> ?	
	Observa se os textos da tarefa 2 se baseiam em evidências científicas?	
	Percebe a motivação de cada <i>site</i> ?	
	Observa criticamente a recorrência das informações em outros textos?	
	Percebe a omissão de informações nos textos?	
	Avalia as fontes citadas no texto?	
	Avalia a confiabilidade do <i>site</i> e utiliza critérios claros para isso?	
Triângulo das Bermudas	Localiza as informações?	
	Cita os autores no esquema?	

	Sintetiza de forma satisfatória as informações de cada <i>site</i> ?	
	Compara as informações?	
	Faz referências às evidências científicas ou aos argumentos citados nos textos?	
	Chegou a uma conclusão sobre o fenômeno?	
Ondas	Integra informações dos três textos lidos?	
	Relaciona os três textos?	
	Apresenta argumentos relevantes?	
	Desconsidera informações irrelevantes?	
Fake News	Explica o que são as <i>fake news</i> ?	
	Cita estratégias válidas para identificar notícias falsas?	
Tsunami no Brasil?	Explica o que é o tsunami?	
	Cita as causas desse fenômeno?	
	Avalia as possibilidades de ocorrer um tsunami no Brasil?	
	Apresenta as evidências encontradas durante a busca de informações?	
	Avalia corretamente a veracidade do texto?	
Aquecimento global	Elabora perguntas sobre os textos de forma satisfatória?	
	Cita os autores e informações sobre eles?	
	Avalia a confiabilidade dos <i>sites</i> selecionados?	
	Utiliza critérios bem definidos e válidos para avaliar a confiabilidade dos <i>sites</i> ?	
	Identifica os três posicionamentos existentes sobre o aquecimento global?	
	Explicita as principais diferenças entre as três opiniões?	
	Integra as informações dos textos?	
Narguilé	Identifica os diferentes pontos de vista sobre o narguilé?	

	Explicita as principais divergências entre os diferentes posicionamentos sobre o narguilé?	
	Identifica os diferentes pontos de vista sobre o cigarro eletrônico?	
	Explicita as principais divergências entre os diferentes posicionamentos sobre o cigarro eletrônico?	
	Integra as informações localizadas?	
	Estabelece relações entre o uso do cigarro, do narguilé e do cigarro eletrônico?	

Neste capítulo, retomamos a pergunta de pesquisa e os objetivos geral e específicos deste estudo, descrevemos o projeto de ensino elaborado para esta investigação, apresentamos os participantes da pesquisa e explicitamos os procedimentos metodológicos de coleta e de análise de dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos nas tarefas inicial e final, bem como nas oficinas realizadas durante o projeto. Antes de iniciarmos a apresentação e a análise, retomamos nosso objetivo geral para este estudo: verificar em que medida o trabalho proposto com a leitura investigativa de múltiplas fontes na internet contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de múltiplos textos.

Para verificarmos a eficácia da intervenção pedagógica realizada, faz-se necessário observar o que os alunos fazem quando leem múltiplas fontes na internet, analisar o desenvolvimento do projeto realizado e examinar os resultados obtidos na tarefa final. Tais verificações nos remetem aos nossos objetivos específicos:

- Verificar que habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line* os participantes já dominam;
- Verificar em que medida as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor, durante a implementação de um projeto de ensino, propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line*;
- Verificar que habilidades de leitura de múltiplos textos digitais *on-line* os alunos demonstram após a aplicação de um projeto de intervenção.

A análise do que os estudantes fazem ao ler diversos documentos na internet será feita a partir da análise do desempenho dos participantes na tarefa inicial. A verificação dos resultados da implementação do projeto de ensino desenvolvido será realizada com a análise dos dados obtidos durante as oficinas, bem como com a comparação entre o que foi observado nas tarefas inicial e final. A investigação das habilidades demonstradas pelos estudantes após o projeto será feita com a análise dos dados coletados na atividade avaliativa final.

4.1 TAREFAS DE COLETA INICIAL E FINAL

Foram utilizadas duas tarefas para coleta inicial e final de dados, realizadas em ambiente digital aberto. Durante a coleta inicial, as turmas foram divididas de forma que metade realizou a primeira tarefa (“A influência dos jogos eletrônicos”) e a outra metade realizou a segunda (“Celular causa câncer?”). Na coleta final, o grupo que realizou a primeira tarefa deveria desenvolver a segunda (“Celular causa câncer?”), e o outro, a primeira (“A influência dos jogos eletrônicos”). Tal divisão foi feita com o objetivo de comparar o resultado dos alunos nas diferentes tarefas antes e após a realização do projeto de intervenção, de modo que pudessemos selecionar 50% dos alunos que realizaram a atividade sobre os jogos e 50% que realizaram a atividade sobre o uso do celular nas atividades inicial e final. No entanto, essa comparação não pôde ser feita como inicialmente planejado, uma vez que muitos alunos não entregaram os termos de assentimento e de consentimento assinados. Além disso, alguns alunos não participaram de todas as oficinas devido a sua ausência nos dias em que elas ocorreram. Outros faltaram nos dias de aplicação da tarefa final e ainda outros não tiveram os dados preservados durante a coleta final em função de problemas diversos nos computadores. Na tabela abaixo, apresentamos a distribuição dos participantes por tarefa:

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por tarefa

	Tarefa 1: “A influência dos jogos eletrônicos”	Tarefa 2: “Celular causa câncer?”
Coleta inicial	8 alunos	2 alunos
Coleta final	2 alunos	8 alunos

Durante a coleta, bem como em diversas oficinas, foi necessário que o professor-pesquisador trocasse vários horários com outros professores, pois a organização do tempo escolar em módulos de 60 minutos demonstrou ser insuficiente para o trabalho com busca de informações e leitura *on-line* de múltiplas fontes. Abaixo, apresentamos as duas atividades utilizadas na coleta de dados.

4.1.1 Tarefa: “A influência dos jogos eletrônicos”

Para a realização dessa tarefa, foram entregues aos alunos as seguintes orientações:

A influência dos jogos eletrônicos

Parte 1

Imagine a seguinte situação:

Pedro é um adolescente de 15 anos que gosta muito de games. Às vezes ele passa mais de cinco horas jogando (Quem nunca?). Os jogos de que ele mais gosta são: “Counter-strike global offensive”, “Free fire”, “GTA”, “God of War” e “Fifa 18”.

A mãe de Pedro está muito preocupada, pois ouviu dizer que os jogos violentos podem influenciar a vida dos adolescentes, tornando-os mais agressivos. Ela também ouviu algumas pessoas dizerem que isso não é verdade. Diante de tantas respostas que ouviu, ela ficou mais confusa. Em que acreditar? Os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens?

Diante dessa pergunta, realize a seguinte tarefa:

Faça uma busca de informações na internet sobre o assunto para ajudar a mãe de Pedro. Para isso você deverá selecionar e ler pelo menos 5 (cinco) diferentes textos sobre o assunto e chegar a uma conclusão. Justifique sua conclusão, utilizando argumentos e evidências que comprovem a sua resposta.

Atenção: Você terá 1 (uma) hora para pesquisar as informações e 1 (uma) hora para produzir seu texto e para responder as perguntas da segunda parte da tarefa.

Parte 2

Responda as seguintes perguntas:

- 1) Quais foram os cinco textos que você selecionou? Cole os *links* aqui.
- 2) Em qual texto você encontrou informações mais úteis para resolver a primeira parte da tarefa?
- 3) Ao buscar informações, você encontrou posicionamentos que se contradizem?
- 4) O que você fez para chegar a uma conclusão sobre o assunto?
- 5) Você teve alguma dificuldade para chegar a uma conclusão? Qual?

6) Que critérios você usou para acreditar ou desacreditar de algumas informações dos textos que você leu?

7) Cite algumas informações que você descartou e os critérios você utilizou para descartá-las.

Na primeira parte da tarefa, os alunos deveriam imaginar uma situação, buscar informações sobre a influência dos jogos na vida dos adolescentes e dos jovens em cinco *sites* e produzir uma dissertação escolar, com evidências e argumentos que comprovassem a conclusão a que chegaram. Como o foco deste trabalho está no processo e nas habilidades de leitura de múltiplos textos, não serão enfatizadas, nas análises aqui feitas, as características desse gênero textual. O desempenho dos alunos será medido, portanto, quanto às habilidades e estratégias que utilizaram durante a busca e a leitura de informações em múltiplas fontes.

Na segunda parte, os alunos deveriam responder a sete perguntas que estão relacionadas a habilidades importantes para a leitura de textos múltiplos e que também poderiam confirmar informações que foram detectadas nas gravações ou ainda evidenciar processos que não foram percebidos na análise e na transcrição das capturas de vídeo e áudio.

4.1.2 Tarefa: “Celular causa câncer?”

Para a realização dessa tarefa, foram entregues aos alunos as seguintes orientações:

CELULAR CAUSA CÂNCER?

Parte 1

Hoje, quando vamos pesquisar algum assunto, seja na internet, seja em uma biblioteca, temos contato com diversos textos que tratam do mesmo tema.

Há alguns anos, surgiu uma notícia que foi muito compartilhada nas redes sociais. O título da notícia era: “Homem é diagnosticado com câncer nos olhos por algo simples que todos fazemos à noite...”. De acordo com a notícia, a causa do câncer nos olhos do homem teria sido a luz verde do aparelho celular.

Em pouco tempo, descobriu-se que a notícia era falsa. Ainda bem...

Ainda bem? E se o uso prolongado do celular realmente causar algum tipo de câncer?

Imagine a seguinte situação: Em um grupo de WhatsApp da sua família, alguém compartilhou a seguinte mensagem: “Gente, toma cuidado! Fiquei sabendo que o uso prolongado do celular pode causar câncer. É melhor tomarmos cuidado e utilizarmos menos esse aparelho”. Você ficou curioso para saber se isso é verdade mesmo e se prontificou a buscar mais informações sobre o assunto e escrever uma resposta para ser postada no grupo da família. Essa será sua tarefa. Para realizá-la, busque informações sobre esse tema na internet. Você deverá selecionar e ler pelo menos 5 (cinco) diferentes textos sobre o assunto e chegar a uma conclusão: o celular causa câncer ou não? Justifique sua conclusão, utilizando argumentos e evidências que comprovem a sua resposta.

Atenção: Você terá 1 (uma) hora para pesquisar as informações e 1 (uma) hora para produzir seu texto e responder às perguntas da segunda parte da tarefa.

Parte 2

Responda as seguintes perguntas:

- 1) Quais foram os cinco textos que você selecionou? Cole os *links* aqui.
- 2) Em qual texto você encontrou informações mais úteis para resolver a primeira tarefa?
- 3) Ao buscar informações, você encontrou posicionamentos que se contradizem?
- 4) O que você fez para chegar a uma conclusão sobre o assunto?
- 5) Você teve alguma dificuldade para chegar a uma conclusão? Qual?
- 6) Que critérios você usou para acreditar ou desacreditar de algumas informações dos textos que você leu?
- 7) Cite algumas informações que você descartou e os critérios que você utilizou para descartá-las.

Na primeira parte dessa tarefa, novamente, temos uma proposta em que os alunos deveriam se imaginar em uma situação e buscar informações e produzir um texto, justificando sua conclusão com argumentos e evidências encontrados nos textos lidos. Nessa atividades, eles deveriam produzir um comentário para grupo de whatsapp e, assim como na primeira tarefa, nas análises, não será avaliado se os alunos observaram o gênero exigido; serão enfatizados o processo e as habilidades de leitura em múltiplas fontes.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA COLETA INICIAL

Após a aplicação da tarefa inicial, transcrevemos as falas dos participantes e descrevemos suas ações, que foram codificadas em descritores e quantificadas. Obtivemos os seguintes dados da coleta inicial:

Tabela 3 - Resultado dos alunos na tarefa inicial

Resultado dos alunos na tarefa inicial	
Buscar e localizar	
Descritor	SIM
Reconhece mecanismos de busca	10
Navega	10
Seleciona palavras-chave adequadas	10
Lê e analisa os <i>links</i>	10
Seleciona <i>link</i>	10
Selecionar e avaliar informações	
Descritor	SIM
Escaneia o texto antes da leitura	9
Decide se fará a leitura de um texto	10
Lê integralmente o texto	10
Escaneia o texto durante a leitura	5
Decide se continuará a leitura de um texto	10
Lê seletivamente partes do texto	10
Escaneia o texto após a leitura	6
Relê um trecho do texto	4
Avalia a pertinência das informações	1
Observa os dados da fonte	4
Registra as fontes	4
Reage ao texto	4
Avalia a confiabilidade das informações	2
Comenta e/ou analisa o conteúdo	7
Avalia a necessidade de mais informações	2
Sintetizar e integrar	
Descritor	SIM
Compara a consistência e a relevância das informações entre as fontes	2
Integra informações dos diferentes textos	2

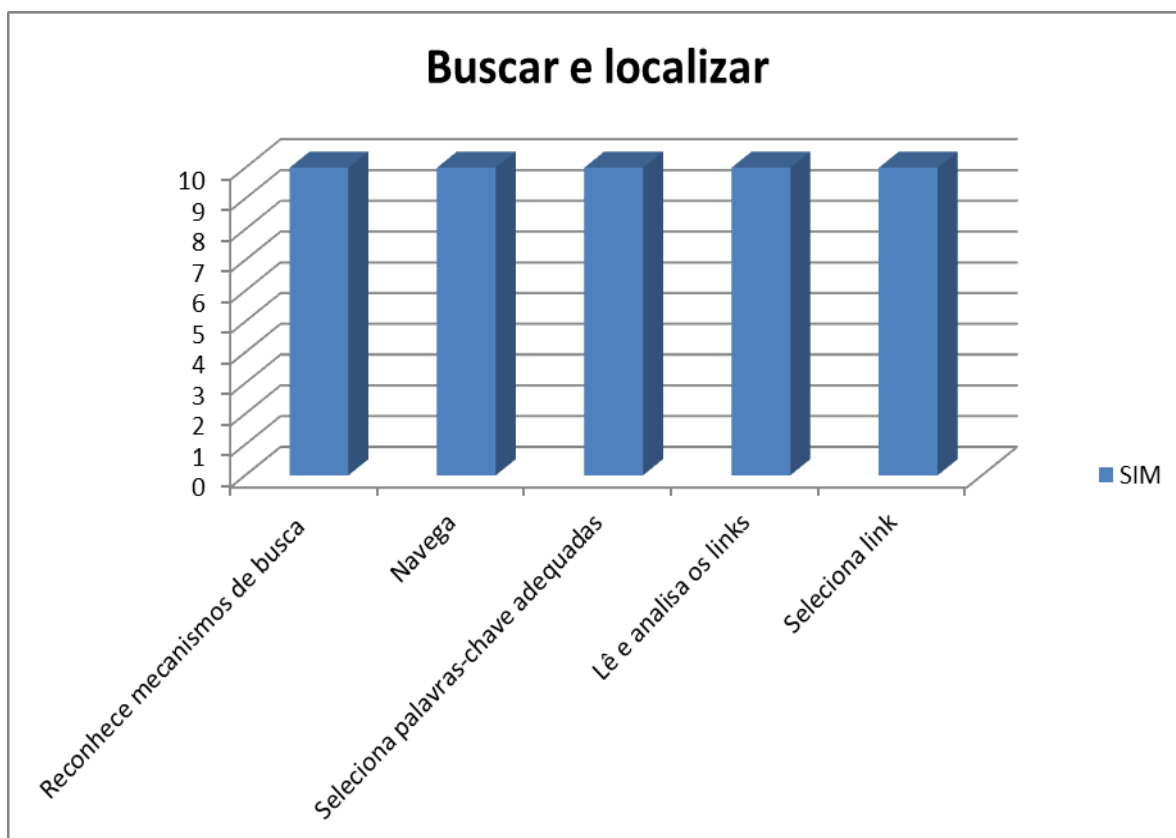
Determina se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam	5
Posiciona-se a favor de determinadas alegações e argumentações	7

Em cada uma das subseções seguintes, analisamos um agrupamento de habilidades, de acordo com as categorias: “Buscar e localizar”, “Selecionar e avaliar informações” e “Sintetizar e integrar”.

4.2.1 Buscar e localizar

Na categoria “Buscar e localizar”, temos descritores que se referem às habilidades de busca e localização de informações (COSCARELLI; COIRO, 2014), e estão diretamente ligadas ao letramento digital dos participantes, compreendendo habilidades de navegar, reconhecer *links* e inferir seu conteúdo, bem como construir um comando de busca eficaz, conforme Dias e Novais (2009). Nessa categoria, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 - Buscar e localizar (inicial)



Pelo gráfico acima, observa-se que, na categoria “buscar e localizar”, os participantes demonstraram já terem desenvolvido as cinco habilidades avaliadas. Todos reconheceram mecanismos de busca, e o buscador mais utilizado foi o “Google¹⁸”; apenas um estudante (Paulo) fez buscas de informações utilizando o motor de busca “Yahoo¹⁹”. A habilidade de selecionar palavras-chave adequadas foi demonstrada por todos, sendo que os dez participantes utilizaram a estratégia de inserir perguntas nos buscadores. Alguns, quando sentiram necessidade, mudaram alguns termos da pergunta feita, como foi o caso da aluna Sara, que inicialmente digitou no motor de busca do Google *os jogos violentos podem influenciar as pessoas*. Após observar os resultados, ela alterou os termos de busca para: *Jogos violentos podem alterar o comportamento dos jovens*. Depois de analisar os resultados, ela afirmou: “... eu vou procurar de novo uma pergunta mais clara” e digitou: *os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens*.

Durante a atividade, nenhum aluno utilizou mecanismos de busca avançada, como os operadores +, -, *aspas*, etc. No entanto, tendo em vista o desenvolvimento e o aprimoramento dos *sites* de busca, a estratégia de fazer perguntas tem se demonstrado bastante eficiente para a localização de informações. Além disso, devo acrescentar que os alunos certamente foram influenciados pelo comando da atividade, uma vez que as tarefas apresentavam uma pergunta direta (“Os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens?” ou “... o celular causa câncer ou não?”) que foi utilizada por nove participantes.

Após as buscas, todos os participantes leram, analisaram e selecionaram os *links* em ambiente digital aberto. Para acessar as páginas que selecionaram, quatro estudantes (Felipe, Paulo, Tiago, Sara e Ana) abriram os textos em novas guias, sendo que a aluna Sara (figura 3) abria uma nova guia, digitava sua pergunta de pesquisa, analisava os resultados e acessava a página selecionada na mesma guia. Após ler o texto, clicava no botão “Mais” (+), abria nova aba, digitava outra

¹⁸ <https://www.google.com/> (Acesso em 26/12/2020).

¹⁹ <https://br.yahoo.com/> (Acesso em 26/12/2020).

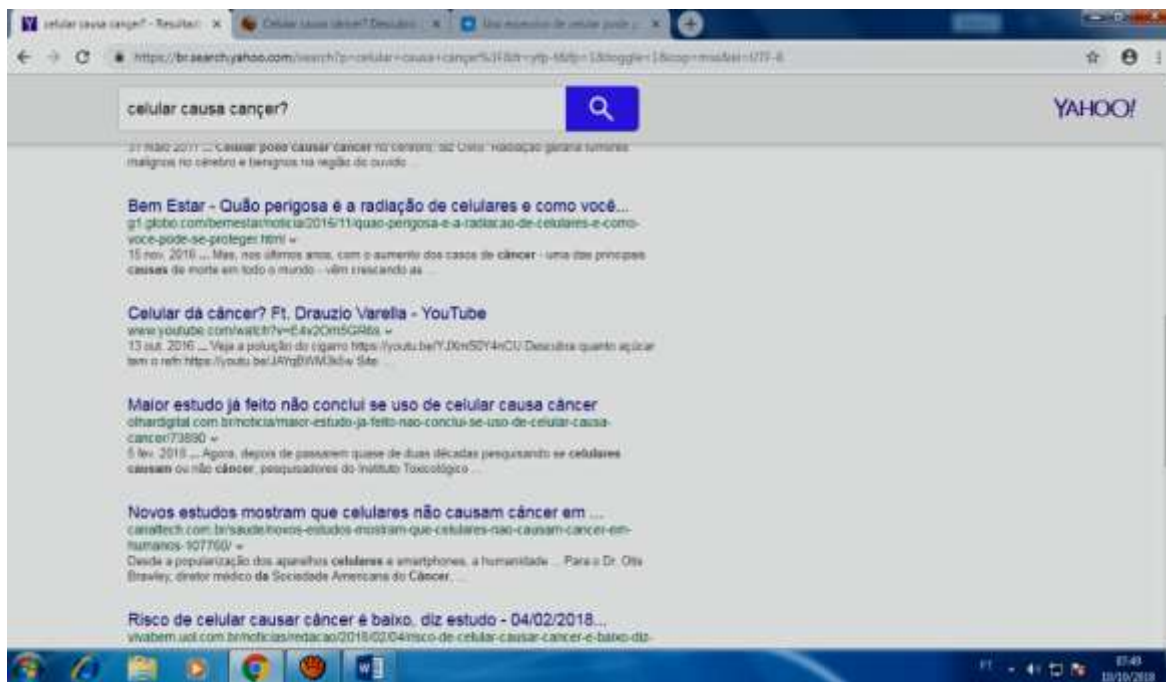
vez a pergunta de pesquisa e repetia o processo. Isso demonstra que ela conhecia a estratégia de abrir novas guias, mas desconhecia a estratégia de utilizar o botão direito do mouse e clicar na opção “Abrir *link* em nova guia”. Já o aluno Tiago abriu duas abas, utilizando uma para acessar textos escritos e outra apenas para acessar vídeos do Youtube. Os demais participantes – André, João, Raquel, Maria e Débora – selecionavam um *link* e acessavam uma página por vez, na mesma aba, tendo que clicar no botão “voltar” para retornar à página de resultados.

Figura 3 - Busca e localização - Sara



Abaixo, na figura 4, temos uma imagem da captura de telas do processo de busca e localização de informações realizado pelo participante Paulo. Pode-se perceber que o estudante utilizou o motor de busca Yahoo. Nessa figura, podemos observar também a escolha do participante ao utilizar uma pergunta como termo de busca, bem como a estratégia de acessar as páginas desejadas em novas guias.

Figura 4 – Busca e localização - Paulo



Esses resultados demonstram que os alunos já possuíam algumas habilidades, como reconhecer mecanismos de busca, selecionar palavras-chave e selecionar *links*, evidenciando seu grau de letramento digital, com consonância com Dias e Novais (2009). No entanto, observamos que faltavam aos estudantes habilidades como analisar de modo eficaz os *links*, fazendo inferências quanto ao conteúdo de uma página a partir de seu rótulo, reconhecer e diferenciar páginas a partir do endereço (url); além disso, algumas estratégias, como abrir *links* em nova página ou em nova guia e dispor páginas lado a lado com o objetivo de comparar informações precisariam ser ensinadas durante o projeto de intervenção.

4.2.2 Selecionar e avaliar informações

Na categoria “Selecionar e avaliar informações”, os participantes demonstraram estratégias que dialogam com Coscarelli e Coiro (2014), além de habilidades de leitura crítica, citadas no capítulo 2 desta tese, em consonância com Silva (2009), Gonçalves (2008) e Duke e Pearson (2002). Nesta categoria de seleção e avaliação de informações, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 4 - Selecionar e avaliar informações - inicial

Selecionar e avaliar informações	
Descritor	SIM
Lê integralmente um texto	10
Decide se continuará a ler	10
Lê seletivamente partes do texto	10
Escaneia o texto antes da leitura	9
Decide se fará a leitura	9
Comenta e/ou aprecia o conteúdo	7
Escaneia o texto após a leitura	6
Escaneia o texto durante a leitura	5
Relê um trecho do texto	4
Reage ao texto	4
Observa os dados da fonte	4
Registra as fontes	3
Avalia a confiabilidade do <i>site</i>	2
Avalia a necessidade de mais informações	2
Avalia a pertinência das informações	1

A categoria ‘Selecionar e avaliar informações’ envolve habilidades de seleção e avaliação das informações quanto à pertinência e relevância, confiabilidade das fontes e das informações. O primeiro descritor desta categoria – ler integralmente um texto – está relacionado à leitura de um documento na íntegra. Todos os participantes leram integralmente pelo menos um texto. Durante a leitura, os alunos fizeram interrupções; em alguns casos, essa interrupção gerou comentários sobre o texto, sobre o desempenho na leitura ou ainda sobre dúvidas quanto à tarefa. Em outros casos, os alunos interromperam a leitura para escanear o texto ou para ler outras partes do documento. Dos dez alunos, 50% escanearam o texto durante a leitura, e esse ato demonstra uma leitura ativa, pois permite que o leitor, por meio de uma rápida observação do texto, busque algo que o ajude a avaliar mais uma vez a relevância e a importância das informações

presentes no documento, identifique seções do texto e decida se dará continuidade ao processo de ler.

Dos dez participantes, nove utilizaram pelo menos duas vezes a estratégia de escanear a página antes de ler o texto. Durante essa prática, o aluno identifica termos relacionados ao assunto estudado, observa a estrutura das seções do texto e quais podem ser mais relevantes, de acordo com seu objetivo de leitura (DUKE; PEARSON, 2002). Além disso, ao escanear uma página, o leitor pode observar o leiaute do *site*, identificando, inferindo e avaliando informações relacionadas à fonte e ao seu propósito comunicativo. Essa identificação prévia de informações e observação geral de um texto evidencia a decisão do leitor em relação à realização da leitura de um documento. Ao fazermos essa afirmação, não estamos ignorando o fato de que outros elementos podem demonstrar que o leitor decidiu ou não ler um texto. Sabemos que, em alguns casos, o fato de selecionar um *link* em uma página de busca de informações demonstra que o leitor já pode ter decidido realizar uma leitura, seja pela descrição da página, seja pelo autor ou *site* etc. No entanto, como os participantes não verbalizaram todos os motivos pelos quais selecionaram determinadas páginas e não evidenciaram, por meio do pensar em voz alta, sua decisão de ler ou não um texto, optamos por fazer tal distinção. Sendo assim, distinguimos o participante que não escaneou os *sites* antes de ler daqueles que o fizeram, como uma evidência de uma leitura ativa. A habilidade de decidir realizar a leitura de um texto, intimamente ligada à anterior (escanear um texto antes da leitura), apresentou o mesmo resultado, sendo, portanto, demonstrada por nove estudantes.

A habilidade de decidir se continuará a leitura de um texto foi demonstrada por todos os participantes. Como já foi dito, todos interromperam pelo menos uma vez a leitura. Mesmo nos casos em que eles interromperam a leitura e não escanearam a página nem verbalizaram seus processos mentais, pode-se afirmar que houve uma tomada de decisão sobre a continuidade da leitura. Ao decidir continuar a ler, os participantes podiam tomar duas decisões: ler todo o restante do documento ou ler apenas algumas seções. Esta última decisão dialoga com Duke e Pearson (2002) e demonstra outra habilidade de leitura crítica: ler seletivamente partes do texto de acordo com o objetivo de leitura. Essa habilidade

foi observada quando os participantes liam certas partes de um documento e deixavam de ler outras e foi facilmente identificada, pois eles realizaram leituras em voz alta. Como exemplo dessa ação, apresentamos um trecho da transcrição da estudante Raquel durante a leitura do texto “A influência comportamental dos jogos eletrônicos²⁰”:

Quadro 7 - Exemplo de leitura seletiva de partes de um texto

Tempo	Fala	Ação	Descritor
08:43	Eu vou tá clicando no <i>link</i> que diz: “Artigo: A influência comportamental dos jogos eletrônicos”	Clica novamente no terceiro item da página de resultados	Seleciona <i>link</i> Lê o título do artigo
09:21		Escaneia o texto para avaliar se fará a leitura.	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto
09:56	Aqui diz: “Comportamento e Jogos Eletrônicos”	Pula a introdução Localiza o subtítulo Inicia a leitura em voz alta. Lê os dois primeiros parágrafos.	Lê seletivamente partes do texto
11:08		Interrompe a leitura Escaneia o texto	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto
11:54	“Tendo por base os estudos do condicionamento comportamental e emocional, podemos questionar: O uso frequente de videogames pode contribuir para o condicionamento do comportamento? Acreditamos que sim”	Localiza um trecho do texto.	Lê seletivamente partes do texto
13:20	“...evitando o uso exacerbado ou desrespeitoso quanto aos critérios	Interrompe a leitura	

²⁰ Texto disponível em: <https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/>, acesso em 16/02/2021.

	adotados pela classificação do título.”		
13:21		Escaneia o texto	Escaneia o texto durante a leitura
13:42	A conclusão que podemos ter é: “Vivenciamos nos últimos vinte anos uma grande transformação tecnológica no Brasil e no mundo que se caracteriza por inserir a internet em nosso cotidiano”.	Localiza e lê a conclusão	Lê seletivamente partes do texto
14:43	“Os efeitos destes comportamentos trazem consequências boas e ruins, defendem os autores, podendo gerar potência no aprendizado das pessoas ou comportamentos destrutivos da personalidade.”	Pula um trecho da conclusão	Lê seletivamente partes do texto
15:05		Termina a leitura Clica em “voltar”	Navega

Observamos que a estudante escaneou o texto, deixou de ler os seis parágrafos da introdução, leu dois parágrafos da primeira seção do texto, selecionou outro parágrafo e, por fim, leu a conclusão do artigo. Ao escanear a página, ela fazia uma rápida leitura de alguns trechos, buscando por informações que considerava relevantes ou importantes, em uma leitura seletiva de partes do documento. A seleção do que ler representa uma importante habilidade e foi demonstrada por todos os participantes.

Neste ponto, consideramos importante relativizar os significados das ações de escanear uma página antes de ler, interromper a leitura, escanear uma página durante a leitura e ler seletivamente partes de um texto. Uma vez que o leitor muitas vezes não expressa tudo que se passa em sua mente, não é possível afirmar categoricamente que essas ações indiquem uma leitura crítica. Dito de outra forma, não podemos afirmar que um leitor é ativo pelo fato de ele ter demonstrado essas habilidades, pois há diversos fatores que podem levar um leitor a selecionar um *site* e ler parcial ou integralmente um texto, com ou sem interrupções. Estamos, avaliando um momento de realização de tarefa de leitura em múltiplas fontes, o que não nos dá elementos suficientes para fazermos

afirmações categóricas ou generalizações. Reafirmamos a importância de observar e buscar significados para essas ações dos estudantes, uma vez que eles as praticaram e um de nossos objetivos é verificar o que os participantes fazem quando desenvolvem atividades de leitura de múltiplos textos.

Após a leitura, o leitor pode escanear novamente o texto, reler um trecho ou ainda pode simplesmente sair da página. Seis participantes (Maria, Felipe, João, Tiago, Paulo e André) escanearam, pelo menos mais uma vez, uma página após a leitura. Destes, cinco avaliaram oralmente a página enquanto observavam rapidamente o texto, tecendo comentários sobre o que fora lido. Esses comentários se relacionavam a uma apreciação intelectual ou emocional a respeito do texto, isto é, os participantes avaliavam o conteúdo, relacionando-o ao seu conhecimento prévio ou apenas diziam se haviam gostado ou não do documento. Quanto ao participante Tiago, não se pode afirmar se houve essa avaliação porque seu áudio não foi preservado no arquivo de vídeo.

Sete estudantes (Raquel, Ana, Sara, Maria, Débora, João e Paulo) comentaram os textos, fazendo paráfrases, resumos ou ainda avaliando as informações de acordo com seu conhecimento prévio e sua opinião acerca dos fenômenos analisados. Um exemplo desse tipo de ação pode ser observado no comentário do participante Paulo, ao ler um texto sobre a relação entre o uso de aparelhos celulares e a incidência de câncer: *“É... pra mim isso é um mito... porque eu, desde que eu tinha 13 anos eu tenho celular e sempre, sempre, sempre eu ficava ouvindo música alta e dormia com o celular do meu lado, carregando, e nunca deu nada. Então, pra mim isso não é verdade... esse trem de celular causar câncer. Câncer pra mim causa só se você fumar muito. Se você fumar, esses trem, igual tava no tecnologiauol... pontocom. Isso. Pra mim foi o melhor site até agora”* (Paulo). Em seu comentário, vemos que o estudante analisou as informações de acordo com sua cosmovisão, e suas crenças influenciaram a análise que ele fez do texto, conforme Ritcher e Maier (2017).

A habilidade de avaliar a pertinência e a relevância de uma informação de acordo com o objetivo de leitura foi demonstrada por uma participante (Raquel) e sua verificação se deu a partir de uma pergunta constante da segunda parte da tarefa:

“Cite algumas informações que você descartou e os critérios você utilizou para descartá-las”. Dos dez estudantes analisados, quatro afirmaram ter descartado algumas informações; no entanto, ao citar os critérios utilizados para avaliar a relevância, três alunos (Sara, Felipe e Tiago) demonstraram não ter critérios objetivos e claros para isso, pois se basearam apenas em sua opinião. De acordo com suas respostas, eles descartaram informações que contrariavam seu posicionamento a respeito do assunto. Essa avaliação das fontes com base na opinião também foi verificada em Rouet, Britt e Perfetti (1996). Apenas a estudante Raquel afirmou ter descartado informações que não estavam relacionadas aos objetivos da tarefa, como se comprova em sua resposta: *“Qual a idade mínima para o contato com os games, quanto tempo é indicado para a criança jogar diariamente e se podemos confiar na classificação etária que é determinada para os diferentes jogos. Acho que no momento não era necessário saber mais sobre essas informações. Toda informação adquirida é importante, porém no momento não achei necessário”* (Raquel). Esse resultado demonstrou que a habilidade avaliar a relevância dos dados encontrados para a realização de uma tarefa de leitura de múltiplas fontes também precisaria ser contemplada no projeto de ensino.

Apenas três sujeitos (Sara, Felipe e Paulo) registraram as fontes em suas repostas e somente dois (Felipe e Raquel) avaliaram a confiabilidade dos *sites*, sendo que Raquel citou como critérios para essa avaliação a presença de dados numéricos nos textos (como porcentagens, tabelas e gráficos), ao passo que Felipe utilizou como critérios: a presença de argumentos de autoridade, a correção ortográfica e gramatical, seu conhecimento prévio a respeito do assunto e seu conhecimento e familiaridade com as páginas visitadas. As respostas dos alunos evidenciaram a necessidade de estudar com os participantes estratégias e recursos que podemos utilizar para avaliar a confiabilidade de um *site* e das informações presentes em um texto. Esses dados nos remetem a Strømsø (2017), que afirma a necessidade de os alunos estarem preparados para avaliar de forma crítica a confiabilidade das diversas fontes de informação.

A avaliação da necessidade de buscar mais informações, habilidade ligada ao monitoramento do processo de leitura em múltiplas fontes (BRITT; ROUET,

2012), foi demonstrada apenas por duas alunas (Maria e Sara). A estudante Maria, que em uma das perguntas afirmou ter encontrado dificuldade para realizar a tarefa, disse: “*Eu ainda tô em dúvida sobre isso*”. Decorridos 44 minutos, tendo já lido cinco textos, ela afirmou, “*Ai... eu não sei, mas eu acho que influencia... Ah, eu tô com muita dúvida*”. Essa aluna afirmou por seis vezes, no protocolo verbal, que ainda não havia compreendido plenamente o assunto e que estava com dúvidas para chegar a uma conclusão sobre a pergunta feita na tarefa. A participante Raquel afirmou uma vez no protocolo que não havia compreendido bem e que, portanto, buscaria mais informações; após ler mais um texto, ela conseguiu realizar a atividade e afirmou não ter encontrado dificuldade para concluir o trabalho.

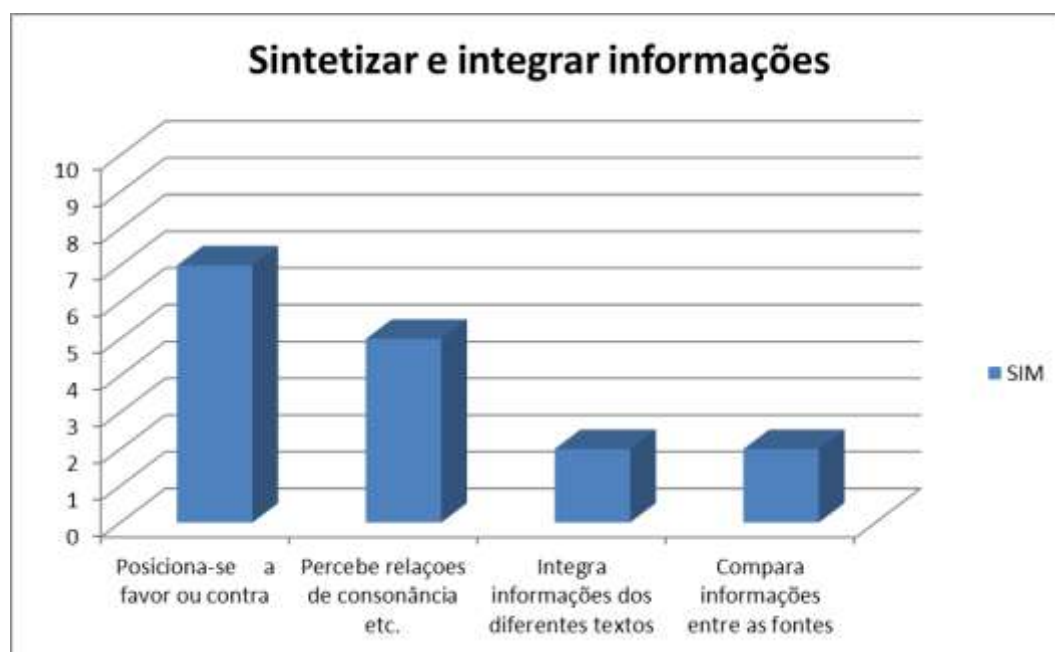
Três alunos (Sara, Felipe e Paulo) observaram dados da fonte (autor, *site*, data): Sara observou informações sobre a fonte de um *site*, Paulo observou informações sobre quatro páginas e Felipe não demonstrou observar as fontes por meio do protocolo verbal, mas em suas respostas citou dois *sites* como sendo conhecidos e confiáveis, o que demonstra que ele notou um dado importante sobre as duas fontes consultadas e citadas. Dessa forma, verifiquei que os estudantes, de modo geral, não tinham essa habilidade plenamente desenvolvida, e isso evidenciava uma necessidade de atenção especial ao longo da intervenção pedagógica, uma vez que as informações sobre a fonte podem revelar os propósitos do autor, seu público-alvo, seu conhecimento sobre o assunto, o contexto histórico e outras informações que são importantes para o julgamento da qualidade e da confiabilidade dos dados informados no texto (STRØMSØ et al., 2013).

Nenhum participante analisou as fontes consultadas. Sendo assim, os alunos precisavam desenvolver habilidades como: “analisar o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor” e “identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo: quem está apresentando o quê, a quem e por quê” (COSCARELLI; COIRO, 2014). Os dados relativos a essa habilidade também indicaram a necessidade de instruções sobre como analisar os dados das fontes dos textos.

4.2.3 Sintetizar e integrar informações

Na categoria “Sintetizar e integrar informações”, detectamos quatro habilidades, em consonância com Coscarelli e Coiro (2014), que foram demonstradas pelos participantes na coleta inicial: determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam; posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações; integrar informações dos diferentes textos e comparar informações entre as fontes. Como podemos observar no gráfico abaixo, de modo geral os alunos demonstraram não ter desenvolvido as habilidades desta categoria.

Gráfico 2 - Sintetizar e integrar informações (inicial)



A percepção de relações de concordância, discordância ou complementaridade entre as informações localizadas foi percebida nas tarefas de cinco participantes (Felipe, João, Paulo, Tiago e André). Como exemplo de demonstração dessa habilidade, podemos citar a fala do participante João que, após ler três páginas, afirmou: “*Eu entrei em três sites e os três falaram a mesma coisa*”. Após ter lido os cinco textos como a tarefa exigia, ele disse: “*podemos achar na internet vários sites diferentes, cada um com várias especificações. Alguns falam que sim, outros que não*”. As estudantes Ana, Maria, Raquel, Sara e Débora não conseguiram

perceber que algumas informações eram contraditórias. À pergunta “Ao buscar informações, você encontrou posicionamentos que se contradizem?”, Ana respondeu: “*Não, todos os sites tinham praticamente a mesma opinião*” e ainda afirmou não ter encontrado dificuldade para chegar a uma conclusão sobre o assunto estudado, “*pois praticamente todos os sites que eu olhei tinham a mesma opinião, assim foi fácil chegar em uma conclusão*” (Ana). Entretanto, ao lermos os documentos utilizados pela aluna durante a busca e leitura de informações, observamos que eles apresentavam posicionamentos contraditórios.

Assim como Ana, a estudante Maria demonstrou não ter percebido as relações existentes entre os conteúdos, pois afirmou ter encontrado textos que apresentavam posicionamentos dissonantes a respeito da relação entre uso de aparelhos celulares e câncer; no entanto, os documentos que ela leu não apresentaram um posicionamento definido sobre o assunto. À pergunta “Ao buscar informações, você encontrou posicionamentos que se contradizem?”, Maria respondeu: “*Sim. Pois os textos que li diziam que não era comprovado que os jogos eletrônicos influenciam no comportamento dos jovens, mas eu ainda acho que influencia no comportamento mesmo não sendo comprovado*”. Ao ler os textos selecionados por Maria, observamos que os documentos não apresentaram um posicionamento claro dos autores em relação ao assunto tratado; todos afirmavam que jogos eletrônicos podem influenciar tanto positiva quanto negativamente o comportamento dos jovens. Em sua resposta, a participante demonstra ter comparado os conteúdos lidos com sua cosmovisão, tendo reforçado suas crenças, mesmo em face das afirmações contrárias presentes nos textos.

É possível também que a aluna não tenha feito distinção entre opiniões citadas nos textos e o posicionamento geral de cada documento. Essa possibilidade parece-nos remeter ao que Strømsø et al. (2013) verificaram em relação à não distinção entre a fonte de um texto e as fontes incorporadas em um documento. No estudo realizado pelos autores, eles observaram que os estudantes muitas vezes não distinguem os dados da fonte de um documento (seu autor etc.) das fontes incorporadas ou citadas. Da mesma forma, parece-nos plausível afirmar

que estudantes menos experientes podem confundir o posicionamento de um autor com as opiniões de outros especialistas citados em um determinado texto.

Sete participantes (Ana, Sara, André, Felipe, João, Paulo e Tiago) posicionaram-se a favor de determinadas alegações ou argumentações, seja por meio dos comentários durante o processo de leitura, seja por meio das produções textuais. As apreciações feitas pelos alunos demonstram a avaliação dos textos com base nos conhecimentos prévios e evidenciam como a cosmovisão interfere no processo de leitura de um texto. Como exemplo, podemos citar o estudante Paulo que, ao ler a conclusão do primeiro tópico do texto “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet...”, afirmou: “*Ah, isso aqui eu concordo!*”. Em seguida, o estudante escaneou o texto e avaliou: “*Ó, esse aqui eu gostei!*”. O trecho que fora lido afirmava: “Resumindo: você corre mais risco de morrer (ou de matar alguém) mandando mensagens de WhatsApp enquanto dirige do que de ter um câncer devido ao uso excessivo de celular²¹.” Em outro momento durante a leitura, o estudante citou esse argumento para reafirmar sua conclusão de que celulares não causam câncer, evidenciando sua predileção por textos que eram consistentes com suas crenças.

Posicionar-se diante de determinadas alegações e avaliar a consistência de um argumento, bem como reagir a um texto são habilidades que estão relacionadas à cosmovisão do leitor. Como Ritcher e Maier (2017) postulam, as crenças do leitor influenciam a forma como ele lida com as informações de um texto e tendem a levá-lo a desconsiderar determinadas afirmações ou a reforçar sua opinião sobre o assunto estudado. Como outro exemplo da influência da cosmovisão na leitura de múltiplos textos, podemos citar o participante João, que afirmou: *Como já tenho minha opinião, não levei muito a opinião dos sites, pois falavam coisas desnecessárias*. Em seu comentário, João demonstra ter avaliado a relevância dos textos com base em seus conhecimentos prévios, confirmando a influência dos efeitos da consistência texto-crença (RICTCHER; MAIER, 2017).

²¹ Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm?cmpid=copiaecola>, acesso em 26/12/2020.

Apenas dois alunos (Sara e João) conseguiram integrar informações dos diferentes textos. Sara, após ler cinco textos, redigiu a seguinte conclusão sobre a influência dos jogos no comportamento de jovens e adolescentes:

Eu concluí que os jogos não influenciam muito na vida dos adolescentes, pois os jogos têm o seu lado positivo e negativo. Olhando pelo lado positivo, os jogos ajudam no desenvolvimento do cérebro pelo que vi no vídeo do VOCE SABIA no Youtube, e que os jogos violentos por exemplo influenciariam mais crianças que não têm a mentalidade formada, crianças que ainda buscam uma formação, porque até então não seria bom deixar uma criança de 6 anos por exemplo jogar um jogo como GTA que é +18. Ela poderia ficar viciada nesse tipo de jogo e assim tentar ser como o personagem do jogo, a gente vê isso quando a criança gosta muito de BATMAN por exemplo, ela já vai logo pedindo a mãe uma fantasia de seu ídolo para se vestir igual a ele, então ele se espelhariá nesse personagem. Agora pra um adolescente que já tem a noção do que é certo do que é errado, não influenciaria tanto, mas desde que seja usado com moderação, pois o uso excessivo dos jogos eletrônicos, pode causar problemas de visão, problemas na postura, e ele poderia ficar viciado e virar um adolescente antissocial (Sara).

A resposta de Sara evidencia a integração de informações de pelo menos duas fontes, quais sejam: o vídeo “A influência dos videogames na nossa vida – VS Games”²² e “A Influência dos jogos no comportamento dos jovens”²³. O ato de Sara de conectar dados de dois artefatos informativos em uma resposta dialoga com o que propõe Otero (2006), para quem é a integração de informações que permite a conexão entre diferentes unidades de informação oriundas de diferentes documentos.

A comparação de informações veiculadas em diferentes fontes em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de leitura foi observada apenas nos resultados dos participantes André e Paulo, que compararam os argumentos e os exemplos encontrados nos textos, relacionando-os com suas

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A0p6Yp41aew>, acesso em 13/03/2020.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GWjE5WQ4SVo>, acesso em 13/03/2020.

experiências prévias. O Participante Paulo, após ler no texto “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona²⁴” a informação segundo a qual a Organização Mundial da Saúde afirmou que o uso do celular é possivelmente cancerígeno, comparou: *É... pra mim isso é um mito... porque eu desde que eu tinha 13 anos eu tenho celular e sempre, sempre, sempre eu ficava ouvindo música alta e dormia com o celular do meu lado, carregando, e nunca deu nada. Então, pra mim isso não é verdade... esse trem de celular causar câncer. Câncer pra mim causa só se você fumar muito. Se você fumar, esses trem, igual tava no tecnologiauol.com. Isso. Pra mim foi o melhor site até agora.* Observamos que, em sua fala, o estudante comparou as informações dos textos “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet...”²⁵ e “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”, relacionando-as com sua cosmovisão e experiências de jogador.

O estudante André não demonstrou a comparação entre as informações dos diferentes textos lidos por meio do protocolo verbal; no entanto, em sua resposta à pergunta sobre quais informações foram descartadas, afirmou ter comparado os textos e desconsiderado aqueles que apresentaram informações muito divergentes. Devemos considerar o critério utilizado por ele para descartar informações como falho e inconsistente, pois a recorrência das informações, por si só, não pode ser vista como um critério seguro para ignorar ou acreditar em um dado. Além disso, há que se considerar a influência da cosmovisão do leitor, que pode levá-lo a desconsiderar informações inconsistentes com suas crenças, conforme postulam Ritcher e Maier (2017). Em que pesem essas considerações, avaliamos como sendo importante o fato de André ter comparado os dados, pois demonstra a compreensão de que os documentos não devem ser tratados de forma isolada na leitura de múltiplas fontes.

²⁴ Disponível em <https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/>, acesso em 26/12/2020.

²⁵ Disponível em <https://www.uol.com.br/tilt/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm>, acesso em 26/12/2020.

Nesta subseção, vimos que, na tarefa inicial, os estudantes demonstraram um letramento digital satisfatório para a realização de uma tarefa de leitura de múltiplos textos *on-line*. As maiores dificuldades observadas se encontram nas habilidades de observar, registrar e avaliar as fontes, avaliar a confiabilidade e a relevância das informações, comparar, perceber as relações entre os documentos e integrar os dados dos diversos textos lidos. Na próxima seção, vamos nos debruçar sobre as oficinas realizadas durante a implementação do projeto de ensino.

4.3 ANÁLISE DAS OFICINAS – RESULTADO GERAL

Nesta seção, apresentamos as oficinas desenvolvidas no projeto de intervenção e analisamos os resultados gerais de cada uma delas.

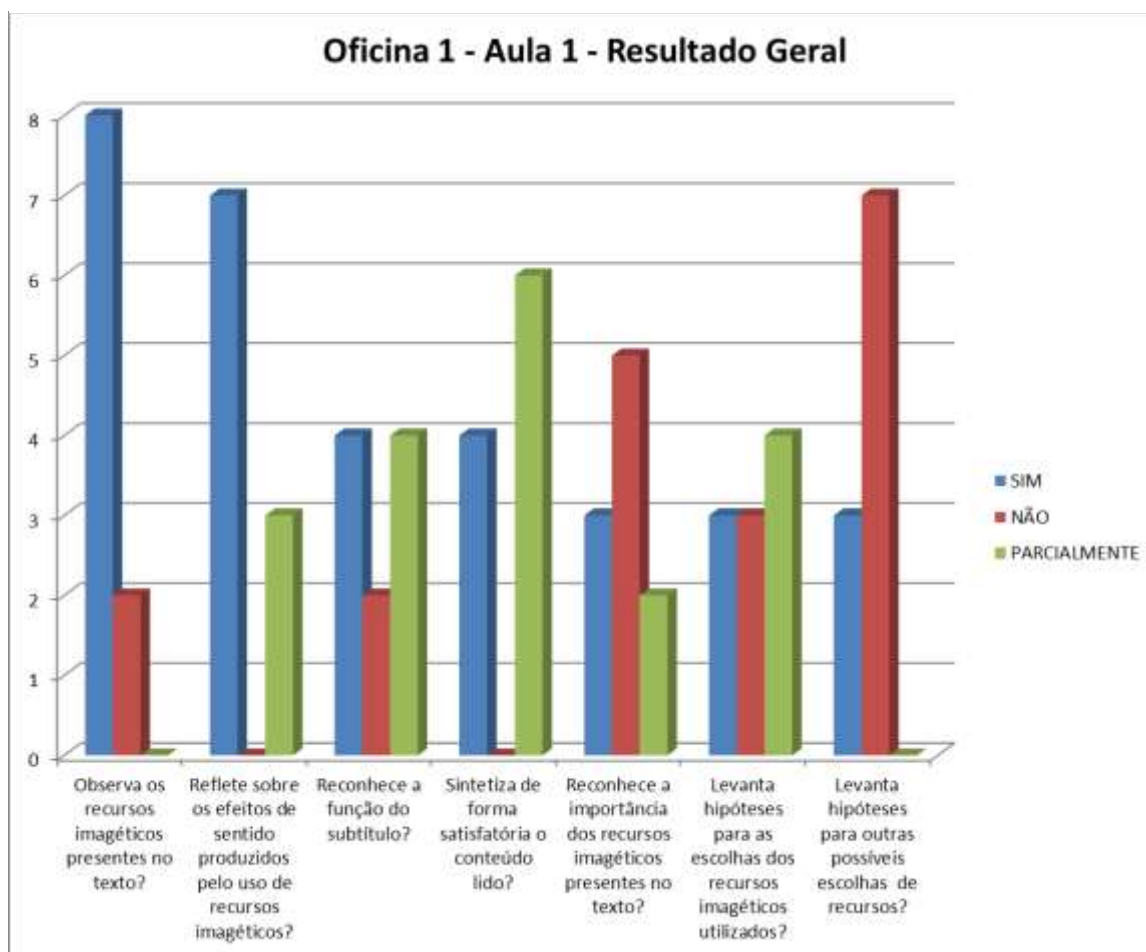
4.3.1 Oficina 1: “Energéticos”

Essa oficina foi realizada em cinco aulas: a primeira foi destinada à leitura e interpretação de um texto, a segunda foi destinada à correção da atividade e, nas outras duas, os alunos leram três documentos sobre o consumo de energéticos e produziram um texto no qual deveriam citar pontos positivos e negativos do uso dessa bebida. Na primeira aula, os alunos conheceram o portal da revista “Superinteressante” e leram um artigo de divulgação científica cujo título era “Energético faz mal à saúde dos jovens”²⁶. Após realizarem atividades de reconhecimento do *site*, suas características, público-alvo, leiaute e temas, os estudantes leram o artigo e responderam algumas perguntas. Durante a aula, os estudantes refletiram sobre a multimodalidade presente no texto, sobre as escolhas dos recursos imagéticos e seus efeitos de sentido. Essas reflexões e o reconhecimento da página e de sua estrutura, além de serem importantes para os alunos começarem a atentar para tais características, também levariam os alunos

²⁶ Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/energetico-faz-mal-a-saude-dos-jovens/> acesso em 14/10/2019.

a obter conhecimentos sobre a página que seriam utilizados posteriormente em outra oficina. Nessa atividade, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 3 - Oficina 1- Aula 1: Resultado Geral



Nessa primeira parte da atividade, os alunos demonstraram dificuldade para: reconhecer a função do subtítulo do artigo; reconhecer a importância das imagens presentes no texto; levantar hipóteses para outras possíveis escolhas de recursos semióticos e para sintetizar o conteúdo do texto. Sendo assim, após a entrega dessa tarefa, retomamos a atividade para fazermos as correções das perguntas. Durante a correção, pude refletir com eles sobre o uso dos diferentes modos semióticos e sobre os possíveis efeitos de sentido que as diferentes linguagens produzem nos textos. Também estudamos sobre o gênero artigo de divulgação científica e refletimos sobre a natureza dos textos digitais, dando ênfase à multiplicidade de linguagens presente no artefato lido.

Na terceira aula, utilizei como estratégia de ensino a modelização de um processo de busca eficaz de informações na internet (COIRO; DOBLER; PELEKIS, 2019). Após a leitura de uma tarefa, esclareci aos estudantes que, naquela aula, eu faria uma demonstração de como fazer uma busca na internet e que selecionaríamos três textos para serem lidos nas aulas seguintes. Durante a modelização, propus um modelo de tarefas com os alunos como sendo um elemento importante para a execução de uma atividade de leitura de múltiplos textos, pois corresponde ao planejamento da realização tarefa, em consonância com Rouet e Britt (2011). Nesse modelo, contemplamos os seguintes itens: objetivos da tarefa (o que eles deveriam aprender e que produto entregariam ao final da atividade); levantamento do conhecimento prévio (o que eles já sabiam sobre o consumo de energéticos); tempo disponível para a busca e leitura de informações; quantidade de textos que seriam lidos e, por fim, que palavras-chave ou comandos de busca (DIAS; NOVAIS, 2009) seriam utilizados para a busca de informações.

Após fazermos o planejamento da tarefa, demonstrei como realizar busca e seleção de informações, utilizando a técnica de pensar em voz alta (*think-aloud*), conforme as descrições de Duke e Pearson (2002) e Coiro, Dobler e Pelekis (2017). A aula foi realizada no laboratório de informática e os alunos acompanharam o processo de busca no projetor multimídia. Após a demonstração de todo o processo de seleção de palavras-chave, busca, leitura, análise e seleção de *links*, selecionamos três textos confiáveis para serem utilizados nas próximas atividades.

Nas aulas seguintes, retomei com os alunos o que foi feito nos encontros anteriores, reli a proposta da atividade e os convidei para realizarem a tarefa. Da leitura dos quadros e dos textos dos alunos, chegamos aos resultados da tabela abaixo.

Tabela 5 - Oficina 1 - Aulas 4 e 5 - Resultado Geral²⁷

	Identifica diferentes pontos positivos e negativos presentes nos textos?	Utiliza informações dos diferentes textos em sua produção?	Cita as fontes consultadas em seu texto?
SIM	4	7	1
NÃO	1	0	6
PARCIALMENTE	3	0	0

Quatro alunos identificaram os pontos positivos e negativos explicitados nos três textos, três identificaram essas informações apenas em alguns textos e um não conseguiu identificar ou não teve tempo para preencher o quadro. Todos os sete participantes utilizaram informações dos três textos, mas apenas um citou as fontes consultadas em sua produção. Ao utilizar dados dos três documentos, os alunos integraram informações de diferentes fontes. O fato de todos terem utilizado informações dos três textos demonstra que a estratégia de preencher um quadro ajudou-os a integrar as informações no momento da produção textual.

4.3.2 Oficina 2: “Busca eficaz”

A segunda oficina realizada teve como objetivo ensinar a fazer uma busca de informações de forma eficaz. Para alcançar o objetivo da aula, utilizei quatro estratégias: utilização de um cartão com dicas sobre busca avançada, com base em Sekeres et al. (2014), demonstração de como fazer uma busca de informações, prática guiada (DUKE; PEARSON, 2002 e COIRO; DOBLER; PELEKIS, 2017) e proposição de diversas atividades com desafios para os alunos.

²⁷ Dois estudantes faltaram a esta aula, e uma não conseguiu concluir o texto, o que explica a diferença no número total de estudantes nos três últimos descritores em comparação com os dados da primeira aula desta oficina.

Ao iniciar a aula, conversei com os alunos sobre as buscas que costumamos fazer na internet e perguntei como eles realizavam esse tipo de atividade. Após algumas participações, perguntei se eles conheciam mecanismos de busca avançada, ao que eles responderam que não. Após mostrar alguns exemplos de operadores desse tipo de busca, entreguei à turma um cartão com dicas que poderiam ajudá-los nas tarefas de localização de informações. Na sequência, fiz algumas demonstrações para os alunos, utilizando a técnica de pensar em voz alta.

Após as demonstrações, propus algumas atividades para realizarmos de forma coletiva. Nessa prática guiada, os alunos falavam como eu deveria proceder para realizar uma busca eficaz, eu seguia os comandos dados por eles e, então, analisávamos juntos os resultados. Em alguns momentos, foi necessário refazermos as buscas e corrigirmos os comandos ditados por eles. Ao analisar os resultados com os estudantes, pude demonstrar algumas formas de avaliar criticamente as respostas obtidas nos *sites* de busca. Num terceiro momento da aula, propus algumas atividades com desafios para os participantes localizarem informações específicas. Todos participaram entusiasmados das tarefas e afirmaram terem aprendido a *encontrar informações mais específicas* (Raquel). Seguem, abaixo, algumas das atividades propostas:

- a) Localizar a última notícia em que o nome da escola foi citado.
- b) Localizar a notícia que saiu no portal da prefeitura de Contagem sobre o dia em que os alunos da escola participaram do plantio de mudas no bairro.
- c) Localizar uma notícia sobre a escola que tenha sido publicada no jornal Estado de Minas.

As tarefas realizadas, as demonstrações e as práticas guiadas, além do propósito principal da oficina, tinham também como objetivo proporcionar atividades para o desenvolvimento das seguintes habilidades: selecionar palavras-chave adequadas; construir um comando de busca eficaz; inferir o conteúdo do *link* a partir de seu rótulo; avaliar a confiabilidade do conteúdo do *site*; relacionar o *link* ao conteúdo ou endereço ao qual ele leva; inferir as características de um *site*

(público alvo, temas recorrentes, viés) a partir de seu endereço (url) e inferir o conteúdo, viés e propósito de um *site* a partir de uma leitura rápida (*skimming*).

O desempenho dos estudantes durante essas atividades demonstrou que eles haviam compreendido o conteúdo trabalhado e que necessitariam exercitar o aprendizado em outras oficinas.

4.3.3 Oficina 3: “Bora emagrecer?”

A oficina “Bora emagrecer?” teve como objetivos principais: promover reflexões sobre características e intencionalidades de um *site* com apelo comercial indireto; compreender estratégias de *marketing* de conteúdo e analisar criticamente textos com ações de *marketing* de conteúdo. Nossa escolha por realizar atividades específicas envolvendo esse tipo de publicidade se justifica pelo fato de que, ao buscar informações na internet, o leitor pode encontrar *sites* com apelo comercial indireto, devendo, portanto, saber reconhecer e lidar com essas publicações.

Na oficina “Bora Emagrecer”²⁸, além de compreender que, por trás do programa de emagrecimento e das dicas oferecidas, o *site* apresenta um caráter apelativo e pretende realizar vendas de produtos e serviços, os estudantes puderam refletir sobre os padrões de beleza veiculados na mídia e sobre a busca pelo “corpo perfeito”.

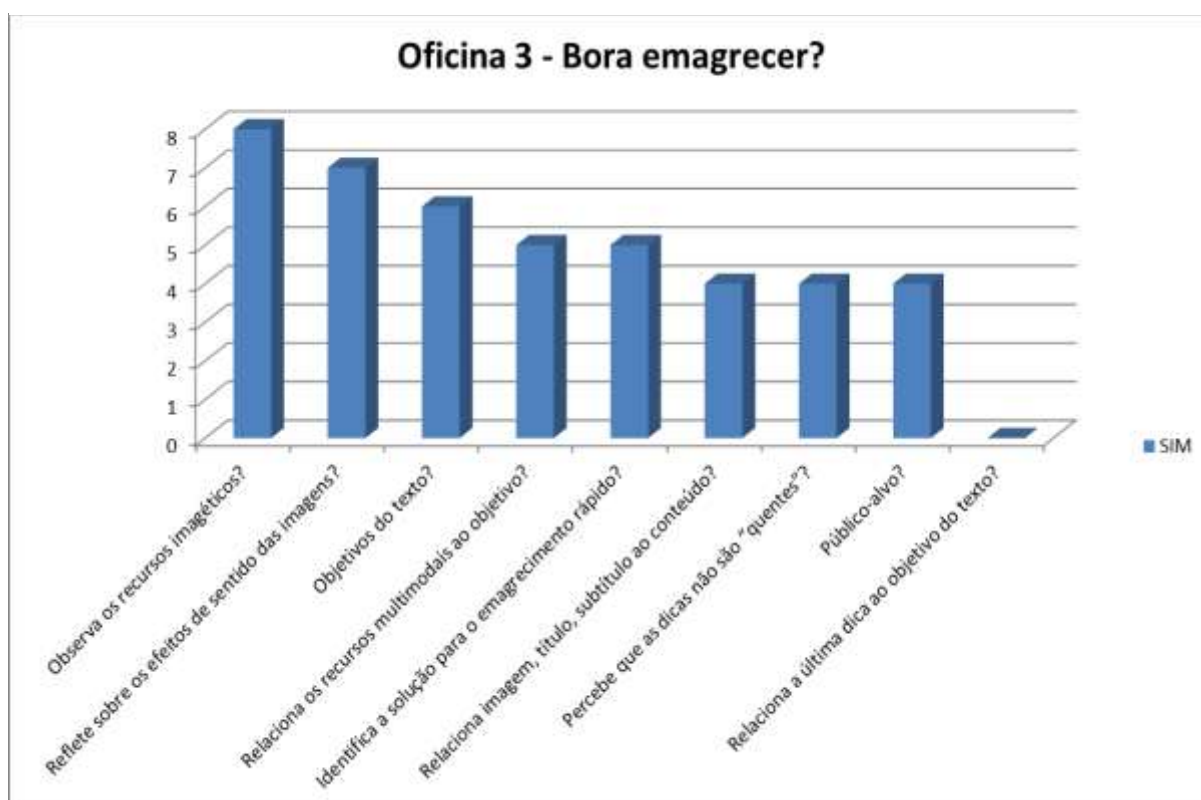
Na primeira parte da aula, refletimos sobre os padrões de beleza feminina veiculados na mídia e sobre a busca por alcançar esse padrão a qualquer custo. Após as discussões, os oito alunos participantes da aula se organizaram em duplas, acessaram o *site* “Bora Emagrecer”²⁹, realizaram algumas atividades de exploração para identificarem o público-alvo, propósito e temáticas recorrentes da página e falaram sobre as dicas que já leram ou ouviram sobre emagrecimento.

²⁸ As atividades desenvolvidas nesta oficina foram elaboradas por Marcos Celírio dos Santos, Luciana Mazur, Mariana Tavares e Miria Kátia.

²⁹ Disponível em: www.boraemagrecer.com.br, acesso em 20/12/2018.

Na segunda parte, leram o texto “Como perder peso rápido: 5 dicas quentes”³⁰ e responderam a algumas perguntas sobre o conteúdo lido. Inicialmente, deixei os alunos lerem o texto e realizarem parte da atividade. Uma vez tendo observado que nenhum estudante havia identificado corretamente quais eram os propósitos do texto e do *site*, solicitei que interrompessem a produção das respostas para refletirmos sobre o documento. A partir da mediação de leitura, pouco a pouco os estudantes foram percebendo que o objetivo do *site* não era simplesmente ajudar a quem quer ou precisa emagrecer. Após as discussões, os oito alunos participantes da oficina revisaram suas respostas e deram continuidade à realização da tarefa. Foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 4 – Oficina 3: Bora emagrecer?



³⁰Durante o processo de escrita desta tese, o *site* “Bora emagrecer” havia sido desativado. No entanto, o texto “Perca peso rápido: 5 dicas quentes” pode ser acessado em <https://www.perfilmulher.com.br/como-perder-peso-rapido-dicas/> (acesso em 21 de mar. 2020)

Observa-se que, mesmo após a mediação, dois alunos não identificaram o propósito do texto. À pergunta “Quais são os objetivos do produtor desse texto?” esses dois alunos deram as seguintes respostas: *ajudar as pessoas que desejam emagrecer* (Paulo) e *ajudar pessoas com a perda de peso excessivo* (André). Apenas quatro perceberam que as dicas dadas no texto não auxiliam o leitor que tem como objetivo emagrecer de forma saudável, cinco identificaram a solução proposta no texto para um emagrecimento rápido e nenhum relacionou o conteúdo da última dica (realizar exercícios de curta duração) ao propósito do texto (vender um programa de exercícios em vídeo). O desempenho nessas três últimas categorias revela que os alunos não chegaram a uma leitura mais crítica do texto. Alguns deles somente perceberam o propósito comunicativo do texto após a intervenção do professor e possivelmente mudaram algumas respostas depois da mediação, mas não conseguiram relacionar as estratégias utilizadas no texto ao objetivo principal do *site*: a comercialização de produtos. À pergunta “como a dica número 5 se relaciona com o objetivo do *site* “Bora emagrecer”?”, obtivemos respostas como: *exercícios físicos ajudam a emagrecer* (Felipe) e *são exercícios de emagrecimento rápido e intenso* (Maria e Raquel). Essas respostas demonstram que os alunos não reconheceram as estratégias utilizadas pelos autores para levar o leitor a adquirir o programa de exercícios físicos anunciado no *site*.

Todos os participantes observaram os recursos multimodais presentes no texto, e sete conseguiram refletir sobre os possíveis efeitos de sentido produzidos pelas imagens. Embora tenham refletido sobre esses possíveis efeitos, os alunos demonstraram dificuldade para compreender a relação entre os recursos multimodais e o conteúdo e propósito do texto. Apenas quatro conseguiram relacionar título, subtítulo e imagem ao conteúdo lido, e cinco conseguiram relacionar a imagem ao propósito comunicativo do texto. Como resposta à pergunta que exigia a explicação da relação entre os possíveis significados para uma imagem e o objetivo do texto, um aluno respondeu: *a imagem fica muito interessante para quem quer saber como emagrecer rápido* (André). A imagem presente no texto mostrava uma mulher fazendo exercícios físicos sob a orientação de um *personal trainer* e era a capa de um vídeo de treinamento de exercícios intensos de curta duração. A resposta de André demonstra que ele não

conseguiu relacionar o objetivo do texto (vender um programa de exercícios físicos em vídeo) aos sentidos da imagem (uma mulher fazendo atividades físicas sob a orientação do idealizador do programa de atividades de alta intensidade).

Nas aulas subsequentes, fiz com os alunos uma avaliação coletiva das respostas dadas por eles e refletimos sobre o *marketing* de conteúdo e sobre as estratégias que os autores utilizam para convencer o leitor a adquirir o produto comercializado. Durante as discussões, falamos sobre a importância de reconhecermos o propósito comunicativo de um texto, relacionarmos os diferentes modos semióticos aos significados veiculados e distinguirmos fato de ficção, real de falso e elucidação de propaganda, em busca do desenvolvimento de habilidades importantes “que podem levar os leitores a uma compreensão mais profunda dos textos e a uma aprendizagem mais duradoura e significativa e que pode trazer benefícios para a vida” (COSCARELLI, 2017, p.74). Parte dessas discussões foi retomada na oficina seguinte, quando novamente desenvolvemos atividades com textos de apelo comercial indireto.

4.3.4 Oficina 4: “É dos barbudos que elas gostam mais?”

Nesta oficina, os alunos leram um texto com *marketing* indireto e analisaram as estratégias dos autores para atingir o objetivo principal: vender produtos para barba. Antes de iniciarmos a leitura do texto, refletimos sobre a busca por um corpo, cabelo, barba ou rosto perfeito, bem como sobre o padrão de beleza masculina. Em seguida, os alunos leram o título do texto a ser lido: “A Ciência Afirma: Homens com barba atraem 10x mais atenção das mulheres³¹” e elaboraram perguntas que esperavam fossem respondidas no texto. Após essas atividades que objetivavam o acionamento do conhecimento prévio dos alunos, os alunos realizaram a leitura do documento.

³¹ O texto “A Ciência Afirma: Homens com barba atraem 10x mais atenção das mulheres”, que fora publicado em <http://comofazerabarbacrescer.com/super-interessante-reportagem/> (endereço utilizado para a leitura durante a realização da oficina), teve a página excluída. Uma nova versão do texto, sem o leiaute da Revista Superinteressante, foi publicada em outros sites, como <http://dicasmachalpha.blogspot.com/2017/09/como-ter-barba.html> (acesso em 20/01/2021).

O texto lido tem como objetivo principal a comercialização de produtos para barba e, para alcançar esse propósito, foram utilizadas como estratégias o *marketing* de conteúdo com a produção de uma reportagem com informações não confiáveis e a utilização do leiaute da revista digital Superinteressante. O subtítulo do texto afirma: “Alguns cientistas de Harvard fizeram um estudo que deixou muita gente de boca aberta: Homens com Barba têm maior probabilidade de levar uma mulher pra cama.. (sic)”. Como estratégia para levar os estudantes a buscarem mais informações sobre os dados contidos no texto, apresentamos uma questão com as seguintes orientações:

O texto faz referência a uma pesquisa científica. Faça uma busca rápida na internet e tente localizar outros resultados sobre essa pesquisa. Em seguida, registre aqui o que você descobriu.

Observação: uma dica importante pode ser utilizar, na sua busca, dados importantes sobre a pesquisa que você deseja localizar, tais como: nome do pesquisador responsável, tema do estudo ou principais resultados.

A essa questão, obtivemos respostas tais como: *Não achamos mais pesquisas relacionadas ao texto, especificamente sobre Harvard ter feito uma pesquisa com algumas mulheres para dizer se homens com barba são mais atraentes, então podemos dizer que essa pesquisa é falsa* (Maria e Raquel) e *Independente do site em que você entrar sempre vão fazer uma propaganda para você com comprar o produto deles, o famoso ‘BARBEKS’* (João). Esses dois estudantes observaram que a citação de um estudo foi apenas uma estratégia para conferir credibilidade ao assunto do texto.

Destacamos, também, a resposta dada por outra participante: *Essa pesquisa foi feita pelo Journal of Evolutionary Biology. Foi feita com 8.520 mulheres. O Autor dessa matéria é o Pedro Nogueira* (Ana). Após buscarmos informações para verificarmos a resposta de Ana, observamos que ela localizou e leu o texto “Barba

deixa os homens mais atraentes, prova estudo com 8 mil mulheres”³² e verificamos que a aluna localizou informações sobre outra pesquisa e se confundiu, deixando de observar dados importantes, tais como: instituição em que a pesquisa foi realizada (o texto localizado por ela não cita a universidade em que a pesquisa foi realizada, ao passo que a “reportagem” da atividade afirma que a descoberta fora feita por “alguns pesquisadores de Harvard”), detalhes sobre os experimentos (a pesquisa que ela localizou foi realizada com 8.520 mulheres; já o texto proposto para leitura afirma que a suposta investigação científica foi feita com 50 mulheres). O equívoco dessa estudante demonstra que ela observou somente o tema do estudo, deixando de comparar os dados e resultados para, então, relacionar suas descobertas com o texto analisado e chegar a uma conclusão.

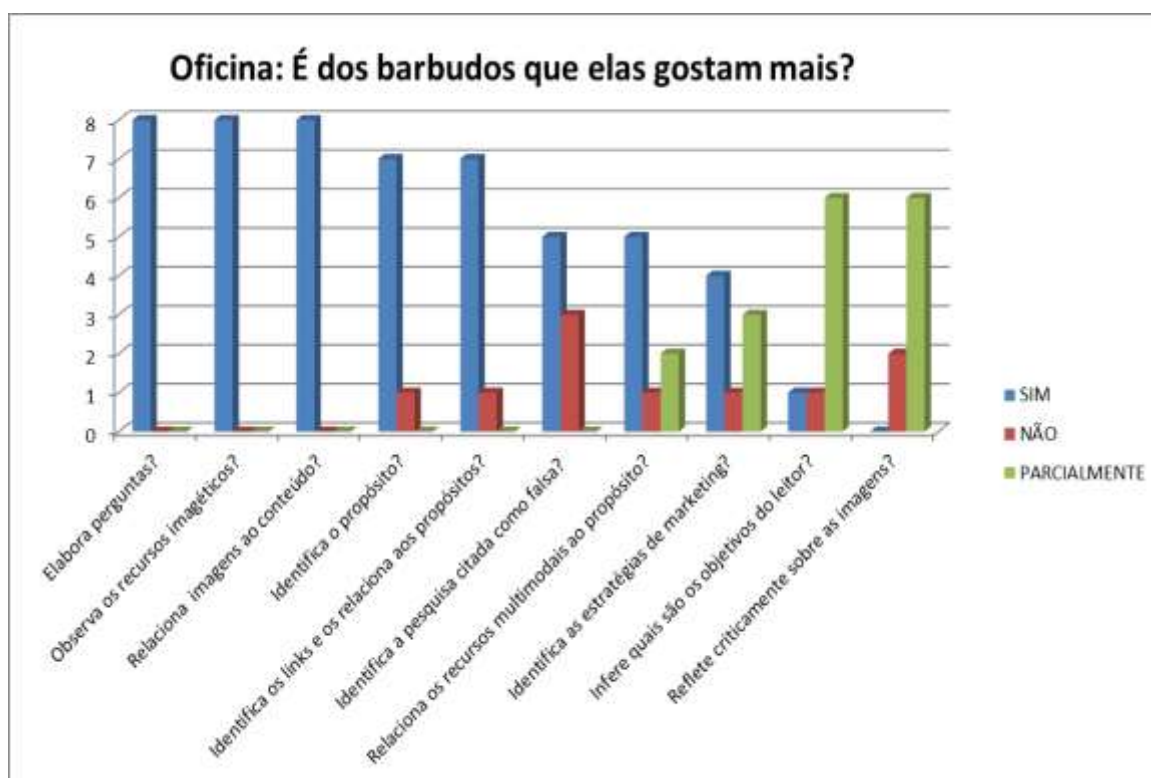
Em função da proximidade do fim do ano letivo, não foi possível analisar com os estudantes cada uma das respostas dadas por eles e fazer intervenções em outras aulas ou até mesmo propor mais atividades envolvendo *marketing* de conteúdo e estratégias utilizadas para divulgação de produtos. O desempenho dos participantes nessas duas oficinas específicas sobre propagandas indiretas evidencia a necessidade do trabalho com leitura e análise de textos publicitários em sala de aula.

Oito alunos participaram desta oficina e todos foram capazes de elaborar perguntas e acordo com as previsões que fizeram a respeito do assunto tratado no texto. Observamos que a estratégia de solicitar a elaboração de perguntas antes de realizar a leitura do texto, com o conhecimento apenas do título, aguçou a curiosidade dos estudantes para a leitura do texto e auxiliou no acionamento dos conhecimentos prévios dos participantes.

Todos observaram as imagens presentes na página e relacionaram seus possíveis significados ao conteúdo do documento lido, como podemos verificar no gráfico abaixo:

³² Texto publicado em <https://modamasc.com.br/barba-deixa-os-homens-mais-atraentes-prova-estudo-com-8-mil-mulheres/> (Acesso em 20/01/2021).

Gráfico 5 - Oficina 4: "É dos barbudos que elas gostam mais?"



Sete estudantes conseguiram identificar o propósito comunicativo do texto, e apenas um conseguiu inferir os objetivos dos leitores do texto. Sete participantes identificaram os *links* dispostos ao longo do texto e os relacionaram ao seu objetivo principal: vender produtos para cuidados com a barba. Esse desempenho confirma o que foi observado na tarefa inicial e o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento digital (DIAS; NOVAIS, 2009).

Cinco estudantes conseguiram relacionar o uso dos recursos multimodais ao propósito do texto, como pode ser exemplificado com a resposta da aluna Ana: *A imagem está mostrando homens com barbas e o intuito é vender o produto que eles estão promovendo, o Barbeks. O conteúdo do texto é sobre mulheres se interessarem por homens com barba.* Dentre as repostas dos que não estabeleceram essas relações de forma satisfatória, temos como exemplos: *o texto fala de barbas e a imagem mostra uma pessoa com a barba* (Débora) e *eles querem mostrar que um homem com barba fica mais atraente* (João). A resposta da aluna Débora demonstra que ela apenas relacionou a imagem ao conteúdo do

texto; já o aluno João percebeu um dos efeitos de sentido das fotos, mas não o relacionou aos propósitos comunicativos da “reportagem”.

Mais uma vez, os estudantes demonstraram dificuldade para chegar à camada mais profunda da leitura; quatro não conseguiram identificar as estratégias utilizadas pelos autores para atingir seu objetivo principal e nenhum refletiu de forma crítica sobre as imagens e os interesses que elas veiculam. Ao solicitar que os participantes refletissem sobre os significados das fotos e sobre a imagem de homem de sucesso veiculada no texto, obtivemos respostas como: *o ideal para os homens é eles terem uma barba bonita e bem feita* (André) e *homens com barba fazem mais sucesso com as mulheres do que os sem barba* (Ana). Assim, podemos dizer que os estudantes observaram as imagens e relacionaram seu uso aos objetivos do texto, mas não conseguiram refletir sobre quem ganha e quem perde com as informações veiculadas.

4.3.5 Oficina 5: “Vacinas: posso confiar?”

A oficina “Vacinas: posso confiar?”, foi desenvolvida em quatro aulas, que foram divididas em dois momentos; no primeiro momento, em dois horários geminados, os alunos aprenderam alguns critérios para julgar a confiabilidade de um *site* ou de um texto; em seguida, buscaram informações sobre a vacina contra a febre amarela e avaliaram a confiabilidade dos *sites* pesquisados. No segundo momento, também realizado em duas aulas geminadas, os participantes leram quatro textos e responderam a algumas perguntas sobre o assunto estudado e sobre a fiabilidade das informações lidas.

Na primeira aula, entreguei a cada aluno um cartão com dicas sobre como verificar a credibilidade de um *site* e a confiabilidade de uma informação. Após ler e explicar cada item presente no cartão, demonstrei como os alunos poderiam identificar e analisar as informações encontradas, de acordo com a descrição de modelização feita por Duke e Pearson (2002) e Coiro, Dobler e Pelekis (2019). Na sequência, os participantes receberam uma tarefa a ser desenvolvida: buscar informações sobre motivos para se tomar ou não a vacina contra a febre amarela.

Após ler três textos, eles deveriam preencher um quadro no qual constariam as seguintes informações: *site* pesquisado, motivos para se vacinar, motivos para não se vacinar e critérios utilizados para avaliar a confiabilidade de cada página. Apresentamos, abaixo, o cartão que os alunos receberam:

POSSO CONFIAR?

Com as atividades que já realizamos até aqui, você deve ter percebido que na internet há muitas informações em que não se pode confiar. É preciso estar atento e analisar bem para não cair em armadilhas. Você sabe como verificar a credibilidade de um *site*? Sabe como verificar a confiabilidade de uma informação?

Fique atento a essas dicas!

Ao ler informações na internet, procure identificar:

O autor – Quem escreveu o texto? Há informações sobre o autor no *site*? Esse autor é uma autoridade no assunto? Ele conhece bem o assunto? Como ele fez para ter acesso às informações que usou para produzir seu texto?

Para identificar essas informações, pode ser útil localizar no *site* o item “Quem somos” ou “Sobre nós” ou ainda as declarações de direitos autorais. Se não houver esse tipo de informação no *site* que você acessou, desconfie.

O endereço do site (URL) – A url do *site* nos dá indicações dos objetivos da página e dos autores. Desconfie de páginas que apresentam erros de ortografia, principalmente de lojas. Uma letra pode mudar tudo. Observe o final da url.

.com – Instituições com fins lucrativos

.edu – Instituições educacionais

.org e .net – Organizações sem fins lucrativos

.gov – Instituições governamentais

A segurança do site – Veja se o *site* opera em ambiente seguro. Para isso, basta observar se há a letra “s” em https://. Se não tiver, pode ficar desconfiado, caso seu objetivo seja comprar algum produto nessa página. A segurança do *site* está relacionada a um ambiente seguro que não apresenta riscos de o internauta ter seus dados (conta bancária, senha de banco ou cartão, etc.) roubados.

A motivação ou propósito do site – Identificar o propósito de um *site* é muito importante para uma avaliação da confiabilidade de uma informação. O propósito é vender? É instruir? É entreter?

O público-alvo – A quem as informações do *site* se destinam?

Atualidade – A informação é atualizada? Qual é a data da publicação?

Comprovação das informações – É importante comprovar se as informações são verdadeiras. Para isso, verifique: as informações se baseiam em evidências científicas? Há citações de outros autores e pesquisas? Essas pesquisas existem de fato?

Confirmação das informações – Uma informação importante nunca aparecerá em apenas um site. Por isso, observe: As explicações dadas estão de acordo com seu conhecimento prévio? Outros sites apresentam as mesmas informações ou conclusões?

Tratamento das informações – É importantíssimo observar como o autor trata as informações. Que tipo de linguagem é utilizado? Há erros ortográficos na página? As informações apresentadas estão completas? Compare com outros sites e veja se autor considerou todos os pontos importantes que estão apresentados em outras fontes. O fenômeno pesquisado está bem explicado? As explicações são suficientes para você entender o assunto principal? Desconfie se o site omitir dados importantes ou se houver erros grosseiros nas palavras.

Sete alunos participaram dessa primeira parte e apresentaram os seguintes resultados:

Gráfico 6 - Oficina 5: Vacinas: Posso confiar? (Parte 1)



Todos os alunos avaliaram a confiabilidade dos sites, mas apenas quatro citaram critérios claros e válidos para analisar as páginas visitadas. Dentre os critérios citados pelos estudantes, citam-se: autoria e data, propósito da página; endereço da página (url), utilização de argumentos de autoridade confiáveis, ausência de erros ortográficos e gramaticais. Dois estudantes, ao analisar um documento, escreveram: *o texto foi revisado por um infectologista* (João e Ana), concluindo que se tratava de um texto confiável. Os três alunos que utilizaram parcialmente critérios claros foram assim avaliados pelo fato de terem utilizado apenas um

critério para avaliar os *sites* visitados. Um dos estudantes avaliou a segurança do *website*, não fazendo distinção entre uma página segura ou insegura e confiável ou não confiável. Em aula subsequente, refletimos sobre a diferença entre a segurança e a credibilidade de um *site*.

Na segunda parte da oficina, os alunos receberam outra tarefa, na qual deveriam ler quatro textos previamente selecionados, comparar as informações e avaliar a confiabilidade de cada página. Para ajudá-los nessa tarefa, foi utilizada como estratégia a proposição de um questionário com perguntas que Hartman e Hartman (1995) classificam como intratextuais. Os textos selecionados para essa tarefa foram:

- 1) “Não há motivo para pânico, mas todos devem se vacinar, afirma especialista”³³;
- 2) “Saiba quem não pode tomar a vacina da febre amarela”³⁴;
- 3) “O lado obscuro das vacinas”³⁵ e
- 4) “Vacina contra febre amarela é segura, mas ainda precisa mudar, dizem especialistas”³⁶.

No quadro abaixo, apresentamos algumas características dos textos:

Quadro 8 - Textos utilizados na oficina 5

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
Tem como objetivo informar o leitor e também faz críticas à forma como o governo atuou	Fala sobre a vacina da febre amarela e cita quais pessoas devem evitar tomar a vacina. Segundo o	Trata-se de um texto com informações falsas, que afirma que as vacinas são produzidas com	O texto afirma que nem todos podem se vacinar e cita as reações adversas que uma pessoa

³³ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/saude/Nao-ha-motivo-para-panico-mas-todos-devem-se-vacinar-afirma-especialista> (acesso em 08/03/2019).

³⁴ Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/saiba-quem-nao-pode-tomar-a-vacina-da-febre-amarela-29012018> (acesso em 08/03/2019)

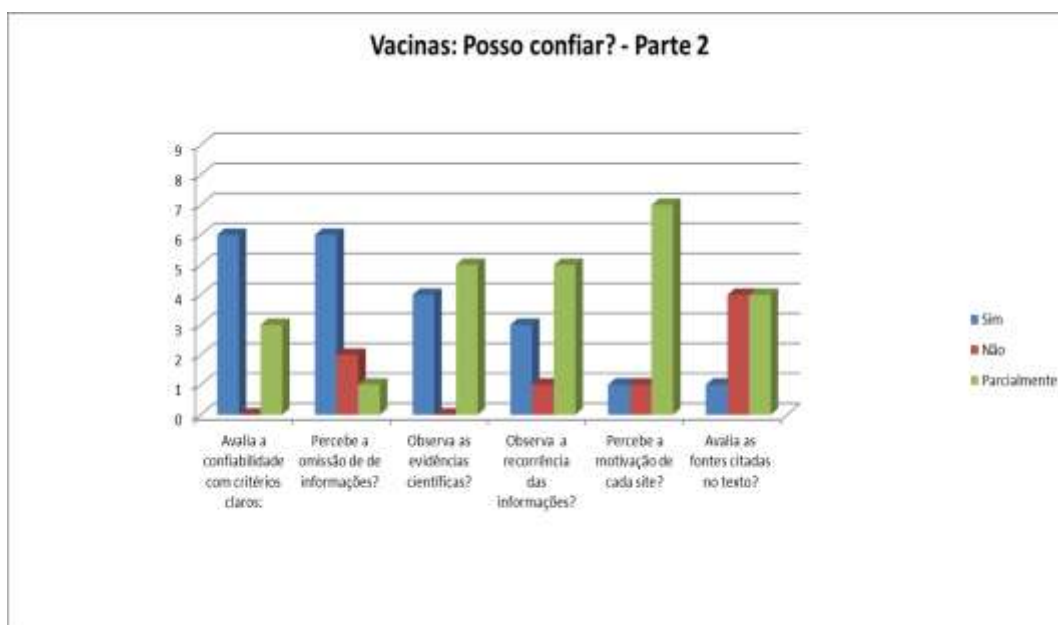
³⁵ Disponível em: <http://vacinanao.blogspot.com.br/2015/05/o-lado-obsкуро-das-vacinas.html> (acesso em 08/03/2019)

³⁶ <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,vacina-contrafebre-amarela-e-segura-mas-ainda-precisa-mudar-dizem-especialistas,70002176668> (acesso em 08/03/2019)

<p>diante dos riscos de uma epidemia de febre amarela.</p> <p>Omite quais grupos não devem tomar a vacina, e isso pode levar o leitor a acreditar que o governo deixou grande parcela da população sem se vacinar.</p> <p>Fonte: Carta Capital</p>	<p>texto, a vacina é segura, mas há pessoas que podem ter complicações com o uso do medicamento.</p> <p>Fonte: R7.com</p>	<p>base em estudos irrelevantes, inconclusivos e com métodos questionáveis. De acordo com o texto, as empresas que produzem vacinas “pediram para manipular dados e distorcer estudos de segurança”.</p> <p>Fonte: Blog Vacina não</p>	<p>pode ter após ser vacinada.</p> <p>Também apresenta um infográfico sobre a produção da vacina, informa o histórico de quando foi descoberta a medicação e, por fim, cita as principais notícias falsas envolvendo o assunto.</p> <p>Fonte: Estadão</p>
--	---	--	---

Nessa segunda parte da oficina, os alunos apresentaram os seguintes resultados:

Gráfico 7 – Oficina 5: Vacinas: Posso confiar? (Parte 2)



Dos nove participantes dessa tarefa, seis avaliaram a confiabilidade dos *sites* e utilizaram critérios claros para isso. Dos três participantes que foram assinalados como tendo avaliado parcialmente os *sites*, duas (Ana e Débora) não citaram que critérios que utilizaram e um (João) citou apenas um critério válido. Seis alunos perceberam a omissão de informações importantes, mas não observaram de

forma crítica a recorrência ou a falta de dados, ou seja, embora tenham observado que algumas informações foram omitidas nos textos, seis alunos não conseguiram inferir os motivos que levaram os autores a deixarem de citar certas informações, de acordo com seus propósitos comunicativos, ou as possíveis consequências dessa omissão.

Quatro alunos avaliaram as fontes de autoridade citadas nos textos e apenas um identificou a motivação de cada *site*. Esses resultados revelam a dificuldade que os participantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam para avaliar criticamente as escolhas dos autores quanto às informações a serem veiculadas em um texto, de acordo com o objetivo/viés do *site*/autor, e para inferir as motivações de uma página da internet.

4.3.6 Oficina 6: “O mistério do Triângulo das Bermudas”

A sexta oficina – “O mistério do Triângulo das Bermudas” – teve como objetivo principal a representação visual de um conjunto de documentos. Ao iniciar a aula, apresentei aos alunos o tema do dia e perguntei se eles já tinham ouvido falar sobre o Triângulo das Bermudas.

Apenas dois alunos afirmaram já terem lido ou escutado algo sobre o assunto, mas não se lembravam do conteúdo. Em seguida, convidei os alunos para assistirem à introdução³⁷ do vídeo “Chega ao fim o mistério do Triângulo das Bermudas?”³⁸. Após esse momento, entreguei aos alunos a tarefa que eles deveriam realizar: buscar textos com explicações sobre o mistério do Triângulo das Bermudas e fazer um esquema visual, sintetizando os conteúdos lidos. No gráfico abaixo, apresentamos os resultados obtidos nessa tarefa:

³⁷ Com o objetivo de introduzir o assunto, acionar os conhecimentos prévios dos alunos e aguçar a curiosidade para o tema, foi reproduzida apenas a parte inicial do vídeo (um minuto e sete segundos).

³⁸ Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=261&v=ykJP1EICPCY (acesso em 06/01/2020).

Gráfico 8 – Oficina 6: O mistério do Triângulo das Bermudas



Todos os dez participantes conseguiram localizar diferentes explicações para o chamado “mistério do Triângulo das Bermudas”. Todos leram as diferentes explicações encontradas; no entanto, três (João, Ana e Débora) foram assinalados como tendo sintetizado apenas parcialmente os textos, pois não cumpriram de forma satisfatória uma das exigências da tarefa: apresentar uma síntese de cada um dos três documentos. Ana resumiu apenas um, enquanto João e Débora resumiram dois textos. Esses três estudantes afirmaram não ter conseguido administrar o tempo para cumprir toda a tarefa e, nesse dia, eles estavam visivelmente dispersos. É possível que algum acontecimento tenha afetado a condição afetiva desses participantes, interferindo em seu desempenho, pois eles (principalmente João e Ana) sempre eram os primeiros a iniciar as tarefas e se envolviam com as atividades, destacando-se por suas contribuições e participação nas discussões.

Cinco alunos (Felipe, Paulo, Maria, Raquel e Sara) conseguiram chegar a uma conclusão sobre o assunto e, destes, apenas três (Maria, Raquel e Sara) citaram argumentos ou evidências científicas em suas conclusões. Todos os estudantes

citaram as fontes apenas nas sínteses de cada texto; nas conclusões, eles não fizeram referência aos dados relativos à origem dos textos (*site*, autor etc.) e nenhum participante evidenciou a comparação entre as informações.

Nesta oficina, observamos que a produção de uma síntese de cada texto pode ter contribuído para que os alunos que mais se concentraram durante a atividade chegassem a uma conclusão a respeito do fenômeno estudado, mas não auxiliou na comparação entre as informações veiculadas em múltiplas fontes.

As participantes Maria e Raquel obtiveram bom desempenho nesta tarefa, tendo sido capazes de sintetizar os textos e de integrar as informações em sua conclusão sobre o fenômeno estudado, podemos observar no esquema abaixo por elas apresentado:

O mistério do Triângulo das Bermudas

Maria e Raquel

Texto 1

Título: POR QUE DESAPARECEM AVIÕES E NAVIOS NO TRIÂNGULO DAS BERMUDAS?

Autor: Marcelo Goto

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-desaparecem-avioes-e-navios-no-triangulo-das-bermudas/>

Síntese:

O site Super Interessante diz que vários navios e aviões sumiram depois da Segunda Guerra Mundial no estado da Florida, Estados Unidos e a cidade de San Juan. Os limites formam um triângulo imaginário chamado Triângulo das Bermudas. Os fatos começaram a acontecer em 1945 quando cinco aviões sumiram sem deixar rastros. As explicações para isto segundo este site são o gás metano que está presente no subsolo oceânico. Segundo pesquisadores, a liberação do metano reduz a capacidade de flutuação de um navio e pode afundá-lo, além disso, o gás provocaria explosões ao atingir a atmosfera.

Texto 2

Título: MISTÉRIO DO TRIÂNGULO DAS BERMUDAS É FINALMENTE REVELADO PELA CIÊNCIA

Autor: Karen Batista

<https://www.fatosdesconhecidos.com.br/misterio-do-triangulo-das-bermudas-e-finalmente-revelado-pela-ciencia/>

Síntese:

O site Fatos Desconhecidos diz que os pesquisadores da Universidade do Colorado nos EUA descobriram uma anormalidade nas nuvens da região do Triângulo das Bermudas. O seu formato era hexagonal e comparado com o poder de uma “bomba aérea”. O seu formato permite a criação de correntes superpotentes, que podem alcançar até 274 KM

por hora. Com o impacto na água do oceano, as nuvens podem gerar ondas de até 15 metros.

Texto 3

Título: TRIÂNGULO DAS BERMUDAS

Autor: Juliana Bezerra

<https://www.todamateria.com.br/triangulo-das-bermudas/>

Síntese:

O site *Toda Matéria* diz que os acidentes ocorrem pelos erros humanos e o mal tempo. Cientistas observaram nuvens em forma de hexágono que provocam fortes correntes de ar formando ondas enormes de até 15 metros. Também existem bolsas de gás formadas nesta parte do Oceano Atlântico.

Conclusão: Pelo fato dos aviões estarem no alto sobrevoando é mais provável que tenham ocorrido os acidentes por causa das nuvens hexagonais com o poder de uma bomba aérea podendo formar correntes superpotentes. Já pelo fato dos navios estarem navegando pelas águas é mais provável que os acidentes tenham ocorrido pelos gases de metano presentes no subsolo do Oceano Atlântico, reduzindo a capacidade de flutuação dos navios podendo afundá-los.

A conclusão redigida pelas alunas demonstra que elas integraram informações dos três textos e as utilizaram para explicar o mistério do Triângulo das Bermudas. Em seu esquema, elas apresentaram as principais informações de cada texto e fizeram referências às fontes consultadas, mas ainda não compararam as informações, deixando de explicitar as relações entre os dados apresentados em cada documento.

Na segunda parte dessa oficina, fiz uma demonstração colaborativa, também chamada de prática guiada (DUKE; PEARSON, 2002), de como se faz uma representação visual de múltiplos documentos. Após conversar com os alunos sobre as informações que eles haviam encontrado nas aulas anteriores e sobre as dificuldades que tiveram para realizar a tarefa, convidei-os para lerem dois textos sobre o Triângulo das Bermudas. Os estudantes receberam cópias impressas dos textos e, após lermos juntos, iniciei a produção de um esquema de forma colaborativa. Nossa intencionalidade, ao propor um esquema visual dos textos, era tornar visível aos estudantes uma espécie de modelo de documentos que resulta dos processos mentais da leitura de múltiplos textos, em consonância com Rouet (2006). Assim, de acordo com a participação dos alunos, fiz uma demonstração de como podemos elaborar uma representação visual dos textos, na qual constem informações sobre as fontes, sobre o conteúdo dos documentos

e as relações entre um texto e outro. Durante as discussões, comparamos os documentos e destacamos o modo como as informações podem se complementar, se contradizer ou se confirmar.

A proposição da construção de um esquema visual a partir da leitura de múltiplas fontes busca dialogar com Rouet (2006) e Perfetti, Rouet e Britt (1999), que defendem a ideia de que a compreensão de diversos documentos resulta em uma representação mental de um modelo de documentos. Para chegar a essa representação, o leitor deve: ter uma visão geral de cada texto (conteúdo), observar informações sobre as fontes dos textos, relacionar as fontes aos conteúdos (quem diz o quê) e integrar as informações encontradas, estabelecendo relações entre as fontes.

4.3.7 Oficina 7: Ondas

A sétima oficina – “Ondas” – foi realizada em duas aulas e tinha como objetivos principais responder a uma pergunta de compreensão global e elaborar um esquema com informações sobre os documentos lidos. Após refletir sobre algumas perguntas para acionamento dos conhecimentos prévios a respeito das ondas do mar, suas características e formação, os alunos leram três textos para responder à pergunta “por que há ondas no mar?” e elaborar um esquema sobre os documentos. Antes de os alunos iniciarem a realização das tarefas, orientei-os a ler atentamente os textos e, para a produção do esquema, solicitei que fizessem uma síntese de cada texto e que redigissem um parágrafo com a conclusão a que chegaram, relacionando os três documentos.

Como estratégia para ajudar os alunos na identificação das fontes, antes dos textos, disponibilizamos informações sobre a origem de cada um deles (autor e suas credenciais, data de publicação, *site* e principais informações sobre cada página). Conforme Britt e Rouet (2012), a disposição das informações das fontes pode afetar a atenção dos alunos e o uso dos dados da origem dos textos. Levando em consideração as descobertas científicas e sugestões desses autores, na parte superior da primeira página de cada documento, inserimos as fontes dos

textos a serem lidos. Outra estratégia que utilizamos nesta oficina foi a impressão dos múltiplos artefatos informativos em papéis com cores diferentes (anexo 1), com o objetivo de criar um senso de identidade a cada texto, de acordo com Payne e Reader (2006).

No quadro abaixo, apresentamos as principais informações constantes de cada documento. Os dados que estão presentes em mais de um texto (informações congruentes) foram aqui destacados na cor verde; em vermelho estão as diferentes explicações apresentadas (informações complementares) e em azul estão as informações que não apresentam relevância para a realização da tarefa.

Quadro 9 - Textos utilizados na oficina "Ondas"

1. Como se formam as ondas do mar?	2. Por Que o Mar Tem Ondas?	3. Formação das ondas do mar
http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2016/03/como-se-formam-ondas-do-mar	http://www.eporque.com.br/por-que-o-mar-tem-ondas/	http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/formacao-das-ondas-mar.htm
<p>As ondas se formam a partir do sopro do vento, que bate na superfície do mar e provoca uma ondulação. Outras ondas podem surgir de tremores de terra ou de algo pesado que caia sobre o mar.</p> <p>O texto cita as três partes da onda (crista, cavado e área de rebentação) e explica por que a onda se quebra: a crista fica cada</p>	<p>A onda se forma a partir do vento, que empurra a água, levando-a a se movimentar. Também o sol e a lua contribuem nessa formação de ondas, pois exercem força gravitacional que mantém as ondas em movimento.</p> <p>O texto ainda responde à pergunta “por que o mar é salgado?”.</p>	<p>O texto fala sobre a ação do vento e sobre o fenômeno da refração, que explica o fato de as ondas, mesmo se formarem em todas as direções, quebrarem-se paralelas na praia.</p> <p>Este texto também explica por que as ondas se quebram.</p>

vez maior e o cavado se aproxima da areia, até que a onda perde o equilíbrio e se quebra sobre o cavado.		
--	--	--

Nesta tarefa, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 9 – Oficina 7: Ondas



No gráfico acima, vemos que todos os participantes desconsideraram as informações que eram irrelevantes para a realização da tarefa e todos utilizaram argumentos e informações relevantes na redação das respostas. Isso demonstra que os estudantes compreenderam os textos e se basearam nas explicações científicas para o fenômeno da formação das ondas do mar, não se limitando aos seus conhecimentos prévios ou à sua opinião. Quatro estudantes (Felipe, João, Ana e Débora) compararam os textos, estabelecendo relações entre eles. Três alunos (André, Felipe e João) integraram as informações dos três textos, quatro (Paulo, Ana, Maria e Raquel) foram assinalados como tendo integrado parcialmente as informações, pois utilizaram dados de dois documentos, e três (Tiago, Débora e Sara) utilizaram informações de apenas um dos textos para responder à pergunta “por que há ondas no mar”. Podemos verificar a integração dos conteúdos no trecho abaixo, retirado da resposta do participante Felipe:

Quando se vai à praia, a primeira coisa que se percebe são as ondas, segundo os textos, ondas são formadas por ventos fortes, tremores no fundo do mar, e também influência da lua e o sol. Em rios e lagos não se formam ondas pelo fato de não ter espaço suficiente para se desenvolver as chamadas “pistas”.

O texto 1 mantém uma concordância com os demais, diria até que o texto complementa os outros. O texto apresenta uma temática explicativa sobre as ondas e apresenta informações sobre: componentes de uma onda, como se formam e por que as ondas se quebram. [...] O texto 2 também aborda uma temática explicativa sobre as ondas. Comparando com o primeiro, acrescenta informações como por exemplo: a influência do sol e da lua sobre as ondas, e por que o mar é salgado. O texto 3 também é explicativo sobre as ondas, comparado aos outros textos acrescenta uma explicação sobre refração (Felipe).

A resposta desse aluno demonstra que ele: compreendeu o fenômeno estudado, compreendeu o conteúdo dos três textos, comparou o conteúdo dos documentos, estabelecendo relações entre eles, e integrou as informações em sua resposta. Na primeira frase de sua resposta, Felipe utilizou dados dos três documentos, ao afirmar que as *ondas são formadas por ventos fortes* (informação que se repete nos textos 1, 2 e 3), *por tremores no fundo do mar* (dado que somente aparece no texto 1), e *também por influência da lua e o sol* (informação constante apenas do texto 2). A utilização de dados de diferentes documentos evidencia a integração, conforme Otero (2006). Em sua resposta, observamos que Felipe comparou as informações e observou a concordância e a complementaridade entre os dados apresentados.

Dentre os alunos que não integraram as informações e, portanto, não apresentaram uma resposta satisfatória à pergunta principal da tarefa: “por que há ondas no mar e como elas se formam?”, podemos citar a conclusão de Tiago: *A onda se forma com o vento que sopra e causa ondulação formando a onda*. Em seu esquema, esse aluno citou as fontes e sintetizou os conteúdos lidos, enfatizando as informações recorrentes, sem estabelecer relações entre os documentos. Em sua resposta, ele demonstra não haver integrado os conteúdos complementares dos três textos. No entanto, uma vez tendo enfatizado em seu esquema os dados que se repetem nas páginas lidas, é possível que o estudante

tenha descartado as informações específicas de cada texto por tê-las julgado irrelevantes ou por ter considerado mais confiáveis as informações recorrentes. Há que se considerar, ainda, o fato de que informações recorrentes podem ser mais facilmente gravadas na memória do leitor, levando-o ao que alguns autores chamam de “integração de conteúdo semântico compatível” (BRAASCH, MCCABE, DANIEL, 2016). Situação semelhante pode ser observada na resposta da participante Débora: *As ondas são formadas pelo vento, pois o vento sopra e assim a água é empurrada e faz as ondas. Cheguei a essa conclusão, pois ela se repete nos três textos.* Vemos que essa participante afirmou ter considerado em sua conclusão apenas as informações recorrentes. Dessa forma, podemos dizer que, durante a leitura dos três textos propostos na tarefa, os alunos que não integraram os conteúdos complementares consideraram como sendo mais importantes as informações que se repetiam nos diferentes documentos.

Com a realização das oficinas “Vacinas: posso confiar?”, “O mistério do triângulo das bermudas” e “Ondas”, observamos que a estratégia de solicitar a elaboração de esquemas ou representações visuais dos textos auxiliou na construção de modelos intertexto (ROUET, 2006) e auxiliou os estudantes a integrarem informações.

4.3.8 Oficina 8: “Fake news”

A oitava oficina – “Fake News” – foi realizada em seis aulas e teve como objetivos: preencher um quadro com a classificação de notícias verdadeiras e falsas; compreender o que são notícias falsas e quais são os principais tipos de notícias fabricadas e, por fim, produzir infográfico ou uma cartilha com dicas sobre como avaliar a veracidade de uma notícia. Na primeira aula, realizei um jogo de aposta com os alunos. Nesse jogo, eles receberam 20 manchetes de notícias que circularam na internet. Dentre elas havia notícias falsas que pareciam ser verdadeiras e algumas verdadeiras que pareciam ser falsas. Os estudantes participaram do jogo com entusiasmo e ficaram bastante surpresos com os resultados. A partir dos comentários feitos por eles, refletimos sobre as notícias

que são compartilhadas nas redes sociais digitais e sobre os efeitos que elas podem produzir na sociedade.

Na segunda aula, lemos textos que explicavam o que são *fake news* e quais são os tipos de notícias falsas que circulam na internet. Nas aulas subsequentes, os alunos, organizados em grupos de quatro integrantes, produziram cartilhas para o público adolescente com dicas sobre como identificar notícias falsas. Nas cartilhas, os alunos demonstraram ter compreendido o que são, quais são os principais tipos e como identificar falsas notícias.

4.3.9 Oficina 9: “Tsunami no Brasil?”

A nona oficina – “Tsunami no Brasil?” – foi realizada em duas aulas e teve como objetivos principais a verificação da veracidade de uma reportagem e a produção de um texto em resposta ao conteúdo lido. Após refletir sobre algumas questões para ativar seus conhecimentos prévios, os alunos receberam uma tarefa que apresentava um parágrafo de uma reportagem falsa e deveriam localizar a reportagem, lê-la integralmente, avaliar sua credibilidade, buscar, selecionar e ler cinco textos sobre o assunto e produzir um texto para ser publicado em uma revista para adolescentes. Nesse texto, eles deveriam explicar o que é um tsunami, quais são as suas causas, avaliar os riscos e as possibilidades de esse fenômeno ocorrer no Brasil e apresentar evidências que confirmassem ou contradissem a reportagem lida.

No gráfico abaixo, vemos que todos os oito alunos que participaram da oficina explicaram o que é o tsunami, sete citaram as causas do fenômeno, sete avaliaram a possibilidade de ocorrer um tsunami no Brasil e sete avaliaram corretamente a veracidade do texto. Esses resultados demonstram que os alunos compreenderam o assunto estudado. Seis estudantes (João, Tiago, Débora, Ana, Raquel e Sara) apresentaram comprovações científicas ou evidências de análise da fonte que comprovam a falsidade da reportagem. Os dois participantes (Felipe e Paulo) que não apresentaram evidências científicas encontradas durante a busca de informações em seu texto apresentaram uma produção muito sucinta e

isso prejudicou uma avaliação mais objetiva da compreensão que eles tiveram a respeito do tema estudado.

Gráfico 10 – Oficina 9: Tsunami



De modo geral, os resultados demonstram que os alunos compreenderam a importância de avaliar a confiabilidade das fontes e como fazer essa avaliação; apenas a estudante Sara avaliou de forma incorreta a confiabilidade do texto. Em sua resposta, ela afirmou: “O *site* não é confiável, pois a fonte de onde o texto foi tirado não existe, mas a notícia é verdadeira, pois existe em outros *sites*”. Podemos observar que a adolescente utilizou os dados da fonte como critério para avaliar a página, mas, ao avaliar o texto, chegou a uma conclusão errada, pois utilizou como critério apenas a recorrência do texto em outros *sites*. Ao buscar informações sobre o fenômeno, Sara localizou o mesmo texto em outras páginas e considerou tal descoberta como um critério para validar um texto. Embora a avaliação da credibilidade de um *site*/texto tenha sido trabalhada em algumas oficinas, percebemos que a utilização dos dados de uma fonte para validação das informações localizadas pode representar uma tarefa difícil para o leitor. Se esse tipo de avaliação crítica pode ser considerado um desafio até mesmo para estudantes universitários, conforme descobriu Wineburg (1991), consideramos que a dificuldade pode ser ainda maior para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentamos, abaixo a resposta da participante Débora:

Quais as chances de acontecer um Tsunami no Brasil?

Débora

Você sabe o que é um Tsunami?

Um tsunami são ondas gigantes que chegam a ter 30 ou 40 metros de altura que atingem uma costa litorânea de uma área continental e acabam fazendo um enorme estrago. É conhecido também como maremotos

Os tsunamis são mais conhecidos por acontecerem na Ásia, pois o continente é localizado bem em cima de placas tectônicas e quando houver atritos haverá terremotos no meio do mar.

O que causa esse Tsunami?

A causa desse maremoto acontecer são choques das placas tectônicas que causam tremores e se formam ondas enormes no fundo do mar e como já mencionei, podem chegar a 30 ou 40 metros de altura, devastando até mesmo uma cidade inteira.

Quais são as chances de acontecer aqui no Brasil?

As chances são totalmente nulas de acontecer um maremoto aqui no Brasil. Pois o Brasil se encontra em áreas estáveis no interior geográfico de uma placa tectônica.

Há uma possibilidade que de fato existe mas também são mínimas de acontecer, que é o Vulcão Cubre Vieja que é localizado na Ilha de La Palma e que pode gerar enormes ondas e chegar ao Brasil mas não há evidências de que isso possa acontecer agora! Pelo contrário se chegar a acontecer seria daqui a séculos.

EVIDÊNCIAS

A reportagem lida é falsa pois não menciona o autor e apresenta uma imagem que não é verdadeira e sim uma montagem.

Sites consultados:

<https://thoth3126.com.br/vulcao-cumbre-vieja-mega-tsunami-pode-atingir-o-brasil/>

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tsunamis-no-brasil-possibilidade-ou->

lenda.htm

https://www.apolo11.com/perguntas_e_respostas_sobre_terremotos.php?faq=11

[https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/existe-a-possibilidade-de-um-tsunami-atingir-o-](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/existe-a-possibilidade-de-um-tsunami-atingir-o-brasil,0d08c087e60ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html)

[brasil,0d08c087e60ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/existe-a-possibilidade-de-um-tsunami-atingir-o-brasil,0d08c087e60ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html)

<http://www.e-farsas.com/nasa-alertou-que-um-grande-tsunami-vai-atingir-o-brasil.html>

Em sua resposta, Débora respondeu o que é um tsunami, explicou suas causas, analisou possibilidade de esse fenômeno acontecer no Brasil e avaliou a fiabilidade da reportagem citada na tarefa. Para isso, ela buscou informações em diversas páginas e integrou as informações de diferentes fontes. Em sua produção, percebemos dados retirados de, pelo menos, quatro fontes consultadas. Essa constituição de seu texto revela a compreensão que ela teve do fenômeno estudado e a integração de informações complementares (Otero, 2006). Para avaliar a confiabilidade da reportagem, ela utilizou o *site* e-farsas.com e citou, em seu texto, dois critérios utilizados para essa análise: a falta de informações sobre o autor e a utilização de uma imagem falsa. Os resultados da atividade realizada nessa oficina corroboram as descobertas feitas por Britt e Rouet (2012) de que tarefas que exigem a explicação de um fenômeno resultam em uma aprendizagem de qualidade a partir da leitura de múltiplos documentos.

O desempenho dos estudantes nessa atividade demonstrou que a estratégia de solicitar o preenchimento de um quadro com informações sobre os documentos consultados e análise da confiabilidade dos textos auxiliou os alunos, pois os levou a observar e analisar dos dados das fontes.

4.3.10 Oficina 10: Aquecimento global


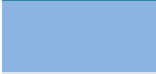
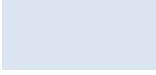
Na décima oficina – “Aquecimento global” – após propor aos participantes atividades para acionamento dos conhecimentos prévios, apresentei-lhes três tarefas: 1) localizar três textos³⁹ previamente selecionados por mim, lê-los e elaborar perguntas sobre o assunto; 2) buscar e ler outros dois documentos e preencher um quadro, avaliando as fontes dos textos e 3) responder a duas perguntas sobre o tema estudado. As atividades foram desenvolvidas em duas aulas e, em comparação com as demais atividades, a participação dos alunos nesta oficina foi irregular: apenas quatro estudantes – Paulo, Felipe, João e Maria – realizaram a tarefa integralmente; três alunos – André, Tiago e Débora – faltaram às duas aulas; duas alunas – Raquel e Sara – chegaram atrasadas e, por isso, apenas elaboraram perguntas sobre os textos e responderam às duas questões propostas; uma aluna – Ana – precisou interromper a tarefa após elaborar as perguntas e preencher o quadro. Tendo em vista essa irregularidade, na análise desta oficina, não apresentamos um gráfico; temos, abaixo, um quadro com a tabulação dos resultados dos estudantes.

Quadro 10 – Oficina 10: Aquecimento global - resultados

Nome	Elabora perguntas	Cita os autores e informações sobre eles	Avalia a confiabilidade dos sites	Utiliza critérios válidos para avaliar a confiabilidade dos sites	Identifica os três posicionamentos	Explicita as principais diferenças entre as três opiniões	Integra as informações dos textos?
Felipe	+	+ Citou autores	+	Utilizou 2 critérios	+	+ -	+ -
João	+	+ -	+	+	+ -	-	+ -

³⁹ Os três textos selecionados para essa atividade foram: 1) “O aquecimento global é uma grande mentira?”, escrito por Mário Sérgio Lorenzetto (disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/colunistas/em-pauta/o-aquecimento-global-e-uma-grande-mentira>, acesso em: 27 jan. 2020); 2) “Aquecimento global”, da autoria de João Marcelo Vela (disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/aquecimento-global/>, acesso em 27 jan. 2020) e 3) “‘Aquecimento global é um processo natural’, diz climatologista”. Assinado por Mayumi Aibe (disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/aquecimento-global-um-processo-natural-diz-climatologista-4217684>, acesso em: 27 jan. 2020).

		Citou autores		Utilizou 4 critérios	Identificou 2 opiniões		
Maria	+	+ Citou autores	+	+	+	+	+
Paulo	+	+ Citou autores	+	+	+ Identificou 2 opiniões	+ Apenas 2 opiniões	+ Apenas 2 opiniões
Raquel	+	-	-	-	+	+	+ Apenas 2 opiniões
Sara	+	-	-	-	+	+ Apenas 2 opiniões	+
Ana	+	+	+	+	- Utilizou 2 critérios	-	-

Legenda		Estudantes que participaram integralmente da oficina
		Estudantes que participaram parcialmente da oficina (chegaram atrasados)
		Estudante que participou parcialmente da oficina (interrompeu as atividades)

No quadro acima, assinalamos com “+” os participantes que cumpriram satisfatoriamente o item avaliado, com “-” os que não realizaram a parte da tarefa que permite a avaliação do item analisado e com “+” os que atenderam parcialmente à exigência do tópico investigado. Podemos observar que todos os sete participantes da oficina elaboraram perguntas sobre o assunto discutido nos textos. Dentre as perguntas feitas, destacam-se:

- *Por que muitos cientistas não dizem a verdade exata sobre os motivos do efeito estufa?* (Felipe)
- *O que causa o efeito estufa?* (Felipe, Ana e Paulo)
- *Quais são as causas do aquecimento global?* (Maria, Felipe)
- *Quais argumentos podem ser usados para sustentar a teoria do aquecimento global?* (Raquel)
- *Qual é a importância desse fenômeno na existência humana?* (Ana)
- *O que o aquecimento global tem a ver com o efeito estufa?* (Sara)
- *Quais são os riscos do aquecimento global?* (Paulo e João)

A estratégia de solicitar a elaboração de perguntas, além de aguçar a curiosidade dos participantes, motivando-os a buscar informações, também representa uma importante habilidade para a leitura investigativa, conforme Sekeres et al. (2014) e Dobler (2012). Após a elaboração de perguntas, os alunos preencheram um quadro com informações sobre as páginas lidas, conforme exemplo abaixo:

Quadro 11 - Quadro para preenchimento - Aquecimento global

Texto	Site	Autor	Confiabilidade	Crítérios
Escreva os títulos dos textos que você leu.	Cole nesta coluna a url de cada <i>site</i>	Escreva o nome do(s) autor(es) e as informações mais importantes sobre ele(s).	Avalie o <i>site</i> e as informações presentes no texto que você leu. O <i>site</i> é confiável?	Que critérios você utilizou para avaliar a confiabilidade das informações lidas?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Dentre os cinco estudantes que preencheram o quadro, apenas uma aluna (Ana) citou os autores dos textos e suas credenciais; os outros quatro apenas citaram o nome de quem havia escrito cada documento (estes foram assinalados como tendo atendido parcialmente a esse item). Todos utilizaram pelo menos dois critérios válidos para a avaliação da confiabilidade dos *websites* pesquisados, e alguns ainda confundiram segurança com fiabilidade. Dentre os critérios utilizados por eles, podemos citar: informações sobre a fonte (autor e suas credenciais, data de publicação e *site*), correção gramatical, características linguísticas e semânticas, recorrência das informações, argumentação e/ou evidências científicas e familiaridade com o *site*.

Na terceira tarefa desta oficina, os alunos deveriam responder a duas questões que exigiam a integração de informações. A primeira pergunta era: “Existem três posicionamentos a respeito do aquecimento global. Identifique e explique as principais diferenças entre essas opiniões”. Essa questão, considerada como sendo uma pergunta integrativa direta (BRÅTEN et al., 2014a), demandava uma compreensão do assunto estudado sob diferentes pontos de vista. A segunda pergunta era: “É possível que mais de uma dessas opiniões esteja correta? Se sim, por que sim? Se não, por que não?” Esse questionamento, também considerado como uma questão de integração direta, exigiu que os participantes comparassem e integrassem as informações dos textos. Esse tipo de pergunta exige, ainda, a conciliação de informações conflitantes, se possível.

De modo geral, os alunos demonstraram dificuldade para realizar as tarefas e fizeram diversas perguntas durante a aula. As perguntas feitas por eles diziam respeito tanto à natureza da atividade, demonstrando que alguns não haviam compreendido bem as perguntas, quanto ao conteúdo de alguns documentos. Vários solicitaram que eu lesse suas respostas e dissesse se estavam corretas.

As respostas dadas pelos seis alunos que realizaram essa terceira parte da atividade demonstram que quatro (Maria, Raquel, Sara e Felipe) conseguiram identificar os três posicionamentos a respeito do aquecimento global, sendo que apenas duas (Maria e Raquel) conseguiram explicar quais são as diferenças entre eles. As estudantes Maria e Sara foram capazes de explicitar as divergências entre os três posicionamentos sobre o aquecimento global e, portanto, integraram as informações dos textos lidos. Os alunos Raquel e Felipe foram assinalados como tendo integrado parcialmente as informações, pois não explicitaram de forma satisfatória o que difere as três opiniões sobre o fenômeno estudado. Já os participantes João e Paulo foram considerados como havendo integrado parcialmente as informações, uma vez que ambos citaram apenas duas opiniões sobre o aquecimento global.

Apresentamos, abaixo, a resposta dada pela estudante Maria:

O primeiro texto diz que o aquecimento global não existe, porque o que controla o clima da Terra é o Sol, e depois são os oceanos, que são 3/4 do planeta, entre outros argumentos.

O segundo texto diz que o aquecimento global existe devido as atividades humanas que também ocasionam a emissão de gases do efeito estufa e sua principal causa seria o acelerado desenvolvimento da sociedade.

O terceiro texto diz que o aumento da temperatura e a variação do clima é um processo normal e que o dióxido de carbono não é um gás poluente (Maria).

Observamos que a participante conseguiu identificar os três posicionamentos sobre o aquecimento global e foi capaz de explicar as principais diferenças entre eles. Para responder a essa questão, Maria leu os cinco textos, conforme orientação dada na tarefa, detectou as diferentes explicações sobre o aquecimento global e sintetizou essas explicações e as diferenças entre elas, integrando-as em uma resposta objetiva. Além da síntese e da integração de dados, essa pergunta exigiu que a estudante selecionasse os argumentos mais relevantes, além de outras habilidades de leitura.

A análise das respostas dos estudantes a essa atividade de leitura em múltiplas fontes nos leva ao encontro do que Coscarelli (2016), tão acertadamente, afirma sobre a necessidade dos leitores que, além de buscar uma informação, “precisam investir energia na compreensão e na integração das informações selecionadas, criando uma representação coerente dos textos para cumprir seus objetivos de leitura” (COSCARELLI, 2016, p.14).

À pergunta “É possível que mais de uma dessas opiniões esteja correta? Se sim, por que sim? Se não, por que não?” essa mesma participante respondeu: *Não. Porque as opiniões são contrárias* (Maria). As respostas dadas pela estudante demonstram que, além de localizar e explicar os três posicionamentos distintos a respeito do aquecimento global, ela analisou a possibilidade de mais uma dessas explicações estarem corretas e concluiu que não seria possível conciliar as diferentes explicações sobre o fenômeno. Consideramos que essa pergunta apresenta desafios para o leitor, demandando o desenvolvimento de diversas habilidades para lidar com processos dialéticos durante a leitura de múltiplas

fontes, bem como a transformação das informações na produção de um novo texto.

Dentre os dois estudantes (João e Paulo) que identificaram duas explicações para o fenômeno, somente Paulo conseguiu explicitar as diferenças entre essas teorias. Observamos que, embora tenha citado em sua resposta apenas dois posicionamentos sobre o aquecimento global, João afirmou na tarefa dois (preenchimento do quadro) ter avaliado um texto como sendo não confiável. Como critério para essa avaliação, ele escreveu: *de todos os textos lidos, foi o único que diz que o aquecimento global não existe*” (João). Assim, o aluno encontrou três diferentes explicações para o aquecimento global, mas descartou uma delas, deixando de citá-la em sua resposta. Uma vez que as informações de um texto não eram recorrentes e se diferenciavam de tudo o que já leu e ouviu sobre o assunto, o participante as desconsiderou em seu texto.

Comparando as respostas desse aluno com as outras atividades realizadas e com suas observações feitas durante as oficinas, consideramos plausível afirmar que ele desconsiderou as informações que estavam em desacordo com seu conhecimento prévio e com sua cosmovisão. Essa interpretação faz coro ao que nos dizem Ruddell e Unrau (2013), para quem um leitor pode ignorar uma informação que não esteja de acordo com as condições esperadas, ou pode ainda distorcê-la a fim de torná-la congruente com as condições ou resultados esperados. Braasch, McCabe e Daniel (2016) descobriram, em um estudo com estudantes de psicologia que leram textos com informações consistentes e também documentos conflitantes, que os alunos se lembraram mais das informações congruentes ao responderem tarefas de leitura de múltiplas fontes. Acreditamos que, neste caso aqui analisado, seja pouco provável que o estudante tenha se esquecido de uma informação pelo fato de ela ser totalmente diferente (o aquecimento global não existe), uma vez que ele a registrou em um quadro e, além disso, estava com os textos disponíveis para consulta no momento de elaborar sua resposta. Sendo assim, acreditamos que a cosmovisão do estudante tenha influenciado em sua decisão de descartar as informações discrepantes, considerando-as como falsas.

4.3.11 Oficina 11: Narguilé

A oficina “Narguilé” foi realizada em duas aulas geminadas e teve como objetivo principal responder a duas perguntas de integração de informações sobre o uso do narguilé (tarefa 1), uma questão de integração de informações sobre o uso do cigarro eletrônico e uma pergunta que exigia a comparação entre o cigarro eletrônico, o narguilé e o cigarro comum (tarefa 2). Assim como nas outras oficinas, inicialmente realizamos algumas atividades para acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do narguilé, do cigarro comum e do cigarro eletrônico. Seis alunos participaram integralmente da atividade e duas (Ana e Débora), parcialmente, pois faltaram à primeira aula e conseguiram entregar somente a tarefa 1 (duas perguntas sobre o uso do narguilé). Temos, abaixo, as perguntas que foram apresentadas aos alunos:

Todos já ouvimos falar sobre os riscos que o uso do cigarro traz à saúde, pois há diversas campanhas alertando a população sobre as doenças que acompanham o tabagismo. No entanto, a mídia pouco fala sobre o uso do narguilé e do cigarro eletrônico e, em nosso país, não se veem campanhas sobre seu consumo. Há quem defenda e também há os que condenam o uso desses produtos. Hoje vamos estudar sobre a relação entre o narguilé e a saúde.

Tarefa 1

Faça uma busca de informações na internet sobre o narguilé e responda às seguintes perguntas:

- 1) Existem dois pontos de vista sobre o uso do narguilé. Descreva as principais diferenças entre essas duas visões.
- 2) Qual é a relação entre o narguilé e a saúde de uma pessoa?

Tarefa 2

Faça uma busca de informações na internet sobre o cigarro eletrônico e responda às seguintes perguntas:

- 1) Existem dois pontos de vista sobre o uso do cigarro eletrônico. Descreva as principais diferenças entre essas duas visões.
- 2) Escreva um parágrafo estabelecendo uma comparação entre o uso do cigarro, do narguilé e do cigarro eletrônico.

Nesta oficina, não exigimos um número definido de textos a serem lidos para a realização de cada tarefa. Mesmo não tendo especificado a quantidade de documentos a serem lidos, esperávamos que os participantes, já familiarizados com as tarefas de leitura de múltiplas fontes, buscassem informações em múltiplas fontes; mas não foi o que ocorreu. Em que pese as diversas tarefas já propostas com a leitura de múltiplos documentos, a maioria delas realizadas no laboratório de informática, e as reflexões que realizamos sobre a importância de buscar textos confiáveis, lê-los e compará-los para uma melhor compreensão de um assunto, observamos nesta atividade que, na primeira tarefa, apenas 50% dos participantes leram mais de uma fonte e, na segunda, dois terços leram mais de um documento. Observamos, também, que nenhum estudante buscou informações específicas sobre o cigarro comum a fim de responder à questão: “Escreva um parágrafo estabelecendo uma comparação entre o uso do cigarro, do narguilé e do cigarro eletrônico”.

Os dados do gráfico abaixo nos remetem a Britt e Rouet (2012), segundo os quais as tarefas de leitura em múltiplas fontes precisam ser desafiadoras e devem especificar a quantidade de textos que deverão ser lidos pelos estudantes. O fato de os alunos não terem buscado informações específicas sobre o cigarro comum pode estar relacionado ao fato de eles terem encontrado nos textos que leram algumas informações e comparações entre os diferentes tipos de fumo. Essa interpretação confirma a afirmação de Britt e Rouet (2012), para quem os textos a serem lidos não devem abordar diretamente a controvérsia, a fim de desafiar os estudantes e levá-los ao aprendizado profundo. Segundo os autores, o aprendizado profundo a partir de diversos documentos exige que os alunos transformem e organizem as informações de uma forma diferente do modo como elas aparecem no conjunto de textos. Sendo assim, um texto que apresenta todos os posicionamentos sobre um assunto e propõe uma solução para uma

controvérsia pode levar os estudantes a não buscarem outras fontes de informação.

Gráfico 11 - Quantidade de textos lidos por participante - Oficina Narguilé

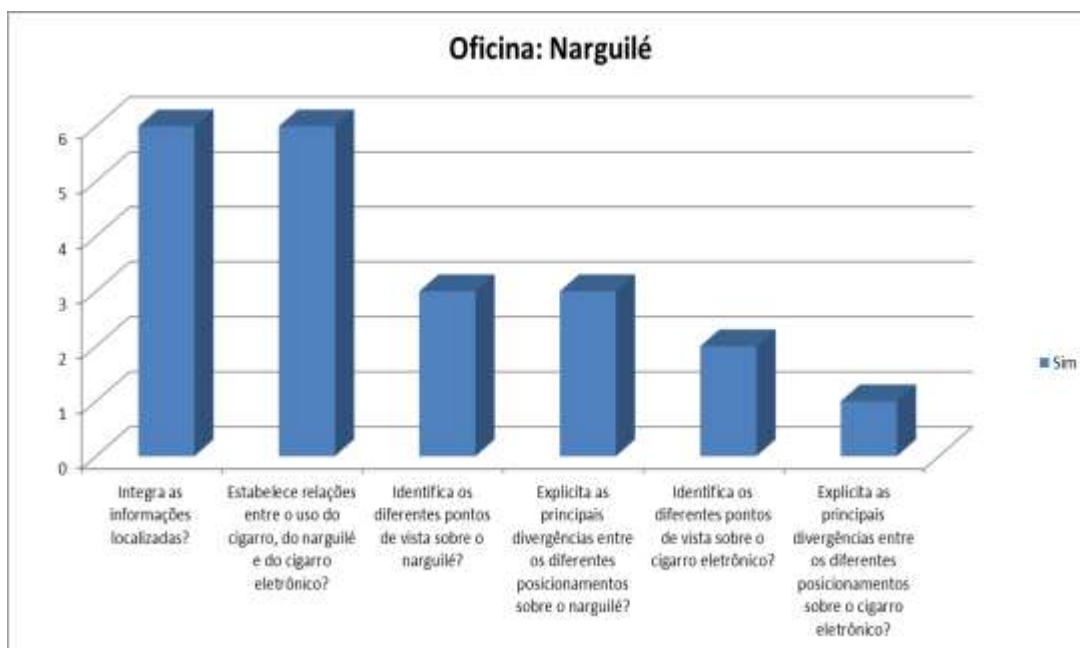


Outra consideração a ser feita diz respeito ao fato de que os alunos podem ter utilizado seus conhecimentos prévios acerca do cigarro para realizar a tarefa. Assim, consideramos que a questão que solicita a comparação entre o cigarro comum, o narguilé e o cigarro eletrônico não apresentou grandes desafios para os estudantes, que podem ter se sentido satisfeitos com as informações encontradas em um ou dois textos.

No gráfico abaixo, temos a representação dos resultados observados na análise das produções textuais dos alunos. Três dos participantes (André, Felipe e Sara) conseguiram identificar diferentes pontos de vista sobre o uso do narguilé e conseguiram explicitar as diferenças entre eles. Dois (André e Felipe) identificaram os diferentes posicionamentos a respeito do uso do cigarro

eletrônico e, dentre estes, apenas Felipe explicou as divergências existentes entre as duas visões.

Gráfico 12 - Oficina Narguilé



Cinco estudantes conseguiram estabelecer relações entre o uso do cigarro comum e o consumo do narguilé e todos integraram informações dos diferentes textos. A integração de informações nesta tarefa pode ser exemplificada com a resposta da aluna Raquel à atividade “escreva um parágrafo estabelecendo uma comparação entre o uso do cigarro, do narguilé e do cigarro eletrônico”:

Todos são prejudiciais à saúde, são diferentes tabacos, porém não muda o fato de fazer muito mal e viciar. O narguilé e o cigarro eletrônico contêm uma grande quantia de monóxido de carbono que chega de dez a trinta vezes mais do que o cigarro comum e o cigarro eletrônico, por ser mais barato e fácil de ser levado, acaba sendo mais acessível à entrada de vícios em outras substâncias. Já o narguilé, por ser compartilhado várias vezes, é mais fácil de contaminar uma pessoa com alguma bactéria ou transmitir doenças (Raquel).

Essa mesma participante não conseguiu localizar os diferentes pontos de vista sobre o uso do narguilé e do cigarro eletrônico conforme solicitado nas demais atividades da tarefa; no entanto podemos observar que ela integrou informações

oriundas de múltiplas fontes ao relacionar as diferentes modalidades de tabagismo. Assim como na oficina “Aquecimento global”, as perguntas de integração direta (BRÅTEN et al., 2014a), exigiram muito esforço dos alunos durante a realização da tarefa e demonstraram ser eficazes quando se tem como objetivo principal a integração de informações.

Nesta seção, apresentamos e analisamos as onze oficinas realizadas no projeto de intervenção pedagógica para ensino de leitura em múltiplas fontes. Na próxima seção, apresentamos e analisamos os dados obtidos na coleta final.

4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA COLETA FINAL

A coleta de dados final, conforme já explicitado, foi realizada em ambiente digital aberto, com a aplicação das mesmas tarefas utilizadas na coleta inicial. Os oito participantes, que inicialmente desenvolveram a atividade “A influência dos jogos digitais”, ao final do projeto trabalharam com a tarefa “Celular causa câncer?”; os outros dois estudantes, que na etapa inicial realizaram a tarefa sobre jogos, encerraram o projeto com o desenvolvimento da proposta de busca de informações sobre a relação entre o uso de aparelho celular e a incidência de câncer.

Após a transcrição do áudio dos alunos no protocolo verbal, a descrição/codificação das ações registradas nos vídeos e a análise das respostas dos participantes, obtivemos os seguintes dados da coleta final:

Tabela 6 - Resultados dos participantes na tarefa final

Resultado dos alunos na tarefa final	
Buscar e localizar	
Habilidade	SIM
Reconhece mecanismos de busca	10
Navega	10
Seleciona palavras-chave adequadas	10
Lê e analisa os <i>links</i>	10

Seleciona <i>link</i>	10
Utiliza mecanismos de busca avançada	1
Selecionar e avaliar informações	
Habilidade	SIM
Escaneia o texto antes da leitura	10
Decide se fará a leitura de um texto	10
Lê integralmente um texto	9
Escaneia o texto durante a leitura	6
Decide se continuará a leitura de um texto	10
Lê seletivamente partes do texto	10
Escaneia o texto após a leitura	5
Relê um trecho do texto	6
Avalia a pertinência das informações	9
Observa os dados da fonte	9
Analisa a fonte	5
Registra as fontes	7
Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos	4
Reage ao texto	4
Avalia a confiabilidade das informações	9
Identifica a segurança do <i>site</i>	6
Comenta e/ou analisa o conteúdo	7
Avalia a necessidade de mais informações	4
Sintetizar e integrar	
Habilidade	SIM
Compara a consistência e a relevância das informações entre as fontes	5
Integra informações dos diferentes textos	9
Determina se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam	9
Posiciona-se a favor de determinadas alegações e argumentações	7

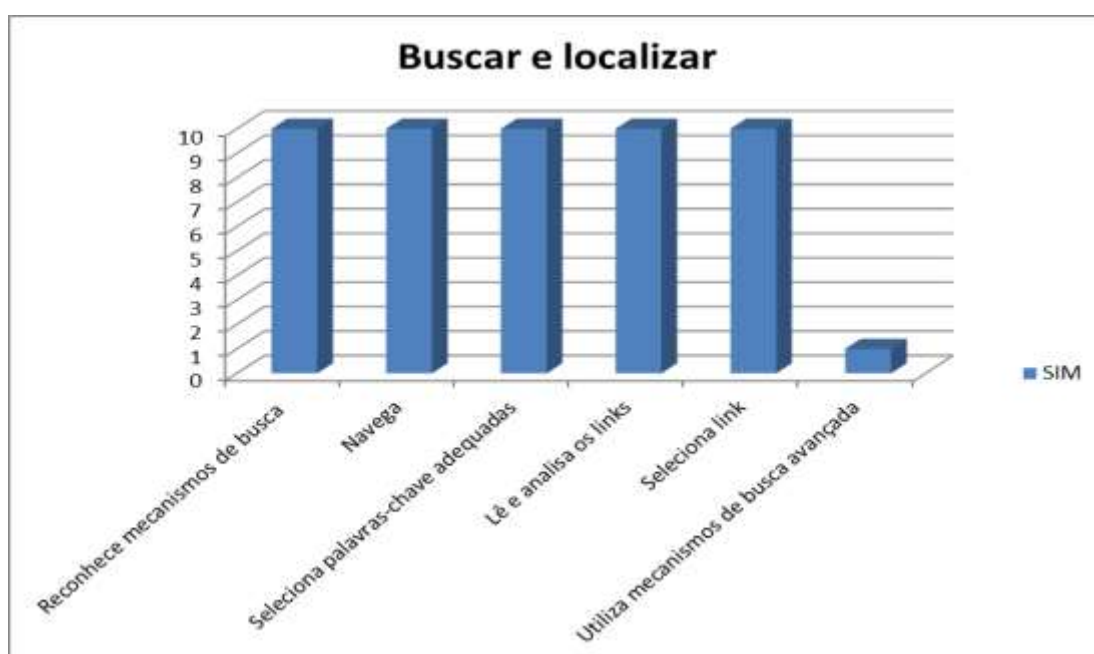
Nas subseções abaixo, analisamos cada agrupamento de habilidades, de acordo com as categorias: ‘Buscar e localizar’, ‘Selecionar e avaliar informações’ e ‘Sintetizar e integrar’.

4.4.1 Buscar e localizar – coleta final

Na categoria “buscar e localizar”, observamos que todos os dez participantes demonstraram reconhecer mecanismos de busca (conforme gráfico abaixo) e

todos utilizaram o motor de busca Google para localizar informações. Todos conseguiram navegar de forma satisfatória, sendo que oito estudantes abriram novas guias para acessar as páginas selecionadas (apenas Maria e André não fizeram uso dessa estratégia de navegação). Essa estratégia foi ensinada durante as oficinas, pois facilita a consulta de dados após a leitura, bem como a comparação entre os textos (WILEY, 2001) e permite que o leitor retorne aos documentos com mais facilidade e agilidade, evitando que ele tenha de refazer todo o caminho percorrido durante processo de navegação e busca de informações. Assim como na coleta inicial, os alunos utilizaram palavras-chave adequadas ou digitaram perguntas como comando de busca, como, por exemplo: “Celular causa câncer?” (João, Sara, Raquel) e “Influência dos jogos eletrônicos na vida das pessoas” (André).

Gráfico 13 - Buscar e localizar – coleta final



Um estudante (Felipe) utilizou mecanismo de busca avançada (DIAS; NOVAIS, 2009), conforme ensinado na oficina “Busca eficaz”. Durante a busca de informações, ele digitou: “celular causa câncer”, selecionou e leu alguns textos e, depois, alterou os termos de busca para: “celular causa câncer + oms”, gerando, assim, resultados mais específicos, de acordo com sua necessidade.

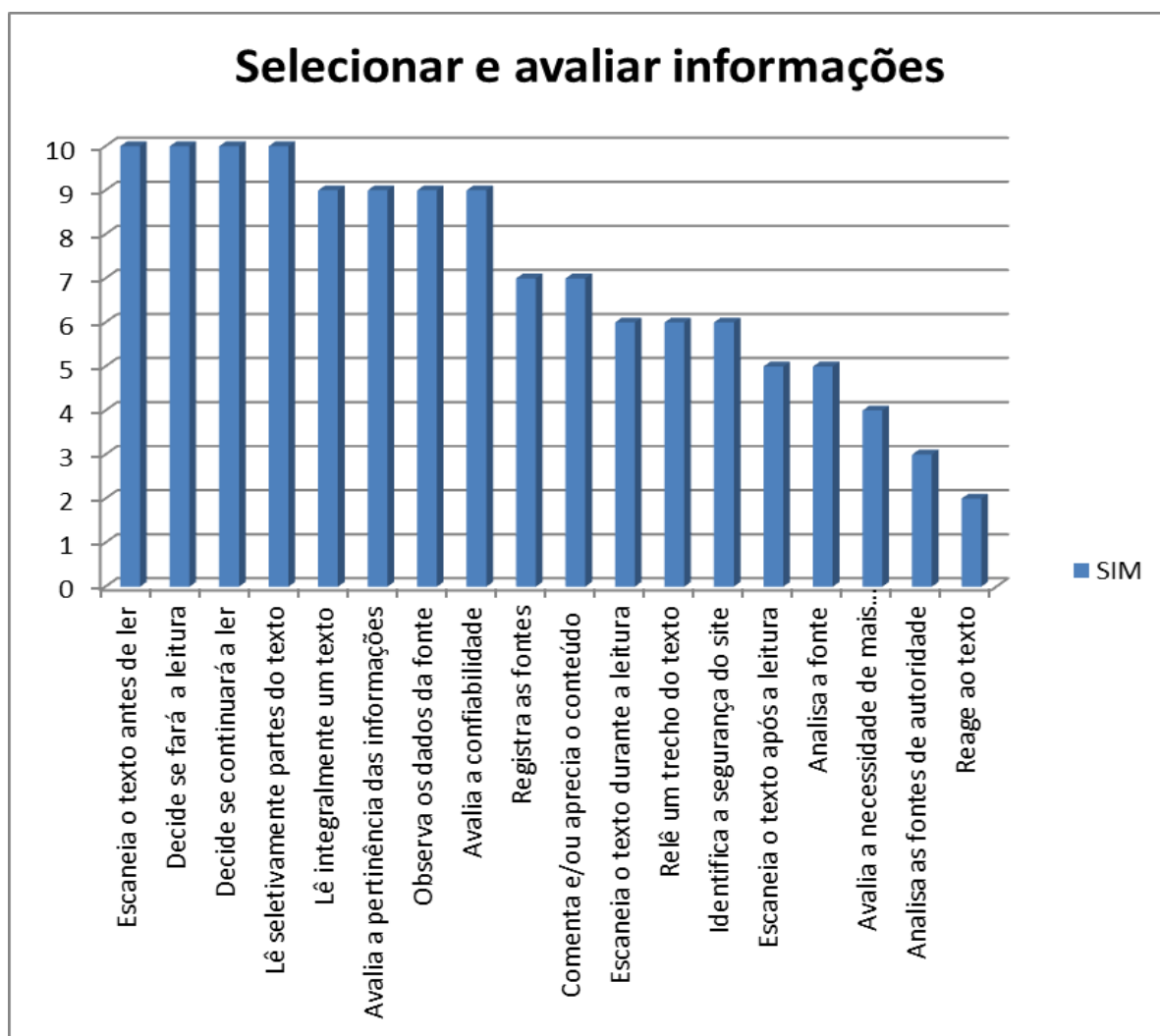
4.4.2 Selecionar e avaliar informações

A categoria “selecionar e avaliar informações” envolve habilidades relacionadas à criticidade (SILVA, 2009; DUKE; PEARSON, 2002) e à seleção e avaliação de dados (COSCARELLI; COIRO, 2014). Como se pode observar no gráfico abaixo, todos os participantes, antes de iniciar a leitura dos textos, fizeram um escaneamento da página, fazendo uma leitura rápida de informações que os levaria a decidir se leriam o documento selecionado, a partir de uma breve avaliação da pertinência dos dados. Da mesma forma, todos interromperam as leituras em algum momento para decidir se continuariam a ler, sendo que seis deles (André, João, Tiago, Raquel, Sara e Débora), após essa interrupção, escanearam o texto durante a leitura; os demais (Felipe, Paulo, Ana e Maria) interromperam a leitura e ficaram um tempo calados, imóveis, ou consultaram as orientações da tarefa. Após a interrupção, os alunos ou continuaram a leitura ou selecionaram outro texto para ser lido. Ao decidir continuar no mesmo documento, os alunos ora retornaram à leitura no ponto correspondente àquele em que haviam parado, ora retomaram o texto em outra parte. Todos leram seletivamente pelo menos um dos textos. Essa postura ativa dos participantes demonstra o grau de autonomia dos participantes e é considerada por Duke e Pearson (2002) como uma das características que identificam bons leitores, que selecionam o que será lido e tomam decisões sobre o que ler mais atentamente, o que ler mais rapidamente e o que não ler, de acordo com seus objetivos.

Somente a participante Raquel não leu nenhum texto na íntegra, isto é, ela leu de forma seletiva algumas partes dos cinco documentos que selecionou, ao passo que os demais decidiram ler na íntegra um ou mais documentos. Observamos que o fato de ler ou não um texto na íntegra não interferiu no desempenho dos estudantes durante a tarefa; a escolha por essa leitura seletiva ou pela leitura de um documento por inteiro está mais relacionada à criticidade do leitor (DUKE; PEARSON, 2002), à relevância ou à importância das informações de cada documento, aos objetivos e aos conhecimentos prévios do leitor, às características de cada documento (estrutura e modo como as informações são tratadas), ao estilo de escrita do(s) autor(es) e à abrangência com que cada texto

trata determinado assunto. Além disso, cabe ressaltar o fato de que, após a leitura de um artefato informativo, os dados processados passam a integrar os conhecimentos prévios do leitor; dessa forma, ao encontrar informações já conhecidas em novos documentos, o sujeito pode decidir deixar de ler determinados trechos. Outro fator que interfere nessa decisão está relacionado à cosmovisão do leitor, pois este pode interromper uma leitura ou deixar de ler um trecho que esteja em desacordo com suas crenças (RUDEL; UNRAU, 2013; RITCHER; MEYER, 2017).

Gráfico 14 - Selecionar e avaliar informações – coleta final



Nove alunos avaliaram a pertinência das informações encontradas e descreveram os critérios que utilizaram para fazer essa avaliação. Dentre os critérios citados nas respostas à pergunta “Que critérios você utilizou para descartar algumas

informações?”, destacam-se: recorrência das informações; relevância dos dados para a realização da tarefa; confiabilidade do *site*; ausência de argumentos de autoridade que corroborassem uma alegação e data de publicação. Além de selecionar textos confiáveis e pertinentes, os estudantes precisam avaliar a relevância e a importância das informações presentes nos documentos lidos (ROUET; BRITT, 2011; BRITT; ROUET, 2012; COSCARELLI; COIRO, 2014). As respostas dos estudantes demonstram que eles demonstraram certo grau de criticidade e seletividade, utilizando critérios válidos para selecionar ou descartar uma informação.

Nove participantes observaram os dados das fontes consultadas, sete registraram esses dados em suas respostas e cinco analisaram as fontes ao verificar a confiabilidade dos textos. A identificação das informações sobre as fontes foi observada durante a leitura, pois os alunos liam o título dos documentos, seus autores, endereços das páginas (url) e data de publicação e de atualização. Os cinco alunos que analisaram a credibilidade das fontes (André, Paulo, Tiago, Raquel e Sara) observaram os autores dos documentos, buscaram observações sobre eles (suas credenciais) e observaram o propósito comunicativo dos *sites* consultados. Como exemplos de como essas análises foram feitas pelos estudantes, apresentamos excertos das falas dos alunos Raquel, Paulo e João:

Raquel, após acessar e ler parte do texto “Celular pode causar câncer?”⁴⁰, interrompeu a leitura, clicou na barra de endereço para observar a segurança do *site*, em seguida selecionou, copiou e leu em voz alta o nome da autora, dizendo: *Tem o nome da autora, Dra. Elaine Aires. Eu vou pesquisar. Em outra aba, vou pesquisar pra ver se ela realmente existe* (Raquel). Após colar no motor de busca Google o conteúdo copiado, selecionou um *link* (<https://www.tuasaude.com/elaine-aires/>), leu as informações e afirmou: *Ela existe e é médica, formada em medicina*. Raquel). A seguir, retornou ao texto, escaneou a página em busca de mais informações e disse: *O site parece ser seguro, porque*

⁴⁰ Disponível em: <https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/>, acesso em 01/02/2020.

tem o “s” de seguro, então a url é confiável. O site não contém data de publicação (Raquel).

O participante Paulo, após escanear o texto “Não, games violentos não vão tornar seu filho agressivo”⁴¹ leu o título, o subtítulo e o nome da autora em voz alta e disse: *Vou pesquisar o nome dela*. Em seguida, copiou o nome da autora, colou o conteúdo “Ana Carolina Leonardi” no buscador Google e analisou os primeiros resultados. Sentiu a necessidade de obter informações específicas e afirmou: *Vou escrever aqui profissão*. Após acrescentar a ocupação da autora e buscar “Ana Carolina Leonardi profissão”, leu o título do primeiro resultado e comentou enquanto acessava a página <https://super.abril.com.br/autor/ana-carolina-leonardi/>: *O interessante é que ultimamente eu tô fazendo trabalho com o Marcos... é... tá aparecendo muito esse site superinteressante*. Após escanear a página, analisou: *É, não tem nada sobre ela não, né?... então eu tô meio desconfiado*. Em seguida, voltou à guia em que estavam os resultados da busca realizada, apagou a palavra “profissão”, refez a busca “Ana Carolina Leonardi” e comentou: *Oh, vou ver o instagram dela*. Depois de observar a página e reagir ao conteúdo, leu algumas informações no perfil da autora: *Jornaleira na... ah é jornalista...*, e concluiu que a autoria do texto era confiável. Esse mesmo estudante, antes de iniciar a análise dos textos, comentou: *Agora é hora de fazer aquele trabalho de CSI*⁴². Sua afirmação e sua atitude investigativa nos remetem a Dobler (2012), Goldman et al. (2012), Coscarelli e Coiro (2014), Coscarelli (2017) e Coiro, Dobler e Pelekis (2019), que defendem a ideia de que a leitura em múltiplas fontes é um processo de investigação, no qual o leitor parte de perguntas, busca informações e analisa os dados encontrados nos diversos artefatos informativos, em busca da produção de conhecimento.

O aluno João leu cinco textos, buscou informações sobre as fontes e, antes de iniciar a redação das respostas, comentou: *Lemos cinco textos... é, do site ‘Tua*

⁴¹ Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/nao-games-violentos-nao-vao-tornar-seu-filho-agressivo/>, acesso em 01/02/2020.

⁴² “CSI - Crime Scene Investigation”, uma popular série norte-americana, reproduzida no Brasil como nome de “C.S.I – Investigação Criminal” que retrata o cotidiano de um grupo de investigadores de Las Vegas em seu trabalho de solucionar crimes diversos.

saúde' que sim, é confiável por mostrar... a doutora que é clínica geral, a doutora Elaine Aires. Temos o segundo site da uol... foi... a última atualização foi 18/08/2016. No site 'Tua saúde' não fala quando foi atualizado. Na uol foi em 18/08/2016, por Fábio Andrighetto. No terceiro texto entramos no site veja.abril.com.br... a notícia foi atualizada no dia 02/08/2018... não temos informações de quem escreveu. No quarto texto, entramos no site da 'Maringá Post'. Nesse site fala é... cita o nome de dra. Davis. Do quinto texto, da globo.g1.com... https fala que é inseguro... nem https tem no site... o google fala que o site é inseguro... não fala autor, não fala a última atualização também (João).

As falas dos três participantes demonstram que eles compreenderam a importância de identificar informações sobre as fontes, tais como: autor, “o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor” (COSCARELLI; COIRO, 2014, p. 769), e analisar a confiabilidade dos documentos, por meio da análise dos dados da origem dos textos (autoria, *site*, data de publicação etc.).

A confiabilidade dos textos foi avaliada pelos alunos tanto por meio das informações acima descritas como também a partir de outros critérios citados por eles. O gráfico 15 indica que nove participantes avaliaram a fiabilidade das informações encontradas; dentre os critérios utilizados por eles, destacam-se: autoria, *site* e data de publicação e atualização, recorrência das informações, utilização de argumentos de autoridade, análise das fontes de autoridade citadas, evidências científicas (citação de pesquisas realizadas), leiaute das páginas, correção ortográfica e gramatical. Outro critério citado (Felipe e Ana) foi o excesso de propagandas em algumas páginas, avaliadas por eles como não confiáveis.

Sete participantes registraram as fontes em suas respostas e sete analisaram/apreciaram os conteúdos à medida que processavam a leitura dos textos. Os comentários feitos pelos participantes podem ser classificados como:

- a) análise e relação com experiências e conhecimentos prévios;
- b) resumo do conteúdo lido;
- c) tentativa de se chegar a uma conclusão sobre o assunto estudado;

- d) apreciação do texto;
- e) comparação entre os textos.

Como exemplo de comentário relacionado às experiências e aos conhecimentos prévios, podemos citar a fala do participante Paulo, após ler um texto que falava sobre a influência dos jogos digitais nos adolescentes: *Eu com sete anos, eu tava jogando (trecho inaudível)... nunca aconteceu nada comigo. Olha como eu sou... É... eu não sou um bom exemplo não, né, mas... fazer o quê? Mas eu não mato ninguém, não tenho pensamento de roubar ou sair matando qualquer pessoa na rua... então... entendeu? Isso não faz diferença... jogos violentos causar pessoas violentas... tem nada a ver.* Percebe-se que o estudante confrontou as ideias do texto utilizando, para isso, suas experiências como jogador. Suas vivências, que fazem parte de sua cosmovisão (AERTS et al., 2007), influenciam sua avaliação sobre o conteúdo do texto lido e são levadas em conta no momento de dar uma resposta ao problema apresentado na tarefa de leitura.

A aluna Ana fez diversos comentários nos quais resumia os conteúdos, como, por exemplo, em: *E esse fala assim que a radiação que eles usaram nos ratos, nos camundongos é bem maior do que a gente... do que a gente sofre nos smartpho... smartphones, no celular, né?.* Esse comentário revela a síntese que a estudante fez de um dos documentos selecionados.

A estudante Maria, ao tentar chegar a uma conclusão, afirmou depois de ler o último documento que selecionara: *A pergunta é se o celular causa câncer, eu li os textos e eu acho que não, mas, pelo que eu li, a radiação... é... pode causar tumores... mas eu acho que não, eu acho que celular não causa câncer. Essa é a minha conclusão, pelos textos que eu li.* Nesse comentário, podemos observar que, ao tentar elaborar uma conclusão, a cosmovisão da aluna se sobrepôs ao que ela havia lido em alguns textos. Seu comentário nos leva a retomar Ritcher e Maier (2017), que analisam a influência das crenças do leitor na seleção e na interpretação de textos.

Dentre os comentários com apreciação de um texto, podemos citar uma das avaliações feitas por Ana: *Mais um outro site falou que celular não causa câncer.*

Eu tô duvidando desse site aqui até porque ele tá bem... bem estranho... tá com muitas ofertas aqui... eu não gostei desse site, não. Além de apreciar o leiaute da página, Ana comparou o conteúdo, percebendo a concordância entre as informações. Seu comentário revela um grau de criticidade e sua tomada de posição diante das informações lidas (DUKE; PEASON, 2002; SILVA, 2011).

Seis estudantes, após interromper a leitura, escanearam o texto, seis releeram alguma parte de pelo menos um dos textos e seis identificaram a segurança dos sites. Para esses alunos, a segurança de uma página representa um item importante na avaliação da confiabilidade dos documentos. Mesmo após as explicações sobre a diferença entre confiabilidade dos dados e segurança de um website, mais da metade dos participantes continuou a observar essa característica das páginas visitadas.

A análise das fontes de autoridade citadas nos textos foi observada nas respostas e nas transcrições das falas de quatro participantes, como a aluna Maria, que, ao ler uma citação de uma pesquisa no texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”⁴³, clicou no *link* disponibilizado no texto para ter acesso a um estudo⁴⁴ citado do documento. Após escanear a página, afirmou: *Ai, tá tudo em inglês.* Em seguida, clicou no botão “traduzir” e leu a tradução do estudo e depois afirmou: *Ah... eu abri outro site, tava em inglês e eu traduzi e era de um estudo... sobre...se... que... as ondas eletromagnéticas podiam causar câncer cerebral e que concluiu que... que não*” (Maria).

O estudante Paulo, ao acessar o documento cujo título é “Jogos violentos fazem crianças violentas?”⁴⁵, escaneou a página, leu informações sobre os autores, bem como sobre a segurança do site e disse: *Ó não gostei porque esse site tá... aqui tá falando que ‘este é um site das produções dos alunos do 7º ano de 2017 da*

⁴³ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/>, acesso em 03/02/2020.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016041201830196X>, acesso em 03/02/2020.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/revista2017/index.php/2017/08/29/jogos-violentos-fazem-criancas-violentas/>, acesso em 03/02/2020.

*Escola da Vila – SP’. Se foi criança que fez, por que eu vou acreditar, né? . Em seguida leu a data de publicação e decidiu ler o artigo de opinião. Quando se deparou com um argumento de autoridade, interrompeu a leitura e afirmou: *Oh... então eu vou fazer uma pesquisa sobre esse Pedro Monteiro. Vou ver se ele é psicólogo mesmo. Vou fazer uma pesquisa sobre a vida do cara.* Abriu nova guia, digitou os termos “Pedro Monteiro”, observou os resultados, refez a busca, agora com as palavras-chave “Pedro Monteiro psicólogo”, observou os resultados, acessou um perfil profissional na rede social “Linkedin”, leu as principais informações e avaliou: *Então acho que é verdadeiro.**

A estudante Ana, ao ler o título “Maior estudo já feito não conclui se uso de celular causa câncer”,⁴⁶ afirmou: *Esse aqui me chama a atenção... Vamos ver se é o maior estudo já feito e onde foi feito esse estudo.* Ao dizer que verificaria a instituição responsável e se o estudo era, de fato, a maior investigação já realizada sobre o assunto, Ana demonstrou sua criticidade em relação ao título e sua compreensão da importância de uma análise das evidências científicas citadas nos diversos artefatos informativos.

Outro exemplo que vale ser citado é o da aluna Raquel, que acessou o texto “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”⁴⁷, leu seletivamente o trecho que dizia respeito ao assunto estudado, interrompeu a leitura quando leu uma citação de um médico e disse: *Então eu vou pesquisar o Rodrigo Munhoz pra ver se essa notícia realmente é verdadeira... e copiar o nome dele e colar na outra aba pra poder pesquisar.* Após copiar e colar o nome Rodrigo Munhoz no motor de busca Google, analisou os resultados, leu algumas informações e afirmou: *Aqui tá falando que realmente ele é oncologista do hospital Sírio Libanês e tem vídeos dele no youtube, então é confiável.* Procedimento semelhante a esse foi observado também nas gravações da estudante Sara, que buscou informações sobre a mesma fonte de autoridade.

⁴⁶ Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2018/02/05/noticias/maior-estudo-ja-feito-nao-conclui-se-uso-de-celular-causa-cancer/>, acesso em 30/04/2021.

⁴⁷ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm>, acesso em 03/02/2020.

Conforme visto no gráfico, apenas quatro alunos (Paulo, André, Ana e Sara) avaliaram a necessidade de mais informações para resolver o problema apresentado na tarefa. O estudante André leu os cinco textos, conforme solicitado na tarefa, e, ao redigir suas respostas, acessou novamente a internet, buscou novas informações, leu outras duas páginas e só então deu continuidade à produção textual. Sua busca por novas informações evidenciam seu automonitoramento e sua avaliação a respeito da necessidade de obter mais informações para concluir a tarefa. Já a estudante Sara, enquanto lia um dos textos que havia selecionado, interrompeu a leitura, abriu nova guia no buscador Google e digitou o termo “ionizante”. Sua busca por mais informações sobre energia ionizante demonstra que ela percebeu sua necessidade de informações complementares para compreender o fenômeno estudado. A participante Ana, após ler o quarto texto, disse: *Ah, eu tô em dúvida... eu não sei de mais nada*. O automonitoramento, importante habilidade para a leitura, foi essencial para que a aluna avaliasse sua compreensão, percebendo sua necessidade de mais dados para chegar a uma conclusão. O fato de apenas quatro estudantes terem demonstrado monitorar a leitura nos leva a ressaltar que, embora os demais não tenham comentado sobre sua compreensão durante as leituras realizadas, isso não significa que eles não tenham monitorado o processo. Apesar de os demais não terem feito nenhum comentário a esse respeito, é possível que alguns tenham feito essa avaliação sem verbalizar todos os seus pensamentos.

Dois alunos (Paulo e Ana) reagiram aos textos. Dentre as falas que evidenciam a reações dos leitores aos textos, podemos citar a fala de Ana, ao observar a grande quantidade de propagandas em uma página: *Nossa... tá me dando um negócio... cheio de anúncio...*, e a exclamação de Paulo, ao notar a recorrência de citações ao jogo GTA: *Ó novamente falando sobre GTA... ô, tudo é GTA!* As reações dos participantes nesses dois exemplos estão relacionadas às suas experiências prévias – como no caso de Paulo, que é um experiente jogador –, à apresentação visual e estrutura das páginas.

4.4.1 Sintetizar e integrar informações

Em consonância com Coscarelli e Coiro (2014), na categoria “selecionar e avaliar informações”, temos descritores relacionados à percepção das relações entre as ideias relevantes dos textos e à construção de uma representação coerente do conhecimento produzido durante a realização de tarefas de leitura de múltiplas fontes. No gráfico abaixo, apresentamos os resultados obtidos na tarefa final:

Gráfico 15 - Sintetizar e integrar - coleta final



Nove estudantes demonstraram, em suas respostas, a integração de informações oriundas de diferentes fontes, como se pode ver na conclusão redigida pela participante Sara sobre o uso do celular e a incidência de câncer:

CELULAR CAUSA CÂNCER OU NÃO?

Não causa câncer, pois o tipo de radiação existente no telefone é mais fraco (não ionizante). Fizeram testes com ratos em laboratórios deixando alguns sem exposição da radiação e outros expostos a esse tipo de radiação e os expostos a radiação curiosamente viveram mais tempo que os não expostos. Ainda não existem estudos que chegam a essa conclusão, mas os que já foram feitos estão indicando que não tem nada a ver, e essa opinião é também do diretor médico da American Cancer Society, Otis Brawley. Ele fala que essa questão ainda está em aberto, é uma questão legítima. E ele também acredita que não. (Sara)

Durante o processo de busca e leitura de textos, a estudante selecionou cinco páginas da internet, leu, analisou a confiabilidade e a relevância dos dados para sua tarefa e integrou informações de acordo com seus critérios de fiabilidade e

pertinência. Para demonstrarmos como foi feita a integração de informações, no quadro abaixo, apresentamos os tópicos e os principais argumentos citados nos documentos por ela selecionados:

TEXTO ⁴⁸	PRINCIPAIS TÓPICOS
1. “Uso excessivo do celular pode causar câncer?”	<p>Pesquisa realizada pela OMS traz indícios de que indivíduos que utilizam celular por muito tempo podem ter maior probabilidade de desenvolver um tumor cerebral. Dados não são conclusivos.</p> <p>O Departamento de Saúde do Reino Unido afirma, em resposta à pesquisa, que não há motivo para pânico.</p> <p>Associação de Operadoras de Telefonia Móvel afirma que já foram realizados mais de 30 estudos que descartaram a relação entre celular e câncer.</p>
2. “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”	<p>Três grandes estudos publicados entre 2007 e 2013 não encontraram ligação entre uso de celular e câncer.</p> <p>Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças, não há dados definitivos e mais estudos precisam ser realizados.</p> <p>O texto traz orientações quanto ao uso excessivo de aparelhos celulares.</p> <p>Segundo o texto, a energia presente nos aparelhos é muito fraca para remover elétrons dos átomos e danificar o DNA ou causar mutações cancerígenas.</p> <p>O texto cita um estudo feito com ratos. Os que foram mais expostos à radiação do celular viveram por mais tempo.</p> <p>A OMS declarou em 2011 que celular pode causar câncer. Essa mesma afirmação é usada para outros itens como</p>

⁴⁸ Temos, abaixo, os endereços dos documentos lidos (acesso em 20/02/2020):

1) <https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm>;

2) <https://olhardigital.com.br/noticia/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-cancer/9671>;

3) <https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/>;

4) <https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/>;

5) <https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/>.

	<p>batom, picles e isopor.</p> <p>O texto cita Otis Brawley, diretor da American Cancer Society.</p>
3. “Celular pode causar câncer?”	<p>O texto afirma que o risco de celular ou outros aparelhos causarem câncer é muito baixo e explica a diferença entre energia ionizante e não ionizante.</p> <p>Alguns estudos mostraram que o uso do aparelho pode favorecer o câncer em pessoas que já possuem outros fatores de risco. Os dados não são conclusivos.</p> <p>Apresenta dicas de como diminuir a exposição à radiação.</p>
4. “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	<p>Cita estudo publicado na revista Environment International, que afirma não haver evidência de radiação nos celulares que possa desenvolver câncer. Entretanto, o estudo mostrou que quem já tem câncer pode ter o problema agravado pelo uso do celular.</p> <p>O texto cita outros estudos inconclusivos que associaram a exposição à radiação ao aborto espontâneo.</p>
5. “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”	<p>O texto apresenta dez mitos que surgem na internet, entre eles o de que celular causa câncer;</p> <p>Explica a diferença entre energia ionizante e não ionizante.</p> <p>Cita o neuro-oncologista Rodrigo Munhoz, do Icesp (Instituto do Câncer do Estado de São Paulo).</p>

Ao afirmar que *Não causa câncer, pois o tipo de radiação existente no telefone é mais fraco (não ionizante)*, Sara utilizou informações dos textos 3 e 5, que citam os diferentes tipos de radiação (ionizante e não ionizante), e do texto 2, que afirma ser fraca a energia presente no celular. Ao citar o estudo feito com ratos, foram utilizados dados presentes no texto 2. Além disso, a estudante utilizou um argumento de autoridade retirado do texto 2. O argumento de que os dados das pesquisas não são conclusivos pode ser encontrado nos documentos 1, 2 e 3. Afirmamos, portanto, que, após a leitura, a estudante integrou informações complementares de diferentes textos, conectando diferentes unidades de informação. Para usar uma metáfora de Otero (2006), podemos dizer que Sara

construiu um quebra-cabeças, com peças (unidades de informação) de quatro textos.

A habilidade de perceber relações de concordância, discordância ou complementaridade entre informações de diferentes fontes foi demonstrada por nove estudantes. Essa habilidade foi percebida tanto nas produções quanto no protocolo verbal *think-aloud* de alguns participantes. À pergunta “O que você fez para chegar a uma conclusão sobre o assunto?”, alguns participantes responderam: *Juntei todas informações obtidas e cheguei a uma conclusão, pois todos os textos falam a mesma coisa* (João) e *Eu li os cinco textos e todos diziam que não é comprovado que o celular causa câncer* (Maria). O aluno Paulo, em sua conclusão sobre o tema, afirmou: *Alguns sites são contra os jogos violentos outros dizem ao contrário* (Paulo). Durante o processo de leitura, após selecionar e ler um segundo texto, a participante Ana comentou: *Ó... esse site que eu tô lendo acabou de falar uma coisa que o outro site também falou* (Ana). Esses comentários e respostas comprovavam que os alunos observaram relações de concordância ou discordância entre os textos.

Sete alunos posicionaram-se a favor ou contra determinadas alegações encontradas nos textos. A tomada de posição frente a um assunto está relacionada à cosmovisão e às experiências anteriores do leitor. Alguns participantes explicitaram sua opinião a respeito dos textos durante o processo de leitura, no protocolo verbal *think-aloud*, ao passo que outros demonstraram seu posicionamento nas produções textuais. O estudante Paulo, após ler dois documentos, comentou: *Eu com sete anos eu tava jogando e nunca aconteceu nada comigo. Olha como eu sou... É... eu não sou um bom exemplo não, né, mas... fazer o quê? Mas eu não mato ninguém, não tenho pensamento de roubar ou sair matando qualquer pessoa na rua... então... entendeu? Isso não faz diferença... Jogos violentos causam pessoas violentas... tem nada a ver* (Paulo). O comentário desse aluno demonstra que ele já tinha uma opinião formada sobre o assunto e que ele utilizou suas experiências como jogador para chegar a uma conclusão sobre o tema estudado. Já a aluna Raquel, ao responder se havia encontrado alguma dificuldade para chegar a uma conclusão sobre o tema, afirmou: *Sim, um pouco. Pelo fato de serem vários textos e estudos que existem e*

também várias respostas e conclusões, o que deixa um pouco confuso de se decidir, porém usando a opinião própria dá tudo certo (Raquel). Essa fala demonstra a importância e a força que a cosmovisão tem para esse grupo de estudantes quando eles lidam com informações oriundas de múltiplas fontes. Sendo uma moldura ou “um quadro de referência no qual tudo o que nos é apresentado por diversas experiências pode ser colocado” (AERTS et al., 2007), a cosmovisão estabelece os horizontes de interpretação do leitor (NAUGLE, 2017) e, com o conjunto de crenças que a integram, ela influencia a compreensão, o julgamento, a avaliação e a validação das informações, no fenômeno denominado consistência texto-crença (RITCHER; MAIER, 2017).

A habilidade de comparar informações entre as fontes em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação foi demonstrada por cinco estudantes e pode ser exemplificada por um trecho da resposta da aluna Ana: “*Eu li cinco textos, nesses cinco textos, três deles deram a mesma informação só um pouco diferente, já nos outros dois deram as mesmas informações bem iguais*” (Ana). Durante o processo de leitura, ela comparou as informações em busca de consistência e avaliou a confiabilidade dos textos (dentre outras ações), conforme podemos observar no quadro abaixo, em que apresentamos parte da transcrição/descrição das falas e ações da referida aluna:

Tempo	Fala	Ações	Descritores
12:08	<i>Ó... esse site que eu tô lendo acabou de falar uma coisa que o outro site também falou</i>	Clica na 5ª guia e continua a ler o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos”	Navega Lê Compara informações entre as fontes
12:14	<i>Só que esse site deu um número diferente</i>	Clica na 4ª guia e volta ao texto do “Maior estudo já feito não conclui se uso de celular causa câncer” e escaneia a página	Navega Escaneia o texto após a leitura Compara informações entre as fontes
12:27	<i>Ah eu não sei, pode ser o mesmo... eu não tenho certeza... Ah mas isso aqui</i>	Relê em voz alta uma parte do texto	Monitora a compreensão

	<i>é a mesma coisa “Ratos machos que foram expostos à radiação causada pelos celulares tiveram um pequeno aumento na incidência de tumores no coração”</i>		Relê trechos de um texto Compara informações entre as fontes Integra informações
12:41	<i>E esse foi a mesma coisa, só que (inaudível)... mesma coisa, né? É... agora tá parecendo que aquele lá é mais verdade porque esse site parece mais confiável que o outro</i>	Volta à 5ª guia (canaltech)	Navega Compara informações entre as fontes Avalia a confiabilidade do site
12:53	<i>Então eu acho que aquele site pode ser confiável... e esse também. Ah, eu tô em dúvida... eu não sei de mais nada.</i>	Continua a ler o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos” Comenta o conteúdo	Lê Avalia a confiabilidade do site Monitora o desempenho na leitura
13:06	<i>E esse fala assim que a radiação que eles usaram nos ratos, nos camundongos é bem maior do que a gente... do que a gente sofre nos smartpho... smartphones, no celular, né? Eu falo celular, porque quem fala smartphone é gente rica</i>	Sintetiza parte do conteúdo lido	Lê Comenta (parafaseia) o conteúdo
14:27	<i>É... tá falando a mesma coisa que o outro site, então eu vou acreditar que o outro site também é confiável</i>	Comenta o conteúdo Compara Conclui sua avaliação da confiabilidade do site	Lê Compara informações entre as fontes Avalia a confiabilidade do site
14:33	<i>Tá... as mesmas coisas tá falando dos ratos, que tiveram um nível muito alto de radiação por nove horas, durante dois anos ... (trecho inaudível)... é ... nove horas por dia durante dois anos que receberam essa radiação e a</i>	Comenta o conteúdo Compara Parafaseia o conteúdo	Lê Compara informações entre as fontes Avalia a confiabilidade do

	<i>radiação que eles tavam recebendo é mais alta do que a que nós seres humanos recebe, então eu acho que esse site que eu acabei de ler e o outro são confiáveis</i>		site Integra informações
--	---	--	-----------------------------

Essa mesma participante afirmou em outro momento: *Nos cinco textos que eu li tem texto falando que analisaram pessoas que têm tumores cerebrais e colocaram elas, expor elas em contato com a radiação celular. E eles falam que isso causou algum dano no câncer, mas a pessoa já tinha câncer. Nos outros dois falava assim que... nos outros dois que eu li falava assim que um estudo nos Estados Unidos foi... foi feito com ratos e camundongos e que os ratos machos sofreram a radiação e eles sofreram alguns danos, mas foram bem poucos e as fêmeas não. Pelo menos nos dois textos (Ana).* Ao comparar as informações dos diferentes documentos, Ana agrupou os textos de acordo com as relações que eles estabeleciam entre si (informações idênticas ou complementares) e resumiu os conteúdos lidos. Em outro momento da leitura, ela utilizou essa comparação para avaliar a consistência e a recorrência dos dados. Os dados encontrados nos documentos foram considerados pela estudante como sendo relevantes e consistentes, pois apresentavam resultados de experimentos como evidências científicas.

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados resultantes da realização da tarefa final. Na próxima seção, comparamos os resultados obtidos nas tarefas inicial e final.

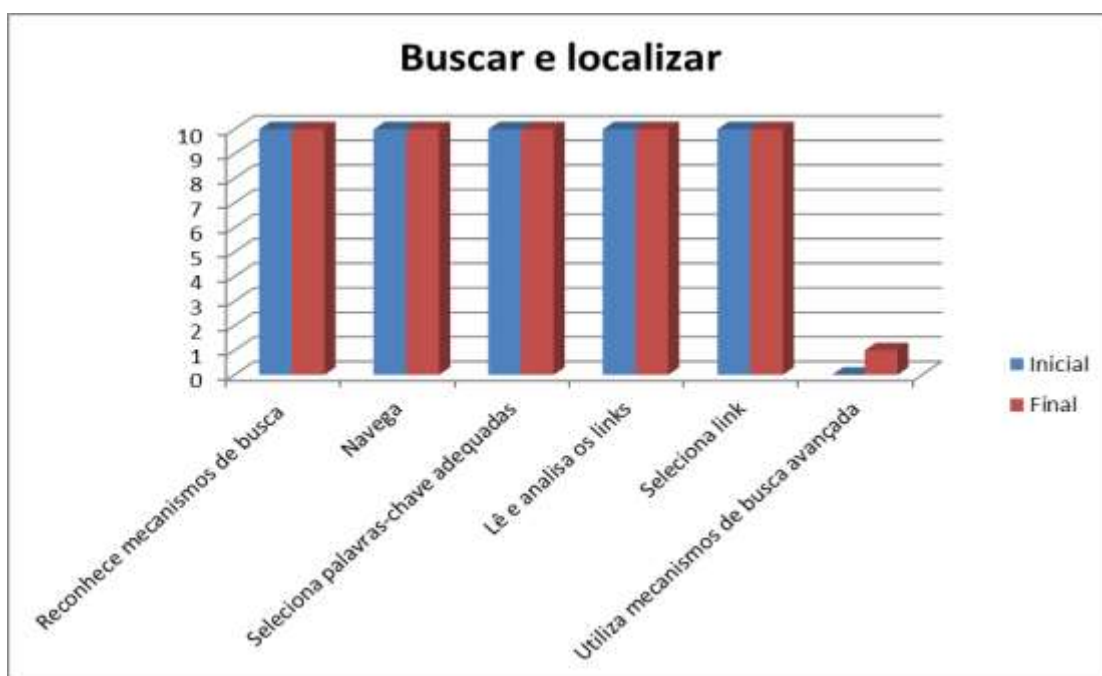
4.5 COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS INICIAL E FINAL

Com o objetivo de verificar a eficácia das ações desenvolvidas no projeto e das estratégias de ensino utilizadas durante as oficinas, apresentamos uma comparação entre os resultados demonstrados pelos participantes nas tarefas de coleta inicial e final.

4.5.1 Buscar e localizar informações

No gráfico 16, temos a comparação quantitativa entre os dados relativos ao desempenho dos participantes nas habilidades da categoria “Buscar e localizar informações” nas tarefas inicial e final. Podemos observar que os dados da primeira e da última tarefa são muito semelhantes em relação à quantidade de alunos que demonstraram as habilidades dessa categoria. No entanto, para verificarmos se os estudantes melhoraram seu desempenho na busca e localização de informações em ambientes digitais, é preciso analisar qualitativamente os processos de busca de localização de informações realizados nas atividades inicial e final.

Gráfico 16 - Buscar e localizar - inicial e final



Conforme dissemos na metodologia, as ações de cada estudante foram descritas e, posteriormente, agrupadas em descritores mais amplos. Esses códigos foram quantificados e esses números nos permitem análises mais específicas sobre o desempenho dos estudantes. Nas habilidades da categoria analisada nesta subseção, observamos que uma maior quantidade de vezes que uma ação foi realizada não está necessariamente relacionada ao domínio de uma habilidade, mas pode indicar o uso ineficaz de determinados comandos. Como exemplo,

podemos citar o descritor “navega”, que engloba ações diversas de navegação, tais como: reconhecimento e utilização de comandos ou botões de navegação, tais como “voltar” e “atualizar”, abertura de nova página, abertura de um *link* em nova guia ou aba, movimentação entre abas/guias ou janelas abertas, utilização do histórico de navegação e utilização das barras de endereço e rolagem.

Na coleta inicial, observamos, no vídeo e na descrição das ações da estudante Raquel, 46 (quarenta e seis) ações que foram codificadas como pertencentes ao descritor “navega”; no entanto, verificamos que 18 (dezoito) dessas ações foram ineficazes. Temos, abaixo, a descrição de parte do processo de busca de informações dessa participante na tarefa “A influência dos jogos eletrônicos”:

Ação	Descritor	Observações
Abre nova guia e abre o histórico	Navega	Até esse momento (tendo decorrido já 28 minutos e 46 segundos), a aluna havia acessado e lido (parcial ou integralmente) sete páginas, todas na mesma guia, utilizando sempre o botão “voltar” para retornar à página de resultados do Google.
Volta para a guia com a página com os resultados da busca	Navega	
Abre novamente a página “Fábrica de jogos”.	Navega	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/
Clica em voltar	Navega	
Abre novamente o artigo “um estudo sobre a influência dos jogos eletrônicos sobre os usuários” Copia a url da página	Navega	http://re.granbery.edu.br/artigos/MTM4
Abre nova guia	Navega	
Cola na barra de endereços a url do artigo aberto anteriormente	Navega	Apenas cola o endereço, mas não tecla <i>enter</i> .
Abre novamente a página “Fábrica de jogos” e copia a url.	Navega	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/
Fecha a guia com o histórico e abre nova guia. Em seguida, cola a url da página “Fábrica de jogos”	Navega	Apenas cola o endereço, mas não tecla <i>enter</i> .
Clica na primeira guia (em que estaria aberto o <i>site</i> “Fábrica de	Navega	Página em branco, pois a estudante não atualizou a página nem teclou <i>enter</i> .

jogos”) e clica em voltar, para retornar à página de busca.		
Abre novamente o artigo “Os jogos eletrônicos e seus impactos na sociedade”, escaneia a página e clica em voltar.	Navega	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/
Observa a página com os resultados da busca	Navega Lê e analisa os <i>links</i>	
Abre novamente o artigo “Até onde os games podem influenciar a sociedade”. Em seguida, escaneia a página e clica em voltar.	Navega	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ate-onde-os-games-podem-influenciar-asociedadea6h31k8qfbvip0pn00ruqtxx/
Digita: “influências positivas e negativas dos jogos eletrônicos”	Gera palavras-chave	
Abre o segundo item, com o artigo “Os jogos eletrônicos e seus impactos na sociedade” e escaneia a página.	Navega	Página já visitada: https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/
Clica em voltar	Navega	
Abre nova guia e entra no histórico	Navega	
Abre a primeira página visitada, copia a url, abre nova guia e cola o endereço do <i>site</i> .	Navega	http://www.entrevos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens
Volta à guia que está com o histórico aberto, entra na página com o texto “Os jogos violentos e a influência nos gamers ainda crianças ou adolescentes” e escaneia a página.	Navega	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/oss-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes
Clica em voltar para retornar ao histórico.	Navega	
Abre novamente o artigo científico “Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral” e escaneia a página	Navega	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100008
Clica em voltar para retornar ao histórico.	Navega	
“Passeia” pelas guias abertas, volta à guia em que estava aberto o histórico de navegação e abre novamente o artigo da página “Fábrica de jogos”	Navega	
“Passeia” três vezes por todas as guias, para na guia em que está	Navega	

aberto o <i>site</i> “Fábrica de jogos” e clica em voltar para retornar ao histórico de navegação.		
Abre novamente a página que contém o artigo “Os jogos eletrônicos e seus impactos na sociedade”, escaneia a página e clica em voltar, retornando ao histórico. Em seguida, clica novamente em voltar e retorna ao <i>site</i> do “Estadão. Escaneia a página e volta ao histórico. Em seguida, clica em voltar até chegar ao artigo “Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral”	Navega	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/ https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/especialista-explica-os-aspectos-positivos-e-negativos-dos-games-para-as-criancas/ http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100008
Escaneia mais uma vez a página. Em seguida, volta ao histórico, fecha uma das guias.	Escaneia o texto após a leitura Navega	
Digita “jogos eletrônicos influenciam ou não”.	Gera palavras-chave	

Esse trecho da transcrição apresentado demonstra que Raquel reconhecia algumas ações de navegação (como, por exemplo, copiar um item do histórico e colar na barra de endereços do navegador de internet), mas não sabia utilizá-las de modo eficiente, pois não clicou no botão “atualizar” nem teclou *enter* para abrir a página desejada. Observamos que a estudante permaneceu perdida em meio a essas ações durante sete minutos e trinta segundos.

Durante a oficina “Busca eficaz”, ao fazer demonstrações de estratégias e comandos de busca e localização de informações, fiz comentários gerais com as turmas sobre as principais dificuldades que eles demonstraram durante a atividade inicial e demonstrei como esses entraves poderiam ser solucionados. Além disso, durante as demais oficinas, outras estratégias e ações de navegação foram ensinadas aos estudantes. Na realização da tarefa final (“Celular causa câncer”), Raquel utilizou a estratégia de abrir nova guia para acessar cada página que selecionou e demonstrou dezessete ações de navegação, tendo acessado um número muito maior de páginas, pois ela buscou: informações sobre o

assunto solicitado na atividade, informações sobre os autores dos textos e informações sobre algumas fontes de autoridade expressas nos documentos. Com isso, podemos afirmar que a estudante desenvolveu estratégias de navegação e todo aprendizado acumulado resultou em um processo mais eficiente de busca, localização e leitura de informações em múltiplas fontes.

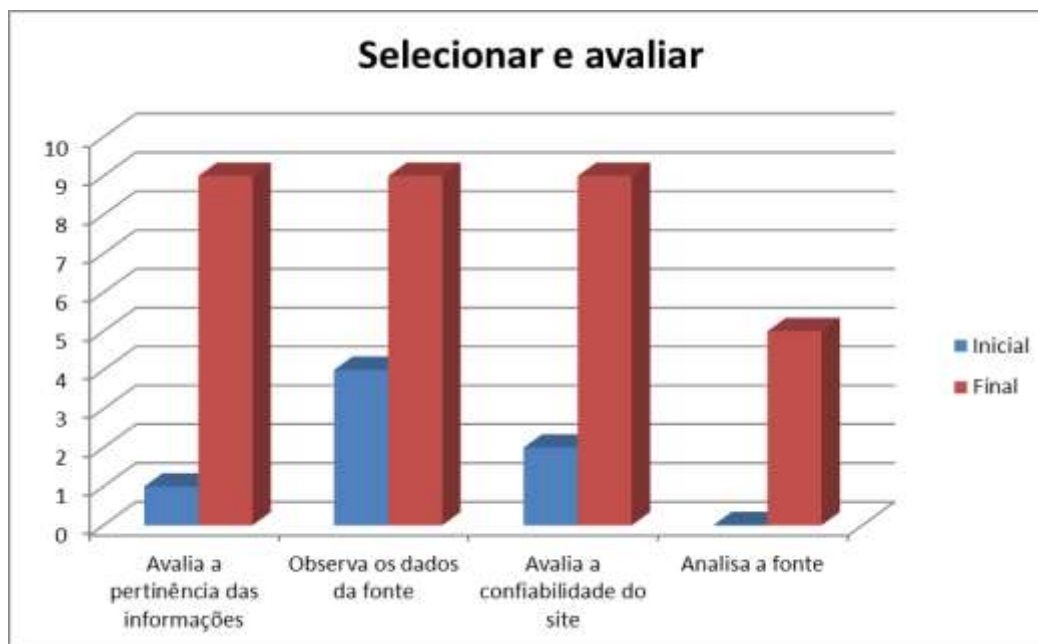
Outra habilidade que pode ser observada refere-se à inferência do conteúdo de um *link* a partir do seu rótulo (COSCARELLI; COIRO, 2014). Os estudantes, na coleta inicial, clicavam nos primeiros resultados e não observavam o endereço dos *sites* na página de resultados do Google. Com as demonstrações, as orientações e as atividades realizadas, eles passaram a observar os dados encontrados, fazendo análises mais precisas quanto aos títulos dos textos, autores, *sites*, *links* e descrições presentes nas páginas de resultados. Essa leitura mais atenta dos rótulos os levou a selecionar melhor os textos a serem lidos.

Isto posto, embora os dados numéricos apresentados no gráfico acima sejam semelhantes, observamos que o desenvolvimento do projeto de intervenção proposto para ensino de leitura em múltiplas fontes proporcionou o desenvolvimento de habilidades de navegação, ligadas ao letramento digital (NOVAIS; DIAS, 2009).

4.5.2 Selecionar e avaliar informações

A categoria das habilidades de seleção e avaliação de informações engloba habilidades que foram contempladas nas tarefas e demonstradas pelos estudantes em todas as atividades realizadas. Para fazer a comparação e observar o desenvolvimento dos estudantes ao longo das oficinas, selecionamos quatro principais habilidades para leitura de múltiplos textos: avaliar a pertinência das informações, observar os dados da fonte, analisar a fonte e avaliar a confiabilidade do *site*. No gráfico abaixo, temos um comparativo dos resultados obtidos:

Gráfico 17 - Selecionar e avaliar - inicial e final





Na habilidade de avaliar a pertinência das informações, observamos que houve uma melhora significativa. Na tarefa inicial, apenas uma estudante (Raquel) demonstrou essa habilidade, ao passo que, na tarefa final, nove alunos avaliaram se as informações dispostas nos textos eram pertinentes ao assunto estudado. Os alunos passaram a utilizar como critérios para avaliar se uma informação é pertinente à tarefa de leitura de múltiplas fontes: a relevância dos dados; a recorrência das informações; a confiabilidade do *site* e o uso de argumentos de autoridade ou citações de pesquisas científicas. Essa habilidade foi exigida e avaliada nas oficinas 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11. Na primeira oficina, fiz demonstrações de como avaliar um texto e apresentei perguntas aos estudantes sobre a relevância das informações à medida que líamos os textos. Na tabela abaixo (tabela 6), temos os resultados demonstrados pelos participantes ao longo das oficinas.

Tabela 7 - Avaliar a pertinência das informações

Avaliar a pertinência das informações									
	INICIAL	3	5	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	N	N	P	S	S		S		S
Ana	N	P	P	S	S	S	S	S	S

Raquel	S	N	P	S	S	S	S	S	S
Sara	N		S	S	S	S	S	S	S
Débora	N	P	S	S	S	S		S	S
João	N	P	P	S	S	S	S		S
Paulo	N	N	P	S	S	S	S	S	S
André	N	N	N	S	S			S	N
Tiago	N		N	S	S	S		S	S
Felipe	N	P	S	S	S	S	S	S	S
SIM	1	0	3	10	10	8	5	8	9
PARC.	0	4	5	0	0	0	2	0	0
NÃO	9	4	2	0	0	0	0	0	1

Legenda  Participantes que não participaram integralmente da oficina
 Participante ausente no dia da oficina


Os dados acima revelam que, embora não tenha demonstrado essa habilidade na tarefa final, o estudante André avaliou a relevância das informações nas oficinas 6, 7 e 11. Tal fato nos leva a concluir que essa habilidade ainda estava em desenvolvimento, necessitando, portanto, ser consolidada após o desenvolvimento do projeto.


Houve melhoras significativas no desempenho dos alunos em relação à observância dos dados das fontes dos textos. Essa habilidade foi trabalhada em todas as oficinas, tendo sido consolidada por 90% dos estudantes, como podemos verificar na tabela abaixo:


Tabela 8 - Observar os dados da fonte

Observar os dados da fonte											
	INICIAL	1	3	4	5	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	N	S	S	P	S	S	S		S		S
Ana	N	S	P	P	S	S	S	S			S
Raquel	N	S	S	P	S	S	S	S			S
Sara	S	S				S	S	S			S
Débora	N		P	S	P	S	S	S			S
João	N		P	P	S	S	S	S	S		S

Paulo	P	S	P	P		S	S	S	S		S
André	S	S	S	P	P	S	S				N
Tiago	N	S			P	S	S	S			S
Felipe	S		P	P	S	S	S	S	S		S
SIM	3	7	3	1	5	10	10	8	4	-	9
PARC.	1	0	5	7	3	0	0	0	0	-	0
NÃO	6	0	0	0	0	0	0	0	0	-	1

Legenda:  Participantes que não participaram integralmente da oficina

 Participantes ausentes no dia da oficina

 Habilidade implícita no desenvolvimento da atividade.

Na primeira oficina, todos consideraram as fontes. Os participantes que foram assinalados como tendo observado parcialmente os dados das fontes nas oficinas 3 e 4 foram assim avaliados pelo fato de terem deixado de verificar algum dado importante da origem de um texto. Essa diferença no desempenho dos participantes nas oficinas iniciais pode ser explicada pelo fato de que, na primeira atividade, havia uma questão específica para os estudantes preencherem com dados sobre as fontes dos textos, ao passo que nas tarefas 3 e 4 não houve uma pergunta explícita sobre a origem dos documentos. Na oficina 5, embora houvesse a exigência explícita da observância dos dados da fonte, alguns participantes não conseguiram localizar todas as informações. Com as modelizações e práticas guiadas (DUKE; PEARSON, 2002; COIRO, DOBLER, PELEKIS, 2019) e discussões realizadas, os estudantes passaram a verificar esses dados, conforme se observa na tabela acima.


Na tarefa final, nove estudantes observaram os dados da fonte, fazendo referência a eles durante a navegação e leitura ou em alguma das perguntas; no entanto, na atividade principal da tarefa, que solicitava que os alunos redigissem sua conclusão sobre o assunto estudado, três participantes (André, Felipe e João) não registraram os dados da fonte em sua produção. É possível que, pelo fato de terem citado alguns dados em perguntas específicas, os alunos tenham considerado desnecessário fazer referência às fontes dos textos lidos.

Houve melhora significativa também na avaliação da confiabilidade de um *site*; apenas um participante demonstrou essa habilidade na primeira tarefa, ao passo que nove a demonstraram na atividade final. Para essa avaliação, os alunos utilizaram como critérios: autoria, *site* e data de publicação e atualização, recorrência das informações, utilização de argumentos de autoridade, análise das fontes de autoridade citadas, evidências científicas (citação de pesquisas realizadas), leitura das páginas e correção ortográfica e gramatical.

Nas oficinas 1, 3, 4 e 8, a avaliação da confiabilidade de um *site*/texto foi contemplada como objeto de conhecimento das aulas, seja por meio de instruções específicas sobre como avaliar a confiabilidade de uma página, seja por meio de modelizações e avaliações realizadas pelo professor-pesquisador. Na oficina 11, embora estivesse implícita na realização da atividade, essa habilidade não foi avaliada, uma vez que os produtos entregues pelos estudantes não nos permitiram verificar de modo objetivo quais participantes verificaram a credibilidade das páginas visitadas.

Tabela 9 - Avaliar a confiabilidade de um *site*/texto

Avaliar a confiabilidade de um <i>site</i> /texto												
	INICIAL	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	FINAL
Maria	N					S	S			S		S
Ana	N				S	S	S		S	S		S
Raquel	S				S	S	S		S			S
Sara	N					S	S		S			S
Débora	N				S	S	S		S			S
João	N				S	S	S		S	S		S
Paulo	N				P	S	S		S	S		S
André	N				P	S	S					N
Tiago	N				S	S	S		S			S
Felipe	S				S	S	S		S	S		S
SIM	2	-	-	-	6	10	10	-	8	5	-	9
PARC.	0	-	-	-	2	0	0	-	0	0	-	0
NÃO	8	-	-	-	0	0	0	-	0	0	-	1

Legenda  Participantes que não participaram integralmente da oficina

	Participantes ausentes no dia da oficina
	Avaliação de confiabilidade como objeto de conhecimento
	Habilidade implícita no desenvolvimento da atividade.


Os dados constantes da tabela 8 demonstram que, após as instruções dadas nas primeiras oficinas, os estudantes começaram a analisar a fiabilidade dos textos e *sites* consultados. Observamos, também, que o participante André (o único que não avaliou os textos na tarefa final) demonstrou ter analisado os documentos lidos nas oficinas 6 e 7, além de tê-lo feito parcialmente na tarefa 5. Isso parece indicar que essa habilidade ainda estava em desenvolvimento no momento da tarefa final, necessitando, portanto, de outras atividades, instruções e experiências com múltiplas fontes de informação para a consolidação da aprendizagem. Outra possibilidade é a de que fatores como cansaço ou mesmo situação emocional tenham interferido no resultado demonstrado pelo estudante.


Cinco participantes passaram a analisar os dados das fontes, buscando informações sobre o(s) autor(es) dos textos e sobre os *sites* em que estes foram publicados. Essa habilidade foi exigida nas oficinas 9 e 10, considerada como objeto de conhecimento nas atividades 3, 4 e 5 e estava implícita nas oficinas 1, 6, 7 e 11.

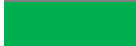
Tabela 10 - Analisar os dados da fonte


Analisar os dados da fonte											
	INICIAL	1	3	4	5	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	N								P		S
Ana	N							P	S		N
Raquel	N							S			S
Sara	N							P			N
Débora	N							P			N
João	N							P	N		S
Paulo	N							P	N		S
André	N										N
Tiago	N							P			S
Felipe	N							P	N		N

SIM	0	-	-	-	-	-	-	1	1	-	5
PARC.	0	-	-	-	-	-	-	7	1	-	0
NÃO	10	-	-	-	-	-	-	0	3	-	5

Legenda:  Participantes que não participaram integralmente da oficina

 Participantes ausentes no dia da oficina

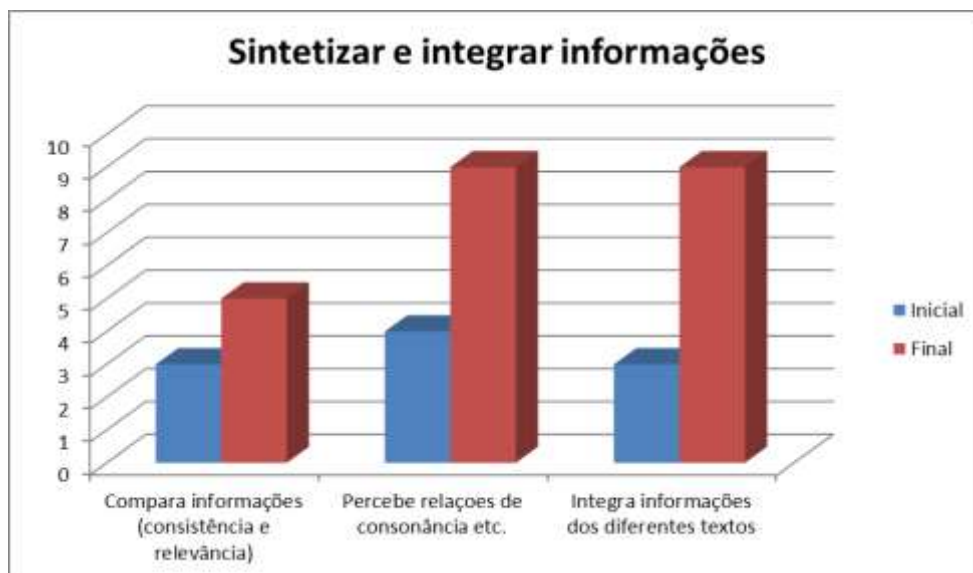
 Avaliação das fontes como objeto de conhecimento

 Habilidade implícita no desenvolvimento da atividade.

Na nona oficina, Raquel conseguiu avaliar as fontes e os demais fizeram análises parciais, deixando de observar alguns aspectos, como data de publicação ou propósito comunicativo de um *site*. Na décima atividade, Ana avaliou corretamente as fontes, Maria fez avaliações parciais e os demais não fizeram essas análises, tendo apenas observado se as páginas informavam os nomes dos autores. Ao rever os conteúdos trabalhados com a turma, ressaltar a importância de avaliar as informações das fontes e verificar as credenciais dos autores. Na tarefa final, cinco estudantes demonstraram essa habilidade. As intervenções realizadas favoreceram o desenvolvimento dessa habilidade, mas observamos que seria necessário realizar outras tarefas a fim de que os demais participantes a consolidassem.

4.5.3 Sintetizar e integrar informações

Na categoria sintetizar e integrar informações, destacamos quatro habilidades que foram objeto de ensino em nosso projeto de leitura em múltiplas fontes *on-line* e que foram observadas no protocolo verbal *think-aloud*, bem como nos produtos apresentados pelos participantes. O gráfico abaixo nos permite visualizar o desempenho dos estudantes nas habilidades de: comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação, perceber se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam e integrar informações dos diferentes textos. O desempenho dos participantes na habilidade de sintetizar informações será comparado na tabela 14.

Gráfico 18 - Sintetizar e integrar informações - inicial e final

A habilidade de comparar informações entre as fontes em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa foi demonstrada por dois estudantes na primeira tarefa e por quatro participantes na última atividade. Essa habilidade foi contemplada e exigida nas oficinas 5, 6, 7, 9, 10 e 11.

Na oficina 6 (Triângulo das Bermudas), essa habilidade foi contemplada como objeto de conhecimento, e foi utilizada a modelização como estratégia de ensino (COIRO, DOBLER, PELEKIS, 2019). Na oficina 10, os estudantes Paulo e João foram assinalados como tendo demonstrado parcialmente essa habilidade pelo fato de terem comparado apenas dois textos. Comparar informações de múltiplos textos em busca de consistência e relevância para a realização de uma atividade de investigação não é tarefa fácil, pois exige que o leitor faça distinção entre quais informações são relevantes, quais são consistentes e quais são importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Além disso, textos argumentativos e textos científicos podem apresentar desafios para sua compreensão e para a comparação entre as informações em relação à consistência ou relevância das informações quando os estudantes não estão familiarizados com determinados gêneros (OTERO, 2006). Houve melhora nos índices relativos a essa habilidade, mas compreendemos que ainda seria necessário realizar mais trabalhos com os

estudantes para que todos os participantes fossem capazes de comparar adequadamente as informações encontradas em múltiplos documentos.

Tabela 11 - Comparar informações em busca de consistência e relevância

Comparar informações em busca de consistência e relevância								
	INICIAL	5	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	N			N		S		S
Ana	N	P		S	S		S	S
Raquel	N	S		N	S	S	S	S
Sara	N	S		N	S	S	S	N
Débora	N	S		S	S		S	N
João	N	S		S	S	P		S
Paulo	N	P		P	S	P	S	S
André	S			N			S	N
Tiago	N	N		S	S		S	N
Felipe	S	S		S	S	S	S	N
SIM	2	5	-	5	8	4	8	5
PARC.	0	2	-	1	0	2	0	0
NÃO	8	1	-	4	0	0	0	5

Legenda		Participantes que não realizaram integralmente as tarefas
		Participantes ausentes no dia da oficina
		Comparação de informações como objeto de ensino

A habilidade de perceber relações entre as informações dos múltiplos textos lidos foi demonstrada por cinco estudantes na tarefa inicial. Essa habilidade foi contemplada nas oficinas 1, 5, 6, 7, 9, 10 e 11. Na primeira oficina, a percepção das relações de complementaridade, concordância e discordância entre as informações não pôde ser avaliada, embora estivesse implícita na realização das atividades. Nas oficinas 5 e 6, além de ter sido avaliada nos produtos apresentados pelos alunos, essa habilidade foi contemplada como objeto de conhecimento, por meio de perguntas diversas durante o processo de leitura (oficina 5) e modelização (oficina 6). Na tabela abaixo, temos os resultados que demonstram o desempenho dos participantes em relação a essa habilidade durante ao longo das atividades.

Tabela 12 - Perceber relações de complementaridade, concordância ou dissonância

Perceber relações de complementaridade, concordância ou dissonância									
	INICIAL	1	5	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	N		S	S	N		S		S
Ana	N		S	S	S	S		S	S
Raquel	N		S	S	N	S	S	S	S
Sara	N		S	S	N	N	S	S	S
Débora	N		S	S	S	S		S	S
João	S		S	S	S	S	S		S
Paulo	S		P	S	N	S	S	N	S
André	S		N	S	N			S	S
Tiago	S		N	S	N	S		N	N
Felipe	S		S	S	S	S	S	S	S
SIM	5	-	7	10	4	7	6	6	9
PARC.	0	-	1	0	0	0	0	0	0
NÃO	5	-	2	0	6	1	0	2	1

Legenda		Participantes que não participaram integralmente da oficina
		Participantes ausentes no dia da oficina
		Habilidade implícita no desenvolvimento da atividade
		Percepção das relações como objeto de conhecimento

É interessante notarmos que, após as atividade 5 e 6, houve uma oscilação nos dados, e estudantes que antes haviam percebido as relações entre as informações apresentaram dificuldades para perceber como os dados dos diferentes textos se relacionavam. Um dos fatores que pode estar relacionado a essa diferença diz respeito a uma orientação dada na oficina 7 (“Ondas”). Antes de os alunos iniciarem a tarefa, foi solicitado que eles realizassem as atividades individualmente e que não interagissem com os colegas, pois tínhamos como objetivo avaliar como seria o desempenho de cada um deles. Outra consideração que devemos fazer diz respeito aos textos que foram lidos; na oficina 7, os três textos selecionados eram complementares e não havia informações discordantes entre eles, ao passo que nas demais atividades os alunos leram informações conflitantes.

Na tarefa final, apenas o estudante Tiago não conseguiu distinguir o modo como um texto se relaciona com outro. Esse aluno afirmou em uma de suas respostas que *todos os textos falavam a mesma coisa*; no entanto, dois documentos lidos por ele apresentavam informações discordantes. Assim como descoberto por Ritcher e Maier (2017), é provável que as crenças desse estudante o tenham levado a ignorar as ideias dissonantes. Como temos observado ao longo de nossas análises, a cosmovisão de um leitor influencia no modo como ele percebe as informações e o leva a desconsiderar determinadas afirmações ou a considerá-las como não confiáveis.

Observamos que, de modo geral, os alunos apresentaram dificuldades para perceber a complementaridade entre as informações. No entanto, apesar de não explicitarem o modo como um texto complementava o outro, eles integraram informações complementares. Acreditamos que isso pode ser explicado pelo fato de que, ao lerem os documentos, eles comparavam as informações em busca de concordância ou discordância entre os dados. Assim, ao encontrarem textos complementares, eles os classificavam como concordantes e integravam os conteúdos desses documentos. Observamos, também, que a estratégia de fazer perguntas específicas sobre quais dados parecem ter sido omitidos em um documento ou quais informações de um texto ajudam a enriquecer a compreensão de um assunto pode auxiliar os estudantes na percepção das relações de complementaridade entre múltiplas fontes.

Tabela 13 - Integrar informações de múltiplas fontes

Integrar informações de múltiplas fontes								
	INICIAL	1	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	N		S	P		S		S
Ana	N	S	P	P	S		S	S
Raquel	S	S	S	P	S	P	S	S
Sara	N	S	N	N	S	S	S	S
Débora	N		P	P	S		S	S
João	S		P	S	S	P		S
Paulo	S	S	N	P	S	P	N	S
André	N	S	P	S			S	S

Tiago	N	S	P	N	S		N	N
Felipe	N		N	S	S	P	S	S
SIM	3	6	-	3	8	1	6	9
PARC.	0	0	-	5	0	5	0	0
NÃO	7	0	-	2	0	0	2	1
Legenda		Participantes que não participaram integralmente da oficina						
		Participante ausente no dia da oficina						
		Integração de informações como objeto de conhecimento						

A habilidade de integrar informações foi demonstrada por apenas três estudantes na tarefa inicial e foi contemplada nas oficinas 1, 6, 7, 9, 10 e 11, sendo que, na sexta tarefa, a integração de dados de diferentes textos foi contemplada como objeto de conhecimento, com o uso da estratégia de modelização (COIRO, DOBLER, PELEKIS, 2019). Na oficina 7 (que exigia a leitura de três documentos), assinalamos como tendo demonstrado parcialmente essa habilidade os alunos integraram informações de dois textos, como a participante Maria, que utilizou dados de apenas dois documentos em suas respostas.

Na décima oficina, assinalamos como tendo integrado parcialmente as informações aqueles alunos que foram capazes de identificar os diferentes posicionamentos a respeito do aquecimento global, mas não conseguiram explicar as diferenças entre essas opiniões. Como exemplo, podemos citar as respostas do participante Felipe. À pergunta “Existem três posicionamentos a respeito do aquecimento global. Identifique e explique as principais diferenças entre essas opiniões”, ele apresentou a seguinte resposta: *As opiniões são: não existe aquecimento global, o aquecimento global é consequência da ação do homem, o aquecimento não é consequência da ação do homem.* Nessa resposta, Felipe utilizou dados presentes em cinco textos lidos, mas não forneceu explicações para cada um dos posicionamentos. Como exemplo de integração satisfatória a essa pergunta, podemos citar a resposta da estudante Maria: *O primeiro texto diz que o aquecimento global não existe, porque o que controla o clima da Terra é o Sol, e depois são os oceanos, que são 3/4 do planeta entre outros argumentos. O segundo texto diz que o aquecimento global existe, devido às atividades humanas que também ocasionam a emissão de gases do efeito*

estufa e sua principal causa seria o acelerado desenvolvimento da sociedade. O terceiro texto diz que o aumento da temperatura e a variação do clima são um processo normal e que o dióxido de carbono não é um gás poluente (Maria).

Na resposta de Maria, vemos que ela sintetizou o principal argumento de cada um dos textos lidos e os integrou em uma resposta à pergunta proposta na tarefa. A estudante leu os seguintes textos:

- 1) “O aquecimento global é uma grande mentira?”⁴⁹;
- 2) “Aquecimento global”⁵⁰;
- 3) “‘Aquecimento global é um processo natural’, diz climatologista”⁵¹ e
- 4) “Aquecimento global”⁵²
- 5) “Aquecimento global”⁵³

Apesar de ter citado apenas três documentos em sua resposta, observamos que ela integrou os conteúdos dos cinco textos. Ao afirmar *O segundo texto diz que o aquecimento global existe, devido às atividades humanas que também ocasionam a emissão de gases do efeito estufa e sua principal causa seria o acelerado desenvolvimento da sociedade*, Maria integrou os conteúdos congruentes dos textos 2, 4 e 5, que apresentam o mesmo título (“Aquecimento global”). É possível que ela não tenha considerado a necessidade de fazer referência aos demais textos pelo fato de todos eles veicularem conteúdos semelhantes.

Nossos resultados confirmam o estudo de Otero (2006), ao demonstrar que perguntas integrativas globais (também chamadas de intertextuais) promovem a integração de informações e a aprendizagem a partir de múltiplas fontes de informação, ao passo que perguntas intratextuais auxiliam na compreensão de

⁴⁹ Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/colunistas/em-pauta/o-aquecimento-global-e-uma-grande-mentira> (acesso em 03/04/2021).

⁵⁰ Disponível em: www.infoescola.com/geografia/aquecimento-global/ (acesso em 03/04/2021).

⁵¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/aquecimento-global-um-processo-natural-diz-climatologista-4217684> (acesso em 03/04/2021)

⁵² Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/aquecimento-global/> (acesso em 03/04/2021).

⁵³ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/aquecimento-global.htm> (acesso em 03/04/2021).

textos isolados. Perguntas intertextuais do tipo “que informações sobre o assunto estudado foram omitidas em cada texto?” promovem a comparação de informações e, em conjunto com outras análises e reflexões, podem favorecer o desenvolvimento de uma leitura mais crítica de textos, levando os alunos à percepção das intenções comunicativas dos autores e à compreensão de que o tratamento e a seleção das informações apresentam modos de representação da realidade e veiculam ideias que reforçam, promovem, contestam, confirmam ou desafiam os interesses e as estruturas sociais.

A síntese de textos, muito importante também para a leitura de um texto único (PEARSON; DUKE, 2002), é essencial para a realização de tarefas de leitura de diversos documentos e seu desenvolvimento pode interferir na integração de informações. Na compreensão de cada texto individualmente, o leitor necessita de uma representação mental da situação descrita no conteúdo lido (KINTSCH; VAN DIJK, 1978), e na leitura de múltiplos artefatos informativos, é necessário compreender os textos e relacioná-los em um modelo integrado de documentos. Na construção do chamado modelo intertexto (PERFETTI; ROUET; BRITT, 1999), o leitor compreende cada texto e estabelece relações entre eles e, na construção do modelo mental integrado, tem-se uma representação idealizada do conteúdo semântico integrado da situação como um todo, tendo-se estabelecido relações entre os conteúdos lidos, as fontes dos textos e os conhecimentos prévios sobre o assunto investigado. Tendo em vista a importância da síntese de textos na realização de tarefas de leitura de múltiplas fontes, contemplamos essa habilidade nas oficinas 1, 5, 6, 7, 9, 10 e 11.

Tabela 14 - Sintetizar informações de múltiplos textos

Sintetizar informações de múltiplos textos									
	INICIAL	1	5	6	7	9	10	11	FINAL
Maria	S		S	S	S		S		S
Ana	P	S	S	P	S	S		S	S
Raquel	P	S	S	S	S	S	S	S	S
Sara	P	S		S	S	S	S	S	S
Débora	P		S	P	S	S		S	S
João	S		S	P	S	S	S		S

Paulo	P	S		S	P	S	S	S	S
André	P	S	P	S	P			S	P
Tiago	N	S	S	S	S	S		S	P
Felipe	P	S	S	S	S	S	S	S	S
SIM	2	7	8	7	8	8	6	8	8
PARC.	7	0	1	3	2	0	0	0	2
NÃO	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda		Participantes que não participaram integralmente da oficina
		Participante ausente no dia da oficina
		Síntese de informações como objeto de conhecimento

Na sexta oficina, a síntese de informações de diferentes fontes foi considerada como objeto de conhecimento e, por meio da modelização (DUKE; PEARSON, 2002; COIRO; DOBLER; PELEKIS, 2017), demonstramos como é importante sintetizar cada um dos documentos lidos. Podemos observar, na tabela acima, que os alunos melhoraram sua capacidade de sumarizar os documentos. Assinalamos como parcialmente aqueles estudantes que sintetizaram apenas alguns textos exigidos nas tarefas. Ao comparar a síntese com a integração de dados, observamos que há uma relação estreita entre essas duas habilidades, de modo que podemos afirmar: para integrar as informações, é necessário sintetizá-las adequadamente; no entanto, apenas fazer uma síntese não garante que as informações sejam integradas. Como podemos observar na comparação entre as tabelas 13 e 14, alguns estudantes sintetizaram os dados, mas não os integraram em uma resposta adequada, o que demonstra que não houve a construção de um modelo mental integrado. É possível afirmar que, nesses casos, houve somente a compreensão de textos isolados, sem uma representação mental das múltiplas leituras. Ao acompanharmos a implementação do projeto de intervenção, verificamos que os estudantes foram compreendendo a importância de sintetizar e integrar as informações, elaborando uma resposta que demonstre a compreensão global do problema proposto como objeto de investigação na leitura de múltiplos documentos.

Nesta seção, comparamos o desempenho dos estudantes nas tarefas inicial e final, analisamos os dados obtidos a partir das onze oficinas desenvolvidas no

projeto de ensino que elaboramos e consideramos o desenvolvimento de habilidades cruciais para a leitura de múltiplas fontes. Constatamos que o projeto de intervenção realizado com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental favoreceu o desenvolvimento de importantes habilidades de leitura crítica de múltiplos artefatos informativos digitais *on-line*. Observamos que as atividades e estratégias pedagógicas utilizadas proporcionaram o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes em relação às habilidades de navegação, busca e localização de dados. Relativamente à categoria selecionar e avaliar informações, verificamos que houve melhora significativa nas habilidades de: avaliar a pertinência das informações; observar os dados da fonte; registrar as fontes consultadas; avaliar a confiabilidade do texto/*site* e analisar as fontes. Na categoria de síntese e integração de informações oriundas de múltiplos documentos, os dados evidenciam o desenvolvimento de quatro habilidades: comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização de tarefas de investigação; perceber relações de consonância, dissonância e complementaridade entre as fontes, sintetizar informações de múltiplas fontes e integrar informações dos diferentes documentos.

No próximo capítulo, apresentamos uma sistematização das aprendizagens resultantes deste estudo, com a proposição de materiais que, acreditamos, podem auxiliar professores do Ensino Fundamental na elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas de leitura de múltiplos textos.

5 PRODUTOS GERADOS: MATRIZ E GUIA PARA O PROFESSOR

Feitas as análises dos dados obtidos nas tarefas inicial e final e nas atividades realizadas ao longo do projeto de ensino desenvolvido para o ensino de habilidades de leitura de múltiplos textos *on-line* e tendo nos debruçado sobre a multiplicidade de instrumentos, sujeitos, falas, escritas, leituras, ações, estratégias e aprendizagens, nos lançamos a um desafio final: propor uma sistematização do que aprendemos nesta pesquisa de intervenção. Para essa sistematização concentramo-nos na elaboração de dois produtos: uma matriz de leitura de múltiplas fontes *on-line* e um guia para elaboração de tarefas de leitura de diversos textos.

Na próxima seção, apresentamos uma proposta de matriz com descritores de habilidades e estratégias de leitura de múltiplos artefatos informativos.

5.1 MATRIZ DE LEITURA DE MÚLTIPLAS FONTES

A leitura *on-line* de múltiplas fontes exige do leitor uma série de habilidades e estratégias. As pesquisas envolvendo leitura em múltiplas fontes ora investigam a leitura de textos impressos (como em ROBB, 2002; BRÅTEN; STRØMSØ, 2011) ora analisam a leitura de documentos *on-line*, em ambientes digitais fechados, com páginas de buscas de resultados semelhantes à página do Google, com textos pré-selecionados pelos pesquisadores (como em BRÅTEN et al., 2014b; ANMARKRUD; BRÅTEN; STRØMSØ, 2014). Em nosso estudo, analisamos o que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte fazem quando realizam tarefas de busca de informações e leitura de diversos documentos em ambientes digitais abertos. Com base em nossas múltiplas fontes de leitura (estudantes, projeto de ensino e autores citados no capítulo teórico deste trabalho, tais como: BRÅTEN, STRØMSØ, 2011; BRITT; ROUET, 2011; BRÅTEN et al., 2014a; ANMARKRUD;

BRÅTEN; STRØMSØ, 2014; COSCARELLI; COIRO, 2014; SILVA, 2009, 2011; GONÇALVES, 2008; DUKE; PEARSON, 2002), chegamos a uma matriz de descritores de leitura crítica de múltiplos artefatos informativos *on-line* para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 12 - Matriz de descritores de leitura crítica em múltiplas fontes *on-line* para os anos finais do Ensino Fundamental

Planejamento
Definir um objetivo de leitura.
Elaborar perguntas ou tarefa de leitura.
Planejar a realização da tarefa.
Definir ou identificar as especificações da tarefa recebida (quantidade de páginas que serão lidas, tempo para leitura etc.).
Busca e localização de informações
Reconhecer mecanismos de busca.
Reconhecer mecanismos de busca avançada.
Selecionar palavras-chave adequadas.
Construir um comando de busca eficaz.
Reconhecer e utilizar comandos ou botões de navegação.
Ler e analisar os <i>links</i> .
Inferir o conteúdo do <i>link</i> a partir de seu rótulo.
Relacionar o <i>link</i> ao conteúdo ou endereço ao qual leva.
Inferir as características de um <i>site</i> (público alvo, temas recorrentes, viés) a partir de seu endereço (url).
Diferenciar endereços de páginas na internet.
Selecionar <i>link</i> .
Seleção e avaliação de informações
Acionar os conhecimentos prévios acerca do assunto a ser lido.
Inferir o conteúdo, viés e propósito de um <i>site</i> a partir de uma leitura rápida da página inicial.
Escanear o texto antes da leitura.

Decidir se fará a leitura de um texto.
Fazer previsões quanto ao conteúdo do texto.
Escanear o texto durante a leitura.
Decidir se continuará a leitura de um texto.
Ler seletivamente partes do texto.
Checar as hipóteses sobre o conteúdo do texto, elaboradas antes e durante a leitura.
Escanear o texto após a leitura.
Avaliar a relevância e a pertinência das informações, de acordo com o(s) objetivo(s) de leitura.
Monitorar o desempenho durante a leitura.
Rerler trechos do texto, quando julgar necessário.
Avaliar a necessidade de mais informações.
Inferir o significado de palavras e/ou expressões desconhecidas.
Identificar os dados da fonte (autor, <i>site</i> , data).
Identificar o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor.
Identificar os motivos e as tendências (viés) do autor para produzir e compartilhar aquela informação.
Avaliar a confiabilidade do texto/ <i>site</i> , com base nas informações sobre a autoria.
Identificar objetivos retóricos (por exemplo, a intenção / o propósito, o público alvo).
Avaliar a confiabilidade de informações com base nos objetivos retóricos do material.
Perceber os motivos implícitos da criação dos <i>sites</i> .
Identificar as fontes de autoridade explícitas no texto.
Analisar a confiabilidade das fontes de autoridade expressas nos textos.
Inferir as fontes de autoridade implícitas nas reivindicações feitas pelos autores do <i>site</i> .
Identificar e considerar a situação ou o contexto (por exemplo, lugar, tempo e cultura) dentro do qual a informação é produzida e distribuída.
Relacionar o conteúdo do texto ao conhecimento prévio.
Identificar as ideias principais do texto.
Elaborar perguntas sobre o conteúdo lido.

Reagir ao texto (intelectual e emocionalmente).
Avaliar a confiabilidade do texto com base nas informações presentes no documento.
Parfrasear, resumir ou propor esquemas e representações visuais do conteúdo lido.
Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações.
Relacionar as ideias presentes no texto a outros contextos e situações.
Relacionar sons, cores, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.
Inferir a presença de valores culturais, sociais e visões de mundo veiculadas em textos verbais.
Inferir a presença de valores culturais, sociais e visões de mundo veiculadas em textos não verbais.
Distinguir fato de ficção, documentação de argumentação, real de falso e elucidação de propaganda.
Avaliar criticamente os prós e os contras de uma argumentação, mesmo quando os argumentos não são explicitamente apresentados.
Síntese e integração de informações
Sintetizar informações dos múltiplos textos, de acordo com os objetivos da tarefa.
Comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação.
Determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam.
Determinar, entre as fontes, que evidências são consistentes e quais são inconsistentes.
Perceber a relação entre as informações provenientes de diversas fontes.
Integrar informações complementares presentes nos diferentes textos.
Integrar diferentes abordagens de uma mesma situação, ideia ou tópico e conciliar similaridades e discrepâncias encontradas entre as informações.
Articular argumentos de diferentes fontes em um conjunto coerente de argumentos (a favor e/ou contra).

Identificar, relacionar e avaliar informações e argumentos discrepantes.
Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas.
Compreender os problemas a partir de múltiplos pontos de vista, a fim de assimilar informações e construir uma resposta adequada à situação.
Criação e avaliação de um produto em resposta à tarefa
Criar um produto (resposta) de acordo com as orientações dadas na tarefa.
Registrar as fontes citadas e/ou consultadas no produto final.
Avaliar a relevância e a pertinência das informações disponibilizadas no produto.
Avaliar a adequação do produto, de acordo com as especificidades da tarefa.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos resultados demonstrados pelos estudantes e no projeto de ensino, proposto para esta pesquisa de intervenção, com contribuições teóricas de: Coscarelli e Coiro (2014); Anmarkrud, Bråten e Strømsø, (2014); Strømsø e Bråten (2013); Bråten e Strømsø (2011); Britt e Rouet (2011); Silva (2009, 2011); Gonçalves (2008); Duke e Pearson (2002).

Vale ressaltar que nosso objetivo aqui não foi apresentar uma matriz exaustiva com todas as habilidades e estratégias necessárias para ler múltiplos textos, mas propor uma sistematização do que foi demonstrado por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e/ou ensinado e/ou observado/apreendido pelo professor pesquisador durante a realização de um projeto de intervenção para ensino de habilidades de leitura de diversas fontes digitais de informação.

5.2 GUIA PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA EM MÚLTIPLAS FONTES

A partir de nossa experiência de elaboração de atividades de leitura de múltiplas fontes para o projeto de intervenção aqui analisado, bem como das estratégias utilizadas em sala de aula e das contribuições teóricas discutidas no capítulo dois desta tese, elaboramos um guia que, acreditamos, pode auxiliar o professor em seu trabalho desafiador de elaborar e implementar tarefas de leitura investigativa de múltiplos textos em ambientes digitais.

Quadro 13 - Guia: Planejando atividades de leitura investigativa de múltiplos textos

<p style="text-align: center;">Planejando atividades de leitura investigativa de múltiplos textos</p> <p>Para iniciar o planejamento de uma atividade de leitura de diversos documentos, defina:</p>
<p>Objetivos e estratégias</p>
<p>1. Objetivos pedagógicos</p> <p>Quais são os seus objetivos pedagógicos com a proposição da atividade de leitura de múltiplos textos?</p>
<p>2. Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que estratégia específica de leitura em múltiplas fontes você pretende que seus alunos desenvolvam? • Que estratégia de ensino você utilizará para promover esse desenvolvimento?
<p>Para desenvolver estratégias de leitura, você pode usar como estratégias pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição explícita da estratégia: descreva de forma explícita qual é a estratégia que vai utilizar (Exemplos: criar comando de busca eficaz ou avaliar a confiabilidade de uma fonte). ▪ Modelização: técnica em que o professor apresenta aos estudantes um modelo de como utilizar determinada estratégia. O professor faz demonstrações para a sua turma de como ele faz determinada ação, utilizando a técnica do pensar em voz alta. Enquanto demonstra o uso da estratégia, o professor verbaliza para os alunos no que está pensando, o que está fazendo, como está fazendo e por que está fazendo determinada ação. ▪ Prática guiada: nesta técnica, o professor utiliza uma estratégia em colaboração com os alunos, solicitando que eles o ajudem a executar determinada ação. Na prática guiada, pode-se também convidar um estudante e solicitar que ele, em colaboração com o docente e com os demais alunos, faça uso da estratégia em estudo. Assim, todos participam e guiam o colega,

ao dar instruções do que fazer, como fazer e ao fornecer explicações dos motivos para cada decisão tomada.

- Prática independente: Nessa técnica, os estudantes utilizam determinada habilidade com menos orientação do professor e mais independência. Ela deve ser utilizada quando os alunos já demonstram certa autonomia para utilizar uma estratégia ou ainda quando o professor tem como objetivo observar o desempenho dos estudantes para, então, promover o ensino de acordo com as necessidades observadas.

3. Que outras habilidades serão exigidas para a realização das atividades?

4. Que tema será lido/estudado pelos estudantes

O tema da investigação pode ser definido:

- Pelo professor: Nesse caso, o professor propõe o assunto a ser lido na tarefa e busca despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.
- Pelos estudantes: O professor pode fazer uma consulta de quais assuntos sejam do interesse da turma. Após esse levantamento, pode-se fazer uma votação para uma definição dos temas e da ordem em que estes serão estudados.

Leitura em múltiplas fontes e cosmovisão

Tendo definido o tema, reflita:

- Quais são as motivações para a escolha do tema a ser lido/investigado pelos estudantes?
- O que você sabe sobre o conhecimento/crenças/experiências prévias dos alunos em relação ao assunto a ser estudado?
- Que atividades serão desenvolvidas para acionamento de conhecimentos prévios?
- Que elementos da cosmovisão dos leitores estarão mais relacionados ao assunto estudado (questões políticas, religiosas, epistemológicas etc.)?
- Como a sua cosmovisão pode influenciar a escolha dos temas, a escolha dos textos ou as discussões?
- Como você pode ajudar os alunos na distinção entre fato e opinião?

5. Onde e quando a atividade será realizada?

A atividade pode ser realizada:

- Em casa: Para propor atividades de leitura em múltiplas fontes a serem realizadas em casa, tente prever os problemas que podem surgir durante a realização da tarefa e pense em como ajudar os alunos a solucioná-los.
- Na escola: As atividades podem ser realizadas em sala de aula, laboratório de informática, biblioteca etc.

6. Quanto tempo os alunos terão para ler os textos e quanto tempo será destinado à elaboração do produto final?

- Se a atividade for realizada no horário regular das aulas, é importante especificar quanto tempo será destinado à busca e leitura de informações e quanto será utilizado na elaboração do produto.

Seleção e organização dos textos

7. Quantos textos serão lidos pelos alunos durante a realização da tarefa?

Nas orientações, é necessário informar aos estudantes a quantidade de textos a serem lidos.

8. Como será feita a seleção dos textos?

A seleção dos textos pode ser feita:

- Pelo professor: O professor pode selecionar textos que serão lidos por todos os alunos ou pode organizar a turma em grupos e selecionar um conjunto diferente de textos para cada equipe.
- Em parte pelo professor e em parte pelos alunos: Nesse caso, temos as seguintes possibilidades:
 - Os estudantes escolhem os textos que serão lidos com base em uma pré-seleção de documentos feita pelo professor.
 - O professor escolhe quais textos serão lidos com base em uma pré-seleção de documentos feita pelos alunos.
 - O professor seleciona alguns textos e os alunos selecionam outros.
- Feita pelos alunos: Nesse caso, temos as seguintes possibilidades:
 - Os alunos podem escolher os textos e posteriormente o professor propõe

uma votação para definir quais textos serão lidos pela turma.

- Cada aluno escolhe os textos que vai ler.
 - Analise: se os alunos forem pesquisar na internet, que textos eles poderão encontrar?

Após a seleção dos artefatos informativos, é importante observar:

- Os textos selecionados abordam o assunto sob diferentes perspectivas?
- Os textos selecionados são da mesma tipologia exigida no produto? Isso pode facilitar a realização da tarefa.
- Os diferentes pontos de vista estão contemplados no conjunto de documentos a serem estudados?
- O trabalho com textos argumentativos pode ser bastante desafiador para estudantes do Ensino Fundamental, que tendem a avaliar as fontes e as informações com base em sua cosmovisão. Você pode alertar os alunos para esse fato, mostrando-lhes como as crenças pessoais interferem na avaliação que fazemos de uma informação.
- Textos com informações irrelevantes para a realização de uma tarefa podem representar um desafio maior para alunos com dificuldades de leitura.
- Os textos tratam diretamente das controvérsias que envolvem o assunto estudado? Se sim, evite-os, pois isso desencoraja os alunos a lerem múltiplas fontes.

9. Qual é natureza dos textos?

Os textos podem ser:

- Impressos:

Se forem impressos, que informações sobre a fonte (autor, *site* ou livro, data etc.) serão indispensáveis para a realização do trabalho? Disponibilizar essas informações na parte superior da primeira página dos textos pode auxiliar os estudantes na identificação das fontes.

Ao imprimir textos, observe a multimodalidade dos documentos (fonte, cores, diagramação, leiaute das páginas, imagens etc.)

▪ Digitais:

Na leitura de textos digitais, observe: foi selecionado algum vídeo ou áudio? Se sim, como será feita a leitura: cada aluno assiste ao vídeo/escuta o áudio individualmente ou será feita a reprodução coletiva desses artefatos?

10. Como os documentos serão organizados e qual será a sequência de leitura?

Na proposição da sequência de leitura, temos duas possibilidades:

- Cada aluno decide qual será a ordem de leitura. Este caso é indicado para leitores mais proficientes.
- O professor propõe uma ordem em que os textos serão lidos. Propor uma ordem de leitura pode ser mais eficaz para leitores menos proficientes. Neste caso, é importante observar:
 - Textos que apresentam uma visão mais global do assunto devem ser lidos primeiro, deixando aqueles que tratam de questões específicas para serem lidos por último.
 - Podem-se também organizar os textos de acordo com o posicionamento dos autores, de acordo com o modo como os documentos se relacionam ou ainda de acordo com o gênero.
 - Os textos podem ser impressos em folhas de papel coloridas, para conferir identidade visual aos documentos e auxiliar os alunos na identificação, diferenciação e fixação das fontes.

11. Qual é a relação entre os textos?

Os textos podem ser:

- Complementares: apresentam informações que se complementam.
- Concordantes: apresentam as mesmas informações, como se fossem paráfrases.
- Conflitantes: apresentam informações discordantes.
- Sinóticos: apresentam versões e variantes de uma narração.

Atividades e produto

12. Que atividades serão realizadas antes e durante a leitura?

- Ao definir essas atividades, pense em como aguçar a curiosidade do estudante para a leitura e em como desenvolver a capacidade de se maravilhar diante das descobertas e do conhecimento.

13. Que produto(s) os alunos deverão entregar ao final da tarefa?

- Na definição do produto, especifique que gênero será produzido e a situação sociocomunicativa.

14. Que instruções específicas sobre esse produto serão necessárias para garantir que todos compreendam o objetivo da tarefa?

15. Que estratégias serão utilizadas por você para ajudar os alunos na compreensão e integração de informações durante a realização da tarefa?

Além de definir o produto a ser entregue pelos alunos, você pode usar algumas estratégias para auxiliá-los na realização da tarefa. Veja algumas possibilidades:

- Perguntas intratextuais: Exigem a localização de informações em um texto específico ou a produção de inferências por meio da conexão entre frases ou parágrafos do texto.
- Perguntas extratextuais: Exigem a conexão de informações do texto com outras ideias (experiências, opinião e conhecimento prévio).
- Perguntas intertextuais: exigem que o leitor estabeleça relações entre informações de dois ou mais documentos. As perguntas intertextuais podem ser de integração direta ou de integração indireta.
- Perguntas de integração direta: exigem que os leitores discorram sobre um assunto, abordando as perspectivas umas contra as outras e demonstrem como eles podem refletir sobre um tema, considerando as teorias e evidências apresentadas nos diferentes textos. Exemplos: “Existem dois pontos de vista sobre o uso do cigarro eletrônico. Descreva as principais diferenças entre essas duas visões” e “É possível que mais de um ponto de vista sobre as causas do aquecimento global esteja correto? Se sim, por que sim? Se não, por que não?”.
- Perguntas de integração indireta: Exigem que o leitor integre indiretamente as diferentes perspectivas presentes nos textos ou leve em consideração a

argumentação de cada ponto de vista. Exemplos: “Qual é a relação entre cigarro eletrônico, saúde e doença?” ou “Qual é a relação entre o aquecimento global e as ações do homem na natureza?”.

- Preenchimento de quadros ou tabelas: O preenchimento de quadros auxilia na síntese, na integração de informações e observação dos dados da fonte.
- Cartão com orientações de como avaliar fontes: Entregar um cartão com dicas de como avaliar uma fonte pode auxiliar os alunos.

Como avaliar a confiabilidade de uma fonte?

Na internet, há muitas informações em que não se pode confiar. É preciso estar atento e analisar bem para não cair em armadilhas. Você sabe como verificar a credibilidade de um *site*? Sabe como verificar a confiabilidade de uma informação?

Fique atento a estas dicas!

Ao ler informações na internet, procure identificar:

O autor – Quem escreveu o texto? Há informações sobre o autor no *site*? Investigue: Esse autor é uma autoridade no assunto? Ele conhece bem o assunto? Como ele fez para ter acesso às informações que usou para produzir seu texto? Há outros textos dele disponíveis?

Para identificar essas informações, pode ser útil localizar no *site* o item “Quem somos” ou “Sobre nós” ou ainda as declarações de direitos autorais. Se não houver esse tipo de informação no *site* que você acessou, desconfie.

O endereço do *site* (URL) – A url do *site* nos dá indicações dos objetivos da página e dos autores. Desconfie de páginas que apresentam erros de ortografia, principalmente de lojas.

Uma letra pode mudar tudo. Observe o final da url:

.com – instituições com fins lucrativos

.edu – instituições educacionais

.org e .net – organizações sem fins lucrativos

.gov – instituições governamentais

A segurança do *site* – Veja se o *site* opera em ambiente seguro. Para isso, basta observar se há a letra “s” em https://. Se não tiver, pode ficar desconfiado, caso seu objetivo seja comprar algum produto nessa página. **Atenção:** Um *site* pode não ser seguro, mas ter

informações confiáveis. A segurança de uma página está relacionada a um ambiente seguro que não apresenta riscos de o internauta ter seus dados (conta bancária, senha de banco ou cartão etc.) roubados.

A motivação ou propósito do *site* – Identificar o propósito de um *site* é muito importante para uma avaliação da confiabilidade de uma informação. O propósito é vender? É instruir? É entreter?

O público-alvo – A quem as informações do *site* se destinam?

Atualidade – A informação é atualizada? Qual é a data da publicação?

Comprovação das informações – É importante comprovar se as informações são verdadeiras. Para isso, verifique: as informações se baseiam em evidências científicas? Há citações de outros autores e pesquisas? Essas pesquisas existem de fato? Os autores ou autoridades em um assunto (médicos, psicólogos, professores etc.) existem?

Confirmação das informações – Uma informação importante nunca aparecerá em apenas um *site*. Por isso, observe: Outros *sites* apresentam as mesmas informações ou conclusões? As explicações dadas estão de acordo com seu conhecimento prévio ou com o que você já leu/ouviu em outros ambientes (tv, rádios, jornais, escola etc.)? As informações estão atualizadas? Lembre-se: é preciso confirmar as informações em outros *sites*.

Tratamento das informações – É importantíssimo observar como o autor trata as informações. Que tipo de linguagem é utilizado? Há erros ortográficos e/ou gramaticais na página? As informações apresentadas estão completas? Compare com outros *sites* e veja se autor considerou todos os pontos importantes que estão apresentados em outras fontes. O fenômeno pesquisado está bem explicado? As explicações são suficientes para você entender o assunto principal? Desconfie se o *site* omitir dados importantes ou se houver erros grosseiros nas palavras.

- **Cartão com orientações sobre como buscar informações:** Distribuir um cartão com orientações sobre como buscar informações pode auxiliar os estudantes, principalmente nas primeiras atividades a serem realizadas.

Como fazer uma busca eficaz na internet?

Antes de iniciar uma busca de informações na internet, defina qual buscador você vai utilizar

No Brasil, o Google é o *site* mais utilizado, mas você sabia que existem outros buscadores que você pode utilizar? Acesse os *sites* abaixo e faça uma pequena busca de informações sobre um assunto do seu interesse:

Bing – Este *site* é da Microsoft e é o principal concorrente do Google. www.bing.com

Yandex – *Site* muito popular na Rússia. <https://yandex.com/>

DuckDuckGo – Este *site* se define como “um *site* que não rastreia você.” <https://duckduckgo.com/>

Após abrir o *site* de busca no navegador de internet, defina o que você deseja saber. Defina o assunto e alguns detalhes de sua busca.

Evite expressões ou perguntas muito genéricas. Para isso, você precisa selecionar palavras-chave do assunto.

Na página de resultados, avalie os itens que foram exibidos. Se não encontrar o que deseja, refaça sua busca e especifique detalhes do que você deseja buscar.

Filtre os resultados. Você pode refinar sua busca, definindo a data da publicação (se você deseja encontrar uma notícia, por exemplo), o país e o idioma em que o texto foi publicado.

Você também pode fazer buscas específicas de imagens, vídeos, notícias, mapas etc.

Atenção: Nem sempre os primeiros resultados trazem as melhores informações. Leia o *link* e as descrições da página antes de acessar.

Fique atento aos anúncios publicitários.

Veja estas dicas que podem ajudá-lo durante a busca de informações de internet.

- **Aspas (" ")** – Ao procurar informações, você pode utilizar as aspas para delimitar a pesquisa. Assim, o mecanismo de busca percorrerá por documentos que apresentem apenas a expressão utilizada.
- **Subtração (-)** – Se seu objetivo é encontrar dados sobre um assunto mais amplo, use o sinal de subtração para eliminar aquilo que não interessa saber. Exemplo: “Reportagem sobre aquecimento global”– chuva ácida. Significa que no tema mais amplo (aquecimento global), o assunto “chuva ácida” não serve para a sua busca.

- **Adição (+)** – Você pode ainda refinar mais a pesquisa, usando o sinal de adição (+). Ao digitar "Reportagem sobre aquecimento global" – chuva ácida + experiências científicas, você delimita a quantidade de páginas procuradas pelo mecanismo de busca.
- **Asterisco (*)** – Você pode usar esse operador para encontrar todas as palavras que apresentem a mesma inicial até o asterisco. Por exemplo, para exibir as palavras que comecem com a inicial educ* (educação, educador, educar, educado).
- **Intitle** – Pode ser usado quando você quer que uma palavra apareça no título. Para encontrar resultados com a palavra vulcão no título, por exemplo, use intitle:vulcão (sem espaço).
- **Inurl** – Pode ser usado quando você quer encontrar um *site* que contenha uma determinada palavra em sua url (endereço). Basta usar, por exemplo, inurl:Monalisa (sem espaço).
- **Busca em site específico** – Se você leu uma matéria em um *site* e quer localizá-la rapidamente, use, por exemplo: esperança *site:www.uol.com.br*. A busca terá como resultado somente as páginas do *site* “Uol” em que aparecem a palavra *esperança*.

- Cartão com orientações sobre como identificar notícias falsas etc.:
Disponibilizar um cartão com dicas de como avaliar uma fonte pode auxiliar os alunos.

Como identificar *fake news*

Fique atento a estas dicas e não caia nem compartilhe notícias falsas.

- 1 – Verifique quem é o autor da informação. Investigue: Esse autor é uma autoridade no assunto? Ele conhece bem o assunto? Como ele fez para ter acesso às informações que usou para produzir seu texto? Há outros textos dele disponíveis?
- 2 – Observe a data. A notícia é atual? Se estiver desatualizada, para que compartilhar?
- 3 – Vá além do título e do subtítulo. Leia a notícia inteira. Observe se as informações estão completas. Notícias falsas podem apresentar dados vagos ou genéricos.
- 4 – A notícia parece absurda ou alarmante? O título lhe causou indignação? Desconfie!
- 5 – Procure confirmações. Uma informação importante nunca aparecerá em apenas um *website*. Por isso, observe: Outros *sites* apresentam as mesmas informações ou conclusões?
- 6 – O texto cita um especialista, mas não diz seu nome (“famoso médico” ou “um grupo de

cientistas”)? Pode saber: tem coisa errada!

7 – Observe a estrutura do texto. É muito comum haver erros de português nas notícias falsas.

8 – As imagens são verdadeiras ou são uma montagem? Na dúvida, faça uma busca específica por imagens e observe em quais outros *sites* ela foi publicada.

9 – Se a notícia estiver em formato de áudio ou vídeo, faça um pequeno resumo e busque essas informações em *sites* confiáveis.

10 – Observe se a notícia não é uma piada.

11 – Na notícia há um pedido para compartilhar com o maior número de pessoas? Desconfie!

12 – Consulte *sites* ou agências que fazem checagem de notícias. Conheça alguns deles:

www.boatos.org

www.e-farsas.com

<http://nilc-fakenews.herokuapp.com/>

<https://projeto comprova.com.br/>

<https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/painel-de-checagem-de-fake-news/>

<https://www.aosfatos.org/>

13 – Faça uma leitura crítica das análises feitas pelas agências de checagem de notícias.

Essas agências também podem errar; por isso, não confie em apenas uma agência.

Lembre-se: não existem textos neutros; todos veiculam uma visão de mundo.

Atenção:

Cuidado com seus preconceitos! Suas crenças podem afetar sua capacidade de julgar uma informação; por isso, leia, analise, busque confirmações e só compartilhe uma informação se tiver certeza de que se trata de um fato. Não se apresse a acreditar em algo que lhe agradou os olhos ou os ouvidos.

Recursos

16. Que recursos serão necessários para o desenvolvimento da tarefa?

- Liste os materiais e equipamentos (cópias de textos impressos, computadores, celulares ou *tablets*, conexão com internet, fones de ouvido, microfones etc.) que serão exigidos e verifique antecipadamente se eles estão disponíveis.

Avaliação

17. Como cada estudante poderá avaliar seu produto antes de concluir a tarefa?

- Uma etapa muito importante é a avaliação do produto. Apresente ou elabore com os alunos os critérios de avaliação. Estando ciente desses critérios, cada estudante poderá avaliar o que produziu, verificando se cumpriu os objetivos propostos para a tarefa.

18. Como a atividade será avaliada?

Defina com os alunos como será feita a avaliação final da atividade. Observe:

- Quem fará a avaliação dos produtos?
- Que critérios serão utilizados para essa avaliação final?

Orientações gerais

É importante que você, professor, garanta que todas as orientações necessárias sejam repassadas aos alunos.

Antes da aula, observe:

- Que orientações precisam ser dadas aos alunos antes da aula (levar celular, levar fone etc.)?
- Que instruções específicas precisam ser repassadas aos alunos antes da leitura?
- Que orientações precisam ser dadas durante a leitura?
- Que orientações serão dadas após a leitura?

Durante a aula, certifique-se de que os alunos foram instruídos a:

- Planejar a realização da tarefa;
- Atentar para a influência de sua cosmovisão na seleção, compreensão e avaliação das informações e das fontes;
- Avaliar sua demanda de mais informações e a monitorar seu processo de leitura;
- Avaliar a confiabilidade das fontes e das informações;
- Avaliar a importância, a pertinência, e a relevância das informações;
- Analisar quem ganha e quem perde, isto é, a quem interessam as informações veiculadas em cada texto;

- Comparar as informações para avaliar a consistência dos dados;
- Citar as fontes em seu produto, estabelecendo relações entre quem diz o quê;
- Avaliar o produto e o cumprimento da tarefa.

Fique atento ainda a estas dicas:

- Atividades que exigem dos alunos a elaboração de explicações sobre um fenômeno promovem a integração de informações e o aprendizado profundo.
- Na produção de textos argumentativos, oriente os alunos a considerarem os diferentes pontos de vista, pois eles podem desconsiderar os argumentos presentes nos textos e levar em conta apenas seu conhecimento prévio.
- Para ajudar os alunos na compreensão global da leitura de múltiplas fontes, você pode:
 - Instruir os estudantes a respeito das tipologias textuais, especialmente da tipologia argumentativa;
 - Fornecer instruções específicas para que os alunos integrem as informações;
 - Ensinar o uso de estratégias que facilitem a comparação entre os textos, como o uso de múltiplas janelas ou a disposição de textos lado a lado;
 - Propor uma ordem de leitura dos textos, de modo que documentos que apresentem uma visão geral do fenômeno estudado sejam lidos primeiro;
 - Reduzir o acesso a informações irrelevantes para alunos menos experientes;
 - Solicitar o levantamento de pontos positivos e negativos presentes em cada texto sobre um determinado tópico.

Acreditamos que o guia acima poderá contribuir para a elaboração e desenvolvimento de propostas de atividades de leitura em múltiplas fontes.

Neste capítulo, como proposta de sistematização dos conhecimentos produzidos em nosso estudo, apresentamos uma matriz de leitura crítica de múltiplas fontes *on-line* e um guia de orientações para a elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura investigativa de múltiplas fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propus-me a investigar que habilidades de leitura de múltiplos textos *on-line* os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não haviam desenvolvido e em que medida que um trabalho proposto com a leitura investigativa de múltiplos textos na internet poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de múltiplas fontes. Para estabelecer esse principal objetivo de pesquisa, inspirei-me nas observações feitas com relação aos trabalhos de pesquisa que os estudantes da educação básica realizavam nas escolas em que já trabalhei. De modo geral, o que eu observava eram propostas de pesquisa feitas pelos professores sem orientações específicas quanto à busca, localização e seleção de materiais de estudo. Essas atividades geravam resultados nos quais os alunos, muitas vezes sem ler, copiavam informações de um único *site* e colavam em um documento para ser impresso e entregue ao professor.

Tendo em vista o objetivo precípua definido para esta investigação, elaborei e desenvolvi um projeto de ensino, com diversas atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de múltiplos textos *on-line*.

Nesta pesquisa, refletimos brevemente sobre as diferentes concepções do que é ler. Para isso, utilizamos a classificação das linhas teóricas de estudo da leitura em três abordagens, proposta por Leffa (1999): ascendentes, descendentes e conciliadoras. À luz da perspectiva interacional, consideramos a leitura como uma atividade cognitiva e social, na qual o sujeito leitor interage com um sujeito autor, por meio de um texto, de acordo com seus objetivos e necessidades. Discorremos sobre o processo de compreensão de um texto, de acordo com o modelo de leitura (COSCARELLI, 1999) e consideramos os fatores que podem interferir no modo como um leitor compreende aquilo que lê.

Destacamos a importância do conhecimento prévio e da cosmovisão do leitor, sendo esta compreendida como a moldura que demarca os limites de nossa visão de mundo, por meio da qual interpretamos todos os textos e a realidade que nos cerca. A cosmovisão, definida por Sire (2012, p.179) como “uma orientação

fundamental do coração” consiste de todas as nossas crenças, valores, paixões, experiências, pressuposições e compromissos religiosos que sustentamos de modo consciente ou inconsciente e pode ser vista também como um sistema semiótico de narrativas que utilizamos para dar coerência e coesão a todo o nosso modo de interpretar tudo o que vemos e lemos, ou ainda, podemos compreendê-la como as lentes que utilizamos para enxergar a realidade que se apresenta diante de nós.

Além disso, discorreremos sobre a leitura crítica, considerando-a não como um tipo diferente de leitura, mas como uma camada mais profunda do ato de ler que o leitor pode acessar, indo além do reconhecimento das palavras, buscando mais do que a interpretação de uma mensagem, ao examinar um texto em busca do reconhecimento dos propósitos comunicativos do autor, sua visão de mundo e que interesses são defendidos nas informações encontradas.

Tratamos a leitura em ambientes digitais, o letramento digital e a navegação, com base em Ribeiro (2008), Coscarelli e Ribeiro (2005), Azevedo (2013) e Coscarelli (2016).

Feito isso, dedicamo-nos à leitura em múltiplas fontes. Iniciamos com um panorama de como a leitura de diversos textos tem sido estudada no Brasil e em outros países. Na sequência, em consonância com Coscarelli (2016), consideramos o ato de ler diversas fontes como um processo de investigação, que sempre se inicia com uma pergunta, e refletimos sobre a influência da cosmovisão do leitor na seleção e na compreensão de textos. Descrevemos o modelo de documentos, proposto por Perfetti, Rouet e Britt (1999) e Rouet (2006) e as contribuições de estudos como os de Hartman e Hartman (1994, 1995), Otero (2006), Britt e Rouet (2012) e Coiro, Dobler e Pelekis (2019) para o trabalho do professor ao elaborar propostas de leitura de diversos artefatos informativos.

A descrição dos procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa intervencionista, de natureza qualitativa, iniciou-se com a retomada da pergunta central que guiou este estudo: que habilidades para ler múltiplos textos *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ainda não haviam desenvolvido e em

que medida um projeto de ensino de leitura em múltiplas fontes poderia melhorar essa leitura? Para respondê-la, elaboramos duas tarefas de leitura de múltiplos documentos, que foram utilizadas como atividades de avaliação diagnóstica e verificação final de aprendizagem, e integram um projeto de intervenção pedagógica, organizado em três etapas, para ser desenvolvido com duas turmas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte.

Depois disso, passamos a apresentar e analisar os dados obtidos a partir da implementação de nosso projeto de ensino. Apresentamos, então, as duas atividades que foram utilizadas para as avaliações diagnóstica e final: “A influência dos jogos eletrônicos” e “Celular causa câncer?”. Discutimos os resultados obtidos na primeira tarefa, cuja descrição e análise relacionam-se ao nosso primeiro objetivo específico: verificar que habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line* os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental já dominavam.

As ações demonstradas pelos estudantes em suas produções, no protocolo verbal *think-aloud* e em suas ações de navegação foram codificadas e sistematizadas em descritores que podem ser divididos em três categorias: buscar e localizar, selecionar e avaliar e sintetizar e integrar informações. Observamos que os dez participantes selecionados para análise já dominavam algumas habilidades ligadas ao letramento digital, mas ainda necessitavam de instruções específicas quanto ao uso de algumas estratégias de navegação, tais como: construção de comando de busca eficaz; análise eficaz de *links*, com leitura e realização de inferências quanto ao conteúdo de um texto a partir do seu rótulo, bem como das informações disponibilizadas nas páginas de busca; abertura de páginas em diferentes janelas ou guias e diferenciação de tipos de *websites* a partir do endereço (url).

Na categoria relacionada à seleção e avaliação de informações, verificamos que poucos estudantes observaram e registraram os dados das fontes consultadas. Somente dois sujeitos avaliaram a confiabilidade das fontes e a necessidade de mais informações e apenas um avaliou a pertinência dos dados. Na categoria

sintetizar e integrar, observamos que cinco foram capazes de perceber relações de concordância, discordância ou complementaridade entre os textos e apenas dois compararam a consistência dos dados entre os textos e integraram informações dos diferentes documentos.

Apresentamos e analisamos também o desenvolvimento dos participantes nas 11 oficinas realizadas no projeto de intervenção. Os dados analisados demonstraram que as estratégias de modelização, prática guiada e disponibilização de cartões com dicas de pesquisa foram eficazes para o ensino das habilidades de busca, localização e seleção de informações relevantes para a realização das tarefas. Após o uso dessas estratégias, os participantes foram capazes de realizar as atividades com autonomia, demonstrando bom desempenho e o desenvolvimento do letramento digital.

Verificamos que, de modo geral, os estudantes demonstraram dificuldade para realizar uma leitura crítica dos textos que utilizam o *marketing* de conteúdo como estratégia de apelo comercial indireto. A análise dos diversos modos semióticos e sua relação com os propósitos comunicativos dos autores/sites representou um desafio para os estudantes, que não conseguiram refletir sobre quem ganha e quem perde com as informações veiculadas nos textos estudados. O desempenho dos participantes nas oficinas três e quatro evidenciou a necessidade do trabalho sistemático com leitura e análise de textos publicitários em sala de aula.

Os dados das oficinas demonstram, também, que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental podem apresentar dificuldade tanto para avaliar criticamente as escolhas dos autores em relação às informações a serem veiculadas em um texto, quanto para inferir as motivações de um *site*. Nas tarefas iniciais, embora tenham comparado a recorrência dos dados nos diversos documentos lidos, alguns participantes não conseguiram perceber que a omissão ou a presença de determinadas informações em um texto estão relacionadas ao propósito comunicativo das páginas.

A estratégia de solicitar o preenchimento de quadros com sínteses ou levantamento de pontos positivos e negativos contribuiu para a comparação e integração de informações na oficina “Energéticos”. O desempenho dos participantes nas oficinas “Vacinas: posso confiar?”, “O mistério do triângulo das bermudas” e “Ondas”, demonstrou que a estratégia de solicitar a elaboração de esquemas ou representações visuais dos textos auxiliou na construção de modelos intertexto (ROUET, 2006) e auxiliou os estudantes a integrarem informações, após a modelização e as práticas guiadas. As análises do que foi realizado no projeto de ensino e das estratégias utilizadas pelo professor-pesquisador relacionam-se com outro objetivo específico definido para esta pesquisa: verificar em que medida as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor, durante a implementação de um projeto de ensino, propiciaram o desenvolvimento de habilidades de leitura em múltiplas fontes digitais *on-line*.

Na atividade “Tsunami no Brasil”, solicitamos que os estudantes preenchessem um quadro com informações sobre as fontes dos textos lidos e observamos que essa estratégia auxiliou os alunos, pois os levou a observar e analisar dos dados das fontes, utilizando-os para avaliar a confiabilidade dos textos.

Na oficina “Aquecimento global” a estratégia de solicitar a elaboração de perguntas aguçou a curiosidade dos participantes, motivando-os a buscar informações em múltiplos documentos, em uma atitude investigativa.

As perguntas de integração direta do tipo “Existem três posicionamentos a respeito do aquecimento global. Identifique e explique as principais diferenças entre essas opiniões” e “Existem dois pontos de vista sobre o uso do narguilé. Descreva as principais diferenças entre essas duas visões”, utilizadas nas duas últimas oficinas, demonstraram que esse tipo de questão intertextual favorece a integração de informações de diferentes textos. Por outro lado, a pergunta “É possível que mais de uma dessas opiniões esteja correta? Se sim, por que sim? Se não, por que não?” demonstrou que os estudantes apresentaram dificuldade para integrar, transformar e conciliar diferentes pontos de vista.

O levantamento das habilidades demonstradas pelos estudantes na última atividade permitiu a observação do nosso terceiro objetivo específico: verificar que habilidades de leitura de múltiplos textos digitais *on-line* os alunos demonstraram após a aplicação do projeto de intervenção.

Verificamos que os estudantes demonstraram desenvolvimento nas habilidades ligadas à busca e localização de informações e utilizaram estratégias que foram ensinadas ao longo do projeto e um participante utilizou mecanismo de busca avançada. Os demais construíram comandos de busca adequados e, para isso, usaram a estratégia de escrever perguntas diretas nos motores de busca.

Na categoria ligada à seleção e avaliação de informações, os estudantes se destacaram nas habilidades de ler seletivamente um texto, avaliar a pertinência das informações, observar e registrar os dados da fonte, avaliar a confiabilidade dos textos, comentar e analisar o conteúdo. Digna de destaque também foi a análise dos dados da fonte (realizada por metade dos participantes) e a análise das fontes citadas nos documentos. Essas habilidades demonstram a adoção de uma postura investigativa dos participantes que compreenderam a necessidade do escrutínio dos textos e das informações sobre as fontes.

Verificamos melhoras significativas nas habilidades ligadas à síntese e à integração de dados, pois os estudantes passaram a integrar informações, perceber as relações de consonância e discordância e a posicionar-se a favor ou contra uma argumentação. A habilidade de comparar informações entre as fontes em busca de consistência e relevância para a realização de uma tarefa foi observada nas respostas de cinco estudantes, sendo necessário propor outras atividades para a sua consolidação, o que não foi possível pela proximidade do término do ano letivo.

Comparamos desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica, nas tarefas realizadas no projeto de intervenção e na tarefa final. Para essa comparação, selecionamos as principais habilidades que foram objeto de ensino ao longo do projeto de intervenção.

Constatamos que o desenvolvimento do projeto de intervenção proposto para ensino de leitura em múltiplas fontes proporcionou o desenvolvimento de habilidades de navegação, ligadas ao letramento digital (DIAS; NOVAIS, 2009). Os alunos também desenvolveram habilidades de: observar os dados da fonte, analisar a fonte, avaliar a confiabilidade dos textos, comparar informações em busca de consistência e relevância para a realização de uma tarefa, avaliar as fontes citadas nos textos, avaliar a pertinência das informações, perceber relações de consonância, discordância ou complementaridade, sintetizar informações e integrar informações.

Na percepção das relações entre os textos, observamos que os estudantes identificaram com mais facilidade a discordância entre os documentos; textos complementares foram percebidos por eles como sendo concordantes. Acreditamos que, com atividades específicas para a diferenciação entre textos complementares e textos de conteúdo semântico congruente, eles poderiam compreender e fazer essa distinção; no entanto, esse tipo de atividade também não pôde ser realizado em função da falta de tempo.

Ao compararmos o desempenho dos alunos, observamos que aqueles que não sintetizaram satisfatoriamente as informações também não as integraram, o que nos levou a concluir que essas duas habilidades estão intrinsecamente ligadas. Os dados demonstram que é possível sintetizar e não integrar, mas não houve integração sem síntese de informações.

Em todas as atividades realizadas, ficou evidente a influência da cosmovisão dos participantes em seu processo de leitura. A visão de mundo dos leitores interferiu na compreensão dos textos, na análise da confiabilidade das fontes, na seleção das páginas, na avaliação da pertinência das informações para a realização das tarefas, na síntese e na integração de informações. O efeito da consistência texto-crença (RITCHER; MAIER, 2017) foi comprovado em todas as oficinas e carece de mais estudos quanto à sua influência quando os sujeitos são informados sobre a possibilidade de suas crenças interferirem em seu ato de ler. Observamos que a visão de mundo de um sujeito influencia não somente naquilo que ele lê, mas também no modo como ele lê, no que ele julga relevante, no que considera

confiável, naquilo que ele considera ou desconsidera e nas conclusões às quais ele chega. Ao lidar com informações conflitantes, os participantes recorriam ao seu conhecimento prévio, e suas crenças eram fortalecidas, prevalecendo-se até mesmo sobre as evidências científicas contrárias apresentadas nos textos, sobretudo nas atividades de produção de textos argumentativos.

Tendo em vista a relevância da cosmovisão como um fator de compreensão na leitura e como fator preponderante na seleção de múltiplas fontes em atividades de busca de informação em ambientes abertos, consideramos de suma importância que o professor explicita aos estudantes o que é e como uma cosmovisão pode interferir na realização de tarefas de busca, localização e seleção de diversos textos. Inferimos, com isso, que é igualmente imperioso que o professor avalie de forma crítica a seleção de textos que ele faz e quais textos ele propõe nas atividades em sala de aula, pois, caso contrário, corre-se o risco de as atividades propostas contemplarem apenas uma ou poucas visões de mundo. Se nós queremos formar cidadãos críticos, não podemos prescindir do trabalho com múltiplos textos, que apresentem múltiplos pontos de vista, pois só assim os estudantes compreenderão que os artefatos informativos apresentam uma representação da realidade e transmitem ideias que reforçam, promovem, contestam ou desafiam determinadas visões de mundo, estruturas e interesses econômicos, políticos e sociais.

Antes de encerrar nossas considerações, não podemos deixar de expor os desafios enfrentados para a realização desta pesquisa em uma escola pública. O maior deles esteve relacionado com a falta de recursos e equipamentos adequados para o desenvolvimento das atividades conforme nosso planejamento. Nossa intenção era desenvolver o projeto de ensino ao longo do ano letivo, mas fomos impedidos pelo fato de a escola, até meados do segundo semestre, não dispor de conexão banda larga com velocidade adequada. Até aquele momento, só eram disponibilizados 2mb de internet, e estes eram divididos por todos os equipamentos conectados na secretaria, direção, sala dos professores, biblioteca e laboratório dos estudantes. Com isso, as oscilações e quedas de sinal eram frequentes. Essas mesmas dificuldades foram encontradas em 2015, quando da realização de minha pesquisa de mestrado; no entanto, alguns entraves puderam

ser contornados, pois aquela pesquisa apresentava características muito diferentes desta que aqui analisamos. Ao considerarmos as características das tarefas que propusemos para esta pesquisa, avaliamos que essa realidade poderia interferir de modo negativo e até inviabilizar algumas atividades. Sendo assim, precisamos adiar, por diversas vezes, o início das atividades, mesmo após diversas tentativas de negociação com a secretaria de educação do município.

Por fim, a escola recebeu uma autorização para contratar um serviço de internet banda larga, com previsão de pagamento com verbas do governo federal.

A partir de então, enfrentamos nosso segundo desafio: o estado de conservação dos computadores do laboratório de informática. Após diversas idas à escola em outro turno para colocar os equipamentos em funcionamento, comprei os fones e microfones *headset* para serem utilizados pelos estudantes, pois sem esses equipamentos não seria possível realizar a coleta de dados conforme planejado. Com os equipamentos em funcionamento, enfrentamos nosso terceiro desafio: a organização dos tempos escolares. Para que eu pudesse realizar as oficinas, foi necessário realizar diversas trocas de horários com outros professores, pois os módulos de 60 minutos são insuficientes para a realização de tarefas de leitura de múltiplas fontes digitais. Após iniciarmos o projeto, surgiu nosso quarto desafio: a quantidade de computadores em funcionamento, pois alguns apresentavam defeitos constantes; o quantitativo variava entre oito e doze máquinas funcionando. Com isso, foi necessário reorganizar os grupos de alunos e adaptar algumas atividades, propondo trabalhos em duplas e até trios. Com todo o atraso para o início do projeto, não foi possível realizar todas as atividades que haviam sido planejadas; a coleta final de dados foi realizada na última semana do ano letivo.

Diante dessas dificuldades, reafirmamos a necessidade de que haja investimentos nas escolas públicas para que professores e estudantes possam realizar atividades e projetos inovadores, com o uso de tecnologias digitais, e propiciar o desenvolvimento de habilidades tão importantes para a atuação cidadã em uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos, também, a necessidade de as escolas repensarem e redimensionarem a organização dos tempos escolares,

haja vista a inviabilidade de se desenvolverem propostas de atividades de leitura na internet em módulos 50 ou 60 minutos.

Ao cumprirmos nosso objetivo de verificar que habilidades de leitura de múltiplos textos *on-line* os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não haviam desenvolvido e em que medida um trabalho proposto com a leitura de múltiplos textos na internet poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de múltiplas fontes, produzimos conhecimentos e adotamos práticas que, acreditamos, podem ser utilizadas por professores no trabalho com atividades de leitura de múltiplos documentos. Diante desse aprendizado, propusemos, no último capítulo, uma matriz de leitura de múltiplos textos para estudantes dos anos finais do ensino fundamental e também um guia para auxiliar o professor em sua atribuição de elaborar e desenvolver atividades de leitura em múltiplas fontes.

Ao buscar e ler informações na internet, o leitor se depara com múltiplos artefatos informativos que tratam do mesmo assunto. Esses diversos documentos, de modo geral, estão publicados em inúmeros *sites*, foram escritos por autores distintos, em diferentes momentos, com propósitos igualmente diversos e pertencem a diferentes gêneros. Esse ato de ler na internet, além de uma leitura crítica, exige do leitor diversas habilidades tanto para lidar com os ambientes digitais quanto para processar as informações encontradas em múltiplas fontes. Nesse processo, as crenças, os conhecimentos prévios, as paixões, o modo como o leitor enxerga a realidade a sua volta – ou seja, a cosmovisão de cada sujeito – interferem no que é selecionado, memorizado, descartado, compreendido, avaliado e validado. Em face de tantas habilidades que são exigidas do leitor, e tendo em vista as necessidades impostas pela realidade de um mundo cada vez mais digital, é necessário que as escolas desenvolvam propostas de ensino de leitura investigativa de múltiplos textos, desenvolvendo em seus alunos habilidades para buscar, encontrar, selecionar, ler, analisar, comparar, julgar, comentar, aprender e compartilhar as aprendizagens e os conhecimentos produzidos, sempre com um olhar crítico.

Concluimos nossa tese, reafirmando nosso desejo de que nossas escolas formem alunos que possam ler o mundo, ler o outro, ler de tudo. E que cada leitor, ao final de cada leitura, ao final de cada investigação, possa dizer, assim como nós o fazemos ao final deste estudo, as palavras de Guimarães Rosa: “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”.

REFERÊNCIAS

- ABDKADIR, N. et al. The importance of teaching critical reading skills in a Malaysian reading classroom. **WEI International Academic Conference Proceedings**. 208-219. Bali, Indonésia, 2014.
- AERTS, D. et al. **World views**: From fragmentation to integration. Brussels, 2007.
- ANMARKRUD, Ø.; BRÅTEN, I.; STRØMSØ, H. I. Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. **Learning and Individual Differences**, 30, 64-76, 2014.
- AZEVEDO, R. S. de. **Ler e navegar.gov.br**: experiências de interação em um Portal da Transparência. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- BRAASCH, J. L. G., MCCABE, R. M., & DANIEL, F. Content integration across multiple documents reduces memory for sources. **Reading and Writing**, 29, p.1571–1598, 2016.
- BRAASCH, J. L. G.; BRÅTEN, I.; MCCRUDDEN, M. **Introduction to research on multiple source use**. In: BRAASCH, J. L. G.; BRÅTEN, I.; MCCRUDDEN, M. *Handbook of Multiple Source Use*. New York: Routledge, 2018.
- BRÅTEN, I.; STRØMSØ, H. I. Measuring strategic processing when students read multiple texts. **Metacognition and Learning**, n.6 (2), p.111-130, 2011.
- BRÅTEN, I.; STRØMSØ, H. I. When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. **Instructional Science**, 38(6), p. 635-657, 2010
- BRÅTEN, I.; ANMARKRUD, Ø.; BRANDMO, C.; STRØMSØ, H. Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. **Learning and Instruction**. 30, p. 9-24, 2014.
- BRÅTEN, I. et al. Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. **British Journal of Educational Psychology**, n. 84(1), p. 58- 85, 2014
- BRITT, M. A.; ROUET, J. F. Learning with multiple documents: component skills and their acquisition. In: KIRBY, J. R.; LAWSON, M. J. **Enhancing the quality of learning**: Dispositions, instruction, and learning processes. New York: Cambridge University Press, p. 276-314, 2012.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CHO, B.-Y. Competent adolescent readers use of Internet reading strategies: A think-aloud study. **Cognition and Instruction**, 32 (3), 253 – 289, 2014.

COIRO, J.; DOBLER, E.; PELEKIS, K. **From curiosity to deep learning: Personal digital inquiry in grades K-5**. Portland, ME: Stenhouse, 2017.

COSCARELLI, C.V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e tecnologia em revista**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.

_____. **Leitura, letramento e escola**: questões para o ensino e a cidadania no século XXI. Belo Horizonte: UFMG, 2016. (Tese do concurso de professor titular da FALE/UFMG).

_____. Conhecimentos prévios na leitura. *In*: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. F. C; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em 10 out. 2020.

_____. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources *on-line*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.745-771, set./dez. 2014. Disponível em

<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1147> . Acesso em 30 out 2019.

COSCARELLI, C.V.; MARQUIS, D.E.P. Letramento digital: armas para não cair em armadilhas. *In*: RIBEIRO, A.E.; NOVAIS, A.E. **Letramento em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

COSCARELLI, C. V., NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Org. Vera Wannmacher Pereira. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira e Marins Editores, Livro 3, p. 002882, 2012.

DeBOER, J. Teaching critical reading. **The Elementary English Review**, vol. 23, p.251-254, 1964.

DIAS, M. C., NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *In: III Encontro Nacional sobre hipertexto*. 2009. Belo Horizonte. Anais do III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte: CEFET-MG, out. p. 1-19, 2009.

DOBLER, E. Internet inquiry: Effective strategies to enhance critical inquiry skills. **Reading Today**. August/September, p. 20-21, 2012.

DUKE, N.K., PEARSON, P.D. Effective practices for developing reading comprehension. *In: A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, p. 205–242, 2002.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica**: Mas isso faz parte do ensino da leitura?: subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GIL, L. et al. Understanding and integrating multiple science texts: summary tasks are sometimes better than argument tasks. **Reading Psychology**, n. 31, p. 30-68, 2010.

GOLDMAN, S.R. Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. *In: SHUART-FARIS, N.; BLOOME, D. Uses of intertextuality in classroom and educational research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.317-351, 2004.

Goldman, S. R. et al. Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. **Reading Research Quarterly**, 47, p.356–381, 2012.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.º 46, p. 135-151, 2008.

GONDIM, R.C. **Letramentos contemporâneos**: as habilidades de leitura, em ambientes digitais, dos alunos de graduação. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

HARTMAN, J. A.; HARTMAN, D. K. Arranging multi-text reading experiences that expand the reader's role. **Technical Reports**, n. 604, 1994. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17586/ctrstreadtechrepv01994i00604_opt.pdf. Acesso em 28 jul. 2020.

HARTMAN, J. A.; HARTMAN, D. K. Creating a classroom culture that promotes inquiry-oriented discussions: reading and talking about multiple texts. **Technical Reports**, No. 621, 1995.

KING, M. & ELLINGER, B. An annotated bibliography of critical reading articles. **Elementary English**, 44, p. 365-377, 1967.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, 95(2), p.163-182, 1988.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T.A. Towards a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. 7ª reimpressão – São Paulo: Contexto 2012.

LEFFA, V.J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, 1.15, p.143-159, 1996.

LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs) **O ensino de leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, p.13-37, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2021.

MARTINS, J. Prefácio. *In*: SILVA, T.E. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEURER, J. L. O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstituo Representações, Relações e Identidades Sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.

MUCHSONAH, Muchsonah. Casting critical thinking in critical reading instruction. **Jurnal Sosioteknologi**, vol. 14, p. 29-36, 2015.

NAUGLE, David K. **Cosmovisão**: a história de um conceito. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017.

OLIVEIRA, T.L.M. **Objetivo de leitura**: um caminho que se perdeu?. 2018. 324f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

OTERO, R.C. **Integration information processes from multiple documents**. Tese (Doutorado), Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universitat de Valencia, 2006.

PAYNE, S. J.; READER, W. R. Constructing structure maps of multiple *on-line* texts. **International Journal of Human-Computer Studies**, n.64 (5), p. 461–474, 2006.

PESSOA, G.P. **A pesquisa escolar no território da web: a proposta de um modelo.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PIMENTEL, T. M. A importância da leitura crítica. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 2, p. 188, 2012.

PERFETTI, C.A., ROUET, J.F., & BRITT, M.A. Towards a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), **The construction of mental representations during reading.** Mahwah, NJ: Erlbaum, p.99-122, 1999.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista.** v.25, n.3, p. 75-102, 2009.

RICHTER, T., MAIER, J. Comprehension of multiple documents with conflicting information: A two-step model of validation. **Educational Psychologist**, 52, p.148-166, 2017.

ROBB, L. Multiple Texts: Multiple Opportunities for Teaching and Learning. **Voices from the Middle**, Vol. 9 N. 4, p. 28-32, 2002.

ROUET, J. F. Comprehending multiple documents. *In:* ROUET, J.F. **The Skills of Document Use.** From Text Comprehension to Web-Based Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 62-92, 2006.

ROUET, J.-F., BRITT, M. A. Relevance processes in multiple document comprehension. *In:* MCCRUDDEN, M. T.; MAGLIANO, J. P.; SCHRAW, G. (Eds.), **Text relevance and learning from text.** Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing, p. 19-52, 2011.

ROUET, J.-F. et al. Studying and using multiple documents in history: effects of discipline expertise. **Cognition and Instruction**, n. 75 (1). P. 85–106, 1997.

ROUET, J.-F. et al. Using multiple sources of evidence to reason about history. **Journal of Educational Psychology**, 88(3), 478–493, 1996.

RUDDELL, R. B. & UNRAU, N. J. Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: The reader, the Text, and the Teacher. *In:* D. E. Alvermann, N. K. Unrau, & R. B. Ruddell (Org.) **Theoretical Models and Processes of Reading.** p. 1015-1068. Newark: International Reading Association, 2013.

RUKAVINA, I., DANEMAN, M. Integration and its effect on acquiring knowledge about competing scientific theories from text. **Journal of Educational Psychology**, 88, p. 272–287, 1996.

SANTOS, M. C. **Entre contos e hipercontos**: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos. 2015. 287 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SEKERES, D. et tal. Wondering + Online Inquiry = Learning. **Phi Delta Kappan**, 96(3), p.44-48, 2014.

SILVA, A.J.D.; MACEDO, I.M.F. *Fake news*: leitura em múltiplas fontes em formação continuada. **Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. Recife, 2018. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao-oral/FAKE%20NEWS%20LEITURA%20EM%20M%C3%9ALTIPLAS%20FONTES%20EM%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA.pdf>, acesso em 21 mar. 2020.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIRE, J. W. **Dando Nome ao Elefante**: cosmovisão como um conceito. Trad. Paulo Zacharias e Marcelo Herberts. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2012.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. *In*: ARAUJO, J. C.; DIEB, M. (Org.) **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, p. 23- 46, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

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

SOUZA, J. M. A.; SANTOS, M. C. dos; GARCIA, R. Pesquisa na web: análise dos caminhos investigativos com múltiplos textos. **Fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 9, n. 2, fev. 2018. ISSN 2176-4182. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2802>. Acesso em 21 abr. 2020.

STAHL, S. A., HYND, C. R., BRITTON, B. K., MCNISH, M. M., & BOSQUET, D. What happens when students read multiple source documents in history? **Reading Research Quarterly**, 31(4), p. 430–456, 1996.

STAHL, S. A.; HYND, C. R., MONTGOMERY, T., MCCLAIN, V. P. "In fourteen hundred and ninety-two, Columbus sailed the Ocean Blue": effects of multiple document readings on student attitudes and misconceptions. **Reading Research Report**, n. 82, 1997.

STRØMSØ, H.I. Multiple Models of Multiple-Text Comprehension: A commentary. **Educational Psychologist**, 52:3, 216-224, 2017.

STRØMSØ, H.I., & BRÅTEN, I. Multiple documents literacy. MEYER, L.H. (Ed.). **Oxford Bibliographies in Education**. New York: Oxford University Press, 2013.

STRØMSØ, H. I. et al. Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. **Cognition and Instruction**, n. 31(2), p.176–203, 2013.

TOMITCH, L. M. B. Designing reading tasks to foster critical thinking. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 83-90, jan./jun. 2000.

VAN DIJK, A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

Wiley, J. Supporting Understanding through Task and Browser Design. **Proceedings of the Twenty-third Annual Conference of the Cognitive Science Society**, Erlbaum, Mahwah, New Jersey, pp. 1136-1143. 2001.

WILEY, J. et al. Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks. **American Educational Research Journal**, n. 46, p.1060-1106, 2009.

WINEBURG, S. S. Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. **Journal of Educational Psychology**, n. 83(1), p. 73–87, 1991.

APÊNDICE A – Resumo das oficinas – objetivos e habilidades

N.º de aulas	Oficina	Objetivos	Habilidades
04	1. Energéticos	<p>Promover a reflexão sobre o uso de energéticos por crianças e adolescentes.</p> <p>Refletir sobre as pesquisas científicas e conhecer <i>sites</i> que publicam artigos de divulgação científica;</p> <p>Desenvolver modelos de tarefa de leitura em múltiplas fontes;</p> <p>Conhecer estratégias de busca eficazes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar autor e público-alvo do texto; • Analisar o texto; • Identificar objetivos do autor ao publicar o texto; • Identificar objetivos do público-alvo ao ler o texto; • Identificar características de um texto de divulgação científica. • Reconhecer recursos imagéticos da escrita hipertextual (<i>emoticons, gifs, banners, etc</i>). • Utilizar mais de uma estratégia – significado, relação contextual e • sinais gráficos – para inferir o conteúdo de um <i>link</i>. Reconhecer os mecanismos de busca e busca avançada. • Selecionar palavras-chave adequadas. • Construir um comando de busca eficaz. • Inferir o conteúdo do <i>link</i> a partir de seu rótulo. • Avaliar a confiabilidade do conteúdo do <i>site</i>. • Relacionar o <i>link</i> ao conteúdo ou

			<p>endereço ao qual leva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a forma de nomeação de <i>sites</i> e páginas na internet. • Inferir as características de um <i>site</i> (público alvo, temas recorrentes, viés) a partir de seu endereço (url). • Inferir o conteúdo, viés e propósito de um <i>site</i> a partir de uma leitura rápida (<i>skimming</i>) da página inicial.
02	2. Busca eficaz	<p>Buscar informações de forma eficaz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os mecanismos de busca e busca avançada. • Selecionar palavras-chave adequadas. • Construir um comando de busca eficaz. • Inferir o conteúdo do <i>link</i> a partir de seu rótulo. • Avaliar a confiabilidade do conteúdo do <i>site</i>. • Relacionar o <i>link</i> ao conteúdo ou endereço ao qual leva. • Reconhecer a forma de nomeação de <i>sites</i> e páginas na internet. • Inferir as características de um <i>site</i> (público alvo, temas recorrentes, viés) a partir de seu endereço (url).
02	3. Bora emagrecer	<p>Promover reflexão sobre características e intencionalidades de um blog com apelo comercial indireto. Compreender estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o <i>link</i> ao conteúdo ou endereço ao qual leva. • Reconhecer a forma de nomeação de <i>sites</i> e páginas na internet. • Inferir as características de um <i>site</i>

		<p>de <i>marketing</i> de conteúdo. Analisar criticamente ações de <i>marketing</i> de conteúdo em redes sociais.</p>	<p>(público alvo, temas recorrentes, viés) a partir de seu endereço (url).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir o conteúdo, viés e propósito de um <i>site</i> a partir de uma leitura rápida (<i>skimming</i>) da página inicial. • Identificar autor e público-alvo do texto; • Analisar o texto; • Identificar objetivos do autor ao publicar o texto; • Identificar objetivos do público-alvo ao ler o texto; • Identificar características de um texto de divulgação científica. • Reconhecer recursos imagéticos da escrita hipertextual (<i>emoticons, gifs, banners, etc</i>). • Promover reflexão sobre características e intencionalidades de um <i>site</i> com apelo comercial indireto; • Compreender estratégias de <i>marketing</i> de conteúdo; • Analisar criticamente ações de <i>marketing</i> de conteúdo em redes sociais.
02	4. É dos barbudos que elas gostam mais?	Identificar e analisar um texto com <i>marketing</i> de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexão sobre características e intencionalidades de um <i>site</i> com apelo comercial indireto; • Compreender estratégias de <i>marketing</i> de conteúdo; • Analisar criticamente ações de <i>marketing</i> de conteúdo em redes sociais

704	5. Vacinas: posso confiar?	Avaliar a confiabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o autor de uma fonte de informação. • Identificar os motivos e as tendências (viés) do autor para produzir e compartilhar aquela informação. • Avaliar a confiabilidade das informações com base na análise da autoria. • Avaliar a confiabilidade de informações com base na análise das informações do documento. • Determinar a veracidade da informação . • Inferir as fontes de autoridade implícitas nas reivindicações feitas pelos autores do <i>site</i>. • Comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação.
03	6. Triângulo das Bermudas	Representar visualmente um conjunto de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar as informações selecionadas ao objetivo. • Avaliar a confiabilidade das informações encontradas. • Relacionar as informações dos diferentes textos. • Sintetizar e integrar informações.
02	7. Ondas	Propor um esquema dos textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar as informações selecionadas ao objetivo. • Relacionar as informações dos

			<p>diferentes textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar e integrar informações. • Avaliar a pertinência de informação quanto aos objetivos de pesquisa.
4	8. Fake News	Preencher um quadro com a classificação de notícias verdadeiras e falsas; Produzir infográfico com dicas sobre como avaliar uma notícia.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a confiabilidade das informações encontradas. • Comparar e contrastar diferentes afirmações e evidências das fontes para fundamentação. • Posicionar-se acerca das ideias abordadas nos diferentes textos. • Inferir as características de um <i>site</i> (público alvo, temas recorrentes, viés) a partir de seu endereço (url). • Inferir o conteúdo, viés e propósito de um <i>site</i> a partir de uma leitura rápida (<i>skimming</i>).
02	9. Tsunami no Brasil?	Verificar a veracidade de um texto e produzir um texto em resposta à reportagem lida.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a confiabilidade das informações encontradas. • Posicionar-se acerca das ideias abordadas nos diferentes textos. • Localizar as informações selecionadas ao objetivo. • Sintetizar e integrar informações.
02	10. Aquecimento global	Identificar diferentes posições a respeito de um assunto e preencher um quadro	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a confiabilidade do conteúdo do <i>site</i>. • Inferir o conteúdo, viés e propósito de um <i>site</i> a partir de uma leitura rápida (<i>skimming</i>) da página inicial. • Avaliar a qualidade de uma informação; • Sintetizar e integrar informações.
02	11. Narguilé	Identificar diferentes posições a respeito de um	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a confiabilidade do conteúdo do <i>site</i>.

		assunto	<ul style="list-style-type: none">• Inferir o conteúdo, viés e propósito de um <i>site</i> a partir de uma leitura rápida (<i>skimming</i>) da página inicial.• Avaliar a qualidade de uma informação;• Sintetizar e integrar informações.
--	--	---------	--

APÊNDICE B – Transcrições de vídeo e áudio (coleta inicial)

Participante: ANA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
03:04		Acessa o google	Navega	
05:55		Digita: “os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens?”	Gera palavras-chave	http://www.entreverbos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens
6:25	Bom, eu acho que vou entrar nesse primeiro site aqui... entreverbos, e depois no selectgame	Abre a página entreverbos em nova aba	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	
6:33		Abre a página selectgame em nova aba	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	
6:39	Jogos eletrônicos influenciam os jovens?... vamos ver...	Lê o título em voz alta e faz leitura silenciosa do	Lê	

		restante do texto		
9:24	Tô morrendo de fome... tô com sono também			
13:42	Esse site aqui é bom		Comenta e/ou aprecia o conteúdo	Avalia a página, mas não cita critérios
17:55	Que horror		Reage ao texto	Enquanto assistia a um vídeo sugerido no texto, com imagens de jogos
18:16	Cremdeuspai... Deus é mais		Reage ao texto	Imagem do jogo mortal kombat
19:10	Acabou? Tava tão legal!...		Comenta e/ou aprecia o conteúdo	Fim do vídeo
19:12	Eu gostei desse site. Foi bem educativo		Comenta e/ou aprecia o conteúdo	
19:28		Clica na terceira aba para ler o segundo texto selecionado. Escaneia a página	Navega Escaneia o texto antes da leitura	
20:06		Para e lê o tópico 2.1 “benefícios”	Lê seletivamente partes do texto ?	
21:11		Interrompe a leitura	Decide se continuará	

		e clica na aba do primeiro texto	ou não a leitura de um texto ? Navega	
21:20		Volta ao documento da tarefa	Navega	
21:35		Fecha a aba do segundo texto.	Navega	
21:36		Abre nova guia e digita youtube na barra de endereços. Acessa a página.	Navega	
22:03		Digita "free fire" no motor de busca do youtube e olha os resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
22:12		Digita "jogos influenciam os jovens?" e observa os resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links	

22:53		Abre nova aba, digita "free fire e observa os resultados	Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
23:22		Digita "o que significa free fire" e observa os resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
23:30		Volta à aba em que está aberta a página do youtube e acessa o vídeo "games deixam as pessoas mais violentas?"	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=A_Bak5dWPMs
24:30	ohh		Reage ao texto	Demonstra interesse
25:19	Oxe...		Reage ao texto	Vídeo mostrava séries violentas (ou não) da década de 80
27:19	Credeuspai...		Reage ao texto	Descrição do filme "Elephant", que foi inspirado no massacre de Columbine.

28:32		Clica no botão “voltar”	Navega	
28:50		Acessa o vídeo “A influência dos videogames na nossa vida”	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.youtube.com/watch?v=A0p6Yp41aew Assistiu até os anúncios do youtube (eram anúncios de jogos).
32:05	É verdade		Reage ao texto Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta e/ou aprecia o conteúdo	Youtubers afirmam que somos mais influenciados pelas atitudes das pessoas da família do que pelos jogos Concorda com opinião
33:30	Nossa, que jogo feio		Reage ao texto	Avalia Mortal kombat
34:00	Ri do jogo mortal kombat		Reage ao texto	
34:33	Eu acho o contrário		Discorda da opinião	Citou pesquisa segundo a qual muitos adolescentes gostam de jogos violentos, mas não são influenciados
35:20	Risada... É bem isso		Reage ao texto	Cita as falas de algumas mães que achavam que o videogame iria queimar a tv.
35:53		Clica na aba em	Navega	Continua a ouvir o vídeo

		que estava aberta a página da wikipedia , no verbete “free fire”		
36:30	Risada	Volta à a aba com o vídeo	Navega Reage ao texto	
41:10	Risada		Reage ao texto	
41:35		Copia a url do vídeo e cola no documento do word. Em seguida, copia e cola a url do primeiro texto lido	Navega	Continua ouvindo os youtubers
42:57		Clica no vídeo “jogos censurados e banidos”	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=tAoQH6RbGVk Pulou o anúncio (também era sobre jogos)
43:17		Abre nova aba e digita “youtube”. Digita “fatos	Navega Gera palavras-chave Navega	

		desconhecidos free fire”. Em seguida, volta à aba com o vídeo “jogos censurados...”		
46:25	Uai, isso aí eu não sabia, não... pra mim tava banido até hoje!		Reage ao texto Comenta e/ou aprecia o conteúdo	Youtubers comentam que o jogo “Bully” foi banido e, posteriormente, o banimento foi anulado.
50:42		Copia a url do vídeo e cola no documento da tarefa	Planeja	
51:30		Clica na aba com os resultados da busca “fatos desconhecidos free fire” e clica no vídeo “5 fatos desconhecidos free fire battlegrounds”	Planeja Lê e analisa os links Seleciona link	
51:33		Clica na primeira	Navega	

		aba e digita “gta influencia a violência?”	Gera palavras-chave	
51:45		Volta à aba do vídeo e começa a assistir	Navega Lê	
53:12	Gostei desse canal... fatos desconhecidos... esse cara fala muito bem, eu gosto muito desse canal, traz muitas informações		Reage ao texto Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta e/ou aprecia o conteúdo	
53:40		Copia a url do vídeo e cola no documento da tarefa	Navega	
54:10		No documento da tarefa, clica no link do texto da página “entrevistos” e volta para a janela	Navega	

		do word		
55:04		Clica na aba com os resultados do google	Navega	
55:15	Eu acho que vou entrar nesse site aqui: "colegioazbilingue"	Clica na página com o texto "GTA – o que os especialistas dizem"	Lê e analisa os links Seleciona link	http://www.colegioazbilingue.com.br/interatividade/artigos/gta-o-que-os-especialistas-dizem Não abre nova aba
55:30	Inaudível... cansei...	Fecha a aba com o vídeo do youtube	Navega	
55:32		Escaneia o texto "GTA – o que os especialistas dizem"	Escaneia o texto antes da leitura	
55:56		Copia a url e cola no word	Navega	
56:25		Começa a responder a tarefa.		Não retornou aos textos enquanto respondia a tarefa.

Participante: ANDRÉ

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
3:34		Abre o google chrome	Planeja	
5:59		Digita: “o celular causa câncer ou não”. Em seguida (aos 6:17, antes de teclar enter), apaga “ou não”.	Gera palavras-chave	
7:56		Tecla “enter”		
8:35	O celular causa câncer?	Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
9:35	“Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Lê o título de um texto em voz alta	Lê e analisa os links	
10:28	(inaudível)... acho que esse aqui é legal	Clica para acessar o texto “Risco de celular causar câncer é baixo, diz estudo”	Seleciona link	https://vivabem.uol.com.br/noticias/redacao/2018/02/04/risco-de-celular-causar-cancer-e-baixo-diz-estudo.htm

				Internet lenta; demorou a abrir a página (abriu aos 10:54)
11:03	“Lembra daquela história de que a radiação dos aparelhos celulares poderia causar câncer?...”	Começa a ler o texto em voz alta	Lê	Não escaneou a página.
12:14	Não gostei desse, não.	Interrompe a leitura após ler três parágrafos e escaneia o texto.	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Escaneia o texto durante a leitura Avalia (aprecia) o texto (página)	
12:51		Clica em “voltar” e observa os primeiros resultados.	Navega Lê e analisa os links	
13:05	Gostei desse “Celular pode causar câncer? - Tua Saúde”	Lê o título de um texto e a “descrição”	Lê e analisa os links	
13:27		Clica para acessar o texto “Celular pode causar câncer?”	Seleciona link	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/

				Não começou a ler o texto em voz alta. Será que leu o início durante o intervalo entre abrir a página e escanear?
14:28		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
14:45		Clica em voltar	Navega	
15:15		Clica no segundo resultado Fica em silêncio até 18:42. Parece ler o conteúdo.	Seleciona link Lê	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm
18:43	“1. Celular causa câncer MITO...”	Lê o primeiro mito em voz alta	Lê seletivamente partes do texto	Lê ou relê?
19:44	Eu gostei desse... legal...		Avalia (aprecia) o texto (página)	
19:46		Escaneia o texto	Escaneia o texto após a leitura	

20:06	Uol... gostei desse.		Avalia (aprecia) o texto (página)	
20:07		Clica em “voltar” e escaneia a página de resultados	Planeja Lê e analisa os links	
20:22	“Celular não causa câncer no cérebro, define estudo Veja.com” Celulares não causam câncer no cérebro, aponta estudo publicado na revista Environment International. Apesar de ter sido associada a ...	Lê o título do texto e a descrição	Lê e analisa os links	Termina de ler aos 20:42
20:59		Clica no link para acessar a página da Veja.	Seleciona link	https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
21:25	“Celular não causa câncer no cérebro, define estudo Os aparelhos podem, no entanto, agravar tumores cerebrais já existentes”.	Ao abrir a página, lê o título e o subtítulo.	Lê seletivamente partes do texto	Termina de ler aos 21:33. Fica em silêncio até os 22:22
22:23	“Celulares não causam câncer no		Decide se continuará	23:02 – Termina o primeiro

	cérebro, aponta estudo publicado na revista Environment International.”		ou não a leitura de um texto	parágrafo e fica em silêncio 23:39 – Lê o segundo parágrafo e termina aos 24:11 e fica em silêncio 24:53 – Lê o terceiro e o quarto parágrafos
25:39	Legal, gostei desse.		Avalia (aprecia) o texto (página)	Não leu o texto todo, apenas a metade.
25:43		Clica em voltar e escaneia diversas vezes a página de resultados.	Navega Lê e analisa os links	
29:16		Clica para acessar o texto “Celular pode causar câncer no cérebro, diz OMS” e escaneia o texto.	Seleciona link Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/celular-pode-causar-cancer-no-cerebro-diz-oms-3wdm1s87vgekmelnvgl0ce6a6/ Internet lenta
31:53	Eu gostei desse, mas eu prefiro o outro.	Parece ler silenciosamente algumas partes.	Lê seletivamente partes do texto Avalia (aprecia) o texto (página)	

32:10		Lê o título, o primeiro parágrafo	Lê seletivamente partes do texto	Não leu a legenda da foto 33:21 – Termina de ler o primeiro parágrafo
33:25		Clica em voltar. Fica em silêncio e sem movimentar o mouse até 34:14	Navega	
34:15		Clica em voltar à página inicial do google.	Navega	Fica quieto
35:16		Digita “o celular causa doenças como o câncer” e escaneia a página de resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
35:26	Professor, eu posso ver vídeos também?		Esclarece dúvidas com o professor	
36:39		Acessa o vídeo “#11 - TELEFONE CELULAR CAUSA	Seleciona link	https://www.youtube.com/watch?v=_Bv8csRZ-IY

		CÂNCER? (A radiação do celular)”		
41:08		Clica em “pausar”	Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	O vídeo, que tem 5:31, foi pausado aos 4:11.
41:10	Eu gostei desse vídeo... achei interessante.		Avalia (aprecia) o texto (página)	
41:22		Clica em voltar e escaneia a página de resultados.	Navega Lê e analisa os links	
42:02		Acessa o texto “Estudo encontra elo entre celular e câncer”	Seleciona link	https://exame.abril.com.br/ciencia/cancer-e-celulares-podem-ter-ligacao-cientifica-diz-estudo-2/
42:32	Eu gostei desse.	Começa a ler o texto em voz alta	Lê Avalia (aprecia) o texto (página)	Após observar o início do texto (sem escanear).
46:00		Clica em voltar	Navega	Leu o texto todo.
46:15	Professor, eu pesquisei mais de	Confirma se pode	Esclarece dúvidas	Não retornou aos textos para

	cinco sites.	começar responder	a	com o professor	responder.
--	--------------	----------------------	---	-----------------	------------

Participante: DÉBORA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:57		Entra no google	Planeja Navega	
1:27		Digita: “os jogos violentos”, volta ao documento da tarefa		
03:18	Os jogos violentos podem influenciar a vida dos jovens.	Digita: “Os jogos violentos podem influenciar a vida dos jovens”	Gera palavras-chave	
03:56		Lê e analisa os links Seleciona link Clica no 3º resultado	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes Abriu na mesma página
04:10	Eu entrei nesse site, porque eu achei ... (inaudível)	Escaneia a página enquanto fala	Escaneia o texto antes da leitura	

		Clica em voltar	Decide se fará ou não a leitura de um texto Navega	
		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
04:36	Acho que esse aqui é interessante.	Abre o texto “Estudo aponta que jogos violentos influenciam comportamento agressivos”, na mesma página.	Seleciona link	https://www20.opovo.com.br/app/maisnoticias/tecnologia/2015/08/18/noticiastecnologia,3489219/estudo-aponta-que-jogos-violentos-influenciam-comportamento-agressivos.shtml
05:00	Professor, é só copiar a parte que eu acho interessante?	Escaneia o texto antes de ler Lê	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê	
06:40		Clica em voltar	Navega	
06:46		Clica no segundo	Lê e analisa os links	https://super.abril.com.br/comporta

		item “Não, games violentos não vão tornar seu filho agressivo”, na mesma guia	Seleciona link	mento/nao-games-violentos-nao-vao-tornar-seu-filho-agressivo/
07:00	Eu entrei aqui em outro site	Escaneia o texto Lê seletivamente partes do texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
9:20		Clica em voltar	Navega	
		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
10:21		Clica novamente na página da superinteressante	Seleciona link Relê um trecho do texto	https://super.abril.com.br/comportamento/nao-games-violentos-nao-vao-tornar-seu-filho-agressivo/

11:48	Os jogos eletrônicos	Digita: “os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens”	Gera palavras-chave	
12:25		Clica no primeiro resultado: “Influência dos jogos na Adolescência”	Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	http://oruiehgordo.blogspot.com/ É um texto dissertativo de alunos.
14:14	O site fala sobre pontos positivos e pontos negativos dos jogos na vida do adolescente.		Comenta o conteúdo	Leu o primeiro texto, escaneou o restante.
15:24		Clica em voltar	Navega	
15:48	Vou entrar nesse site... (inaudível)	Clica no segundo resultado: “ Comportamento Jogos eletrônicos	Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente partes do texto	https://www.entrevos.com.br/sing-le-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens

		influenciam os jovens?” Lê seletivamente	Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
19:35		Clica em voltar	Navega	
20:08	“Até onde os games podem influenciar a sociedade?”	Lê o link Acessa o texto: “Até onde os games podem influenciar a sociedade?” Escaneou parte do texto	Lê e analisa os links Seleciona link Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ate-onde-os-games-podem-influenciar-a-sociedade-a6h31k8qfbvip0pn00ruqtxx/
20:33	Professor, eu tô na dúvida. Eu já li três...			Esclarece dúvidas com o professor.
21:19		Clica em voltar	Navega	
21:21		Acessa o texto “Não, games violentos não vão tornar seu filho agressivo”	Lê e analisa os links Seleciona link	https://super.abril.com.br/comportamento/nao-games-violentos-nao-vao-tornar-seu-filho-agressivo/
21:24		Clica em voltar	Navega	
21:35	“Jogos violentos podem alterar o	Lê link	Lê e analisa os links	https://claudia.abril.com.br/sua-

	comportamento das crianças?”	Acessa o texto “Jogos violentos podem alterar o comportamento das crianças?” Parece ler parte do “sim”.	Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
22:12		Clica no documento	Relê as orientações da tarefa?	
22:37		Volta ao texto Parece ler parte do “não”	Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
24:06		Clica em voltar Clica na barra de pesquisa e seleciona a sugestão “influencia dos jogos eletrônicos na vida	Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará	http://re.granbery.edu.br/artigos/MTM4.pdf

		dos jovens” Clica no terceiro item “Um Estudo sobre a Influência dos Jogos Eletrônicos sobre os Usuários” Parece ler parte	ou não a leitura de um texto	
25:12		Volta ao documento da tarefa	Relê as orientações da tarefa	
25:25		Volta ao texto Lê partes	Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
26:20		Volta ao documento da tarefa	Relê as orientações da tarefa	
28		Começa a responder		
		Voltou a alguns textos		

Participante: FELIPE

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:46		Entra no google Digita: “Os jogos violentos influenciam na vida das pessoas?” Escaneia a página de resultados	Planeja Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
2:04		Digita: “Os jogos violentos influenciam na vida das pessoas? oms”	Gera palavras-chave	
2:18		Acessa o texto “Especialista de Rio Preto discute influência de games violentos” Na mesma página	Lê e analisa os links Seleciona link	http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2013/09/especialista-de-rio-preto-discute-influencia-de-games-violentos.html

05:15		Abre nova guia e digita “oms gamers influenciam na vida dos adolescentes?” Escaneia a página de resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links Navega	A primeira página demorou muito para abrir. Ele abriu nova guia enquanto aguardava
06:33		Clica na primeira guia	Navega	Página ainda não havia carregado
06:44		Fecha a segunda guia	Navega	
07:34		Carregamento da página Parece ler		
09:42		Seleciona um trecho do texto em que consta a opinião de uma psicóloga Não leu o texto todo	Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
10:00		Abre nova guia	Navega	
10:04		Fecha a guia que	Navega	

		acabara de abrir.		
10:08		Clica em voltar Escaneia a página de resultados Clica na segunda página de resultados do google Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links Navega	
11:30		Digita: : “Os jogos violentos influenciam na vida das pessoas gazeta do povo”	Gera palavras-chave	
11:52		Clica no primeiro resultado Na mesma guia Parece ler	Lê e analisa os links Seleciona link Navega Lê	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/videogames-violentos-influenciam-os-jovens-o-que-dizem-as-pesquisas/

15:14	Nossa.. que... notícia mais mixuruca	Escaneia a página após a leitura	Escaneia o texto após a leitura Comenta e/ou aprecia o conteúdo	O conteúdo era para assinantes. Não observou que para ler todo o texto teria que fazer cadastro.
16:03		Clica em voltar Apaga “gazeta do povo” e busca “Os jogos violentos influenciam na vida das pessoas” Escaneia a página de resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links Navega	
17:00		Acessa o texto “Os jogos violentos e a influência nos gamers ainda crianças ou adolescentes” Parece ler Lê quase todo texto	Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes
22:58		Clica em voltar	Navega	

		Clica em voltar Clica em avançar	Navega Navega	
23:37		Acessa o texto “Jogos violentos têm o mesmo efeito de uma dose de cocaína, diz especialista” Lê seletivamente	Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/jogos-violentos-tem-o-mesmo-efeito-de-uma-dose-de-cocaina-diz-especialista-19042014
26:36		Abre nova guia, clica no histórico,	Navega	
26:56		Fecha a segunda guia	Navega	
27:04		Clica em voltar Escaneia a página de resultados Clica em voltar	Lê e analisa os links Navega	
27:45		Acessa o texto “Estudo associa jogos violentos com	Seleciona link Lê	https://canaltech.com.br/comportamento/estudo-associa-jogos-violentos-com-aumento-de-

		aumento de agressividade em crianças” Lê		agressividade-em-criancas-123862/
30:51	Já acabei já, professor. É... já pesquisei tudo já. Agora, como eu vou fazer?	Tira dúvidas com o professor		
		Clica no histórico para recuperar as páginas acessadas e copiar os endereços.	Navega	
		Voltou a alguns textos para responder.	Relê trecho de um texto	

Participante: JOÃO

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
2:00		Acessa o google Digita: “jogos violentos podem” Localiza e clica na sugestão “jogos violentos podem influenciar jovens”	Planeja Gera palavras-chave Navega	
	claudia.abril.com.br	Clica no primeiro resultado	Lê e analisa os links Seleciona link	https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
3:10		Começa a ler o texto	Lê	
4:58	“Nó, que site ruim...”	Clica no botão voltar	Decide se continuará ou não a leitura de um texto ? Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta o conteúdo	

			Navega	
5:16		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
5:22	Oficina da net	Acessa o site "Oficina da net" e começa a ler	Seleciona link Lê	https://www.oficinadanet.com.br/post/11219-jogos-violentos-podem-fazer-jovens-cometer-crimes
7:19		Escaneia o texto	Escaneia o texto após a leitura	
7:31	"É... oficina da net... é muito bom esse site, pois, além de falar se podem ou não crianças cometer assassinatos por causa de jogos violentos, ainda fala de jogos que foram banidos do Brasil e de outros países.	Escaneia o texto enquanto fala	Comenta o conteúdo Analisa o conteúdo Avalia (aprecia) o texto (página)	
7:57		Clica em voltar	Navega	
	revistacrescer.globo.com	Acessa o site "Revista crescer"	Lê e analisa os links Seleciona link	https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2015/09/videogames-violentos-podem-estimular-comportamento-agressivo-nas-criancas.html

9:34		Começa a ler	Lê	
10:43		Escaneia a página	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
10:50	Não gostei muito dessa revista crescer, não. Eu não indicaria esse site não		Avalia (aprecia) o texto (página)	
10:58	Eu não indicaria esse site, não.	Clica em voltar	Navega	
11:05	Bom... chegamos à conclusão... é... chegamos não, pois as pesquisas científicas dizem que adolescentes é...			
11:35	Ô professor, é...me tira uma dúvida: eu tenho que falar o nome dos sites? Eu entrei em três sites e os três falaram a mesma coisa. Aí eu já cheguei à conclusão do que o texto quer falar;		Esclarece dúvidas com o professor	

11:58	Professor: "Você tem que ler 5. Então tente achar uma opinião diferente."			
12:14		Clica no segundo resultado e lê o texto	Lê e analisa os links Seleciona link Lê	https://super.abril.com.br/comportamento/nao-games-violentos-nao-vaotornar-seu-filho-agressivo/
15:00		Clica em voltar	Navega	
15:15		Acessa o site "Gazeta do povo"	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ate-onde-os-games-podem-influenciar-a-sociedade-a6h31k8qfbvip0pn00ruqtxx/
16:58		Clica em voltar	Navega	
		Acessa a página da BBC	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/02/140216_jogos_violentos_maturidade_moral_lgb
19:37		Clica em voltar	Navega	
19:47		Digita: "jogos eletrônicos podem influenciar um jovem a matar"	Gera palavras-chave	
20:34		Acessa o site	Lê e analisa os links	https://psicologado.com.br/psicologia

		“psicologado”	Seleciona link	-geral/desenvolvimento-humano/a-influencia-dos-jogos-eletronicos-violentos-nos-adolescentes
20:50		Escaneia o texto. Em seguida, lê algumas partes do texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto	
24:34		Clica em voltar	Navega	
25:00		Observa a páginas de resultados e clica em um item	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/joguinhas.html
25:23		Após escanear o texto, clica em voltar	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Navega	
25:50		Acessa o site	Lê e analisa os links	http://www.administradores.com.br/a

		administradores.com	Seleciona link	rtigos/cotidiano/como-brinquedos-e-jogos-eletronicos-podem-influenciar-na-saude-fisica-e-mental-das-criancas/94189/
26:00		Clica em voltar	Navega Parafraseia o conteúdo Compara informações entre as fontes	
26:15	Chegamos à conclusão de que, depois de várias pesquisas em vários sites...			
27:08	Depois de várias pesquisas em variados sites na internet, ainda há pessoas mais idosas ou pessoas que não entendem muito essas coisas assim, ainda podem ficar confusas, pois vários sites, a maioria fala que pode influenciar o adolescente, a criança a cometer			

	assassinatos, roubos, etc., mas no meu pensamento é bem ao contrário. Podemos é...			
28:00		Interrompe a fala		
28:44		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
28:57	Depois de muitas pesquisas, podemos chegar à conclusão de			
29:10	Depois de muitas pesquisas, podemos... depois de várias pesquisas, ainda não temos a opinião concreta se jogos eletrônicos influenciam adolescentes. É... podemos achar na internet vários sites diferentes, cada um com várias especificações... alguns falam que sim, outros que não, mas (inaudível) acreditar.		Parafraseia o conteúdo Compara informações entre as fontes Integra informações dos diferentes textos	
29:47		Interrompe		
30:34		Digita youtube no	Planeja	

		google	Navega	
30:44		Acessa a página do youtube	Seleciona link	
30:50		Digita: “jogos eletrônicos podem influenciar os jovens”	Gera palavras-chave	
31:25		Acessa o vídeo: “Os jogos eletrônicos na vida das pessoas/adolescentes”	Lê e analisa os links Seleciona link Lê	https://www.youtube.com/watch?v=9Sxt0ik_xvY
41:07		Assiste ao vídeo ‘A INFLUÊNCIA DOS VIDEOGAMES NA NOSSA VIDA - VS Games’	Lê e analisa os links Seleciona link Lê	https://www.youtube.com/watch?v=A0p6Yp41aew
53:53		Copia o endereço do vídeo e cola na word	Navega	
54:38		Abre nova guia e	Navega	Endreços copiados e colados:

		<p>digita: “jogos eletrônicos podem”, em seguida localiza a sugestão “jogos eletrônicos podem influenciar um jovem a matar”. Copia parte do endereço do site “oficina da net e cola no word.</p> <p>Faz o mesmo com outras páginas visitadas</p>	<p>Gera palavras-chave</p> <p>Navega</p>	<p>https://www.oficinadanet.com.br</p> <p>https://psicologado.com.br</p> <p>https://www.gazetadopovo.com.br</p> <p>https://revistacrescer.globo.com</p> <p>https://www.ime.usp.br</p> <p>www.administradores.com.br</p>
--	--	--	--	--

Participante: MARIA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
1:04	Eu vou entrar no google...	Acessa a página do google	Planeja	
05:33	Agora eu vou pesquisar se os jogos eletrônicos influenciam o comportamento dos adolescentes e dos jovens	Digita: “os jogos eletrônicos influ” Localiza e clica na sugestão: “os jogos eletrônicos influenciam os jovens”. Analisa os primeiros resultados	Gera palavras-chave Navega Lê e analisa os links	
6:37		Acrescenta a expressão “ou não” na busca	Gera palavras-chave	“os jogos eletrônicos influenciam ou não os jovens”
7:10		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
	Vou entrar nesse...	Clica no primeiro site e lê o texto “Jogos eletrônicos	Seleciona link Lê	http://www.entreverbos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens

		influenciam os jovens?”		
13:20	Eu li esse site que fala que influencia... (inaudível)		Comenta e/ou aprecia o conteúdo	A aluna fala muito baixo
14:05		Clica em voltar. Em seguida, clica no segundo resultado e começa a ler o texto “Os Jogos Eletrônicos e seus Impactos na Sociedade”	Navega Seleciona link Lê	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/
16:24		Escaneia o texto e lê a partir do subtítulo “benéficos”. Depois escaneia e lê malefícios. Por fim, lê a conclusão.	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto	

21:59	Aqui falou sobre os benefícios, sobre os malefícios... tem umas coisas que eu nem li. Gostei. Vou entrar em outro site.	Escaneia o texto e clica no botão voltar	Comenta e/ou aprecia o conteúdo Escaneia o texto após a leitura Navega	
22:31		Clica no quarto resultado e acessa a página com o texto "Até onde os games podem influenciar a sociedade?"	Seleciona link	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ate- onde-os-games-podem-influenciar-a-sociedade- a6h31k8qfbvip0pn00ruqtxx/
24:01	Eu não gostei muito desse site	Após escanear o texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Comenta e/ou aprecia o conteúdo	

24:15	Eu vou nesse daqui...	Escaneia os resultados do google e acessa o texto “Os jogos violentos e a influência nos gamers ainda crianças ou adolescentes”. Escaneia a página.	Lê e analisa os links Seleciona link Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes Escaneia diversas vezes (sobe e desce)
26:35	Ah esse site é pequeno. Não fala muita coisa não. Vou entrar em outro site	Clica em voltar	Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta e/ou aprecia o conteúdo	
26:50		Clica no último resultado	Seleciona link Lê	https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
29:35	Esse site é bem legal. Eu gostei. Tem os dois pontos de vista: influencia e não influencia. Agora vou pra outro.	Clica em voltar	Navega Comenta e/ou aprecia o conteúdo	
30:00	Acho que vou pesquisar um vídeo	Busca a página do	Planeja	

		youtube	Navega	
30:17	Vou pesquisar agora	Digita no motor de busca: “os jogos eletrônicos influenciam ou não os jovens”	Gera palavras-chave	
31:05		Escaneia a página com os resultados do youtube	Lê e analisa os links	
31:22	Aí eu pesquisei... vou entrar nesse site aqui, porque ele é curtinho	Acessa o vídeo “Benefícios e Malefícios dos Jogos Eletrônicos para Jovens e Adultos”	Seleciona link Avalia (aprecia) o texto (página)	https://www.youtube.com/watch?v=UFVTq6be8Cc
31:55	Eu ainda tô em dúvida sobre isso		Avalia a necessidade de mais informações	Enquanto aguardava o vídeo iniciar.
32:39	Ah, não gostei, não.	Clica em voltar	Navega Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta e/ou	

			aprecia o conteúdo	
32:52	Ah, eu vou acessar esse daqui... o vídeo é curto também	Acessa o vídeo "Cenas de violência em jogos eletrônicos podem interferir no comportamento de adolescentes"	Lê e analisa os links Seleciona link Avalia (aprecia) o texto (página)	https://www.youtube.com/watch?v=f9XQkCFYTSs
35:35	É... (inaudível) gostei (inaudível) Não é tão...	Clica em voltar	Navega Comenta e/ou aprecia o conteúdo	
35:40	Vou ver outro site agora	Digita google na barra de endereços Em seguida, faz a busca "os jogos eletrônicos influenciam ou não no comportamento dos jovens"	Gera palavras-chave Planeja	
35:54	Vou pesquisar outro site pra responder	Escaneia os	Lê e analisa os	http://opusphere.com/jogar-videogame-nao-interfere-o-comportamento-dos-jovens/

	as perguntas	resultados e acessa a página com o texto “jogar videogame não interfere no comportamento dos jovens”. Em seguida, escaneia o texto	links Seleciona link Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
37:55	Não gostei desse site daqui.. não tem quase nada	Clica em voltar	Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta e/ou aprecia o conteúdo	Texto curto
38:55	Acho que vou nesse aqui	Acessa a página com o artigo: “A influência comportamental dos jogos eletrônicos”	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/
39:35	Eu estou muito em dúvida sobre o assunto	Escaneia o texto, lê uma parte	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de	

			um texto Lê seletivamente partes do texto Comenta e/ou aprecia o conteúdo Avalia a necessidade de mais informações	
41:02	Inaudível (Não gostei muito?)	Lê algumas partes e clica em voltar	Lê seletivamente partes do texto Comenta e/ou aprecia o conteúdo Navega	
41:11	Agora eu vou responder			
42:21	Ah, eu tô muito em dúvida... eu não sei se influencia, se não influencia		Avalia a necessidade de mais informações	Após ler as perguntas
		Responde a 3ª pergunta		

44:03	Ai, eu tô muito em dúvida...	Completa a resposta da 3ª pergunta.	Avalia a necessidade de mais informações	
48:20	Ai... eu não sei, mas eu acho que influencia	Elabora a preposta da pergunta 4		
50:53	Ah, eu tô com muita dúvida		Avalia a necessidade de mais informações	
51:09		Tira dúvidas com o professor	Esclarece dúvidas com o professor	<p>Citou casos de jovens que jogavam e que entraram em escolas e cometeram assassinatos. Citou também casos em que os jogos podem ajudar. Disse que estava em dúvida.</p> <p>O professor perguntou: qual texto apresentou mais argumentos? Em qual você acreditou mais? "No que diz que influencia".</p> <p>O que você acha: influencia ou não?</p> <p>"Eu acho que sim"</p> <p>Ela citou um texto que afirma não ser comprovada a influencia. Perguntei: e então: influencia ou não? "Eu ainda acho que influencia um pouco". Citou jogos violentos.</p>
		Elabora outras respostas		
01:02		Volta ao texto do site selectgame para	Relê um trecho do texto	

		seleccionar argumentos (beneficios e maleficios)		
--	--	---	--	--

Participante: PAULO

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
1:03		Abre o google chrome	Navega	
3:50		Relê as perguntas da tarefa	Planeja	
4:42		Localiza o link do yahoo e clica	Navega	
4:47		Digita no motor de busca do yahoo "celular causa câncer?"	Navega Gera palavras-chave	
5:12		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
5:22		Clica no botão voltar	Navega	
6:18	Celular causa câncer... a pergunta que o professor fez... então eu vou pesquisar no uol porque lá tem mais respostas... (inaudível)		Planeja	

6:41	(inaudível)... se celular causa câncer	Digita: "celular causa câncer?"	Gera palavras-chave	
7:03		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	Os primeiros resultados são anúncios
7:38	Vou entrar no site	Abre em nova aba a página com o texto "Celular pode causar câncer?"	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/
7:50		Escaneia a página	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
8:18		Volta à aba com os resultados da busca	Navega	
8:27	Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos		Lê e analisa os links	Lê o título
		Clica na aba com o texto do portal "tuasaude"	Navega	

8:39	Eu entrei no site “tuasaude”			
8:46		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura	
9:01	É... pode ser bom		Decide se fará ou não a leitura de um texto	
9:05	“Celular causa câncer?... O risco de desenvolver....”	Lê o texto em voz alta o primeiro parágrafo	Lê	
10:15		Volta à aba com os resultados da busca e escaneia os resultados	Navega Lê e analisa os links	
10:20		Clica na aba com o texto do portal “tuasaude”	Navega	
11:44	Voltando... ao contrário da energia...	Volta a ler o texto, a partir do 2º parágrafo	Lê	Lê a partir
	“No entanto, alguns estudos relataram que o uso de celular pode favorecer o		Reage ao texto	

	desenvolvimento de câncer em pessoas que têm outros fatores de risco, como histórias de câncer na família ou uso de cigarro” oxe.. “e por isso...”			
13:46		Conclui a leitura		
13:47	Ih se for assim, eu tô fudido porque eu só durmo com o celular do meu lado e... e fico escutando música. Só que eu coloco (inaudível) de 15 minutos... fico 15 minutos escutando música e depois (inaudível)		Reage ao conteúdo lido Comenta o conteúdo Analisa o conteúdo	
14:05		Clica na aba em que estão os resultados da busca	Navega	
14:14	Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos.... tecnologiauol.com	Lê o título de um texto e a url. Em seguida, abre o link em nova aba.	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	Lê o título
14:34		Escaneia o texto	Escaneia o texto	

			antes da leitura	
14:45	Esse aqui tá muito grande, mas eu vou dar uma lidinha só pra ver como é que tá	Para no subtítulo “Se não aparece no Google, não existe”	Decide se fará ou não a leitura de um texto	
15:13	Vamos ver o que interessa...	Escaneia o texto e lê algumas partes em tom quase inaudível	Avalia o conteúdo Lê seletivamente partes do texto Escaneia o texto durante a leitura	Lê o segundo tópico: “Mac não pega vírus, Mac nunca trava” oxe...
15:41	“Celular causa câncer”	Lê o subtítulo 1 em voz alta e faz leitura silenciosa de uma parte do texto e depois volta a ler em voz alta.	Lê seletivamente partes do texto	
17:10	Ah, isso aqui eu concordo!		Reage ao texto Analisa o conteúdo	“Resumindo: você corre mais risco de morrer (ou de matar alguém) mandando mensagens de WhatsApp enquanto dirige do que de ter um câncer devido ao uso excessivo de

				celular.” Final do primeiro tópico.
17:17	Ó, esse aqui eu gostei	Escaneia novamente o texto	Avalia (aprecia) o texto (página) Analisa o conteúdo? Escaneia o texto após a leitura	
18:14	Pelo que eu li aqui, isso é um mito... e pelo que eu vi aqui, ó, no site tecnologia.uol isso é um mito. Tá escrito aqui, ó “celular causa câncer”... isso é um mito. Num é verdade.		Parafraseia o conteúdo	
18:37	Resumindo...	Relê o resumo	Relê um trecho do texto	
18:51	Ou seja, você tá correndo mais risco de morrer mandando mensagem no trânsito, dirigindo, ou de matar uma pessoa do que ficar olhando no celular 24 horas igual tá aqui nesse site tuasaude, que tá falando assim	Clica na aba de resultados e escaneia a página. Em seguida, clica na aba em que estava o texto do	Parafraseia o conteúdo Compara informações entre as fontes Comenta o	

	que é muito perigoso ficar com o celular muito perto do bolso... é... não ficar muito perto do ouvido... (inaudível)	portal tuasaude	conteúdo Analisa o conteúdo Navega	
19:25		Clica na aba de resultados e, em seguida no texto "tuasaude".	Navega	
19:28	Vou fechar esse site aqui	Fecha a aba "tuasaude".	Navega	
19:31		Clica na aba de resultados e escaneia a página	Navega Lê e analisa os links	
19:57	A pergunta "celulares causam câncer?" volta à tona – Tecnoblog	Lê o título	Lê e analisa os links Seleciona link	
20:03	Tecnoblog.net	Abre a página em nova aba	Navega	Lê parte da url
20:16	"celulares causam câncer ou não? A velha pergunta..."	Lê o primeiro parágrafo, inicia o segundo,	Lê Escaneia o texto durante a leitura	

		interrompe e escaneia o texto e lê o último parágrafo.	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto	
21:50	É... pra mim isso é um mito... porque eu desde que eu tinha 13 anos eu tenho celular e sempre, sempre, sempre eu ficava ouvindo música alta e dormia com o celular do meu lado, carregando, e nunca deu nada. Então, pra mim isso não é verdade... esse trem de celular causar câncer. Câncer pra mim causa só se você fumar muito. Se você fumar, esses trem, igual tava no tecnologiauol... pontocom. Isso. Pra mim foi o melhor site até agora.	Escaneia a página de resultados enquanto fala	Escaneia o texto após a leitura Comenta o conteúdo Analisa o conteúdo Compara informações entre as fontes Avalia (aprecia) o texto (página Integra informações dos diferentes textos	
22:31	Deixa eu ver aqui...	Clica no		Tentou copiar, e colar. Depois

		documento da tarefa. Digita nome e turma. Cola os links		apagou e inseriu hiperlink.
29:45	“A pergunta “celulares causam câncer?” volta à tona” não é relevante	Clica na aba com essa página	Navega Analisa o conteúdo Avalia (aprecia) o texto (página)	
31:52		Escaneia a página de resultados e avalia os resultados	Lê e analisa os links	
32:05	“Novos estudos mostram que celulares não causam câncer”... aí, ó, não causam câncer	Lê o título de um texto e abre nova aba. Em seguida, abre o documento da tarefa.	Lê e analisa os links Seleciona link	https://canaltech.com.br/saude/novos-estudos-mostram-que-celulares-nao-causam-cancer-em-humanos-107760/
33:12	Eu vou colocar que foi no texto da uol porque lá pra mim foi o mais certo.			Responde a segunda pergunta. Responde ,4,5,6
43:56		Clica na aba em	Navega	

		que está aberto o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos” e lê o 4 primeiros parágrafos	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto	
46:40	Aí, ó... mais um comprova que esse fato... que celular causa câncer é mentira. Bom... praticamente é mentira, né, ele só causa só quando for... calma aí... “o médico recomenda usar fones de ouvido para fazer e receber chamadas”. O médico aqui recomenda, ou seja... talvez para diminuir se tiver alguma possibilidade para causar câncer	Comenta e volta a ler o texto	Analisa o conteúdo Comenta o conteúdo Compara informações entre as fontes Integra informações dos diferentes textos Parafraseia o conteúdo Relê um trecho	

			do texto?	
		Cola a url no documento da tarefa	Navega	Comenta que estava usando o recurso de inserir link porque o botão direito do mouse não estava funcionando.
49:48		Tira dúvidas sobre as perguntas 3 e 7		

Participante: RAQUEL

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
1:55	Eu vou entrar no google pra poder fazer a pesquisa	Entra no google	Planeja Navega	
2:06	Vou digitar na barra de pesquisa	Clica na barra de endereços	Navega	
2:18		Começa a digitar na barra de endereços	Gera palavras-chave Navega	“os jogos eletrônicos in” Localiza a sugestão: “como os jogos eletrônicos influenciam o comportamento dos jovens”
2:33		Altera a busca para “os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e jovens”	Gera palavras-chave	
3:21		Pressiona a tecla	Navega	

		enter para fazer a busca		
3:24	Eu pesquisei se os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e jovens	Descreve sua ação		
3:42	Clicar no primeiro	Clica no primeiro item e lê o item localizado	Navega Seleciona link	http://www.entrevos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens
4:00	Aqui diz: “Os jogos eletrônicos podem auxiliar no desenvolvimento de crianças, mas também pode interferir caso utilizado compulsivamente”	Lê o subtítulo.		
4:29	“O vídeo game já está inserido na sociedade há mais de 40 anos, tendo como função entreter e passar o tempo...”	Começa a ler o texto em voz alta	Lê seletivamente partes do texto	
07:09	“...confirma Fricate.”	Termina de ler a primeira parte do texto.		

07:17		Escaneia o texto e avalia se continuará a leitura.	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
07:52	Agora eu vou voltar para as pesquisas novamente		Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Interrompe a leitura
08:00		Clica no botão "voltar"	Navega	
08:02		Observa os resultados localizados na primeira página de busca	Lê e analisa os links	
08:27		Clica no terceiro item	Seleciona link	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/

08:30		Clica no botão “voltar” para descrever sua ação	Navega	
	Eu vou tá clicando no link que diz: “Artigo: A influência comportamental dos jogos eletrônicos”	Clica novamente no terceiro item	Seleciona link	
09:21		Escaneia o texto para avaliar se fará a leitura. Pula a introdução.	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
09:56	Aqui diz: “Comportamento e Jogos Eletrônicos”	Localiza o subtítulo Inicia a leitura em voz alta. Lê os dois primeiros parágrafos.	Lê	Provavelmente não compreendeu o conteúdo “condicionamento comportamental, teoria cognitivo c omportamental, teoria behaviorista”
11:08		Interrompe a leitura	Escaneia o texto durante a leitura	

		Escaneia o texto	Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
11:54	“Tendo por base os estudos do condicionamento comportamental e emocional, podemos questionar: O uso frequente de videogames pode contribuir para o condicionamento do comportamento? Acreditamos que sim”	Localiza um trecho do texto.	Lê seletivamente partes do texto	
13:20	“...evitando o uso exacerbado ou desrespeitoso quanto aos critérios adotados pela classificação do título.”	Interrompe a leitura		
13:21		Escaneia o texto	Escaneia o texto durante a leitura	
13:42	A conclusão que podemos ter é: “Vivenciamos nos últimos vinte anos uma grande transformação tecnológica no Brasil e no mundo que se caracteriza por inserir a internet em	Localiza e lê a conclusão	Lê seletivamente partes do texto	

	nosso cotidiano”.			
14:43	“Os efeitos destes comportamentos trazem consequências boas e ruins, defendem os autores, podendo gerar potência no aprendizado das pessoas ou comportamentos destrutivos da personalidade.”	Pula um trecho da conclusão	Lê seletivamente partes do texto	
15:05		Termina a leitura Clica em “voltar”	Navega	
15:21		Clica no quarto item da busca, após observar os resultados	Lê e analisa os links Seleciona link	https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-influencia-dos-jogos-eletronicos-violentos-nos-adolescentes
15:29		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	

16:01		Clica no botão "voltar"	Navega	
16:06		Clica no quarto item	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes
16:09		Clica em votar	Navega	
16:16		Clica no quinto item	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/
16:26		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
17:00		Clica no botão "voltar"	Navega	
17:09		Clica no sexto item	Lê e analisa os links	

			Seleciona link	
17:11				
17:35		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura	Acha que o site é pago.
17:41		Clica no botão "voltar"	Navega	https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/joguinhos.html
17:42		Clica no sétimo item	Lê e analisa os links Seleciona link	
17:55		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura	
18:00		Clica no botão "voltar"	Navega	
18:06		Clica no nono item	Lê e analisa os links Seleciona link	
19:06		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	

19:12		Clica no botão "voltar"	Navega	
19:15		Clica na sugestão de busca "a influencia dos jogos eletrônicos na vida e cotidiano do ser humano"	Navega	http://re.granbery.edu.br/artigos/MTM4
19:35	"Um Estudo sobre a Influência dos Jogos Eletrônicos sobre os Usuários "	Clica no primeiro item	Lê e analisa os links Seleciona link	
19:40		Começa a leitura	Lê	
20:17		Lê o resumo		
20:18		Termina a leitura do resumo		
21:32		Escaneia o texto	Escaneia o texto durante a leitura	
22:52		Localiza o subtítulo "Influências positivas dos jogos	Lê seletivamente partes do texto	

		sobre os usuários"		
22:53		Interrompe a leitura	Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
23:06	"Além das habilidades já citadas, são desenvolvidas outras que também são importantes para o jogador..." até "responsabilidade e iniciativa"	Escaneia a página	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
24:00		Interrompe a leitura		
24:37	"É importante ressaltar que os jogos eletrônicos estão sendo utilizados no tratamento de pessoas com fobias, sendo considerado por muitos um tratamento eficaz.... "	Retoma a leitura a partir de outro trecho.	Lê seletivamente partes do texto	

25:19	"Influências negativas"	Continua a leitura	Lê seletivamente partes do texto	Outro subtítulo: "Influências negativas"
26:08		Interrompe a leitura Pula trechos e localiza um trecho das considerações finais	Lê seletivamente partes do texto	
26:55	"Os jogos eletrônicos trazem muitos benefícios aos seus usuários, desde que tenham como objetivo principal influências positivas e utilizados corretamente. ..."	Retoma a leitura a partir de outro trecho	Lê seletivamente partes do texto	
28:02	O fato é que o assunto necessita de estudos mais profundos. Os pais, os educadores, e os demais profissionais envolvidos devem estar atentos aos jogos utilizados pelas crianças, tanto em ambiente escolar quanto doméstico, como forma de prevenção	Pula um trecho e reinicia a leitura até o final da conclusão.	Lê seletivamente partes do texto	

	a problemas físico emocionais. Em contrapartida, porém, devem estimular a utilização e o desenvolvimento de jogos auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem.			
28:28		Termina a leitura do texto e clica no botão “voltar”.	Navega	
28:46		Abre nova guia e abre o histórico	Navega	
29:03		Volta para a guia com a página com os resultados da busca	Navega	
29:08		Abre novamente a página “Fábrica de jogos”.	Navega	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/
29:13		Clica em voltar	Navega	
		Abre novamente o artigo “um estudo	Navega	http://re.granbery.edu.br/artigos/MTM4

		sobre a influência dos jogos eletrônicos sobre os usuários” Copia a url da página		
29:22		Abre nova guia	Navega	
29:24		Cola na barra de endereços a url do artigo aberto anteriormente	Navega	Apenas cola o endereço e não tecla <i>enter</i> .
29:29		Abre novamente a página “Fábrica de jogos” e copia a url.	Navega	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/
29:35		Fecha a guia com o histórico e abre nova guia. Em seguida, cola a url da página “Fábrica de jogos”	Navega	Apenas cola o endereço e não tecla <i>enter</i> .

29:39		Clica na primeira guia (em que estaria aberto o site “Fábrica de jogos”) e clica em voltar, para retornar à página de busca.	Navega Navega	Página em branco, pois a estudante não atualizou a página e nem teclou <i>enter</i> .
29:44		Abre novamente o artigo “Os jogos eletrônicos e seus impactos na sociedade”, escaneia a página e clica em voltar.	Navega	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-e-letronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/
29:46		Observa a página com os resultados da busca	Navega	
30:06		Abre novamente o artigo “Até onde os games podem	Navega	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ate- onde-os-games-podem-influenciar-a-

		influenciar a sociedade”. Em seguida, escaneia a página e clica em voltar.		sociedade-a6h31k8qfbvip0pn00ruqtxx/
30:47		Digita: “influências positivas e negativas dos jogos eletrônicos”	Gera palavras-chave	
31:09		Abre o segundo item, com o artigo “Os jogos eletrônicos e seus impactos na sociedade” e escaneia a página.	Navega	Página já visitada: https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/
32:03		Clica em voltar	Navega	
32:09	“Professor, tem problema se eu ficar um tempo sem falar quando estou fazendo a pesquisa?”	Tira dúvidas com o professor		
32:53	“um dos sites não deu pra entrar			

	porque é pago, então eu tive que voltar e procurar outro, e o outro que eu tentei entrar também eu achei que não tinha respostas boas pra o que eu quero saber.			
33:10		Clica no link “Especialista explica os aspectos positivos e negativos dos games para”	Lê e analisa os links Seleciona link	https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/especialista-explica-os-aspectos-positivos-e-negativos-dos-games-para-as-criancas/
33:15	Tô vendo se esse aqui vai ser um site bom, com muitas informações	Escaneia a página	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
33:22	Vai ser esse mesmo	Lê parte do conteúdo	Lê Decide se continuará ou não a leitura de um texto	

			Lê seletivamente partes do texto	
36:15		Copia a url da página, abre nova guia e a cola na barra de endereços	Navega	Apenas copia e não tecla enter.
36:27		Abre nova guia e entra no histórico	Navega	
36:36		Abre a primeira página visitada, copia a url, abre nova guia e cola o endereço do site.	Navega	http://www.entrevos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens
37:10		Volta à guia que está com o histórico aberto, entra na página com o texto “Os jogos violentos e a influência nos	Navega	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes

		gamers ainda crianças ou adolescentes” e escaneia a página.		
37:32		Clica em voltar para retornar ao histórico.	Navega	
37:39		Abre novamente o artigo científico “Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral” e escaneia a página	Navega	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100008
38:09		Clica em voltar para retornar ao histórico.	Navega	
38:12		“Passeia” pelas guias abertas, volta à guia em que estava aberto	Navega	

		o histórico de navegação e abre novamente o artigo da página “Fábrica de jogos”		
38:26		“Passeia” três vezes por todas as guias, para na guia em que está aberto o site “Fábrica de jogos” e clica em voltar para retornar ao histórico de navegação.	Navega	
38:42		Abre novamente a página que contém o artigo “Os jogos eletrônicos e seus impactos na sociedade”,	Navega	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/

		<p>escaneia a página e clica em voltar, retornando ao histórico. Em seguida, clica novamente em voltar e retorna ao site do “Estadão. Escaneia a página e volta ao histórico. Em seguida, clica em voltar até chegar ao artigo “Jogos eletrônicos, violência e desenvolvimento moral”</p>		
40:13		<p>Escaneia mais uma vez a página. Em seguida, volta</p>	<p>Escaneia o texto após a leitura</p> <p>Navega</p>	

		ao histórico, fecha uma das guias.		
40:56		Digita “jogos eletrônicos influenciam ou não”.	Gera palavras-chave	
41:19		Clica no quarto item apresentado, escaneia a página e para diante do subtítulo “os jogos eletrônicos e a violência”.	Lê e analisa os links Seleciona link Escaneia o texto antes da leitura	https://www.clickestudante.com/influencia-dos-jogos-eletronicos-na-educacao.html
41:52	Achei um site que chama “Click estudante”. Primeiro eu abaixei porque muitas informações lá em cima não são o que eu procuro como resposta e aqui diz em um subtítulo: “Os jogos eletrônicos e a violência”	Lê o conteúdo dessa seção	Lê seletivamente partes do texto ?	
43:53	Eu terminei a minha pesquisa e a base que eu tirei disso é que os jogos		Comenta o conteúdo	

	podem influenciar, porém se for jogo violento ou algo do tipo. Mas se for confiscado pelos pais, sendo jogo educativo, não, não existe problema nenhum. E os jovens também devem respeitar as faixas etárias de cada jogo.		Integra...	
44:30		Passeia novamente pelas abas abertas e, seguida, começa a responder a tarefa.	Navega	

Participante: SARA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
01:52		Entra no google chrome	Navega	
01:59	Abri o google... pesquisei os jogos violentos...	Digita “os jogos violentos”, localiza e clica na sugestão “os jogos violentos podem influenciar as pessoas”	Planeja Navega	
2:17		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
2:43	Achei esse site “claudiaabril” (inaudível)	Clica e acessa o texto “Jogos violentos podem alterar o comportamento das crianças?”	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
3:20		Observa o início	Decide se fará	

		do texto	ou não a leitura de um texto	
3:37	Não gostei desse site, vou entrar em outro site	Clica em voltar	Navegar	
3:45		Altera a busca para “Jogos violentos podem alterar o comportamento”, localiza e clica na sugestão “Jogos violentos podem alterar o comportamento dos jovens”	Gera palavras-chave Navega	
04:06	Achei o site da superabril	Clica no segundo resultado: “Não, games violentos não vão tornar seu filho agressivo”	Lê e analisa os links Seleciona link Lê	https://super.abril.com.br/comportamento/nao-games-violentos-nao-vaio-tornar-seu-filho-agressivo/
04:18	Aqui tá falando (inaudível)		Comenta e/ou	

	Mas eu acho que (inaudível)		aprecia o conteúdo	
05:46	Aqui também tá falando que os pais “não conseguem limitar o quanto os filhos são expostos a jogos violentos. Mas também não há motivo para preocupação - nenhum videogame vai torná-los antissociais ou praticantes de bullying” lê o subtítulo	Lê uma parte do texto	Lê	
6:45	Vou procurar outro site		Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Distorções e na imagem e ruídos prejudicam o acompanhamento do que a aluna fez durante o início da leitura.
6:46		Abre nova guia	Navega	
6:50	Inaudível	Fecha a guia com o texto do site	Navega	

		superabril		
07:08	Aí eu vou procurar de novo uma pergunta mais clara	Digita: “os jogos eletrônicos influenciam ou n o comportamento dos adolescentes e dos jovens” e escaneia a página de resultados	Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
8:16		Clica no primeiro resultado e acessa o texto “Jogos eletrônicos influenciam os jovens?”	Lê e analisa os links Seleciona link	http://www.entreverbos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens
8:49	Eu estou aqui nesse site entreverbos que eu achei com a pergunta que eu fiz	Lê o texto em voz alta	Avalia (aprecia) o texto (página) Lê	
18:11	É muito legal.		Reage ao texto	Comentou ao assistir ao vídeo presente no texto. Comentários sobre GTA e Mortal kombat
19:37		Abre nova aba e	Navega	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-

		<p>digita “os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens”. Escaneia a página e clica no 3º resultado: “ Os Jogos Eletrônicos e seus Impactos na Sociedade”</p>	<p>Gera palavras-chave</p> <p>Lê e analisa os links</p> <p>Seleciona link</p>	<p>eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/</p>
20:15		<p>Escaneia a página, comenta sobre o tamanho do artigo e clica em voltar.</p>	<p>Escaneia o texto antes da leitura</p> <p>Decide se fará ou não a leitura de um texto</p> <p>Navega</p>	
20:41		<p>Clica no segundo resultado: “Artigo:</p>	<p>Lê e analisa os links</p>	<p>https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/</p>

		<p>A influência comportamental dos jogos eletrônicos”</p> <p>Lê em voz alta a introdução e começa a ler a primeira parte.</p>	<p>Seleciona link</p> <p>Lê</p>	
26:52	<p>“Historicamente, esse termo esteve vinculado a teoria Behaviorista”... nossa. o que é esse behaviorista? Vou pesquisar o que é esse behaviorista. Copiar e agora colar</p>	<p>Abre nova aba e cola a expressão “teoria Behaviorista” no google. Lê uma parte da explicação sobre behaviorismo na wikipedia e diz que não entendeu.</p>	<p>Avalia a necessidade de mais informações</p> <p>Navega</p> <p>Gera palavras-chave</p> <p>Lê e analisa os links</p> <p>Avalia a necessidade de mais informações</p>	

27:43		Volta à aba com o texto e lê mais um parágrafo.	Navega Lê	
28:15	Nó mano, isso aqui não tem nada a ver. Não tô gostando desse site, não.	Escaneia uma parte da página, clica em outra aba e digita no google “os jogos”, localiza e clica na sugestão “os jogos eletrônicos influenciam ou n o comportamento dos adolescentes e dos jovens”	Reage ao texto Avalia (aprecia) o texto (página) Comenta e/ou aprecia o conteúdo Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links	

			Seleciona link	
29:26	Eu não gostei desse psicologado... ai, eu tô mó bugada. Eu abri... quer ver... foi o entreverbos e o fábrica de jogos ... inaudível	Escaneia a página de resultados.	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê e analisa os links	Passou o ponteiro do mouse sobre o link enquanto falava Ela se confundiu, pois não havia acessado esse site. Em seguida, percorreu as guias abertas.
29:35	Ah, esse aqui que eu não gostei.	Clica nas duas abas com os textos já lidos, passa o mouse sobre link da página fabricadejogos	Navega Lê e analisa os links	
29:44	Eu vou pegar o segundo site que tá ali, ó, psicologado	Clica no segundo resultado: "A Influência dos Jogos Eletrônicos Violentos nos	Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente	https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-influencia-dos-jogos-eletronicos-violentos-nos-adolescentes

		Adolescentes”. Pula o resumo e começa a ler a introdução.	partes do texto	
31:14	“(categorizados nesse estudo como aventura, ação, tiros, luta, estratégia)” São os melhores jogos...	Interrompe, comenta e continua a ler	Reage ao texto Comenta e/ou aprecia o conteúdo	
31:45	Devido a sua evidencia na atualidade, a análise da influência desses jogos no comportamento de adolescentes do sexo masculino... gente, mas feminino também dá... (inaudível) eu já não gosto, esse cara é muito machista... tinha que pesquisar... o feminino... inaudível se fosse olhar	Interrompe, comenta e continua a ler	Analisa o conteúdo? Reage ao texto Avalia (aprecia) o texto (página) Lê	Cosmovisão

	isso... continua a ler			
32:30	... exacerbada. O que é exacerbada? Odeio esses site que fica colocando umas palavras difícil	Abre outra aba e busca o significado de exacerbada	Reage à página?	Tá... tipo uma coisa violenta (comenta após olhar o significado)
33:06	“No Brasil, os videogames estão presentes há mais de 30 anos e atualmente”	Começa a ler o referencial teórico	Lê	Interrompe a leitura aos 33:13
33:28	Ai gente, eu acho que vou procurar vídeo no youtube	Clica na aba em que havia buscado o significado de “exacerbada” e busca “os jogos eletrônicos influenciam ou n o comportamento dos adolescentes e dos jovens”	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Navega	
33:44	Quem sabe eu acho alguma coisa... Eu vou terminar de ler	Clica na aba com o texto do site psicologado	Navega planeja	

	esse texto do psicólogo e aí eu vou pro youtube, porque... tipo... talvez eu não entendi... inaudível			
	“videogames estão presentes...”	Recomeça a ler o referencial teórico do artigo	Lê	
34:25	“...Dentre os jogos mais procurados estão os de tiros, lutas e estratégias de guerra.” ... São os mais legais... inaudível.. jogo de corrida e de tiro também.... muito bom.... continua a ler		Lê Reage ao texto ou Comenta e/ou aprecia conteúdo	
35:34	“...Para a psicóloga Simone Barros Ceregatti, coordenadora do grupo de estudo da Sociedade Antroposófica do Brasil, os jogos eletrônicos têm mais poder que a televisão de	Avalia o conteúdo?	Reage ao texto	

	influenciar um comportamento violento na criança e no adolescente.” Claro... continua a ler			
36:17	Atlaspsico... o que é Atlaspsico? Ah, isso aqui é um (inaudível). Eu sou muito lerda...	Abre nova guia e busca “Atlaspsico”	Avalia a necessidade de mais informações	Referência bibliográfica
36:52	“Uma pesquisa realizada em 2005...”	Continua a ler	Lê	
38:28		Interrompe a leitura e escaneia o texto	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
38:47		Clica na aba com os resultados,	Navega Gera palavras-	https://www.youtube.com/watch?v=GWjE5WQ4SVo

		busca: “os jogos eletrônicos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens youtube” e acessa o primeiro vídeo: “A Influência dos jogos no comportamento dos jovens”	chave Lê e analisa os links Seleciona link	
40:06		Para o vídeo, clica novamente na aba do texto e volta a ler a página psicologado	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Navega Lê	Estava sem com
45:54		Interrompe a leitura e chama o professor para		Orientei a aluna a ver os vídeos em outro computador.

		informar que não conseguia ouvir o áudio.		
47:02	Eu ainda tô confusa		Avalia a necessidade de mais informações	
01:07:26	Voltei... eu vi um vídeo que eu tinha falado que eu ia lá ver, só que depois eu não entendi nada porque, tipo, é muito formal... aí fui num vídeo do vicesabia... é... jogos influenciam e eu entendi mais, tipo assim se os jogos influenciam. Agora eu vou começar a responder senão não vai dar tempo.	Abre outra aba e digita: "você sabia jogos influenciam" e clica no vídeo para copiar a url.	Comenta o conteúdo Transforma informações?	
01:08:10		Relê a tarefa e começa a elaborar		Não retornou aos textos para responder.

		as respostas.		
--	--	---------------	--	--

Participante: TIAGO

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
01:33	Sem áudio	Abre o google e digita: “os jogos influenciam ou não o comportamento dos adolescentes e dos jovens?”	Planeja Navega Gera palavras-chave	
2:30		Clica no primeiro item do resultado “Os jogos violentos e a influência nos gamers ainda crianças ou adolescentes”	Seleciona link	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes
2:45		Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	

3:12		Clica em voltar	Navega	
3:15		Clica novamente no primeiro resultado	Seleciona link	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes
3:41		Clica em voltar	Navega	
3:45		Clica no segundo resultado. Texto: “Jogos violentos podem alterar o comportamento das crianças?” Parece ler uma parte do texto (parte “sim”)	Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
5:10		Clica em voltar	Navega	
6:18		Clica novamente no segundo item	Seleciona link	https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
7:25		Escaneia o texto	Escaneia o texto após a leitura	
7:32		Abre nova aba e digita “youtube”.	Navega	

8:00		Digita no motor de busca do youtube: "os jogos influenciam ou não o comportamento dos jovens?"	Gera palavras-chave	
8:04		Clica no primeiro resultado e acessa o vídeo "A Influência dos jogos no comportamento dos jovens". Assiste integralmente ao vídeo.	Seleciona link Lê	https://www.youtube.com/watch?v=GWjE5WQ4SVo
16:20		Clica em voltar. Em seguida, clica no segundo item e acessa o vídeo "DTUP – A	Navega Seleciona link Lê	https://www.youtube.com/watch?v=hOP2BolfeT8

		influência dos jogos eletrônicos na vida dos jovens”		
17:28		Clica em voltar e acessa e assiste integralmente ao vídeo “Vício em jogos eletrônicos pode entrar na lista de transtornos psiquiátricos”	Navega Seleciona link Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê	https://www.youtube.com/watch?v=NHpwmS9AL0E
24:27		Clica em voltar e acessa ao vídeo “Depoimento sobre a influência dos jogos eletrônicos nos jovens”	Navega Seleciona link Decide se fará ou não a leitura de um texto	https://www.youtube.com/watch?v=BIXBmx37Vvk
24:48		Clica em voltar, acessa e assiste ao vídeo “Jogos	Navega Seleciona link Decide se fará	https://www.youtube.com/watch?v=wxPicp5v8QA

		violentos e o comportamento dos jovens”	ou não a leitura de um texto Lê	
28:51		Clica em voltar. Observa os resultados e, em seguida, clica na aba em que estava o texto da revista Cláudia.	Navega Lê e analisa os links Navega	
29:02		Minimiza a janela		
29:04		Maximiza a janela		
29:07		Clica no documento da tarefa (word)		
29:29		Clica na janela do google chrome e copia a url do texto da revista Cláudia. Tenta colar (diversas vezes) e	Navega	

		não consegue.		
30:55		Clica na aba em que está aberto o youtube e acessa novamente o vídeo “A Influência dos jogos no comportamento dos jovens”	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=GWjE5WQ4SVo
31:19		Copia a url e cola no word	Navega	Conseguiu colar
		Acessa novamente o vídeo “Vício em jogos eletrônicos pode entrar na lista de transtornos psiquiátricos”, copia a url e cola no word	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=NHpwmS9AL0E
32:32		Clica na primeira aba, copia a url do	Navega	https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/

		texto “Jogos violentos podem alterar o comportamento das crianças?” e cola no word.		
33:49		Escaneia a página de resultados do youtube, acessa o vídeo “Games deixam as pessoas mais violentas?”, pula para 34’ e, em seguida, clica em voltar.	Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto Navega	https://www.youtube.com/watch?v=A_Bak5dWPMs
34:52		Acessa novamente o vídeo “Vício em jogos eletrônicos pode entrar na	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=NHpwmS9AL0E 3ª vez (a 2ª foi para copiar a url)

		lista de transtornos psiquiátricos”		
34:58		Clica em voltar	Navega	
		Acessa novamente o vídeo “DTUP – A influência dos jogos eletrônicos na vida dos jovens	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=hOP2BolfeT8 2ª vez
35:09		Clica em voltar e acessa o vídeo “A influência dos videogames na nossa vida”	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=A0p6Yp41aew
46:02		Copia a url do vídeo e cola no documento da tarefa	Navega	Continua assistindo Dificuldade para colar Não reconhece a função do cursor.
47:08		Clica em voltar	Navega	
47:11		Acessa novamente o vídeo “Jogos	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=wxPicp5v8QA

		violentos e o comportamento dos jovens”, copia a url e cola no word.		
48:21		Acessa novamente o vídeo “A influência dos videogames na nossa vida”, copia a url e cola como resposta da segunda pergunta	Navega	https://www.youtube.com/watch?v=GWjE5WQ4SVo
54:00		Tenta pesquisar a ortografia da palavra excesso. Em seguida, busca “mds kkkk”		
54:45		Consegue localizar nos resultados a palavra excesso.		

59:02		Vai ao histórico do chrome, clica no link dos resultados de busca feita no google, acessa novamente o texto “Os jogos violentos e a influência nos gamers ainda crianças ou adolescentes”, clica em voltar, acessa novamente o texto “Jogos violentos podem alterar o comportamento das crianças?”, lê novamente a primeira parte do texto	Navega Relê um trecho do texto	https://www.campograndenews.com.br/lado-b/games/os-jogos-violentos-e-a-influencia-nos-gamers-ainda-criancas-ou-adolescentes https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
-------	--	--	-----------------------------------	--

1:01:53		<p>Na página com resultados de busca do youtube, acessa novamente o vídeo “A Influência dos jogos no comportamento dos jovens”, “pula” algumas partes, assiste a partir de 2’58” até 5’25”. Para, volta a assistir, pula algumas partes e assiste até o final.</p>	<p>Navega Lê seletivamente partes do texto Relê um trecho do texto</p>	
1:05:25		<p>Volta ao texto da revista Cláudia, seleciona um trecho e elabora resposta para a</p>	<p>Navega Relê um trecho do texto</p>	

		pergunta 7		
1:14:05		Volta ao vídeo “A Influência dos jogos no comportamento dos jovens”, assiste novamente a algumas partes e termina de elaborar sua conclusão.	Navega Relê um trecho do texto	

APÊNDICE C – Transcrições de vídeo e áudio (coleta final)

Participante: ANA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:32		Abre o google chrome	Navega Planeja	
1:50		Digita “o celular causa câncer?”	Gera palavras-chave	
2:15		Abre o primeiro link com o texto “Celular pode causar câncer?” em nova guia	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/
2:19		Abre o segundo link com o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo” em nova guia	Lê e analisa os links Seleciona link	https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/

2:22		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
2:34		Acessa o texto “Uso excessivo do celular pode causar câncer” em nova guia.	Navega	https://olhardigital.com.br/noticia/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-cancer/9671
2:40		Acessa o texto “Maior estudo já feito não conclui se uso de celular causa câncer” em nova guia.	Navega	https://olhardigital.com.br/noticia/maior-estudo-ja-feito-nao-conclui-se-uso-de-celular-causa-cancer/73890
03:02		Abre o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos” em nova guia	Navega	https://canaltech.com.br/saude/novos-estudos-mostram-que-celulares-nao-causam-cancer-em-humanos-107760/
03:05		Abre o texto “Quão	Navega	http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2016/11/quao-

		perigosa é a radiação de celulares e como você pode se proteger” em nova guia		perigosa-e-a-radiacao-de-celulares-e-como-voce-pode-se-proteger.html
03:10		Percorre todas as guias e aguarda até que as páginas sejam totalmente carregadas	Navega	
04:13		Clica na segunda guia e lê o primeiro texto selecionado	Navega Lê	
5:56	Esse que eu tô lendo é muito ruim. Não gostei... achei muito pequeno. O site parece confiável, mas eu não gostei, não.		Reage ao texto Avalia (aprecia) o texto (página) Avalia a confiabilidade do site Analisa o	

			conteúdo	
06:07	Vamo ver outro.	Clica na terceira aba	Navega	
06:26	Nossa... tá me dando um negócio... cheio de anúncio	Fecha os anúncios presentes na página	Reage à página Navega	
8:00	Nossa que texto grande... num quero ler, não...	Interrompe a leitura e clica na quarta aba	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Navega	
8:07	Esse aqui me chama a atenção... "Maior estudo já feito não conclui se uso de celular causa câncer"... Vamos ver se é o maior estudo já feito e onde foi feito esse estudo.	Começa a ler silenciosamente o texto	Lê Reage ao texto Avalia (aprecia) o texto (página) Reage à página	
8:32	"pesquisadores do Instituto Toxicológico Nacional dos Estados Unidos não	Lê um trecho em voz alta Continua a ler o	Lê Reage ao texto	

	conseguiram chegar a uma conclusão definitiva.”... ué...	texto silenciosamente		
10:31	(inaudível)... tá, aqui falou então que não tá com o estudo concreto, né... que o estudo não acabou ainda .		Comenta o conteúdo	
10:37	Mais um outro site falou que celular não causa câncer. Eu tô duvidando desse site aqui até porque ele tá bem... bem estranho... tá com muitas ofertas aqui... eu não gostei desse site, não.		Comenta o conteúdo Avalia a confiabilidade do site Avalia (aprecia) o texto (página) Reage à página	
10:53		Clica na 5ª aba “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em	Navega	

		humanos”		
11:52	John Bucher...	Lê o nome de um pesquisador em voz alta	Lê	
12:08	Ó... esse site que eu tô lendo acabou de falar uma coisa que o outro site também falou	Clica na 5ª aba e continua a ler o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos”	Navega Lê Compara informações entre as fontes	
12:14	Só que esse site deu um número diferente	Clica na 4ª guia e volta ao texto do “Maior estudo já feito não conclui se uso de celular causa câncer” e escaneia a página	Navega Escaneia o texto após a leitura Compara informações entre as fontes	
12:27	Ah eu não sei, pode ser o mesmo... eu não tenho	Relê em voz alta uma parte do texto	Lê Compara	

	certeza... Ah mas isso aqui é a mesma coisa “Ratos machos que foram expostos à radiação causada pelos celulares tiveram um pequeno aumento na incidência de tumores no coração”	(olhar digital)	informações entre as fontes Integra as informações	
12:41	E esse foi a mesma coisa, só que (inaudível)... mesma coisa, né? É... agora tá parecendo que aquele lá é mais verdade porque esse site parece mais confiável que o outro	Volta à 5ª guia (canaltech)	Navega Compara informações entre as fontes Avalia a confiabilidade do site	
12:53	Então eu acho que aquele site pode ser confiável... e esse também. Ah, eu tô em dúvida... eu não sei de mais nada.	Continua a ler o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos”	Lê Avalia a confiabilidade do site Avalia a necessidade de	

			mais informações	
13:06	E esse fala assim que a radiação que eles usaram nos ratos, nos camundongos é bem maior do que a gente... do que a gente sofre nos smartpho... smartphones, no celular, né? Eu falo celular, porque quem fala smartphone é gente rica	Sintetiza parte do conteúdo lido	Comenta o conteúdo	
14:27	É... tá falando a mesma coisa que o outro site, então eu vou acreditar que o outro site também é confiável		Compara informações entre as fontes Avalia a confiabilidade do site	Critério de confiabilidade: recorrência
14:33	Tá... as mesmas coisas tá falando dos ratos, que tiveram um nível muito alto		Compara informações entre as fontes	

	<p>de radiação por nove horas durante dois anos (inaudível) é, nove horas por dia durante dois anos que receberam essa radiação e a radiação que eles tavam recebendo é mais alta do que a que nós seres humanos recebe então eu acho que esse site que eu acabei de ler e o outro são confiáveis</p>		<p>Avalia a confiabilidade do site</p>	
14:57	<p>Também no site que eu estou lendo... deixa eu ver qual é o nome dele... cantaltech canaltech, nunca vi esse nome... o endereço tá aqui canaltech.com.br... é, canaltech e o outro que eu li é o olhar digital... eu não</p>	<p>Localiza a url na barra de endereços e, em seguida, clica na aba anterior</p>	<p>Observa os dados da fonte (autor, site, data) Avalia a confiabilidade do site</p>	

	achei muito confiável pelo... num sei, tá com muito anúncio, ele tem o https, mas ele tá com muito anúncio e eu achei isso meio estranho.			
	Não seria um site que eu procuraria uma resposta pra fazer um trabalho. Eu procuraria no canaltech porque o design dele, essas coisas... o visual dele tá melhor que o outro.		Reage à página Avalia (aprecia) o texto (página)	
15:38	Agora eu vou ler o do “Bem estar”. Ele é inseguro, já falou. É, ele tá com uma cara de ser inseguro mesmo. Vou até colocar pra carregar de novo, porque não tá parecendo do “Bem estar”	Clica na 6ª guia, observa o ícone e a palavra “inseguro” ao lado da barra de endereços. Em seguida, clica em “Recarregar esta	Identifica a segurança do site	

	não.	página”		
15:54	<p>Pelo que eu li aqui não tá falando nada disso, pra falar a verdade.</p> <p>Olha, o primeiro que eu li que foi no tuasaude que é do site, não se mostrou, não teve muita informação. Só falou que a radiação em pessoas que tem problemas, tem câncer cerebrais, a radiação do celular pode ser perigosa. Mas só foi isso que falou e eu não gostei muito, não.</p>	<p>Percorre as abas abertas, para no primeiro texto e escaneia o texto enquanto fala.</p>	<p>Navega</p> <p>Escaneia o texto após a leitura</p> <p>Comenta o conteúdo</p> <p>Avalia (aprecia) o texto (página)</p>	
16:27	<p>Aí ó, pronto, agora melhorou.</p>	<p>Clica na última aba</p>	<p>Navega</p>	<p>Observa o carregamento “normal” da página do “Bem estar”;</p>
20:31		<p>Acaba de ler o texto. Clica na 3ª guia (texto da Veja) e escaneia a</p>	<p>Lê</p> <p>Navega</p> <p>Lê seletivamente</p>	<p>Não leu a última parte “medidas de prevenção”</p>

		página.	partes do texto Escaneia o texto após a leitura	
21:00	Nos cinco textos que eu li tem texto falando que analisaram pessoas que têm tumor cerebrais e colocaram elas, expor elas em contato com a radiação celular. E eles falam que isso causou algum dano no câncer, mas a pessoa já tinha câncer. Nos outros dois falava assim que... nos outros dois que eu li falava assim que um estudo nos Estados Unidos foi... foi feito com ratos e camundongos e que os ratos machos sofreram a	Escaneia a página do olhar digital	Integra informações dos diferentes textos Compara informações entre as fontes Avalia a confiabilidade do site	

	radiação e eles sofreram alguns danos, mas foram bem poucos e as fêmeas não. Pelo menos nos dois textos. Eu prefiro confiar nesses dois textos que nos outros.			
22:55		Começa a responder		Não voltou aos textos para elaborar a conclusão.

Participante: ANDRÉ

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
1:37		Abre o google chrome, digita "a influência dos jogos eletrônicos" e escaneia a página de resultados	Planeja Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
3:16	"No dia 14 de fevereiro, os Estados Unidos passaram por mais um massacre com armas de fogo em ambiente escolar" ...	Clica no último resultado para acessar o texto "Até onde os games podem influenciar a sociedade?", escaneia parte da página e lê o primeiro parágrafo	Seleciona link Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê Decide se continuará ou não a leitura de	https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/ate- onde-os-games-podem-influenciar-a-sociedade- a6h31k8qfbvip0pn00ruqtxx/ Após alguns minutos, parte do texto ficou bloqueada e apareceu um convite para o assinar o jornal.

		em voz alta.	um texto	
6:06	Não tem nada a ver. Não gostei não.	Clica em “voltar”	Avalia (aprecia) o texto (página) Analisa o conteúdo Navega	Parece não ter percebido que o restante do texto foi bloqueado.
6:25		Clica para acessar o artigo “Influência dos jogos eletrônicos e virtuais no comportamento social dos adolescentes” Após ler o resumo, escaneia a página.	Seleciona link Lê Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://www.researchgate.net/publication/321283984_I_NFLUENCIA_DOS_JOGOS_ELETRONICOS_E_VIRTUAIS_NO_COMPORTAMENTO_SOCIAL_DOS_ADOLESCENTES
11:10		Clica em voltar e escaneia a página de resultados.	Navega Lê e analisa os links	
11:25		Acrescenta a expressão “entre	Gera palavras-chave	“A influência dos jogos eletrônicos entre adolescentes”

		adolescentes” à busca, escaneia a página de resultados e acessa o texto “Jogos eletrônicos influenciam os jovens?”	Lê e analisa os links Seleciona link	http://www.entreverbos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens Não citou esse texto nas respostas.
12:00	“O vídeo game já está inserido na sociedade há mais de 40 anos, tendo como função entreter e passar o tempo.”	Lê em voz alta	Lê	Não leu o subtítulo.
19:52		Interrompe a leitura após a segunda parte, escaneia o texto e continua a ler.	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Não lê as legendas das fotos.
22:24	“Para se ter uma noção do que é apresentado nos	Interrompe a leitura	Decide se continuará ou	Não assistiu ao vídeo.

	jogos atuais, confira um vídeo”		não a leitura de um texto	
22:25		Em nova guia, digita “influência dos jogos eletrônicos”, localiza a sugestão “influência dos jogos eletrônicos na vida das pessoas”, e clica para acessar o texto “Influência dos jogos eletrônicos na educação”	Navega Gera palavras-chave Navega Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://clickestudante.com/influencia-dos-jogos-eletronicos-na-educacao.html Leu apenas a primeira parte do texto e ficou cerca de 2 minutos em silêncio.
28:33		Clica em voltar e escaneia a página de resultados	Navega Lê e analisa os links	
29:04				Pediu permissão para ir ao banheiro.
33:02		Clica na primeira	Navega	http://www.entreverbos.com.br/single-

		aba e, em seguida, acessa novamente o novamente no primeiro link	Seleciona link	post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens
33:04		Clica em “voltar” e escaneia a página de resultados	Navega Lê e analisa os links	
33:15		Clica na segunda guia e escaneia os resultados	Navega Lê e analisa os links	Os resultados foram quase os mesmos.
33:37		Clica na primeira guia e escaneia os resultados	Navega Lê e analisa os links	
33:51		Clica na segunda guia e escaneia os resultados	Navega Lê e analisa os links	
34:01		Clica na primeira guia e escaneia os resultados, acessa o segundo link e lê o texto “Os Jogos	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.selectgame.com.br/os-jogos-eletronicos-e-seus-impactos-na-sociedade/

		Eletrônicos e seus Impactos na Sociedade”		
35:52	Professor, eu já posso responder?		Esclarece dúvidas com o professor	
36:00		Abre um documento no wordpad e começa a responder.		
36:56		Volta ao google chrome, clica em “voltar”, clica com o botão direito do mouse, seleciona a opção “copiar endereço do link” e cola no documento resposta. Usa o mesmo procedimento para	Navega	http://www.entrevos.com.br/single-post/2016/12/14/Jogos-eletr%C3%B4nicos-influenciam-os-jovens

		colar os demais links.		
4:00		Apaga tudo e redige a conclusão.		
41:33		Clica novamente no texto “Influência dos jogos eletrônicos na educação”	Relê um trecho do texto	Parece reler uma parte do texto. Em seguida, começa a ler a última parte, “Os jogos eletrônicos e a violência” (não tinha lido ainda). Texto menos relevante.
43:39		Volta ao documento resposta e reelabora uma parte da resposta		
46:36		Clica em “voltar” no navegador, acessa novamente	Avalia a necessidade de mais informações	https://www.fabricadejogos.net/posts/artigo-influencia-comportamental-dos-jogos-eletronicos/

		o primeiro texto, clica em “voltar” antes mesmo de a página ser carregada. Em seguida, acessa a página com o artigo “A influência comportamental dos jogos eletrônicos”	Navega Seleciona link Navega	Parece ler uma parte do texto
48:35		Volta ao documento resposta e apaga o que havia digitado. Em seguida, volta à primeira guia e copia cada link e cola no documento.	Navega	

51:35		Acessa o texto “Uso excessivo de jogos eletrônicos pela geração digital preocupa pais”	Avalia a necessidade de mais informações Navega Seleciona link Navega Lê seletivamente partes do texto	https://www.estadao.com.br/noticias/geral,uso-excessivo-de-jogos-eletronicos-pela-geracao-digital-preocupa-pais-imp-,675835 Parece ler silenciosamente alguma parte do início do texto. Citou o texto como tendo sido o que mais lhe ajudou a chegar a uma conclusão. (?)
51:56		Clica em “voltar”, copia o link e cola na resposta	Navega	
1:02:04		Clica na primeira guia, lê novamente (?) o início do texto do “Estadão” e volta a redigir sua conclusão.	Relê um trecho do texto	
1:03:21		Clica na primeira guia, lê novamente (?) o início do texto	Relê um trecho do texto	

		do “Estadão”		
1:04:17		Volta a redigir sua conclusão.		

Participante: DÉBORA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
01:55		Digita: "o celular causa câncer ou não"	Planeja Navega Gera palavras-chave	
		Acessa o texto "Celular pode causar câncer no cérebro, diz OMS"	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/celular-pode-causar-cancer-no-cerebro-diz-oms-3wdm1s87vgekmelnvgl0ce6a6/ A página não carregou. Internet lenta.
07:41		Acessa o texto "Celular pode causar câncer?" Lê seletivamente	Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/ Não citou essa página
9:35		Clica em voltar Abre a página com o texto "Celular causa	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm Na mesma guia

		câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”		
10:03		Clica em voltar Abre novamente a mesma página, agora em nova guia	Navega	
10:06		Abre a página https://www.roche.com.br/ em nova guia (anúncio)	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.roche.com.br/
		Em nova guia, abre o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
10:19		Clica na segunda guia Lê seletivamente	Navega Lê seletivamente partes do texto	Leu até o terceiro boato.

16:17		<p>Clica na terceira guia</p> <p>Escaneia a página</p> <p>Lê seletivamente?</p>	<p>Lê seletivamente partes do texto</p> <p>Escaneia o texto antes da leitura</p> <p>Decide se fará ou não a leitura de um texto</p> <p>Decide se continuará ou não a leitura de um texto</p>	
16:59		<p>Clica na quarta guia</p>	<p>Navega</p>	
17:19		<p>Clica no “cadeado” (conexão segura)</p> <p>Escaneia a página</p> <p>Lê o início</p>	<p>Identifica a segurança do site</p> <p>Escaneia o texto durante a leitura</p> <p>Decide se fará ou não a leitura de um texto</p> <p>Lê seletivamente</p>	

			partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
18:16		Clica na terceira guia, em seguida, na segunda. Escaneia a página Clica na primeira guia Acessa, em outra guia, o texto “Afinal: celular causa câncer?” Parece ler o início	Navega Escaneia o texto durante a leitura Lê e analisa os links Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	https://ahduvido.com.br/afinal-celular-causa-cancer/
19:30		Clica em voltar Abre, em nova guia, o texto “Uso excessivo do	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://olhardigital.com.br/noticia/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-cancer/9671

		celular pode causar câncer?”		
19:43		Fecha e primeira guia, com os resultados da busca. Clica na 5ª guia e começa a ler o texto. Lê na íntegra.	Navega Lê	
21:07		Percorre as guias abertas, para na primeira. Escaneia o texto do uol Clica na segunda guia (roche) Escaneia Clica na 3ª guia (veja) Parece reler o	Navega Escaneia o texto após a leitura Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Navega Relê um trecho do	

		início	texto	
24:09		Abre documento do wordpad e começa a redigir Clica em cada guia, copia a url e cola no documento	Navega	
44:24		Volta à guia Roche, escaneia, digita “câncer celular” acessa o primeiro resultado: “A pergunta “celulares causam câncer?” volta à tona” Copia a url e substitui o endereço da roche no documento resposta.	Escaneia o texto após a leitura Gera palavras-chave Lê e analisa os links Seleciona link Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente	https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/

		<p>Escaneia o texto e parece ler algumas partes. Olhou a data</p>	<p>partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto Observa os dados da fonte (autor, site, data) Avalia a confiabilidade do site</p>	
--	--	---	--	--

Participante: FELIPE

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:42		Entre no google Digita: “celular causa câncer” Escaneia a página de resultados	Planeja Navega Gera palavras- chave Lê e analisa os links	
01:55		Acessa o primeiro resultado, com o texto “Quão perigosa é a radiação de celulares e como você pode se proteger”	Lê e analisa os links Seleciona link	http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2016/11/qua-o-perigosa-e-a-radiacao-de-celulares-e-como-voce-pode-se-proteger.html
		Lê	Lê	
04:28		Abre quatro novas guias Digita na quinta	Navega	

		guia: "Celular causa câncer?"		
		Clica na 3ª guia e busca: "Celular causa câncer?"	Navega	
5:25		Copia a pergunta "Celular causa câncer?" da 3ª guia e cola na segunda. Clica enter Escaneia a página de resultados Clica na segunda página de resultados	Navega Lê e analisa os links Navega	
05:54		Acessa o texto "Celular pode causar câncer no cérebro, diz OMS"	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/celular-pode-causar-cancer-no-cerebro-diz-oms-3wdm1s87vgekmeInvgI0ce6a6/
6:58		Clica na 3ª guia e	Navega	https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-

		acessa o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Lê e analisa os links Seleciona link	cancer-no-cerebro-define-estudo/
07:09		Clica na quarta guia Clica na segunda página de resultados Acessa o texto “Estresse causa câncer? E telefone celular? Veja mitos da doença”	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/estresse-causa-cancer-e-telefone-celular-veja-mitos-da-doenca,f528aaccde6da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html
07:56		Clica na quinta guia Digita: celular causa câncer? + oms	Navega Gera palavras- chave	

09:01		Clica para acessar o texto “[ESCLARECIMENTO] OMS da parecer afirmando que uso de celular poderia estar relacionado a câncer cerebral” Escaneia o texto	Lê e analisa os links Seleciona link	http://www.oncoguia.org.br/conteudo/esclarecimento-oms-da-parecer-afirmando-que-uso-de-celular-poderia-estar-relacionado-a-cancer-cerebral/476/8/
09:41		Clica na primeira guia Abre documento do word	Navega	
13:50		Copia e cola os endereços das páginas no documento resposta	Navega	
18:16		Clica na 5ª guia Escaneia o texto	Escaneia o texto antes da leitura	oncoguia

		antes de ler Lê seletivamente	Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
19:41		Clica na 4ª guia Lê partes	Navega Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Terra
23:16		Clica na 3ª guia Lê parte do texto	Navega Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não	Veja

			a leitura de um texto	
25:22		Clica na segunda guia Lê parte	Navega Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Gazeta do povo Conteúdo exclusivo para assinante (só 1 parágrafo disponível, com a conclusão)
26:45		Clica na primeira guia	Navega	G1
26:49		Clica no documento do word e começa a redigir a resposta		
		Voltou às páginas apenas para copiar endereços.		

Participante: JOÃO

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:18	Celular causa câncer?... google... então vamos pesquisar: celular causa câncer?	Entra no google chrome e digita: “celular causa câncer?”	Planeja Gera palavras-chave	
0:38	www.tuasaude	Clica para acessar o primeiro resultado	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/ Não escaneou a página de resultados Abriu a página na mesma guia
0:42		Abre nova guia e refaz a busca “celular causa câncer?”	Navega Gera palavras-chave	Não utilizou a sugestão de busca (digitou a pergunta novamente).
1:07	“Celular pode causar câncer?”	Clica na primeira guia Lê o título e começa a ler o primeiro parágrafo (em voz alta)	Navega Lê	Não leu o nome da autora
1:15	Agora eu estou lendo o	Continua a ler		

	texto	silenciosamente o texto		
2:17		Vai ao início do texto e lê o nome da autora	Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
2:18	Então vamos pesquisar a doutora	Abre nova guia e digita “dr Elaine Aires”	Navega Gera palavras-chave Checa as fontes Analisa a fonte	
4:03		Clica na segunda guia, analisa os primeiros resultados e clica no segundo link “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	Passa com o mouse pelos quatro primeiros resultados https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm Abriu o link na mesma guia
4:09		Clica na primeira	Navega	

		guia e lê o restante do texto (tuasaude)	Lê	
4:54		Clica na segunda guia para ler o texto “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”	Navega	
5:16		Copia o nome do autor – Fabio Andrighetto – abre e fecha imediatamente outra guia, clica na 3ª aba (em que havia pesquisado o nome da autora do 1º texto) e cola o conteúdo	Observa os dados da fonte (autor, site, data) Navega Gera palavras-chave Seleciona link	

		copiado. Entra no primeiro link (Escavador)		
8:24	Fabio Andrighetto... possui graduação em Filosofia...	Lê as principais informações sobre o autor	Checa as fontes Analisa a fonte	
8:49		Clica na segunda aba, escaneia o texto a volta a ler o texto	Navega Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto Lê	Parou por alguns segundos nos tópicos 4. Navegação privativa não deixa rastro e 5. Se não aparece no Google, não existe
9:46		Abre nova guia, refaz a busca "Celular causa câncer?" e escaneia os primeiros resultados	Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links	

9:59		Clica na segunda guia e escaneia o texto	Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
10:01		Clica na terceira guia, escaneia os primeiros resultados e clica no quarto link para acessar o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Lê e analisa os links Seleciona link	Na mesma guia https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
10:39		Clica na primeira guia, na segunda, volta para a terceira e escaneia o texto.	Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	

10:52	Aqui, por exemplo, tem alguma coisa a ver quando o site tem essa parte daqui sublinhada, igual esses outros aqui não têm? Aí isso significa alguma coisa ou não tem nada a ver?	Compara a url dos sites e tira dúvidas com o professor	Esclarece dúvidas com o professor Observa os dados da fonte (autor, site, data)	Sublinhou: https://www Os outros sites não apresentavam www na url.
11:10	“Celular não causa câncer, diz estudo”	Lê o título em voz alta e parece ler silenciosamente algumas partes do texto	Lê seletivamente partes do texto	
12:22		Abre nova guia, refaz a busca “celular causa câncer?”, escaneia os resultados	Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links	Clicou na sugestão do google
12:37		Clica para acessar o texto “Afinal: celular causa câncer?” Parece	Seleciona link Lê seletivamente partes do texto Decide se	https://maringapost.com.br/ahduvido/afinal-celular-causa-cancer/

		ler apenas o início do texto	continuará ou não a leitura de um texto	
14:05	Vamos para o 5º texto sobre... se celular causa câncer É.. Bem Estar - Quão perigosa é a radiação de celulares e como você três pontinhos, no site g1.globo.com	Abre nova guia, refaz a busca “celular causa câncer?”, observa os resultados lê o texto do link e acessa o texto “Quão perigosa é a radiação de celulares e como você pode se proteger”. Lê apenas o início do texto.	Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links Seleciona link Lê Decide se continuará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto	Clicou na sugestão do google http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2016/11/qu-ao-perigosa-e-a-radiacao-de-celulares-e-como-voce-pode-se-proteger.html
15:45	Lemos cinco textos... é, do site tuasaude que sim, é confiável por mostrar... a	Clica em cada guia à medida que fala sobre eles	Navega Observa os dados da fonte (autor,	

	doutora que é clínica geral, a doutora Elaine Aires Temos o segundo site da uol foi... a última atualização foi 18/08/2016. No site tuasaude não fala quando foi atualizado. Na uol foi em 18/18/2016, por Fábio Andrighetto.		site, data) Avalia a confiabilidade do site	
16:49	No terceiro texto entramos no site veja.abril.com.br... a notícia foi atualizada no dia 02/08/2018... não temos informações de quem escreveu. No quarto texto, entramos no site da maringapost	Clica em cada guia à medida que fala sobre eles	Navega Observa os dados da fonte (autor, site, data) Avalia a confiabilidade do site	Por: Da redação
17:30	Nesse site fala é... cita o nome de dra. Davis...	Escaneia o texto	Navega Observa os dados da fonte (autor, site, data)	Escaneou diversas vezes o texto e parou na parte em que havia a citação da médica (ele não tinha lido esse texto)

			<p>Escaneia o texto antes da leitura</p> <p>Avalia a confiabilidade do site</p> <p>Lê seletivamente partes do texto</p> <p>Decide se fará ou não a leitura de um texto</p>	
17:52	Do quinto texto, da globo.g1.com... https fala que é inseguro... nem https tem no site... o google fala que o site é inseguro... não fala autor, não fala a última atualização também		<p>Identifica a segurança do site</p> <p>Observa os dados da fonte (autor, site, data)</p>	
18:18	Vamos lá... tarefa 1	Começa a responder		Não voltou a nenhuma página para responder.

Participante: MARIA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
1:30	Agora eu vou entrar no google... Agora eu vou pesquisar se o celular causa câncer	Acessa o google crhome e digita: "celular causa câncer"	Planeja Gera palavras-chave	
2:26		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
2:44	Eu vou entrar nesse site... agora eu vou ler	Acessa e lê silenciosamente o texto "Celular pode causar câncer?"	Seleciona link Lê	Clica no 1º resultado https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/
4:26	O texto é pequeno. É... tem o autor... a url... o site... parece ser confiável. Agora eu vou ler outro	Escaneia a página enquanto fala. Em seguida, clica em voltar.	Observa os dados da fonte (autor, site, data) Avalia a confiabilidade do site Escaneia o texto após a leitura	

			Navega	
	Agora eu vou ler o texto...	Acessa o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Seleciona link	https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/ Observa a página e clica no 2º resultado
8:15	Gravação encerrada.			Problema no computador.
				Explica que tinha iniciado a pesquisa, mas houve um problema no computador e precisou interromper.
0:38	Agora eu vou entrar no google e vou pesquisar se o celular causa câncer	Acessa o google crhome e digita: “celular causa câncer”		
0:52	Eu tinha entrado nesse texto... “tua saúde”... já tinha lido já			https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/
0:57	Ele parece ser seguro, tem o nome do autor, a url... eu já tinha lido	Escaneia o texto enquanto fala		
1:12	Agora eu vou entrar no segundo texto	Clica em “voltar” e escaneia a página		

		de resultados		
1:23		Acessa o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”		https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
1:28	Eu acho... o site que eu tava lendo... agora eu vou ler	Escaneia a página enquanto fala	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê	
2:38	Eu já acabei de ler porque eu parei... eu comecei onde eu tinha parado (inaudível) ... esse site também parece ser seguro. A url parece ser segura, tem o cadeadinho, tem o autor, a data da publicação.		Identifica a segurança do site ? Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
3:02	Agora eu vou ler outro	Clica em “voltar” e	Navega	

	site	escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
3:15	Agora eu tenho que olhar esse site	Acessa a página com o texto "Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet"	Seleciona link	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm
		Lê o texto (leitura silenciosa)	Lê seletivamente partes do texto Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Lê integralmente as partes até o quarto mito. A partir do 5º, leu apenas algumas partes (início?). Parece ter lido até um comentário de internauta.
9:53	Eu não gostei muito desse site, não. Ele fala de telefone, depois fala de outras coisas, mas falou também do celular. É um site confiável, é o	Escaneia a página enquanto fala.	Comenta o conteúdo Avalia (aprecia) o texto (página) Avalia a confiabilidade do	

	uol, (inaudível), a url,o autor, a data. Só que eu não gostei muito.		site Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
10:30	Agora eu vou pesquisar outro	Clica em “voltar”	Navega	Sempre na mesma guia.
10:28	Agora eu vou entrar nesse site	Acessa e lê silenciosamente o texto “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”	Seleciona link	https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/
13:34	Ah, eu gostei (inaudível) ... ele parece ser seguro, tem o nome do autor, tem a data de publicação... (inaudível) agora vou procurar outro.	Escaneia a página enquanto fala. Em seguida, clica em “voltar.	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Navega	Clica duas vezes e retorna para a página inicial do google. Digita Celular, localiza a sugestão da busca já realizada e a refaz.
14:20	Inaudível	Acessa “Uso excessivo do celular pode	Seleciona link	https://olhardigital.com.br/noticia/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-cancer/9671

		causar câncer?”		
14:34	Eu vou ler o texto		Decide se continuará ou não a leitura de um texto	Inicia as leituras sem escanear os textos.
15:53	Ah... o texto é pequeno... tem a url... é... aqui tem... o nome do autor (inaudível) redação digital... é... a data de publicação... só que esse texto é antigo, é de 2009.	Observa a fonte	Comenta o conteúdo Analisa o conteúdo Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
16:26	Vai ser o último...	Clica em voltar	Navega	
17:15	A pergunta é se o celular causa câncer , eu li os textos e eu acho que não, mas, pelo que eu li, a radiação... é... pode causar tumores... mas eu acho que não, eu acho que celular não causa		Comenta o conteúdo Integra informações dos diferentes textos	

	câncer. Essa é a minha conclusão, pelos textos que eu li			
17:53	Agora eu vou entrar no word pra responder as perguntas			
		Volta ao texto da Veja algumas vezes	Relê um trecho do texto	Texto que ela mais utilizou.
36:35		Clica no link “estudo” e acessa ao artigo científico citado no texto.	Navega	Ao responder a 5ª pergunta https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016041201830196X
34:42	Ai, tá tudo em inglês	Escaneia a página e clica em voltar.	Escaneia o texto antes da leitura Navega	
36:52		Escaneia a página da Veja e clica novamente no link “estudo”	Escaneia o texto após a leitura Navega	https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016041201830196X
37:03		Clica em “Traduzir”	Analisa as fontes	Sugestão: “Traduzir essa página?”

		e lê o texto traduzido.	de autoridade expressas nos textos	
38:06	Ah... eu abri outro site, tava em inglês e eu traduzi e era de um estudo... sobre...se... que... as ondas eletromagnéticas podia causar câncer cerebral e que concluiu que... que não.	Clica em voltar	Comenta o conteúdo	

Participante: PAULO

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:33	Inaudível... vou ao google	Abre o google chrome	Planeja Navega	Leu a tarefa em voz alta Após a leitura, falou muita coisa que não consegui entender.
3:10	Então vamos procurar... se... vamos procurar se os jogos faz interferência na vida do adolescente... influencia a vida dos adolescentes. Eu acessei o google e pesquisaremos se... se jogos violentos influenciam a violência	Digita “se jogos violentos influenciam a violência”	Planeja Gera palavras-chave	
4:16	“Jogos violentos podem alterar o comportamento das crianças”... “Não, games violentos não vão	Lê os títulos dos textos (links) dos três primeiros resultados. Abre	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	https://www20.opovo.com.br/app/maisnoticias/tecnologia/2015/08/18/noticiastecnologia,3489219/estudo-aponta-que-jogos-violentos-influenciam-comportamento-agressivos.shtml

	tornar seu filho agressivo"... "Estudo aponta que jogos violentos influenciam comportamento"... eu ou abrir esse aqui... esse aqui também e esse aqui	o terceiro link em nova guia. Em seguida, abre o segundo e o primeiro em nova guia.	Seleciona link Navega Seleciona link Navega	https://super.abril.com.br/comportamento/nao-games-violentos-nao-vao-tornar-seu-filho-agressivo/ https://claudia.abril.com.br/sua-vida/jogos-violentos-podem-alterar-o-comportamento-das-criancas/
4:55	Deixa eu ver aqui... três	Percorre as guias abertas	Navega	
5:04	Deixa eu ver esse aqui... não	Passa o ponteiro do mouse sobre o quarto resultado ("Jogos violentos deixam jovens mais imaturos, diz pesquisa - BBC.com") e analisa alguns resultados	Lê e analisa os links	
5:27	Vou ver esse aqui, ó:	Abre o texto	Lê e analisa os	https://www2.uol.com.br/sciam/noticias/videogames

	“Videogames violentos têm efeitos negativos em crianças”	“Videogames violentos têm efeitos negativos em crianças” em nova guia	links Seleciona link Navega	violentos_tem_efeitos_negativos_em_crianças.html
5:38	“Jogos violentos fazem crianças violentas?” essa aqui também eu vou abrir	Abre o texto “Jogos violentos fazem crianças violentas?”	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	http://www.escoladavila.com.br/revista2017/index.php/2017/08/29/jogos-violentos-fazem-criancas-violentas/ Na mesma guia
5:46	É... esse site aqui já não tá muito bom, não, porque não é seguro...	Escaneia a página até o final e avalia	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Identifica a segurança do site	
6:06	Ó não gostei porque esse site tá... aqui tá	Lê informações na parte inferior	Observa os dados da fonte	

	falando que “este é um site das produções dos alunos do 7º ano de 2017 da Escola da Vila – SP”...	da página	(autor, site, data)	
6:25	Se foi criança que fez, por que eu vou acreditar, né?... 29 de agosto de 2017	Escaneia a página enquanto fala. Em seguida, para no início do texto, lê a data, os autores e começa a ler, silenciosamente, o texto.	Avalia a confiabilidade do site Observa os dados da fonte (autor, site, data) Checa as fontes (analisa a fonte?)	
8:42	“Opinião do psicológico... do psicólogo”	Lê em voz alta uma parte do texto	Lê seletivamente partes do texto	
9:36	Oh... então eu vou fazer uma pesquisa sobre esse Pedro Monteiro.	Abre nova guia, digita “Pedro Monteiro”.	Planeja Navega Gera palavras-	

	Vou ver se ele é psicólogo mesmo.		chave	
9:55	Vou fazer uma pesquisa sobre a vida do cara	Analisa os resultados, volta à primeira guia, lê “Pedro Monteiro (psicólogo), volta à guia com os resultados e acrescenta a palavra “psicólogo”, abre o primeiro resultado (linkedin) e lê as informações principais	Gera palavras-chave Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos Navega	“Pedro Monteiro Psicólogo” https://br.linkedin.com/in/pedro-monteiro-68996586
11:01	Então acho que é verdadeiro.	Fecha a guia e volta ao texto	Avalia a confiabilidade do site	Leu o texto todo.

			Navega	
12:41		Clica na segunda guia, escaneia o texto “Estudo aponta que jogos violentos influenciam comportamento agressivos”, para na parte inferior da página, observa o menu, volta ao início.	Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Analisa a página (leiaute)	
13:13	Vou ler meu próximo texto... o povo online	Lê o texto em voz alta	Lê	
16:46	É, eu acho que é mentira... eu não gostei		Avalia (aprecia) o texto (página) Analisa o conteúdo	
15:59	É pequeno...	Clica na 3ª aba,	Navega	

	superinteressante	escaneia a página	Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
16:32	Ah... eu entrei no site superinteressante... é um site que eu confio... “Não, games violentos não vão tornar seu filho agressivo”	Escaneia a página enquanto fala. Em seguida, lê o título, subtítulo e nome da autora	Avalia a confiabilidade do site Observa os dados da fonte (autor, site, data) Avalia (aprecia) o texto (página)	
17:32	Vou pesquisar o nome dela	Copia o nome da autora, abre nova guia, cola o conteúdo “Ana	Navega Gera palavras-chave Checa as	

		Carolina Leonardi” e analisa os primeiros resultados	fontes Analisa a fonte Lê e analisa os links	
18:00	Vou escrever aqui profissão	Acrescenta a palavra profissão e busca “Ana Carolina Leonardi profissão”, lê o título do primeiro resultado	Gera palavras-chave Lê e analisa os links	
18:09	O interessante é que ultimamente eu tô fazendo trabalho com o Marcos... é... tá aparecendo muito esse site superinteressante	Clica no primeiro link, escaneia a página	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	https://super.abril.com.br/autor/ana-carolina-leonardi/
18:31	É, não tem nada sobre ela não, né?... então eu tô meio desconfiado	Escaneia a página, volta à guia com os	Avalia a confiabilidade do site	

		resultados, apaga a palavra “profissão”, busca novamente “Ana Carolina Leonardi”	Lê e analisa os links Gera palavras- chave Navega	
18:46	Oh, vou ver o instagram dela... credo! Arrependimento... essa mulher parece que força...	clica no segundo link, escaneia a página	Navega Seleciona link Checa as fontes Analisa a fonte	https://www.instagram.com/leonardiac/?hl=pt-br
19:02	“Jornaleira na”... ah é jornalista... oh, corneteira...	Lê informações principais no perfil da autora	Lê seletivamente partes do texto Avalia a confiabilidade do site Checa as fontes Analisa a fonte	“Jornaleira na @revistasuper” “Corneteira no twitter.com/carolleonardi”
19:12		Clica em “voltar”,	Navega	Leu algumas partes do texto (saltou algumas).

		fecha a guia e volta ao texto.		
20:47	Ah, eu jogo. Eu jogo free fire, vivo matando os cara lá (inaudível)		Relaciona o conteúdo ao conhecimento prévio	
20:57	Eu com sete anos eu tava jogando (inaudível) nunca aconteceu nada comigo. Olha como eu sou... É... eu não sou um bom exemplo não, né, mas... fazer o quê? Mas eu não mato ninguém, não tenho pensamento de roubar ou sair matando qualquer pessoa na rua... então... entendeu? Isso não faz diferença... jogos violentos causa pessoas	Comenta o conteúdo lido. Em seguida, clica na quarta guia e escaneia a página.	Comenta o conteúdo Analisa o conteúdo Relaciona o conteúdo ao conhecimento prévio Navega Escaneia o texto antes da leitura	

	violentas... tem nada a ver			
21:29	Eu tô entrando aqui nesse site é... claudiaabril.com.br	Começa a ler o texto em voz alta. Lê a primeira frase.	Lê	
22:26	Deixa eu ver... calma aí... Vanessa de Sá	Interrompe a leitura, vai ao início do texto e lê o nome da autora e volta a ler o texto.	Lê seletivamente partes do texto Observa os dados da fonte (autor, site, data)	Leu algumas partes. Leitura seletiva (?) a partir de palavras e expressões.
23:41	É, eu li aqui esse site da claudiaabril tem duas opções, opções não, opiniões... que é a sim, que os jogos fazem mal às crianças, influencia a matar e não, que não tem nada a ver... é... ah	Escaneia a página enquanto fala	Escaneia o texto após a leitura Comenta o conteúdo Parafraseia o conteúdo	

	é isso aí.			
24:28	Então esse aqui tá falando que tem duas opiniões, que sim e que não.			
24:35	Vamos para o próximo que é www2.uol.com.br... não é seguro, entendeu? É grande e eu não tô a fim de ler, porque quando não é seguro eu nem gosto de entrar principalmente, mas eu tô entrando porque...	Clica na quinta guia, escaneia a página	Navega Escaneia o texto antes da leitura Identifica a segurança do site Decide se fará ou não a leitura de um texto	
25:00	Dara Greenwood é uma pessoa?	Abre nova guia, digita "Dara Deenoord", observa os resultados e	Navega Observa os dados da fonte (autor, site, data)	Dara Greenwood Digitou errado

		fecha a guia	Lê e analisa os links Navega	
25:45	Mas eu vou ler só pra ver se é verdade	Volta ao texto	Decide se fará ou não a leitura de um texto	
25:56	Ó novamente falando sobre GTA... ô tudo é GTA		Compara informações entre as fontes Reage ao texto	
26:04	Ah eu não vou ler esse... não gostei, entendeu?	Lê apenas algumas partes	Decide se continuará ou não a leitura de um texto Lê seletivamente partes do texto Avalia (aprecia) o	

			texto (página)	
26:20		Clica no documento do word e começa a responder		
29:24	Vou colocar da mente da pessoa por causa desse site aqui, ó... cadê? Aqui ó, esse aqui mesmo... escoladavila	Clica na primeira guia, escaneia,	Navega Escaneia o texto após da leitura	
29:39	O site não é seguro, mas...tem uma conclusão de que... me agradou, entendeu? Mesmo que produções de alunos de 7º ano, mas é uma conclusão, é um site que eu faria	Escaneia a página	Identifica a segurança do site Analisa o conteúdo Avalia (aprecia) o texto (página) Observa os dados da fonte (autor, site,	

			data)	
		Voltou ao primeiro texto algumas vezes ao responder.		

Participante: RAQUEL

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:13	Vou entrar no google e pesquisar “celular causa câncer?”... enter	Digita: “celular causa câncer?”	Planeja Gera palavras-chave	
0:37	Vou apertar no primeiro texto que fala “Celular pode causar câncer? Tua saúde”	Clica no primeiro resultado e acessa a página com o texto “Celular pode causar câncer?”	Lê e analisa os links Seleciona link	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/
0:52		Começa a ler o texto	Lê	Sem escanear
		Interrompe a leitura após ler o primeiro parágrafo e pergunta ao professor se ele não vai entregar		

		o cartão com dicas sobre confiabilidade dos sites.		
1:43		Após interromper a leitura, clica no ícone na barra de endereços	Navega Identifica a segurança do site	I A ligação a este site não é totalmente segura
2:03	Tem o nome da autora, Dra. Elaine Aires. Eu vou pesquisar.	Lê o nome da autora e copia	Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
2:09	Em outra aba, vou pesquisar pra ver se ela realmente existe	Abre nova aba e digita o nome da autora	Checa as fontes Analisa a fonte	
2:28		Escaneia a página de resultados	Lê e analisa os links	
2:32	Ela existe e é médica, formada em medicina	Lê a descrição do link	Lê e analisa os links Checa as	https://www.tuasaude.com/elaine-aires/

			fontes Analisa a fonte	
2:36	Volta à aba com o texto		Navega	
2:41	O site parece ser seguro, porque tem o “s” de seguro, então a url é confiável		Avalia a confiabilidade do site	Confunde segurança do site com confiabilidade das informações
3:18		Escaneia o texto em busca da data	Escaneia o texto durante a leitura Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
3:24	O site não contém data... de publicação			
3:44	Então o texto fala que é muito baixa de ter câncer com esse tipo de aparelho porque esse		Comenta o conteúdo	

	tipo de radiação com energia é muito fraca.			
4:00	“Ao contrário da energia ionizante, usada em máquinas de raio X ou tomografia computadorizada”	Continua a leitura a partir do 2º parágrafo.	Lê	
4:49	Agora eu vou em outra aba, vou pesquisar a mesma coisa pra tá olhando o segundo texto.	Clica na aba em, que havia pesquisado o nome da autora do texto lido e digita	Navega	
5:03	Vou colocar na barra de pesquisa “celular causa câncer?”	Digita: “celular causa câncer/?”	Gera palavras-chave	
5:16	Vou tá clicando no segundo texto que apareceu porque o primeiro eu já li	Acessa a página com o texto “Celular causa câncer? Descubra o que é	Lê e analisa os links Seleciona link	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm

		verdadeiro em 10 boatos de internet”		
5:59	A url parece confiável porque tem o https e isso é seguro. É do site uol, que também é seguro, eu já tinha visto antes.		Identifica a segurança do site Avalia a confiabilidade do site	Observou a url antes mesmo de a página ser totalmente carregada.
6:12	No título está escrito: “celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”		Lê	
6:17	O autor se chama Fábio Andrighetto, e eu vou tá pesquisando no google pra ver se ele é confiável	Seleciona e copia o nome do autor, abre nova aba e copia o conteúdo copiado	Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
6:25	Eu coloquei outra aba e	Escaneia a	Checa as	Lê a descrição dada pelo próprio autor no site

	pesquisei o nome dele e aqui tá falando que ele é formado em filosofia pela Unesp, pós-graduado em jornalismo. Então realmente ele existe e parece confiável	página de resultados enquanto fala	fontes Analisa a fonte	https://www.99freelas.com.br/user/Andrighetto
6:48		Volta à aba em que está aberto o texto	Navega	
6:50	Então eu vou voltar pra pesquisa e aqui tá dizendo o seguinte:...	Lê em voz alta o primeiro parágrafo e parte do segundo.	Lê	
7:21	Vou tá descendo pra poder chegar	Interrompe a leitura da introdução e localiza o tópico "1. Celular causa câncer"	Lê seletivamente partes do texto	

17:25	Está escrito “Celular causa câncer”?	Lê o tópico em voz alta.	Lê	
8:10	... "Para a radiação não ionizante, nunca se conseguiu definir uma associação clara entre a exposição e a incidência de câncer em seres humanos", disse o neuro-oncologista Rodrigo Munhoz"... Então eu vou pesquisa o Rodrigo Munhoz pra ver se essa notícia realmente é verdadeira... e copiar o nome dele e colar na outra aba pra poder pesquisar	Interrompe a leitura, seleciona e copia o nome do especialista citado, abre nova aba e cola o conteúdo.	Navega Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos	
8:22	Aqui tá falando que realmente ele é	Escaneia a página de	Analisa as fontes de	

	oncologista do hospital Sírio Libanês e tem vídeos dele no youtube, então é confiável.	resultados enquanto fala. Em seguida, fecha a aba e retorna para o texto.	autoridade expressas nos textos	
8:31	Então aqui tá falando que é falso... essa notícia é falsa. E o site parece ser confiável porque está assim... bem atualizado... essa notícia é de 2016.		Observa os dados da fonte (autor, site, data) Avalia a confiabilidade do site Comenta o conteúdo	
8:51	E agora eu vou pra outro. Vou abrir uma nova aba e vou pesquisar a mesma	Digita “celular causa câncer?”	Navega Gera palavras-chave	Não utilizou as sugestões do google e digitou (3ª vez) a mesma pergunta, se a barra(/).

	coisa... “celular causa câncer?”			
9:12	<p>Agora apareceu um outro texto... eu vou apertar nele, que é o segundo e tá escrito: “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”. Vou abrir aqui o site... tá carregando...</p>	<p>Clica no segundo resultado e acessa o texto ‘A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”</p>	<p>Lê e analisa os links Seleciona link</p>	<p>https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/</p> <p>Observou que o segundo link era diferente da primeira e da segunda buscas (com a /).</p>
9:25	<p>O título que tá aqui é o que eu li anteriormente: “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”, e esse texto foi escrito por Felipe Ventura... eu vou pesquisar se ele é confiável ou não.</p>	<p>Lê o título e o nome do autor. Enquanto lê o nome do autor, seleciona e copia.</p>	<p>Lê Observa os dados da fonte (autor, site, data)</p>	
9:40	<p>Vou abrir uma nova aba de pesquisa e vou</p>	<p>Abre nova aba e cola o nome do</p>	<p>Navega Checa as</p>	

	colocar o nome dele	autor do texto.	fontes Analisa a fonte	
9:50	Aqui tá falando sobre ele no Facebook, dizendo que ele faz palestras em empresas	Lê o primeiro resultado (perfil do autor no Facebook),		
10:02	Porém tá muito confuso porque tem muitos outros Felipes Ventura... agora eu vou tirar	Escaneia a página de resultados. Em seguida, fecha a aba com os resultados.		
10:14	O site parece que tá atualizado porque aqui diz que foi postado... essa notícia foi postada há 51 semanas atrás	Observa a data	Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
10:27	“Afinal, os celulares...”	Lê o primeiro e o segundo parágrafos.	Lê	

10:57		Após ler o segundo parágrafo, escaneia a página	Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
11:13	Porém aqui diz: “Alguns pesquisadores temem...”	Deixou de ler alguns parágrafos e leu mais um parágrafo.	Lê seletivamente partes do texto	
11:26	Então aqui tá falando, né?.. que não causa, porém existem pesquisas, né?... que podem dizer que causam sim	Escaneia o texto enquanto fala.	Comenta o conteúdo Escaneia o texto durante a leitura	
11:37	Tô abrindo a quarta guia aqui e pesquisando “celular pode causar	Abre nova aba e digita pesquisando	Navega Gera palavras-chave	

	câncer ou não?”	“celular pode câncer ou não?”		
11:58	Aqui apareceu vários outros textos e eu vou abrir segundo de novo porque o primeiro eu já li... e o título tá falando: “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Lê o título	Lê e analisa os links Seleciona link	Clica no segundo porque o primeiro resultado já havia sido visualizado. https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
12:13	Cliquei pra abrir a página... tá carregando...	Acessa a página com o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”.		https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
12:30	Pude ver aqui que a url de todos eles é confiável porque tem o https	Percorre as quatro abas enquanto fala.	Identifica a segurança do site	
12:40	Porém, no primeiro	Percorre as	Navega	

	texto que eu li, tem um círculo com um izinho no meio. Eu apertei nesse círculo e aqui diz que “a ligação a esse site não é totalmente segura”.	quatro abas, para na primeira e clica no ícone com a letra “i”.	Identifica a segurança do site	
12:50	No segundo site que eu abri, que foi do uol, também apareceu a mesma coisa, que a ligação a esse site não é totalmente segura”...	Vai para a segunda aba e clica no ícone com a letra “i”.	Navega Identifica a segurança do site	
12:57	Já no terceiro apareceu o cadeadinho que diz que “a ligação é segura”	Vai para a terceira aba e clica no ícone com o cadeado.	Navega Identifica a segurança do site	
13:03	Agora vamos pro quarto e o quarto também tá falando que “a ligação é segura” a partir desse cadeadinho.	Vai para a quarta aba e clica no ícone com o cadeado.	Navega Identifica a segurança do site	

13:10	Aqui embaixo tem um título que tá escrito “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”. O site desse quarto... desse quarto texto que eu pesquisei é o site veja é muito conhecido e tem até revista até		Avalia a confiabilidade do site	
13:30	E ele tá bem atualizado e foi postado no dia 02/08/2018... até desse ano. E aqui tá escrito “por: Da Redação”	Observa e seleciona a data enquanto fala. Observa e seleciona e autoria.	Observa os dados da fonte (autor, site, data)	
13:41	Eu vou tá copiando aqui “da redação” e vou colar numa nova guia pra ver se realmente isso existe, se não é falso,	Abre nova guia e cola o conteúdo copiado.	Observa os dados da fonte (autor, site, data)	

	se eu posso confiar.			
31:51	Colei aqui... pesquisei... hummm... e aqui tá falando, tá mostrando muitas pesquisas da redação... tem mitas coisas, todas atualizadas de 2018, porém também tá um pouco confuso porque tem outros “da redação” também.	Escaneia a pagina de resultados e, em seguida, volta à aba anterior.	Navega	
14:15	O subtítulo tá escrito: “Os aparelhos podem, no entanto, agravar tumores cerebrais já existentes”	Lê o subtítulo	Lê	
14:21	Então, né, ao mesmo tempo que parece que sim, é não também.		Comenta o conteúdo	
14:29	Aqui no texto tá	Lê o primeiro	Decide se	Seleciona o nome da revista “Enviroment International”

	dizendo: “Celulares não causam...”	parágrafo e salta o segundo.	continuará ou não a leitura de um texto ? Lê seletivamente partes do texto	enquanto lê.
15:05	Aí aqui embaixo tá escrito: outro título “Risco de câncer”.	Lê o subtítulo e essa parte do texto.	Lê seletivamente partes do texto	
15:51	Então todos falam que pode acontecer, que pode-se ter, mas não é nada comprovado.	Escanei a página enquanto fala.	Escaneia o texto durante a leitura Comenta o conteúdo	
15:55	Agora eu vou pro último texto e vou tá pesquisando aqui na barra de pesquisa do google.	Abre nova guia e digita “celular causa câncer ou não”	Navega Gera palavras-chave	

16:18	Então o primeiro eu já li, o segundo eu já li, o terceiro também e eu vou apertar nesse aqui, no quarto, que tá dizendo assim: “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos”. Então eu vou tá apertando nele pra tá lendo.	Lê o título e clica no quarto resultado para ler o texto “Novos estudos mostram que celulares não causam câncer em humanos”	Lê e analisa os links Seleciona link	https://canaltech.com.br/saude/novos-estudos-mostram-que-celulares-nao-causam-cancer-em-humanos-107760/
16:47	Bom esse site aqui ele também apresentou o cadeadozinho que diz que “a ligação é segura”, a url contém o https, de seguro... então vamo lá...	Clica no cadeado e observa a url	Identifica a segurança do site	
17:03	E pelo que eu li aqui tá atualizada, ela foi	Observa data e autoria	Observa os dados da fonte	

	postada no dia 05/02/2018, então é desse ano também e é do mesmo lugar... da... “por redação” que a gente já viu que é seguro, que existe, sim.		(autor, site, data)	
17:25	“Desde a popularização dos aparelhos celulares...”	Lê		
18:08	... John Bucher .Eu vou tá pesquisando aqui, eu vou dar uma pausa e vou pesquisar o nome desse pesquisador pra ver se realmente existe e se é confiável.	Seleciona e copia o nome do pesquisador, abre nova guia e cola o conteúdo na barra de pesquisa.	Navega Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos	3º parágrafo
18:25		Escaneia a página de resultados		Resultados em inglês
18:30	(inaudível) tá meio	Digita	Planeja	

	confuso, então eu vou escrever pesquisador na frente porque fica mais fácil de saber	“pesquisador” após o nome John Bucher na barra de pesquisa	Gera palavras-chave	
18:40	É, realmente ele existe, e tudo que ele estua é a partir da expansão da radiação usada em celulares	Observa os resultados da busca. No terceiro item, seleciona a palavra “estudo”	Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos	Título: “Estudo associa alta exposição a radiação usada em celulares a...” Trocou a palavra “exposição” por “expansão”.
18:50	Ele realmente é um pesquisador e ele existe...	Escaneia a página de resultados	Analisa as fontes de autoridade expressas nos textos	
15:54	Vou voltar pro texto... que a gente já viu que é seguro e aqui tá falando que ele “usou ratos machos e fêmeas...”	Volta à aba anterior e continua a ler o texto a partir do trecho em que	Avalia a confiabilidade do site Identifica a segurança do	

		havia interrompido a leitura. Lê mais um parágrafo	site ? Comenta o conteúdo Analisa o conteúdo	
18:22	Então aqui realmente mostra que não existe um risco grande de se usar o... o celular para o câncer.	Escaneia o texto	Escaneia o texto durante a leitura	
19:33	E três sites apresentaram ser seguros e dois não, porém todos continham na url o "s" de seguro.	Percorre as abas abertas enquanto fala		
19:48	Bom, já li os cinco textos...	Começa a responder a tarefa.		

Participante: SARA

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
4:21	Agora eu vou abrir o google e vou pesquisar se o celular causa câncer	Abre o google chrome e digita "celular causa câncer"	Planeja Navega Gera palavras-chave	
4:44	Ó, aqui tem o tuasaude e noticiasuol ... (inaudível) e tem http	Observa os primeiros resultados e abre nova aba para acessar o segundo - Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet"	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm

05:08		Abre nova aba para acessar o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	https://veja.abril.com.br/saude/celular-nao-causa-cancer-no-cerebro-define-estudo/
5:57		Clica para acessar o texto “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”. Em seguida, clica em voltar e abre o mesmo texto em nova guia.	Lê e analisa os links Seleciona link Navega	https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/ Abriu o link na mesma guia.
6:15		Percorre as guias abertas	Navega	
6:25	E por último eu vou entrar no site olhar digital	Abre o texto “Uso excessivo do celular pode	Lê e analisa os links Seleciona link	https://olhardigital.com.br/noticia/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-cancer/9671

		causar câncer?” em nova guia	Navega	
6:48	Agora eu vou ler o texto do uol, e o título é “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet”	Escaneia e começa a ler o texto	Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto Lê	
8:46	Inaudível	Abre nova guia e busca o significado do termo “deturpação”. Em seguida, continua a ler o texto.	Navega Lê	Leu apenas o primeiro mito e escaneou a página.
11:30		Começa a ler o texto “Uso excessivo do	Navega Lê Comenta o	Perece ter lido o texto todo. Parece resumir/comentar o conteúdo após a leitura.

		celular pode causar câncer?”	conteúdo	
14:05		Começa a ler o texto “Celular não causa câncer no cérebro, define estudo”	Navega Lê	
18:21		Clica na primeira aba (noticiasuol), em seguida, abre nova guia e digita “ionizante” e acessa o primeiro resultado	Navega Avalia a necessidade de mais informações	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-causa-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm https://www.significados.com.br/ionizante/
19:27	Agora eu voltei aqui e vou entrar no site da tecnoblog e o título já diz “A pergunta ‘celulares causam câncer?’ volta à tona”.			https://tecnoblog.net/230164/celulares-causam-cancer-california/
19:57	“Como lembra o Ars”	Abre o link “Ars	Navega	https://arstechnica.com/science/2017/12/california-heres-

	que que é isso aqui?	<p>Technica” em nova aba. Enquanto aguarda a página abrir, fecha algumas guias que não estavam sendo usadas, deixando quatro textos abertos. Em seguida, abre o histórico e clica para abrir o texto “Uso excessivo do celular pode causar câncer?” em nova guia e fecha a página Arstechnica (página em inglês)</p>		<p>how-to-handle-unfounded-fears-of-cell-phone-cancer/</p> <p>A página “Uso excessivo do celular pode causar câncer?” não havia sido fechada.</p>
--	----------------------	--	--	--

20:45	“Como lembra o Ars Technica, três grandes estudos epidemiológicos”...	Volta a ler o texto	Lê	
21:44	Aqui tá falando de novas orientações		Comenta o conteúdo	
21:59	O que é streaming?	Abre nova guia, busca o significado do termo, lê a descrição no link da wikipedia e retorna ao texto	Navega	
23:28	Ai, gente, eu não acredito que a resposta não é essa... eu também... agora eu entrei no site da tuasaude e fala se o celular pode causar câncer. E tipo assim, é	Clica na guia em que está aberto o texto do site tuasaude e escaneia a página enquanto fala. Lê o texto em voz alta	Planeja Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	Não leu o nome da autora em voz alta

	bem pequenininho o texto.		Lê	
24:57	Então agora eu vou entrar no word e vou começar a fazer a conclusão. Eu concluí que		Navega	
30:00		Volta à página noticiasuol e relê parte do texto	Navega Relê um trecho do texto	
30:19	Eu vou pesquisa aqui Rodrigo Munhoz pra ver se ele realmente é um oncologista... Realmente ele é...	Seleciona e cola no google o conteúdo "Rodrigo Munhoz, do Icesp (Instituto do Câncer do Estado de São Paulo)". Em seguida, continua a responder.	Observa os dados da fonte (autor, site, data) Checa as fontes Analisa a fonte	
32:25		Volta à página	Navega	

		tecnoblog, relê algumas partes e depois volta ao texto do site tuasade	Relê um trecho do texto	
33:26	Eu vou abrir o site da Veja	Retorna ao texto da Veja	Navega	
34:15	Vou voltar ao site tecnoblog de novo	Volta ao site tecnoblog e, em seguida, retorna ao documento resposta.	Navega Relê um trecho do texto	
35:09	Eu acho que eu vou ter que melhorar essa resposta	Volta ao site tecnoblog e, em seguida, retorna ao documento resposta.	Navega Relê um trecho do texto	
38:11		Volta ao site tecnoblog e, em seguida, retorna ao documento	Navega Relê um trecho do texto	

		resposta.		
43:15		Começa a responder as demais perguntas		

Participante: TIAGO

Tempo	Fala	Ação	Descritor	Observações
0:51		Entra no google chrome	Planeja Navega	
2:21		Digita “celular causa câncer”	Gera palavras-chave	
2:38		Clica no primeiro link – “Celular pode causar câncer?”	Lê e analisa os links? Seleciona link	https://www.tuasaude.com/celular-causa-cancer/ Abriu o link na mesma guia Nãe escaneou a página de resultados. Lê e analisa os links ou apenas seleciona link?
3:08	Tô leno o texto		Lê	
4:46	Vou copiar o link	Copia a url e cola no documento resposta. Em seguida, retorna para a a página aberta.	Navega	
5:23		Abre nova guia, digita “celular	Navega Gera palavras-	https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/celular-pode-causar-cancer-no-cerebro-

		pode causar câncer”, clica no segundo link – “Celular pode causar câncer no cérebro, diz OMS” e começa a ler o texto	chave Seleciona link Lê e analisa os links	diz-oms-3wdm1s87vgekmeinvgl0ce6a6/ Na mesma guia
8:06		Clica na primeira guia	Navega	
8:13		Clica na segunda guia	Navega	
8:18		Clica na primeira guia	Navega	
8:46		Abre nova guia, digita “Dr. Elaine Aires”, clica no primeiro resultado e parece ler.	Navega Observa os dados da fonte (autor, site, data) Checa as fontes Analisa a fonte	https://www.tuasaude.com/elaine-aires/

			Navega Gera palavras-chave Lê e analisa os links Seleciona link	
9:42		Fecha a 3ª guia, abre uma nova	Navega	
9:51		Clica na segunda guia, escaneia a página,	Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
10:12		Clica na terceira guia, digita “celular pode”, localiza e clica na sugestão “celular pode causar câncer”. Em seguida, clica	Navega Gera palavras-chave Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://noticias.uol.com.br/tecnologia/listas/celular-cao-cancer-descubra-o-que-e-verdadeiro-em-10-boatos-de-internet.htm

		no quarto resultado – “Celular causa câncer? Descubra o que é verdadeiro em 10 boatos de internet...”		
10:40		Abre nova guia, digita “celu”, localiza e clica na sugestão “celular pode causar câncer”, clica no 5º resultado – “Uso excessivo do celular pode causar câncer?”	Navega Gera palavras-chave navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://olhardigital.com.br/noticia/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-cancer/9671
10:56		Abre nova guia, digita “cel”, localiza e clica na sugestão “celular	Navega Lê e analisa os links Seleciona link	https://www2.uol.com.br/sciam/noticias/poderia_o_sinal_de_telefones_celulares_causar_cancer_.html

		pode causar câncer”, clica no link “Poderia o sinal de telefones celulares causar câncer?”	Navega Gera palavras- chave	
11:25	Eu vou abrir aqui algumas informações pra leitura	Clica na terceira guia, escaneia a página, para no tópico 4 “Navegação privativa não deixa rastros”, volta ao início do texto e escaneia novamente a página.	Escaneia o texto antes da leitura Lê seletivamente partes do texto Escaneia o texto durante a leitura Decide se continuará ou não a leitura de um texto	
13:14		Clica na quarta aba e escaneia o texto.	Navega Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará	

			ou não a leitura de um texto	
13:47		Clica na quinta aba e escaneia o texto	Planeja Escaneia o texto antes da leitura Decide se fará ou não a leitura de um texto	
14:09		Clica no documento do word, em seguida copia a url de cada uma das páginas selecionadas e cola no documento resposta.	Navega	
16:58	“Em qual texto você encontrou informações mais úteis para resolver a	Lê a pergunta em voz alta		

	primeira tarefa?"			
18:12	Vou ler o texto	Clica na 5ª guia (uol)	Navega Lê	
18:48		Volta ao documento do word e começa a redigir a conclusão. Responde outras perguntas		Voltou ao texto "Poderia o sinal de telefones celulares causar câncer?" (5ª guia) algumas vezes enquanto redigia a conclusão.
24:36		Clica na segunda guia (gazetadopovo)	Navega	
24:56		Clica na primeira guia (tuasaude)	Navega	
25:02		Clica na terceira guia (noticiasuol)	Navega	
25:09		Clica na quarta guia (olhardigital)	Navega	
25:16		Clica na 5ª guia (uol)	Navega	

25:19		Volta ao documento do word	Navega	
28:18		Clica na quarta guia (olhardigital) e observa o menu na parte inferior da página	Navega Analisa a página(leiaute)	
31:51		Clica na 3ª guia	Navega	
		Termina de responder as perguntas		

APÊNDICE D – Tabulação (coleta inicial)

Categorias analisadas na tarefa inicial	Raquel	Ana	Maria	Sara	Débora	Felipe	João	Tiago	Paulo	André	SIM	NÃO
Buscar e localizar informações												
Reconhece mecanismos de busca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0
Seleciona palavras-chave adequadas	S 3	S 7	S 4	S 6	S 3	S 5	S 4	S 2	S 2	S 2	10	0
Navega	S 18	S 25	S 10	S 17	S 9	S 16	S 14	S 18	S 18	S 7	10	0
Lê e analisa os <i>links</i>	S 12	S 9	S 10	S 14	S 10	S 8	S 12	S 10	S 10	S 9	10	0
Seleciona <i>link</i>	S 12	S 5	S 10	S 10	S 10	S 5	S 12	S 10	S 4	S 7	10	0
Selecionar e avaliar informações												
Escaneia o texto antes da leitura	S 8	S 2	S 5	S 2	S 4	N	S 2	S 2	S 3	S 2	9	1
Decide se fará a leitura de um texto	S 8	S 2	S 5	S 2	S 4	S	S 2	S 6	S 3	S 2	10	0
Lê integralmente o texto.	S 8	S 2	S 4	S 11	S 1	S 2	S 7	S 4	S 2	S 1	10	0
Escaneia o texto durante a leitura	S 5	N	N	S 2	N 0	N	S 1	N	S 2	S 1	5	5
Decide se continuará a leitura de um texto	S 9	S 1	S 1	S 2	S 7	S 3	S 2	S 3	S 2	S 3	10	0
Lê seletivamente partes do texto	S 4	S 4	S 4	S 1	S 7	S 3	S 1	S 2	S 2	S 6	10	0
Escaneia o texto após a leitura	N	N	S 1	N	N	S 1	S 1	S 1	S 2	S 1	6	4
Relê um trecho do texto	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N	4	6

			1		1	1			2			
Avalia a pertinência das informações.	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	1	9
Observa os dados da fonte	N	N	N	S 1	N	S	N	N	S 4	S	4	6
Registra as fontes	N	N	N	S	N	S	N	N	S 4	N	3	7
Reage ao texto	N	S 13	N	S 5	N	N	N	N	S 8	S 7	4	6
Que critérios (ou utiliza critérios) para avaliar a confiabilidade das informações?	% Num. Tabela s Gráficos Opiniões de espec.		Não utiliza				Autori dade Correção ortogr áfica Sites conhe cido e conhe c. prévio					
Avalia a necessidade de mais informações	N	N	S 2	S 6	N	N	N	N	N	N	2	8
Comenta e/ou aprecia o conteúdo	S 1	S 3	S 4	S 6	S 1	N	S 3	N	S 17	N	7	3
Sintetizar e integrar informações												
Compara a consistência e a relevância das informações entre as fontes	N	N	N	N	N	N	N	N	S 4	S	2	8
Integra informações dos diferentes textos	S	N	N	N	N	N	S* 2 _{entr} e 2 sites. parcial mente	N	N	N	2	8
Determina se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam.	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	5	5
Posiciona-se a favor de determinadas alegações e argumentações.	N	S	N	S	N	S	S	S	S	S	7	3

APÊNDICE E – Tabulação (coleta final)

Categorias analisadas na tarefa final	Raquel	Ana	Maria	Sara	Débora	Felipe	João	Tiago	Paulo	André	SIM	NÃO
Buscar e localizar informações												
Reconhece mecanismos de busca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	10	0
Reconhece mecanismos de busca avançada						S					1	9
Seleciona palavras-chave adequadas	S 6	S 1	S 1	S 1	S 2	S 2	S 7	S 6	S 6	S 3	10	0
Navega	S 17	S 16	S 9	S 23	S 15	S 14	S 16	S 20	S 21	S 17	10 S	0
Lê e analisa os links	S 9	S 5	S 6	S 5	S 7	S 7	S 6	S 6	S 9	S 9	10	0
Seleciona link	S 5	S 5	S 6	S 5	S 7	S 5	S 6	S 6	S 8	S 8	10	0
Selecionar e avaliar informações												
Escaneia o texto antes da leitura	S 1	S 2	S 3	S 2	S 4	S 1	S 3	S 4	S 3	S 2	10	0
Decide se fará a leitura de um texto	S 1	S 2	S 3	S 2	S 4	S 1	S 3	S 4	S 5	S 1	10	0
Lê		S 5	S 4	S 5	S 1	S 1	S 2	S 3	S 2	S 1	9	1
Relê um trecho do texto	N	N	S 1	S 5	S 1	N	N	S 1	S 1	S 3	6	4
Avalia a pertinência das informações.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	9	1
Observa os dados da fonte.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	9	1

Posiciona-se a favor de determinadas alegações e argumentações.	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	7	3
										7			