

**ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA MEDIADAS POR COMPUTADOR:  
EXPERIÊNCIA DO PROJETO PRALER**

*Adriana Nascimento Bodolay<sup>1</sup>*

*Everton Fêrrêr de Oliveira<sup>2</sup>*

*Maria Elia Martins<sup>3</sup>*

*Yanna Karlla Cunha<sup>4</sup>*

**RESUMO**

O uso do computador como instrumento nas práticas de aprendizagem a distância traz um desafio ao professor: como manter o diálogo com o aluno durante esse processo. Motivados por essa questão, criamos no ambiente virtual *Moodle* uma sala de aula de leitura, com a proposta de desenvolver habilidades e competências necessárias ao aluno ingressante na graduação. O objetivo deste texto é apresentar quais os princípios norteadores da nossa discussão bem como elucidar como foram feitas as atividades para esse fim. Partimos de uma concepção cognitivista (Solé, 1998), desenvolvendo atividades de estratégias de leitura, que acreditamos serem necessárias para um aluno de graduação. Os resultados dessa experiência apontam para a elaboração de exercícios em que haja interação entre aluno, tutor e o objeto a ser estudado: o texto.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino a distância. Educação superior.

**1 INTRODUÇÃO**

Desde o início do processo de escolarização, as atividades de leitura fazem parte do cotidiano dos alunos. Durante a alfabetização, a leitura se apresenta como uma tarefa mecânica (Foucambert, 1994), na qual o principal trabalho dos aprendizes consiste em decodificar o que se encontra registrado em diversas mídias. Com o passar dos anos, essa tarefa vai se tornando mais elaborada, passando da necessidade de se observar estritamente o que está escrito, para ir

além das marcas linguísticas, exercitando-se as previsões e inferências de forma estratégica.

Por essa razão, espera-se que um aluno, ao término do ensino médio, seja capaz de interpretar textos de diversos gêneros. O contato com gêneros variados em associação ao desenvolvimento da leitura estratégica (Solé, 1998), que pressupõe não apenas a identificação de informações na superfície do texto, mas um trabalho cognitivo durante a leitura, como a percepção das intenções do autor e a relação existente entre outros textos (Orlandi, 1988), pode contribuir para a formação de um leitor crítico, preparado para lidar com a leitura como pressuposto para a construção do conhecimento acadêmico, exigido pelas universidades.

Contudo, o que se observa na qualidade da leitura dos alunos ingressantes na educação superior não é bem isso (PALMIERE, 2006). A experiência dos docentes que ministram componentes curriculares para alunos ingressantes mostra que esses alunos apresentam um desempenho inferior ao que se almeja. Queixas como a dificuldade de entender o texto, bem como uma redação confusa para questões propostas pelos professores são indícios de que existe uma lacuna entre o que se ensina de fato na educação básica e o que se espera de um acadêmico em início de curso.

Por observar essa diferença entre o que se espera de um acadêmico iniciante e um egresso da educação básica, elaborou-se uma proposta de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura para os alunos ingressantes na educação superior. O projeto, que recebeu o nome de Prática de Leitura Reflexiva - PRALER, vem sendo desenvolvido na UNIPAMPA/Jaguarão, e visa, sobretudo, oferecer uma oportunidade aos alunos de atenderem às expectativas dos docentes de graduação. A forma viabilizada foi a oferta de um curso na modalidade EAD, cujo objetivo é demonstrar aos discentes que é possível utilizar a leitura de forma estratégica para a construção do conhecimento. Nas atividades do curso, parte-se do pressuposto de gêneros textuais diferentes exigem o desenvolvimento de habilidades específicas (KATO, 2004).

No atual contexto das políticas públicas de inclusão, a UNIPAMPA tem recebido alunos oriundos de diversos estados brasileiros. De acordo com os dados obtidos no preenchimento do questionário inicial do projeto, o perfil do ingressante na universidade aponta uma pluralidade de formações: escolas

públicas e particulares, além daqueles que prestam o exame do ENEM para concluírem o ensino médio. Tais indicadores revelam que novas estratégias de ensino devem ser adotadas para que, no final do curso de graduação, os egressos tenham o perfil traçado nos projetos pedagógicos de cada curso, levando em consideração a formação de um leitor crítico da sua realidade sócio-cultural.

Dessa forma, o Projeto PRALER vem ao encontro dessa realidade. A partir disso, buscamos elencar quais seriam os motivos para se utilizar um AVA (ambiente virtual de aprendizagem) para a execução do projeto. Encontramos duas razões: a primeira foi a potencialização do tempo para aprendizagem, uma vez que os alunos têm acesso ao material do curso durante o período letivo e podem fazer as atividades a qualquer momento. O segundo foi a potencialização do espaço: como a UNIPAMPA é uma universidade multi-campi, o projeto PRALER pode beneficiar um maior número de alunos, independente do campus em que esteja.

Embora os argumentos sejam relevantes, ainda persiste a questão de como usar um AVA de forma a promover a leitura interativa e reflexiva. A reprodução do modelo de sala presencial foi descartada, visto que não apresenta resultados significativos para a formação de um leitor proficiente (PIETRI, 2007). Assim, foi necessário avaliar o ambiente virtual e pensar de que modo ele poderia servir para atividades de leitura reflexiva.

## **2 A RELAÇÃO DIALÓGICA NA SALA DE AULA VIRTUAL**

As ações dos profissionais da educação, em todas as especialidades, podem ser descritas na atualidade como um desafio permanente em dar significados aos conteúdos da formação na realidade e vivências das quais fazem parte.

Dentre os princípios que norteiam a educação brasileira, presentes Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) em seu Título II, artigo 3º, podemos identificar a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a avaliação e a contextualização da realidade. Tais princípios são identificados

como basilares ao ensino. Em nossa elaboração estamos nos referindo ao ensino em sua modalidade à distância no contexto do PRALER.

A referência aos princípios se faz necessária somente pela necessidade de que possamos adentrar na temática enfatizando a preocupação acerca da organização do ensino, pois não é intenção confrontarmos “presencialidade X virtualidade” e sim considerarmos o espaço virtualmente definido como “sala de aula” em nossa prática.

As práticas educativas na modalidade EaD podem assumir a caracterização do ensino em uma linguagem contemporânea, que utiliza de recursos que possibilitam autogestão do tempo e necessidade de desenvolvimento de uma postura comprometida com as práticas de colaboração entre docentes, tutores e discentes. Emerge no contexto da aula virtualizada a figura de um mediador: o tutor. No ensino presencial, essa figura não é considerada e isto põe em uma relação mais assimétrica o docente e o discente. O diálogo e organização da aula virtualizada exigem o planejamento e atenção sistemáticas em relação ao ensino e aprendizagens.

O trabalho docente no ambiente virtual na EaD apresenta em seu bojo as plataformas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que permitem estruturas pedagógicas de ensino e aprendizagem sistemáticas. Conforme apontado anteriormente, em nossa prática, utilizamos a Plataforma *Moodle* institucional (<http://moodle.unipampa.edu.br>).

É possível compreender que os AVA são espaços que possibilitam a interação a partir da disponibilização de ferramentas que requerem interatividade. Objetivam a construção do conhecimento de forma colaborativa e, por serem uma realidade inovadora, apresentam uma metodologia baseada na interação dinâmica, visando a aprendizagem colaborativa.

Na sociedade do Conhecimento a práxis pedagógica envolve, simultaneamente, o trabalho docente e o trabalho discente, tanto na perspectiva presencial quanto na perspectiva não presencial. O trabalho docente-discente atomizado violenta, pedagogicamente, o complexo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a multiplicidade de sujeitos, saberes, espaços e tempos de todo e qualquer processo de formação crítica (RAYS, 2002, p. 85).

Através da interação no AVA, nota-se que o diálogo está inserido nesse espaço, fazendo emergir a interação e a socialização. Por meio da colaboração,

obtém-se uma rede de possibilidades de refletir sobre inúmeras demandas do cotidiano, como produção econômica, social e cultural. Nessa perspectiva, o professor e o tutor assumem o papel de mediadores do conhecimento entre os acadêmicos e as atividades propostas.

É necessário compreender que a opção pela modalidade de ensino (presencial ou virtual) não está desconexa da opção ideológica realizada pelo docente e instituição, pois práticas tradicionais e descontextualizadas também podem ser implementadas em qualquer uma das modalidades educacionais. Nos contextos das instituições federais, sabe-se que a adoção do ambiente *Moodle* se dá por ser este um sistema aberto baseado em uma forte filosofia educacional e com uma comunidade de usuários que colaboram entre si, fortalecendo comunidades virtuais e o desenvolvimento de tecnologias livres. Além disso, acreditamos que as práticas educativas só atingem seus objetivos quando permitem ilustrar (através das interações) como as pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção de conhecimento em grupos.

Na discussão sobre os AVA, Laguardia et al. (2007) salienta a ausência de estudos mais detalhados de avaliação em AVA. Isso pode ser atribuído em decorrência da escassez de tempo e conhecimento especializado, apresentando aspectos norteadores de novos estudos nessa área, tipos e métodos avaliação em AVA adequados a cada público-alvo de acordo com a realidade.

Então, pode-se afirmar que um AVA deve ter uma proposta de ensino e aprendizagem com objetivo educacional bem definido e que tenham a finalidade de auxiliar na aprendizagem de conteúdo e habilidades, mediante a utilização de uma interface computadorizada. Muitas dessas experiências ocorrem no Ensino Superior, sobre as diferentes abordagens de avaliação, pontuando o que deve ser efetivamente analisado num ambiente virtual de aprendizagem. Tais práticas permitem repensar o processo educacional a partir da preocupação de aspectos pedagógicos na tecnologia de apoio ao processo ensino-aprendizagem e sua influência nas características individuais do usuário, subjetividade e objetividade.

A realização das atividades de estudo nos processos formativos mediadas por tecnologias de informação e comunicação pode satisfazer os interesses cognoscitivos dos discentes fazendo aprender os conhecimentos.

É importante que sejamos críticos à categorização das ações educacionais com caráter colaborativo, pois não conseguiremos mudar anos de tradição pedagógica vividas no ensino presencial num breve estalar de dedos, mas temos de averiguar as possibilidades concretas através do conhecimento de nossas ações em esferas individual e coletiva. Como nos coloca Becker (2003, p. 22):

Isto tudo nos leva ao postulado de um novo ensino. Um ensino que tem como compromisso fundamental: a) sondar a estrutura cognitiva do sujeito da aprendizagem como condição de qualquer prática docente e sondá-la por intermédio de práticas centradas na atividade discente; b) instaurar a fala, no sentido das práticas de pesquisa e da pedagogia autogestionária de Piaget, ou do diálogo ou relação dialógica de Freire; c) transformar radicalmente os meios de avaliação, compreendida como correção ou controle ativos próprios da equilibração, cujo processo auto-regulado implica o erro em todos os níveis.

Assim é imprescindível ter consciência de que uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) não reside apenas no funcionamento técnico dos recursos informáticos, mas também em seus aspectos sociais, históricos e educacionais. Portanto, é preciso interagir mediado pelas tecnologias e não apenas garantir boa interatividade com as ferramentas disponíveis por elas. Segundo Belloni (2003, p. 73)

Precisamos explorar as potencialidades desses recursos nas situações de ensino-aprendizagem e evitar o deslumbramento que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas.

Desse modo, ao refletirmos acerca das relações sócio-educacionais é possível identificarmos algumas situações-limites com que alunos e, provavelmente, professores estejam defrontando-se. Qual seja:

Entender o conceito de aula como um processo relacional crítico e condição emergente para que os educadores e educandos assimilem e objetivem materialmente o trabalho docente e o trabalho discente no processo de escolarização da sociedade do conhecimento, como um dos saberes necessários à práxis pedagógica (RAYS, 2002, p. 85)

É na elaboração de Porlán e García (1990) que se pode perceber o caráter dialógico problematizador, além de Freire (1987), que viabilizamos nesta prática,

Os problemas existentes na realidade educativa devem funcionar como ponto de partida e como fio condutor no processo... O tratamento de problemas possibilita o questionamento das concepções facilitando um processo gradual e contínuo de mudança das mesmas. Trabalhar com problemas é um processo intelectual complexo que oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem e de encadeamento de novas questões, de forma que, relacionado ao eixo que constitui o tratamento do problema, se articulam novos problemas e novas temáticas que podem guiar o processo de aprendizagem do professor... Em termos simples podemos considerar como “problema” algo (um fato, uma situação, um planejamento, etc.) que não pode resolver-se automaticamente mediante os mecanismos que normalmente utilizamos, senão que exige a mobilização de diversos e variados recursos intelectuais (In: PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Dessa forma, além de apresentarmos um exercício das possibilidades na situação educacional vivenciada, temos a clareza de que a prioridade e sentido desta construção, neste momento, são direcionados à reflexão daquilo que poderemos realizar na construção teórico-prática que envolve o cumprimento dos créditos disciplinares e a sistematização e elaboração de espaços complementares como o PRALER.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da prática educativa na modalidade EaD no ensino superior necessita a compreensão de “nós” e dos “outros” sujeitos do ensino, como forma de proteção contra uma auto-imagem negativa no que respeita as capacidades cognitivas, pois podemos aderir a estereótipos e expectativas que são construídas a nosso respeito. Concordamos, assim, com Goldman (1979), para quem “um comportamento ou uma obra só se tornam expressão da consciência coletiva, à medida que a estrutura que exprimem não seja particular ao seu autor, mas, sim, comum aos diferentes membros constituintes do grupo social” (GOLDMANN, 1979; In: FREIRE, 2003, p.53).

Neste sentido, podemos destacar que o desenvolvimento do PRALER foi instaurado com base em práticas colaborativas e organizado sob a intencionalidade de:

- a) exercitarmos a capacidade de argüir e inquirir sobre as dificuldades do nosso cotidiano;
- b) articular as reflexões tecidas ao longo dos encontros sobre os conteúdos previstos;
- c) contribuir com os responsáveis pela coordenação e administração do curso;
- d) averiguar formas de alterar as situações identificadas como problemáticas;

Para que os registros da ação sirvam a um processo de diagnose, partindo dos planejamentos da sala de aula virtual, é importante dedicarmos a estes uma análise e elaboração metódica, decidindo as melhores estratégias de ação a serem implementadas para consecução das metas e objetivos almejados. O processo de discussão, em diferentes níveis e trocas, com a equipe permite identificar percepções e aspirações de que o desenvolvimento da reflexão, pelos envolvidos, permite um processo de (re)construção quando refletimos partindo de experiências e conhecimentos, de indagações acerca das condições materiais, sociais, políticas, econômicas e culturais que revelam as situações concretas e educativas na qual encontram-se inseridos docentes, tutores e discentes.

### **3 FERRAMENTAS DA PLATAFORMA *MOODLE* NO ENSINO DE LEITURA**

Dentre as possibilidades de ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*, escolhemos aquelas que poderiam ser mais significativas para atingirmos nosso objetivo de promover a reflexão durante o processo de leitura. Dividimos as ferramentas em três grupos: a) *atividades*, nas quais utilizamos o questionário, a tarefa, o glossário, o wiki, acrescidas de um objeto de aprendizagem e um quizz; b) *acompanhamento*, em que utilizamos o chat e o fórum; e finalmente c) *avaliação*, para a qual utilizamos o diário, o formulário de auto-avaliação e a avaliação do tutor.

A ferramenta questionário foi ideal para desenvolver as atividades de leitura protocolada, porque nela é possível subdividir o texto e inserir espaços para os alunos inserirem as suas respostas às questões. Além disso, podemos também dividir o questionário em páginas para que o aluno acesse a um grupo de questões de acordo com a sistematização que será apresentada. A opção por apresentar a sistematização durante o processo de resposta ao questionário permite ao aluno perceber como as estratégias de leitura devem ser aplicadas. No nosso julgamento, essa foi a ferramenta que nos foi mais útil dentro da plataforma.

Cabe salientar que utilizamos também outras ferramentas de atividades a serem feitas pelos alunos. Ressaltamos aqui o *glossário* e o *wiki*, para escrita



colaborativa, e o *quizz* e o *objeto de aprendizagem* (OA). O objetivo do uso do glossário foi o de registrar os termos desconhecidos, identificados na leitura dos textos indicados. Todos os participantes podem, durante e depois do curso, acessar o pequeno dicionário formado pelos próprios alunos. Na nossa avaliação, julgamos que se trata de uma boa ferramenta, tanto para a leitura quanto para a produção de textos, pois, com o seu uso, incentivamos a busca de palavras em dicionários, de forma similar ao procedimento em uma aula presencial. A diferença, nesse caso, é a disponibilidade do registro feito para consultas futuras. Além disso, com ela, estimulamos a escrita, atentando para os aspectos das marcações das vozes discursivas, característica da esfera acadêmica.

Outro aspecto positivo dessa ferramenta é o desenvolvimento da habilidade da busca e seleção de informações, seja em meio digital ou impresso. Essa foi uma das habilidades à qual nos atentamos devido ao que pudemos observar nas respostas do questionário de delimitação do perfil do leitor ingressante. O hábito de registrar as informações, habilidade necessária ao leitor do meio acadêmico, também é um fator positivo e que é necessário ressaltar.

No que se refere ao wiki do *Moodle*, salientamos que foi utilizado para a redação dos resumos. Após a leitura do texto a ser sintetizado, bem como o estudo da sistematização sobre as estratégias relevantes para a sua elaboração, os alunos puderam, em pequenos grupos selecionados pelos tutores, escrever um resumo. Nessa atividade, os colegas do grupo podem se ajudar, uma vez que podem sugerir alterações até a entrega da versão final do texto, que será avaliada pelo tutor. A avaliação do wiki foi também positiva, haja vista que tanto pudemos incentivar a leitura quanto a produção de textos.

Como instrumentos para acompanhar a trajetória dos alunos no curso, selecionamos o *chat* e o *fórum*, dentro da plataforma, e fora dela, o e-mail. A principal diferença entre o chat e o fórum é que o primeiro é uma atividade síncrona, enquanto o segundo é uma atividade assíncrona. Tanto o chat quanto o fórum são ferramentas para esclarecimento de dúvidas, em que há uma interação entre os tutores e os alunos.

A avaliação durante o curso foi feita utilizando dois instrumentos: o *diário de trabalho* e *formulário de auto-avaliação*, que são ferramentas do *Moodle*. Com o diário, pudemos verificar como os alunos perceberam o seu desempenho, bem como o que de fato verificavam estar aprendendo. Essa foi uma preocupação

durante todo o processo de construção do curso, pois o sucesso (ou insucesso) nas atividades poderiam não representar de fato que aquele aprendiz estava sendo significativo.

O questionário de auto-avaliação nos permitiu observar alguns pontos relevantes como a percepção que os alunos tinham da atividade do tutor e do seu próprio empenho em tentar realizar as tarefas. Foi através desse instrumento que pudemos detectar que as atividades que mais atraíram os alunos foram aquelas em que havia maior interação e ludicidade: um *quizz*, um jogo de pergunta e respostas de múltipla escolha, e um objeto de aprendizagem, *Por uma vírgula*, disponível gratuitamente no site do Rived.

#### **4 A INTERATIVIDADE NO PROCESSO DE CORREÇÃO DE ATIVIDADES EM AMBIENTE VIRTUAL**

Se, como afirmamos anteriormente, ainda persiste a questão de como usar um AVA de forma a promover a leitura interativa e reflexiva, a correção das atividades também nos exigiu buscar uma nova metodologia avaliativa que atendesse ao aspecto interativo e imediato proposto na elaboração das questões. Como afirma Ronca e Terzi (1991, p.13) “grande parte dos professores sente densas e contínuas dificuldades em avaliar”, por isso a preocupação desde o início de como seriam avaliadas as atividades que tivessem como base uma concepção de língua que fugisse ao modelo tradicional cobrado nas escolas para o ensino de leitura, baseada na mera decodificação de signos.

Assim, a concepção de linguagem que subjaz nosso trabalho é aquela já postulada nos PCN`s (1998, p.20) “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.”. Tal visão descarta uma correção que privilegie os aspectos gramaticais, ortográficos e lexicais, direcionando-nos para o texto como objeto de análise, não apenas frases, períodos ou orações.

Reconhecendo a importância da intervenção do professor em toda atividade proposta de leitura ou produção textual, tanto presencial ou a distância, optamos por adotar, predominantemente, o tipo de correção denominado “textual-interativa”, proposto por Ruiz (2010). Para a autora, essa tipologia de correção

“trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno” (RUIZ, 2010, p.47). Vale ressaltar que não descartamos outras tipologias também citadas pela autora, como a classificatória, a qual se realiza por meio de códigos que podem ser criados pelos professores de sua maneira em comum acordo com os alunos.

A correção classificatória nos possibilitou maior praticidade e dinamicidade, tendo em vista a quantidade de atividades, porém se mostrou necessária mais para aqueles aspectos linguísticos dos textos produzidos pelos alunos, tais como acentuação, pontuação, ortografia, dentre outros. Quanto às questões semânticas, como coerência e questões mais globais da escrita tornaram-se imprescindíveis os comentários “pós-texto”. Apresentamos, a seguir, uma ilustração dessa situação:

**Qual a sua expectativa em relação à leitura após assistir o vídeo? Redija um parágrafo considerando suas experiências de leitor como ponto de partida.**

Resposta: Minha expectativa é que ela (*ela quem?*) amplie muito o meu conhecimento, pois, através da leitura, adquirimos conhecimentos que só ela nos proporciona, que nenhum outro meio pode nos proporcionar.

**Consideração:** *Esta resposta é subjetiva, portanto minha intenção é ajudar você a desenvolver da melhor forma possível seu discurso. Observe que a pergunta pede que redija um parágrafo, portanto sua resposta não está estruturalmente adequada. Acesse o site: <http://recantodasletras.com.br/gramatica/981073> e leia um pouco sobre parágrafo. De forma sucinta, adianto que um parágrafo não pode ter apenas uma frase, como apresenta sua resposta. No entanto, volto a dizer que o conteúdo está adequado, só é preciso desenvolver e organizar em forma de parágrafo. Sendo assim, reescreva sua resposta)*

As sugestões nas atividades tiveram como objetivo trabalhar com o processo da reescrita, portanto sempre deixamos claro aos alunos que a avaliação, no PRALER, não era de ordem quantitativa, mesmo assim notamos uma preocupação constante, entre os alunos, com a nota e com a aprovação.

Como as atividades de reescritas não eram obrigatórias, um número reduzido de alunos não deu esse retorno. Dentre os que refizeram os textos após as sugestões, percebe-se uma falta de compreensão da própria sugestão feita pelos tutores. Isso nos confirma a falta de hábito da reescrita por parte dos alunos ingressantes, os quais estão habituados em ver o professor assumir esse papel.

Por outro lado, ao serem indagados sobre a metodologia adotada para as correções, os alunos responderam positivamente. Esse dado é para nós um

indício de que, dentro de um AVA, é de grande relevância um *feedback* dialógico e interativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a leitura em um ambiente virtual de aprendizagem representa um desafio, tanto para alunos quanto para tutores. Apresentamos neste texto uma reflexão sobre os resultados do projeto PRALER, cujo principal objetivo é proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura no âmbito da educação superior, utilizando a modalidade a distância.

Com o *Moodle*, foi necessário repensar não só o modelo de uma aula de leitura, bem como avaliar que tipo de ferramenta teríamos disponível para atingir nossos objetivos. No AVA, pudemos avaliar os avanços dos alunos observando o uso das estratégias de leitura (Solé, 1998) necessárias ao leitor de graduação. Dessa forma, as atividades propostas foram elaboradas visando que os aprendizes ativassem seus conhecimentos prévios, lançassem suas hipóteses sobre o texto buscando uma melhor compreensão.

Assim como defende Solé (1998), acreditamos na pré e pós leitura para uma aprendizagem mais significativa. Na nossa avaliação, percebemos que mesmo através do ambiente virtual, dependendo das atividades que se propõe aos aprendizes, é possível avaliar o desenvolvimento das habilidades leitoras. Portanto, é visível aos tutores uma análise quantitativa e qualitativa dos dados dos aprendizes, observando os acessos, o tempo na feitura das atividades, a reescritura das respostas, o retorno através de e-mail e outras ferramentas disponíveis na plataforma.

A partir da experiência nesse AVA, foi possível observar que os aprendizes modificam sua compreensão leitora, relacionando o que vivem nesse ambiente com a realidade das leituras e trabalhos propostos na universidade. Com o *Moodle*, percebemos que é possível otimizar o tempo do curso e proporcionar um acompanhamento individualizado. Além disso, é viável um *feedback* mais interativo dos tutores, o que proporciona reflexão sobre o processo de aprendizagem.

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA LECTURA MEDIADA POR ORDENADOR: EXPERIENCIA EN PROYECTOS PRALER

### RESUMEN

El uso de las computadoras como una herramienta en la práctica de la educación a distancia presenta una nueva pregunta al maestro: ¿cómo mantener el diálogo con los estudiantes durante este proceso. Motivado por esta pregunta, vamos a crear el entorno virtual *Moodle* en una lectura en el aula con la propuesta de desarrollar habilidades y competencias necesarias para los nuevos estudiantes en la graduación. El objetivo de este trabajo es presentar cuáles son los principios rectores de nuestro análisis y explica cómo las actividades se realizaron para este propósito. Comenzamos con un punto de vista cognitivo (Solé, 1998), el desarrollo de las actividades de las estrategias de lectura, que creemos que son necesarias para que un estudiante graduado. Los resultados de este punto de experimento para el desarrollo de ejercicios en los que existe una interacción entre el estudiante, el tutor y el objeto de estudio: el texto.

**Palabras clave:** La lectura. El aprendizaje a distancia. La educación superior.

### Nota

- <sup>1</sup> Professora Adjunta da área de Língua Materna da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.
- <sup>2</sup> Professor Assistente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.
- <sup>3</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.
- <sup>4</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.

### REFERÊNCIAS

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed:2003.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KATO, Mari. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 2004.

LAGUARDIA, J. et al. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513-530, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3.pdf>

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PALMIERE, Denise Teles Leme. Os engenheiros também leem. In: GHIRALDELO, Claudete Moreno. *Língua Portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PIETRI, Emerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Série Prática: nº 06. Díada Editorial, Sevilla, 1997.

RAYS, O. A. *O conceito de aula: um dos saberes necessários à práxis pedagógica*. In: *Educação: ensaios reflexivos* (org). Santa Maria: Pallotti, 2002.

RONCA, Paulo; TERZI, Cleide. *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Edesplan, 1991.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redação na escola: uma proposta textual- interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.