

## Estratégias de leitura no Jamboard:

uma proposta para o ensino remoto

Yngrid Karolline Mendonça Costa;  
Paulo Alexandre Filho

**Como citar:** COSTA, Y. K. M.; ALEXANDRE FILHO, P. Estratégias de leitura no Jamboard: uma proposta para o ensino remoto. *In:* GARCIA, D. N. M.; ALEXANDRE FILHO, P.; SANT'ANNA, D. V. **Tecnologias e metodologias ativas:** (res)significando percursos educacionais. Marília: Oficina Universitário; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 239-258. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-210-9.p239-258>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# **Estratégias de Leitura no *JAMBOARD*: uma proposta para o ensino remoto**

*Yngrid Karolline Mendonça COSTA<sup>1</sup>*

*Paulo Alexandre FILHO<sup>2</sup>*

## **Introdução**

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), há tempos, vem tomando espaço nas discussões em se tratando de contexto de ensino-aprendizagem. Por outro lado, apesar do crescimento exponencial desta área de pesquisa, a qual caminha a passos largos, observamos que a relação entre teoria e prática ainda se mantinha irregular, uma vez que, do ponto de vista da realidade concreta das instituições de ensino, os recursos tecnológicos se faziam pouco presentes na rotina de alunos e professores.

Contudo, diante dos últimos acontecimentos de ordem global, em que se instaurou um cenário de pandemia, a vigência de modelos mais tradicionais, até então presentes nas escolas, exigiu uma transição rápida para um modelo de aprendizagem totalmente mediado pelas ferramentas tecnológicas. Não sabemos ao certo quanto tempo levaríamos para implementar todas essas mudanças se não fosse a disseminação do COVID-19, pois, em uma escala de tempo muito pequena, assistimos a todas essas mudanças na educação como tentativa de assegurar aos

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: yngrid.karolline@unesp.br

<sup>2</sup> Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: p.alexandre@unesp.br

estudantes o processo de aprendizagem e minimizar as perdas em razão do surto epidemiológico.

Logo, outras formas de se relacionar com os modelos de ensino-aprendizagem foram requeridas, principalmente, dos profissionais da educação. Desse modo, as TDIC foram preponderantes para a mediação dos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, Arruda e Siqueira (2021, p. 02) apontam que “[...] o comportamento nas relações também foi alterado. O uso das tecnologias digitais se tornou primordial, mesmo de forma *on-line*, para que as diversas áreas impactadas pudessem continuar operando, principalmente a educação.”

Assim, utilizar as tecnologias se tornou fundamental para que as instituições de ensino pudessem garantir a continuidade de seus trabalhos e, ao mesmo tempo, manter o contato entre educadores e estudantes, mesmo que mediados pela interface da tela. Garcia (2020, p. 43) observa que “[...] as tecnologias passaram a se constituir sustentáculos na educação, assumindo o protagonismo para viabilizar ações em muitos contextos e trazendo desafios para escolas, professores e alunos diante de improteláveis reconfigurações”.

Para este trabalho, temos como objetivo promover estratégias de leitura, em tempos de ensino emergencial remoto, utilizando-se da ferramenta *Jamboard*<sup>3</sup> com crianças do ensino fundamental. De antemão, ressaltamos que, por se tratar de uma proposição, em momento algum, objetivamos prescrever uma receita, apresentar respostas prontas e/ou limitar as discussões acerca do uso de ferramentas tecnológicas em contextos de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, acreditamos que este artigo poderá fomentar reflexões acerca do tema, tão frutífero diante das transformações de mundo impostas pelo COVID-19 e, simultaneamente, tão desafiador e relevante para este momento.

---

<sup>3</sup> O *Jamboard* é uma das ferramentas livres do *Google*. É uma tela inteligente, que funciona como uma lousa digital, mas em modo remoto. O professor pode fazer as anotações em conjunto com os alunos em aula, ou pode compartilhar um *link* de uma tela proposta e pedir para que os alunos participem inserindo suas anotações. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/jamboard/>. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

Optamos por utilizar, neste trabalho, a metodologia qualitativa com procedimento bibliográfico, já que essa proposta teórico-metodológica “[...] é construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas, conforme a metodologia proposta e baseada no referencial teórico construído” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43). Logo abaixo, apontamos a trajetória a ser construída no transcorrer deste percurso:

- *A competência leitora na interface da tela:* nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica, bem como os autores que subsidiaram a construção deste artigo, promovendo as relações pertinentes entre teoria e prática para o desenvolvimento crítico-reflexivo da proposta teórico-metodológica;
- *Da teoria à prática de leitura mediada pelas TDIC: uma proposta teórico-metodológica:* neste momento, à luz das teorias elencadas na seção anterior, empreendemos o desafio de elaborar uma proposta de abordagem da leitura mediada por recursos tecnológicos;
- *Considerações finais:* por fim, finalizamos nosso texto, reiterando os principais aspectos discutidos a fim de promover reflexões sobre o momento atual, em que vivenciamos transformações dia a dia na educação, em virtude do distanciamento imposto pelo COVID-19, vislumbrando o futuro educacional diante de todos os impactos sofridos nos últimos tempos.

## **1 A competência leitora na interface da tela**

A competência leitora se constitui um dos grandes desafios quando se trata de ensinar e aprender, tanto para educadores quanto alunos. São inúmeras as discussões e teorias acerca da temática, na maioria das vezes, abordando metodologias muito produtivas que, certamente, podem ser utilizadas durante as aulas, independente do componente curricular. Contudo, na atualidade, torna-se indispensável recrutar as ferramentas tecnológicas para o trabalho a ser desenvolvido com nossos alunos se

pensarmos que muitas pessoas, em algum momento, leem por meio de recursos digitais.

Assim, refletir sobre a vasta gama de possibilidades que esses recursos nos oferecem se trata de reconhecer não apenas as imposições sanitárias do COVID-19, mas, também, a emergência de novos paradigmas pelos quais o mundo se reconfigura. Para Folleto e Costa (2021, p. 150), “conciliar os objetos de estudo utilizando abordagens que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, bem como da realidade em que vivem é o objetivo maior de todo professor que tem comprometimento com seu papel em uma educação de qualidade”.

Dessa forma, pautamo-nos em modelos e ações a partir das estratégias de leitura propostas por Harvey e Goudvis (2008) e difundidas no Brasil pelas autoras Giroto e Souza (2010). Tais estratégias se constituem ferramentas de metacognição dos atos de ser leitor, pois, como apresentaremos aqui, as crianças vão se conscientizando das ações e modos que um leitor experiente realiza durante o processo de leitura, para depois experienciar e se apropriarem dessas ações, de modo a torná-las espontâneas, assim como nós, leitores mais experientes.

Bakhtin (2003), ao falar do modo como nos apropriamos da linguagem, afirma que vivemos em um mundo de palavras do outro e somos reflexos (refletimos a partir de como elas nos chegam) e refrações (no diálogo, devolvemos essa palavra com nossas ‘marcas’) dessas palavras. Elas nunca voltam para nosso interlocutor da mesma forma, pois elas nos afetam. Nós as reformulamos a partir de leituras, valores pessoais e relações estabelecidas entre mim e o outro, assim, quando voltam, são carregadas de ‘nós’ para o outro.

Quando trabalhamos com a competência leitora e com as estratégias envolvidas no processo de ler, enxergamos exatamente isso, a interlocução que deve existir entre leitor e autor. Foucambert (2008) pontua as ações e modos de ser leitor como dependentes do meio em que a criança está inserida. No hemisfério ocidental, nós temos um modo de ler diferente do hemisfério oriental. Em nossa leitura, os olhos ou dedos percorrem as páginas da direita para a esquerda, folheamos os livros da

direita para a esquerda, já no modo oriental, a leitura é feita da direita para a esquerda nas páginas e o livro começa da última para a primeira página.

Assim, a relação que se estabelece entre sujeito e palavra se constitui a partir do espaço geográfico e social. As experiências que as crianças nos trazem são de um recorte ainda menor desse amplo espaço geográfico e social, que possui características próprias de cultura a partir da região em que habita. Desse modo, acreditamos que nossa função como professores é explorar esse conhecimento e ampliá-lo para que as práticas sociais envolvendo a linguagem sejam efetivas e integradoras para todos.

Temos o costume, muitas vezes, de separar o ensino da leitura do ensino da escrita, como estratégia de sistematização do conteúdo, contudo não devemos perder de vista que ambas são indissociáveis e que precisam estar articuladas em nossa rotina, mesmo que em determinado momento uma tenha foco secundário em detrimento de outra. Ao trabalharmos a leitura, devemos considerar que a língua se configura por meio de signos, que carregam significado, significante e representações ideológicas.

Segundo Vygotsky (1995), o significado é o sentido mais social, dicionarizado, literal da palavra e o significante é o que torna mais particular, dependendo das vivências e pensamentos do sujeito. Ao citarmos para as crianças algo que elas já vivenciaram, sabemos que elas terão condições de nos trazer o significado e o significante daquela vivência.

Nossa experiência é com crianças de escola pública de zona periférica, então, se citarmos uma cidade como Orlando, na Flórida, elas podem conhecer o significado, que é uma cidade conhecida por ter os parques da Disney, mas dificilmente terão significantes, pois não têm a vivência para falar com propriedade da cidade.

O trabalho com as estratégias de leitura deve focar sim no significado dos signos, mas deve trazer à tona os significantes, pois, nós, como mediadores da prática, devemos, não apenas, ser o modelo de leitor para as crianças, mas também, compreender os pensamentos que perpassam sua cabeça enquanto leem, para que possamos atuar e desenvolver as máximas possibilidades de sua competência leitora.

Além de todo o exposto, deixamos clara a importância da escuta atenta do professor. No primeiro momento, como modelo e, depois, como guia das crianças, pois ele precisará ajudá-las a compreender o processo de realização de cada estratégia e ouvir o modo como estão praticando, para não somente avaliar se estão conseguindo compreender e tomar consciência dos atos e ações de ser leitor, mas também, para direcionar o seu trabalho.

Conhecer os nossos alunos e o repertório pessoal que eles têm sobre a experiência de vida e experiências leitoras é primordial para o ensino das estratégias de leitura, porque, ao elencarmos os livros que serão trabalhados, devemos pensar nas possibilidades que as crianças terão de se envolver com a leitura e de realizar tais estratégias. Isso ficará mais claro no tópico em que trabalharemos a sistematização dessas estratégias. Por isso, ressaltamos que a sistematização não pode ser vista como uma receita, pois a realidade de cada sala dentro de uma mesma escola é diferente. Portanto, cada professor deve, a partir dos conhecimentos partilhados neste texto, repensar e objetivar os melhores caminhos de acordo com as suas necessidades.

Sabemos que, atualmente, muitos são os estudos que discutem a leitura e a escrita e, ainda assim, temos uma grande dificuldade em relação às práticas realmente efetivas, tendo em vista os índices que nos perseguem em avaliações de larga escala. Por isso, Ribeiro (2018) afirma que:

Embora a educação escolar tenha vasta tradição no estudo dos textos, nem sempre isso é feito de maneira aprofundada ou realmente esclarecedora. Atividades de leitura tradicionais nem sempre ajudam a conduzir discussões que tenham impacto sobre os discursos ou fomentem a criticidade (RIBEIRO, 2018, p. 29).

Considerando que o contexto escolar, na atualidade, tem como característica a heterogeneidade e integrar a teoria dos multiletramentos às situações de ensino-aprendizagem significa construir nosso presente sobre alicerces coerentes, potencializadores do conhecimento e viáveis com a

realidade de nossos alunos na contemporaneidade. Esse processo de integração, pelo que notamos, em um primeiro momento, trata da desconstrução de modelos tradicionais, sobretudo, daqueles amparados na cultura do impresso em que a produção de sentidos acontece de forma mais linear e, talvez, mais unilateral.

As novas maneiras de interagir e produzir sentidos estão, cada vez, mais arrojadas de modo que o digital passa a ser ponto essencial da discussão, envolvendo todas as práticas de linguagem, principalmente, a leitura. Neste artigo, apesar de priorizarmos a competência leitora, acreditamos que, em todos os momentos, ela esteja interligada à competência escritora, já que a relação entre leitura e escrita acontece espontaneamente quando as práticas de aprendizagem são estrategicamente planejadas. Nesse sentido, as ações de ler e escrever estão intimamente interligadas e, concomitantemente, constroem-se juntas, considerando que a ausência ou presença de uma interfere na outra, independente de qual metodologia a ser empregada pelo educador.

Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos vem ao encontro das necessidades do cenário atual em que a modalidade remota constitui-se realidade em todos os níveis de educação no Brasil (ALEXANDRE FILHO; LEMES, 2020). Na visão de Ribeiro (2021, p. 22), “a leitura se movimenta também conforme os ventos da tecnologia - manuscrito, impresso, digital - incluindo-se aí materialidades, inscrições, formatos, além dos modos de organização social e escolar [...]”. Assim, observamos que a concepção dos multiletramentos desestabiliza a ideia de tradição e manutenção de paradigmas em detrimento da absorção do novo e da diversidade, incluindo-se, sobretudo, a pluralidade de constituições do sentido, bem como sua compreensão.

O termo letramento, introduzido no Brasil no final do século XX, apoia-se na concepção de uso social da linguagem, podendo ser ela verbal, ou não verbal, escrita ou oral. Desse modo, de antemão, já nos deparamos com a complexidade e, ao mesmo tempo, dificuldade por definir um termo, tão fluido, tão dinâmico e tão repleto de plasticidade. Rojo e Moura (2019, p. 11) observam que “[...] os letramentos se ampliam e modificam,

tornando-se multiletramentos e novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos, entre os muitos modificadores e adjetivos que se agregaram ao termo original (letramento) [...]”.

A revolução na área tecnológica promoveu, também, uma transformação do *ethos* de modo que, culturalmente, as pessoas se tornaram mais dependentes das ferramentas tecnológicas. A maneira como a sociedade recebeu todas essas mudanças refletiu-se, notoriamente, não apenas no comportamento, mas, sobretudo, nas relações envolvendo o uso das diferentes linguagens. Em meio a esse fervilhar de transformações, Magalhães e Carrijo (2019, p. 214) observam que “nessa direção, os multiletramentos consideram as mudanças do mundo e dos ambientes de comunicação cada vez mais tecnológicos, que influenciam a aprendizagem escolar, com os quais os estudantes estão em constante contato”.

Os desafios que a contemporaneidade nos coloca são inúmeros. Ao refletir sobre a inserção, cada vez maior, das ferramentas tecnológicas em nosso dia a dia, Moran (2015, p. 35) ressalta que “o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”. Portanto, apontamos, neste trabalho, a importância de lançar mão das tecnologias sempre interligadas ao uso das metodologias ativas.

Em um primeiro momento, o intento ao se amparar nas metodologias ativas recai na ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, acreditamos que muitas dessas estratégias mantêm seu valor e podem ser mantidas, pois “ressignificar” não implica, necessariamente, em anular, ou invalidar. Pelo contrário, concordamos com a ideia de que se pode promover o ensino-aprendizagem ativo e protagonista, partindo de uma aula expositiva, por exemplo. A grande questão é não permanecer, apenas, nessa forma de abordagem, tendo em vista os recursos de que dispomos na atualidade. Sunaga e Carvalho (2015, p. 115) enfatizam que “[...] a tecnologia não veio para substituir a sala de aula tradicional, e sim para garantir que novos recursos sejam utilizados

com eficácia por meio de uma integração dos aprendizados presencial e *online*”.

Instigar os alunos de modo a levá-los a empreender suas próprias estratégias no processo de resolução de uma situação-problema, exercendo seu protagonismo diante de aprendizagens desafiadoras e capazes de transcender o papel passivo de receptor, em outras palavras, significa possibilitar que se tornem agentes de seus caminhos. De acordo com Moran (2018, p. 02), “o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio de transmissão é importante, mas aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”.

Na sequência, embasados pelas teorias descritas nesta seção, descrevemos uma proposta teórico-metodológica para o ensino da competência leitora a partir do uso das TDIC. Reiteramos que se trata de um protótipo, por assim dizer. Portanto, todas as descrições e apontamentos não são rígidos e podem ser repensados de acordo com a realidade de cada espaço, público e recursos disponíveis, procurando “[...] uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital” (MORAN, 2015, p. 35).

## **2 Da teoria à prática de leitura mediada pelas TDIC: uma proposta teórico-metodológica**

Nesta seção, tentamos discutir, a partir de nossas práticas, como podemos colaborar no ensino da leitura, mesmo à distância, considerando o novo momento vivido, que nos exigiu (re) pensar nossas práticas e incorporar, a todo custo, o que a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nos indicou ao tratar sobre

[...] tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e

mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Isto posto, discutimos, aqui, o ensino das estratégias de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2010) utilizando recursos digitais, neste caso, livros de literatura infantil digitalizados, aliado à uma das ferramentas livres do *Google*, o *Jamboard*. Primeiro, vamos explorar as estratégias de leitura de modo sucinto e, em seguida, possibilidades de ação a partir da ferramenta do *Google*.

Como já anunciado, consideramos as estratégias de leitura como um exercício de metacognição dos atos e ações de ser leitor, ou seja, uma tomada de consciência dos pensamentos que percorrem em nossa mente quando temos contato com um texto novo ou mesmo um texto já conhecido, em outro momento de nossa vida. Leitores experientes podem, inclusive, utilizar-se de muitas das estratégias sem nomeá-las ou conhecê-las. Para nós, fica claro que as estratégias ocorrem simultaneamente. Contudo, optamos por separá-las, apenas, para elucidarmos melhor cada uma delas para que, durante o processo de ensino-aprendizagem, as crianças entendam a diferença de cada uma e pratiquem, para depois começarmos a misturar.

Segundo Girotto e Souza (2010), temos oito estratégias de leitura: conexão texto-leitor; conexão texto-texto; conexão texto-mundo; inferência, visualização; sumarização; síntese; e perguntas ao texto. Todas as estratégias dependem de outra essencial, considerada por Arena (*apud* GIROTTTO; SOUZA, 2010) como o guarda-chuva das estratégias, que é o conhecimento prévio.

Anunciamos, acima, a importância do professor conhecer seus alunos e sua realidade para a proposição de histórias possíveis de serem trabalhadas, porque o conhecimento prévio é o que as crianças já sabem sobre determinado assunto ou o que elas já tiveram de experiência em suas vidas, que podem trazer para colaborar com o texto. Se elas nunca ouviram uma história sobre lobo, não podemos esperar que façam conexão com o texto de *Chapeuzinho Vermelho*. Então, conhecer as crianças e seus

conhecimentos prévios é a base para o trabalho com as estratégias de leitura.

As conexões, como o nome supõe, são *links* que fazemos a partir de nossos conhecimentos prévios com o texto escrito ou com a ilustração presente no material a ser explorado pelo professor. Segundo as autoras (GIROTTI; SOUZA, 2010), a conexão texto-leitor significa conectar algum elemento do texto ou ilustração com algo que aconteceu em minha vida; a conexão texto-texto, relaciona o texto ou imagem que a criança está tendo contato com outro texto, desenho animado ou história conhecida; e, por fim, a conexão texto-mundo, em que a criança deve relacionar uma palavra ou o contexto da leitura ou imagem com notícias, acontecimentos e experiências mais globais, que ela possa ter acessado por meio de jornais, noticiários, *Internet* etc.

A inferência é uma estratégia que as crianças utilizam muito, mesmo inconscientemente. São as antecipações que fazemos durante a leitura, tentando criar hipóteses sobre o que pode vir na história, afirmando as hipóteses ou criando novas suposições. Além disso, a inferência deve permitir que as crianças façam suposições de palavras que não conhecem, tentando buscar o seu significado a partir do contexto, assim como nós, leitores experientes, fazemos normalmente. Nem sempre recorreremos ao dicionário como forma de estimular as crianças a buscarem elementos que as ajudem na compreensão de palavras, apoiando-se no contexto sem precisarem, necessariamente, do dicionário.

A estratégia de visualização nos permite imaginar um cenário a partir de um texto descritivo, mas não utilizando somente o nosso sentido de visão, mas todos os sentidos, olfato, tato, paladar e audição. Isso pode parecer abstrato para nós, mas pensemos, quando nos deparamos com uma história que pode falar da infância, de um dia de chuva no campo, sentia o cheiro de terra molhada. Se tivermos essa experiência, podemos fechar os olhos e imaginar a cena, recordar do cheiro da terra, do barulho da chuva no telhado. Assim, as crianças devem aprender a fazer.

A sumarização e a síntese caminham juntas. Na estratégia de sumarização, devemos ensinar as crianças a buscarem a essência do texto,

algo que elas têm muita dificuldade, normalmente. Então, podemos fazer o uso de um quadro separando os elementos essenciais, que não podem faltar na história dos elementos que são detalhes, que estão ali para enriquecer a história, mas que se tirarmos não compromete a essência. Devemos buscar textos que não sejam tão complexos, por isso, normalmente, nos primeiros momentos de ensino, usamos textos informativos, científicos, porque os de literatura infantil geram maior dificuldade.

A síntese depende da sumarização pois reescrevemos a história ou texto lido a partir dos pontos essenciais elencados anteriormente e, ao final, trazemos contribuições pessoais ao texto, deixando nossas marcas como leitores, não apenas para reproduzir o que já foi produzido.

Por fim, mas não menos importante, temos as perguntas ao texto. Para Girotto e Souza (2010), aprender a fazer perguntas é essencial, porque a leitura de um texto, como concebemos, deve estabelecer um diálogo entre o autor e leitor. Concordamos com Cosson (2011) que a leitura é solidária e não solitária. Portanto, quando ensinamos as crianças a perguntar, devemos ensinar que há perguntas que serão respondidas no próprio livro e há perguntas que ficarão sem resposta.

O livro “Aquilo” de Ricardo Azevedo (1990) é um exemplo. O autor traz imagens dizendo que aquilo causou um alvoroço na cidade, teve gente que ficou feliz, gente que ficou triste, gente que riu, outros ficaram com medo. Então mostra uma dicotomia e, no final, não apresenta o referencial de ‘aquilo’, terminando em uma obra aberta. As crianças podem ir se perguntando o que é aquilo, tentando responder a pergunta. Elaborar perguntas é tentar captar a essência do texto, quem sabe elaborar perguntas, compreende o escrito e é capaz de falar sobre ele.

Para o ensino das estratégias, além de saber sobre os conhecimentos prévios da criança, o professor deve saber que é o exemplo leitor em sala para o primeiro contato com as estratégias. Girotto e Souza (2010) chamam o primeiro momento de *Modelação*. Neste momento, o professor é quem faz a leitura do texto em voz alta, dizendo para as crianças tudo o

que aquela história lhe remete relacionando à estratégia trabalhada naquele dia.

O segundo momento é o da *Prática Guiada*, em que o professor age como orientador das crianças, fazendo a mediação do uso da estratégia elencada. Pode ser iniciado pela leitura feita pelo professor com a participação da sala toda, em grupos e o professor faz um rodízio de grupos, mas o objetivo é o professor guiar as crianças em conjunto para que pratiquem as estratégias de forma a compreenderem bem como devem realizá-la.

Há o terceiro momento em que as crianças precisam ter mais autonomia, por isso, consideramos a possibilidade a partir dos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, pois as crianças devem estar alfabetizadas, que é a *Prática Independente*. Como o nome sugere, neste momento, o professor pode apoiar as crianças por meio de quadros norteadores sobre a estratégia trabalhada, porém, a criança fará a estratégia sozinha.

Tendo em vista o momento pandêmico, propomo-nos a pensar em um trabalho remoto com tais estratégias. Participamos de um evento em que as autoras Gonzaga *et al.* (2021) trouxeram sua experiência leitora com crianças do sexto ano do Ensino Fundamental, utilizando a ferramenta livre do *Google*, o *Jamboard*, o que nos despertou a pensar sobre o ensino das estratégias por meio desta ferramenta.

Consideramos que o momento de modelação poderia ser feito por meio das aulas *on-line*, mas para a prática guiada ou independente, o *Jamboard* poderia nos auxiliar muito, já que, mediante o *link*, as crianças poderiam inserir suas notas colaborativas de acordo com o livro a imagem ou texto postados. Abaixo, trazemos um exemplo da estratégia de leitura conexão texto-texto feito no *Jamboard*, trabalhando com uma página específica do livro “A ervilina e o príncês”, de Sylvia Orthof (2010), que julgamos apresentar figuras clássicas para suscitar conexões nas crianças.

Figura 1 - Estratégia de conexão texto-texto realizada no Jamboard



Fonte: Orthof (2010, p. 07).

Neste exemplo, poderíamos colocar a página do livro e apenas uma pergunta para as crianças, provocando-as a se lembrarem de alguma história. Ao compartilhar o *link* com a sala, eles poderiam fazer a lousa colaborativa, adicionando suas anotações. Assim, além de uma partilha com os demais colegas, cada um teria a sua conexão marcada, de modo individual, e todos teriam acesso ao mesmo material no momento que lhe fosse mais oportuno acessar.

Trazemos, abaixo, também, um exemplo com uma conexão que, por vezes, julgamos difícil para as crianças por subestimá-las, mas, quando trazemos temas relevantes e atualizados, as crianças conseguem fazer as conexões texto-mundo.

Figura 2 - Estratégia de conexão texto-mundo realizada no Jamboard



Fonte: Twiter (31 jan. 2019)<sup>4</sup>.

O exemplo da imagem acima foi trabalhado em momento oportuno com uma de nossas salas, no terceiro ano do Ensino Fundamental, ainda em ensino presencial. Um dos alunos não apenas sabia do ocorrido em Brumadinho, como nos precisou o número de mortos até aquele momento. Isso demonstra que as crianças estão cientes de acontecimentos mais globais.

Em sua utilização, o professor poderia estipular um prazo para o acesso dos alunos às atividades para depois retomar com um diálogo em momento oportuno de suas aulas, podendo, inclusive, desenvolver as demais estratégias aqui apontadas.

Trabalhar um livro inteiro na plataforma não é viável já que há leis de direitos autorais a serem observadas, então podemos fazer uso de algumas imagens, referenciando a obra em que retiramos, em que seja possível abordar a estratégia elencada. As imagens, também, precisam estar em formato apropriado.

A promoção da leitura deve ser fomentada considerando estratégias e ferramentas às quais os alunos tenham acesso para que, em caráter

<sup>4</sup> Disponível em: <https://twitter.com/humorpoliticobr/status/1091054333402198017>. Acesso em: 14 mar. 2021.

emergencial, o processo de ensino-aprendizagem se consolide. Em situações de ensino presencial, o compartilhamento de ideias e interação das crianças poderia se consolidar, de uma maneira ainda mais organizada e colaborativa, tendo em vista as possibilidades de discussão de ideias e hipóteses, reformulando e sofisticando esse debate em conjunto.

De maneira breve, compartilhamos apenas um recorte de possibilidades de prática envolvendo a competência leitora, mediada pelo uso da ferramenta *Jamboard*. A contribuição de ferramentas como essa podem trazer grandes contribuições se bem articuladas e, ao mesmo tempo, minimizar as dificuldades geradas pelo distanciamento social e incentivar o acesso aos conteúdos pretendidos.

### **Considerações Finais**

Sabemos que, como educadores, pesquisadores e, acima de tudo, pessoas, que jamais imaginamos viver um período tão conturbado como o atual. Tampouco imaginamos que, em um período curto de tempo, sem formação adequada, teríamos de nos reinventar e apropriar de ferramentas nem sempre utilizadas em nossa prática dentro das escolas.

Desse ponto de vista, buscamos contribuir, minimamente, com as possibilidades de abordagem dos conteúdos que trabalhamos em sala de aula, de uma maneira mais atrativa para as crianças, a partir de recursos tecnológicos. Sabemos das dificuldades apresentadas em relação ao acesso e utilização das novas tecnologias e suas ferramentas, mas, acreditamos no professor como agente mediador responsivo, que, mesmo frente aos desafios impostos pelo COVID-19, é capaz de se reinventar e ressignificar suas práticas.

Acreditamos, também, que apesar de tudo, estamos evoluindo muito no ensino atrelado às novas tecnologias e que, ao voltarmos, segura e integralmente, às rotinas presenciais, demonstraremos melhor preparo para a utilização dos recursos utilizados durante este tempo, de modo a

ofertar diferentes possibilidades de aprendizagem e conhecimento para nossos alunos.

### Referências

ALEXANDRE FILHO; P.; LEMES, R. M. Os novos e multiletramentos a partir do contexto da COVID-19: possibilidades de abordagem. *In:* SOUZA, F. M.; MONTEIRO; J. C. S.; OLIVEIRA, L. R. (Ogs.).

**Cenários escolares em tempo de pandemia:** as contribuições das tecnologias digitais. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In:* SOUZA, R. J. *et al* (Org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ARRUDA, J. S.; SIQUEIRA, L. M. R. C. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia.

**Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292>. Acesso em: 10 mar. 2021.

AZEVEDO, R. **Aquilo**. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 27 ago. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FOLLETO, D. S.; COSTA, E. S. Metodologias ativas na formação de estudantes do ensino médio: relato de experiência. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 32, p. 149-163, 2021. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/314>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Curitiba: UFPR, 2008.

GARCIA, D. N. M. **Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração**. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. *In*: SOUZA, R. J. *et al* (Org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GONZAGA, G. B. *et al*. Leitura digital: uma experiência com a árvore de livros. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 1., n. 12. **Anais [...]**. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl>. Acesso em: 07 mar. 2021.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C.; CARRIJO, V. L. A. Alfabetização e multiletramentos em contextos escolares oficiais no momento histórico

atual. *In*: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes editores, 2019.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETTO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-39.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 34-76.

ORTHOFF, S. **Ervilina e o príncês ou Deu a louca em Ervilina**. São Paulo: Projeto Editora, 2010.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; NETTO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas**. vol. III. Madri: Visor, 1995.

