

LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, COM MEDIAÇÃO DO COMPUTADOR, NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Leandro Lemes do Prado*¹

*Vera Wannmacher Pereira*²

Resumo: O ensino de Língua Portuguesa mediado por computador foi, ao longo de dois anos, foco de pesquisa no projeto “Caminhos da Leitura Virtual pelo RS/Brasil: PROUCA, universidade, e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão”. Um *software* foi desenvolvido e implantado nos computadores dos alunos de anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas gaúchas, utilizando textos literários e não literários. Paralelamente, os professores receberam formação teórica e prática para utilizar o programa nas suas salas de aula e, nos momentos adequados, foram aplicados pré e pós-testes de compreensão leitora e aprendizagem de conhecimentos lingüísticos. Os resultados evidenciaram, no que se refere à compreensão leitora e à aprendizagem de conhecimentos lingüísticos, a evolução de escores dos alunos. Permitiram também o desenvolvimento de reflexões sobre a contribuição de um trabalho dessa natureza para o ensino escolar, considerando a pesquisa psicolinguística.

Palavras-chave: Leitura. Textos literários. Textos não literários. Ensino de Língua Portuguesa. Computador.

Abstract: *READING OF LITERARY AND NON-LITERARY TEXTS IN TEACHING PORTUGUESE, WITH THE MEDIATION OF THE COMPUTER, IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL* The teaching of Portuguese language was mediated by computer, over two years, research focus on "Ways of Reading by Virtual RS / Brazil: PROUCA, universities, and schools in teaching, research and extension network" project. A software was developed and deployed in the student's final year of elementary school two gaúcho public schools, using literary and non-literary texts. In parallel, teachers received theoretical and practical training to use the program in their classrooms and at appropriate times, post-tests of reading comprehension and learning of language skills were applied pre and. The results showed, with regard to reading comprehension and learning of linguistic knowledge, the evolution of the scores of students. It was also allowed the development of reflections on the contribution of a work of this nature for the school teaching process considering the psycholinguistic research.

Keywords: *Reading. Literary texts. Non-literary texts. Teaching Portuguese. Computer.*

A universalização do acesso ao ensino como uma forma de garantir escola a todos e, por conseguinte, conhecimento tem sido alvo de debates. Nesse sentido, lacunas na Educação suscitam discussões sobre os investimentos na mesma. A Educação precisa ser prioridade ao se pretender melhorar o desempenho na compreensão leitora e na produção escrita de estudantes da Educação Básica.

Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, cabe á escola oferecer no ensino de Língua Portuguesa o contato com os mais variados gêneros textuais que reflitam a

¹ Doutorando em Letras – PPGL/PUCRS. professorleoprado@gmail.com

² Professora e pesquisadora do PPGL/PUCRS. vpereira@puccrs.br

realidade dos estudantes. Assim, textos orais e escritos, literários e não literários compõem essa diversidade necessária para a efetiva aprendizagem de leitura e escrita.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e o PISA (do inglês, *Programme for International Student Assessment*) são mecanismos medidores da situação da aprendizagem no Brasil e indicam a necessidade de uma reorganização educacional no ensino brasileiro, reavaliando em todos os níveis de ensino o papel da escola como formadora de cidadãos capacitados.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo apresentar proposta de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida com textos literários e não literários em escolas públicas, com mediação do computador, nos anos finais do Ensino Fundamental, e sua contribuição para os alunos, no que se refere à compreensão leitora e à aprendizagem de conhecimentos lingüísticos, e para o ensino escolar com apoio na Psicolinguística. Tal propósito é explicitado em seus fundamentos, processos e resultados nos tópicos a seguir.

1. O ensino de Língua Portuguesa mediado por computador

A busca por melhores resultados para o ensino de leitura e escrita fez surgir o projeto “Caminhos de leitura virtual pelo RS/Brasil: PROUCA universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão”, que tem origem nas dificuldades de compreensão leitora dos jovens estudantes brasileiros reveladas pelos resultados de avaliações oficiais, como o PISA e o SAEB.

Vinculado ao “Grupo de Pesquisa/CNPq Aquisição, Aprendizado e Processamento Cognitivo da Linguagem: instrumentos, procedimentos e tecnologias”, o projeto foi desenvolvido no “Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem” da FALE/PUCRS, coordenado por Vera Pereira Wannmacher Pereira, uma das autoras deste texto.

O eixo central da proposta esteve na leitura, mais especificamente no seu processo de compreensão e na aprendizagem de conhecimentos lingüísticos, tendo o computador como artefato de ensino e aprendizagem. Desse modo, esteve situado na Psicolinguística e suas interfaces com a Linguística do Texto e a Computação, com apoio especialmente em Goodman (1991), Gombert (1992), Colomer & Camps (2008), Smith (1983; 2003), Pereira & Antunes (2003), Pereira & Piccini (2006), Dehaene (2007), Adam (2008), Eysenck & Keane (2007), Pereira (2006, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b), Costa e Pereira (2009).

Constituíram-se em objetivos do trabalho aqui relatado: contribuir para a inserção de professores e alunos no mundo científico e tecnológico da leitura virtual; associar universidade e escolas por meio de rede de ensino, pesquisa e extensão; contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre leitura; disponibilizar caminhos para a solução dos problemas de aprendizado da leitura presentes nas escolas brasileiras; examinar a contribuição da proposta para a compreensão leitora e a aprendizagem de conhecimentos lingüísticos dos alunos e para a formação dos professores; e divulgar os processos e os resultados por meio de um *e-book*³, disponibilizado no site da EDIPUCRS.

A realização da pesquisa se deu ao longo de dois anos: no primeiro ano, ocorreram o desenvolvimento de estudos teóricos, a geração dos materiais virtuais e dos instrumentos de pesquisa e a organização de um *e-book*, e, no segundo ano, a formação dos professores, a realização das oficinas, a coleta e a análise de dados de pesquisa e o desenvolvimento do trabalho de divulgação.

Constituíram-se em participantes 120 alunos de séries finais do Ensino Fundamental de escolas públicas dos municípios de Porto Alegre e Novo Hamburgo do Rio Grande do Sul, selecionados por interesse no trabalho proposto, professores de Língua Portuguesa dessas localidades, bolsistas contratados pelo Edital, além da equipe de base do CELIN.

Na PUCRS, a proposta contou com a necessária infraestrutura, com pesquisadores qualificados e com o CELIN, segmento do PPGL da FALE, com as condições organizacionais necessárias. Contou também com as necessárias interfaces com a Computação, que já estão consolidadas por meio de outros projetos de pesquisa já realizados e em desenvolvimento.

2. Leitura, escrita, conhecimentos lingüísticos e tecnologia

A Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e a Computação conferiu as bases teóricas que sustentaram o trabalho a fim de fortalecer o ensino de leitura e escrita na sala de aula da escola pública com o intuito de examinar e melhorar a qualidade da aprendizagem na Educação Básica.

³ Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetos/prouca/>

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo cognitivo que pode ocorrer interativamente de forma ascendente – *bottom-up* e de forma descendente – *top-down* (SCLiar-CABRAL, 2008), sendo o texto não apenas um simples conjunto de elementos gramaticais, nem um repositório de mensagens e de informações (KLEIMAN, 1996), mas uma totalidade articulada em seus níveis linguísticos, com um propósito, um leitor possível, um lugar social. A combinação desses traços consiste numa das variáveis que influenciam o processamento da leitura, assim como o objetivo da leitura, os conhecimentos prévios e o estilo cognitivo do leitor.

O processamento ascendente se realiza das unidades menores para as maiores, com a atenção do leitor se dirigindo para as pistas visuais do texto. De modo geral, esse processamento é utilizado em situações nas quais o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto, o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa e o texto para ler é complexo, exigindo atenção cuidadosa.

O processamento descendente se realiza das unidades maiores para as menores, com o leitor se apoiando nas informações extratextuais. De modo geral, esse processamento é utilizado quando o leitor tem conhecimentos prévios sobre o assunto e a linguagem do texto, seu objetivo exige uma leitura geral e a densidade do texto não oferece grandes dificuldades de compreensão.

Soares (1991) afirma que a leitura não é uma atividade apenas de decodificação, em que o leitor apreende a “mensagem” do autor, mas é processo constitutivo do texto com base na interação autor-leitor. Em outras palavras, o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, “reescreve” o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais.

Durante a leitura, o leitor utiliza estratégias de leitura (PEREIRA, 2011) como: *skimming* (leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto); *scanning* (leitura de busca de uma informação específica no texto); leitura detalhada (leitura minuciosa dirigindo a atenção para todos os detalhes); predição (antecipação do conteúdo do texto, com base nas pistas linguísticas e nos conhecimentos prévios); automonitoramento (observação, pelo leitor, do próprio processo de leitura); autoavaliação (verificação, pelo leitor, da adequação das hipóteses de leitura levantadas); autocorreção (alteração, pelo leitor, das hipóteses formuladas, caso constate inadequações).

Essas estratégias ativam os conhecimentos prévios, favorecem a seleção de informações, oportunizam a realização de inferência, antecipação e localização de informações no texto, possibilitam a articulação de relações textuais e contextuais e a construção e a generalização de informações. Assim, o uso de estratégias dá à leitura a perspectiva da prática social, pois o leitor, ao estabelecer relações com o texto, interage com a sua própria realidade, ampliando-a, modificando-a, percebendo-a de maneira mais nítida.

Além disso, a utilização dessas estratégias faz com que o leitor manipule os elementos linguísticos do texto e os elementos extratextuais. Os elementos linguísticos abrangem os fônicos (fonemas/letras, ritmo, entonação), os morfossintáticos (limites de palavra e frase, estrutura vocabular, elos gramaticais), os semânticos (léxico, significação vocabular, elos lexicais), os pragmáticos (situação de uso), os textuais (superestrutura, coerência, coesão). Os elementos extratextuais estão nos conhecimentos prévios do leitor, em seus arquivos de memória, e no contexto.

O processamento da compreensão leitora está associado à consciência textual (GOMBERT, 1992), que focaliza as relações textuais dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto. Desse modo, para a compreensão e para a escrita, são importantes os conhecimentos linguísticos sobre: coesão lexical, que envolve o uso de elementos lexicais - repetição de palavras, sinonímia, hiperonímia/hiponímia e associação por contigüidade; coesão gramatical, que envolve o uso de elementos gramaticais - referência, elipse e conjunção (HALLIDAY, 1976); coerência, que envolve as relações entre os conteúdos do texto - manutenção temática, progressão temática e ausência de contradição interna (CHAROLLES, 1978).

A investigação da compreensão leitora se deu a partir de quatro gêneros textuais - dois literários: poema e fábula; dois não literários: curiosidade científica e texto instrucional. Para cada série em que o projeto foi aplicado o trabalho foi desenvolvido com um gênero textual literário e outro não literário. Assim, duas turmas de 7ª série/8º ano trabalharam com texto instrucional e poema; e duas turmas 8ª série/9º ano trabalharam com curiosidade científica e fábula.

Um *software* foi desenvolvido constituído de atividades com os textos selecionados. Para cada gênero foram desenvolvidos dez módulos com cinco atividades em cada um, uma atividade inicial, três atividades de leitura e uma atividade de escrita.

Assim, o conteúdo dos módulos ficou distribuído da seguinte forma. Cada gênero tinha um módulo de introdução que explorava a estrutura do texto com a finalidade de sensibilizar o aluno para o gênero, quatro módulos de coesão lexical, três módulos de coesão gramatical e três módulos de coerência.

Não obstante, cada módulo apresentava também uma atividade de escrita, pois descobrir caminhos que contribuam para elucidar a complexidade da escrita, especialmente, na forma como se adquire o conhecimento necessário para escrever também fez parte do projeto, com apoio em Smith (1983:561), que afirma que, para aprender a escrever um determinado gênero textual, é preciso ler esse gênero, pois são as amostras de língua escrita em uso que revelam as convenções próprias e relevantes do gênero em questão. Ele afirma ainda que um aprendiz começa a ver o gênero textual de forma diferente quando se percebe como um potencial produtor desse gênero e que, portanto, é preciso analisar os textos para poder entender suas estruturas. A prática de escrever e os conhecimentos prévios sobre um determinado gênero podem ajudar a aprimorar as habilidades de escrita do mesmo.

3. As oficinas de ensino de Língua Portuguesa

O início dos trabalhos ocorreu na Universidade por meio de encontros dos quais participavam dois professores (docência) e dois alunos (monitoria) das duas escolas selecionadas, para desenvolvimento das oficinas com uso do *software* gerado *ad hoc*. Nesse momento inicial os professores fizeram um pré-teste para verificar o grau de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, ocorrendo o mesmo ao final, em situação de pós-teste. Nos demais encontros, professores e alunos participaram de oficinas teóricas nas quais o programa do curso era embasado, discutido e refletido. O propósito era preparar tanto professor quanto monitor para aplicação do projeto em sala de aula na escola.

O projeto trouxe a oportunidade de trabalho de ensino da leitura em tempo integral de sala de aula com um computador para cada aluno. Assim, a tarefa exigiu conhecimento sobre a máquina e suas tecnologias. Constituíram-se, assim, salas de aula com uma proposta inovadora de ensino com a tarefa de cuidar também do funcionamento técnico dos computadores e do seu manejo pelos alunos.

Uma sala de aula virtual na página www.pbworks.com e um *blog* foram organizados. Ambas as ferramentas eram para facilitar o trabalho com os alunos, pois o professor podia

planejar as aulas, postar em um ambiente virtual, aplicar no horário de aula e, posteriormente, acompanhar ou avaliar na hora atividade destinada aos professores para planejamento. O uso dos computadores em sala de aula exigiu naturalmente manutenção sistemática e cuidados para que nenhum componente técnico fosse extraviado. Nesse sentido, a utilização da máquina trazia reflexões sobre seu uso como um instrumento pedagógico para a sala de aula.

A sala de aula passou a ter uma disposição de classes que lembrava um laboratório de informática no qual o professor visualizava a tela do aluno de onde estivesse na sala. O aluno precisava visualizar num campo maior o que o professor explicava para poder fazer individualmente em seu computador.

As aulas, com um planejamento organizado, foram realizadas em forma de oficinas em módulos aplicados na ordem em que foram colocados no *software*. O professor apresentava o conteúdo, a atividade inicial era feita e imediatamente corrigida e, depois, os alunos faziam as três atividades de leitura que eram corrigidas juntas ao término das mesmas. Cada atividade do módulo tinha uma reflexão denominada “pensando sobre a atividade” que fazia com que o aluno refletisse sobre o conteúdo desenvolvido naquele módulo.

A última tarefa de cada módulo era a prática de escrita que demandou tempo para sua execução e, logo no início, sofreu intervenções para a aplicação do projeto. Uma análise de todas as propostas foi feita e, então, as práticas de escrita foram transformadas num trabalho final ao término de cada gênero trabalhado no qual os alunos tinham que produzir um texto desse mesmo gênero e evidenciar os conhecimentos trabalhados nos 10 módulos.

Além disso, ao término de cada módulo, cada aluno entrava no *blog* desenvolvido para sua turma e postava um comentário sobre a aula daquele dia. Para isso, o professor determinou um roteiro a ser atendido na escrita desse comentário para auxiliar os alunos sobre sua direção e para que os dados pudessem oferecer algo substancial na análise. Então, os alunos tinham que comentar o que eles haviam feito em aula naquele dia, o nível de dificuldade e o interesse despertado. O cumprimento do roteiro não era uma obrigatoriedade, mas uma orientação, a fim de que os alunos tivessem um caminho sobre o que escrever. O avanço do projeto mostrava ao professor o que era comum nas turmas e também o que as distinguia. Esses tópicos eram levados para os encontros na PUCRS para que pudessem ser discutidos e avaliados, com vistas à superação de dificuldades e de qualificação do projeto.

Todos esses dados - dos instrumentos de pesquisa aplicados, das postagens nos *blogs*, das percepções dos envolvidos –geraram os resultados apresentados no tópico a seguir.

4. Os resultados

Como apontado na seção 2 deste artigo, a investigação sobre a compreensão leitora se deu a partir de cada gênero. Então, com o intuito de verificar em que medida a aprendizagem se dava, foram aplicados um pré-teste no início e um pós-teste no final das oficinas de cada gênero. Esses testes possibilitaram a obtenção de dados sobre os efeitos das oficinas no que se refere à compreensão leitora e à aprendizagem de conhecimentos linguísticos.

A análise dos dados obtidos permite afirmar que, de um modo geral, em todos os gêneros, nas duas séries houve avanço tanto na compreensão leitora como na aprendizagem de conhecimentos linguísticos, como mostra o gráfico da figura 1⁴.

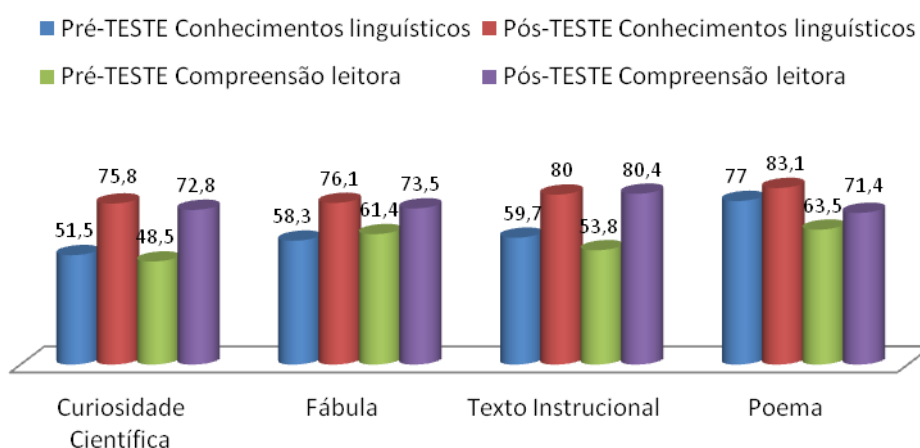


Figura 1: Percentuais alcançados nos pré e pós-testes por gênero

É importante registrar que cada série trabalhou com um gênero textual literário (fábula ou poema) e com um não literário (curiosidade científica ou texto instrucional) e que mesmo havendo avanço na aprendizagem do gênero, o crescimento nos textos não literários foi maior do que nos textos literários.

A curiosidade científica, gênero não literário trabalhado com 8ª série/9º ano, avançou, em relação ao conhecimento linguístico, de 51,5% no pré-teste para 75,8% no pós-teste, um

⁴ Os números expressos na figura 1 são valores percentuais numa escala de 0 a 100 dos acertos nos testes.

aumento significativo de 24,3%; e, em relação à compreensão leitora, de 48,5% no pré-teste para 72,8% no pós-teste, um aumento também de 24,3%.

O texto instrucional, gênero não literário trabalhado com 7ª série/8º ano, no conhecimento linguístico avançou de 59,7% no pré-teste para 80% no pós-teste, um aumento de 20,3%; e na compreensão leitora avançou de 53,8% no pré-teste para 80,4% no pós-teste, um aumento de 26,6%, o maior aumento de todos os gêneros trabalhados.

A fábula, gênero literário trabalhado com 8ª série/9º ano, no conhecimento linguístico avançou de 58,3% no pré-teste para 76,1% no pós-teste, um aumento de 17,8%; e na compreensão leitora avançou de 61,4% no pré-teste para 73,5% no pós-teste, um aumento também pequeno de apenas 7,9%.

O poema, gênero literário trabalhado com 7ª série/ 8º ano, no conhecimento linguístico avançou de 77% no pré-teste para 83,1% no pós-teste, um aumento de apenas 6,1%, a menor evolução de todos os gêneros; e na compreensão leitora avançou de 63,5% no pré-teste para 71,4% no pós-teste, um aumento também de 7,9%.

Considerando que o trabalho foi conduzido da mesma forma para cada gênero, esse resultado é um indicativo de que os alunos apresentam maior dificuldade na compreensão leitora dos textos literários, o que sinaliza uma necessidade de se enfatizar o trabalho com leitura de textos literários na escola nos anos finais do Ensino Fundamental.

A figura 2 traz um gráfico da variação percentual em cada gênero do pré-teste para o pós-teste. Nela se pode observar que o ensino de leitura dos gêneros selecionados para o projeto foi eficaz, pois os alunos aprenderam o que foi proposto nas oficinas.

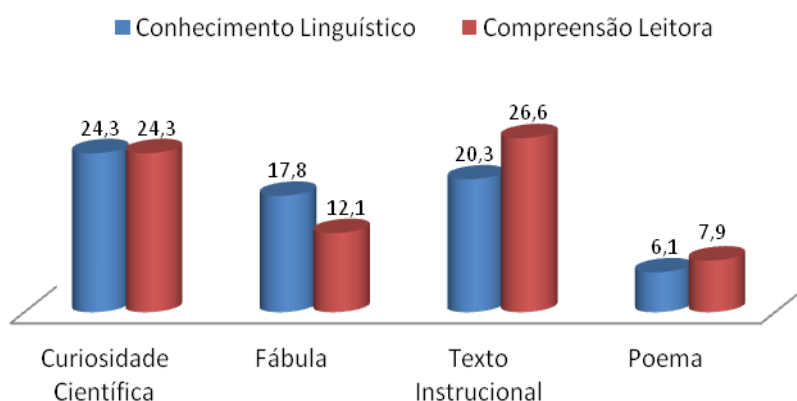


Figura 2: Percentual de crescimento do pré para o pós-teste, por gênero

No entanto, destacam-se novamente os valores baixos para os gêneros literários - do pré-teste para o pós-teste, ainda que se perceba avanço, foi menor quando comparado com os textos dos gêneros não literários.

Em virtude desses dados, reforça-se a necessidade de maior atenção no Ensino Fundamental com o trabalho de leitura de gêneros textuais literários. Uma das razões desse desenvolvimento menor, em especial na compreensão leitora, pode ser o fato de os alunos terem maior contato, em suas vidas cotidianas, com gêneros não literários, uma vez que eles são recorrentes na atividade humana e podem facilmente ser encontrados em jornais ou *sites* da internet, enquanto os gêneros literários fazem parte de uma educação normalmente acessada apenas na escola ou em famílias com um bom nível de letramento.

Os resultados expostos neste item merecem uma reflexão sobre a contribuição do trabalho realizado, apresentada no próximo segmento.

Considerações finais

Nesta seção do texto, são apresentadas reflexões sobre a contribuição do trabalho desenvolvido para o ensino escolar, que foi realizado com apoio na Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e a Computação. Os resultados obtidos e a metodologia utilizada constituem-se nessa contribuição pedagógica, que, dado o recorte utilizado, contribuem para a evolução da própria Psicolinguística enquanto ciência naturalmente de interface.

Em relação aos resultados, cabe destacar a evolução dos sujeitos na compreensão leitora e na aprendizagem de conhecimentos lingüísticos, indicando que o *software* e as oficinas constituem-se em caminho possível a ser trilhado nas escolas. É também contribuição relevante o fato de que em todos os gêneros textuais trabalhados nas oficinas do projeto houve avanço no processo de aprendizagem dos conhecimentos lingüísticos bem como da compreensão leitora. Além disso, o trabalho revelou a necessidade de se dar atenção, nos anos finais do Ensino Fundamental, para a leitura de gêneros literários.

No que se refere à metodologia, vários aspectos observados podem contribuir para o ensino escolar. Dentre eles pode-se destacar que a visualização do que o professor está explicando é fundamental para o desenvolvimento do ensino com novas tecnologias. O aluno

precisa ver projetada em tamanho maior a tela de seu computador para que o professor possa orientá-lo no trabalho, indicando a importância do uso paralelo de um projetor.

A produção escrita nos *blogs* é procedimento fundamental para a aprendizagem, para o ensino e para a pesquisa, pois ela revela, através dos protocolos verbais, a consciência linguística dos alunos no trabalho com a leitura de textos.

O trabalho ofereceu uma proposta de ensino de Língua Portuguesa utilizando o computador. Além do mais, propiciou um caminho e, também, uma solução para as lacunas ainda não preenchidas pelo desconhecimento do professor sobre como utilizar tecnologias em sala de aula, oportunizando, assim, uma nova perspectiva de ensino escolar.

Para que um projeto dessa magnitude possa acontecer é fundamental o envolvimento da direção da escola, dos órgãos mantenedores da educação pública, propiciando condições de trabalho com tecnologia como laboratório de informática, internet *wireless*. Também são importantes a responsabilidade e o cuidado com a ferramenta de trabalho na sala de aula, que é o computador.

Além disso, o professor precisa de incentivo e disponibilidade para um trabalho que envolve aparatos tecnológicos, pois este requer o preparo para que haja segurança e controle na resolução de problemas tanto técnicos quanto de compreensão e aprendizagem. A comunidade como um todo precisa estar disponível e desejosa do trabalho.

Para um trabalho dessa natureza, é necessário que o professor descubra meios de planejar as aulas de forma que seu desconhecimento sobre programação de computador não interfira no trabalho pedagógico. Para tanto, faz-se necessário um trabalho de interface entre a Psicolinguística, que trata do ensino da leitura na escola, e a Computação, que oferece meios de tornar possível o ensino com tecnologia.

Portanto, o trabalho de qualquer disciplina que compõe o currículo escolar requer do profissional que desenvolva o aparato tecnológico para a disciplina, pois precisa de disponibilidade para aprender a linguagem da computação, que não é algo simples e que demanda tempo e dedicação além do que já é dispensado para a preparação da aula.

O projeto realizou este trabalho em interfaces, pois tornou possível dar aula de Língua Portuguesa com a utilização integral do computador em sala de aula. Assim, a utilização do computador em sala de aula requer alguns aparatos tecnológicos como um projetor multimídia, bem como uma rede de internet de qualidade e computadores sem problemas

técnicos. Somente o computador não garante a qualidade e, sobretudo, o desejo do professor pela nova tecnologia é fundamental para o sucesso de um projeto dessa natureza.

O papel do professor é preponderante na condução desse processo que se estabelece entre ensino e tecnologia. O projeto desacomoda o professor, faz com que ele busque conhecimentos que já julgava dominados. O espaço físico de sala de aula tem que ser repensado. O professor precisa perceber suas limitações sobre a tecnologia e descobrir a necessidade de aprender e compartilhar conhecimentos com os alunos, descobrir a melhor forma de abordar aquilo que para alguns é fácil e para outros não.

Para finalizar cabe registrar que o trabalho desencadeou uma rede produtiva entre a Universidade e as escolas, gerou um acervo de materiais de desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de séries finais do Ensino Fundamental, desenvolveu a compreensão leitora dos alunos na relação pré/pós-teste, construiu e implantou um *e-book* no *site* da EDIPUCRS e capacitou professores. Em síntese, a partir do exposto, a proposta uniu a pesquisa e o ensino presentes na Universidade, à realidade escolar extra-acadêmica, trilhando os “caminhos do RS/Brasil” e proporcionando a extensão.

Referências bibliográficas

ADAM, J.-M. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, p.7-41, mai 1978.

COLOMER, T. CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 196 p.

COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. *Linguagem e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

EYSENCK, M.; KEANE, M. T. *Manual de Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

GOMBERT, J. É. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

GOODMAN, K. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, v. 26, n. 86, p. 9-43, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.

PEREIRA, V. W.; ANTUNES, C. R. D. Novas linguagens em leitura. In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V. B. de A. *Mediação tecnológica: construindo e renovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PEREIRA, V. W. Computer-Based Learning of Reading and Writing in Elementary School. In: CESTARI, MARIA LUIZA; MAAGERO, EVA; TONNESSEN, ELISE SEIP. (Org.). *Networking Cultures*. 01 ed. Kristiansand: Portal Books, v. 01, p. 107-117, 2006.

PEREIRA, V. W.; PICCINI, M. Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. *Letras de Hoje*, v. 41, n. 144, p. 305-24, 2006.

PEREIRA, V. W. Compreensão leitora de alunos do Ensino Médio. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 6, p. 1-15, 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/12/artigos/revel_11_compreensao_leitora_de_alunos_d_o_ensino_medio.pdf

PEREIRA, V. W. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 2009. João Pessoa. *Anais do VI Congresso da Abralín*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, v. 2, p. 10-22. (CD-ROM), 2009a.

PEREIRA, V. W. Predição leitora e inferência. In: COSTA, J. C. (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 10-22. (CD-ROM), 2009b.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11, 2010a.

PEREIRA, V. W. Pesquisa em psicolinguística. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, p. 48-53, 2010b.

PEREIRA, V. W. Predição, compreensão e situação de compreensão. *Revista Desenredo*, v. 7, n. 1, p. 91-103, 2011.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line – Psicolinguística*– Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, v.1, n.2, p. 24-33, 2008. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2012.

SMITH F. Reading like a writer. *Language Arts*. v. 60. n. 5, may, p. 555-67, 1983.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. : uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. Prefácio. In: DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

Recebido: 30 de agosto de 2014
Aprovado: 15 de setembro de 2014