

PRÁTICAS DE LEITURA POR MEIO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DIGITAL

Sheila de SOUSA FERREIRA¹
Ana Lúcia TINOCO CABRAL²

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre as possibilidades oferecidas pelos objetos de aprendizagem para o trabalho com leitura. Este trabalho está focalizado na leitura de contos de fadas, explorando o *frame princesa de contos de fada*. Nessa perspectiva, apresenta-se o percurso metodológico e analítico que subjaz à elaboração de um objeto de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Objeto de Aprendizagem. *Frame*. Descritivo.

Considerações iniciais

O contexto da educação contemporânea exige a incorporação de metodologias e técnicas acompanhadas de recursos tecnológicos aliados aos procedimentos pedagógicos. O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilitou a utilização de materiais digitais no ensino de todas as disciplinas. Ao longo dos anos, as TIC têm contribuído de maneira significativa com as formas de ensinar e aprender aliando, assim, as potencialidades humanas com as potencialidades tecnológicas, utilizadas em benefício do trabalho pedagógico como um todo. As TIC proporcionaram o desenvolvimento e a expansão de Objetos de Aprendizagem (OA) que ampliam a possibilidade na abordagem dos conteúdos. Há, atualmente, objetos de

¹ Mestrado em Linguística, Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL, São Paulo, SP, Brasil, sheissan@gmail.com

² Pró-reitoria de Pós Graduação e Pesquisa, Mestrado Acadêmico em Linguística, Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL, São Paulo, SP, Brasil, altinoco@terra.com.br

aprendizagem voltados para quase todas as disciplinas ensinadas na escola. No que se refere à Língua Portuguesa, entretanto, o material é bastante escasso, senão nulo.

A partir da constatação da quase inexistência de objetos de aprendizagem voltados para o ensino de Língua Portuguesa e considerando as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por estudantes do ensino fundamental II, desenvolvemos a pesquisa apresentada nesta comunicação, a fim de procurar meios para suprir essa lacuna. O trabalho tem como escopo a apresentação de resultados parciais de pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, cujo tema constitui o uso de objetos de aprendizagem na modalidade digital no ensino de Língua Portuguesa, considerando o objetivo principal da disciplina, que é o de tornar os alunos proficientes em leitura e escrita.

Temos como objetivo geral para a pesquisa investigar parâmetros para a elaboração de objetos de aprendizagem para a disciplina Língua Portuguesa, especialmente os voltados para o desenvolvimento das competências de leitura; assim sendo, a pesquisa busca elementos para a elaboração de materiais didáticos para ambientes virtuais de aprendizagem, focalizando os objetos de aprendizagem na modalidade digital como instrumento para as práticas de leitura.

Concebendo a linguagem como um instrumento de interação, e a leitura como um processo que envolve a interação entre texto e leitor, fundamentamos o trabalho na Linguística Textual, de um ponto de vista sócio-interacional cognitivo para tratar de leitura, e de um ponto de vista enunciativo, para cuidar do uso da linguagem na elaboração de objetos de aprendizagem.

Objetos de aprendizagem e ensino

A educação e a tecnologia possuem uma relação muito estreita atualmente; ambas se complementam cada vez mais. Confirmamos tal afirmação ao buscarmos uma definição para o termo educação, que, de acordo com o dicionário, constitui a “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano” (HOUAISS; SALLES, 2001, p. 1100). A integração da tecnologia aos processos educativos, como afirma Kenski (2007), passa a fazer sentido quando esses processos acontecem vinculados ao que a sociedade necessita e à medida que socializa as inovações.

Não se questiona atualmente que as Tecnologias de Informação e Comunicação ganham cada vez mais espaço na vida cotidiana das pessoas;

fazer parte implica, antes de tudo, informar a existência e ensinar e aprender de que forma utilizar. São novos materiais que propõem uma forma diferenciada de ensinar e aprender, apresentando uma nova possibilidade para o trabalho docente. Eles constituem, assim, um instrumento que pode auxiliar a atingir as necessidades da escola como um todo na abordagem de conteúdos nas diversas áreas de conhecimento, nos mais diferentes níveis e modalidades de ensino.

Com respeito à utilização de novos materiais, observamos que as escolhas dos recursos a serem utilizados na escola redefinem a relação entre o conteúdo que se pretende ensinar e aqueles que farão uso desse conteúdo, ou seja, professor e alunos. Nesse contexto, o computador passa a ser percebido como um instrumento, como uma mídia importante para viabilizar as atividades no universo escolar e não apenas como um meio de promover o acesso à internet. Ele também é responsável por permitir a utilização de outras ferramentas que melhor viabilizem o processo na sistematização e transmissão de conteúdos e a construção do conhecimento dentro e fora dos limites físicos da sala de aula.

O computador apresenta, pela amplitude de recursos que oferece, novas possibilidades que se diferenciam do modelo tradicional de ensino e estabelece, assim, um novo paradigma, como afirmam Amaral e Amaral (2008). E, por se tratar de um novo paradigma, exige um novo olhar para o processo educativo. Nesse contexto, é importante a elaboração de materiais que explorem suas potencialidades como recursos pedagógicos que contribuem para a educação como um todo, em especial para o ensino da língua materna. São inúmeros os recursos que podem ser utilizados, tais como a produção de textos, a elaboração de apresentações por meio do *power point*, gráficos, animações, imagens. Entre os recursos que a tecnologia do computador propicia, destacamos os Objetos de Aprendizagem na modalidade digital (OA).

Os Objetos de Aprendizagem podem ser definidos, de uma forma geral, como uma proposta de aprendizagem que possibilita aos professores dinamizar suas ações pedagógicas, a fim de beneficiar a compreensão do conteúdo a ser abordado. De acordo com Wiley (2002), podemos definir os OA como “entidades digitais utilizadas para divulgar informação através da internet, as quais são independentes umas das outras”. O fato de os OA encontrarem-se no ambiente virtual representa um dado importante, uma vez que, estando disponível na rede, podem ser acessados por várias pessoas simultaneamente sem problemas em relação à sua utilização.

A necessidade de criar ambientes com o intuito de propagar programas, atividades *online* em diferentes áreas de conhecimento acabaram por promover o surgimento de Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA), que, de acordo com Thing (2003), têm a definição a seguir.

Em tecnologia da informação um repositório é um local central no qual dados agregados são mantidos de modo organizado. [...]. O termo vem do latim *repositorium*, um local ou ambiente onde as coisas podem ser armazenadas. (p. 729)

Como observam Dutra et al. (2006), os OA surgiram como uma nova forma de organizar e oferecer uma nova estrutura aos materiais pedagógicos. São recursos digitais que podem ser utilizados tanto por meio da internet como por meio de programas com o auxílio de um computador, mesmo quando não conectado à rede.

Cabe ressaltar, como lembram Dutra et al. (2006), que a utilização dos OA não irá substituir quaisquer que sejam os materiais pedagógicos; eles trazem, todavia, uma importante contribuição promovendo uma ressignificação ao fazer pedagógico. Com efeito, a elaboração de materiais com utilização de objetos de aprendizagem na modalidade digital proporciona a criação de novas situações nas quais são abstraídas situações do mundo real e transferidas para os OA.

Uma importante característica dos OA é a possibilidade de reutilização em diferentes contextos, o que resulta em melhor contribuição no processo de exploração do objeto, ou seja, melhor administração do tempo e ilimitadas possibilidades na abordagem de conceitos, pois o mesmo objeto, uma vez elaborado, pode servir a muitos fins. Uma das consequências dessa peculiaridade dos OA é a melhoria da produtividade no processo de trabalho uma vez que não é preciso a cada nova atividade recomeçar do ponto inicial. Esse aspecto pedagógico, a nosso ver, representa um diferencial em relação aos materiais tradicionalmente utilizados no ambiente escolar.

O armazenamento dos objetos auxilia a organizar e a distribuí-los, facilitando, inclusive, sua utilização em qualquer modalidade de ensino. As facilidades de busca por meio de filtros, o acoplamento com outros objetos e a publicação em cursos diferenciam os repositórios de objetos de aprendizagem das bibliotecas digitais.

Atualmente existem muitos repositórios de OA. Uma busca exata pela expressão “Learning Objects Repository” retornou 580 resultados. A maioria

deles constituem projetos financiados por instituições governamentais, como é o caso do RIVED, no Brasil. O RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação) compõe o portal *Webeduc*, custeado pelo Governo Federal do Brasil por intermédio da Secretaria Especial da Educação a Distância. Segundo Silveira (2008), no portal RIVED os objetos de aprendizagem são recuperados de acordo com o nível de ensino, que vai desde o nível fundamental até o ensino superior, e também por meio das áreas de conhecimento, possibilitando acesso gratuito a um número elevado de OA.

A criação de um repositório de objetos de aprendizagem, como afirmam Alves e Souza (2006), não representa uma iniciativa isolada; é preciso que os padrões dos repositórios ofereçam os parâmetros para os objetos e assim estejam de acordo com as tendências internacionais estabelecidas.

Ao pensar nas exigências para estabelecer o padrão do repositório, o portal RIVED, em sua *homepage*, apresenta uma série de documentos, que, segundo o próprio RIVED, são instrumentos que fazem parte do processo de planejamento e desenvolvimento, cuja função é auxiliar na produção dos OA, orientando o produtor. O item Padronização, acessível na barra de navegação do RIVED, apresenta diferentes documentos a serem oferecidos pelo produtor do objeto no momento do cadastramento. Esses documentos vão desde formulário de cadastramento até o oferecimento de modelos, como o modelo de *design* pedagógico, modelo do próprio objeto, modelo do guia do Professor. Eles incluem ainda a definição do padrão visual. O *site* traz também um mapeamento dos Objetos de Aprendizagem publicados pelo próprio portal RIVED.

Considerando as exigências dos repositórios de objetos de aprendizagem relativas não apenas ao objeto em si, mas também aos documentos que contenham informações para permitir a boa utilização do objeto, impõe-se assumir como pressuposto para a produção de objetos de aprendizagem a necessidade de um planejamento. É importante que se contemplem, no planejamento, todos os conteúdos a serem trabalhados, a forma de utilização do objeto, suas características tecnológicas e as exigências em termos de máquina que elas implicam. Sendo assim, o primeiro passo para a produção do objeto constitui a definição dos conceitos a serem abordados e os objetivos a serem atingidos de acordo com o público a que ele se destina. O detalhamento do conteúdo inclui uma análise minuciosa a fim de apresentar à equipe de tecnologia responsável pela elaboração do objeto todos os elementos que devem ser explorados e forma como eles devem ser abordados. Cumpre ressaltar que, devido à multidisci-

plinaridade peculiar à elaboração de objetos de aprendizagem na modalidade digital, os responsáveis pela parte tecnológica do desenvolvimento não necessariamente possuem o domínio dos conteúdos teóricos que serão explorados. Esse é um fator dificultador que exige extremo cuidado do produtor do objeto.

Leitura de contos de fadas

De acordo com os postulados de Koch e Elias (2006), a leitura já foi concebida como uma atividade tendo como foco apenas o produtor do texto, uma atividade que levava em consideração apenas o que o autor pretendeu apresentar. A leitura também foi compreendida ainda como uma atividade em que o foco encontrava-se limitado ao texto; nessas duas perspectivas, o leitor é visto como mero reproduzidor das ideias apresentadas no texto. Com a evolução das pesquisas linguísticas relativas aos processos de leitura, o leitor passou a ser entendido como aquele que interage com o texto, por meio da ativação de seus conhecimentos e do estabelecimento de relações entre aquilo que já conhece e as informações do texto.

Com efeito, a leitura, como observa Cabral (2005), é o produto de um processo em que o leitor movimenta vários saberes, tais como lexicais, gramaticais, e diferentes vivências que vão se tecendo ao longo da leitura do texto e que auxiliam no processo de compreensão. Conforme ensina van Dijk (2004), ao ler um texto, os usuários da língua constroem um modelo situacional; um modelo mental do texto, de acordo com o tema abordado. Os modelos desempenham várias tarefas vitais para a compreensão do texto, completam as informações não explicitadas no texto, que vão sendo compreendidas pelo leitor durante a leitura.

É nesse sentido que Kleiman (2002) afirma ser a compreensão em leitura caracterizada pela utilização das experiências do leitor e de seu conhecimento prévio, ou seja, a ativação das experiências vivenciadas por cada um. Entretanto, apenas as experiências de mundo não são suficientes para a compreensão; como assevera a pesquisadora, é consenso que, para que um texto tenha sentido para um leitor, é importante que haja a interação entre o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o textual desse leitor. O conhecimento de mundo, segundo Kerbrat-Orecchioni (1986), está ligado às experiências do indivíduo; ele constitui o conjunto de saberes adquiridos e de crenças; representa a bagagem cognitiva do sujeito. O conhecimento linguístico, de

acordo com a mesma autora, refere-se ao conhecimento que o sujeito tem do sistema da língua; ele leva em conta os significantes textuais, cotextuais e paratextuais, para atribuir os significados dos enunciados de acordo com as regras constitutivas da língua. O conhecimento textual, de acordo com Kleiman (1995), diz respeito aos conhecimentos sobre textos; ele inclui as diferentes estruturas textuais e gêneros diversos; quanto maior ele for, mais fácil será a compreensão de um texto, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determina, em grande medida, as expectativas do leitor em relação aos textos. Devemos considerar, conforme ressaltam Koch e Elias (2006), que a compreensão textual pressupõe a participação do leitor na construção de sentido do texto; ela não exige coincidência entre os conhecimentos do leitor e do texto, mas sim uma interação entre leitor e texto, de forma dinâmica, durante o processo de leitura.

Dessa perspectiva, torna-se possível afirmar que, sem os conhecimentos prévios necessários à compreensão, o processo de compreensão do texto fica comprometido. Daí a importância da exploração de estratégias que auxiliem ativar os conhecimentos prévios durante as atividades de leitura. A partir de um trabalho de conscientização dos conhecimentos prévios, o indivíduo pode utilizar, por exemplo, de elementos comuns aos textos como títulos, ilustrações, gêneros, tipos de personagens prototípicos, entre outros elementos que auxiliam na construção do modelo cognitivo, permitindo a compreensão do texto. Assim, por exemplo, a bruxa nos contos de fada já possui uma aparência que lhe é bem peculiar; não se concebe uma bruxa com longos cabelos dourados e sedosos. Temos, construído na memória, um estereótipo de bruxa que ativamos a cada leitura em que aparece esse tipo de personagem. Podemos dizer que ativamos o *frame bruxa*.

Os *frames* buscam dar conta dos elementos que fazem parte de determinado conceito. Koch e Travaglia (1997, p. 60) definem *frames* como sendo um conjunto de conhecimentos armazenados na memória que podem ser definidos a partir de um “rótulo” comum, mas estão relacionados a uma ordem lógica ou temporal. São modelos globais e partilhados pelo senso comum. Já de acordo com os postulados de van Dijk (2004), os *frames* são uma forma de conceber como ocorre a representação do conhecimento relacionado a uma estrutura ou modelo. Para o autor, o léxico cognitivo constitui uma abstração linguisticamente monitorada de estruturas cognitivas que fornecem as relações conceituais e definem parte da coerência semântica do texto.

Vale lembrar que o importante nos esquemas prefabricados é a sua utilização como conteúdos que possibilitem a construção de sentidos de um texto e que auxiliem a atividade de leitura. O desenvolvimento de atividades com o aluno possibilita que o aluno ative os conhecimentos já existentes em sua memória e ative ideias sobre o tema do texto, os *frames* referentes aos conteúdos apresentados, inclusive de acordo com o gênero em que se insere o texto trabalhado.

O descritivo e os processos de referência na construção do *frame* princesa de contos de fada

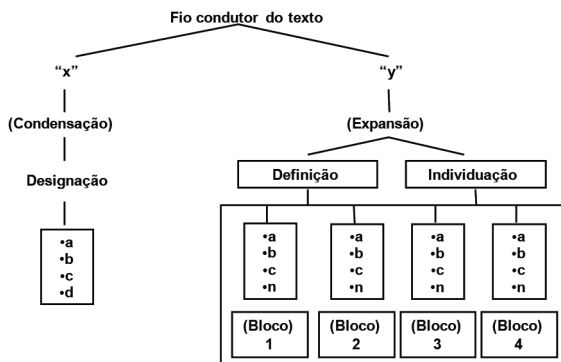
Considerando que os *frames* se definem como sendo um conjunto de elementos pertinentes a determinado conceito, podemos compreender o descritivo como um tipo textual pertinente para a exploração de *frames*, uma vez que a descrição de um dado objeto de discurso pode se apresentar como uma lista dos elementos que o compõem. Sendo assim, recorreremos ao conceito de sequências textuais descritivas como construto teórico que nos permitirá analisar e construir o *frame* *princesa de contos de fada*.

Conforme lembra Marquesi (2006), as sequências textuais constitutivas do texto apresentam tipos de enunciados estáveis e regularidades de composição. Com relação à regularidade de composição, Marcuschi (2002) afirma que uma sequência descritiva constitui um tipo de enunciado que apresenta uma estrutura simples, tem verbo estático no presente ou no imperfeito e um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.

Marquesi (2004, 2006) apresenta uma hipótese para definir o texto descritivo afirmando que há uma superestrutura peculiar ao descritivo; trata-se de uma organização textual que se apresenta a partir de três categorias: designação, definição e individuação. A designação cumpre a função de nomear o objeto de discurso; a definição traz predicções que ampliam a designação e tem como base um saber compartilhado entre os interlocutores; a individuação atribui ao ser descrito uma identidade e permite que ele seja percebido como objeto inserido num tempo e no espaço.

No esquema proposto por Marquesi (2004), é possível visualizarmos a organização do descritivo: a *designação* é uma categoria que condensa o fio condutor de acordo com o aspecto lexical, o conjunto sêmico; a *definição* cumpre a função de apresentar um conjunto de predicções que vão se

Categorias do descritivo (MARQUESI, 2004, p. 114)



expandindo num saber partilhado, que é também de conhecimento do outro, como nos ensina Marquesi (2007a); a *individação* diz respeito ao conjunto de predicções fixas, que estão relacionadas ao que o produtor considera uma identidade do objeto descrito, ou predicção provisória, que se relaciona a um princípio de distinção do elemento descrito; o léxico eleito pelo produtor não tem como função descrever o elemento como é e sim descrevê-lo no tempo e no espaço em que esteja inserido, ou seja, apresentar os elementos que são específicos do objeto descrito naquela situação.

A pesquisadora, estabelecendo uma relação entre o descritivo e os saberes tanto do produtor quanto no leitor, destaca-o como:

Objeto-saber comunicado por um locutor-destinador informado a um leitor também informado e como objeto-saber comunicado por um locutor-destinador não informado, a descrição entra num duplo esquema de comunicação, funcionando como um agente coletivo e sincrético (objeto + saber), dotado de uma significação constante e permanente [...] (MARQUESI, 2004, p. 60)

Podemos concluir, com base em Marquesi, que, a partir das diversas sequências descritivas que encontramos em um texto, é possível construir uma representação mental do ser ou objeto descrito; essa representação tem um fio condutor que corresponde ao ponto de vista do locutor do texto, permitindo definir de certa forma o ser ou objeto descrito; ela constitui uma enumeração das peculiaridades do ser ou objeto descrito. A partir dos elementos que compõem essa representação, podemos atribuir um rótulo ao ser ou objeto descrito, designando-o. Podemos afirmar, por conseguinte, que o descritivo nos permite

incluir o ser ou objeto descrito em um conjunto que engloba todas essas particularidades, como um *frame*. Nesse contexto, a referenciação, como uma forma de categorização, assume um papel fundamental.

No desenrolar da leitura, por um processo de retomadas, as referências vão se modificando, assumindo novos sentidos, construindo novas relações entre os conhecimentos ativados pelo leitor. É nesse sentido que, para Cabral (2005), a referenciação, no que diz respeito à leitura, tem a ver com concepção de mundo do leitor, pois a construção da referenciação, durante a leitura, se dá conforme as experiências de cada leitor, de acordo com sua apreensão de mundo que vai sendo armazenada ao longo das suas experiências e a relação entre esses conhecimentos e o que está expresso no texto.

Esse ponto de vista vai ao encontro do que Marquesi (2007a), pautada nos postulados de Mondada e Dubois (2003), entende a referenciação, do ponto de vista do produtor, como processo cuja análise pode subdividir-se em dois aspectos; o primeiro diz respeito à categorização e está voltado aos aspectos cognitivos que oferecem estabilidade ao discurso; já o segundo parte de uma visão interacionista e discursiva e permite que o processo referencial seja analisado de acordo com a construção dos objetos do discurso e os modelos que circulam socialmente. Desse ponto de vista, abordar a referenciação implica considerar aspectos lingüísticos e cognitivos.

A referenciação se dá, portanto, num processo de construção que se estabelece a partir da relação existente entre a língua e o mundo. Cada indivíduo tem uma visão de mundo de acordo com suas vivências e isso lhe confere a possibilidade de compreender o referente ou a expressão referencial de acordo com a realidade do texto, mas em relação a essa visão que lhe é peculiar. Nesse sentido, podemos afirmar que, como ressalta Marquesi (2007c), a referenciação tem uma função simbólica que perpassa também pelas vivências do autor que vão sendo evidenciadas ao longo do texto; o leitor, por sua vez, utiliza as suas experiências para compreender a realidade posta pelo texto.

Para Koch e Elias (2006), a forma como o sujeito vê o mundo diz respeito ao processo de elaboração e reelaboração e, embora tenha um caráter subjetivo, respeita as limitações que são impostas pelas condições culturais, históricas e sociais relacionadas ao uso da língua na prática discursiva. Daí a pertinência do estudo da subjetividade da linguagem para as práticas de leitura.

Kerbrat-Orecchioni (1986, 1987), em seus estudos sobre as marcas de subjetividade, afirma que os *adjetivos subjetivos* interessam às questões da

enunciação por contribuir com o processo de compreensão dos textos. Com efeito, estamos habituados a relacionar o ato de descrever ao uso de adjetivos, pelo fato de serem portadores de qualidades relativas aos substantivos que acompanham.

Kerbrat-Orecchioni (1987) estabelece uma divisão dos adjetivos subjetivos em: afetivos, avaliativos não-axiológicos e avaliativos axiológicos. Os adjetivos afetivos expressam uma característica do objeto que atribui uma reação emocional por parte de quem se refere ao objeto, podendo expressar valorização ou desvalorização. Os adjetivos avaliativos não-axiológicos apresentam uma avaliação qualitativa ou quantitativa sem que haja julgamento de valor ou relação afetiva por parte do produtor. Os avaliativos axiológicos trazem uma avaliação que o produtor faz de acordo com aspectos éticos e estéticos, atribuindo um juízo de valor, seja ele positivo, seja ele negativo, em relação ao objeto. Sendo assim, os adjetivos avaliativos, por permitirem uma avaliação de caráter positivo ou negativo, são entendidos como duplamente subjetivos.

Neves (2000), para tratar dos adjetivos, também apresenta uma divisão estabelecendo duas subclasses: os adjetivos classificadores ou classificatórios e os qualificadores ou qualificativos. Os adjetivos classificadores enquadram o substantivo numa subclasse, atribuindo a ele uma característica objetiva e se configuram por uma denominação. Os adjetivos *qualificadores ou qualificativos* têm, segundo Neves (2000), a propriedade de qualificar os substantivos e podem estabelecer características menos ou mais subjetivas.

Neves (2000) inclui no grupo dos qualificadores os avaliativos. Segundo a pesquisadora, esses adjetivos avaliam de forma psicológica e explicitam propriedades que definem o substantivo em relação ao falante possuem propriedades que tornam possível a descrição do substantivo; são, segundo a autora, os adjetivos de avaliação psicológica. Esses adjetivos podem exprimir a qualidade de um objeto nomeado pelo produtor, como, por exemplo, *lamentável, confiante, fascinante*, entre outros.

Ainda a respeito dos avaliativos, Neves (2000) ensina que eles indicam qualidades e podem ser eufóricos, disfóricos ou neutros. Os adjetivos avaliativos eufóricos avaliam o objeto positivamente; os disfóricos, ao contrário, indicam uma avaliação negativa; os neutros tratam de quantidade, ou seja, de dimensão, medida, como, por exemplo, *numeroso, pequeno, grande*.

Concordamos com a estudiosa quando esta postula a propriedade positiva (*eufórico*) e a propriedade negativa (*disfórico*) dos adjetivos avaliativos.

Entretanto, ao associar quantidade a neutros, discordamos de Neves (2000), pois há sempre um querer dizer; há sempre uma intenção por parte do produtor do enunciado. Com efeito, todo enunciado traz consigo uma intencionalidade e suas marcas de subjetividade; nenhum dizer é neutro.

Um exemplo: a princesa em *A bela Adormecida*

A análise do referente Bela Adormecida, a partir das categorias do descritivo (MARQUESI, 2004, 2006, 2007a e 2007b), nos permite construir a seguinte tabela:

A Bela Adormecida

Fio condutor: beleza						
Condensação	Expansão					
Designação:	Definição	Indivuação				
A Bela Adormecida	A Bela Adormecida é uma Princesa	Atributos físicos da Bela Adormecida	Modo de ser da Bela Adormecida	Dons da Bela Adormecida	Sentimentos Experimentados pela Bela Adormecida	Sensações sentimentos provocados pela Bela Adormecida
		Linda	Boa	Caráter justo	Apaixonada	Adoração
		Pequena	Gentil	Riquezas	Maravilhada	Deslumbramento
		A mais bela	Caridosa	Inteligência brilhante como o sol	Fascinada	Paixão do príncipe
		Bonita	Meiga			
		Linda garota	Doce			
		Cabelos soltos	Educada			
		Rosto rosado	Curiosa e apressada			
Rosto Risonho	Feliz para sempre					

A tabela acima, contendo os elementos descritivos da princesa Aurora ao longo do conto, nos permite observar a recorrência do fio condutor *beleza*

física e interior. Designada como *A Bela Adormecida* e definida logo no início do conto como uma *princesa*, pois era a filha desejada o casal de reis, no desenrolar da história, os elementos que referem a princesa, em sua maioria avaliativos de valor positivo, corroboram o fio condutor.

O adjetivo mais utilizado na individuação, no que se refere aos atributos físicos, é *bela* e seus sinônimos, *bonita* e *linda*. Percebe-se uma oscilação na gradação do sentido do adjetivo: *linda*, a mais *bela*, *bonita*, entretanto, o conjunto de vários adjetivos de sentido semelhante reforça a beleza da princesa. Podemos afirmar que “a *bela*” é intensificado pela frequência de uso no texto, reiterando a beleza da princesa.

Completando sua beleza, a *Bela Adormecida* tem o rosto rosado e risonho. O adjetivo *rosado* é classificador, isto é, insere a princesa na categoria daqueles que possuem determinada cor de tez, a cor rosada. O adjetivo *risonho* também cumpre função classificadora, na medida em que atribui ao rosto da princesa a propriedade de *sorrir*. O sorriso existe concretamente no rosto daquele que sorri, independentemente de uma avaliação sobre sua existência. Vale ressaltar que, embora *rosado* e *risonho* sejam menos subjetivos e contenham um teor avaliativo inferior a *bela*, o senso comum identifica o *sorriso* e a *cor rosada do rosto* como indicativos de *beleza*, o que reforça a beleza da princesa.

Com respeito ao segundo item de individuação, modo de ser da princesa, observamos os seguintes adjetivos: *gentil*, *caridosa*, *meiga*, *doce* e *educada*. Eles referem os bons modos da princesa e trazem uma avaliação de caráter positivo; vale ressaltar que eles constituem qualidades esperadas para uma moça na sociedade da época.

Como dons, a princesa recebe, além da beleza e do coração caridoso, um *caráter*

justo, *inteligência brilhante* e *riquezas*. O caráter diz respeito às atitudes da princesa; *justo* está relacionado à integridade e pode ser associado à bondade da princesa, o que reforça uma avaliação positiva. O adjetivo *brilhante* intensifica a inteligência da princesa e também tem caráter avaliativo. E a *riqueza* é representada por todo o conforto e bem estar em que a princesa vive.

A princesa experimenta uma série de sentimentos que vão ao encontro de seu modo de ser: ao encontrar a velhinha fiando no fuso de meada de linho, a princesa fica *maravilhada*; a agilidade da velhinha deixa a princesa *fascinada*; ao ser acordada pelo beijo do príncipe, a princesa fica *apaixonada*.

Com o conjunto de elementos que a avaliam como possuidora de uma beleza tanto física quanto interior, a princesa provoca naqueles com quem tem contato sentimentos e sensações: *os súditos a adoravam*, o príncipe ficou *deshumbrado* com sua beleza. O conjunto dos fatos narrados nos permite afirmar que a princesa e sua beleza fizeram com que o príncipe ficasse apaixonado por ela, uma paixão correspondida.

Vale ressaltar ainda a presença da fórmula *feliz para sempre*, típica dos contos de fada. A princesa, ao final da história, depois de passar por sofrimento provocado pela fada ofendida por não ter sido convidada para o batizado, apaixonou-se pelo príncipe que a salva do encantamento e vive feliz para sempre. Com todos os atributos, a felicidade parece ser uma consequência óbvia. Observamos ainda o valor de perpetuação contido no conjunto adverbial *para sempre*, indicando que o estado de felicidade não será alterado, isto é, há garantia de que a princesa será feliz.

A partir de esquemas descritivos de diversas princesas de contos de fadas, por meio de um processo de seleção, procedemos à escolha dos elementos pertinentes ao *frame*. Para tanto, excluímos os detalhes que não se mostraram recorrentes nos diversos contos que compõem o *corpus* da pesquisa e mantivemos os elementos recorrentes nos esquemas descritivos das diferentes princesas.

O planejamento para a elaboração de um OA para a construção do frame *princesa de contos de fada*

O objeto de aprendizagem explorará o processo de construção do *frame*, por meio de simulações em que se explorem os esquemas de cada conto e, em seguida, aplicará os dados componentes do *frame* para a composição de um esquema descritivo para a princesa do conto *A princesa e a ervilha*. Para tanto, recorreremos a dois processos, um processo de *combinação*, ou seja, reuniremos porções de discurso dispersas do espaço do texto, e um processo de *decifração*, por meio do qual procuraremos conduzir os alunos à interpretação do sentido das marcas indiretas.

O planejamento se inicia com a análise dos conteúdos a fim levantar os elementos que permitam explicitá-los com clareza para a equipe de tecnologia. É importante ainda apresentar cada etapa do desenvolvimento do OA, por meio da descrição detalhada de cada tela, compondo o roteiro de desenvolvimento.

Por fim, apresentaremos um guia para o professor que utilizará o OA, contendo não apenas os conceitos abordados, com sua definição clara, mas também o nível a que se destina o OA, os objetivos a que ele visa e as formas de utilização do objeto.

Além da explicitação detalhada dos conteúdos a serem explorados e da elaboração dos documentos de orientação para a equipe de tecnologia e para os professores que utilizarão o objeto, consideramos de extrema importância o cuidado com a linguagem. Vale ressaltar que o objeto pode ser utilizado diante do professor e sob sua orientação ou distante dele, com orientação prévia, situação que pode ser dificultada pelo uso de uma linguagem não adequada.

Cumpramos considerar que, conforme observa Kerbrat-Orecchioni (1980, 1997), na interação verbal, os interlocutores têm conhecimentos diferentes, o que implica compreensão das coisas também diferente. Entretanto, tendo o intuito de fazer-se compreender, o produtor do OA necessita ser claro e ter precisão na linguagem. Para tanto, ressaltamos a importância da utilização da ordem direta na construção dos períodos, do emprego do imperativo para indicar as ações que devem ser tomadas pelos alunos na realização das tarefas previstas para o OA.

A exigência de precisão de clareza na linguagem muitas vezes implica um distanciamento, exigindo a adoção de estratégias de atenuação da distância. Sendo assim, ressaltamos o cuidado com a inclusão do interlocutor no texto, por meio do pronome *nós*; com a incitação ao interlocutor, por meio da utilização do pronome *você*; com a motivação do aluno, por meio de mensagens de incentivo à participação nas várias etapas do desenvolvimento das atividades propostas no objeto.

Considerações finais

As análises e reflexões apresentadas no desenvolvimento deste trabalho evidenciam que as diferentes situações, tais como o desenvolvimento de projetos, coleta de dados, situações para exploração de conteúdo, contribuem para um novo tipo de interação que favorece um partilhar de informações entre professor x aluno, aluno x aluno e professor x professor. Institui-se, assim, uma nova forma de organizar o espaço escolar, que não se limita mais ao espaço físico da sala de aula.

A construção de um espaço de aprendizagem digital, entretanto, consiste, conforme lembram Arcoverde e Cabral (2004), num grande desafio, pois é

importante que seja utilizado como um instrumento que forneça subsídios na promoção e na ampliação do saber, assim como um espaço de interação e participação. Entendemos, assim, que as novas possibilidades para o ensino que representa a inclusão das TIC exigem planejamento e, sem dúvida, estudo aprofundado dos conteúdos a serem abordados. Devemos considerar que, nesse contexto, a construção de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa deve apoiar-se nas pesquisas linguísticas, e, por conseguinte, abre espaço para novas pesquisas na área.

É importante ter claro que o incremento dos ambientes virtuais de aprendizagem exige um repensar da linguagem, confirmando, assim, a necessidade de estudos e investigações que tratem das especificidades linguísticas desse tipo de ambiente, especialmente das questões relativas à adequação da linguagem ao ambiente virtual, associando-as aos elementos que a tecnologia oferece, como postulam Arcoverde e Cabral (2004).

Agradecimentos: À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pela bolsa concedida, que possibilitou a realização deste trabalho.

SOUSA FERREIRA, Sheila de; TINOCO CABRAL, Ana Lúcia. Practice of reading through learning objects. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-90, 2011.

ABSTRACT: *The paper shows reflections about the possibility offered by the learning objects to reading activities. It focuses on the reading of fairy tales, exploring the frame princess of fairy tales. Under this view, it shows the analytical and methodological path that precedes the development of learning objects.*

KEYWORDS: *Reading. Learning Object. Frame. Description.*

Referências

ALVES, L.; SOUZA, A. C. Repositórios de Objeto de Aprendizagem - Possibilidades pedagógicas. CEFET. BA, 2006.

AMARAL, L.H.; AMARAL, C.L.C. Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (Orgs.). **Interações Virtuais:** perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 11-20.

ARCOVERDE, R.; CABRAL, A. L. T. Linguagem e navegabilidade: uma leitura crítica de três sites de ensino de Língua Portuguesa In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.) **Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 185-212.

CABRAL, A.L.T. **Interação Leitura e Escrita**: Processos de Leitura de Perguntas de Exame Revelados Pela Escrita das Respostas. 2005. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIJK, T.A.V. **Cognição discurso e Interação**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

DUTRA, I. M. et al. Blog, wiki mapas e conceituais digitais no desenvolvimento de projetos de aprendizagem com alunos do ensino fundamental. **RENOTE**. Porto Alegre: UFRBS, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25064.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2009.

HOUAISS, A.; SALLES, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias, o Novo Ritmo da Informação**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 1987.

_____. **L'implicite**. Paris: Armand Colin, 1986.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Oficina de Leitura oficina e prática**. 9. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

KOCH I. G. V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

_____; ELIAS, V. M. S. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M.A.; DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 52-73.

MARQUESI, S. C. **A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. O descritivo em destaque: bases para uma proposta teórico-metodológica. In: BASTOS, N.B. (Org.) **Língua Portuguesa**: reflexões lusófonas. São Paulo: Educ, 2006. p. 185-192.

_____. Referenciação e Intencionalidade: considerações sobre escrita e leitura. In: CARMELINO, A.C.; FERREIRA, L.A.; PERNAMBUCO, J. (Orgs.) **Nos caminhos do texto** — atos de leitura. Franca: Unifran, 2007a. p. 215-233.

_____. Referenciação no Texto Descritivo. In: **Investigações e Teoria Literária**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, v. 20 n. 2, p. 18-26, jul. 2007b.

_____. Suassuna: um autor muito atento a seus leitores. In: MICHELETTI, G. (Org.) **Discurso e Memória em Ariano Suassuna**. São Paulo: Editora Paulistana, 2007c. p. 13-30.

NEVES, M.H.M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

RIVED Rede Interativa Virtual de Educação. Disponível em: <<http://www.rived.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

SILVEIRA, I.F. Objetos de Aprendizagem para Ensino de Línguas: Uma Análise Comparativa. In: MARQUESI, S. C. ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (Orgs.) **Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 43-46.

THING, L. (Ed.) **Dicionário de Tecnologia**. Tradução de Bazán Tecnologia e Linguística e Texto Digital. São Paulo: Editora Futura, 2003.

WILEY, D.A. Learning Objects a definition. In: KOVALCHICK, A.; DAWSON, K. (Eds.) **Educational Technology: An Encyclopedia**. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2002. Disponível em: <<http://wiley.ed.usu.edu/docs/encyc.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2009.

ANEXO

A Bela Adormecida

(Adaptado do Conto dos Irmãos Grimm)

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham concretizado maior sonho deles: terem filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha. — E por que não gêmeos? — acrescentava o rei. Mas os filhos não

chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia. Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.

— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: Antes que passe um ano a senhora dará à luz uma menina. E a profecia da rã se concretizou, e meses depois a rainha deu a luz a uma linda menina.

O rei, que estava tão feliz, deu uma grande festa de batizado para a pequena princesa, que se chamava Aurora. Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as treze fadas que viviam nos confins do reino. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida... O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resoluto.

— Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações. Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera. No dia da festa, cada uma das fadas chegou perto do berço em que dormia a princesa Aurora e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso. — Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda .

— Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira.

— Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta.

— A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta.

Onze fadas já tinham passado em frente ao berço e dado à pequena princesa um dom; faltava somente uma (entretida em tirar uma mancha do vestido, no qual um garçom desajeitado tinha virado uma taça de sorvete) quando chegou a décima terceira, aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro. Estava com a expressão muito sombria e ameaçadora, terrivelmente ofendida por ter sido excluída. Lançou um olhar maldoso para a princesa Aurora, que dormia tranquila, e disse: — Aos quinze anos a princesa vai se ferir com o fuso de uma roca e morrerá. E foi embora, deixando um silêncio

desanimador e os pais desesperados. Então aproximou-se a décima segunda fada, que devia ainda oferecer seu presente.

— Não posso cancelar a maldição que agora atingiu a princesa. Tenho poderes só para modificá-la um pouco. Por isso, Aurora não morrerá; dormirá por cem anos, até a chegada de um príncipe que a acordará com um beijo.

Passados os primeiros momentos de espanto e temor, o rei decidiu tomar providências, mandou queimar todas as rocas do reino. E, daquele dia em diante, ninguém mais fiava, nem linho, nem algodão, nem lã. Ninguém além da torre do castelo. Aurora crescia, e os presentes das fadas, apesar da maldição, estavam dando resultados. Era bonita, boa, gentil e caridosa, os súditos a adoravam. No dia em que completou quinze anos, o rei e a rainha estavam ausentes, ocupados numa partida de caça. Talvez, quem sabe, em todo esse tempo tivessem até esquecido a profecia da fada malvada.

A princesa Aurora, porém, estava se aborrecendo por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Chegando perto de um portãozinho de ferro que dava acesso à parte de cima de uma velha torre, abriu-o, subiu a longa escada e chegou, enfim, ao quartinho. Ao lado da janela estava uma velhinha de cabelos brancos, fiando com o fuso uma meada de linho. A garota olhou, maravilhada. Nunca tinha visto um fuso. — Bom dia, vovozinha. — Bom dia a você, linda garota.

— O que está fazendo? Que instrumento é esse? Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:

— Não está vendo? Estou fiando! A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha.

— Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também? Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Aurora furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam. Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu por todo o palácio.

Adormeceram no trono o rei e a rainha, recém-chegados da partida de caça. Adormeceram os cavalos na estrebaria, as galinhas no galinheiro, os cães no pátio e os pássaros no telhado. Adormeceu o cozinheiro que assava a carne e o servente que lavava as louças; adormeceram os cavaleiros com as espadas na mão e as damas que enrolavam seus cabelos. Também o fogo que ardia nos braseiros e nas lareiras parou de queimar, parou também o vento

que assobiava na floresta. Nada e ninguém se mexia no palácio, mergulhado em profundo silêncio. Em volta do castelo surgiu rapidamente uma extensa mata. Tão extensa que, após alguns anos, o castelo ficou oculto. Nem os muros apareciam, nem a ponte levadiça, nem as torres, nem a bandeira hasteada que pendia na torre mais alta. Nas aldeias vizinhas, passava de pai para filho a história da princesa Aurora, a bela adormecida que descansava, protegida pelo bosque cerrado.

A princesa Aurora, a mais bela, a mais doce das princesas, injustamente castigada por um destino cruel. Alguns cavaleiros, mais audaciosos, tentaram sem êxito chegar ao castelo. A grande barreira de mato e espinheiros, cerrada e impenetrável, parecia animada por vontade própria: os galhos avançavam para cima dos coitados que tentavam passar: seguravam-nos, arranhavam-nos até fazê-los sangrar, e fechavam as mínimas frestas. Aqueles que tinham sorte conseguiam escapar, voltando em condições lastimáveis, machucados e sangrando. Outros, mais teimosos, sacrificavam a própria vida.

Um dia, chegou nas redondezas um jovem príncipe, bonito e corajoso. Soube pelo bisavô a história da bela adormecida que, desde muitos anos, tantos jovens a procuravam em vão alcançar. — Quero tentar também — disse o príncipe aos habitantes de uma aldeia pouco distante do castelo. Aconselharam-no a não ir.

— Ninguém nunca conseguiu! — Outros jovens, fortes e corajosos como você, falharam... — Alguns morreram entre os espinheiros... — Desista! Muitos foram os que tentarem desanimá-lo. No dia em que o príncipe decidiu satisfazer a sua vontade se completavam justamente os cem anos da festa do batizado e das predições das fadas. Chegara, finalmente, o dia em que a bela adormecida poderia despertar. Quando o príncipe se encaminhou para o castelo viu que, no lugar das árvores e galhos cheios de espinhos, se estendiam aos milhares, bem espessas, enormes carreiras de flores perfumadas. E mais, aquela mata de flores cheirosas se abriu diante dele, como para encorajá-lo a prosseguir; e voltou a se fechar logo após sua passagem.

O príncipe chegou em frente ao castelo. A ponte elevadiça estava abaixada e dois guardas dormiam ao lado do portão, apoiados nas armas. No pátio havia um grande número de cães, alguns deitados no chão, outros encostados nos cantos; os cavalos que ocupavam as estrebarias dormiam em pé.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia sua própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela

quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira. Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições. O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quartinho em que dormia a princesa Aurora. A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho.

O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo. Imediatamente, Aurora despertou, olhou para o príncipe e sorriu. Todo o reino também despertara naquele instante. Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos. O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia murmurar as folhas das árvores.

A vida voltara ao normal. Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, chorando, agradeceram ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos. O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa em casamento, que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador. Eles, então, se casaram e viveram felizes para sempre!

(<http://www.clubedobebe.com.br/HomePage/Fabulas/cinderelaagataborrallheira.htm> consultado em 26/03/2009)