

**UM *CLICK* NA LEITURA:
O ENSINO DA LEITURA POR MEIO DE OBJETOS DIGITAIS DE
APRENDIZAGEM**

**A CLICK ON READING:
THE TEACHING OF READING THROUGH DIGITAL LEARNING OBJECTS**

Kári Lúcia Forneck³⁰
Juliana Thiesen Fuchs³¹
Maria Elisabete Bersch³²

RESUMO: O projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos digitais de aprendizagem*, desenvolvido pelo Curso de Letras durante o ano de 2014, teve como propósito promover a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura na Educação Básica. Partiu-se da premissa de que se pode desenvolver, de maneira consciente, a capacidade de inferir e de compreender os textos. As ações do projeto de extensão se detiveram em duas linhas de atuação: a elaboração de objetos digitais de aprendizagem da leitura e a instrumentalização de professores para a produção e para o uso desses objetos em sala de aula. Neste trabalho, relata-se a produção decorrente da primeira ação. Foram produzidos 10 objetos digitais de aprendizagem com enfoque especial na aprendizagem de estratégias metacognitivas de leitura para a qualificação do leitor. O diferencial desses objetos está na natureza do *feedback*, cujo objetivo é auxiliar a tornar conscientes os processos mentais utilizados e a possível estratégia de inferência adotada durante a realização da atividade, em diferentes níveis, como sintático, semântico e pragmático, por exemplo. Esses objetos estão disponíveis ao público em duas versões: no *e-book* "Um click na leitura: objetos digitais de compreensão textual", acessível ao público no site da Editora da Univates, material que contém também referencial teórico de apoio aos professores; no Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates (ROAU), em que os objetos estão disponíveis tanto em forma de coletânea quanto em forma individual, de onde têm sido acessados pelo Laboratório de Aprendizagem da Univates (UNIAPREN). Os objetos digitais de aprendizagem, em razão de sua essência interativa, contribuem para a sofisticação do processo de inferência e, em decorrência, para a qualificação da formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da leitura. Inferência. Objetos digitais de aprendizagem.

ABSTRACT: The extension project *The teaching of reading strategies: proposals of intervention through digital learning objects*, developed by the Language Program during the year 2014, aimed to promote the qualification of the teaching and learning of reading in Basic Education. We started from the premise that the ability to infer and understand the texts can be developed in a conscious way. The actions of the extension project focused on two lines of action: the development of digital objects of reading learning and the instrumentalization of teachers for the production and use of these objects in the classroom. In this work, the production resulting from the first action is reported. 10 digital learning objects were produced with special focus on the learning of metacognitive reading strategies to the qualification of the reader. The differential aspect of these objects is in the nature of the feedback, which aims to help make conscious the mental processes used and the possible inference strategy adopted for carrying out the activity at different levels, such as syntactic, semantic and pragmatic, for instance. These objects are available to the public in two versions: the e-book "A click in reading: digital objects of textual comprehension," accessible to the public on the website of Editora da Univates, this material also contains theoretical framework to support teachers; and in the Repository of Learning Objects of Univates (ROAU), in which the objects are available both in the form of collection and in individual form, from where they have been accessed by the Learning Lab of Univates (UNIAPREN). The digital learning objects, due to their interactive nature, contribute to the sophistication of the inferencing process and, consequently, to the qualification of the formation of the reader.

Keywords: Teaching of Reading. Inference. Digital learning objects.

³⁰ Mestre em Linguística Aplicada pela PUCRS, Doutoranda em Linguística pela PUCRS, Professora do Curso de Letras da Univates. E-mail: kari@univats.br

³¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos, Professora do Curso de Letras da Univates. E-mail: jtfuchs@univates.br

³² Mestre em Educação pela PUCRS, Doutoranda em Educação pela Unisinos, Professora do Curso de Pedagogia da Univates, Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância. E-mail: bete@univates.br

1 Introdução

Sabe-se que a abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não implicam, necessariamente, que os usuários estejam mais e melhor informados (COLL, MONEREO, 2010).

No entendimento de Lalueza, Crespo e Camps (2010), processar um grande volume de informação em tempo reduzido, manter atenção em paralelo, deslocar funções do texto para a imagem, romper a linearidade no acesso à informação, além de buscar retroalimentação imediata para corrigir ou modificar a ação, supõem mudanças no tipo de habilidades desenvolvidas e valorizadas pela escola. Ou seja, para que o indivíduo consiga transitar de forma competente por esse universo de informações, é preciso que seja um leitor proficiente.

Entretanto, desenvolver uma cultura letrada depende, dentre outras razões, do desenvolvimento de novas formas de pensar a linguagem que valorizem o papel protagonista do estudante, que desenvolvam qualificação do acesso à informação e da produção do conhecimento, bem como que estimulem o desenvolvimento de diferentes contextos de interação com a linguagem.

Nesse cenário, configurou-se o projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*, promovido pelo Curso de Letras em parceria com o UNIPREN - Laboratório de Aprendizagem da Univates. Entre as ações do projeto, foram oportunizadas situações de aprendizagem em contextos associados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), através do desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem que exploram a interação com a linguagem em diferentes contextos, a fim de se desenvolverem habilidades de inferência. Os objetos digitais produzidos estão disponíveis no Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates (ROAU) e, também, na versão *e-book* “Um click na leitura: objetos digitais de compreensão textual” (AUTOR et al., 2015), com complementação de referencial teórico direcionado a professores da Educação Básica.

Neste texto, apresentamos, num primeiro momento, os conceitos teóricos que serviram de fundamentos à produção, tanto em relação às questões digitais, quanto às questões linguísticas. Em seguida, relatamos o processo de produção dos objetos e, por fim, desenvolvemos a análise de um dos objetos digitais elaborados.

2 A tecnologia em função do ensino de estratégias metacognitivas da leitura

Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2010), as TDICs podem servir de suporte à mediação das relações entre estudantes, professores e conteúdos, o que pode ser concretizado por meio da seleção e disponibilização de materiais de aprendizagem, da elaboração de roteiros de estudo e da proposição e criação de novos materiais digitais, como objetos digitais de aprendizagem, por exemplo.

A principal vantagem dos objetos de aprendizagem, em termos didáticos, é a possibilidade de “[...] organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos” (TAROUCO, 2012, p. 85). Essa característica favorece o reuso do mesmo material na configuração de múltiplos roteiros de estudo, em diferentes situações de aprendizagem, o que garante autonomia tanto ao professor, quanto ao estudante. E é justamente essa a premissa que guiou a produção dos objetos de aprendizagem aqui apresentados.

Além do mais, entendemos que cabe à escola o papel central na formação de um leitor competente, por meio 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 (BEDDINGTON et al.,

2008). Desse modo, cada estudante poderá desenvolver com autonomia o complexo aparato cognitivo necessário à produção de inferências.

Do ponto de vista conceitual, assumimos a compreensão textual como ponto de partida para a produção dos objetos digitais de aprendizagem. Entendemos que o processo de leitura envolve capacidades cognitivas, entre as quais, a atenção, a ativação de conhecimentos prévios, a ativação da memória de trabalho, a inferenciação e o acesso à significação básica e complexa para a construção do sentido do texto (MORAIS, 2013).

Em outras palavras, a compreensão leitora, como a concebemos ao longo da produção dos objetos digitais aqui apresentados, é fruto do processamento cognitivo realizado pelo leitor, a partir da escolha automonitorada das estratégias de leitura que irão auxiliá-lo na compreensão do texto (PEREIRA, 2009).

Compreender um texto pressupõe associar as pistas linguísticas aos conhecimentos prévios, ora de forma automatizada, ora de forma consciente, de modo a produzir as inferências necessárias à produção de sentido do texto (DEHAENE, 2009; FERSTL, 2012).

Kintch e Rawson (2013) dão ênfase à necessidade de produzir inferências significativas a partir do que eles denominam modelo situacional do texto. Na estrutura superficial e na base do texto, que abrange a macro e a microestrutura, segundo os autores, estão as informações explícitas, as que são facilmente acessadas pelo leitor em razão das evidências linguísticas do próprio texto. Para construir o modelo situacional, entretanto, outras habilidades leitoras são exigidas, à medida que o leitor precisa construir os sentidos do texto a partir do que está implícito, mas acessível pelas pistas linguísticas do texto. Esse modelo envolve, portanto, aquilo que é expresso pelo texto e os sentidos que são inferidos a partir do que é expresso no texto. Ou seja, o modelo situacional somente pode ser construído quando há integração da informação fornecida pelo texto com o conhecimento e as metas de compreensão do leitor. Nesse caso, é justamente a inferência o processo cognitivo necessário para o preenchimento das lacunas do texto, que podem ser locais, em alguma passagem específica do texto, por exemplo, ou globais, em nível macroestrutural (KINTSCH; RAWSON, 2013). Bons leitores integram inferências em diferentes níveis de processamento de sentido.

Ao assumirmos o automonitoramento como norteador da capacidade de produzir inferências para compreender um texto, assumimos, também, que estratégias de leitura podem ser conscientemente desenvolvidas em espaços pedagógicos e situações de interação entre usuários da linguagem e a própria linguagem, intermediadas pelo uso da tecnologia.

Em Kato (2007), encontramos subsídios mais específicos em relação à distinção entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas de leitura. Para a autora, essa diferenciação reside, basicamente, no nível de consciência que é acessado durante a leitura. As estratégias cognitivas garantem ao leitor procedimentos eficazes de processamento automatizado e inconsciente da significação do texto. As estratégias metacognitivas, por sua vez, orientam o leitor para o uso das primeiras em diferentes situações de maneira consciente e desautomatizada. Em geral, as primeiras desenvolvem-se naturalmente, em função do *input* ou da motivação, enquanto as segundas dependem de intervenção pedagógica.

Durante a produção dos objetos digitais, enfocamos a aprendizagem de estratégias metacognitivas, pois são essas as que tornam o leitor consciente e autônomo em relação aos caminhos cognitivos que têm de percorrer para produzir a compreensão.

Os objetos digitais de aprendizagem propostos partem da premissa de que se pode ensinar e aprender a inferir de forma consciente, em todos os níveis linguísticos (fonológico, sintático, semântico e pragmático). Dessa forma, o leitor aprenderá a dar atenção àquilo que é relevante à inferenciação e controlará a própria compreensão.

3 Processo de elaboração dos objetos

A elaboração dos objetos digitais teve como foco apoiar o ensino e a aprendizagem da leitura, promovendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão leitora. Como base tecnológica para este projeto, foi eleito o software *Hotpotatoes*, em virtude da facilidade de acesso e manuseio. Essa característica tem fundamental importância no projeto, uma vez que tivemos também como objetivo incentivar professores da educação básica a criarem seus próprios objetos de aprendizagem, o que foi realizado por meio de oficinas abertas ao público interessado. Neste artigo, as questões referentes às oficinas de jogos digitais não serão abordadas.

Além disso, a opção por utilizar um gerador de conteúdos, ao diminuir o investimento em questões técnicas, possibilitou à equipe do projeto destinar maior tempo e atenção aos processos de roteirização dos objetos, ao tratamento do conteúdo e à elaboração de *feedbacks*. Por outro lado, essa mesma opção restringiu os tipos de atividades propostas aos previstos pelo *software*. Em algumas situações, o grupo buscou auxílio técnico para modificar o código-fonte, implementando alguns exercícios específicos e modificando aspectos de *layout*.

Uma vez definida a base tecnológica e o escopo do projeto, iniciamos o processo de definição de gêneros textuais a serem abordados na coletânea. Como princípios para esta definição ficou estabelecido: a) explorar uma mesma estratégia inferencial em contextos diversificados; b) abordar múltiplos gêneros; c) explorar variados formatos e suportes textuais; d) garantir a abordagem de diferentes estratégias de compreensão textual.

Selecionados os gêneros textuais, o grupo definiu ainda que os textos deveriam possibilitar a estruturação de atividades que desenvolvessem a inferenciação em diferentes níveis (morfológico, sintático, semântico e pragmático, por exemplo). Além disso, os objetos não teriam elementos teóricos prévios, pois o objetivo não era desenvolver habilidades metalinguísticas, e sim metacognitivas. Pistas para auxiliar o leitor a compreender os textos e, principalmente, a perceber as estratégias adotadas para a produção de inferências foram inseridas nos *feedbacks*. Dessa forma, os *feedbacks* se constituíram como elementos importantes na produção de sentidos e desencadeadores do processo de desautomatização da leitura, possibilitando ao leitor trazer para o plano da consciência as estratégias acessadas em cada situação de aprendizagem. Essa tomada de consciência possibilita aos sujeitos escolherem, intencionalmente, estratégias de leitura adequadas para diferentes contextos de compreensão textual.

Os roteiros dos objetos, buscaram especificar cada tela, informando os textos a serem explorados, as estratégias e atividades, as interações possibilitadas e os *feedbacks*. Por sua importância no contexto do projeto, foram os *feedbacks* que demandaram maior investimento de tempo e cuidado. Um *feedback* de erro não poderia apenas apresentar a incorreção da resposta do sujeito. Deveria, principalmente, trazer uma pista linguística que o desafiasse a explorar, de forma consciente, uma possível estratégia de leitura a ser utilizada naquele contexto. Os *feedbacks* de acerto, igualmente, deveriam ir além da simples congratulação, trazendo informações relativas ao possível caminho cognitivo traçado pelo leitor. Ou seja, tanto o *feedback* do erro quanto o do acerto contém explicações cujo objetivo é promover a desautomatização do processo de produção de inferências.

A implementação técnica dos objetos e sua revisão constituíram as últimas etapas deste processo.

Na próxima seção, apresentaremos um dos objetos integrantes da coletânea, tendo como foco os *feedbacks*.

4 A leitura em um *click*

Todos os objetos foram desenvolvidos de modo a explorar a produção de inferências em diversos níveis linguísticos, por meio da interação com diversos gêneros textuais. Além disso, como o propósito dos objetos era trazer para o plano da consciência a estratégia de leitura a ser adotada para compreensão, os *feedbacks* elaborados para as alternativas de cada atividade foram pensados de modo a conduzir o leitor metacognitivamente nesse processo. Assim, pretendeu-se instrumentalizar o estudante a aplicar os mesmos roteiros cognitivos em outras experiências de leitura que vier a ter.

Nesta seção, apresentaremos parte de um dos dez objetos de aprendizagem elaborados, tomando como ponto de partida os conceitos acima apresentados, a fim de ilustrar de que modo o *feedback* de cada questão foi pensado.

O objeto ilustrado na Figura 1 explora a compreensão a partir da linguagem verbal e não verbal presentes no gênero tira e das relações semântico-pragmáticas entre os enunciados.

Figura 1 – Tela da primeira questão do objeto Calvin

Leia a tirinha abaixo.



OLHA SÓ, HAROLDO. EU FIZ AS CONTAS E DESCOBRI QUE PASSO UMA MÉDIA DE QUATRO DIAS POR ANO TOMANDO BANHO.

QUATRO DIAS INTEIROS - MANHÃ, TARDE E NOITE - SÓ SENTADO DENTRO DESTA BANHEIRA IDIOTA. PODERIA HAVER MAIOR PERDA DE TEMPO DO QUE ESSA?

QUANTO TEMPO VOCE LEVOU FAZENDO ESSAS CONTAS?

Qual a percepção de perda de tempo para Calvin e para Haroldo?

A. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, contabilizar o tempo que se passa tomando banho é perda tempo.

B. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, fazer contas é perder tempo.

C. Para Calvin e Haroldo, tomar banho é uma perda de tempo.

Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

O propósito desta questão é o de reconhecer a dupla significação da expressão *perda de tempo*, uma explícita na fala de Calvin e outra implícita na fala de Haroldo. As três alternativas apresentam a informação explícita “tomar banho”, mas a questão pressupõe que o estudante perceba o sentido implícito, a partir da exploração de uma inferência em nível pragmático, pois é preciso que o leitor perceba a intenção de Haroldo ao produzir a ironia presente no enunciado: contabilizar a perda de tempo é perda de tempo ainda maior que tomar banho. Há, portanto, uma escala de conceituação da expressão *perda de tempo*.

Para cada alternativa há um *feedback*.

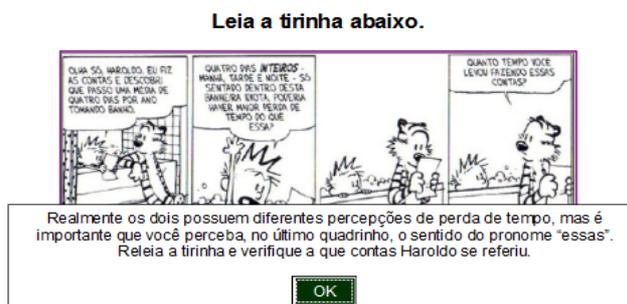
Se assinalar a alternativa *c*, o estudante terá como *feedback* o seguinte enunciado: “Ops! Cada um possui uma diferente percepção de perda de tempo. Releia a tirinha,

especialmente o último quadro, e tente novamente!”. O *feedback* pretende levar o leitor a perceber que a pista para a compreensão da dupla significação de *perda de tempo* está no último quadro da tira. A intenção é fazer com que o leitor reconheça seu erro e perceba o percurso cognitivo que deve percorrer para dar conta da existência de duas significações para *perda de tempo*, uma de Calvin e a outra de Haroldo.

Já as alternativas *a* e *b* apresentam propositalmente significação semelhante. Mas entre elas – *fazer contas é perda de tempo* e *contabilizar o tempo que se passa tomando banho é perda de tempo* – há uma distinção semântico-pragmática importante: de fato, em ambas as alternativas fazer contas é indicativo de perda de tempo, mas a tira indica que Haroldo não está se referindo a qualquer tipo de conta, e sim um tipo específico, aquele feito por Calvin.

Para compreender a tira, é preciso que o estudante perceba essa segunda significação. Por essa razão, caso assinale a alternativa *b*, o *feedback* aponta a pista linguística que traz para o plano da consciência o percurso necessário à compreensão do texto: “Realmente os dois possuem diferentes percepções de perda de tempo, mas é importante que você perceba, no último quadrinho, o sentido do pronome ‘essas’. Releia a tirinha e verifique a que contas Haroldo se referiu.” (Figura 2). A pista indica que é preciso reconhecer a função anafórica do pronome demonstrativo *essas* de retomar a especificidade das contas feitas por Calvin.

Figura 2 –*Feedback* do erro



Qual a percepção de perda de tempo para Calvin e para Haroldo?

- A. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, contabilizar o tempo que se passa tomando banho é perda tempo.
- B. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, fazer contas é perder tempo.
- C. Para Calvin e Haroldo, tomar banho é uma perda de tempo.

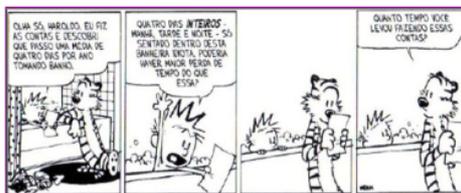
Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

Por fim, se acertar, o *feedback* indica o percurso que o leitor percorreu para o acerto:

“Realmente a fala de Calvin no segundo quadro mostra explicitamente a sua percepção do banho como sendo uma perda de tempo. A pergunta de Haroldo, no último quadro, por sua vez, sugere que perda de tempo é contabilizar o tempo que se passa tomando banho. Muito bem!”

A segunda questão desse objeto explora outra particularidade da pergunta de Haroldo, feita no último quadro da tira: a noção de gradação. Além disso, explora a capacidade do estudante de compreender paráfrases.

Figura 3 –Tela da segunda questão do objeto Calvin



Clique na imagem para ampliar

A respeito das percepções de Haroldo sobre “perda de tempo”, são feitas as seguintes afirmações. Assinale as que são verdadeiras:

- Haroldo não compactua com a percepção de Calvin sobre o tempo gasto em banhos. E ainda por cima, ironiza o tempo desperdiçado na elaboração dos cálculos.
- Haroldo dá a entender que fazer cálculos sobre o tempo gasto em banhos é perda de tempo maior que tomar tantos banhos.
- Haroldo acredita que Calvin, além de perder tempo tomando banho, também perde tempo fazendo contas sobre esse tempo perdido.
- Haroldo não concorda que tomar banho seja uma perda de tempo porque, para ele, perder tempo é tão somente fazer contas.

Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

Para esta questão há três *feedbacks* de erro e um de acerto. As indicações de erro se dão das seguintes maneiras:

- Não há nenhum indício ao longo do texto de que Haroldo discorde da percepção de que tomar banho é perda de tempo. Releia o texto e atente, em especial, à expressão “maior”, presente na fala de Calvin no segundo quadrinho, e à pergunta lançada por Haroldo no final. Tente novamente.
- Observe que algumas das alternativas marcadas pressupõem que Haroldo discorda da percepção de que tomar banho é uma perda de tempo. No entanto, não há indícios que confirmem essa ideia ao longo do texto. Tente novamente!
- Com efeito, as alternativas marcadas remetem a uma ideia de “escala” de perda tempo: tomar banho pode ser perda de tempo, mas maior perda de tempo é contabilizar esse tempo perdido. Está correto. Contudo, você pode encontrar mais alternativas que contêm esta ideia.

Há três *feedbacks* diferentes em razão das combinações possíveis de itens assinalados: para o caso de o estudante ter assinalado uma alternativa errada e nenhuma certa (a), uma correta e uma errada (b) e uma correta apenas (c). Cada um dos *feedbacks*, portanto, encaminha o leitor à resposta certa da questão, atentando às pistas linguísticas do texto.

O primeiro e o segundo *feedbacks* levam o leitor a perceber que não há pista linguística que possa induzir à inferência de que Haroldo discorde de Calvin em relação à ideia de que tomar banho possa ser perda de tempo. Há, inclusive, uma indicação de que o termo *maior* é pista para indicação de gradação ao indicar que há um tipo de perda de tempo – tomar banho – e que há outro tipo de perda de tempo ainda maior – contabilizar o tempo perdido tomando banho. A pretensão desses *feedbacks* e de todos os objetos digitais é que o leitor fique atento às pistas linguísticas dos textos, pois são elas que indicam as inferências a serem produzidas pelo leitor. Acreditamos que a desautomatização do processo de leitura se dá pela atenção aos elementos do texto.

O terceiro *feedback* requer que o estudante atente à noção de paráfrase. Entendemos que saber reconhecer e produzir paráfrases é indicação de compreensão leitora, pois a habilidade de se reconhecerem os mesmos sentidos sendo produzidos por enunciados

diferentes exige do leitor, necessariamente, a compreensão do enunciado do qual se gerou a paráfrase. Essa habilidade é exigida do leitor, caso ele não tenha reconhecido ambos os enunciados corretos.

Por fim, se o leitor acertar a questão, assinalando os dois enunciados corretos, o *feedback* aponta para o sentido reconhecido pelo leitor, mostrando que aspectos ele levou em consideração para assinalar a resposta certa (Figura 4).

Figura 4 –Tela do *feedback* do acerto do objeto Calvin



Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

5 Considerações finais

Como abordado no início deste texto, convivemos cotidianamente, e cada vez mais, com múltiplos gêneros textuais em diferentes suportes, que demandam dos sujeitos diversificadas habilidades de leitura, dentre elas, a de ativar estratégias que possibilitem produzir inferências. Nesse sentido, é importante que a leitura seja ensinada nas escolas, por meio de atividades que possam auxiliar os sujeitos a se tornarem conscientes das estratégias de compreensão necessárias a cada contexto de leitura. Objetos de aprendizagem digitais constituem uma alternativa de disponibilizar outros meios de acesso à aprendizagem da leitura, contribuindo para potencializar situações de ensino, neste caso, de estratégias de inferência. Acreditamos, ainda, que é preciso e possível repensar o trabalho desenvolvido nas escolas, tendo presente que as necessidades de aprendizagem e de conhecimento requeridas dos indivíduos se ampliam e se modificam constantemente.

Neste relato, apresentamos, inicialmente, conceitos teóricos que embasaram a construção dos objetos, estabelecendo uma interface entre TDICs e o processamento cognitivo da leitura, início do caminho percorrido pela equipe do projeto. Na sequência, apresentamos de que forma as perspectivas das TDICs e do processamento cognitivo da leitura podem ser aproximados com o intuito de elaborar novas propostas de atividades que possibilitem explorar, por meio de estratégias metacognitivas, a habilidade de inferir, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora.

Discorremos, também, acerca da característica interativa de objetos digitais de aprendizagem e, especialmente, da possibilidade da intervenção por meio de *feedbacks* qualitativos, enquanto elementos que podem contribuir significativamente com o processo de desautomatização do percurso cognitivo percorrido pelo leitor ao construir o sentido do texto, pelo fato de o conduzirem a observar e reconhecer pistas linguísticas que contribuem com o processo de inferenciação.

Por fim, acreditamos que as TDICs podem potencializar o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem fundamentadas na perspectiva do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, contribuindo para o aprimoramento da competência leitora e, portanto, ampliando o acesso qualitativo dos sujeitos à informação.

REFERÊNCIAS

- BEDDIGTON, John; COOPER, Cary L.; FIELD, John; GOSWANI, Usha; HUPPERT, Felicia A.; JENKINS, Rachel; JONES, Hannah S.; KIRKWOOD, Tom B. L.; SAHAKIAN, Barbara J.; THOMAS, Sandy M. The mental wealth of nations. *Nature*, 455, p. 1057-1060, 2008.
- 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.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2011.372 p.
- FERSTL, Evelyn C. The functional neuroanatomy of text comprehension: what's the story so far? IN: SCHMALHOFER, Franz; PERFETTI, Charles A. (EDS.). **Higher Level Language in the Brain**: Inference and Comprehension Processes. Psychology Press, 2012, p. 53-102.
- FORNECK, Kári; FUCHS, Juliana T.; BERSCH, Maria E.; COSTA, Maila C. B.; SILVA, Manuela T.; FISCHER, Marcela. **Um click na leitura**: objetos virtuais de compreensão textual. Lajeado: Ed. da Univates, 2015. E-book. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/110/pdf_110.pdf>. Acesso em: 24 de fev. 2016.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.121 p.
- KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Compreensão. In: SNOWLING Margaret, HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.227-244.
- LALUEZA, José L.; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. 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.
- MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.182 p.

PEREIRA, Vera W. Predição e inferência leitora. In: CAMPOS, Jorge (org). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 10-22.

TAROUCO, 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.

Submetido em 11/02/16

Aceito em 26/04/16