

Kári Lúcia Forneck
Juliana Thiesen Fuchs
Maria Elisabete Bersch
Maila Camila Bender Costa
Manuela Teixeira da Silva
Marcela Fischer

*Um clique na leitura:
objetos virtuais de
compreensão textual*

ISBN 978-85-8167-110-9



Curso de Letras

EDITORA
UNIVATES

Kári Lúcia Forneck
Juliana Thiesen Fuchs
Maria Elisabete Bersch
Maila Camila Bender Costa
Manuela Teixeira da Silva
Marcela Fischer

Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual

1ª edição



Lajeado, 2015



Centro Universitário UNIVATES

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Me. Carlos Candido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Arte da capa: Tuane Eggers

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Augusto Alves

João Miguel Back

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Scherer Adami

Ieda Maria Giongo

Beatris Francisca Chemin

Ari Künzel

Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

C636 Um click na leitura

Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual / Kári Lúcia Forneck, [et al.] - Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

29 p.

ISBN 978-85-8167-110-9

1. Leitura 2. Objetos virtuais de aprendizagem I. Título

CDU: 37.018.43

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

A publicação deste *e-book* é uma das atividades decorrentes do projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*, que foi desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES, em 2014, vinculado ao Curso de Letras, mas envolvendo professores, alunos de graduação e profissionais de outras áreas, como Pedagogia e Engenharia da Computação. O projeto teve como objetivo principal desenvolver objetos de aprendizagem para o ensino de estratégias de leitura.

Neste *e-book*, além de disponibilizar o material didático produzido, apresentamos o caminho teórico e metodológico que percorremos em seu desenvolvimento, o que pode ser conferido em cada um dos capítulos que compõem esta publicação.

Primeiramente, nas seções *Por que é importante saber ler com competência?*, *Mas, afinal, o que significa saber ler?* e *A inferência como base da compreensão leitora*, tecemos algumas considerações sobre a competência leitora e sobre qual é a concepção de leitura que estamos adotando, bem como sobre quais são as estratégias que os leitores competentes utilizam para chegar à compreensão, com ênfase na estratégia de inferência, que consiste basicamente no preenchimento de lacunas durante o processo de compreensão, base para que ocorra a produção de sentido. Partimos do pressuposto de que é possível ensinar a utilizar essas estratégias de forma consciente, focando no percurso cognitivo que o leitor adota para chegar à compreensão, o que fica claro quando distinguimos as estratégias de natureza cognitiva e das de natureza metacognitiva; estas últimas são extremamente úteis para o aprendizado da leitura, uma vez que possibilitam que o leitor tome consciência do processo de compreensão e do que é necessário para otimizar esse processo. São especialmente essas estratégias que se procura estimular nos objetos de aprendizagem desenvolvidos, afinal as estratégias metacognitivas precisam ser ensinadas, o que faz parte da proposta dos objetos da coletânea presente neste *e-book*.

Isso é abordado de forma mais aprofundada nas seções seguintes, em que esclarecemos por que optamos por propor que o ensino dessas estratégias ocorra por meio de objetos virtuais de aprendizagem. Em *Tecnologias digitais da informação e da comunicação e o ensino da leitura*, discutimos alguns dos desafios que se colocam ao leitor atualmente, diante da complexidade e da diversidade de informações e tecnologias com que precisa lidar, o que implica a necessidade de repensar a forma como a escola promove o aprendizado da leitura. Na seção seguinte, *Objetos virtuais de aprendizagem no ensino da leitura*, esclarecemos o que são objetos de aprendizagem e como podem contribuir para o ensino de estratégias de leitura. A maneira como construímos cada um dos objetos virtuais de aprendizagem apresentados nesta coletânea é explicitada na seção *O processo de desenvolvimento dos objetos virtuais de aprendizagem*, com destaque para o diferencial das atividades didáticas produzidas: os *feedbacks*, que permitem ao aprendiz tomar consciência das estratégias de leitura mobilizadas na compreensão de cada texto explorado.

Por fim, na seção *Objetos de aprendizagem para a promoção de estratégias de compreensão textual*, apresentamos os objetos produzidos, descrevendo cada um deles em relação às habilidades trabalhadas e aos gêneros textuais explorados. A coletânea de objetos desenvolvidos pode ser acessada no *link* ao final deste *e-book*, na seção *Objetos de aprendizagem: promoção de estratégias de compreensão textual*.

As autoras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
POR QUE É IMPORTANTE SABER LER COM COMPETÊNCIA?.....	7
MAS, AFINAL, O QUE SIGNIFICA SABER LER?.....	8
A INFERÊNCIA COMO BASE DA COMPREENSÃO LEITORA	10
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA	16
OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LEITURA	18
O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	20
OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA A PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL	24
OBJETOS DE APRENDIZAGEM	28
— <i>PUBLICIDADE DISNEY</i>	
— <i>ONLINE</i>	
— <i>NO MEIO DO CAMINHO</i>	
— <i>HORIZONTES</i>	
— <i>O HOMEM, SEU FILHO E O BURRO</i>	
— <i>PUBLICIDADE: FICAR INTELIGENTE</i>	
— <i>HUMOR</i>	
— <i>TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</i>	
— <i>CALVIN</i>	
— <i>A ÚLTIMA CRÔNICA</i>	
— <i>CRÉDITOS</i>	
REFERÊNCIAS.....	29

POR QUE É IMPORTANTE SABER LER COM COMPETÊNCIA?

Uma resposta lógica a essa pergunta reside na presunção de que as pessoas que sabem ler conseguem interagir com o mundo letrado de maneira muito mais eficiente, já que são capazes de, em tese, extrair de textos verbais a complexidade de sentidos evocada pelas palavras.

Infelizmente, entretanto, o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2014, no qual são apresentados os dados do desempenho de estudantes de 15 anos de vários países na já conceituada prova PISA - uma avaliação trienal das habilidades de leitura, de raciocínio lógico e de conhecimentos em ciências, aponta para uma realidade preocupante: muitos estudantes brasileiros concluem a Educação Básica sem terem desenvolvido, em sua complexidade, suas habilidades de leitura. É o que atesta a tabela a seguir:

Tabela 1: Desempenho na prova PISA 2009 - 2012

	MATEMÁTICA		LEITURA		CIÊNCIAS	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Brasil	386	391	412	410	405	405
Média da prova PISA	494	496	494	497	501	501
Ranking 2012	1º Xangai – China	613	1º Xangai – China	570	1º Xangai – China	580
	2º Cingapura	573	2º Hong Kong – China	545	2º Hong Kong – China	555
	3º Hong Kong – China	561	3º Cingapura	542	3º Cingapura	551
	4º Taipê – China	560	4º Japão	538	4º Japão	547
	50º Chile	423	45º Chile	445	45º Chile	441
	54º Uruguai	409	53º Uruguai	416	53º Uruguai	411
	57º Brasil	391	57º Argentina	406	54º Brasil	410
	58º Argentina	388	58º Brasil	405	56º Colômbia	403
	61º Colômbia	376	59º Colômbia	399	60º Argentina	396
	64º Peru	368	64º Peru	373	64º Peru	384

Fonte: Relatório da OCDE (2014).

Caso tomemos como ponto de partida o pressuposto de que um leitor competente é aquele que, em essência, é capaz de interagir com um texto e compreendê-lo, é preciso que se reconheça que se deve promover essa formação com uma educação de qualidade (BEDDINGTON et al., 2008). Ou seja, é necessário que os leitores em formação aprendam, especialmente durante o período escolar, a empregar todas as estratégias de leitura necessárias à produção da compreensão textual.

Portanto, à escola cabe a tarefa de formar um leitor competente a partir do estímulo à autonomia e ao desenvolvimento consciente de estratégias de leitura que melhor se apliquem às situações de leitura de diversos gêneros textuais com os quais esse leitor terá de lidar ao longo de sua vida.

MAS, AFINAL, O QUE SIGNIFICA SABER LER?

Entre as diferentes concepções de leitura que circulam no mundo acadêmico, uma primeira e importante distinção a se fazer é que *ler* é diferente de *decodificar*. Quem decodifica consegue reconhecer as letras e as palavras e sabe produzir sonoridade para um emaranhado delas. Mas quem decodifica não consegue, necessariamente, dar sentido àquilo que está decodificando. É, por exemplo, o caso dos analfabetos funcionais, conceito esse muito empregado na literatura atual. Os analfabetos funcionais conseguem decodificar, mas têm dificuldade de dar sentido ao que decodificam.

Quem lê com competência, por sua vez, compreende o que significam as palavras e as frases que estão sendo lidas. Quem lê dá sentido ao texto.

O processo de leitura implica o envolvimento de capacidades cognitivas gerais, como a atenção, a ativação de conhecimentos prévios, a memória de trabalho ativada, a inferenciação, e de capacidades linguísticas, como acessar a significação básica, processar metáforas e outras figuras, construir o sentido, recuperar anáforas (MORAIS, 2013, p. XX).

A compreensão leitora, portanto, decorre do processamento cognitivo que o leitor realiza para chegar ao sentido do texto. Trata-se da escolha individual e automonitorada das estratégias de leitura, aqui reconhecidas como ferramentas de natureza cognitiva, que auxiliam no entendimento do sentido do texto.

A respeito das estratégias de leitura, em Kato (2007), por exemplo, já se sinaliza para uma importante delimitação. Para a autora, há estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente. Já as estratégias metacognitivas orientam o uso das estratégias cognitivas, para desautomatizá-las em diferentes situações. Tornam o leitor, portanto, autônomo e consciente dos caminhos cognitivos que têm de percorrer para produzir a compreensão. Perceber que uma imagem auxilia na produção de sentido de um texto jornalístico veiculado em um jornal é um exemplo de uso cognitivo de uma estratégia de leitura, pois se trata de uma percepção automatizada de quem tem o hábito de ler jornais. Em contrapartida, a percepção de não ter entendido o sentido de um parágrafo e que, portanto, uma releitura atenta se faz necessária, é um exemplo de uma estratégia de leitura, o automonitoramento, sendo empregada de forma consciente, ou seja, metacognitivamente.

As estratégias cognitivas desenvolvem-se naturalmente em função do *input* e da motivação, mas as estratégias metacognitivas precisam ser ensinadas. Para desenvolvê-las, a escola deve oferecer atividades de leitura orientadas com o fim específico de criar situações que exijam a aplicação dessas estratégias.

Além dessa delimitação, na bibliografia sobre o tema, encontram-se diversas definições acerca dos tipos de estratégias de leitura. Entre as mais usuais, destacam-se o *scanning*, o *skimming*, a seleção, o automonitoramento, a autoavaliação, a autocorreção, a predição e a inferência. Há diferentes enfoques para explicar cada um desses processos. Há, inclusive, nomenclaturas diversas para, comumente, definir os mesmos processos.

Costuma-se, para fins didáticos, explorar teoricamente duas dessas estratégias: a predição e a inferência.

Com relação à primeira, Goodman (1991) argumenta que a interação entre o leitor e o texto se conduz por meio da predição. Para o autor, “o processamento receptivo da linguagem, tanto a leitura quanto a compreensão oral, requer a habilidade de predizer e antecipar o que está por vir” (GOODMAN, 1991, p. 36). Já para Smith (1991), as predições são guiadas pelos objetivos de leitura e pelos conhecimentos prévios a serem acessados pelo leitor em cada situação em específico. Trata-se, assim, da configuração de uma situação interacional entre o que o leitor já sabe e o que ele supõe encontrar no texto, que possa se relacionar com o que ele já sabe.

Ambos os autores e demais estudiosos da questão argumentam que, a fim de se formar um leitor competente, é fundamental a apropriação de estratégias de leitura de forma inconsciente e, inclusive, automonitorada. Somente assim haverá a qualificação do processo e do produto da leitura: a compreensão textual.

Em relação à inferência, convém aprofundar a abordagem, já que ela é a base conceitual da proposta que aqui se apresenta.

A INFERÊNCIA COMO BASE DA COMPREENSÃO LEITORA

A capacidade de inferir está diretamente relacionada à habilidade de leitura. Quem lê bem o faz porque produz inferências com competência.

Mas, afinal, o que é inferir? Inferir é a complexa capacidade cognitiva de associar os dados linguísticos do texto, a situação comunicativa e os conhecimentos prévios do leitor para produzir sentido.



Inferir é compreender¹. Inferir é completar os sentidos do texto. Durante a leitura, o leitor ativa conhecimentos prévios que se relacionam ao que está sendo tratado e faz previsões acerca do que supõe encontrar no texto. O resultado desse processo será empregado para produzir as inferências necessárias à compreensão do texto e para, inclusive, elaborar novas previsões para o que ainda está por vir durante a leitura.

Assim, um leitor competente, como já se disse, é capaz de, entre outras habilidades, predizer informações do texto, automonitorar-se e autoavaliar-se, a fim de verificar se o que havia previsto se confirmou ou não, e se o texto está de acordo com suas possibilidades de leitura e com os objetivos previamente estabelecidos. Por isso, esse leitor competente produzirá, durante todo o processo de compreensão, as inferências mais relevantes para o contexto e para seu objetivo de leitura.

As inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e para fazê-las o leitor conta com dados do texto elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto (COSCARELLI, 2002, p. 1).

É muito importante que a escola desenvolva também a capacidade de produzir inferências, para que se formem leitores competentes, que consigam interagir com diferentes gêneros textuais e dar-lhes sentido.

1 Neste ponto, faz-se necessário diferenciar *compreensão* e *interpretação*. A compreensão depende de processos inferenciais decorrentes da associação entre pistas linguísticas, conhecimentos prévios e intenções comunicativas contextuais. Já a interpretação é mais livre, mais aberta, porque permite o leitor dar sentidos que julgar mais relevantes ao contexto. Para fins de ilustração: um poema pode ser interpretado, mas uma notícia de jornal deve ser compreendida; uma crônica pode ser interpretada, mas um artigo científico deve ser compreendido.

Kintch e Rawson (2013) enfatizam a importância de produzir inferências significativas a partir do reconhecimento da estrutura profunda do texto. Para fins de ilustração, tomemos o texto a seguir:

Tonico estava deitado folheando um livro. O local estava todo embaçado. De repente, caiu sabonete nos seus olhos. Ele, depressa, procurou pegar a toalha. Então, ele ouviu um barulho: ploft. Ah, não! O que iria dizer a sua professora? Ele ia ter que comprar outro livro. Tonic esfregou os olhos e se sentiu melhor (SPINILLO, 2013, p. 145).

Agora, comparemos as propostas de questões categorizadas nos dois grupos a seguir:

GRUPO A	GRUPO B (SPINILLO, 2013)
1. O que Tonic estava fazendo?	1. Em que parte da casa Tonic estava?
2. Como estava o local?	2. O que aconteceu com o livro?
3. O que Tonic fez para se sentir melhor?	3. Tonic estava tomando banho quente ou frio?

Na estrutura superficial estão explícitas informações facilmente acessíveis. As perguntas do grupo A exploram a habilidade de reconhecer essas informações. Para responder a essas questões, basta que o leitor reconheça os dados linguisticamente expressos no texto: “Tonic estava deitado folheando um livro”, para a questão 1; “O local estava todo embaçado”, para a questão 2; “Tonic esfregou os olhos e se sentiu melhor”, para a questão 3.

Agora, observe as questões do grupo B. A fim de responder a essas questões, diferentemente das habilidades exigidas pelas questões do grupo A, o leitor precisará estabelecer relações entre as informações do texto, seus conhecimentos prévios a respeito das ações rotineiras que fazemos em casa e de onde costumamos fazê-las, além de conhecimentos de física, como, por exemplo, aqueles que dizem respeito à produção de vapor, quando tomamos banho com água quente. Só então será capaz de preencher as lacunas necessárias às respostas das questões do grupo B, por meio da produção de inferências que correspondem aos sentidos evocados pelas perguntas.

Kintsch e Rawson (2013) argumentam que os textos quase nunca são totalmente explícitos, de modo que sempre há lacunas para que o leitor as preencha por meio da compreensão.

As lacunas podem ser locais, como em:

a) Apesar de a pizza ter sido entregue com uma ótima aparência, acho que o queijo estava estragado. Neste caso, o leitor precisa inferir que o queijo é o da pizza e não outro qualquer.

As lacunas também podem ser globais. Nesse caso, a inferência depende do sentido macroestrutural do texto. É o caso da tira de Quino a seguir. Para esse exemplo, qual dos títulos melhor se adequa ao texto como um todo?

- a) Os pássaros são inúteis.
- b) O gravador soa melhor.
- c) O homem prefere a máquina à natureza.
- d) O homem é cruel com os animais.



Fonte: Camps, Colomer e Camps (1981)

Por fim, é importante também especificar os diferentes níveis de produção de inferências.

Inferência no nível fonológico: trata-se da inferência decorrente do reconhecimento da sonoridade das palavras. Em geral, o reconhecimento de rimas, por exemplo, se dá através de processos inferenciais em nível fonológico, já que se fundamenta na premissa da percepção dos sons produzidos pelos fonemas. É o caso do exemplo a seguir, pois para preencher a lacuna do poema, o leitor precisará levar em consideração, entre outras questões, a sonoridade /i w/ de Brasil, para rimar /i w/ de “abril”.

[POEMEU EFEMÉRICO]

Viva o Brasil

Onde o ano inteiro

É primeiro _____

Millôr Fernandes

Inferência no nível morfológico: consiste na inferência resultante do reconhecimento da importância dos morfemas para a produção de sentido de um enunciado. É o que se pode ver no exemplo abaixo em que

o neologismo “Brasilha”, formado por composição entre os vocábulos “Brasília” e “ilha”, é a chave para a compreensão da charge.



Fonte: <<http://soumaisenem.com.br/portugues/morfologia/como-compreender-morfologia-parte-iii-neologismo>>

Inferência no nível semântico: em nível semântico, as inferências são produzidas a partir do reconhecimento dos sentidos específicos dos vocábulos e de sua contribuição para o sentido mais amplo do texto. No exemplo abaixo, o reconhecimento do sentido de “veículo” como meio de comunicação e como meio de transporte é essencial para a compreensão da tira.



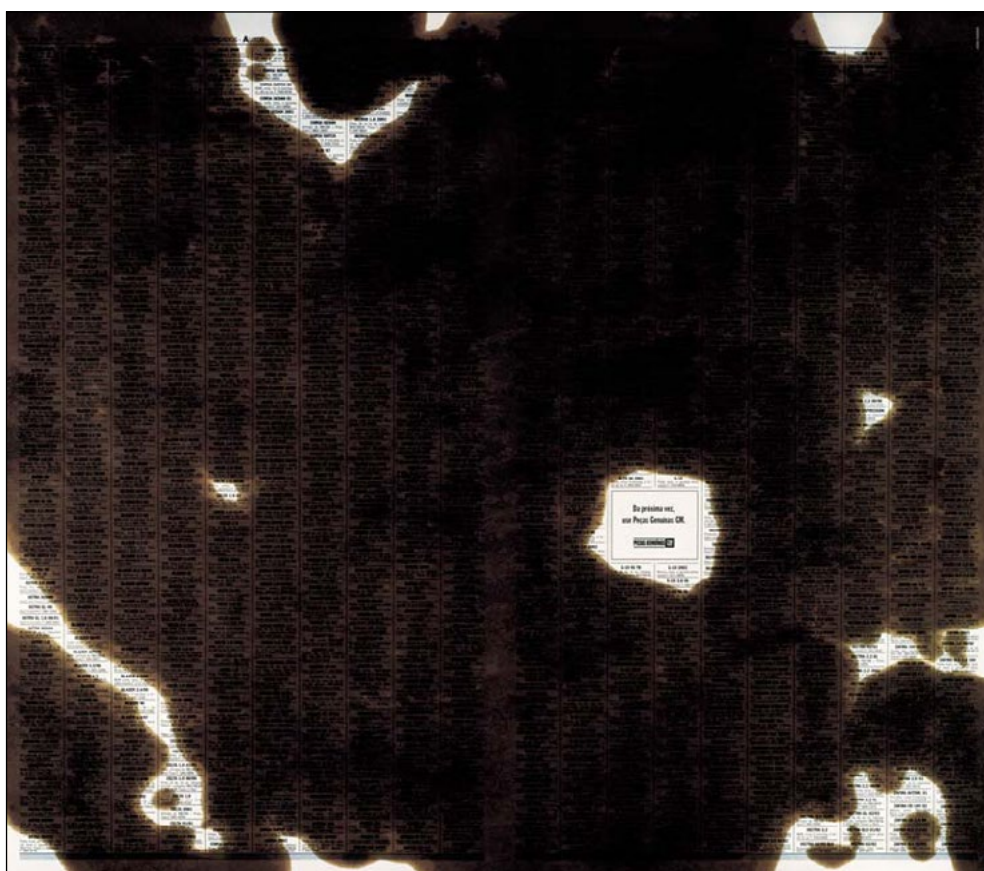
Fonte: <<http://www.aldeiaгаulesa.net/2011/12/mafalda-tv-e-um-veiculo-de-cultura.html#.VAz4gfldX3Q>>

Inferência no nível sintático: as inferências produzidas em nível sintático são decorrentes de aspectos que envolvem as estruturas sintáticas dos enunciados. Questões como pontuação, referenciação pronominal e concordância são exemplos de elementos sintáticos que contribuem na produção de inferências. É o caso dos enunciados a seguir:

- a) Os latifúndios que são improdutivos estarão sujeitos à desapropriação.
- b) Os latifúndios, que são improdutivos, estarão sujeitos à desapropriação.

Supondo que existam apenas essas duas opções para incluir num projeto de reforma agrária, qual delas contaria com o apoio dos latifundiários e qual seria apoiada pelos sem-terra?

Inferência no nível pragmático: o nível pragmático toma como ponto de partida o contexto de uso. Ou seja, nesse nível, são tomadas como chave de produção de sentido as situações contextuais, além dos próprios envolvidos nas situações de comunicação, quando for o caso. Na peça publicitária a seguir, o anunciante toma como premissa o fato de o leitor interessado no produto anunciado provavelmente ter conhecimento do que se faz, comumente, quando há vazamentos de óleo do carro, em especial, quando isso ocorre na garagem de casa: é necessário usar jornal para evitar que o piso fique manchado. Essa é a chave para a compreensão. Se o leitor quiser evitar que isso se repita, deve usar peças originais GM, como o próprio slogan, que está ao centro da folha de jornal manchada de óleo, indica.



Slogan: Da próxima vez, use Peças Originais GM

Fonte: <<http://www.ccsp.com.br/pecas/da-proxima-vez-use-pecas-genuinas-gm-3/>>

Evidentemente, não se pode pressupor que as inferências ocorram isoladamente, sem que haja integração entre os níveis. Na verdade, é justamente o contrário: bons leitores transitam por entre esses níveis de processamento de sentido, interligando as possibilidades de produção da compreensão.

As atividades que são propostas neste *e-book* partem do pressuposto de que se pode ensinar a inferir de forma consciente, em todos os níveis linguísticos. Assim, o aluno passará a aplicar diferentes estratégias cognitivas de leitura, aprenderá a dirigir a atenção ao que é relevante à compreensão, mas, principalmente, desenvolverá estratégias de controle da própria compreensão. Por isso, cada um dos objetos virtuais desenvolvidos explora diferentes gêneros textuais e diferentes níveis de inferência, focando no percurso cognitivo que o leitor adota para produzir o sentido do texto.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA

Analisar a relação entre as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TICs) e o ensino de língua portuguesa requer pensar acerca de algumas mudanças socioculturais decorrentes do amplo uso das TICs pela sociedade.

Coll e Monereo (2010) destacam a importância das tecnologias da informação e da comunicação para a formação cultural da sociedade e para o desenvolvimento de cada pessoa ao longo de sua história. Para os autores, as TICs caracterizam-se como “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17).

Em decorrência disso, uma das características da sociedade atual é a crescente descentralização e ampliação do acesso à informação. Com a popularização de aparelhos e dispositivos móveis, é possível buscar informação a qualquer momento, independentemente do local em que se esteja. Mais do que possibilitar o amplo acesso à informação, a *web* permite, por meio de sua estrutura hipertextual, articular múltiplos pontos de vista em relação a um mesmo tema, interconectando as áreas de conhecimento. Além disso, as informações são disponibilizadas em diferentes formatos (áudio, imagem estática, imagem em movimento, texto) e níveis de complexidade, tornando-as mais acessíveis ao leitor. Os processos mentais requeridos para compreender um texto escrito, uma imagem estática ou um vídeo são diferentes.

No entanto, como apontam Coll e Monereo,

A abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não garantem, contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados. A ausência de critérios para selecioná-la e confirmar sua veracidade, a abundância de informação, que responde, além disso, aos interesses e finalidades daqueles que têm poder, os meios e a capacidade para fazê-la circular, transformam-se facilmente, para muitos cidadãos e cidadãs, em excesso, caos e ruído (COLL; MONEREO, 2010, p. 22).

Transitar por esta imensidão de informação de forma a construir significado requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades diferentes das necessárias para aprender numa sociedade oral, por exemplo. Leitura de imagens e ícones, compreensão de esquemas, estabelecimento de relações entre pontos de vista e fontes de informação diferenciada e seleção de materiais relevantes e contextualizados são exemplos de habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente.

Além do mais, como destacam Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 51), “ao mudarmos as ferramentas culturais com as quais lidamos, também alteram-se as formas de inteligência que a sociedade valoriza. Ou seja, há alterações, inclusive, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos”.

Ainda conforme esses autores, a interiorização das múltiplas formas de representação da informação pressupõe o desenvolvimento de diferentes formas de organizar o pensamento. Os autores também destacam a necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas, tendo em vista as necessidades de aprendizagem e de comunicação que permeiam a atual sociedade. Nas palavras dos autores, processar grande volume de informação em tempo reduzido, manter a atenção em paralelo, deslocar funções do texto

para a imagem, romper a linearidade no acesso à informação, além de buscar retroalimentação imediata, a fim de corrigir ou modificar a ação, supõem

[...] algumas mudanças no que se refere ao tipo de inteligência promovida e valorizada pela escola. Não é um modelo oposto, mas é, em alguns aspectos, diferente ao do meio escolar, no qual se pretende oferecer informação de maneira escalonada, promove-se a atenção continuada e focalizada, o texto e a linguagem escrita têm prioridade acima de tudo e geralmente a retroalimentação é administrada a médio prazo (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 53).

Essas mudanças são também perceptíveis, em se tratando das relações entre os indivíduos e a linguagem: com o uso da internet, houve a popularização da leitura e da escrita, como forma de expressão e comunicação. Embora a linguagem escrita exista há séculos, até algumas décadas seu uso ficava restrito a situações de comunicação formais. Com o avanço na agilidade e na qualidade da veiculação da informação, possibilitando o uso de mensagens instantâneas a partir de computadores e dispositivos móveis, a escrita alcança espaço no cotidiano, como recurso de comunicação ágil e informal. Multiplicando-se os contextos de escrita, multiplicam-se também os gêneros textuais, criam-se (a exemplo da linguagem oral) variações linguísticas adequadas aos suportes utilizados para comunicação e a características locais e “tribais” dos grupos que se comunicam (gírias, iconografia, abreviações, ...).

Portanto, nesse contexto, desenvolver novas formas de pensar a linguagem pressupõe o desenvolvimento de um complexo conjunto de conhecimentos e habilidades que serão mobilizadas de forma diferente de acordo com cada situação de leitura e de escrita, tendo como variáveis o suporte do texto, as intenções comunicativas, os objetivos de leitura e de escrita, as habilidades linguísticas, a presença de interlocutores reais ou virtuais, entre outras tantas.

E qual é o papel da escola nessa realidade?

Segundo Bersch (2009), à medida que os novos recursos tecnológicos vão sendo desenvolvidos e favorecendo novas formas de o ser humano se relacionar com o conhecimento sistematizado, também se renova a cultura de aprendizagem dessa sociedade. Como bem destaca Pozo (2002), cada sociedade desenvolve uma cultura própria de aprendizagem, adequando, não apenas o conteúdo do que precisa ser aprendido, mas também a forma de aprender. Aprender, portanto, é muito diferente numa cultura oral, letrada ou multimidiática.

Em uma cultura multimidiática, como é caso da nossa, é preciso que se levem em consideração, portanto, três aspectos centrais: a) a necessidade de se desenvolverem diferentes habilidades que garantam a qualidade no acesso à informação e na produção do conhecimento; b) a valorização e o desenvolvimento das novas formas de organização do pensamento decorrentes de uma sociedade multimidiática; e c) o estímulo ao desenvolvimento de uma cultura letrada, tendo em vista os novos processos de interação com a linguagem.

É nesse contexto que a proposta de aprendizagem da leitura desenvolvida neste *e-book* se insere, pois pretendemos oportunizar situações de aprendizagem que qualifiquem habilidades de leitura, em especial de inferenciação, que garantam aos alunos o acesso qualificado ao conhecimento disponível atualmente, levando em consideração os três aspectos acima citados.

OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LEITURA

De acordo com Coll, Mauri e Onrubia (2010), um dos potenciais usos das TICs junto aos processos de ensino e de aprendizagem consiste em mediar as relações entre alunos, professores e conteúdos. Essa mediação pode ocorrer, por exemplo, por meio da seleção e disponibilização de materiais, da elaboração de roteiros de estudo, da exploração dos recursos, bem como pela proposição e criação de novos materiais virtuais. E, dentre os recursos emergentes, os objetos virtuais de aprendizagem vêm ao encontro desse objetivo.

Existem inúmeras definições para objetos de aprendizagem, dentre as quais destaca-se a sugerida pelo *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)*, segundo a qual objeto de aprendizagem é “qualquer entidade, digital ou não, que possa ser usada para fins de ensino, aprendizagem ou treinamento” (IEEE, 2002). Outra definição bastante pertinente é a de Wiley (2000), para quem objetos de aprendizagem são componentes virtuais projetados para uso e reúso em atividades de ensino-aprendizagem. Neste *e-book*, sempre que mencionarmos objetos de aprendizagem, estaremos nos referindo a materiais virtuais.

De acordo com Tarouco (2012), objetos de aprendizagem apresentam como característica fundamental a possibilidade de “organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos” (TAROUCO, 2012, p. 83). Essa característica favorece o reúso do mesmo material na constituição de roteiros de estudo flexíveis e personalizados, bem como de múltiplos contextos de aprendizagem. Nas palavras de Tarouco (2012), “mediante o uso de objetos de aprendizagem, torna-se possível compor sequências instrucionais sob demanda para um estudante ou grupo de estudantes” (TAROUCO, 2012, p. 85).

A reusabilidade dos objetos virtuais de aprendizagem é um fator importante para a difusão do conhecimento, inclusive no ensino a distância, pois possibilita acessos a recursos educacionais em locais remotos, adequando-os a diferentes contextos. Além disso, por serem duráveis, o uso contínuo de recursos educacionais mesmo com eventuais mudanças de base tecnológica é viabilizado, sem a necessidade de reprojeter e recodificar.

Nesse viés, Machado, Longhi e Behar (2013) argumentam que, independentemente de seu formato, os objetos de aprendizagem “[...] possuem na sua raiz o objetivo educacional e conteúdo definido, bem como um paradigma pedagógico na sua concepção” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 64).

Além do mais, objetos de aprendizagem virtuais interativos podem favorecer a aprendizagem autônoma e a individualização do aprendizado, já que

[...] tanto as possibilidades que oferecem as TIC para o ensino e o aprendizado quanto as normas, sugestões e propostas de uso pedagógico e didático são sempre e irremediavelmente reinterpretadas e reconstruídas pelos usuários, professores e alunos, de acordo com os marcos culturais em que eles se desenvolvem e a dinâmica das atividades que realizam conjuntamente nas escolas e nas salas de aula (COLL; MONEREO, 2010, p. 33).

E, considerando o ensino da leitura, temática central deste *e-book*, os objetos virtuais de aprendizagem podem ser um importante recurso didático, com os quais os discentes vão interagir para construir e ampliar seus conhecimentos.

Dessa forma, entende-se que para favorecer a construção de conhecimentos, os objetos de aprendizagem devem apresentar como características ser dinâmicos, flexíveis, interativos, customizados e fáceis de atualizar, envolvendo o aluno na aprendizagem, para que este exercite e interprete as informações que recebe e os conteúdos estudados. Assim, o aluno pode produzir seu conhecimento, por meio da interação e da manipulação dos objetos de forma física e cognitiva, ao observar os efeitos de suas intervenções, o que garante a construção de sua própria interpretação do fenômeno e dos resultados da manipulação (TAROUCO, 2012).

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A elaboração dos objetos virtuais de aprendizagem desta coletânea contou com o apoio de softwares que possibilitam geração de conteúdo, como o *Hot Potatoes*¹. A opção pela utilização de um gerador de conteúdo ocorreu por dois fatores: a) garantir que o maior investimento de tempo e esforço fosse direcionado para a elaboração das propostas das atividades e dos respectivos *feedbacks*; b) fomentar, por meio de oficinas, o desenvolvimento de materiais virtuais por professores de língua portuguesa. No entanto, algumas atividades e alguns aspectos do *layout* dos objetos foram adequados diretamente no código fonte de cada material.

Ao longo do processo de desenvolvimento buscou-se ter presente, como princípios que perpassam toda a coletânea: diversificar os gêneros textuais, tipos e formatos de textos, explorar múltiplas estratégias de produção de inferências, evitar longas explanações de conteúdos, mobilizar conhecimentos prévios, garantir retroalimentação imediata por meio de *feedback* instrutivo e possibilitar a utilização dos objetos, de forma individual, em contextos diferenciados.

A construção dos roteiros iniciou, portanto, pela delimitação do conteúdo e pelo estabelecimento dos objetivos de cada objeto, bem como pela seleção de textos que permitissem explorar diferentes estratégias de produção de inferência, buscando promover a compreensão leitora. Ao longo da coletânea foram explorados, entre outros, textos publicitários, piadas, poemas, tiras, fábulas e textos expositivos de revistas. Essa diversidade possibilitou trabalhar, entre outros aspectos, com texto escrito, imagem, relação entre imagem e escrita, metáforas, intertextualidade entre dois ou mais textos em um mesmo objeto, além das características inerentes a cada gênero textual.

Após a seleção do material, foi elaborado o roteiro de cada objeto, envolvendo um ou mais textos, como exemplificado no quadro abaixo. Organizado em três colunas, para cada tela do objeto é apresentada uma descrição detalhada de seu conteúdo, bem como da atividade que está sendo proposta. Na terceira coluna, o *feedback* proposto para cada questão.

1 Software desenvolvido por Half-Baked Software, que possibilita criar atividades interativas para web nos formatos múltipla escolha, respostas curtas, sentença embaralhada, palavras cruzadas, relacionamento de colunas e texto lacunado. Disponível em: <<https://hotpot.uvic.ca/>>.

Quadro 1: exemplo de roteiro.

Tela	Descrição	Feedback
1	<p>Leia o poema abaixo</p> <p>Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho. Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se. Hoje, tem uma bala no meio do caminho. No meio do caminho tem uma bala. Tem uma bala no meio do ca....</p> <p>(Marcelo Spalding – Livro <i>Minicontos Mais ou Menos</i>)</p> <p>1) Das opções abaixo, qual é a que apresenta o sentido mais próximo da expressão “pedras” na primeira frase?</p> <p>a) Rochas b) Obstáculos c) Medo</p>	<p>Feedback:</p> <p><u>Se marcar A:</u> a palavra “pedras” é sinônimo de “rochas”, porém, em textos poéticos como este, algumas palavras, às vezes, podem produzir sentidos diferentes dos que usualmente têm. É o que chamamos de sentido metafórico. Tente novamente!</p> <p><u>Se marcar B:</u> Muito bem! Você compreendeu plenamente o sentido da expressão “pedras” no texto.</p> <p><u>Se marcar C:</u> Releia o texto e verifique se trocando a palavra “pedras” por “medo” permanecerá o mesmo sentido. Tente novamente!</p>

Fonte: As autoras

As telas dos objetos não disponibilizam informações teóricas e conceituais acerca, por exemplo, de estratégias que podem ser utilizadas para produzir uma inferência. Em vez de apresentar um conteúdo, busca-se desafiar o sujeito a buscar elementos para compreender os textos. Os objetos, portanto, partem sempre de um texto e de atividades a ele relacionadas. Foram evitadas atividades de mera localização de informações, isto é, questões cuja resposta está visível no texto e não implica necessariamente na compreensão. As questões desafiam os sujeitos a, após a leitura, relacionar pistas presentes nos textos a elementos extratextuais e aos conhecimentos prévios do leitor, na busca de uma compreensão mais aprofundada do respectivo material.

O diferencial dos objetos virtuais dessa coletânea é o *feedback*, que tem como objetivo auxiliar a tornar conscientes os processos mentais utilizados e a possível estratégia de inferência adotada durante a resolução da atividade.

Nesse sentido, a elaboração dos *feedbacks* pode ser considerada a etapa que demandou maior tempo e cuidado, pois foram construídos conjuntos de *feedbacks* para cada questão. Se a resposta não estiver correta, como pode ser observado na Figura 1, é apresentada uma breve explicação, indicando por que aquela alternativa não pode ser considerada correta.

Figura 1: Tela do objeto horizontes


Leia a propaganda a seguir e responda à questão.



Qual a intenção da propaganda?

- A. ? Recomendar que se leia para idosos.
- B. ? Recomendar o uso de óculos.
- C. ? Estimular a doação de córneas.

[Voltar](#) | [Índice](#) | [Créditos](#) | [Fontes](#) | [Seguinte](#)



A propaganda remete à doação de córneas, a fim de proporcionar a visão aos que necessitam de transplante. Podemos deduzir que se trata de doação de córneas a partir da palavra *doe* e da ausência dos olhos da pessoa na imagem. Muito bem!



De fato, problemas de visão podem ser minimizados com o uso de óculos, contudo observe neste texto publicitário a ausência dos olhos e o verbo "doar". O que estas pistas nos sugerem? Tente novamente!

Fonte: As autoras

Além disso, sempre que possível, o *feedback* do erro traz um elemento novo, e é esse elemento que busca trazer para o plano da consciência uma possível estratégia utilizada para produção de inferências. Em algumas atividades, fizeram-se necessários mais do que um *feedback* de erro: para respostas totalmente incorretas e para parcialmente corretas.

Da mesma forma, em muitas questões, o *feedback* elaborado para uma resposta correta tem objetivo de promover a ampliação da habilidade de compreender um texto. Foram evitados, portanto, os *feedbacks* que meramente informam que a resposta em questão está adequada à atividade. Constitui-se também de uma mensagem breve resgatando as pistas, expressas diretamente no texto ou não, que "autorizam" o leitor a produzir determinada inferência favorecendo a tomada de consciência em relação ao seu processo de leitura, o que chamamos de metacognição.

As duas últimas etapas do processo consistiram na implementação técnica do objeto, neste caso com apoio do *Hot Potatoes*, e em sua revisão final. Como já mencionado anteriormente, para manusear esse gerador de conteúdos não é necessário conhecimento técnico em informática, facilitando ao professor desenvolver seus próprios materiais. Da mesma forma, torna-se viável propor que estudantes elaborarem novos objetos de aprendizagem. Esse processo de criação, desde a seleção de materiais e definição de objetivos até o desenvolvimento do objeto propriamente dito, apesar de requerer bastante tempo, desafia

os estudantes a identificar diferentes estratégias utilizadas para compreender um texto, reconhecer as múltiplas pistas expressas nos textos a serem trabalhados, analisar múltiplas inferências que uma mesma pista permite, de forma que, ao assumirem-se enquanto autores deste novo objeto, construam novos conhecimentos.

Para facilitar a utilização dos objetos em múltiplos contextos e situações de aprendizagem, na composição de outros materiais e roteiros de estudo, os objetos foram disponibilizados para a comunidade tanto como coletânea como de forma independente. Na versão individual de cada material, que não apresenta vínculo direto com este *e-book*, foram acrescentadas duas páginas: “sobre o objeto” e “sobre o projeto”. Ambas as páginas possibilitam tomar contato com os objetivos de cada material.

Na próxima seção apresentaremos brevemente cada um dos objetos da coletânea desenvolvida pelo projeto *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem* ao longo do ano de 2014.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA A PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Fundamentada nos pressupostos anteriormente expressos em relação ao ensino da leitura, da escrita e sobre as potencialidades do uso das TICs para promover o conhecimento, uma das atividades do projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem* consistiu no desenvolvimento de uma coletânea de objetos de aprendizagem focados na promoção de estratégias de compreensão textual. Integram esta coletânea os dez objetos descritos a seguir, que exploram diferentes estratégias de produção de inferências e múltiplos gêneros textuais.

1 Publicidade Disney:

Para o desenvolvimento deste objeto de aprendizagem optou-se pelo gênero Publicidade. As atividades exploram, principalmente, a capacidade de associar os conhecimentos prévios a respeito do conteúdo do texto publicitário ao sentido do próprio texto. O que isso significa exatamente? Significa que o sentido de um texto se constrói a partir do que o leitor já sabe sobre o conteúdo do texto e sobre sua configuração. Por isso, ler com competência pressupõe, justamente, saber explorar essa capacidade de associação, para compreender o texto em sua essência.

Habilidade explorada: Produzir inferências por meio da associação de conhecimentos prévios às pistas do texto.

2 Online:

As atividades deste objeto de aprendizagem exploram a capacidade de perceber de que modo o título do texto pode influenciar o sentido de todo o texto. Além disso, explora-se, também, a habilidade de perceber os sentidos das entrelinhas, dos implícitos, daquilo que não está escrito por meio das palavras, mas deve ser compreendido pelo sentido que elas evocam. Além disso, por ser um *miniconto*, o tempero literário por si só garante complexidade de significações, já que um enunciado pode ter mais de um sentido, dependendo do contexto. Essa propriedade das palavras é o que chamamos de polissemia.

Habilidade explorada: Reconhecer sentidos implícitos de enunciados polissêmicos.

3 No meio do caminho:

Neste objeto de aprendizagem são exploradas duas importantes habilidades leitoras. Uma delas diz respeito à capacidade de reconhecer o sentido das palavras nos contextos em que elas ocorrem, ou seja, perceber que é o contexto que determina o sentido de uma palavra e, ao mesmo tempo, essa palavra enriquece o contexto. A outra habilidade é perceber que alguns textos dialogam entre si, ou seja, fazem referência uns aos outros, o que chamamos de intertextualidade. Aprender a reconhecer as pistas da intertextualidade e perceber que desse diálogo resultam sentidos ainda mais complexos são importantes habilidades de leitura a serem desenvolvidas.

Habilidades exploradas: Produzir inferências em nível semântico e reconhecer a intertextualidade.

4 Horizontes:

Reconhecer o sentido das palavras em cada contexto de uso é uma habilidade de leitura importante. Um linguista chamado Saussure sugeriu certa vez que as palavras (ou os signos linguísticos) podem ser comparadas ao jogo de xadrez: o valor de uma peça é determinado pela posição que ela ocupa no tabuleiro. Ou seja, o sentido de uma palavra, ou de uma expressão, irá depender do contexto em que ela estiver inserida. Além do reconhecimento do papel do contexto na produção de sentido, a percepção de que há sentidos pouco convencionais que acrescentam ainda mais complexidade aos textos é, também, uma habilidade especialmente explorada neste objeto de aprendizagem.

Habilidades exploradas: Reconhecer o sentido metafórico dos enunciados e estabelecer relações de sentido entre os textos.

5 O homem, seu filho e o burro:

Alguns textos, como as fábulas, apresentam uma característica peculiar, a de presentear o leitor com algum ensinamento, por meio da moral, geralmente presente no final do texto. Em geral, a moral da história resume o sentido da fábula. Reconhecê-la, portanto, é sinal de que o leitor compreendeu o texto como um todo, em sua macroestrutura. As atividades propostas neste objeto de aprendizagem exploram, justamente, a capacidade de perceber o sentido mais amplo do texto.

Habilidade explorada: Produzir inferências em nível macroestrutural.

6 Publicidade - ficar inteligente:

Neste objeto de aprendizagem está sendo explorada a capacidade de perceber o que chamamos de intergenericidade, ou seja, que o leitor reconheça que alguns textos podem assumir funções de outros textos. Isso significa que, algumas vezes, um texto apresenta uma roupagem, um certo tipo de formatação que, aparentemente, funciona para uma finalidade, mas o propósito do texto é outro. Espera-se que o leitor perceba que há pistas no texto que indicam essa diferença de propósito.

Habilidades exploradas: Ativar conhecimentos semânticos e conhecimentos relativos a gêneros discursivos e produzir inferências por meio da associação desses conhecimentos às pistas do texto.

7 Humor:

Em geral, os textos de humor são subversivos, ou seja, exploram sentidos não esperados pelo leitor. Muitas vezes, esses sentidos são produzidos por palavras ou expressões que estejam sendo empregadas de uma maneira não convencional para aquele contexto. Essas pistas linguísticas, que nem sempre estão explícitas, garantem o humor da piada. Às vezes, é preciso reconhecê-las nas entrelinhas. Este objeto de aprendizagem explora justamente a capacidade de reconhecer esses sentidos não convencionais.

Habilidade explorada: Produzir inferências no nível pragmático a partir do reconhecimento dos sentidos implícitos.

8 Texto de divulgação científica:

Este objeto de aprendizagem explora um gênero textual de natureza informativa: o texto de divulgação científica. Por seu caráter informacional, o leitor precisa perceber que descrever, explicar e instruir são, entre outras, as principais funções desses textos. Justamente por essa razão os textos informativos costumam apresentar estruturas bem definidas com características próprias: ora definir, ora explicar, ora indicar causas e consequências, ora apresentar soluções ou alternativas, entre outras. Neste objeto, espera-se que o leitor perceba a lógica organizacional dos textos, ou seja, como eles se organizam internamente, como cada parte do texto se estrutura e que função ela desempenha no texto.

Habilidade explorada: Produzir inferências em nível macroestrutural e pragmático e distinguir informações principais e secundárias.

9 Calvin:

Neste objeto de aprendizagem, está sendo explorada a capacidade de perceber a interação entre elementos de linguagem verbal, que dizem respeito às palavras, e de linguagem não-verbal, que dizem respeito às imagens, o que complexifica o sentido do texto. Além do mais, por se tratar de textos de humor, há pistas linguísticas que garantem sentidos implícitos ao texto. Mas, afinal, o que são implícitos? São os sentidos produzidos pelas palavras, mas não expressos formalmente. São subentendidos que um leitor hábil deve perceber. Saber reconhecê-los é, portanto, uma habilidade muito importante a ser desenvolvida!

Habilidade explorada: Reconhecer sentidos implícitos.

10 A última crônica:

Neste objeto de aprendizagem busca-se explorar a percepção de que um texto é feito de relações. Uma parte do texto se relaciona com outra por meio daquilo que chamamos de coesão, que nada mais é do que a costura do texto. É através dela que são construídas as relações de sentido dos elementos linguísticos que compõem o texto. Além disso, um bom texto precisa, também, ser coerente. A coerência é determinada, entre outras razões, pelos propósitos do texto, pela intencionalidade, pelas relações de sentido que estabelecem as partes do texto entre si. Um bom texto, portanto, precisa ser coeso e coerente. Aprender a dar atenção a essa organização é o que se pretende neste objeto de aprendizagem.

Habilidade explorada: Reconhecer que os elementos de coesão e de coerência contribuem para a produção do sentido do texto.

Como pode ser observado, cada objeto foi desenvolvido com um objetivo específico, de forma a contemplar, ao longo da coletânea, um conjunto maior de estratégias cognitivas que podem ser mobilizadas ao buscarmos compreender um texto. Acreditamos que, ao trazer para o plano da consciência mecanismos cognitivos utilizados durante a leitura, o leitor pode empregá-los intencionalmente, desenvolvendo, portanto, sua competência leitora. Nesse sentido, cabe à escola oportunizar diferentes experimentações com leitura, diversificando gêneros textuais, tipos de textos, bem os recursos explorados, buscando aproximar o ensino da leitura dos usos que os estudantes fazem desta em seu cotidiano. Fica o convite para acessarem e explorarem os objetos desenvolvidos, cujo acesso encontra-se no final deste *e-book*.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL



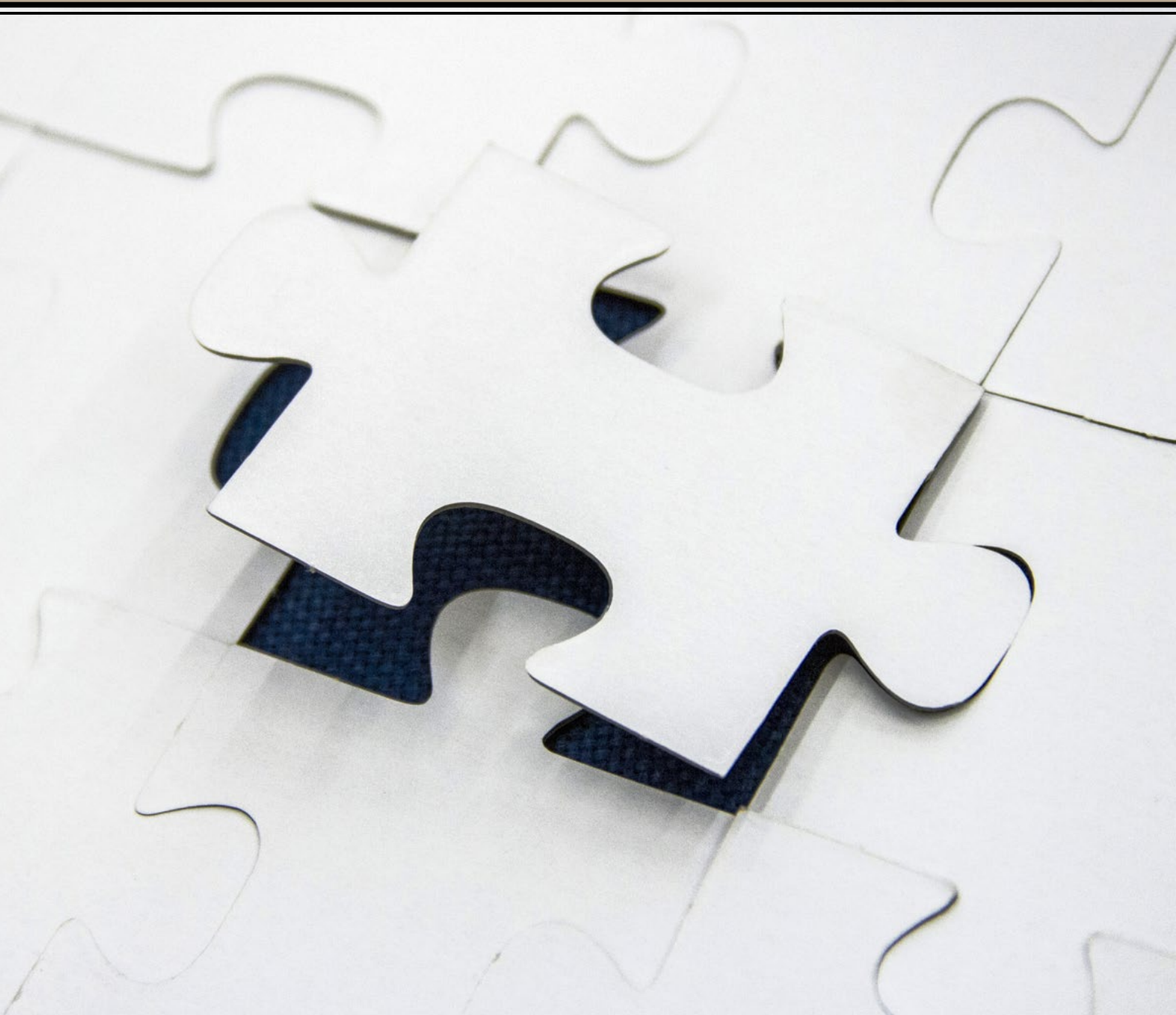
Clique na imagem para acessar os objetos

» Conheça também o Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates pelo link:

<http://www.univates.br/roau>.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Maria E. **Avaliação da aprendizagem em educação a distância online**. Dissertação de mestrado. 177f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 08 jan. 2009.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 66-93.
- COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. In: CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, VI, 2002, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, CD Rom.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERSTL, E. C. The functional neuroanatomy of text comprehension: what's the story so far? IN: SCHMALHOFER, F.; PERFETTI, C. A. (EDS.). **Higher Level Language in the Brain: Inference and Comprehension Processes**. Psychology Press, 2012.
- GOODMAN, K. S. **Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional**. Letras de Hoje, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.
- INSTITUTE OF ELECTRICAL AND ELECTRONICS ENGINEERS (IEEE) - Learning Technology Standards Committee (LTSC). **WG12 – Learning Objects Metadata**. Position Statement on 1484.12.1-2002 Learning Object Metadata (LOM) Standard Maintenance/ Revision. 10 dez. 2002. Disponível em: <<http://ieee-sa.centraldesktop.com/ltsc/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão In: SNOWLING Margaret, HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. (227 – 244).
- LALUEZA, José L.; CRESPO, Isabel; CAMPS, Sílvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 47-67.
- MACHADO, Letícia Rocha; LONGHI, Magalí T.; BEHAR, Patrícia A. Domínio tecnológico. In: BEHAR, Patrícia A. (org). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 56-80.
- MORAIS, J. **Criar leitores para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.
- OECD (2014), **PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science**. Volume I, Revised edition, February, 2014, PISA, OECD Publishing. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>> Acesso em: 21/07/2014.
- PEREIRA, V. W. Predição e inferência leitora. In: **Inferências linguísticas nas interfaces**, 2009.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. IN: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TAROUÇO, Liane. M.R. Objetos de aprendizagem e a EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2ª ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 83-92.
- WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory**. Tese de doutorado. 2000. Brigham Young University. Provo, junho de 2000. Disponível em: <<http://davidwiley.com/papers/dissertation/dissertation.pdf>>. Acesso em: 20/02/2015.



R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09