

USO DE VOCÁBULOS EM ASSOCIAÇÃO POR CONTIGUIDADE E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Thais Vargas dos SANTOS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (Porto Alegre, Brasil)
thais.vsanos@hotmail.com

RESUMO: O propósito deste artigo é apresentar uma pesquisa realizada pela autora, que teve como objetivo construir um Objeto de Aprendizagem que contribua para o desenvolvimento da competência em leitura de alunos universitários. Considerou-se, para isso, o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística, no que se refere ao exame de vocábulos associados por contiguidade nos textos que constituem o OA. Ao final da construção, os materiais foram avaliados por profissionais e alunos de Letras envolvidos em pesquisa sobre o assunto. Eles responderam a instrumentos específicos de avaliação dos OAs. O resultado alcançado foi um conjunto de Objetos de Aprendizagem que busca conscientizar os alunos sobre a relevância desse tipo de associação no desenvolvimento do texto, auxiliando o leitor durante a compreensão daquilo que lê.

Palavras-chave: Compreensão leitora; associação por contiguidade; consciência linguística; objetos de Aprendizagem.

Introdução

Este artigo consiste em apresentar um estudo que teve como objetivo principal elaborar um Objeto de Aprendizagem, visando contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos universitários.

Preocupada com os resultados apontados pelas pesquisas realizadas nos diversos níveis de ensino, no que diz respeito à leitura e à escrita, a autora buscou oportunizar o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de um material linguístico-pedagógico em ambiente virtual que auxilia o aluno nos estudos. Essa motivação deu-se a partir do trabalho de monitoria realizado no Laboratório de Aprendizagem (LAPREN), local da PUCRS destinado aos estudos por meio de Objetos de Aprendizagem já disponibilizados pela universidade.

Teórica e metodologicamente, constituem-se em eixos fundamentais do estudo a compreensão leitora apoiada no conceito de leitura como processo cognitivo, sendo que ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto (Kato, 2007); através de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (Leffa, 1996), que, nesta pesquisa, se fundamentam na regra de coesão lexical no que tange o uso de vocábulos em associação por contiguidade (Halliday, 1976; Koch, 1993; Charolles, 1987). Nessa perspectiva, o presente estudo considera a utilização de vocábulos associados por contiguidade como um dos aspectos, entre muitos outros, interferentes no desenvolvimento da compreensão leitora.

Os Objetos de Aprendizagem, por sua vez, são considerados propostas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem, porque os recursos disponibilizados pelas ferramentas computacionais envolvidas no processo de elaboração desses materiais são excelentes para a

promoção de interação e de estratégias que auxiliem na melhoria do aprendizado do aluno (Behar, Macedo, Souza e Bernardi, 2009; Prata, 2007; Nascimento, 2007).

Nessa perspectiva, a pesquisadora busca aliar os conhecimentos adquiridos em relação a essa nova ferramenta de ensino-aprendizagem e os seus benefícios para uma aprendizagem significativa.

1 Compreensão leitora

No processo de compreensão leitora, Goodman (1991) acredita que a interação entre leitor e texto é fundamental na construção do sentido. Para ele, o leitor faz uso não apenas das informações visuais que estão presentes no texto, mas também do seu conhecimento prévio, conhecimento que está armazenado na sua memória. Assim, o autor conceitua a ação de ler como “um jogo psicolinguístico de adivinhação”, na qual ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto, sendo esta habilidade fundamental para a construção do seu sentido.

Nessa busca pelo sentido, o leitor utiliza algumas estratégias como a seleção de pistas relevantes do texto para prever o que se segue. A inferência também possui papel importante uma vez que os textos trazem muita informação implícita da qual o leitor necessita buscar no seu conhecimento prévio subsídios para a compreensão. Ela auxilia, portanto, no preenchimento das lacunas existentes no texto. De acordo com Leffa (1996), a leitura implica correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto, gerando novos conhecimentos.

Nesse sentido, considera-se a leitura como um processo de triangulação entre leitor, texto e autor, sendo esta fundamental para a compreensão do texto. Nessa relação, segundo Kato (2007), há dois processos fundamentais envolvidos no ato da leitura. O primeiro é o processamento ascendente *bottom-up*, focado nas informações contidas no texto, caracterizando-se, portanto, pela realização de uma leitura linear, minuciosa e lenta. O segundo é o processamento descendente *top-down*, focado nas informações extratextuais como, por exemplo, o conhecimento de mundo do leitor. Caracteriza-se por uma leitura não linear e conseqüentemente mais rápida por meio da seleção, predição e confirmação de pistas e do uso de habilidades como *scanning*. Segundo a autora, o uso de determinado processo define o tipo de leitor.

Durante o ato da leitura são estabelecidos dois grupos de estratégias de acordo com os processos inconscientes e conscientes e a sua influência na construção do sentido. De acordo com Kato (2007), as primeiras são as estratégias cognitivas que se caracterizam pelos procedimentos eficazes e econômicos que se realizam de forma inconsciente e conseqüentemente automática, sem intervenções propositais do leitor. As estratégias metacognitivas destacam-se, no entanto, pela desautomatização do processo inconsciente no momento em que o leitor, ao detectar falhas em sua compreensão, por exemplo, utiliza conscientemente pistas do texto, estabelece relações entre enunciados, busca informações extralinguísticas e experiências que o auxiliem na compreensão da mensagem proposta pelo autor do texto.

O processo cognitivo, portanto, estabelece-se por meio do input recebido de forma natural como, por exemplo, a pressuposição de um texto como coerente e de uma estrutura fiel à ordem natural dos eventos. Já o processo metacognitivo consiste primordialmente no estabelecimento de um objetivo anterior ao ato da leitura e na monitoração durante o processo, a fim de que o leitor possa julgar a sua compreensão. A identificação de informações mais relevantes para a compreensão da mensagem; a concentração de atenção nos conteúdos principais; a monitoração e a adoção de ações corretivas na prevenção contra

truncamentos durante a atividade de leitura são habilidades adotadas conscientemente pelo leitor.

Nessa perspectiva, concebe-se a compreensão leitora como a construção do sentido do texto a partir de processos cognitivos múltiplos como, por exemplo, a interação entre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Estes aspectos serão considerados neste trabalho, embora com ênfase nos aspectos textuais, especialmente no que se refere à utilização de vocábulos associados por contiguidade, necessários para a construção de sentido do texto.

Sabendo que, durante o processo de leitura, o indivíduo dispõe de habilidades como selecionar partes significativas do texto para compreender o significado pretendido pelo autor, num processo de reconstrução do sentido do texto, busca-se, neste trabalho, explorar o desenvolvimento da compreensão leitora a partir dessa variável. A compreensão leitora abrange, portanto, o nível lexical relacionado ao significado das palavras.

2 Construção do sentido do texto

Halliday e Hasan (1976) consideram um texto a partir da sua função comunicativa, ao defini-lo como “uma unidade de linguagem em uso”.

Nesse sentido, o texto é uma ferramenta na qual o escritor/falante tem como objetivo expressar o seu conhecimento para um ouvinte/leitor a fim compartilhá-lo. Para alcançar essa finalidade é imprescindível, portanto, que o escritor apresente as suas ideias de forma organizada, contribuindo, assim, para a compreensão do seu interlocutor. Desse modo, além da apresentação de informações conectadas entre si, formando uma unidade de significado, as relações entre os elementos constituintes dessas informações também são de extrema importância, estabelecendo, conseqüentemente, relações de sentido entre os elementos dispostos no texto.

Na concepção de Koch e Travaglia (1993), “a textualidade ou textura é o que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras.” É a textualidade, portanto, a responsável pela efetiva realização e conseqüentemente compreensão de um texto como uma unidade portadora de sentido.

A textualidade, no entanto, vai depender da existência de dois grandes fatores determinantes para sua realização: a coerência (reconhecimento de um texto como uma unidade de sentido) e a coesão (relações entre os constituintes de sequências através do emprego de marcas linguísticas). A última constituiu-se, no trabalho, como ponto de partida para a investigação dos níveis de consciência linguística e compreensão leitora de alunos universitários.

2.1 Coesão lexical: associação por contiguidade

A coesão é caracterizada pela presença de itens linguísticos dispostos linearmente na superfície do texto que, quando relacionados entre si, contribuem para o desenvolvimento proposicional, auxiliando o leitor durante o processamento da leitura.

Devido ao seu caráter organizacional, ela é considerada sintática e gramatical, mas também semântica de acordo com Halliday e Hasan (1976). Os autores acreditam que a coesão é a relação semântica entre elementos do texto de modo que, para a compreensão de um, haja a recorrência a outro elemento antecedente ou subjacente. Nesse sentido, é a relação de significado existente entre os elementos linguísticos do texto que fazem dele um texto e não um aglomerado de elementos dispostos em uma sequência.

Os autores classificam a coesão em dois tipos de acordo com os elementos envolvidos e o modo como eles se relacionam no texto: A primeira, coesão gramatical (uso de elementos gramaticais), constitui-se em: referência, substituição, elipse e conjunção. E a segunda, coesão

lexical é estabelecida pela relação semântica através do uso de elementos lexicais. Halliday e Hasan (1976) classificam esse tipo de coesão por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação ou contiguidade. A reiteração consiste na repetição do mesmo item lexical ou com o mesmo referente através do uso de sinônimos, hiperônimos e hipônimos; e a colocação é obtida através da relação existente entre termos do mesmo campo semântico. Essa última consiste na base do estudo realizado e é desenvolvida nos materiais pedagógicos elaborados.

Segundo Halliday e Hassan (1976), a colocação ou associação por contiguidade consiste na relação coesiva entre itens lexicais que quando associados entre si no uso da língua, compartilham o mesmo ambiente semântico. Nesse sentido, a associação por contiguidade caracteriza-se pela organização de palavras que co-ocorrem ao longo do texto e, quando associadas umas as outras, participam do mesmo campo semântico.

O significado do item lexical, no entanto, vai depender do seu uso no contexto. Ele caracteriza-se pelo que os autores denominam de “significado instancial” do item, o qual é único dependendo do ambiente em que está inserido. A associação, portanto, ocorre através do ambiente construído no texto. Nesse sentido, quando nos deparamos com um uma palavra que já conhecemos, mas que em determinada situação não conseguimos depreender o seu significado, por exemplo, é preciso buscar apoio no contexto e, principalmente, nos itens lexicais (ambiente lexical) empregados anteriormente para que possamos compreender o seu “significado instancial”.

Os autores afirmam que é a ocorrência desses itens relacionados que promove a coesão e dá à estrutura a qualidade de texto. “É a proximidade da relação que determina o efeito coesivo.” Embora esses itens sejam coesivos, não há nenhuma indicação desse elo, como acontece na coesão gramatical, nas quais encontramos elementos que confirmam essa função. A coesão é, portanto, estabelecida pela referência no contexto.

3 Objetos de Aprendizagem

O atual contexto educacional e a presença cada vez mais frequente da tecnologia no cotidiano dos alunos instiga a busca por materiais digitais que auxiliem na melhoria do processo de aprendizagem.

Nessa busca por novos meios didático-pedagógicos, surgem os Objetos de Aprendizagem - OAs -, contemplando o desenvolvimento de um conteúdo disciplinar com o apoio das inovações tecnológicas. De acordo com Behar, Macedo, Souza e Bernardi (2009), os OAs consistem em mais um recurso didático para uso no computador com o propósito de auxiliar no alcance às diferentes necessidades.

A definição dos OAs é bastante variável entre os autores, provavelmente, por consistirem em um processo muito recente ainda. Behar, Macedo, Souza e Bernardi (2009), por exemplo, consideram um Objeto de Aprendizagem qualquer material digital com fins educacionais. Wiley (2000) afirma ser um Objeto de Aprendizagem “qualquer recurso digital que pode ser reusado para assistir a aprendizagem.” Tarouco, Fabre e Tamasiunas (2007) apud Behar, Macedo, Souza e Bernardi (2009) complementam essas concepções ao definirem os OAs como qualquer recurso educacional que pode suplementar uma situação de aprendizagem.

Souza, Yonezawa e Silva (2007) acrescentam que, considerando a definição de Wiley a respeito de que os OAs são entidades digitais e que essas podem ser concebidas como, por exemplo, um documento de texto criado pelo Microsoft Word, é importante lembrar que o foco, no caso, são os OAs implementados como componentes de *softwares*. Os autores definem esses componentes de *softwares* como “sistemas de *softwares* implementados por meio do uso de linguagens de programação ou ambientes de desenvolvimento de *softwares*”.

Apesar das diferentes definições, elas não são contraditórias, sendo possível acompanhar um consenso entre os autores ao longo dos conceitos aplicados. O aspecto reutilizável, por exemplo, é uma característica bastante frequente nas concepções dos especialistas. A possibilidade de diferentes usos bem como a realização de modificações na estrutura do objeto, considerando o contexto em que será (re)utilizado, parece ser essencial quanto à definição de um OA.

Behar, Macedo, Souza e Bernardi (2009) acrescentam que, além da reusabilidade e da acessibilidade, os OAs caracterizam-se também por oportunizar a reutilização dos Objetos de acordo com os diferentes contextos (interoperabilidade); pela garantia de uso constante do Objeto (durabilidade) e pela flexibilidade do material em diferentes níveis de ensino (customização). Esses aspectos configuram-se a partir de critérios de construção presentes numa metodologia orientada a Objetos.

Por consistirem em materiais educacionais dinâmicos e interativos, os OAs são considerados eficientes porque oportunizam a interação do aluno com o conteúdo por meio de recursos disponibilizados pela tecnologia na área da informática. Eles contribuem instigando a reflexão, a crítica, a curiosidade, o questionamento e a incerteza durante o processo de aprendizagem. Em síntese, contribuem para que o aluno assuma uma postura independente diante da aprendizagem, na qual o professor é apenas um mediador do conhecimento.

O trabalho em equipe é fundamental para a elaboração de uma estrutura virtual envolvente que auxilie o aluno na interação com o ambiente, estimulando o pensamento crítico, desafiando-o a explorar, a experimentar vários aspectos e pontos de vista. Para isso, condições e acesso aos recursos devem ser considerados como, por exemplo, instruções claras e completas, textos suplementares, glossários, diferentes formatos de visualização, etc. A presença de *feedback*, auxiliando na conclusão da atividade por meio de instruções que o conduzem na reflexão do fenômeno bem como a sua aplicação.

Nascimento (2007) alerta ainda para a participação de professores especializados junto aos alunos no desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem. Segundo a autora, a orientação por participantes já especialistas na área é fundamental para a construção de bons materiais.

Nesse sentido, os OAs são considerados ferramentas significativas por fazerem uso de recursos tecnológicos para o benefício do processo de aprendizagem. No entanto, é preciso saber utilizar de forma proveitosa os seus potenciais na construção de bons materiais pedagógicos. Casos como a simples disponibilização de informações com interatividade não motivam o aluno que busca nessa ferramenta a oportunidade de envolvimento.

4 Metodologia da pesquisa

A pesquisa consistiu na elaboração de atividades que oportunizem o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência linguística de alunos universitários no que se refere ao uso de vocábulos em associação por contiguidade e a sua importância para a construção do sentido do texto. Esse conjunto de atividades foi submetido a um processo de avaliação por acadêmicos, monitores, e professores do LAPREN, que atuam em pesquisa sobre o processo de aprendizagem por meio de OAs. Para esse fim, foram elaborados dois instrumentos de pesquisa, um direcionado aos acadêmicos *Instrumento de avaliação dos Objetos de Aprendizagem pelos monitores*, e outro encaminhado aos professores *Instrumento de avaliação dos Objetos de Aprendizagem pelos professores*.

As avaliações geraram observações e sugestões sobre os materiais que conduziram à revisão e alteração das atividades que constituem o OA. Entre as alterações realizadas, está a redução dos blocos de atividades de dez para cinco. Sugestões como a elaboração de um *menu* que auxilie o aluno na navegação, bem como a apresentação de uma simulação por meio de uma atividade foram inseridas no OA elaborado. Modificações na abordagem do conteúdo

disciplinar e na estrutura metodológica das atividades também foram realizadas e originaram o conjunto de atividades definitivo do trabalho.

5 Construção dos Objetos de Aprendizagem

Anteriormente à seleção dos textos, foi concretizada a definição do gênero textual que os materiais contemplariam. Nesse momento, a consideração do público alvo, no caso, alunos universitários, foi o critério fundamental para adotar o gênero textual *notícia de curiosidade científica* para as atividades. A escolha dos textos a partir de um *site* de uma revista informativa deu-se uma vez que a revista apresenta reportagens sobre fatos curiosos, entre pesquisas, descobertas e outros aspectos interessantes.

Para a escolha dos textos alguns critérios foram estabelecidos a fim de contribuir para o bom desenvolvimento da proposta da pesquisa: o tamanho dos textos foi um deles, uma vez que os textos maiores dificultam a realização da atividade devido ao espaço relativamente pequeno que os OAs virtuais oportunizam; e a existência de elementos que possam ser explorados de acordo com a regra de coesão lexical estabelecida, sendo, nesse caso, a associação por contiguidade de acordo com os fundamentos teóricos de Halliday e Hasan (1976). A importância da escolha minuciosa dos textos para a elaboração do material a partir desses aspectos é uma das etapas mais importantes, uma vez que as atividades objetivam explorar o texto de diferentes formas.

A etapa seguinte à seleção dos textos consistiu na elaboração da atividade proposta a partir do texto escolhido e dos elementos que este disponibilizava para a concretização da tarefa. Exercitam-se nas atividades o uso de itens que mantenham entre si uma relação de dependência semântica (campo semântico).

As atividades foram elaboradas no primeiro momento, no editor de texto *Word* e impressas em folha A4. Por constituírem um Objeto de Aprendizagem virtual, esses materiais foram, após a validação, programados em *softwares*. Na página correspondente à atividade, o aluno/usuário encontra a instrução para que, após a leitura do texto, efetue a atividade proposta no enunciado da mesma. Após o texto, são apresentadas duas atividades que buscam desenvolver no aluno a reflexão sobre a presença da coesão lexical, especialmente, da associação entre os itens lexicais e a consequente constituição de um ambiente semântico que contribua para a construção do sentido do texto. A segunda atividade proposta em cada bloco do OA consiste em afirmações sobre o conteúdo disciplinar e a sua aplicabilidade no texto. O aluno deve identificar entre elas as verdadeiras e as falsas.

Quando programados, o aluno terá a oportunidade de interagir com o objeto durante a resolução da atividade. Após a sua realização, por exemplo, o aluno pode conferir a sua resposta ao clicar no ícone *confirmar* disponível logo após a proposta de atividade. Caso a resposta esteja incorreta, o aluno deverá fazer uma nova tentativa estimulado pela mensagem “tente novamente” que aparecerá na tela, seguida de uma dica, um feedback, que o auxiliará na resolução da atividade. Caso a resposta esteja correta, o aluno recebe na tela uma mensagem com frases como “Muito bem!”, “Continue!”. Todas as atividades seguem basicamente a mesma estrutura de funcionamento.

Na mesma tela também estará disponível um ícone chamado *comentários linguísticos*. Ao clicar nesse ícone, é apresentado ao aluno uma breve explicação sobre o processo linguístico explorado na atividade por meio dos aspectos presentes no texto. Desse modo, o aluno é levado a refletir sobre a coesão lexical na construção do sentido do texto. O objeto constitui, portanto, diferentes etapas que têm como objetivo auxiliar o aluno na resolução da tarefa proposta, bem como no alcance do objetivo do OA.

Na etapa final, padrões de formatação de acordo com esquemas predeterminados, como o do LAPREN, por exemplo, foram adotados. Seguiu-se um estilo de formatação que

valoriza a visibilidade da atividade para o processo de leitura. Desse modo, critérios tais como cores, desenhos, fonte do texto com tamanho 12, espaçamento, etc. foram escolhidos com o objetivo de manter o elemento principal da atividade, o texto, com a maior visibilidade possível para aguçar o interesse do público-alvo, alunos universitários.

Todos esses itens foram pensados não só quanto ao benefício para a proposta pedagógica, mas também na concretização desse material por meio de um *software*. O resultado desse processo são seis (6) atividades que constituem o Objeto de Aprendizagem de Compreensão Leitora e Consciência Linguística - Coesão Lexical: Associação por Contiguidade, após a sua validação.

As atividades que constituem o OA são nomeadas por blocos (bloco 1, bloco 2, etc.). Além disso, todas elas apresentam uma estrutura semelhante como: a apresentação, sempre inicial, da instrução do texto; em seguida, o próprio texto e, logo após, duas propostas de atividade. A primeira delas exige do leitor o estabelecimento de campos semânticos. A segunda, por sua vez, exige do leitor reflexão, consciência sobre os conceitos e o processo. Os ícones que permitem a interação do aluno com o objeto *confirmar*, *comentários linguísticos*, etc. também são disponibilizados igualmente na mesma posição em todas as atividades. Ao final do trabalho, é possível visualizar um Objeto de Aprendizagem elaborado em formato inicial, no editor do texto *Word*.

6 Aplicação dos recursos estudados em um Objeto de Aprendizagem

O objetivo de cada atividade é que o aluno leia o texto e responda corretamente ao que o enunciado propõe. Trabalham-se, nas atividades, competências como a identificação dos vocábulos que participam do mesmo campo semântico, a relação entre os vocábulos e a sua contribuição para a coesão do texto, etc. Desse modo, busca-se o reconhecimento, pelo aluno, da coesão lexical como influente na produção de sentido e, conseqüentemente, no desenvolvimento da compreensão leitora.

A atividade a seguir consiste em um modelo com instruções sobre como navegar no OA. O texto *É verdade que o chocolate ajuda a combater a pressão alta?* contempla informações sobre o benefício do chocolate para combater a pressão alta. No entanto, não é qualquer chocolate que produz esse efeito e, para deixar isso bem claro, o autor apresenta dois tipos diferentes de chocolate no texto. Ao esclarecer cada um deles, o autor cria, automaticamente, dois campos semânticos distintos que contribuem para o efeito coesivo do texto. Nesse sentido, a primeira atividade do bloco apresenta um conjunto de palavras de acordo com os dois campos semânticos apresentados pelo autor, um em torno de *chocolate usado pelos índios* e outro em torno de *chocolate industrializado*. A tarefa consiste na construção pelo aluno dos dois ambientes semânticos a partir das palavras disponibilizadas e de acordo, é claro, com a leitura do texto. As palavras dispostas no quadro estão misturadas e o aluno deve identificar quais estão associadas por contiguidade na construção do sentido de cada chocolate.

A seguir, é possível acompanhar o uso dos elementos coesivos estudados e a sua importância no desenvolvimento da leitura abordados em um Objeto de Aprendizagem.

Instrução: Leia o texto e faça o que é proposto.

É verdade que o chocolate ajuda a combater a pressão alta?

por Marina Motomura

Ainda não foi provado que ele abaixa a **pressão** – mas, pelo menos, evita que ela suba. “Isso acontece porque o chocolate contém flavonóides, substâncias que estimulam a ação do óxido nítrico produzido em nosso **organismo**. Esse gás relaxa os **vasos sanguíneos**,

mantendo a pressão arterial baixa”, diz o nefrologista Dante Giorgi, da Universidade de São Paulo (USP). A boa notícia foi revelada em fevereiro pelo radiologista Norman Hollenberg, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, depois de estudar a população indígena da ilha de Kuna, na América Central, que ingere cerca de cinco xícaras de chocolate por dia e raramente apresenta pressão alta. Mas não é qualquer chocolate que traz esse benefício. “Os índios o consomem em estado bruto, com altas doses de cacau, semelhante aos chocolates amargo e meio-amargo”, afirma Dante. Ao contrário desses dois tipos, a maior parte do produto comercializado leva leite em sua composição, o que aumenta o nível de gordura e reverte o efeito positivo.

“Enquanto os flavonóides evitam o entupimento dos vasos, a gordura faz justamente o contrário”, diz a nutricionista Monica Jorge, também da USP.

MOTOMURA, Marina. É verdade que o chocolate ajuda a combater a pressão alta?. *Super interessante*, São Paulo, ed. 277, abr. 2010. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/alimentacao/verdade-chocolate-ajuda-combater-pressao-alta-443480.shtml>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

➤ **Clique nas palavras grifadas de azul.**

(Ao clicar nas palavras em azul no texto, o aluno receberá a informação que segue)

No texto, as palavras grifadas de azul estão relacionadas entre si de acordo com o significado que possuem, construindo, assim, o sentido do texto. A relação entre essas palavras constroi o sentido de *corpo humano* que, apesar de não estar explícito, sabe-se que é um tópico abordado pelo texto. Podemos afirmar, portanto, que essas palavras estão em associação por contiguidade em relação a determinado vocábulo do texto, no caso, corpo humano.

Apesar de o assunto ser sobre o corpo humano, o texto apresenta um aspecto específico, no caso, o benefício do chocolate para combater a pressão alta. No entanto, não é qualquer chocolate e, por isso, o autor apresenta no texto dois tipos: o chocolate usado pelos índios e o chocolate industrializado. Ao longo do texto, ele constroi o sentido de cada um dos tipos fazendo uso de palavras que se relacionam pelo sentido dentro deste texto.

➤ Agora que você já sabe sobre um dos aspectos envolvidos na construção do sentido do texto, realize a proposta de atividade abaixo. Ao final, você poderá confirmar a sua resposta, clicando no ícone *confirmar*.

➤ Se você não acertar, automaticamente, ao clicar no ícone *confirmar*, você receberá um *feedback*, uma dica que o auxiliará a encontrar o caminho da resposta certa. Bom trabalho!

Atividade 1:

As expressões abaixo estão associadas semanticamente a “chocolate usado pelos índios” e a “chocolate industrializado”. Arraste-as para as caixas disponibilizadas.

chocolate usado pelos índios

chocolate industrializado

flavonóides
 óxido nítrico
 produto comercializado
 chocolates amargo
 chocolate meio-amargo
 gordura
 altas doses de cacau
 pressão arterial baixa
 leite

Confirmar

Atividade 2: Marque V para as alternativas verdadeiras e F para as alternativas falsas.

- () As palavras *flavonóides*, *óxido nítrico*, *gordura* e *leite* estão associadas e constroem o sentido de *chocolate usado pelos índios no texto*.
- () Na construção do sentido de *chocolate industrializado*, as expressões *pressão arterial baixa*, *altas doses de cacau* leite e *gordura* estão relacionadas no texto para a construção do seu sentido.
- () As duas ideias apresentadas pelo autor no texto são importantes, pois são necessárias para a construção do sentido do texto.
- () Os vocábulos estão em associação por contiguidade quando, vinculados no texto por meio do sentido, constroem o significado de uma ideia necessária para a construção do sentido global do texto.
- () Os vocábulos associados por contiguidade em torno de *chocolate usado pelos índios* e *chocolate industrializado* influenciam na leitura produtiva, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Confirmar

Feedback: *As dicas aparecerão a cada vez que o aluno clicar no ícone confirmar.*

Observe as ideias apresentadas pelo autor ao longo do texto e a sua participação na construção do sentido global. Ao se referir a cada uma delas, o autor faz uso de palavras que compartilham entre si relações de sentido e constroem, conseqüentemente, o seu significado.

Fique atento à relação entre determinadas palavras que contribuem para a construção do sentido de cada ideia apresentada pelo autor, no caso, *chocolate usado pelos índios* e *chocolate industrializado*, no texto.

Observe as palavras dispostas no quadro e as associações estabelecidas entre si no texto, bem como a sua participação na construção de sentido de cada um dos dois tipos de chocolate.

Comentários linguísticos:

O texto da atividade contempla uma informação sobre um produto, no caso, o chocolate e o seu benefício para combater a pressão alta. No entanto, não é qualquer chocolate e, por isso, o autor apresenta no texto dois tipos de chocolate. No caso, o chocolate usado pelos índios e o chocolate industrializado, ressaltando fatos e características referentes a cada um deles. Nesse processo de construção do sentido dos tópicos apresentados no texto, ele faz uso de palavras que mantêm entre si uma relação de proximidade quanto ao tópico a que se referem. Diz-se, portanto, que elas estão em associação por contiguidade em relação a ele. Ao estabelecer uma relação de significado entre as palavras, ele constrói o sentido de, no caso, “chocolate usado pelos índios” e “chocolate industrializado”. O resultado da combinação entre esses vocábulos é a construção de um ambiente ou campo semântico em torno de cada um dos tópicos acima.

Nesse sentido, associação por contiguidade é a relação entre alguns vocábulos que, no texto, se vinculam, de acordo com os seus sentidos, para construir o significado de uma ideia, importante para o sentido global do texto.

7 Considerações finais

Este trabalho buscou agregar os conhecimentos da pesquisadora referente a Objetos de Aprendizagem, decorrentes de sua experiência como monitora do LAPREN, e as dificuldades de compreensão leitora no que se refere à associação por contiguidade, bem como de consciência sobre esse processo, evidenciadas pelos alunos universitários.

O estudo buscou contribuir para mudanças no ensino de leitura, a partir da construção de Objetos de Aprendizagem de Compreensão Leitora. O desenvolvimento desse trabalho está fundamentado nos estudos teóricos referentes à compreensão leitora e o envolvimento de habilidades e estratégias empregadas pelo leitor para o seu alcance.

Por meio do OA elaborado, busca-se desenvolver no aluno a observação e a utilização das pistas linguísticas para alcançar a compreensão do texto. Foram selecionados, então, para as atividades do OA, textos informativos cujos assuntos podem ser desconhecidos pelos alunos, no quais somente a utilização do conhecimento prévio é insuficiente para o alcance da compreensão leitora.

Nesse sentido, o OA explora a compreensão leitora por meio da coesão, especialmente no que tange o uso de vocábulos em associação por contiguidade, com base nos conceitos de Halliday e Hassan (1976). O Objeto de Aprendizagem elaborado visa contribuir, portanto, para os estudos da compreensão leitora em relação a apenas um aspecto do seu processo, no caso, a construção do sentido do texto por meio da associação por contiguidade entre determinadas palavras.

Embora, neste trabalho, a pesquisadora considere o desenvolvimento da compreensão leitora a partir do exame de uma variável apenas, ela acredita nos demais aspectos envolvidos no processamento da leitura como fundamentais para o alcance da compreensão leitora.

Desse modo, a autora considera fundamental a continuação desse trabalho a partir da exploração de outros aspectos envolvidos durante a leitura. A elaboração de outros Objetos de

Aprendizagem que contemplem em sua proposta os diferentes níveis de conhecimentos, como, por exemplo, outros conhecimentos linguísticos e textuais, o conhecimento prévio, fruto das experiências do leitor etc. Esses e outros aspectos envolvidos na leitura são necessários para o desenvolvimento da consciência linguística do leitor no processo de compreensão do texto.

Além da construção de um Objeto de Aprendizagem, as percepções dos alunos e dos professores de Letras, resultado das avaliações realizadas por eles sobre o material elaborado foi imprescindível para alcançar o resultado obtido. Essa avaliação permitiu a revisão e alteração do funcionamento do objeto de acordo com o seu público-alvo, da sua estrutura, do cumprimento dos objetivos, da abordagem disciplinar e didática, entre outros fatores destacados para a sua melhoria.

Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalho contribuiu para os estudos na área na compreensão leitora, bem como para pesquisas na construção de Objetos de Aprendizagem como propostas pedagógicas inovadoras e significativas para o ensino nas diversas áreas do conhecimento.

Referências

BEHAR, Patrícia A.; MACEDO, Alexandra L.; SOUZA, Ana Paula F. C.; BERNARDI, Maira. Objetos pedagógicos para educação a distância. In: BEHAR, Patrícia A. (Org.) *Modelos pedagógicos e educação a distância*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez.1991.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação, Série 5 – Estudos de Linguagem; v. 4).

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1996.

NASCIMENTO, Anna Cristina de Aun. Objetos de Aprendizagem: A distância entre a promessa e a realidade. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (Org.). *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC; SEED, 2007.

SOUZA, Aginaldo R.; YONEZAWA, Wilson M.; SILVA, Paula M. Desenvolvimento de habilidades em tecnologias da informação e comunicação (TIC) por meio de objetos de aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (Org.). *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC; SEED, 2007.

TAROUCO, Liane M. R.; DUTRA, Renato. Padrões e interoperabilidade. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (Org.). *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC; SEED, 2007.

WILEY, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. Retrieved MONTH DAY, YEAR, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>