

**O LEITOR E O TEXTO MULTIMODAL: ASPECTOS AFETIVOS E
COGNITIVOS**

Por:

Fabiana Macedo Fausto

UFRJ / Faculdade de Letras
Rio de Janeiro, 2º. semestre / 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FAUSTO, Fabiana Macedo. *O Leitor e o Texto Multimodal: Aspectos Afetivos e Cognitivos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 203p mimeo. Dissertação de Mestrado do Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Zyngier

Professora Doutora Lúcia Pacheco de Oliveira

Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Professora Doutora Inés Kayon de Miller

Professora Doutora Juliana Pasquarelli Perez

Defendida a Dissertação em:

Conceito:.....

O LEITOR E O TEXTO MULTIMODAL: ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS

Por:

FABIANA MACEDO FAUSTO

Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de
Linguística Aplicada apresentada à Coordenação de Cursos
de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do
Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Doutora Sonia Zyngier

UFRJ / Faculdade de Letras
Rio de Janeiro, 2º. semestre / 2006

“Pois vê, ò Zaratustra!
Para tuas novas canções,
é preciso novas liras.”

F. Nietzsche
(em *Assim Falou Zaratustra*)

Aos meus pais, Genival e Francisca, que me ensinaram que o bem mais valioso que se pode deixar aos filhos é a educação. Pelo incentivo incessante para que eu lutasse pelos meus ideais. Pelo amor incondicional, que sempre me fortaleceu nos momentos mais difíceis. Pelo exemplo de determinação e coragem. Enfim, por ter construído durante os anos da minha formação um sólido alicerce que jamais será abalado, quaisquer as tribulações que sobrevenham.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Profa. Dra. Sonia Zyngier, por ter me dado a oportunidade de ter sido sua orientanda. Mais do que uma orientadora, uma grande mestre, que me incentivou a buscar o constante aprimoramento da minha produção através de sua leitura atenta, seus questionamentos e críticas. Mais do que uma orientadora, uma amiga sempre disposta a ouvir, aconselhar e dar força para que eu pudesse superar os mais diversos obstáculos. Sua orientação me trouxe experiência e amadurecimento. Acima de tudo, me mostrou um exemplo a seguir.

Aos Prof. Dr. Willie van Peer, pelos ensinamentos quanto a análise quantitativa desta dissertação. Pelo apoio à minha formação como pesquisadora. Ao Prof. Dr. David Miall, pelas críticas que muito contribuíram ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos Profs. do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, em especial à Profa. Dra. Aurora Neiva, pela valiosa contribuição acadêmica ao longo do curso de Mestrado. À Profa. Dra. Selma Borges, por ter me incentivado, ainda durante a graduação, a olhar para as imagens e investigá-las.

À amiga Carla Xavier, com quem compartilhei todas as vitórias e os percalços desta caminhada, desde a graduação. Pelas constantes palavras de conforto e incentivo. Pelo exemplo de garra e perseverança.

Aos pesquisadores do grupo REDES, com os quais aprendi a construir conhecimento colaborativamente. Em especial, àqueles que participaram do projeto *Do Papel à Tela*, por terem acreditado que o trabalho pudesse ser realizado com sucesso. À Leandra Luciano e Raquel Haua, pela amizade e companheirismo.

Aos colegas de Mestrado, em especial à Ana Paula Martinho e Patrícia Martins, pela amizade durante o percurso.

Aos participantes desta pesquisa, assim como aos professores e diretores de cada escola, por permitir que o trabalho viesse a ser realizado.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação, pela atenção durante todo o período. Também aos funcionários do laboratório de informática, da biblioteca e da copiadora, em especial à Cristiane Lima, por serem sempre prestativos e dispostos à ajudar.

Ao Instituto Telemar, pelo auxílio financeiro que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos e familiares, em especial às minhas tias Maria José e Lindalva, pelo incentivo diário para que eu ultrapassasse cada obstáculo.

A Victor Duarte, pelo amor, companheirismo e cumplicidade. Por respeitar minhas ausências. Por querer olhar na mesma direção.

A Deus, por ter colocado tantas pessoas especiais no meu caminho, que me dão a força necessária para acreditar que este não será o fim, mas apenas o início de novas jornadas.

SINOPSE

Estudo empírico comparativo sobre a leitura de textos literários com elementos verbais e/ou visuais, impressos e *on-line*, por alunos do Ensino Fundamental de quatro instituições públicas. Observação do perfil de leitor dos participantes e da possível influência da apresentação visual dos textos nas reações cognitivas e afetivas à leitura.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – Introdução	15
CAPÍTULO 2 – O Leitor à Luz da CEL	22
2.1. Breve histórico	22
2.2. Ciência Empírica da Literatura	25
2.2.1. Definição	28
2.2.2. Bases epistemológicas	30
2.2.3. Bases metas-teóricas	31
2.3. Os agentes do sistema literário	32
CAPÍTULO 3 – Multimodalidade	37
3.1. Aspectos cognitivos	39
3.2. Aspectos afetivos	44
CAPÍTULO 4 – Metodologia	48
4.1. Paradigma de pesquisa	48
4.2. Instrumentos de pesquisa	55
4.2.1. Escolha dos textos e elaboração dos tipos de <i>layout</i>	56
4.2.2. Elaboração dos questionários de pré e pós-leitura	57
4.3. Contexto de pesquisa e participantes	58
4.4. Procedimentos da pesquisa	60
4.5. Método de análise	62
4.6 Diagrama da Metodologia	65

CAPÍTULO 5 – Análise de Dados	66
5.1. Perfil de leitor dos alunos	66
5.2. Reações afetivas e cognitivas aos tipos de <i>layout</i>	87
5.3. Categorização dos dados qualitativos	95
5.3.1. Categorias de interesse	96
5.3.2. Categorias de compreensão	104
5.3.3. Categorias de atenção	111
CAPÍTULO 6 – Discussão	115
6.1. Perfil dos leitores	115
6.2. Reações afetivas	123
6.3. Reações cognitivas	125
6.3.1. Atenção na leitura	127
CAPÍTULO 7 – Considerações Finais	130
CAPÍTULO 8 – Bibliografia	137
ANEXOS	145

TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos por série e escola	60
Tabela 2 – Dificuldades no uso do computador por série	75
Tabela 3 – Numeração dos questionários por série, escola e <i>layout</i> .	95
Tabela 4 – Exemplos da categoria <i>Paráfrase</i> .	96
Tabela 5 – Exemplos da categoria <i>Interpretação</i> .	97
Tabela 6 – Exemplos da categoria <i>Afeto positivo</i>	98
Tabela 7 – Exemplos da categoria <i>Layout</i>	98
Tabela 8 – Exemplos da categoria <i>Leitura prévia</i>	98
Tabela 9 – Exemplos da categoria <i>Apreciação</i>	99
Tabela 10 – Exemplos da categoria <i>Reação</i>	99
Tabela 11 – Exemplos da categoria <i>Compreensão</i>	100
Tabela 12 – Ocorrências por série e <i>layout</i>	101
Tabela 13 – Exemplos da categoria <i>Entendimento</i>	104
Tabela 14 – Exemplos da categoria <i>Hábito / Gosto pela leitura</i>	105
Tabela 15 – Exemplos da categoria <i>Layout</i>	105
Tabela 16 – Exemplos da categoria <i>Leitura / conhecimento prévio</i>	105
Tabela 17 – Exemplos da categoria <i>Apreciação</i>	106
Tabela 18 – Exemplos da categoria <i>Aprendizado</i>	106
Tabela 19 – Exemplos da categoria <i>Temática</i>	107
Tabela 20 – Exemplos da categoria <i>Gênero Textual</i>	107
Tabela 21 – Exemplos da categoria <i>Moral</i>	107
Tabela 22 – Ocorrências por série e <i>layout</i>	108
Tabela 23 – Exemplos da categoria <i>Ações humanas</i>	111
Tabela 24 – Exemplos da categoria <i>Sentimentos humanos</i>	112
Tabela 25 – Exemplos da categoria <i>Desfecho</i>	112
Tabela 26 – Exemplos da categoria <i>Imagens</i>	112
Tabela 27 – Exemplos da categoria <i>Apresentação</i>	113
Tabela 28 – Exemplos da categoria <i>Leitura</i>	113
Tabela 29 – Ocorrências por série e <i>layout</i>	114

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gosto pela leitura por série	67
Gráfico 2 - Gosto pela leitura por escola	67
Gráfico 3 - Frequência de leitura na escola por série	68
Gráfico 4 – Frequência de leitura na escola por escola	69
Gráfico 5 - Frequência de leitura fora da escola por série	70
Gráfico 6 - Frequência de leitura fora da escola por escola	70
Gráfico 7 – Estímulo à leitura por escola	71
Gráfico 8 – Estímulo à leitura por série	72
Gráfico 9 - Uso do computador (todas as séries e escolas)	72
Gráfico 10 - Diferença no uso do computador entre escolas	73
Gráfico 11 – Uso do computador por série	74
Gráfico 12 - Atividades no tempo livre (5 ^a . e 6 ^a . séries)	76
Gráfico 13 - Atividades no tempo livre (8 ^a . série)	76
Gráfico 14 - Atividades no tempo livre (Escola 1)	78
Gráfico 15 - Atividades no tempo livre (Escola 2)	78
Gráfico 16 - Atividades no tempo livre (Escola 3)	78
Gráfico 17 - Atividades no tempo livre (Escola 4)	78
Gráfico 18 - Atividades no tempo livre (Meninos)	81
Gráfico 19 - Atividades no tempo livre (Meninas)	81
Gráfico 20 – Preferências de leitura (5 ^a . e 6 ^a . séries)	82
Gráfico 21 - Atividades no tempo livre (8 ^a . série)	82
Gráfico 22 – Preferências de leitura (Escola 1)	83
Gráfico 23 – Preferências de leitura (Escola 2)	83
Gráfico 24 – Preferências de leitura (Escola 3)	84
Gráfico 25 – Preferências de leitura (Escola 4)	84
Gráfico 26 – Preferências de leitura (Meninos)	86
Gráfico 27 – Preferências de leitura (Meninas)	86
Gráfico 28 – Conhecimento prévio da história por série	87
Gráfico 29 – Interesse: Diferença entre <i>layouts</i> e série	88

Gráfico 30 – Interesse: Diferença entre <i>layouts</i> e escolas	89
Gráfico 31 – Dificuldade: Diferença entre <i>layouts</i> e séries	90
Gráfico 32 – Atenção (5ª e 6ª séries)	91
Gráfico 33 – Atenção (8ª série)	91
Gráfico 34 – Atenção (Papel sem figuras)	92
Gráfico 35 – Atenção (Papel com figuras)	92
Gráfico 36 – Atenção (Tela sem figuras)	92
Gráfico 37 – Atenção (Tela com figuras)	92

LISTA DE ABREVIATURAS

CEL	Ciência Empírica da Literatura
CR	Construtivismo Radical
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FUJB	Fundação Universitária José Bonifácio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
REDES	<i>Research and Development of Empirical Studies</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem (Quintana, 1973: 67).

O analfabetismo sempre foi um grave problema nacional. Somente após a Proclamação da República em 1889, a cultura escrita começou a se disseminar, com a democratização do ensino público (Almeida, 2005). Ainda assim, o problema perdurou. Esforços vêm sendo feitos, como o desenvolvimento de políticas públicas em alguns períodos e programas de alfabetização, que se refletem nos dados do IBGE dos últimos censos. Estes indicam diminuição do número de analfabetos no Brasil. Em 1991, este índice apontava 20,07% de analfabetos, caindo para 13,3% da população em 1999 (IBGE, 2000).

Apesar de os índices mostrarem que o problema do analfabetismo vem sendo gradativamente resolvido, vai se evidenciando um outro desafio: o grande contingente de analfabetos funcionais. Dados do INAF 2001 mostram que apenas 26,9% da população brasileira são plenamente alfabetizados, ou seja, capazes de ler textos longos e relacionar partes de um texto, realizando inferências e sínteses (Ribeiro, 2004). De acordo com Soares (2002), este fenômeno não está restrito somente ao contexto brasileiro; em todas as partes do mundo há um número crescente de pessoas que aprenderam as letras, mas não conseguem utilizar a leitura e a escrita em práticas socioculturais, como escrever mensagens, ler jornais, preencher formulários, buscar informações, dentre outros, tanto em meio impresso quanto *on-line*. Mais do que saber ler, ser **letrado** nos dias de hoje significa apropriar-se das mais diversas tecnologias de escrita e utilizá-las socialmente, de maneira informada e crítica.

Ao investigar o que lêem os leitores que se enquadram neste grupo, observa-se um uso cada vez maior das mídias multimodais para entretenimento, em detrimento à leitura de textos literários impressos. Uma pesquisa realizada pela Organização dos Editores *On-line* indica que a Internet lidera a preferência dos jovens americanos, seguida da TV. A leitura de livros é freqüentemente realizada por apenas 7,5% dos participantes (OPA, 2004). Nota-se uma atitude similar nas respostas dos estudantes brasileiros; de acordo com os dados do Instituto Global IPSOS, cerca de 59% afirmam assistir a três ou mais horas de TV por dia, enquanto apenas 11% dizem ler livros (Folha de São Paulo, 2004). Este desinteresse pela leitura impressa, principalmente a literária, atinge até mesmo aqueles que são ou serão professores de Literatura; de acordo com Zyngier e Shepherd (2003), os alunos de Letras de uma universidade pública do Rio de Janeiro não estabelecem uma ligação afetiva com os textos literários, encarando-os apenas como um instrumento para alcançar um objetivo, como adquirir mais conhecimento sobre linguagem ou cultura.

Desta forma, observa-se no contexto atual um crescente interesse por leituras multimodais, seja nas revistas, na TV, no cinema ou na Internet, acompanhado por um distanciamento afetivo cada vez maior em relação à leitura literária linear, sem recursos multimodais. Com o fim de aproximar a Literatura do leitor cada vez mais fascinado pelos textos multimodais, vários pesquisadores sugerem a inserção de recursos visuais nas narrativas como forma a estimular a leitura literária, seja na forma de imagens, seja na adaptação do texto ao meio digital. Almeida (2005: 180) concorda com essa premissa, ao afirmar que o uso de diferentes formas de linguagem (textos verbais, sons, imagens, animações, etc.), integrado às possibilidades de escolha de caminhos conforme interesses e desejos momentâneos cria novas possibilidades de interação que seduzem, despertam a atenção e o prazer pelo aprender e produzir conhecimento.

O mundo de hoje é caracterizado por constantes mudanças; dentre elas, a forma como as pessoas lêem e escrevem. Muitas destas mudanças são desencadeadas através da habilidade do ser humano de elaborar informações e se comunicar cada vez mais rápido. Quando um meio não é mais suficiente para expressar alguma informação, geralmente utiliza-se uma convergência de recursos verbais, visuais e/ou sonoros para a construção do significado. Como mencionado por Kress (2000: 115), as necessidades comunicativas não estão frequentemente adaptadas aos recursos semióticos existentes, o que acarreta o desenvolvimento e transformação constantes das mídias. Pode-se citar como exemplo de uma nova forma de comunicação multimodal, desenvolvida a partir de uma necessidade comunicativa, a criação dos *blogs*, que surgiram por volta do ano de 2000 a partir do interesse em tornar pública a escrita sobre si mesmo. Desta forma, o diário íntimo, uma representação textual já existente, se adaptou ao meio *on-line* para que o autor pudesse disponibilizar sua escrita diária a outras pessoas e receber comentários sobre suas reflexões (Schittine, 2004).

Observa-se que as crianças nascidas neste contexto de constantes mudanças entram em contato diariamente com diversas formas de construção multimodal, seja através da leitura de narrativas em livros, de histórias em quadrinhos, bem como de videogames, CD-ROMs ou DVDs; ou da criação ou reprodução de vídeos de si mesmas, de parentes ou de ícones *pop*, ou ainda da troca de mensagens por *e-mail*, celular ou programas de mensagens instantâneas, para citar apenas alguns. Elementos multimodais também estão presentes nas roupas que eles usam, em seus pertences e nos ambientes nos quais convivem, como o lar e a escola. Entretanto, apesar de acesso crescente a diversas formas de textos multimodais, não se pode afirmar que as crianças de hoje saibam utilizar e criar tais textos de maneira reflexiva e crítica, tendo um objetivo para a leitura e sabendo identificar informações relevantes dentre milhões de fatos divulgados nos meios de comunicação. Desta forma, torna-se necessária uma orientação para a leitura e interpretação de textos multimidiáticos, com o fim de se

desenvolver nas crianças e jovens a *competência comunicativa multimodal*, como proposto por Royce (2002). Para tal, é preciso que a escola se adapte às mudanças trazidas pelos novos leitores que se formam neste contexto social.

Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) chamam atenção para a distância entre os textos abordados em sala de aula e os que os alunos geralmente encontram fora da escola no que se refere à apresentação gráfica. Os autores argumentam que na escola ainda predomina o conceito antigo de letramento visual, fundamentado na supremacia da palavra escrita sobre as imagens, sendo que nos meios de comunicação da sociedade contemporânea há uma tendência para o novo letramento visual, no qual a linguagem (oral e escrita) convive lado a lado com formas de representação visual, tendo tais elementos importâncias equivalentes para a construção do texto. Mesmo quando os textos utilizados nas instituições de ensino dispõem de recursos visuais, os educadores muitas vezes adotam uma postura monomodal, priorizando a linguagem verbal presente em tais textos. Ao analisar o contexto das escolas públicas brasileiras, o universo desta pesquisa, observa-se que o antigo letramento pode ser uma consequência da falta de vários recursos multimidiáticos, como TV, vídeo, revistas, jornais e, principalmente, computadores.

De acordo com dados do MEC, a informatização das escolas públicas do país pode demorar cerca de 40 anos para se instalar por completo. Nas 179.935 escolas públicas brasileiras, o percentual das que contam com computadores subiu de 13% (25.705) para apenas 23% (42.488) nos últimos três anos. Já nos 34.253 estabelecimentos particulares, a relação cresceu de 60% (17.735) para 70% (24.008) no mesmo período. Isso mostra que, enquanto o setor privado está bem próximo de garantir a todos os seus alunos acesso à informática, o ensino público ainda está distante desse objetivo. Já em relação à Internet, o acesso para alunos das escolas públicas é ainda menor. A quantidade de escolas públicas do país onde se pode usar a rede passou de 1,3% (2.528) em 1999 para 8,2% (14.773) em

2002. No ensino particular, os estabelecimentos com conexão à Internet subiram de 17% (5.157) em 1999 para 32% (13.320) em 2002 (O Estado de S. Paulo, 2003).

Quando a tecnologia descrita acima está acessível aos alunos, observa-se que seu uso não é central, mas um apêndice a um conteúdo previamente abordado com materiais impressos, sem recursos multimodais. Ainda, computadores são utilizados por vezes de maneira desestruturada e episódica, sem a integração dos trabalhos *on-line* com o ensino regular de sala de aula, como descrito por Sorj et al. (2004: 6). Os autores mencionam que, em muitas escolas, a maioria dos professores que usa o laboratório o faz para ensinar habilidades no computador ou para substituir aulas de arte, permitindo que as crianças usem programas de desenho. É certo que os professores reconhecem a importância da integração curricular, e muitos lamentam o fato de terem recorrido ao computador ou aulas de arte em vez de integrar o uso do computador ao programa mas, segundo relato destes profissionais, o tempo de planejamento limitado e o acesso restrito aos computadores fora de aula dificultam o planejamento de atividades relevantes às metas educacionais.

Deste modo, conclui-se que a utilização de textos multimodais em sala de aula, em especial os digitais, requer tanto o treinamento extensivo dos educadores quanto a adaptação do currículo e da própria instituição de ensino, na aquisição e manutenção de novos equipamentos. Para que tais pré-requisitos sejam plenamente satisfeitos, é necessário grande esforço por parte dos professores para adaptar a rotina já tomada por atividades às novas responsabilidades e considerável investimento da instituição, se for particular, ou do Governo, tratando-se de uma escola pública. Antes que se faça tal investimento, é preciso investigar como os jovens leitores se comportam tanto cognitivamente quanto afetivamente diante de textos multimodais, impressos e *on-line*, em oposição a textos verbais, ao menos no que tange à leitura literária. Desta forma, as possíveis mudanças a serem realizadas se basearão nos resultados de um estudo empírico, não apenas na reflexão subjetiva sobre o momento histórico atual.

Apesar da importância crescente das linguagens multimidiáticas no contexto atual, nota-se um número ainda pequeno de pesquisas que investiguem como o leitor reage a diversos tipos de apresentação textual, principalmente no que se refere a obras literárias. Destacam-se nesta área os estudos de Miall (1999), Miall & Dobson (2001) e Ensslin (2004), entre outros. Entretanto, tais pesquisas observaram somente o meio em que as obras foram apresentadas (impresso ou *on-line*), sem se ater à observação da possível influência dos elementos visuais presentes nos textos. Desta forma, o presente estudo tem por objetivo preencher esta lacuna, ao analisar dois aspectos do *layout* de textos literários multimodais: a combinação verbal-visual e o meio no qual tais textos são apresentados. Por conseguinte, visa-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se comporta um leitor em formação diante da leitura de textos literários verbais e multimodais?
- Há diferenças na reação cognitiva e/ou afetiva a essas leituras?

Para tal, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa alunos da 5ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (doravante, EF) de quatro escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, participantes de um projeto de tecnologia educacional. A proposta do estudo em questão é investigar como esses leitores em formação reagem tanto afetiva quanto cognitivamente à leitura de textos com e sem figuras, impressos e *on-line*, com o objetivo de identificar padrões de comportamento para cada tipo de leitura e compará-los. Baseando-se no estudo desenvolvido por Miall & Dobson (2001), procurar-se-á investigar tanto aspectos relacionados à compreensão textual quanto ao engajamento afetivo durante a experiência literária, concordando com os autores supracitados no que tange à relevância de ambas dimensões na atividade de leitura. Para tal fim, nos capítulos subseqüentes, esta questão será tratada da seguinte forma:

Nos Capítulos 2 e 3 que compõem a Fundamentação Teórica desta dissertação, serão apresentados e discutidos os conceitos de leitor e leitura literária, sobre a ótica da Ciência Empírica da Literatura (doravante, CEL) e da teoria da Multimodalidade. Da mesma forma, será justificada a realização de um estudo empírico para o tratamento da questão de pesquisa subjacente a este trabalho.

No Capítulo 4, discutir-se-ão os aspectos metodológicos necessários para o desenvolvimento deste estudo. Serão definidos o paradigma de pesquisa, o contexto investigado, os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos para coleta e análise dos dados quantitativos e qualitativos.

Os resultados desta análise são apresentados no Capítulo 5, onde serão discutidos o perfil do leitor investigado, assim como suas reações afetivas e cognitivas à leitura literária apresentada sob a forma de quatro diferentes *layouts*. O Capítulo 6 aborda as semelhanças e diferenças entre os resultados das análises quantitativa e qualitativa apresentadas no capítulo anterior, à luz do arcabouço teórico proposto nos Capítulos 2 e 3..

Por fim, o Capítulo 7 apresentará as principais conclusões sobre o estudo aqui descrito, tendo como base os aspectos sobre o perfil do leitor e suas reações afetivas e cognitivas discutidos no Capítulo 6. Também serão ressaltados os possíveis encaminhamentos para novos questionamentos e pesquisas futuras.

Espera-se que esta dissertação traga insumos para a reflexão de professores de leitura e Literatura sobre o uso de textos multimodais em sala de aula. Em última instância, pretende-se contribuir mesmo que indiretamente para a diminuição do analfabetismo funcional no Brasil, de forma que, além de saber ler, nossos jovens leitores o façam efetivamente, de forma prazerosa.

CAPÍTULO 2

O LEITOR À LUZ DA CEL

2.1 Breve histórico:

Tendo em vista a centralidade do leitor nesta dissertação, parte-se neste momento para uma investigação sobre o seu papel na leitura literária. Nem sempre o leitor foi alvo de preocupação por parte dos estudiosos. De uma maneira geral, Eagleton (1997: 103) afirma que é possível periodizar a história da teoria literária moderna em três fases: uma preocupação exclusiva com o autor (Romantismo); uma preocupação exclusiva com o texto (Fenomenologia e Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor (Estética da Recepção).

No fim do século XVIII, de acordo com ideologia romântica, o autor era percebido como a única fonte de idéias originais, capaz de transformar o mundo em sua volta através de sua genialidade. Segundo Abrams et al. (2000), esta importância dada ao autor é consequência de um individualismo característico da época, que incentivava as pessoas a desafiar as próprias limitações e alcançar objetivos além da capacidade humana, como o isolamento total da sociedade.

A preocupação com a investigação do texto literário como obra de arte dissociada do autor surgiu com os estudos hermenêuticos na primeira metade do século XX, calcados principalmente em Heidegger (2003 [1959]). A Fenomenologia sustentava a imanência do significado textual, resistente a fenômenos externos, com foco na linguagem como geradora do significado. Heidegger (op. cit.) justifica esta postura ao afirmar que a interpretação literária não está fundamentada na atividade humana; ela não é algo que se faz, mas algo que se deve deixar acontecer. Desta forma, os leitores deveriam se abrir passivamente ao texto ao invés de interpretá-lo. Sob esta ótica, o significado do texto

não deveria ser socializado e se transformar em propriedade pública de seus vários leitores: a obra pertence a si.

Durante o mesmo período, surgia nos Estados Unidos uma corrente de estudos literários que privilegiava ainda mais a obra como detentora do significado, em detrimento do autor e do leitor: a Nova Crítica. Os defensores deste movimento rejeitavam em suas interpretações qualquer instância extra-textual, como discussões acerca da intenção autoral. De acordo com Frye (1973), estudioso desta corrente, a obra literária deveria ser vista como uma estrutura verbal autônoma, ou seja, totalmente isolada de qualquer referência externa. Os únicos objetivos da investigação seriam as palavras impressas; a importação de sentido de fora do texto era irrelevante e potencialmente perturbadora da leitura (Eagleton, 2001). É digno de nota que os teóricos da Nova Crítica contribuíram para o desenvolvimento dos estudos literários, na medida em que libertaram a obra do subjugo do autor como detentor do significado. Entretanto, as interpretações realizadas pelos estudiosos desta corrente, no intuito de diminuir qualquer influência histórico-social na leitura, tornavam-se idiossincráticas e reducionistas.

Já a Estética da Recepção caminha em direção diferente à da Fenomenologia e à da Nova Crítica. O interesse no papel desempenhado pelo leitor surgiu de forma mais sistematizada na década de 60, com o desenvolvimento desta corrente teórico-epistemológica na Escola de Constância (Alemanha), onde o foco de investigação se desloca do texto enquanto estrutura imutável para o eixo leitor-texto. Um de seus teóricos, Hans Robert Jauss, afirmava que a realidade é percebida por meio de “horizontes” (Jauss, 1979). Ao usar o termo “horizonte de expectativas”, Jauss explica que um texto pode ser interpretado de várias formas com o passar do tempo, dando ao leitor inúmeras possibilidades de compreensão. Suas postulações diferem das da teoria literária predominante na época, a Nova

Crítica, na medida em que afirma que uma obra literária não é um objeto que se sustenta sozinho e não oferece a mesma face aos leitores de diferentes períodos da história.

Segundo Jauss (1979), a obra literária se situa em um horizonte histórico, o contexto dos significados culturais dentro dos quais ela foi produzida. A partir dessa premissa, o leitor passa a ocupar espaço no pensamento teórico, já que atribui sentido àquilo que lê. Portanto, os textos são lidos mediante a experiência de vida e de leituras anteriores, que constituem parte de um momento histórico. Segundo Zilberman (2004), a teoria de Jauss foi o primeiro passo para o reconhecimento do papel do leitor como aspecto fundamental na interpretação literária. Para ele, o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições, situando-se historicamente. Jauss estudou a recepção de diferentes platéias, com objetivo de fazer uma análise histórica destas recepções. Contemporâneo de Jauss e importante teórico da Estética da Recepção, Iser (1974) afirma que uma obra literária apresenta indeterminações que podem ser interpretadas de várias formas, até mesmo conflitantes entre si, dependendo da ação do leitor para ter efeito. O teórico concentra-se nos efeitos que os vazios do texto podem abrir na consciência de um leitor ideal. Estes vazios são responsáveis pelas diferentes perspectivas de representação, provocando estímulos que impulsionam a imaginação do leitor a preenchê-los. Isto justifica a possibilidade de variadas leituras de um mesmo texto.

À Estética da Recepção, acrescentam-se os estudos de *Reader Response* desenvolvidos na mesma época, porém em outro contexto, por Stanley Fish. Ao invés de descrever uma significação congelada do texto, Fish (1980:28) examina como o destinatário dá à obra um sentido. Segundo ele, leitor elabora o sentido no ato de leitura. O sentido passa a ser um evento subordinado às transformações por que passam as operações mentais do leitor. O texto confunde-se à experiência que proporciona e às que o leitor já traz consigo, perdendo assim qualquer objetividade.

Privilegiando a experiência de leitura, Fish (1980) desfaz a oposição entre textos literários e não-literários, já que suas observações valem para qualquer tipo de material verbal impresso. Para resolver o problema da estabilidade de interpretação, Fish (1980) elabora o conceito de comunidade interpretativa (*interpretative community*), definida como um grupo social, a comunidade literária, que produz textos e estabelece estratégias de interpretação que acabam por orientar a leitura. Segundo o autor, estas estratégias surgem antes do ato de ler e, portanto, determinam a forma do que é lido. Fish (1980) se refere ao fato de que as convenções, transmitidas por instituições como a escola, acabam dirigindo o modo como o texto é lido e compreendido. Como as convenções são aceitas na sociedade, as interpretações suscitadas por elas são igualmente acatadas e respeitadas. Caso contrário, as convenções mudam; ou então novas comunidades interpretativas são criadas, à margem das comunidades centrais.

Apesar dos limites de cada teoria, com os teóricos da Estética da Recepção e *Reader-Response*, o foco no leitor deixa de ser aspiração e parece converter-se em realidade. Entretanto, ainda observa-se nessas escolas uma visão estereotipada do leitor, visto como potencial, ideal ou implícito, em detrimento do leitor atual. Com o surgimento da Ciência Empírica da Literatura, entende-se a literatura como um sistema complexo e abrangente, no qual o leitor é retratado como um agente real, cujas ações devem ser investigadas para uma compreensão mais profunda do sistema literário.

2.2 A Ciência Empírica da Literatura:

Tendo por objetivo investigar o leitor e suas atitudes em relação ao texto literário, torna-se essencial apresentar o arcabouço teórico que fundamentará esta pesquisa. Os conceitos de leitor e literatura aqui utilizados baseiam-se nos pressupostos da Ciência Empírica da Literatura (doravante, CEL).

O projeto da CEL foi desenvolvido por Siegfried J. Schmidt e o grupo NIKOL (*Nicht Konservativ Literatur*) nas Universidades de Bielefeld e mais tarde, Siegen, na Alemanha a partir dos anos 70. A principal preocupação dos fundadores da CEL era construir uma ciência da literatura que tivesse métodos consistentes, consciência da responsabilidade social e relevância de resultados. Consideravam que os métodos utilizados pela prática intuitiva e subjetiva não eram suficientes para explicar a complexidade dos processos dentro do sistema literário (Olinto, 1989). Deste modo, a CEL surgiu como uma resposta a propostas de compreensão de textos literários, investigando fatores que propiciam a existência da literatura e não somente a questões referentes ao texto em si. Outro pesquisador que contribuiu para a idealização da CEL foi Norbert Groeben, que, diferentemente de Schmidt, que se pautava nos conceitos biológicos desenvolvidos por Maturana (1997), buscava desenvolver métodos para análise a partir das ciências sociais (ver seção 2.2.2.).

Desta forma, duas tendências se destacaram de início dentro da CEL: a visão teórico-filosófica e a visão metodológica. Desde sua concepção até a década de 90, observou-se uma predominância temporária da abordagem mais voltada para a teoria. Segundo Steen (2003:53), a conferência do IGEL¹ de 1987 em Siegen representa um marco no desenvolvimento da CEL, uma vez que se nota um interesse maior por parte dos acadêmicos na abordagem metodológica. O autor aponta como razão para esta mudança o fato de que a maioria dos participantes daquele congresso ser constituída por pesquisadores interessados em realizar estudos empíricos de cunho científico social. Entretanto, a abordagem teórico-filosófica da primeira geração de membros do IGEL ainda predominava nas discussões.

¹ IGEL: *Internationale Gesellschaft for Empirische Literaturwissenschaft* (Sociedade Internacional para Ciência Empírica da Literatura). Trata-se de uma associação de pesquisadores de diversas áreas (Estudos Literários, Psicologia, Mídia, dentre outras) interessados em realizar estudos empíricos, de caráter interdisciplinar. www.arts.ualberta.ca/igel.

Este predomínio só foi claramente questionado na Conferência de Utrecht, em 1998, pela segunda geração de pesquisadores, formada por psicólogos norte-americanos, interessados em dar continuidade à abordagem metodológica de Groeben. Este segundo momento assinalou uma diminuição da primazia da visão teórico-filosófica, em contraste com a visão metodológica advinda das Ciências Sociais.

A Conferência de 2002, em Pécs, mostrou que a abordagem voltada para a pesquisa acabou por prevalecer sobre a abordagem teórico-filosófica. O principal interesse dos pesquisadores neste congresso era discutir os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa utilizados nos estudos empíricos e apontá-los como complementares.

Por fim, na Conferência de Munich, em 2006, os teóricos da Literatura e psicólogos fundadores colocaram em questão a visão da CEL como uma disciplina institucionalizada, uma vez que os estudos empíricos sobre Literatura e Mídia constituem uma tendência central em suas áreas de atuação. Desta forma, se estabeleceu um consenso sobre o papel da CEL na academia, como uma plataforma teórico-epistemológica para o desenvolvimento de estudos interdisciplinares.

Observa-se com este histórico que o escopo de atuação da CEL é amplo, partindo de formulações teórico-filosóficas e elaboração de métodos, até sua aplicação em pesquisas empíricas. Segundo Steen (2003), tais níveis de atuação se complementam e auxiliam no desenvolvimento da CEL como um sistema científico complexo e interativo. Atualmente, observa-se uma tendência entre os estudiosos da área em produzir conhecimento através da realização de estudos empíricos na área de Literatura e Cultura. Toma-se por base a criação do grupo internacional REDES (*Research and Development of Empirical Studies*) em 2002. Este grupo tem por objetivo desenvolver uma cultura de pesquisa entre alunos de graduação e pós-graduação de Ciências Humanas e atualmente realiza seus trabalhos nas seguintes instituições: Universidade Ludwig Maximilian de Munique (Alemanha),

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil), Universidade de Alberta (Canadá), Universidade de Manouba (Tunísia) e Universidade Nacional de Lingüística de Kiev (Ucrânia). Essa iniciativa tem se mostrado bem sucedida, ao passo que várias pesquisas já foram realizadas por pesquisadores juniores do grupo, sob orientação dos coordenadores.² A presente dissertação segue esta tendência de desenvolvimento de estudos empíricos, a partir dos objetivos da CEL. Na próxima seção, será apresentada na sessão seguinte uma definição da CEL, cujos conceitos teóricos no que se refere ao sistema LITERATURA serão utilizados aqui.

2.2.1. Definição:

A CEL se apresenta como uma ciência interdisciplinar, cujo foco de investigação está na produção, mediação, recepção e pós-processamento de textos literários e outras mídias, indo além das interpretações particulares e subjetivas. Ao apresentar-se como ciência, entende-se que a CEL abrange as quatro coordenadas do paradigma científico, de acordo com Kuhn (1973), a saber: generalizações simbólicas, que trata da geração de terminologia científica; modelos, valores, que são orientações meta-teóricas e exemplares, ou tentativas de solução de problemas. Desta forma, a atuação da CEL compreende tanto a formulação de teorias sobre as ações literárias quanto a demonstração da utilidade e da relevância social destas ações na práxis humana, dando conta de todas as decisões nas quais as ações da comunidade científica se baseiam (Schmidt, 1983).

Segundo Schmidt (1983), a CEL se baseia em uma teoria de sistemas, que abrange as ações que afetam a comunicação literária. Esta sistematização ocorre em todos os planos da sociedade. O sistema literário se estrutura de mesma forma, por exemplo, que o religioso, com suas ações e agentes

² Os sites www.lettras.ufrj.br/redes e www.redes.de/portal trazem maiores informações sobre os estudos desenvolvidos pelos membros do REDES.

específicos ou o político e o educacional, entre outros. Cada agente é considerado um sistema vivo, autônomo e determinado estruturalmente. Cada um constrói um modelo de realidade para si; desta forma, cada ente da sociedade vê a realidade de forma diferente. Para o autor, a LITERATURA³ é um sistema composto por quatro dimensões de ação, a saber: a produção, mediação, recepção e pós-processamento de textos literários. Deste modo, as obras não existem por si só, mas são consideradas literárias apenas na perspectiva dessas dimensões, em organizações historicamente definidas por processos de socialização, necessidades cognitivas e afetivas, intenções, motivações gerais, condicionamentos políticos, sociais, econômicos e culturais que correspondem aos pressupostos de sua ação. Sob essa perspectiva, o texto não contém significado; este é construído por intermédio dos agentes e suas ações. Para esclarecer esse aspecto, Schmidt (1983: 31) faz uma distinção entre texto (TEXT) e comunicado (KOMMUNIKAT), sendo o primeiro um fenômeno físico, identificado como um objeto lingüístico, e o segundo a combinação das estruturas cognitivas dos agentes, ativadas a partir da leitura do texto. Neste ponto, a teoria da CEL está de acordo com a diferença que Barthes (1996) traça entre *work* e *text*, na medida em que o significado é sempre o resultado de uma ação humana, não de propriedades textuais. O presente trabalho se pauta nestas considerações sobre o papel ativo do leitor na construção do significado, justificando o motivo pelo qual se deseja observar suas reações cognitivas e afetivas em relação ao texto multimodal.

Na seção seguinte, serão apresentadas as bases epistemológicas e meta-teóricas da CEL, com foco específico no que se considera empírico dentro desta rede teórica (Schmidt, 1983).

³ O uso de letras maiúsculas é utilizado por Schmidt para ressaltar a visão de literatura como um sistema.

2.2.2. Bases epistemológicas da CEL:

Os fundamentos epistemológicos da CEL são baseados essencialmente nos trabalhos biológicos e psicológicos de Maturana (1997), segundo os quais os seres humanos são sistemas vivos, autoprodutores, autônomos e interagem em função de seus sistemas nervoso e cerebral. Essa teoria é denominada *autopóiese* (autoconstrução) e determina uma corrente do pensamento filosófico chamado Construtivismo Radical (doravante, CR). Segundo Curvello (2001), o termo foi cunhado por Ernst von Glasersfeld a partir dos estudos de Heinz von Foerster, pela oposição deste método ao objetivismo clássico de outros métodos científicos, que acreditam que o observador não pode participar da descrição das observações.

O CR tem como pressuposto absoluto a noção da construção como fator determinante da realização do ser humano. De acordo com esta corrente, a percepção dos seres não resulta de processos sensoriais, mas é processada por intermédio de suas estruturas cerebrais. Desta forma, a realidade é compreendida como um campo de descrições e representações cognitivamente construídas, e não como um conjunto de objetos. Segundo Maturana (1982), as pessoas só reconhecem o que produzem; por conseguinte, o conhecimento não reproduz uma realidade essencial, ontológica, mas é construído consensualmente pela sociedade. Desta forma, o conhecimento científico também é entendido como dependente do sujeito: a exatidão ou objetividade características desse campo não resulta de uma correspondência adequada à realidade, mas da homogeneidade cultural dos observadores que estabelecem um consenso em relação a determinadas categorias para, a partir desse momento, avaliar construções consideradas cientificamente válidas.

Por sua vez, a linguagem é entendida dentro da teoria do CR como um sistema em funcionamento, compreendida através da produção de um campo consensual de conduta dos indivíduos. Conseqüentemente, os significados são criados a partir da interação entre os parceiros

comunicativos através dos meios de comunicação existentes. A comunicação não é vista como uma transferência de informação, mas como uma tentativa de se obter uma construção de processos orientacionais compatíveis, dentro dos domínios cognitivos de dois ou mais seres humanos.

A ligação entre a teoria do CR e a CEL promove considerável avanço no âmbito dos estudos literários, uma vez que se entende o significado como construído por uma comunidade sócio-cultural, não como parte integrante do texto. Verifica-se, contudo, que o CR, embora compreenda importantes contribuições, ainda se apresenta ligado a certa forma de simplificação ao reduzir a fonte do conhecimento do indivíduo às funções de suas dimensões biológicas e neurológicas. Seria mais plausível aceitar a existência de uma realidade existente além da percepção humana, que é constantemente modificada pelos agentes dos vários sistemas que compõem a sociedade. Desta forma, os pressupostos epistemológicos do CR servem de base para o entendimento das noções de conhecimento e linguagem nesta dissertação, mas com a ressalva acima mencionada.

2.2.3 Bases meta-teóricas da CEL:

O conceito de ciência adotado pela CEL apresenta, conforme discutido na sub-seção acima, uma ótica construtivista. Agir em um sistema científico é, segundo Schmidt (1983), realizar atividades sociais com o propósito de desenvolver estratégias para solução de problemas. Ao formular uma teoria, o pesquisador deve testar sua capacidade de aplicação na prática, uma vez que teorias não são apenas sistemas de afirmações estáticas sobre fenômenos estudados. Esta concepção se insere no que Schmidt (1987) considera uma atividade científica bem sucedida, que necessita de teoricidade (capacidade de explicar as teorias usadas), empiricidade (capacidade de verificar seu conteúdo por intermédio de pesquisas) e aplicabilidade (relevância individual e político-social).

Em suma, a demonstração da validade de uma atividade científica está relacionada à possibilidade de converter o conhecimento construído a partir desta em interpretações práticas. Esta característica da ciência justifica a realização de estudos empíricos sobre Literatura, uma vez que a adoção de um modelo abstrato para a interpretação de textos não parece ser o suficiente; segundo Schmidt (1987), os estudiosos desta área devem expor suas teorias a testes intersubjetivos dentro do sistema LITERATURA. Assim, o termo *empírico* se refere à aplicação e à solução de problemas (Schmidt, 1987).

O presente estudo está em conformidade com o conceito de ciência proposto pela CEL, posto que submete as teorias sobre leitura apresentadas nos capítulos de Fundamentação Teórica à testagem empírica, através da realização de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, cujos resultados poderão ser revertidos em estratégias educacionais para a melhoria do ensino de leitura. Desde modo, observa-se também a relevância social desta atividade científica, que visa à aplicação prática do conhecimento acadêmico para a solução de problemas.

2.3. Os agentes no sistema literário:

Dentre as teorias que compõem o arcabouço teórico da CEL, destaca-se nessa dissertação a teoria da ação comunicativa literária, que apresenta a LITERATURA como um sistema regulado por leis próprias, através das quais a sociedade pode criticar e negar o modelo de realidade vigente. Ao participarem da experiência do texto literário, os agentes do sistema literário têm a possibilidade de assumir valores não tolerados em outros sistemas da sociedade, tais como propor alternativas ao modelo de realidade vigente. Deste modo, observa-se na experiência literária um caráter libertador e, conseqüentemente, prazeroso, por oferecer aos indivíduos novas possibilidades de configuração da realidade.

De acordo com a CEL, todas as ações comunicativas desenvolvidas no sistema literário se produzem a partir de quatro papéis distintos, a saber: produtor, mediador, receptor e pós-processador. Apesar do foco desta dissertação estar no leitor enquanto receptor⁴ no sistema LITERATURA, os outros papéis também serão abordados para que se tenha uma visão holística da teoria proposta por Schmidt (1982). Ainda, é necessário contextualizar a definição dos agentes em relação à construção e leitura de textos multimodais, que demanda novas ações e múltiplos papéis.

O produtor é definido por Schmidt (1982) como um participante comunicativo que cria um texto lingüístico de base (TEXT) e o considera apto a ser um comunicado literário (KOMMUNIKAT). Produtores são indivíduos ou grupos históricos concretos que passam por uma história de socialização e apresentam necessidades, habilidades, motivações e conhecimentos específicos. Durante essa socialização, é desenvolvido um sistema de pré-condições que podem tornar um indivíduo produtor de textos literários comunicativos, a saber: conhecimento sobre uma língua natural e capacidade para produzir textos nessa língua; condições políticas e econômicas na qual o indivíduo se encontra; condições institucionais, como família, escola, universidade, entre outros, e condições culturais, como ideologias aceitáveis, estruturas de poder predominante, posição social do indivíduo ou da família, etc. Nota-se, desta forma, que a ação de produzir textos lingüísticos é influenciada por vários sistemas sociais, descartando-se a idéia da produção literária como atividade isolada e hermenêutica.

Schmidt (1982) também afirma que o papel do produtor pode ser desempenhado de várias formas; em uma comunicação face-a-face, o produtor realiza uma ação de forma escrita ou falada perante de um ou mais participantes, que o reconhecem como autor do texto de base. Em outros contextos, o produtor pode permanecer anônimo e encarregar o mediador da apresentação da base

⁴ O termo *receptor* está relacionado à idéia de aquele que recebe a base comunicativa (TEXT) do produtor da mesma, ou do mediador. Quanto à construção de significado, sabe-se que este agente tem um papel ativo neste processo, cabendo a ele a construção do discurso (KOMMUNIKAT) dentro do sistema literário.

comunicativa. No âmbito da construção de um hipertexto, podem-se visualizar dois papéis relacionados à atividade de produção, a saber: o autor da base comunicativa verbal; o ilustrador, autor da base comunicativa visual, e o designer, responsável por configurar os elementos verbais e visuais de acordo com um processo coerente. Textos multimodais, como os que foram utilizados no presente estudo, contam com uma multiplicidade de bases lingüísticas e visuais para a construção de comunicados; por conseguinte, seria incoerente atribuir o papel de produtor desses textos apenas aos autores da parte escrita.

O segundo papel a ser mencionado dentro da rede de teorias da CEL é o do mediador, definido por Schmidt (1982) como um participante comunicativo que amplia o acesso a um texto lingüístico, para que este sirva de base para a construção de um comunicado literário por mais participantes. A mediação, assim como a produção, pode ocorrer de várias formas. Pode ser uma ação direta, ou seja, feita por indivíduos ou grupos que convivam com o autor, ou indireta, quando é feita por instituições de reprodução e distribuição de textos literários em massa. Nota-se que o mediador não é um mero instrumento de transmissão, uma vez que este agente dita as normas e valores aceitos no mercado editorial, controlando aquilo a que a comunidade de leitores tem acesso. Em relação ao hipertexto, pode-se afirmar que a Internet exerce o papel de mediadora, uma vez que o próprio autor pode publicar seu texto na rede, ultrapassando as barreiras impostas pelo mercado editorial. Na pesquisa desta dissertação, a autora do *design* do hipertexto utiliza a Internet para tornar seu texto acessível aos leitores; certamente, esta publicação seria inacessível se a autora submetesse seu trabalho a uma editora. De acordo com Jáuregui (2000:360), o resultado mais visível e revolucionário das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante, TIC) está relacionado à distribuição e reprodução de textos. Os processos de massificação de textos na Internet permitem que estes sejam reproduzidos infinitamente e fiquem disponíveis a um preço razoável; é necessário somente que o leitor

tenha acesso a um computador. O autor conclui que o modelo clássico da obra de arte, baseado na exclusividade e originalidade, se torna instável com a Internet, através da qual a circulação acelerada, vertiginosa e fértil facilita o acesso e descentraliza os textos.

O terceiro papel a ser desempenhado dentro do sistema LITERATURA se refere à atividade de recepção de textos literários. O receptor é definido como um participante comunicativo que atribui significado a um texto lingüístico de base. Esse agir pode acontecer de múltiplas formas, seja individualmente ou em cooperação com outros participantes; tal atribuição de sentido constrói o texto literário. Assim como o produtor e mediador, o receptor age de acordo como seu próprio sistema de pré-condições e seu plano de recepção. Antes da leitura de um texto, conhecimentos sobre leituras prévias são ativados na mente do leitor; o ato da leitura pode manter ou negar tais esquemas mentais, criando-se novos planos de recepção a cada agir. Desta forma, o papel do receptor não é passivo; ele é um participante ativo na construção de comunicados através do ato de ler.

De acordo com Schmidt (1982: 137), o primeiro pré-requisito para as atividades de recepção é a percepção. Para textos escritos, o receptor precisa obter uma impressão visual para identificar palavras e expressões. Para textos multimodais, nos quais recursos visuais e sonoros acompanham a palavra escrita, a percepção do receptor deve ser ampliada para (re)conhecer os padrões de cada meio de comunicação. Desta forma, a co-existência de várias bases comunicativas (texto escrito, som, imagem, movimento) pode impedir a construção de um comunicado literário consistente, devido à superexposição do leitor a estímulos diferentes ao mesmo tempo (Miall & Dobson, 2001). Na presente dissertação, esta hipótese será testada com o fim de verificar se a leitura de textos multimodais é mais cognitiva e afetivamente estimulante do que a leitura de textos verbais.

Por fim, o quarto papel desempenhado dentro do sistema literário se refere ao pós-processador. Trata-se do participante comunicativo que constrói um novo texto a partir de um

comunicado literário, por intermédio de uma interpretação, tradução, crítica literária, entre outros. Tal papel é relevante na medida em que os pós-processadores unificam as normais de produção e recepção de comunicados literários, possibilitando que as pessoas que não tenham conhecimento necessário sobre produção e recepção literária possam se orientar pela pós-construção dos textos. Schmidt (1982) afirma que a atividade de pós-processamento inclui qualquer ação relacionada a um texto prévio. Desta forma, a elaboração de um *website* sobre um texto elaborado originalmente no papel pode ser considerada uma atividade de pós-processamento, como a que foi feita pela autora do *site Contando História* (vide seção 4.2.1).

É importante ressaltar que um mesmo indivíduo pode desempenhar vários papéis no sistema LITERATURA. Por exemplo, um aluno do Ensino Fundamental pode atuar mais frequentemente como receptor, ao alternar atividades de leitura obrigatória e por prazer no dia-a-dia. Porém, ao participar de uma oficina literária na escola, como as desenvolvidas no Projeto *Do Papel à Tela*, este aluno pode escrever um texto literário, agindo como produtor, ou fazer um comentário sobre o texto produzido por um colega de sala, atuando como pós-processador. Ao mostrar os textos que ele escreveu durante as aulas aos colegas que não estão participando da oficina, o mesmo aluno está agindo como mediador. Desta forma, observa-se que os papéis dentro do sistema literário não são limitadores, mas flexíveis à ação humana dentro do sistema LITERATURA.

Conclui-se que o sistema literário proposto pela CEL focaliza as ações dos participantes em relação ao texto literário e não apenas suas interpretações individuais. Tal perspectiva é central neste trabalho, uma vez que se procurou conhecer como os receptores agem em relação à leitura de textos multimodais, em contraste com a leitura de textos verbais, com a intenção de se verificar diferenças nas reações cognitivas e afetivas. No Capítulo 3 seguinte, o conceito de multimodalidade será descrito e discutido mais amplamente.

CAPÍTULO 3

MULTIMODALIDADE

A multimodalidade é intrínseca à linguagem, uma vez que o próprio ser humano utiliza diversos meios de percepção para interagir com o mundo ao seu redor. De acordo com Kress (2000), tanto o discurso oral quanto o discurso escrito contém características multimodais, sendo o tom de voz e os gestos aspectos do primeiro e o tamanho, cor, forma dos caracteres, assim como a escolha do material, aspectos do segundo. Portanto, em princípio, todo e qualquer texto seria multimodal. Porém, na presente pesquisa, o termo *multimodal* será utilizado para definir textos constituídos de elementos verbais e imagens (e sons, no caso do hipertexto), em oposição aos textos somente verbais, tanto impressos quanto digitais.

A teoria da comunicação multimodal foi desenvolvida, dentre outros autores, por Kress & van Leeuwen (1996, 2001), que definem o conceito de multimodalidade como o uso de mais de um recurso semiótico na estruturação de um produto ou evento semiótico, levando-se em consideração o modo como esses recursos estão combinados. Esta combinação pode apenas reforçar a função dos recursos utilizados, na qual texto e imagem apresentam bases comunicativas semelhantes, destacar papéis diferentes, na qual texto e imagem se complementam na construção do significado, ou apresentar uma hierarquia entre tais recursos. Desta forma, são textos multimodais jornais, revistas, videogames, hipertextos, etc, por serem geralmente constituídos por dois ou mais recursos semióticos (imagens, caixas de texto, títulos, subtítulos, etc).

Os autores afirmam que os modos semióticos podem ser realizados em mais de um meio de produção, sendo incluídos em *modo* os recursos semióticos que permitem a realização simultânea de

discursos e tipos de (inter)ação e em *meio*, os recursos materiais utilizados na produção de eventos ou produtos semióticos. Cada meio semiótico articula um *discurso* específico que, por sua vez, é definido por Kress & van Leeuwen (2001: 20) como uma forma de conhecimento situada socialmente sobre aspectos da realidade. Este conhecimento é formado por eventos que constituem a realidade, além de um conjunto de avaliações, propósitos, interpretações e legitimações relacionados a esses eventos. Por vezes, a especificidade do discurso é tal que a transposição de um meio para outro pode resultar na perda de características essenciais; por exemplo, descrever uma paisagem não surte o mesmo efeito no leitor que mostrar uma foto da mesma. Desta forma, os autores acreditam que as práticas discursivas no ambiente multimodal consistem na habilidade de se selecionar os meios mais apropriados em determinada circunstância, ou em determinado tipo de texto.

Kress & van Leeuwen (2001: 43) situam a teoria da comunicação multimodal dentro da área da Semiótica Social ao afirmarem que os recursos semióticos são produzidos ao longo da história sócio-cultural e política, podendo sofrer transformações na medida em que surgem novas maneiras de se comunicar. Por conseguinte, diferentes grupos sociais utilizam recursos semióticos distintos; muitos só serão utilizados por especialistas ou usados de formas diferentes por produtores e consumidores. Há a possibilidade de tais recursos serem agrupados e ordenados em um sistema de regras, levando à gramaticalização dos modos, como proposto pelos autores (Kress & van Leeuwen, 1996) e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de uma teoria que explique este sistema. Por fim, trazem-se à luz as duas dimensões de construção de significado propostas pela teoria da comunicação multimodal: a do produtor, baseada em um conjunto de regras institucionalizadas, e a do leitor/usuário não-especializado, geralmente fundamentada em impressões pessoais, ambas sujeitas a influências sócio-culturais.

O arcabouço teórico proposto por Kress & van Leeuwen (1996, 2001) se adequou aos objetivos desta dissertação na medida em que se procurou investigar se a inserção de elementos multimodais (imagens, animações e sons) em um texto literário, assim como sua apresentação em meio digital são apropriadas à experiência de leitura literária por parte de jovens leitores. Apesar de os teóricos proporem um sistema de regras para a interpretação de textos multimodais, a descrição do mesmo foge ao escopo desta dissertação. A atividade de interpretação de imagens não foi realizada na presente pesquisa por conta do interesse em se conhecer primeiro as impressões imediatas dos participantes aos textos. Todavia, é reconhecida a importância de sensibilizar os jovens leitores ao uso deste sistema de regras para a leitura visual, de maneira a estimular uma interpretação crítica dos textos com os quais se deparam diariamente. Em um próximo estudo, pode-se fazer uma comparação entre os resultados obtidos na presente pesquisa com as reações cognitivas e afetivas de alunos do EF a textos multimodais após um *workshop* sobre o tema.

Discutida a teoria da comunicação multimodal, a seguir serão apresentados os aspectos cognitivos da leitura multimodal, em oposição à leitura linear de textos verbais.

3.1. Aspectos cognitivos

No Capítulo 2, os conceitos de leitor e texto literário foram discutidos à luz da CEL. A presente subseção prossegue com este tema, desta vez voltada para a construção e leitura de textos multimodais, com destaque para o hipertexto, e suas implicações no ensino de Literatura.

Conforme afirmado anteriormente, o hipertexto é caracterizado como um texto multimodal devido à utilização de diversos recursos semióticos em sua estruturação, como as imagens, caixas de texto, sons, etc. Entretanto, este tipo de texto eletrônico possui outras características que o diferem de

outros textos multimodais, as quais são descritas por Marcuschi (2001). O autor afirma que os aspectos que definem a natureza do hipertexto são os seguintes:

- (a) O hipertexto é um texto não-linear: apresenta uma flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas entre nós que constituem redes que permitem a elaboração de vias navegáveis.
- (b) O hipertexto é um texto volátil: não tem a mesma estabilidade dos textos de livros, por exemplo e todas as escolhas são tão passageiras quanto às conexões estabelecidas por seus leitores, sendo um fenômeno essencialmente virtual;
- (c) O hipertexto é um texto topográfico: não é hierárquico nem tópico, por isso ele é topográfico; um espaço de escritura e leitura que não tem limites definidos para se desenvolver; esta é uma característica inovadora já que desestabiliza os frames ou ‘enquadres’ de que dispomos para identificar limites textuais;
- (d) O hipertexto é um texto fragmentário: consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas; carece de um centro regulador imanente, já que o autor não tem mais controle do tópico e do leitor;
- (e) O hipertexto é um texto de acessibilidade ilimitada: acessa todo tipo de fonte, sejam elas dicionários, enciclopédias, museus, obras científicas, literárias, arquitetônicas etc. e, em princípio, não experimenta limites quanto às ligações que permite estabelecer;
- (f) O hipertexto é um texto multisemiótico: caracteriza-se pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não-verbal (musical, cinematográfica, visual e gestual) de forma integrativa, impossível no caso do livro impresso;
- (g) O hipertexto é um texto interativo: procede pela interconexão interativa que, por um lado, é propiciada pela multisemiiose e pela acessibilidade ilimitada e, por outro lado, pela contínua relação de um leitornavegador com múltiplos autores em quase sobreposição em tempo real, chegando a simular uma interação verbal face-a-face. (Marcuschi, 2001: 92).

Nesta seção, será dado enfoque à primeira característica citada pelo autor, a não-linearidade, assim como aos aspectos cognitivos subjacentes a este tipo de leitura. Observando a forma como os textos se estruturam atualmente, Moss (2001) conclui que a linearidade está abrindo espaço para o design topográfico, não-linear, tanto na tela, quanto no papel. A autora define a lógica do texto escrito, em termos de percepção física, como primariamente linear e seqüencial. O indivíduo, com frequência, começa a leitura no início da primeira sentença, no alto da página, e a percorre com movimentos oculares da esquerda para a direita até o fim da mesma⁵. As únicas quebras no fluxo da leitura acontecem quando o leitor precisa virar a página, rapidamente mantido por intermédio de indicações no

⁵ É sabido que tais processos são característicos da atividade de leitura na cultura ocidental.

próprio texto, ou quando este se depara com uma imagem, geralmente subordinada ao texto escrito, com função descritiva ou explicativa. Um exemplo deste tipo de *layout* está em anexo. (Ver Anexo 1).

Moss (2001:108) observa o crescente desuso deste modelo, principalmente na construção de textos para crianças, tanto impressos quanto digitais. A autora afirma que as novas tecnologias têm facilitado o surgimento de diversas maneiras de se combinar elementos verbais e visuais, que estimulam novas formas de ler. Ao invés da rígida linearidade empregada nos *layout* dos textos impressos, tais textos possuem uma lógica não-linear, que explora o potencial de relações mais difusas entre os elementos posicionados na mesma página. Por sua vez, estas relações constroem novos caminhos de leitura. Sobre esta suposição, Kress & van Leeuwen (1996: 218) afirmam que composições não-lineares constroem hierarquias específicas para o movimento do leitor hipotético dentre seus diferentes elementos. Nestes textos, os caminhos de leitura têm início no elemento mais saliente, e prosseguem para o segundo elemento mais saliente, e assim por diante. Essas trajetórias não são necessariamente similares às da página impressa tradicional, da esquerda para a direita, de cima para baixo, mas podem mover-se em círculos, da imagem para o texto, do texto de volta para a imagem, etc. Exemplos de construções não-lineares são freqüentes atualmente e podem ser encontrados nos novos formatos de jornais e periódicos, em infográficos de revistas (vide Anexo 2), livros infantis, didáticos e hipertextos.

Alguns teóricos concordam que esses novos caminhos de leitura sejam melhores do que aqueles construídos a partir do texto sem multimodalidade. A princípio, a estrutura não-linear do texto multimodal, em especial a do hipertexto com *links*, estimula os processos associativos da mente humana, promovendo uma plataforma para a construção do pensamento do leitor (Dryden, 1994). A não-linearidade é vista por Dyer & Milner (1990) como emancipatória para o leitor, uma vez que este constrói sua própria rota a partir das imagens e do texto. Lévy (1993) também menciona esta

característica libertadora do hipertexto, ao afirmar que este deixa a condição de mero suporte informacional justamente quando amplia qualitativamente a possibilidade de escolhas do leitor. O teórico ainda enfatiza a importância do meio como influente na forma de pensar do leitor, uma vez que as estruturas cognitivas se moldam de acordo com o que a tecnologia oferece aos indivíduos.

Coles & Hall (2001) acrescentam que, na leitura não-linear, o texto é um convite à escrita, que pode ser literal, quando o autor disponibiliza formulários de resposta após seu texto *on-line*, ou figurativa, no momento em que estimula no leitor a criação de uma forma particular do texto a ser lido, produzindo a leitura ao invés de adotar um papel de receptor passivo. Entretanto, como visto no Capítulo 2, o leitor é visto pela CEL como um participante ativo no processo de leitura, não só de textos multimodais, mas de qualquer tipo de texto literário.

Ainda sobre este aspecto, os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada por Burnett & Wilkinson (2005) apontam para a relevância da leitura de textos não-lineares por crianças em idade escolar. De acordo com os autores, os participantes da pesquisa desenvolveram diversas habilidades a partir do uso da Internet, como perspectiva crítica sobre os textos encontrados, atitude autônoma na solução de problemas de busca e leitura *on-line* e estratégias de leitura de elementos visuais e verbais. Apesar de reconhecerem que o escopo limitado da pesquisa não sustenta possíveis generalizações sobre os resultados, os pesquisadores concluem que a leitura de hipertextos traz diversos benefícios para a formação de jovens leitores. Ensslin (2004) também realizou um estudo sobre o uso do hipertexto no contexto educacional, desta vez com alunos universitários em um curso de redação em alemão. A pesquisadora conclui que a utilização do texto não-linear, além de promover uma pedagogia centrada nos alunos, os estimulam a aprender de acordo com seus próprios interesses. Além disso, a autora acredita que o ensino através do hipertexto está em conformidade com o contexto educacional atual, marcadamente multidisciplinar e voltado para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Entretanto, há teóricos que discordam dos aspectos positivos do uso do hipertexto. Rouet & Levonen (1996) sugerem que as características emancipatórias da leitura não-linear são baseadas com mais frequência em ideologias do que em investigações científicas. Com efeito, um estudo desenvolvido por Charney (1994) comprova que os leitores geralmente se perdem na leitura de textos com *links*, não sabem dizer se leram alguma informação importante e tendem a desistir da leitura prematuramente, além de acharem difícil decidir qual caminho tomar. A autora explica que tais problemas na leitura do hipertexto ocorrem por conta de três fatores principais: grande demanda de informação na memória de curto prazo (*short-term memory*), aparente arbitrariedade da navegação e desconstrução dos esquemas mentais do leitor, no que se refere ao conhecimento sobre gêneros textuais. Miall & Dobson (2001) acrescentam que a desorientação do leitor frente a um mundo de *links* se deve ao fato de que as associações concebidas pelo autor / designer durante a construção do texto são diferentes das que o leitor realizaria, desarticulando os processos mentais presentes durante a leitura. A questão central que emerge deste problema é o fato de que os autores / designers de hipertexto geralmente não têm conhecimento suficiente sobre processos de leitura, tornando por vezes o texto multimodal “poluído” com excesso de imagens, sons e *links*. De acordo com Charney (1994: 259), os processos mentais que acompanham a leitura são forças conservadoras; deste modo, textos não-lineares calcados principalmente em relacionamentos criativos e imaginativos entre os elementos multimodais entram em conflito com os processos sistemáticos e estruturados de leitura, confundindo o leitor ao invés de auxiliá-lo. Sabe-se que a leitura constante de textos não-lineares promove o desenvolvimento de uma competência comunicativa multimodal, que faz com que o leitor construa significado com mais eficácia a partir dos elementos verbais e visuais; entretanto Miall & Dobson

(2001) criticam a grande discrepância dentre os *layouts* dos hipertextos, que torna mais difícil a generalização de um modelo de leitura que dê conta de tantas especificidades⁶.

A autora desta dissertação concorda com as críticas apresentadas pelos teóricos supracitados, principalmente no que se refere à leitura literária, como será visto na próxima sub-seção. Entretanto, é inegável a importância da leitura de textos multimodais na formação dos jovens leitores no contexto histórico-social atual, cujos processos devem ser estudados em profundidade por pesquisadores na área de Literatura e Mídia. Busca-se, desde modo, investigar empiricamente como este leitor se comporta durante a leitura de textos literários impressos e digitais, com e sem recursos multimodais, para compreender melhor os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos durante a leitura.

Uma vez descritos os aspectos cognitivos da leitura não-linear, a sub-seção seguinte abordará os aspectos afetivos que aparecem quando da realização desta atividade, bem como alguns problemas decorrentes do uso de imagens e *links* na experiência literária.

3.2. Aspectos afetivos

Em um estudo sobre a leitura de um texto literário *on-line* por adultos e crianças, Coles & Hall (2001) afirmam que os jovens leitores tiveram melhor desempenho ao fazerem conexões entre partes da história e responderam mais positivamente quando perguntados sobre o quanto tinham gostado da atividade de leitura. De acordo com os pesquisadores, as imagens e sons do hipertexto ajudaram as crianças a ver a atividade de leitura como uma brincadeira, na qual não precisariam se preocupar com interpretações corretas ou adequadas. Já os adultos dirigiram seu foco na tentativa de construir algum

⁶ É importante ressaltar que as referências citadas até aqui não conseguem abranger grande parte dos aspectos cognitivos relacionados à leitura do hipertexto atualmente, uma vez que o desenvolvimento de novas TICs é por vezes mais rápido do que a publicação de pesquisas acerca deste fenômeno. Esta constatação atesta a importância da realização de estudos empíricos sobre leitura multimodal, com o objetivo de manter as referências constantemente atualizadas, em conformidade com o período sócio-cultural em que se encontram

sentido das partes aparentemente desconexas da história e descreveram a atividade como cansativa e confusa. Baseando-se nestes resultados, os pesquisadores concluem que o prazer gerado a partir dos elementos visuais e sonoros do hipertexto contribuiu para a habilidade daqueles jovens leitores em construir significado, enquanto os adultos foram limitados pela determinação de criar uma interpretação lógica para a narrativa não-linear. Deste modo, observa-se que a multimodalidade serviu como fator motivador para os jovens leitores e desestimulante para os adultos. Resultados semelhantes foram encontrados por Dionísio (2006) em um estudo no qual compararam-se os movimentos oculares e reações afetivas de crianças, adolescentes e adultos durante a leitura de textos multimodais impressos. Notou-se que as crianças selecionaram os fragmentos do texto verbal a ser lido de acordo com os textos visuais. Já os adolescentes leram os textos visuais e, em seguida, o texto verbal principal. Os adultos, por sua vez, leram o título, depois o texto verbal e só após o término da leitura, olharam mais atentamente para as imagens. Em relação aos aspectos afetivos da leitura, observou-se que os adultos não se mostraram receptivos a textos com *layouts* não-lineares.

Uma razão para a diferença de reação entre os grupos pode estar no fato de que a geração nascida durante o aparecimento constante de novas TIC tem desenvolvido habilidades de leitura visual mais sofisticadas que seus pais e avós. Como tais habilidades são pouco ou nunca abordadas pela educação formal, conclui-se que tais crianças adquirem a experiência necessária para ler textos multimodais com considerável eficiência por intermédio do contato diário, seja na TV, Internet, revistas, jornais, videogames, CD-ROMs, etc. Desta forma, Coles & Hall (2001) atentam para a importância de se adaptar os textos utilizados em sala de aula a esta nova linguagem, com o fim de aproximá-los ao universo cada vez mais visual dos alunos e, conseqüentemente, estimulá-los a ler mais obras literárias.

Já os argumentos de Miall & Dobson (2001) caminham em direção oposta, ao sugerirem que as imagens do hipertexto diminuem a qualidade do engajamento dos leitores na experiência literária. Por exemplo, a experiência de ver um filme adaptado de uma obra literária é geralmente decepcionante para o espectador que leu o texto previamente porque as imagens pensadas pelo diretor para determinadas cenas não são as mesmas que os leitores imaginaram; da mesma forma, os elementos visuais presentes no hipertexto tomam o lugar do imaginário criado pelo leitor. De acordo com o autor, este imaginário tem um papel importante no processo de auto-reflexão durante a leitura. Ler uma obra literária é um processo altamente construtivo; cada personagem, cenário ou ação é reconstruído a partir dos recursos imagéticos da mente humana, com o fim de construir uma realidade interna à narrativa e os sentimentos e valores abordados nela.

As imagens mentais nunca são neutras. Miall & Dobson (2001: 5) supõem que elas sejam selecionadas sem a intervenção da vontade consciente dos indivíduos, uma vez que simbolizam seus valores mais profundos e pessoais. Os leitores estão raramente conscientes deste processo durante a leitura literária, o que faz com que eles se engajem profundamente na atividade. Ao expor as imagens individuais à leitura do texto literário, o leitor constrói novos esquemas mentais e as recontextualiza. Os valores nelas imbuídos podem ser modificados ou estendidos de várias formas enquanto o leitor prossegue na leitura. Este processo faz com que o leitor entenda melhor seu sistema pessoal de valores e os sentimentos que são expressados pelo leitor. O autor conclui que este talvez seja o processo mais importante na leitura literária, sendo estritamente dependente da construção de imagens mentais do leitor, e critica a posição dos teóricos que incentivam a construção de textos literários com elementos visuais, uma vez que a inserção de imagens construídas por outra pessoa impõe uma série de significados limitados e padronizados ao texto literário.

Além dos aspectos acima citados, o estudo desenvolvido por Miall & Dobson (2001) indica que os leitores de uma obra literária em formato de hipertexto se distanciaram afetivamente da leitura, sem fazer nenhum tipo de comentário a respeito de experiências pessoais. Mesmo quando sentiam prazer na leitura, este estava relacionado à mecânica da narrativa, ao exercício cognitivo de guiar o hipertexto para ver até onde vai a leitura. Desta forma, tais leitores não se engajaram com as qualidades literárias do texto, prestando atenção exclusivamente aos elementos multimodais.

É digno de nota que a inserção de elementos multimodais torna o texto mais atraente para o leitor, podendo motivá-lo a se engajar em uma leitura que, a princípio, não o interessaria. Miall (1999) não descarta totalmente seu uso na educação literária, por exemplo, como forma de estimular os alunos a pesquisar sobre textos e autores; entretanto, o teórico critica seu uso na experiência literária *per se*, por torná-la reduzida e até mesmo trivial.

Mesmo com as críticas apresentadas por Miall & Dobson (2001) em relação à leitura literária com *layout* de hipertexto, considera-se relevante uma investigação sobre como esta atividade é realizada por leitores em formação, a fim de se verificar se há aspectos positivos neste tipo de leitura e de que forma poderiam ser utilizados para estimular nos alunos do Ensino Fundamental o prazer de ler.

O capítulo seguinte apresentará a metodologia utilizada para a realização do experimento sobre a leitura de textos multimodais, assim como situará este estudo em um paradigma de pesquisa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1. Paradigma de Pesquisa:

O fazer científico é sempre orientado por um paradigma, definido por Kuhn (1970) como uma realização científica universalmente reconhecida que, durante um certo tempo, proporciona modelos de problemas e soluções a uma comunidade científica. Entretanto, seria equivocado afirmar que somente um paradigma norteia toda a construção de teorias dentro de uma área acadêmica. Segundo o autor, a partir do momento em que o paradigma dominante dentro de uma comunidade científica não consegue responder aos problemas propostos por aquela área do conhecimento, instala-se uma crise que abre caminhos para a co-existência de vários paradigmas marginais, com outros olhares sobre o problema a ser resolvido. Destes, um se configurará como dominante e dará início a um período de ciência normal, até que uma nova crise se instale. Sendo assim, nesta dissertação, cabe justificar-se a escolha de mais de um paradigma, visto ser a opção de um só caminho de pesquisa insuficiente para dar conta dos questionamentos propostos.

Segundo von Wright (1993:9), dois paradigmas vêm delineando a história da ciência: as tradições aristotélica e galileana. A primeira tem suas origens nas explicações teleológicas⁷ de Aristóteles sobre a ocorrência de fenômenos naturais e não-naturais, que dominou o pensamento científico na Idade Média. Esta tradição consiste nos esforços para fazer com que os fatos sejam passíveis de entendimento através do conhecimento de seus objetivos. Já a tradição galileana, apesar

⁷ Teleologia é a doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade (Houaiss, 2004).

de o nome sugerir uma origem relativamente mais recente, tem suas raízes no pensamento platônico, que defendia a explicação causal dos fenômenos. A menção a Galileu se deve à ascensão desta forma de pensar durante a revolução das ciências naturais nas eras Renascentista e Barroca, influenciados pelos achados de Galileu, principalmente. Desta forma, o contraste entre as duas tradições é geralmente caracterizado por explicação causal contra explicação teleológica. Enquanto a tradição galileana segue em paralelo ao avanço do ponto de vista causal-mecanicista para explicar e prever fenômenos, a tradição aristotélica busca a compreensão dos mesmos através de seu desenvolvimento e objetivos finais.

Von Wright (1993:10) considera o pensamento científico desde o século XIX até os dias atuais como um diálogo entre essas duas tradições. Através deste diálogo, o autor distingue o desenvolvimento do paradigma positivista (galileano) do surgimento do paradigma interpretativista, ou hermenêutico (aristotélico).

Segundo Von Wright (1993), o termo *positivismo* foi cunhado por Auguste Comte e utilizado para nomear o pensamento científico trazido à tona durante o Iluminismo, na metade do século XIX. Os princípios do positivismo são o monismo metodológico, ou seja, a idéia da unidade do método científico entre a diversidade de assuntos e temas de investigação científica; a visão de que as ciências naturais exatas estabelecem um ideal ou padrão metodológico que mede o grau de desenvolvimento e perfeição de todas as outras ciências, incluindo as humanas; e o conceito de explicação científica causal, que consiste na subordinação de casos individuais a leis gerais assumidas hipoteticamente.

Portanto, pelo fato de o positivismo incorporar métodos e princípios das ciências naturais para o estudo do comportamento humano, há a necessidade da validação de premissas e crenças advindas da observação a partir da utilização de dados empíricos. Em outras palavras, os dados devem fornecer prova ou forte confirmação de uma teoria ou hipótese.

De acordo com Burns (2000:6), esta visão de método científico possui quatro características principais: controle, definição operacional, replicação e testagem de hipóteses. Segundo o autor, o controle é provavelmente o elemento mais importante na metodologia científica, uma vez que possibilita a identificação da causa dos fenômenos observados e provê respostas não ambíguas às perguntas de pesquisa. A definição operacional diz respeito aos termos que devem ser elucidados pelos passos ou operações usados para medi-los. Este procedimento é necessário para evitar ambigüidade de sentido em relação à terminologia utilizada na pesquisa.

Outra característica de grande importância para o método científico de base empírica é a reaplicação, que exige que resultados semelhantes sejam encontrados caso o estudo seja repetido. Por fim, a testagem de hipóteses se refere ao fato de que um pesquisador deve criar previsões acerca de um problema e sujeitá-las à testagem. .

Em meados do século XX, Popper acrescenta uma característica de extrema relevância para o desenvolvimento do fazer científico: a faseabilidade (Popper, 1959). É digno de nota mencionar que Popper não se via como positivista, apesar de estar mais próximo desta via do que da tradição dedutiva. Para este filósofo, as hipóteses devem ser submetidas a testes rigorosos, em uma tentativa de mostrar que elas estão erradas. Ao conduzir um estudo, o pesquisador deve rejeitar a hipótese até que a análise dos dados apresente resultados substanciais e confiáveis, que confirmem sua veracidade. Uma pesquisa não deve se basear em hipóteses que não podem ser testadas, como ocorre com afirmações metafísicas ou psicanalíticas. Desta forma, pode-se definir a pesquisa empírica como uma corrente do pensamento científico que se baseia em fatos observáveis e generalizáveis para a construção e produção de conhecimento. Este continua sendo o paradigma dominante nas ciências naturais.

Por muitos séculos, as ciências humanas se distanciaram deste paradigma, constituindo assim duas culturas de pesquisa. Em contraposta ao conceito de monismo metodológico e quantitativo,

Dilthey (1996) e Weber (2004), entre outros, sustentaram que as ciências naturais não deveriam fornecer o único método para compreensão racional do mundo. Para tanto, fazem uma distinção entre as ciências nomotéticas, que buscam leis universais, e as ciências ideográficas, que buscam estudar características individuais. Por conseguinte, tais pensadores ajudaram a construir uma dicotomia metodológica ao afirmar que o objetivo das ciências naturais é explicar, enquanto que o das ciências sociais é o de entender os fenômenos observados. (Vide van Peer et alii, a ser publicado). Também contribuiu para o avanço do paradigma interpretativista a realização de estudos antropológicos, como os trabalhos de Malinowski (1922), e o desenvolvimento de pesquisas de base qualitativa na área de Sociologia, realizadas pela Escola de Chicago⁸ durante as décadas de 20 e 30. Observa-se, a partir deste momento, um interesse crescente entre os pesquisadores da área de Ciências Sociais de estabelecer um consenso entre os atores das interações sociais, através da interpretação subjetiva da realidade (Bauer et al, 2000).

Para tal, o paradigma interpretativista baseia-se em formas de investigação qualitativa, que levam em consideração a subjetividade e o mundo experiencial dos indivíduos. De acordo com Burns (2000:11), os métodos qualitativos buscam apreender o que as pessoas dizem e fazem e, a partir disso, observar como elas interpretam a complexidade de seus mundos, pois as experiências de vida dos participantes constituem o contexto investigado. Desta forma, um determinado contexto que se pretende investigar não pode ser visto como uma entidade fixa e estável, mas como uma entre várias possíveis realidades, formada por indivíduos únicos, diferenciados através de uma análise de suas múltiplas formas de compreensão. Esta reflexão tem por base o conceito filosófico da Fenomenologia, através do qual um fenômeno depende da percepção do observador. Observa-se que uma das grandes

⁸ Termo que se refere às pesquisas interacionistas realizadas pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago (Holmes, 1992).

contribuições do paradigma interpretativista ao campo de investigação científica se deve justamente a este enfoque especial ao contexto no qual o estudo é realizado, que fez com que os pesquisadores se conscientizassem das múltiplas realidades e significados socialmente construídos presentes em cada interação social.

Optar entre métodos qualitativos ou quantitativos é uma tarefa complexa e muitos pesquisadores se dividem a esse respeito. Há os que se pautam pela tradição das ciências naturais e optam pela geração de hipóteses e de observação de grupos controláveis resultando em generalizações. Outros pesquisadores, como Potter (1996), afirmam que os métodos qualitativos são mais adequados aos objetivos das ciências humanas, uma vez que os humanistas estão mais preocupados com o estudo da diversidade entre as pessoas do que com a observação de padrões e formulação de hipóteses. De fato, a escolha por uma abordagem qualitativa ou quantitativa depende da natureza da pesquisa que se pretende realizar. Além disso, é essencial que o pesquisador esteja consciente das vantagens e limitações de cada metodologia de investigação científica.

Burns (2000) reconhece como vantagem dos métodos quantitativos o fato de que eles são precisos e controláveis, por intermédio de seleção de amostras e análise estatística. Entretanto, o chamado rigor metodológico desta abordagem não o transforma em um caminho melhor que a escolha por uma orientação qualitativa; na realidade, as duas apresentam formas distintas de se observar e organizar o mundo. Além disso, ambas abordagens metodológicas podem ser igualmente rigorosas ou flexíveis, dependendo da postura do pesquisador que as conduz.

Em relação às desvantagens da abordagem quantitativa, o autor aponta o fato de ela ignorar as diferenças individuais e, conseqüentemente, se tornar muito limitada a um número restrito de situações observáveis e controláveis. De fato, pessoas não podem ser manipuladas como objetos, visto que cada uma possui suas próprias complexidades. De qualquer forma, há padrões que podem ser percebidos

entre as pessoas ou grupos que compartilhem o mesmo contexto social, formação escolar, história de vida, etc. São estes padrões que os métodos quantitativos buscam conhecer quando voltados para as ciências humanas. O autor também afirma a inutilidade da busca por total objetividade na pesquisa quantitativa, já que a subjetividade permeia tanto a questão a ser investigada como a interpretação dos resultados em qualquer tipo de pesquisa.

Quanto aos métodos qualitativos, as críticas mais recorrentes, ainda segundo Burns (2000), centram-se no problema de se adequar validade e confiabilidade, já que a natureza subjetiva dos dados qualitativos e a sua origem em contextos singulares tornam árdua a tarefa de aplicar padrões convencionais de confiabilidade e validade a esta modalidade de pesquisa. Além disso, um estudo qualitativo não pode ser replicado ou servir de base para generalizações sobre um contexto maior que o estudado. O pesquisador interessado em fazer uma pesquisa de cunho qualitativo também deve estar sempre atento para o fato de que é exigido um período de tempo considerável para coletar dados, analisá-los e interpretá-los, e que o estudo pode ser influenciado tanto pelo ponto de vista do pesquisador quanto pelos participantes. Ademais, apesar de seu propósito exploratório, é possível perceber relacionamentos de causa e efeito nos dados da pesquisa qualitativa, visto que a análise comportamental de indivíduos pode apontar as razões para determinadas atitudes. Caso o pesquisador decida atribuir suas conclusões relacionadas a estas causalidades a um grupo maior do que o observado, há a necessidade de se realizar uma investigação quantitativa, para que estas observações escapem ao limite do individual.

Por conseguinte, cada caminho tem suas vantagens e limitações. Se o pesquisador visa entender as características gerais de um determinado grupo ou comparar populações em relação a um ou mais aspectos, a pesquisa quantitativa será mais apropriada, por permitir generalizações sobre aspectos populacionais através da observação de amostras. Se o mesmo busca compreender como um

indivíduo se comporta em um contexto específico, certamente um estudo qualitativo se adequará melhor à pergunta de pesquisa, uma vez que revelará dados únicos sobre o sujeito da ação, não passíveis de quantificação ou generalização.

Entretanto, há pesquisadores que visam estudar a complexidade das interações e, ao mesmo tempo, identificar, categorizar e quantificar seus agentes. Para tal, lança-se mão tanto de métodos quantitativos quanto de qualitativos, para que, juntos, forneçam aspectos relevantes e condizentes com os objetivos do pesquisador. Autores como Chaudron (1988) e Holmes (1992) argumentam que estes dois paradigmas não são totalmente excludentes e que juntos podem oferecer múltiplas visões sob diferentes ângulos do problema de pesquisa. Spillner (1995:6) menciona que os estudos em Linguística Aplicada, pelo seu caráter interdisciplinar, podem lançar mão de diversos métodos das áreas com as quais se relaciona, como a observação participante, procedimentos de pesquisa social empírica, estatística e análise de frequência e anamnese clínica. Tal visão também é partilhada por McQueen & Knussen (1998: 196), que afirmam que métodos quantitativos e qualitativos podem co-existir em um mesmo estudo com objetivos diferentes; enquanto a investigação qualitativa focaliza o processo, a pesquisa quantitativa dá enfoque ao produto final e permite generalizações. De fato, desde a década de 70, os pesquisadores vêm observando a necessidade de combinar as duas abordagens, uma vez que nenhuma metodologia é capaz de responder sozinha a todas as questões (Burns, 2000). Desta forma, cabe ao pesquisador conhecer os objetivos, vantagens e desvantagens de cada método e, a partir deste momento, decidir qual caminho seguir. Além desta decisão informada, cabe ao pesquisador ter uma postura crítica em relação ao próprio trabalho e refletir sobre o impacto político e social dos resultados da sua pesquisa, que, segundo Habermas (1988), são fatores mais importantes que a escolha metodológica.

Tomando por base a argumentação acima, esta pesquisa pode ser considerada de base mista. Esta opção parece ser a mais sensata, uma vez que as deficiências de um método podem ser suprimidas pela utilização do outro. Em um primeiro momento, tem-se por objetivo traçar um perfil do leitor de 5º, 6º e 8º séries e obter uma visão geral sobre suas reações cognitivas e afetivas à leitura de um texto literário, apresentado em quatro formatos diferentes. Na segunda fase da pesquisa, serão analisadas as respostas às perguntas abertas do questionário de pós-leitura através do método qualitativo, utilizando-se a categorização. Deste modo, as etapas quantitativa e qualitativa aqui se complementam e elucidam os resultados de cada fase.

4.2. Instrumentos de pesquisa:

Devido ao seu caráter exploratório, optou-se por elaborar um instrumento de pesquisa que possibilitasse a quantificação das reações de um número considerável de participantes aos textos literários, com fins de comparação entre as séries, escolas e *layouts*. Houve a necessidade de se desenvolver um questionário não muito extenso, com linguagem fácil e clara, devido à faixa etária dos participantes e ao fato de que a pesquisa deveria ser realizada em, no máximo, 50 minutos, ou seja, durante um tempo da aula de Português.

Desta forma, foram elaborados quatro questionários, dois de pré-leitura, no qual os alunos deveriam responder sobre seus hábitos e preferências de leitura, e dois de pós-leitura, em que os participantes comentariam sobre sua reação à leitura e à forma do texto (vide Anexos 3 – 6). Optou-se por utilizar tanto perguntas fechadas quanto abertas; enquanto o primeiro tipo auxilia na comparação das respostas entre os grupos, o segundo possibilita que o participante se expresse mais livremente sua opinião em relação aos textos. A necessidade de elaborar duas versões para cada tipo de questionário se deve à aplicação de diferentes textos para os grupos de 5ª./ 6ª e 8ª. séries.

Após a escolha de textos literários adequados às séries e ao desenvolvimento da pesquisa, foram elaborados quatro tipos de *layout* para cada texto. A seguir, tais etapas serão delineadas em profundidade.

4.2.1. Escolha dos textos e elaboração dos tipos de *layout*:

Definido o objetivo da pesquisa, buscaram-se textos literários próprios para a realização do estudo, adequados à capacidade de leitura dos alunos da 5ª, 6ª e 8ª séries. Os textos deveriam ser simples e curtos, tendo em vista a complexidade da aplicação da pesquisa, que contou com várias etapas e instrumentos de pesquisa.

Após algumas reuniões do grupo REDES para a escolha dos textos, optou-se por realizar a pesquisa com duas fábulas do site www.contandohistoria.com, *A Cigarra e A Formiga* para a 5ª e 6ª séries e *A Ostra e O Caranguejo* para a 8ª série. Tal escolha se deu pela extensão e pela linguagem adequada dos textos, assim como pelo fato de os textos já se encontrarem dispostos sobre a forma de hipertexto, cabendo à pesquisadora elaborar, a partir deste, os outros tipos de *layout*.⁹ Desta forma, foram desenvolvidos um texto impresso sem figuras, um texto impresso com as figuras disponíveis no site e um *e-book* sem ilustrações, em formato .pdf, para cada fábula, definindo-se as quatro modalidades textuais analisadas neste estudo (vide Anexo 7 – 14).). O primeiro tipo de apresentação textual, impresso e sem figuras, tinha somente uma página; já o tipo impresso com figuras tinha três páginas, devido a inserção de elementos visuais diversos, extraídos do *site*. O *e-book* sem figuras foi apresentado em formato .pdf e disposto em apenas uma página eletrônica, sem necessidade de o leitor utilizar a barra de rolagem para lê-lo inteiramente. Por sua vez, para ler a fábula no *site*, era necessário que o leitor utilizasse esta ferramenta pelo menos três vezes. O *layout* deste era composto pelo texto

⁹ Agradeço a Gabriela de Oliveira Marques a colaboração na escolha e elaboração dos *layouts*.

verbal, imagens estáticas e em movimento, sons e *links* para outras histórias, caracterizando-se como um texto multimodal digital.

4.2.2. Elaboração dos questionários de pré e pós-leitura:

Escolhidas as fábulas, foram construídos dois instrumentos de coleta de dados, saber, os questionários de pré-leitura e de pós-leitura. No primeiro instrumento, incluíram-se perguntas sobre hábitos, frequência e preferências de leitura, além de informações pessoais, como idade, sexo, bairro da residência e atividades no tempo livre. Foram também incluídas perguntas sobre as condições e dificuldades do uso do computador por se tratar de variáveis relevantes para interpretação dos dados. Por fim, foram adicionadas duas perguntas sobre os seres tratados nas duas histórias, com o intuito de (a) verificar se os alunos conheciam os insetos ou crustáceos em questão e (b) observar como se configura a imagem que os alunos fazem destes seres antes da leitura das fábulas. Desta forma, foi possível traçar um perfil de leitor dos alunos por intermédio do questionário de pré-leitura. Optou-se por construir este instrumento com questões fechadas, em sua maioria, pelo seu objetivo de mapear as informações sobre cada grupo, sem interesse, neste momento, de observar especificidades de um só participante.

Em seguida, elaborou-se o instrumento a ser aplicado após a leitura das fábulas. Neste, foram inseridas perguntas fechadas sobre as reações cognitivas e afetivas dos alunos ao texto, além de questões sobre o conhecimento prévio do texto e a percepção da configuração do *layout*. Foram também inseridas perguntas abertas após as questões sobre as reações, uma vez que se percebeu ser relevante abrir um espaço para que o aluno explicasse sua reação através da menção à característica do texto. Com o fim de analisar como a apresentação do texto, seja simples ou multimodal, influencia a memória do leitor, incluíram-se questões de *recall*, nas quais os alunos deveriam completar algumas

afirmativas sobre as fábulas. Os dados qualitativos coletados através desta seção do questionário não foram analisados na presente dissertação por não atenderem aos objetivos centrais deste trabalho. O questionário termina com perguntas abertas sobre os seres apresentados nas histórias, com o propósito de comparar a opinião que os alunos têm destes seres após a leitura do texto com sua visão inicial. Os dados gerados a partir das perguntas do questionário de pré e pós-leitura sobre os seres das fábulas foram analisados por Marques & Almeida (2006) e Carvalho (2006).

5.3. Contexto de pesquisa e participantes:

O estudo em questão foi parte de um projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisas REDES-BRA, em parceria com o Instituto Telemar, contando também com o apoio da FUJB (Fundação Universitária José Bonifácio)¹⁰. Neste, se teve como alvo promover a leitura e apresentar soluções para o problema da falta desse hábito entre os alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro. Para tanto, foram concebidos dois sub-projetos com objetivos distintos. Um deles trata-se de programa de conscientização literária (Zyngier, 1994) para quatro escolas participantes de um projeto de tecnologia educacional promovido pelo Instituto Telemar, utilizando material desenvolvido pelos integrantes do Projeto REDES. As oficinas literárias foram oferecidas aos alunos de forma gratuita e opcional e tinham por objetivo estimular a sensibilidade dos alunos a textos literários, bem como apresentá-los a estratégias de leitura e de produção de textos, posteriormente disponibilizados em um site na Internet (www.culturadigital.letas.ufrj.br).

Por sua vez, o segundo sub-projeto aplicou o experimento aqui descrito nas mesmas escolas, com o intuito de observar como se processa a leitura de textos impressos e digitais em instituições

¹⁰ Agradeço ao Instituto Telemar e a FUJB pelo apoio financeiro e logístico que possibilitou a realização do presente estudo.

públicas de ensino do Rio de Janeiro. Deste modo, este estudo foi realizado em quatro diferentes contextos, que serão descritos a seguir.

A primeira escola, que aqui será chamada de Escola 1, localiza-se no centro do município de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, e conta com aproximadamente 2.300 alunos e 93 professores. A instituição oferece à população local todas as séries do EF, nos turnos manhã, tarde e noite. Este ambiente de educação escolar conta com sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de música, auditórios e quadra de esportes; entretanto, não possui biblioteca. Além disso, a Escola também realiza um projeto de inclusão de alunos surdos na educação básica. Os alunos desta instituição, em sua maioria, residem em bairros próximos à escola e pertencem a famílias de renda média/baixa.

A Escola 2 também está localizada no município de Caxias, porém em uma região mais afastada do centro. A instituição é constituída de cerca de 1.220 alunos e 43 professores e conta com aulas na biblioteca, laboratório de informática, quadra de esportes e horta. A escola oferece aulas em todas as séries do EF, nos turnos manhã e tarde, e atividades extracurriculares, como aulas de teatro, dança e capoeira. Além disso, é desenvolvido um projeto de educação de crianças portadoras de necessidades especiais. Os alunos da escola, em grande parte, pertencem a famílias de baixa renda, moradores do bairro onde a instituição se encontra e adjacências.

Por sua vez, a Escola 3 se encontra em um bairro do município do Rio de Janeiro, em uma região urbana, relativamente próxima ao centro da cidade. Trata-se de uma instituição grande, que oferece à comunidade local tanto o Ciclo Fundamental quanto Ensino Médio nos três turnos. A escola conta com 2.750 alunos e 95 professores.

Por fim, a Escola 4 se localiza em uma região mais afastada do centro do Rio de Janeiro e, ao contrário das escolas anteriores, trata-se de uma instituição pequena, com 780 alunos e 52 professores.

A escola dispõe de aulas do Ensino Fundamental nos três turnos, além de oferecer atividades extracurriculares variadas, como oficinas de leitura, dança, xadrez, artesanato, música, informática, artes plásticas e esportes em geral. ¹¹

Em relação aos participantes, 159 alunos foram convidados a realizar as tarefas propostas por esta pesquisa. Participaram da pesquisa 70 meninos e 89 meninas, com média de idade de 12,8 anos nas 5^a e 6^a séries e 14,6 anos na 8^a série. Na Tabela 1 a seguir, tem-se uma visão geral do número de alunos participantes em cada série e escola:

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
5 ^a e 6 ^a séries	18	16	14	26
8 ^a série	20	14	33	18
Total:	38	30	47	44

Tabela 2 - Quantidade de alunos por série e escola

Como a pesquisa foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2004, sabe-se que os alunos haviam trabalhado mais de dois terços do conteúdo de suas respectivas séries. É digno de nota informar também que todos os alunos participantes estudavam nos turnos diurnos. Por questões éticas, tanto os nomes das escolas quanto dos participantes foram omitidos.

5.4. Procedimentos de Pesquisa:

Depois da escolha dos participantes, definiram-se, em conjunto com outros pesquisadores do projeto *Do Papel à Tela*, os procedimentos imperativos para aplicação da pesquisa. Por tratar-se de um macro-estudo, com um número grande de participantes e quatro contextos diferentes, foi necessário

¹¹ Em relação às Escolas 3 e 4 não se sabe quais recursos a escola oferece aos alunos (biblioteca, sala de informática, sala de leitura, etc) e o perfil econômico dos alunos por conta da falta de acesso ao questionário socioeconômico destas Instituições.

especificar diretrizes comuns, para assegurar-se que o estudo fosse realizado sob condições semelhantes nas quatro escolas (vide Anexo 15).

Desta forma, foi determinado pelo grupo de pesquisadores participantes que o estudo seria aplicado em duas fases: a primeira com alunos de 5^{a.} e 6^{a.} séries e a segunda somente com os alunos de 8^{a.} Assim, ter-se-ia tempo hábil para realizar ajustes necessários no instrumento e nos procedimentos de pesquisa para efetuar a segunda aplicação, corrigindo os problemas da primeira. Isto foi de fato realizado, tornando a segunda fase de aplicação mais adequada aos contextos de pesquisa.

Sobre a aplicação em si, em primeiro lugar, os professores da 5^{o.}, 6^{o.} e 8^{o.} séries foram convidados a participar da pesquisa, junto com suas turmas, pelos pesquisadores do projeto. Em seguida, marcou-se um dia para aplicação, de comum acordo entre professores e pesquisadores. No dia estabelecido para a atividade, as turmas foram divididas em dois grupos, permanecendo o primeiro na sala de aula, junto com um pesquisador e o professor da turma e o segundo se dirigiu ao laboratório de informática com outros dois pesquisadores. O grupo que ficou em sala foi novamente subdividido em dois grupos; o primeiro deveria ler a fábula no texto impresso simples e o segundo, no texto impresso com imagens. Para que os participantes não percebessem a diferença entre os textos dos grupos, foi pedido tanto ao professor quanto ao pesquisador que monitorassem a leitura, impedindo que notassem esta heterogeneidade entre os textos. Porém, antes da entrega das fábulas, os alunos de ambos os subgrupos tiveram que responder ao questionário de pré-leitura.

Em relação ao grupo que se dirigiu ao laboratório de informática, este também foi subdividido; a metade entrou no laboratório para ler o texto digital sem figuras, o *e-book* (arquivo em pdf), enquanto a outra metade, que lia o hipertexto, permaneceu do lado de fora com um pesquisador, aguardando até que o primeiro subgrupo terminasse. Esta divisão se mostrou necessária devido à disposição dos computadores na sala de informática, que fazia com que os alunos notassem de imediato a diferença

entre os *layouts*. Assim sendo, optou-se por realizar esta fase em duas etapas. Da mesma forma que o grupo anterior, os alunos responderam ao questionário de pré-leitura antes da realização da atividade.

Após a leitura, os pesquisadores deveriam recolher os textos, ou desligar os monitores, e distribuir o questionário de pós-leitura. Novamente, foi pedido que os professores e pesquisadores monitorassem se os alunos não estavam copiando a resposta do colega ou deixando de responder a alguma questão. Porém, mesmo com este acompanhamento, foi observado que muitos alunos responderam incorretamente a algumas questões, principalmente as de ordenar e marcar somente uma opção.

Por fim, os questionários de pré e pós-leitura de cada participante foram recolhidos juntos, tornando possível uma comparação dos hábitos de leitura dos alunos com suas reações a um texto literário. Após a primeira aplicação, a pesquisadora trocou sua experiência em reuniões e por meio digital com outros pesquisadores, para aprimoramento da segunda fase.

4.5 Método de análise:

Os dados gerados a partir das perguntas fechadas do questionário foram submetidos a tratamento estatístico no programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 12.0 para Windows.

Para cada resposta, atribuiu-se um número, possibilitando sua inserção no programa. Após a digitação e verificação dos dados, optou-se pela realização do teste qui-quadrado para a análise das variáveis nominais e ordinais e o teste ANOVA (*Analysis of Variance*) para as variáveis intervalares. No primeiro teste, analisou-se a distribuição das respostas dos participantes em uma tabela cruzada, com o fim de se observar correlações entre as variáveis independentes (série, tipo de *layout*, sexo, etc) e dependentes (preferência de leitura, por exemplo). Já no segundo teste, comparou-se as médias das

respostas dentro de cada grupo e entre grupos, como os de meninos e meninas, por exemplo. Se as respostas variarem mais entre os grupos do que dentro de cada grupo, pode-se afirmar que há diferenças em relação ao aspecto pesquisado na população-alvo, ou seja; meninos têm uma opinião diferente das meninas em relação a determinado assunto. Ainda, quando havia a necessidade de se utilizar mais de duas variáveis independentes na comparação dos dados (série e *layout*, por exemplo), foi aplicado o teste UNIANOVA (*General Linear Model*). Por fim, para validar os resultados dos testes paramétricos (ANOVA e UNIANOVA), foram realizados testes não-paramétricos com as variáveis intervalares e comparações entre os valores de cada teste.

Logo após a descrição de cada resultado, será apresentado o valor p , ou valor de significância do teste estatístico. Determinou-se que resultados que apresentem valores abaixo de 0,05 são estatisticamente significativos; desta forma, há 95% de chances do mesmo resultado aparecer caso o estudo seja reaplicado sob condições similares. Entretanto, é importante ressaltar que valores p entre 0,05 e 0,1 podem ser considerados tendências; ou seja, é possível que uma diferença estatisticamente significativa apareça entre os grupos caso se opte por ampliar a amostra da pesquisa (SPSS Training, 2001).

Abaixo se observam as hipóteses testadas no experimento descrito nesta dissertação:

H0: Há diferenças entre as reações afetivas e cognitivas à leitura de textos sem e com figuras, impressos ou digitais.

H1: Não há diferenças entre as reações afetivas ou cognitivas à leitura de textos sem e com figuras.

H2: Não há diferenças entre as reações afetivas ou cognitivas à leitura de textos impressos e digitais.

Desta forma, a comparação principal a ser observada neste experimento é a reação entre os quatro tipos de *layout*, mencionados nas hipóteses acima. Comparações também foram feitas entre as

séries e escolas, com o intuito de verificar se o contexto influenciaria a recepção dos textos pelos alunos.

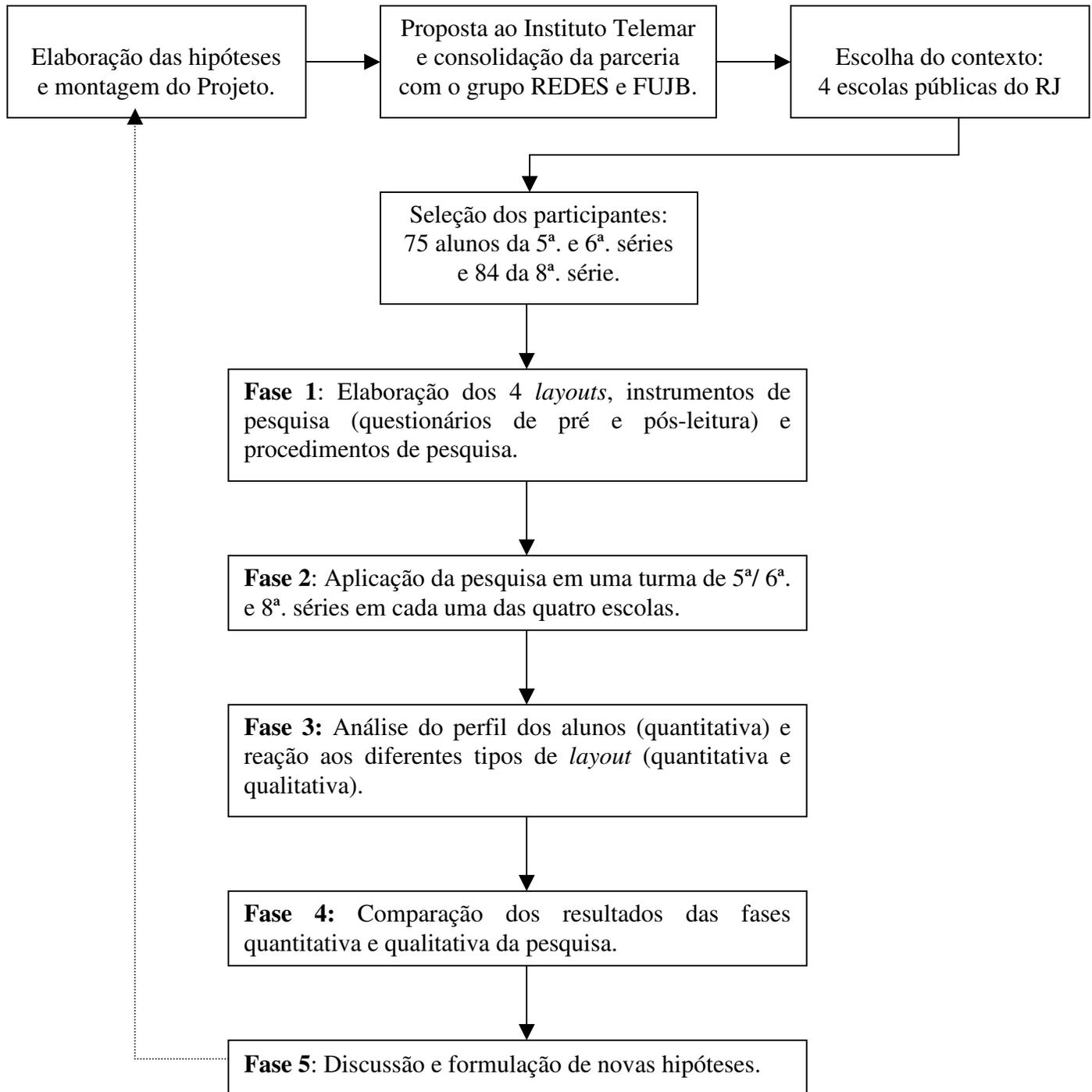
Em relação às perguntas abertas do questionário, estas foram categorizadas e examinadas pela ótica da análise de conteúdo. Este método investiga os significados semânticos resultantes de produtos culturais, identificando o contexto da comunicação e os agentes da mesma. Portanto, a análise de conteúdo permite investigar os significados expressos em textos, transcrições de debates, entrevistas, etc (vide van Peer et alii, a ser publicado).

Quanto à análise de conteúdo, Bardin (1977) menciona diversas modalidades, que lançam mão de métodos quantitativos e qualitativos. Nesta dissertação, foi utilizada a análise qualitativa categorial, na qual as respostas dos alunos foram lidas, interpretadas e separadas em diferentes grupos de acordo com seu campo semântico. É essencial, na utilização deste procedimento de análise, que outros dois pesquisadores analisem os textos em questão e busquem recategorizá-lo, para posterior comparação entre as análises feitas pelo pesquisador principais e seus auxiliares. As categorias surgidas das respostas dadas pelos alunos às perguntas abertas serviram para elucidar os resultados da análise estatística no que tange às reações aos textos.

Na próxima seção, será apresentado o diagrama do caminho percorrido, com o fim de sumarizar os passos descritos neste Capítulo.

4.6. Diagrama da Metodologia:

No esquema a seguir, podem-se observar todas as fases de elaboração e análise da pesquisa:



CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS

Neste Capítulo, serão apresentados os resultados das análises quantitativa e qualitativa das respostas às perguntas fechadas e abertas dos questionários de pré e pós-leitura. Na primeira seção, o perfil de leitor dos participantes será descrito, para que se conheça os hábitos e preferências de leitura da população-alvo da pesquisa. Serão observadas diferenças entre as séries, escolas e sexos, com o fim de se verificar se essas variáveis exercem algum tipo de influência nas escolhas do leitor.

Já na segunda seção, apresentar-se-ão as reações cognitiva e afetiva dos participantes às fábulas, assim como os itens que lhes chamaram mais atenção durante a leitura. A terceira seção apresenta os resultados qualitativos do questionário de pós-leitura, nos quais também serão analisados aspectos cognitivos e afetivos da leitura dos alunos. Tanto na análise quantitativa quanto qualitativa, os dados serão comparados em relação à série e ao *layout* dos textos, para que se possa observar possíveis diferenças na reação entre tais grupos.

5.1. Perfil de leitor dos alunos:

A primeira pergunta do questionário de pré-leitura buscava verificar o afeto dos alunos em relação à atividade de leitura. Nesta, os participantes deveriam marcar em uma escala *likert* de cinco itens o quanto gostam de ler. Para fins de análise, os dois primeiros e dois últimos itens da escala foram agrupados, como apresentado pelo Gráfico 1 a seguir:

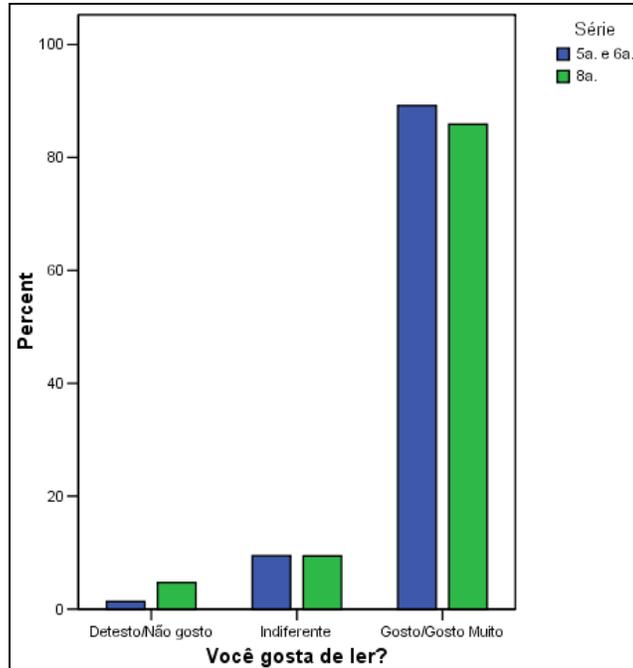


Gráfico 4 - Gosto pela leitura por série

O Gráfico 1 mostra que a maioria dos alunos das 5^a/6^a e 8^a séries afirmaram gostar de ler; cerca de 80% marcou os itens *gosto* e *gosto muito* na escala ($p > 0,05$ – vide Anexo 16). Não há diferenças em relação ao gosto pela leitura entre as escolas, como se observa no Gráfico 2 a seguir:

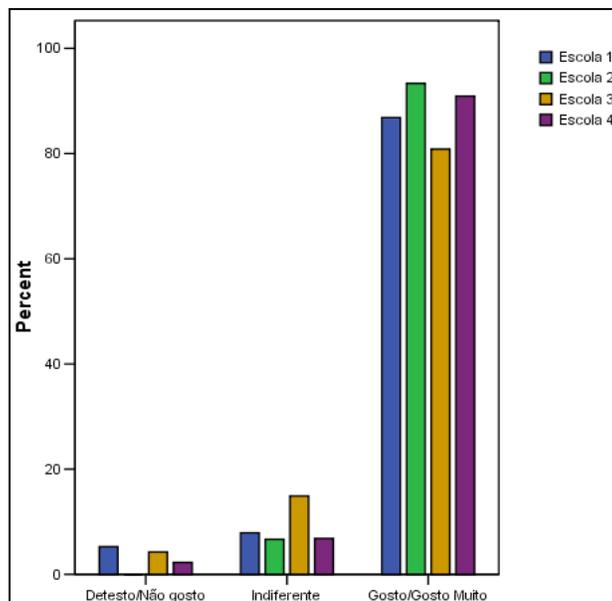


Gráfico 5 - Gosto pela leitura por escola

Entretanto, no que se refere à frequência de leitura dentro do ambiente escolar, nota-se diferenças nas respostas entre os grupos, como mostra o Gráfico 3:

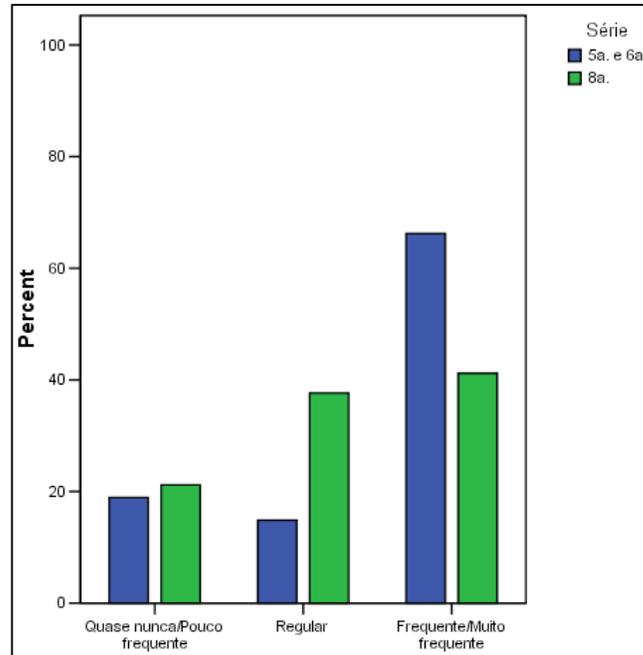


Gráfico 6 - Frequência de leitura na escola por série

Com relação aos alunos da 5ª. e 6ª. séries, há uma maior concentração de respostas entre os últimos itens da escala, a saber: frequente e muito frequente. Já os alunos da 8ª. série concentraram as respostas no item central da escala, indicando uma leitura regular. Comparando as respostas estatisticamente, é possível afirmar que os alunos das 5ª e 6ª séries dizem ler com mais frequência do que os alunos da 8ª ($p < 0,05$). Observam-se diferenças também em relação à frequência de leitura entre as escolas, como apresentado pelo Gráfico 4 a seguir:

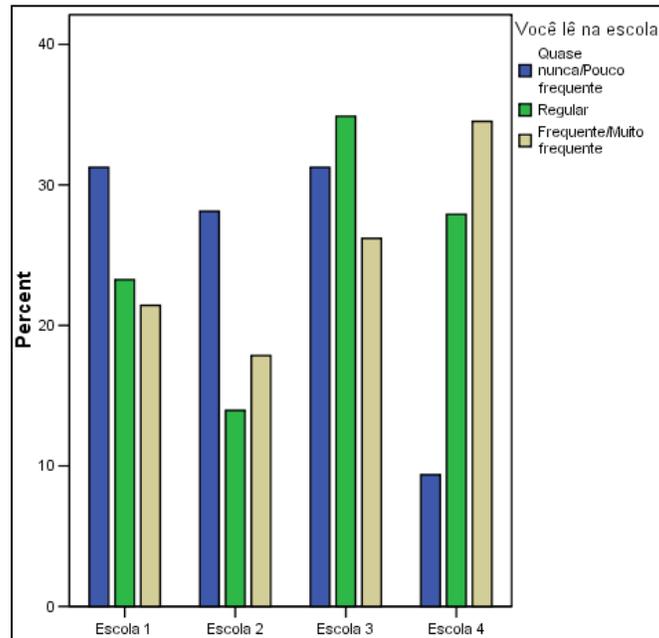


Gráfico 4 – Frequência de leitura na escola por escola

Há uma tendência para se afirmar que os alunos da Escola 4 dizem ler com mais frequência no ambiente escolar do que os outros participantes ($p < 0,1$). Esta diferença pode estar relacionada ao perfil diferenciado desta escola (vide Capítulo 3 – sub-seção 3.2.2.). Foi observado somente nesta escola o desenvolvimento de diversas atividades extracurriculares; dentre elas, oficinas e projetos de leitura realizados pelos próprios professores. É provável que este fato tenha influenciado a percepção dos alunos em relação à frequência de leitura nesta instituição de ensino.

Já em relação à frequência de leitura fora da sala de aula, nota-se no Gráfico 5 abaixo uma pequena diferença entre os grupos, apontando uma maior frequência de leitura fora da escola entre os alunos da 8ª. série. Entretanto, ao se comparar as respostas estatisticamente, não houve diferença significativa entre as séries ($p < 0,05$). Desta forma, conclui-se que a maioria dos alunos de ambos os grupos dizem ler com frequência quando não estão no contexto educacional.

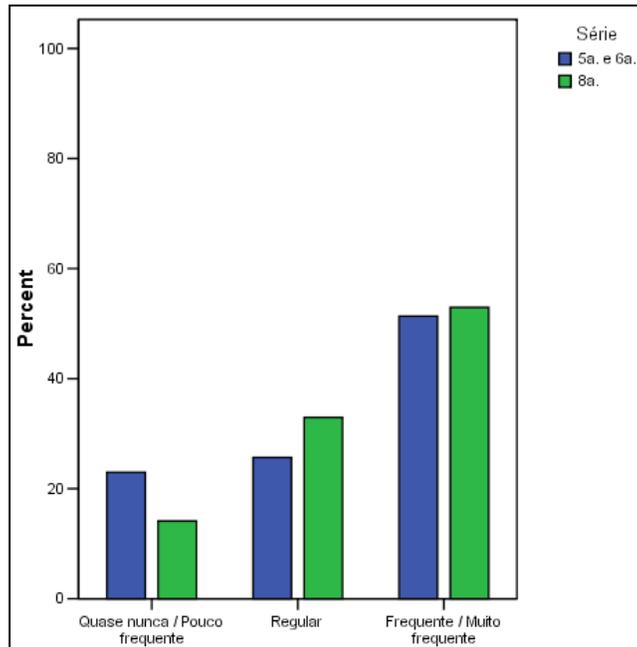


Gráfico 5 - Frequência de leitura fora da escola por série

Comparando as respostas entre as escolas, nota-se que os alunos da Escola 4 novamente dizem ler com mais frequência, desta vez fora do contexto educacional. O Gráfico 6 a seguir apresenta estes dados:

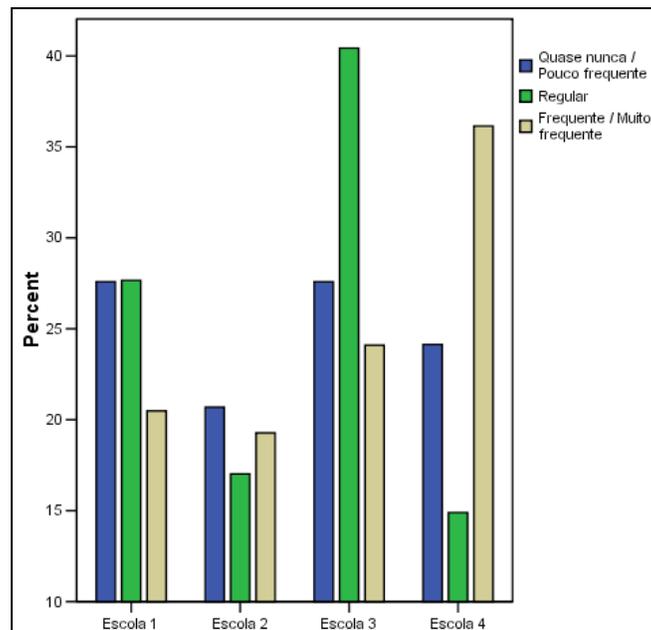


Gráfico 6 - Frequência de leitura fora da escola por escola

Entretanto, não se pode generalizar este resultado para a população da pesquisa, uma vez que esta diferença não é estatisticamente significativa. A seguir, observa-se o Gráfico 7, que ilustra a percepção dos alunos em relação ao estímulo dado à leitura pela escola:

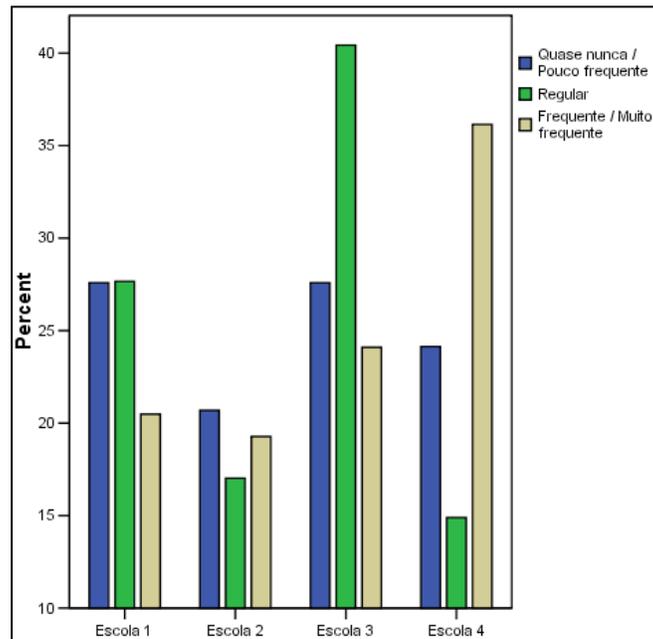


Gráfico 7 – Estímulo à leitura por escola

A comparação das respostas entre as instituições de ensino mostra que os alunos da Escola 4 sentem um maior estímulo à leitura do que os alunos das outras escolas ($p < 0.05$), confirmando resultados anteriores. Nota-se também uma diferença quando as respostas são comparadas entre as séries. O Gráfico 8 seguinte ilustra estes resultados:

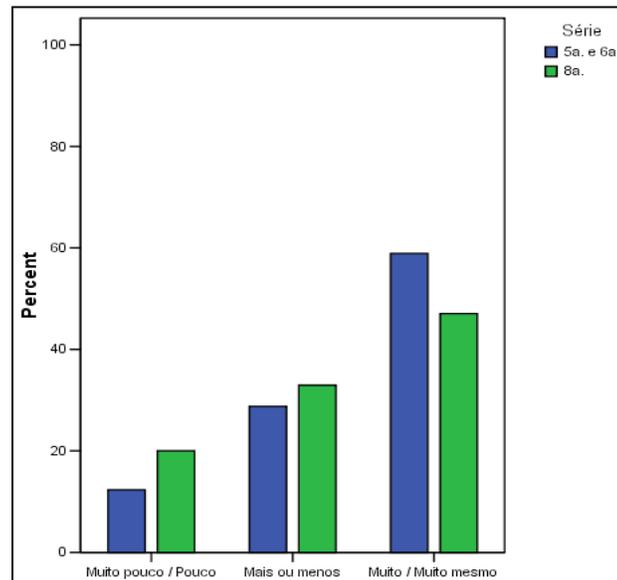


Gráfico 8 – Estímulo à leitura por série

Comparando os dados estatisticamente, nota-se uma tendência para se afirmar que os alunos das 5ª e 6ª séries se sentem mais estimulados pela escola a ler do que os alunos da 8ª ($p < 0,1$). Este resultado pode explicar o motivo pelo qual os alunos da 5ª. e 6ª. séries dizem ler com maior frequência na escola que os alunos da 8ª. série.

Já para verificar o contato que os alunos têm com o computador, foi perguntado onde eles têm acesso a esta tecnologia.

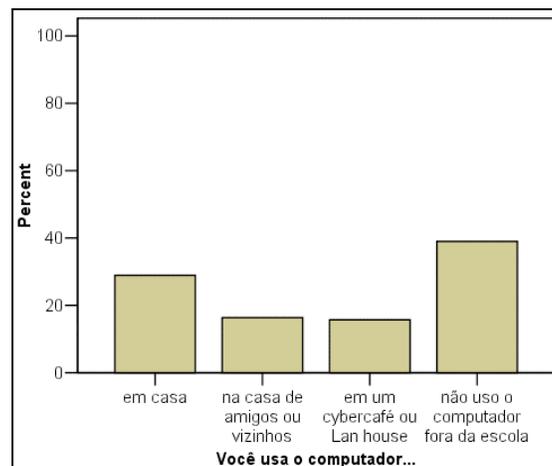


Gráfico 9 - Uso do computador (todas as séries e escolas)

O Gráfico 9 mostra que cerca de 70% dos alunos não têm computador em casa, utilizando-o na casa de amigos, em *cybercafés* ou na instituição de ensino onde estudam. Em relação a este último item, nota-se que cerca de 40% dos participantes só tem acesso a computadores na escola, reafirmando a importância do ambiente educacional para a inclusão digital dos alunos.

Comparando as respostas entre as escolas, observa-se que há uma diferença do uso do computador, conforme demonstra o Gráfico 10:

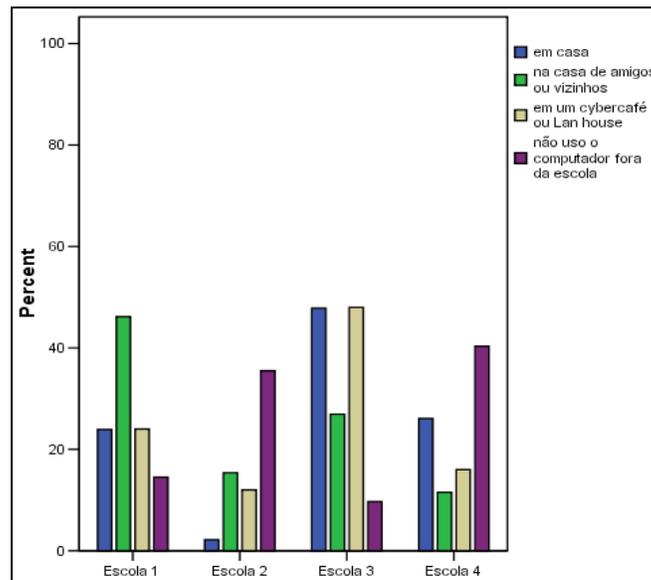


Gráfico 10 - Diferença no uso do computador entre escolas

Aqui, 46,8% dos alunos da Escola 3 têm acesso ao computador em casa, enquanto apenas 3,3% da Escola 2 responderam o mesmo. Este resultado reflete a situação menos privilegiada dos alunos da Escola 2, situada em uma região mais afastada e mais carente de recursos que as outras escolas. Além disso, este resultado pode indicar que os alunos da Escola 3 vêm de famílias com renda maior do que os alunos das outras escolas, visto que cerca de 90% destes tem recursos financeiros suficientes para ter um computador ou utilizá-lo em lojas especializadas. O teste estatístico realizado na análise desta questão aponta para diferenças significativas entre os grupos ($p < 0,05$); entretanto,

nota-se a necessidade da reaplicação desta pesquisa com um número maior de alunos da mesma escola para a confirmação destes resultados (vide Anexo 16).

Comparando o uso do computador entre as séries, não foram observadas diferenças significativas ($p>0,05$). O Gráfico 11 abaixo mostra que cerca de 60% dos alunos de ambos os grupos tem acesso ao computador em casa ou na escola. Nota-se também que os alunos da 8ª. série vão a lojas especializadas, como *cybercafés* e *Lan houses*, com maior frequência que os alunos da 5ª. e 6ª. séries.

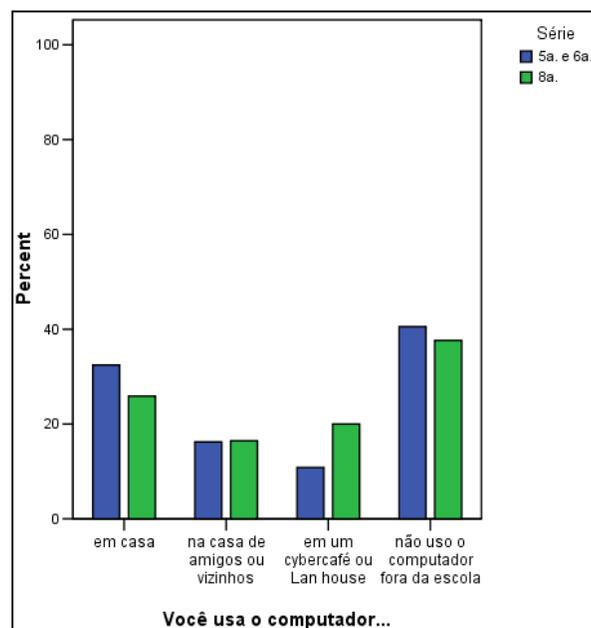


Gráfico 11 – Uso do computador por série

Em seguida, os participantes deveriam responder a uma pergunta aberta sobre suas maiores dificuldades em relação ao uso do computador (vide Anexo 18). As respostas foram categorizadas e seus percentuais comparados entre as séries, como pode ser visto na Tabela 2 a seguir:

Categorias	5^a./6^a. Séries	8^a. Série
Nenhuma dificuldade	22 (29,3%)	30 (35,7%)
Muitas dificuldades (não-específicas)	11 (14,6%)	5 (6,6%)
Algumas dificuldades (não-específicas)	3 (4%)	0 (0%)
Digitação	10 (13,3%)	12 (14,2%)
Acessar a Internet	8 (10,6%)	13 (15,4%)
Usar o mouse	2 (2,6%)	2 (2,3%)
Usar programas	6 (8%)	3 (3,5%)
Criar ícones	1 (1,3%)	0 (0%)
Ligar / desligar o computador	4 (5,3%)	0 (0%)
Salvar trabalhos	1 (1,3%)	1 (1,1%)
Jogar / encontrar jogos	1 (1,3%)	4 (4,7%)
Formatar o computador	0 (0%)	1 (1,1%)
Não tem interesse	0 (0%)	2 (2,3%)
Não sabe	1 (1,3%)	2 (2,3%)
Não respondeu	5 (6,6%)	9 (10,7%)

Tabela 2 – Dificuldades no uso do computador por série

Nota-se cerca de um terço dos alunos de ambas as séries dizem não ter nenhuma dificuldade no uso do computador, com um percentual um pouco maior para os alunos da 8^a. série em relação a este item. Já os outros dois terços de cada grupo mencionaram algum tipo de dificuldade em relação ao uso do computador. Um número considerável de alunos da 5^a. e 6^a. séries respondeu que tem muitas dificuldades para usar o computador em geral, sem se ater a nenhum item específico, e 4% afirmaram ter algumas dificuldades, novamente sem descrevê-las detalhadamente. Apenas 6,6% dos alunos da 8^a. série responderam o mesmo. Dentre os participantes que especificaram suas respostas, nota-se que um grupo considerável tanto da 5^a./6^a. séries quanto da 8^a. série acham difícil digitar no computador. O acesso à Internet também foi mencionado por ambos os grupos, com um percentual mais alto na 8^a. série. Outras tarefas tiveram um número pequeno de ocorrências nas respostas, como usar programas, criar ícones, ligar e desligar o computador, mais freqüentes entre os alunos da 5^a./6^a. séries, e jogar ou encontrar jogos na Internet e formatar o computador, com mais ocorrências entre os alunos da 8^a.

Ainda, 4,6% deste grupo afirmaram não se interessar por computadores ou não saber quais são suas maiores dificuldades em relação ao uso desta ferramenta tecnológica.

Em seguida, os participantes responderam uma questão a respeito das atividades realizadas nos momentos de lazer, na qual deveriam numerar oito atividades de acordo com sua importância, atribuindo o número 1 à mais importante, 2 à segunda mais importante e assim por diante. Para tornar a representação gráfica dos resultados mais clara, estes valores foram invertidos quando da análise dos dados. Os Gráficos 12 e 13 a seguir apresentam as médias dos valores atribuídos às oito atividades pelos alunos de 5^a./6^a. e 8^a. séries, respectivamente:

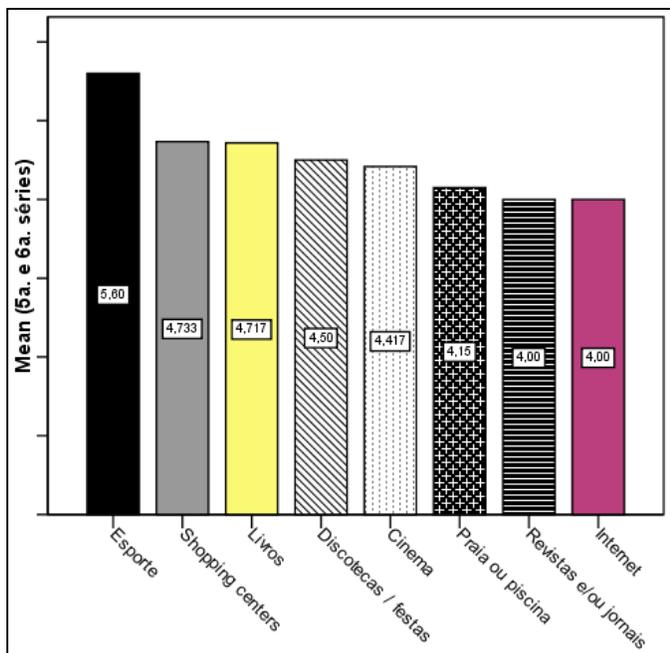


Gráfico 12 - Atividades no tempo livre (5^a. e 6^a. séries)

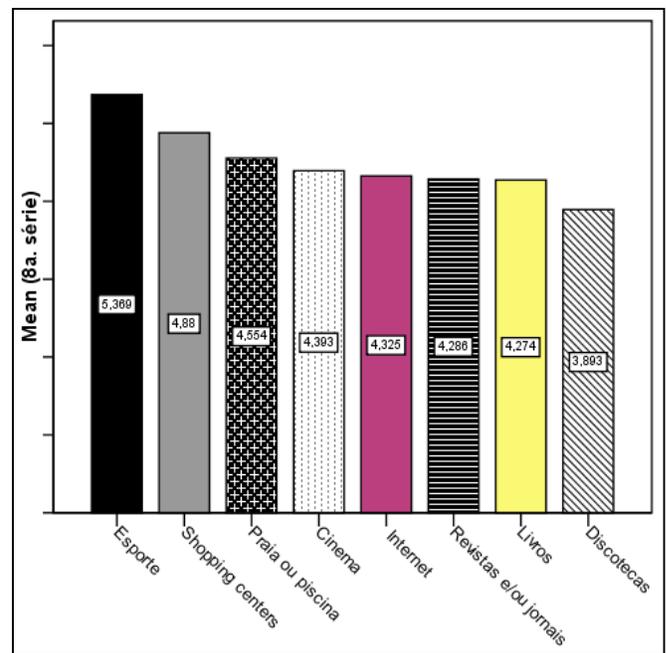


Gráfico 13 - Atividades no tempo livre (8^a. série)

Os dois grupos concordam no que diz respeito às duas atividades mais importantes em seus momentos de lazer, que são a prática de esportes, seguida da ida aos *shopping centers*. Nota-se, entretanto, uma divergência entre as séries quando os alunos indicam a terceira atividade preferida;

para a 5ª e 6ª séries é a leitura de livros, enquanto que, para os alunos da 8ª, há maior preferência pelas atividades na praia ou piscina.

Nota-se no Gráfico 13 que a leitura de livros para o segundo grupo é posicionada em penúltimo lugar em ordem de importância. Os alunos da 5ª. e 6ª. séries também mostram mais preferência por festas e discotecas que os alunos da 8ª., que, por sua vez, dizem utilizar a Internet com maior frequência em seu tempo livre que os alunos do primeiro grupo. Para os alunos da 5ª. e 6ª. séries, o uso da Internet está em último lugar dentre as atividades selecionadas. As idas ao cinema foram avaliadas por ambos os grupos como tendo importância mediana em seus momentos de lazer.

Já a leitura de revistas e jornais é pouco frequente para os alunos da 5ª/6ª. e 8ª. séries, ocupando o penúltimo lugar da escala para o primeiro grupo e o antepenúltimo para o segundo grupo. É digno de nota que tais diferenças entre as séries não podem ser generalizadas para a população-alvo da pesquisa, visto que não houve significância estatística em nenhum dos testes realizados nesta comparação (vide Anexo 16).

Os dados referentes às atividades de lazer também foram comparados entre as escolas, para verificar possíveis diferenças entre os contextos. A seguir, os Gráficos 14 a 17 ilustram os resultados desta comparação:

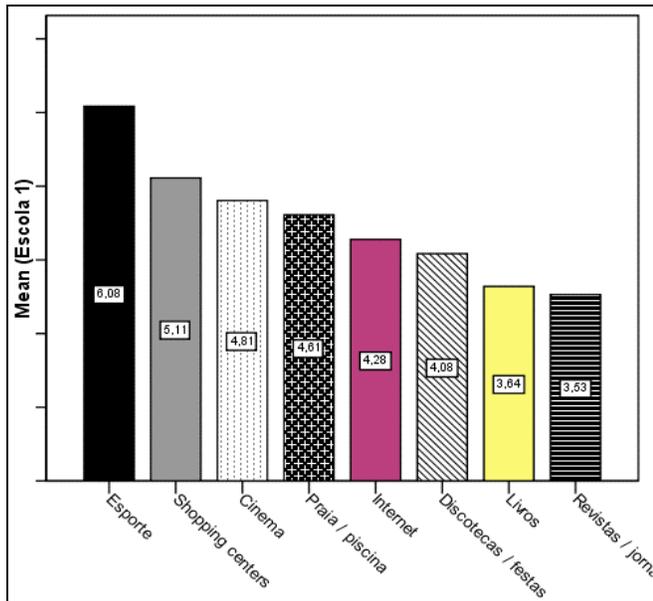


Gráfico 14 - Atividades no tempo livre (Escola 1)

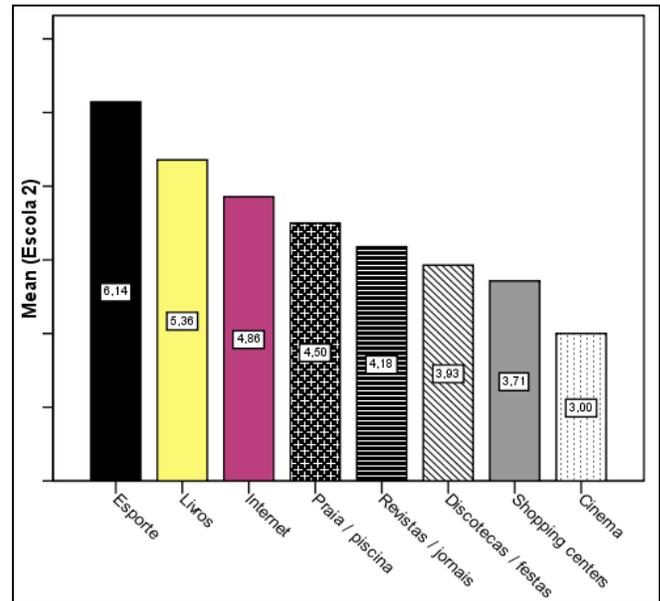


Gráfico 15 - Atividades no tempo livre (Escola 2)

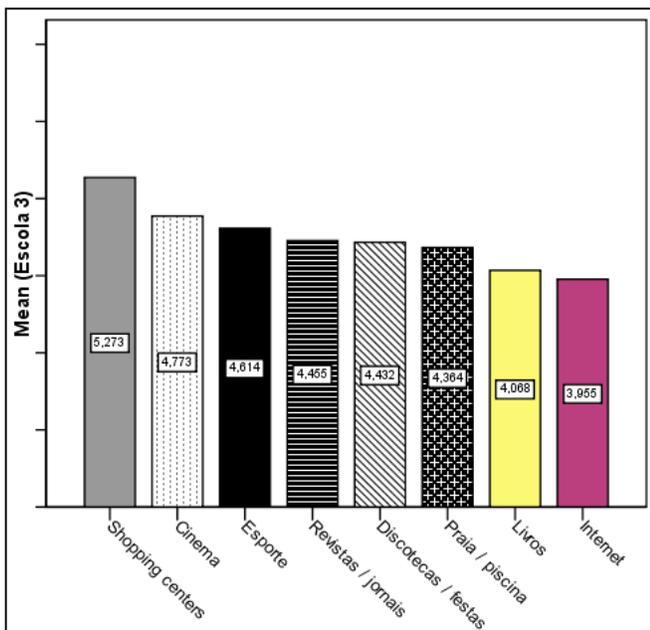


Gráfico 16 - Atividades no tempo livre (Escola 3)

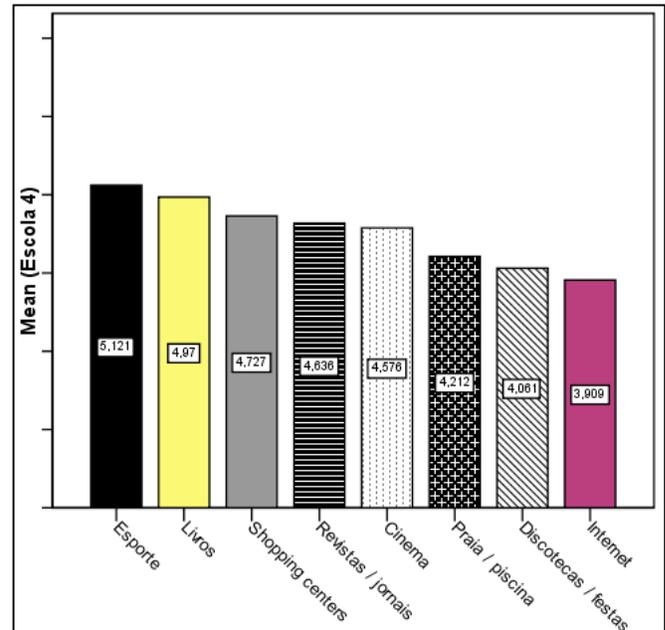


Gráfico 17 - Atividades no tempo livre (Escola 4)

Nota-se que a prática esportiva é avaliada como a atividade mais importante nos momentos de lazer de 3 das 4 escolas pesquisadas. Na Escola 3, as atividades esportivas ficam abaixo somente da ida aos *shopping centers*. Investigando o lugar onde esta escola está localizada, observa-se que esta fica

mais próxima dos grandes *shopping centers* do Rio de Janeiro do que as outras. Desta forma, a maior proximidade pode ter influenciado a preferência dos alunos da Escola 3 por esta atividade. Por outro lado, nota-se que a ida aos shoppings está em penúltimo lugar na ordem de importância dos alunos da Escola 2. É digno de nota que esta escola está localizada em uma região bastante afastada do centro, na qual não há grandes centros comerciais. Percebe-se que o contexto pode ter influenciado a menor preferência dos alunos da Escola 2 por idas aos *shoppings*.

Da mesma maneira, a menor preferência dos alunos desta escola por idas ao cinema por ser um reflexo da ausência de salas de cinema nesta região. Além disso, as características socioeconômicas desta região também podem ter influenciado este resultado, uma vez que se sugere que os alunos desta escola pertencem a famílias com um poder aquisitivo menor do que os alunos das outras escolas.

As idas a praias e piscinas tem importância mediana para os alunos em geral, sendo um pouco mais importante para os alunos das Escolas 1 e 2. Já a ida a discotecas e festas tem relativamente pouca relevância no tempo livre dos alunos de todos os grupos.

Em relação à leitura de livros, nota-se que os alunos das Escolas 2 e 4 dão mais importância à esta atividade que os das Escolas 1 e 3, como apontado nos Gráficos 14 a 17. Esta constatação confirma os resultados apresentados anteriormente em relação à Escola 4, na qual os alunos se vêem como leitores frequentes, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Entretanto, é surpreendente o fato de os alunos da Escola 2 também terem atribuído muita importância à leitura de livros em seu tempo livre, uma vez que a maioria destes participantes responderam ler pouco fora do ambiente educacional.

É também notável o fato de os alunos da Escola 2 ter avaliado o uso da Internet como mais importante em seus momentos de lazer que os alunos das outras escolas, visto que este grupo de participantes é o que possui menos acesso ao computador fora do ambiente educacional. Este resultado é curioso, pois mostra que o acesso limitado à tecnologia faz com que ela seja mais valorizada. Para os

alunos da Escola 3, por exemplo, que em sua maioria possuem computadores em casa, o uso da Internet foi avaliado como a atividade menos importante dentre as oito selecionadas. Por fim, a leitura de revistas e jornais foi considerada de importância mediana pelos alunos de todas as escolas, não apresentando grandes diferenças entre as amostras em relação a este item.

Ao comparar estatisticamente as respostas por escola, nota-se que a maior preferência dos alunos das Escolas 1 e 3 por idas ao cinema no tempo livre é significativa ($p < 0,05$), assim como a maior importância dada ao uso da Internet pelos participantes das Escolas 2 ($p < 0,05$). Ainda, há uma tendência para se afirmar que os alunos da Escola 3 dão menos importância à prática de esportes que os alunos das outras escolas ($p < 0,1$ – vide Anexo 16). As demais diferenças apresentadas anteriormente não possuem significância estatística; desta forma, o presente estudo deve ser replicado com outros alunos das mesmas escolas para verificação dos resultados encontrados.

A comparação entre séries e escolas no que tange às atividades de lazer permitiu que se observassem fatos interessantes sobre a rotina dos participantes. Foi possível notar que os alunos da 5ª e 6ª. séries dão mais importância à atividade de leitura de livros, enquanto os alunos da 8ª. dizem dar mais importância à Internet. Em relação às escolas, observou-se que os alunos das Escolas 2 e 4 avaliaram a leitura como mais importante que os outros participantes, sendo que os do primeiro grupo ainda têm maior preferência pelo uso da Internet. Entretanto, tanto entre as escolas quanto entre as séries, duas atividades de lazer foram classificadas como mais importantes que a leitura em quase todos os casos: a prática de esportes e a ida aos *shopping centers*. Com o fim de entender melhor a preferência de grande parte dos alunos por estas atividades, os dados também foram comparados entre os sexos, como mostra os Gráficos 18 e 19 a seguir:

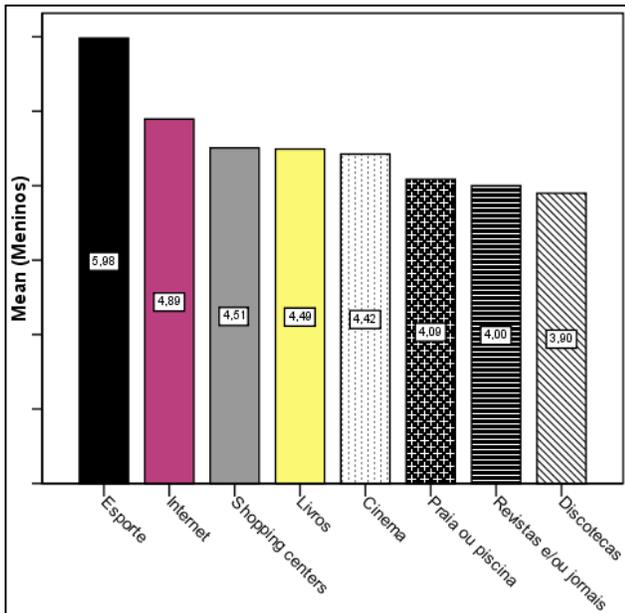


Gráfico 18 - Atividades no tempo livre (Meninos)

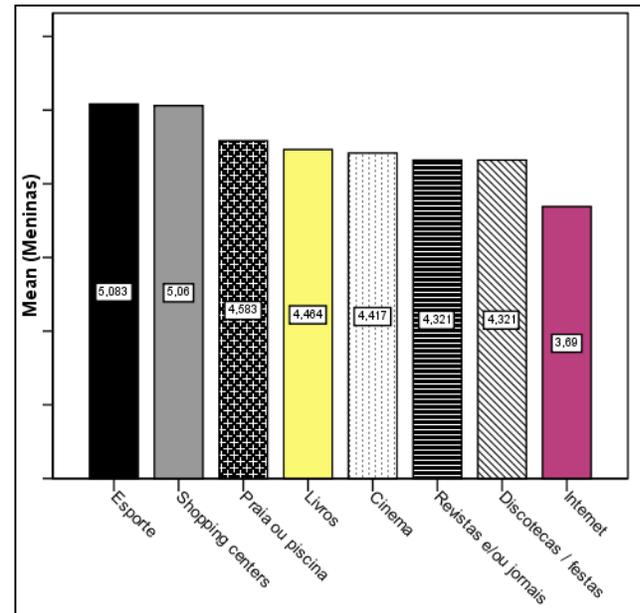


Gráfico 19 - Atividades no tempo livre (Meninas)

Observa-se que a atividade preferida de ambos grupos é a prática de esportes, sendo esta avaliada ainda mais positivamente pelos participantes do sexo masculino. Em seguida, estes avaliam o uso da Internet como a segunda atividade mais importante nos momentos de lazer, enquanto as participantes do sexo feminino escolhem a ida aos *shopping centers*. A utilização da *Web* é classificada por estas como a atividade menos importante no seu tempo livre. Ao comparar estes dados estatisticamente, encontra-se uma diferença significativa entre os grupos no que tange ao uso da Internet ($p < 0,05$), sugerindo que meninos e meninas usem esta tecnologia com propósitos diversos. Desta forma, como encaminhamento desta pesquisa, sugere-se que seja realizado um estudo para investigar os hábitos e preferências no uso da Internet por participantes de ambos sexos, com idades entre 12 e 15 anos, para verificar este resultado.

Em relação à leitura de livros, esta foi classificada como a quarta atividade mais importante nos momentos de lazer por ambos grupos, abaixo das atividades esportivas e idas aos shopping centers, confirmando resultados anteriores. Idas à praia ou piscina são mais importantes para as meninas; já a

leitura de revistas e jornais, assim como a ida a discotecas e festas são consideradas pouco frequentes para ambos grupos. Como somente a diferença relativa ao uso da Internet é significativa, a reaplicação desta pesquisa será necessária para verificação destes resultados. Além disso, sabe-se que a comparação por gênero deve ser realizada a partir de um número considerável de participantes, para que não se façam generalizações superficiais sobre a população-alvo da pesquisa.

Por fim, procurou-se verificar quais gêneros textuais os alunos mais lêem. Para tal, os participantes deveriam marcar em escalas *likert* de cinco pontos o quanto gostam de oito gêneros textuais pré-selecionados (vide Anexo 16). Os Gráficos 20 e 21 a seguir ilustram as diferenças entre as séries:

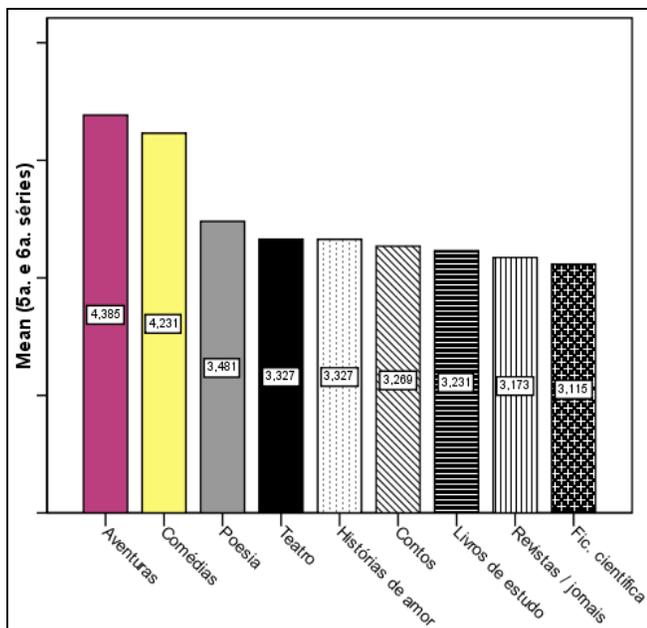


Gráfico 20 – Preferências de leitura (5ª. e 6ª. séries)

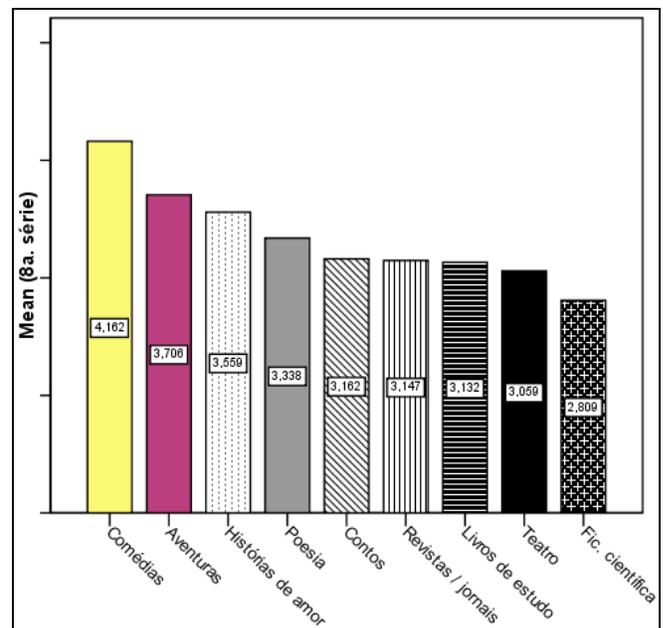


Gráfico 21 - Atividades no tempo livre (8ª. série)

Os gêneros textuais preferidos de ambos os grupos são as histórias de aventuras e comédias, sendo que os alunos da 5ª. e 6ª. séries avaliaram o primeiro tipo ainda mais positivamente que os alunos da 8ª (p<0,05). Em seguida, os alunos do primeiro grupo indicam poemas e textos dramáticos como os

mais preferidos. Os alunos do segundo grupo também incluem a poesia como um dos quatro gêneros textuais preferidos, junto com as histórias de amor.

Ao contrário dos alunos da 5ª. e 6ª. séries, o texto dramático é um dos menos preferidos pelos alunos da 8ª. série. Já as histórias de amor aparecem em quinto lugar nas respostas dos alunos de 5ª. e 6ª. séries, indicando um interesse menor por este gênero. Em relação aos contos, ambos grupos disseram ter um interesse mediano, demonstrando uma resposta homogênea em relação a este item. O mesmo acontece com os gêneros “livros de estudo”, “revistas e jornais” e “ficção científica”, avaliados por ambos grupos como pouco interessante. Com exceção da preferência por textos de aventura pelos alunos de 5ª. e 6ª., não houve diferenças significativas nos resultados referentes a comparação entre as séries.

Já a comparação entre os resultados de cada escola apresentou mais diferenças significativas, conforme Gráficos 22 a 25:

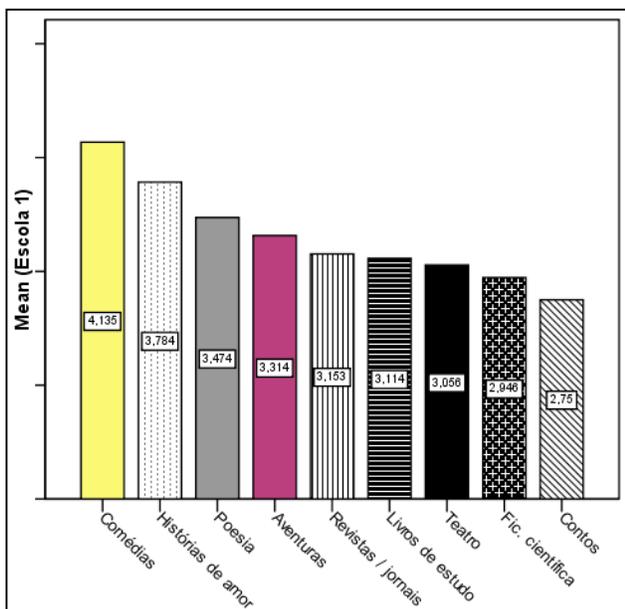


Gráfico 22 – Preferências de leitura (Escola 1)

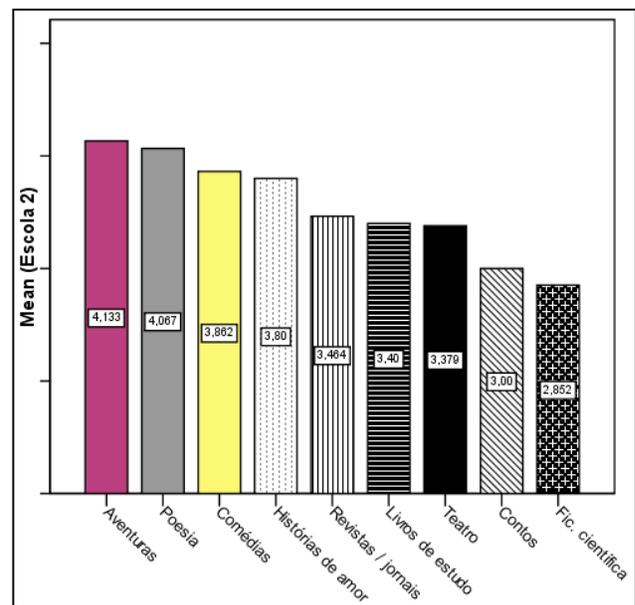


Gráfico 23 – Preferências de leitura (Escola 2)

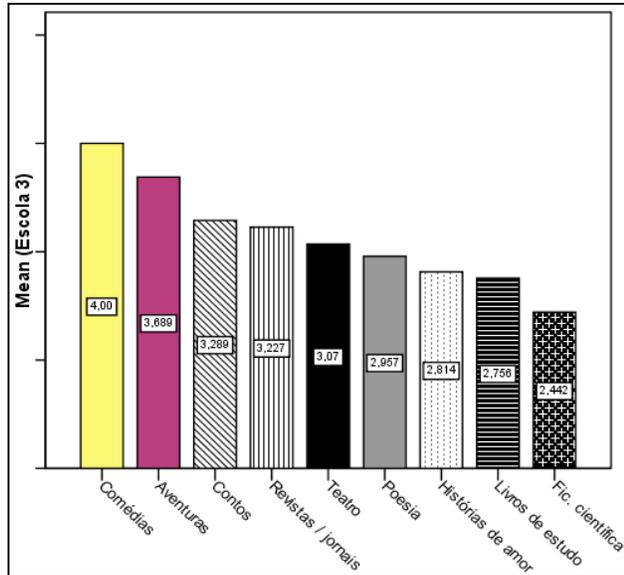


Gráfico 24 – Preferências de leitura (Escola 3)

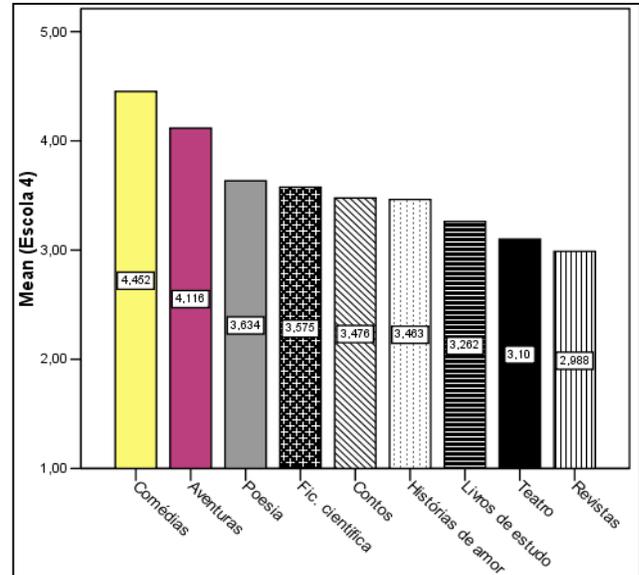


Gráfico 25 – Preferências de leitura (Escola 4)

Nota-se que os alunos das Escolas 1, 3 e 4 avaliaram a comédia como o gênero mais preferido, confirmando o resultado da análise anterior ($p < 0,05$). Os textos de aventura também aparecem como muito apreciados, ficando em primeiro lugar na Escola 2 e em segundo lugar nas Escolas 3 e 4. Somente na Escola 1 este gênero não figura entre os três tipos de texto preferidos pelos alunos. Comparando estatisticamente os dados referentes à preferência de leitura de aventuras entre as escolas, pode-se afirmar que os alunos da Escola 2 dizem preferir este tipo de texto mais do que os alunos das outras escolas ($p < 0,05$).

Pode-se afirmar que os poemas estão entre os gêneros de maior preferência entre os alunos, visto que apareceram entre os três primeiros lugares em três das quatro escolas pesquisadas, tendo pouca preferência apenas na Escola 3 ($p < 0,05$). Já as histórias de amor têm maior aceitação em duas escolas apenas, 1 e 2 ($p < 0,05$), aparecendo entre os quatro gêneros textuais preferidos nas respostas dos alunos dessas instituições.

Através dos Gráficos, nota-se um interesse médio na leitura de revistas e jornais em três das quatro escolas pesquisadas. Somente na Escola 4 este item ficou em último lugar dentre os gêneros

textuais selecionados. Já os livros didáticos são menos preferidos em todas as escolas, figurando entre os três últimos lugares, assim como os textos dramáticos. A única exceção é a Escola 3, na qual os alunos responderam ter um interesse mediano por teatro.

Em relação aos contos, foram obtidos resultados heterogêneos entre os grupos. Enquanto há muita preferência na Escola 3 por este gênero textual, os alunos da Escola 4 apresentam médio interesse, ao passo que os participantes das Escolas 1 e 2 dizem não ter muita preferência por tais textos. Já os textos de ficção científica tiveram a mesma resposta nas Escolas 1, 2 e 3; são vistos como pouco interessantes pelos alunos destas instituições. Somente os alunos da Escola 4 posicionaram este gênero textual entre os quatro preferidos por eles.

Conclui-se que a maior ocorrência de diferenças significativas entre as escolas seja um indício de que as preferências de leitura sejam mais influenciadas pelo ambiente educacional do que pela série em que os alunos estão. É possível, por exemplo, que os alunos da Escola 4 tenham maior preferência por ficção científica por ter lido mais textos deste tipo durante as aulas de Português e Literatura que os alunos de outras escolas. Entretanto, para a confirmação desta observação, torna-se necessário realizar um estudo mais detalhado sobre as preferências de leitura dos alunos e comparar os resultados ao conteúdo programático das aulas de leitura ministradas nessas instituições. Desta forma, será possível analisar se os textos escolhidos pelos professores para serem abordados em sala de aula exercem influência na preferência do jovem leitor dentro e fora da escola.

Também é possível que as preferências de leitura sejam influenciadas pelo sexo dos participantes. Os Gráficos 26 e 27 abaixo exploram estas diferenças entre os grupos:

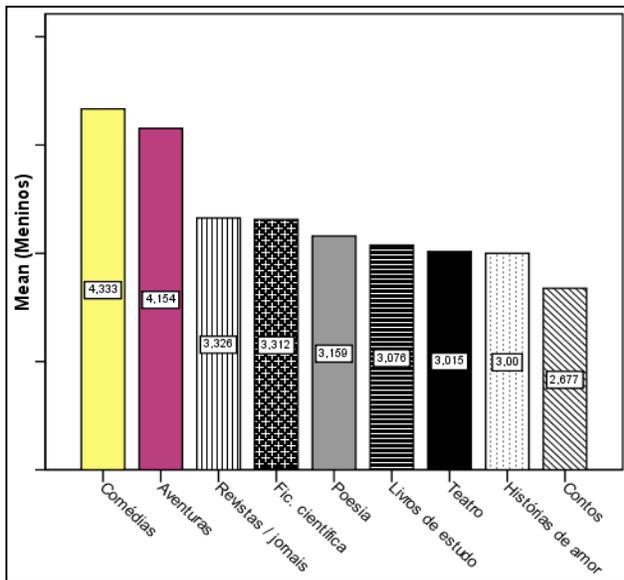


Gráfico 26 – Preferências de leitura (Meninos)

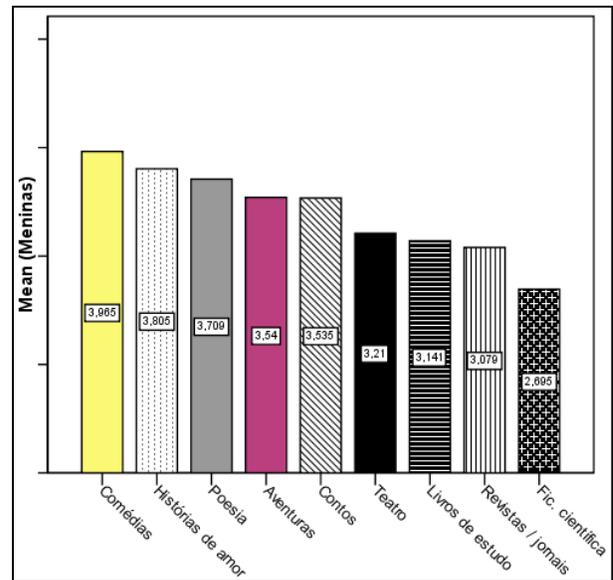


Gráfico 27 – Preferências de leitura (Meninas)

Novamente, nota-se uma grande preferência por textos de comédia em ambos grupos. Porém, no que diz respeito ao segundo texto mais preferido, aparecem diferenças significativas; os meninos preferem as histórias de aventura, enquanto as meninas dão mais preferência às histórias de amor ($p < 0,05$ – vide Anexo 16). O grupo feminino também respondeu ter mais interesse em poesia e contos que os meninos, revelando diferenças significativas entre eles ($p < 0,05$).

Já a leitura de revistas, jornais e livros de ficção científica parece agradar mais aos meninos, apesar destes resultados não terem sido comprovados estatisticamente. Os livros de estudo despertam pouco interesse em ambos os grupos, como já observado nas comparações entre séries e escolas. Já os textos dramáticos foram melhor avaliados pelas meninas; mesmo assim, este item permaneceu entre os quatro menos preferidos em ambos grupos, reafirmando constatações anteriores.

Observa-se que, dentre as comparações feitas entre séries, escolas e sexo, a maior quantidade de diferenças significativas apareceu quando o último item foi utilizado. Desta forma, pode-se concluir que as preferências de leitura não variam tanto entre os alunos de diferentes séries do EF, mas podem

ser influenciadas pela instituição de ensino na qual estudam, acrescido da questão do grupo que pertencem: feminino ou masculino.

Descrito o perfil dos participantes da pesquisa, serão apresentados na sub-seção seguinte os resultados referentes às suas reações à leitura das fábulas e ao *layout* na qual estavam inseridas.

5.2 Reações afetivas e cognitivas aos tipos de *layout*:

Primeiramente, foi perguntado aos alunos se já tinham lido o texto antes. Se respondessem afirmativamente, estes deveriam relatar onde a leram em uma pergunta aberta. Nota-se que os alunos da 5^{a.} e 6^{a.} séries conheciam mais a fábula do que os alunos da 8^{a.}, como pode-se ver no Gráfico 28 seguinte:

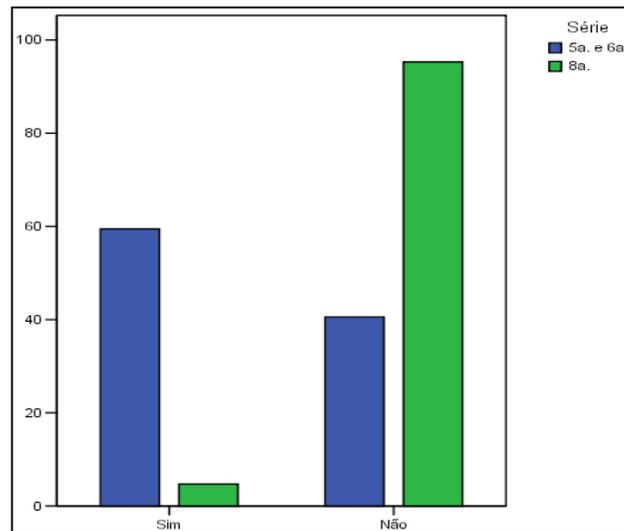


Gráfico 28 – Conhecimento prévio da história por série

Apesar de a fábula *A Ostra e O Caranguejo* ter um elemento de novidade que poderia levar a um maior interesse por parte dos alunos da 8^{a.} série, esta diferença não aparece quando se analisa a reação afetiva dos alunos em relação à leitura dos textos. Os resultados da comparação das respostas entre as séries encontram-se nos Gráfico 29 e 30 a seguir:

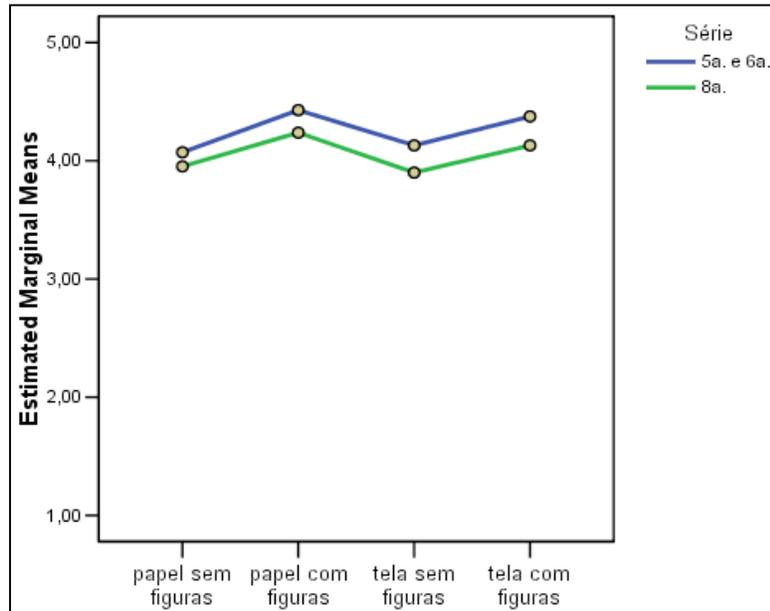


Gráfico 29 – Interesse: Diferença entre *layouts* e série

Aparentemente, nota-se uma pequena diferença entre os grupos, indicando um maior apreço pela leitura dos textos com figuras, no que diz respeito ao layout, e uma resposta afetiva mais positiva dos alunos da 5ª. e 6ª., no que se refere à comparação entre as séries. Entretanto, estes resultados não são estatisticamente significativos, uma vez que as médias de resposta de todos os grupos foram muito próximas, em torno do quarto ponto da escala *likert*. Esta análise indica que as variáveis *série* e *layout* não influenciaram a apreciação dos alunos em relação ao texto literário, que foi positiva para todos os grupos. O Gráfico 30 a seguir ilustra as diferenças da recepção aos *layouts* entre as escolas.

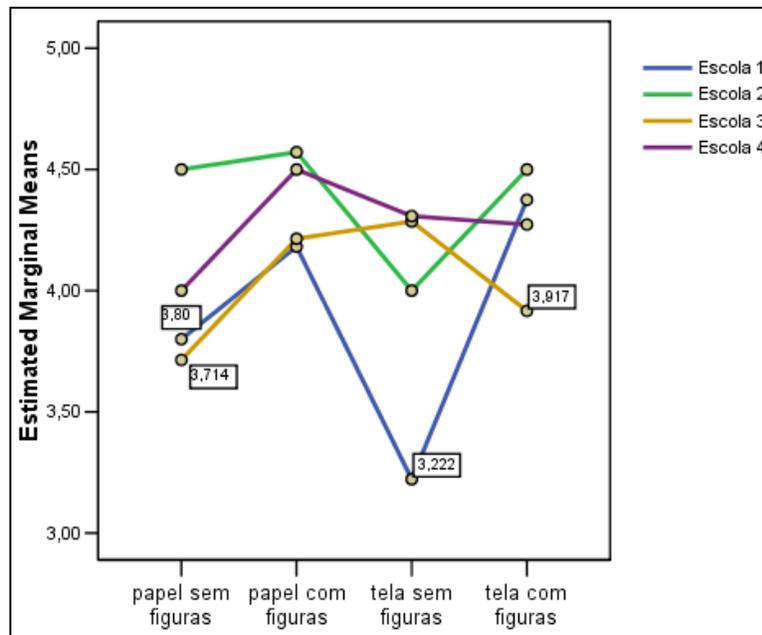


Gráfico 30 – Interesse: Diferença entre layouts e escolas

A comparação entre as escolas revela diferenças significativas entre os grupos. A maioria dos alunos das Escolas 2 e 4 avaliou todos os layouts positivamente, marcando as opções “interessante” e “muito interessante” na escala *likert*. Verifica-se também uma pequena preferência dos alunos dessas instituições pelo texto impresso com figuras. Já os alunos das Escolas 1 e 3 fizeram uma avaliação mais negativa do texto na tela sem figuras e do texto impresso sem figuras, respectivamente, com média abaixo do quarto ponto da escala ($p < 0,05$). Apesar das diferenças entre os contextos educacionais, nota-se que os textos com figuras, impressos e *on-line*, receberam uma avaliação mais positiva do que os textos sem figuras. A única exceção é a reação mais negativa dos alunos da Escola 3 ao texto *on-line* com figuras, como indica o Gráfico 30. Já o Gráfico 31 a seguir aponta as reações cognitivas dos alunos de 5^a./6^a. e 8^a. séries aos layouts:

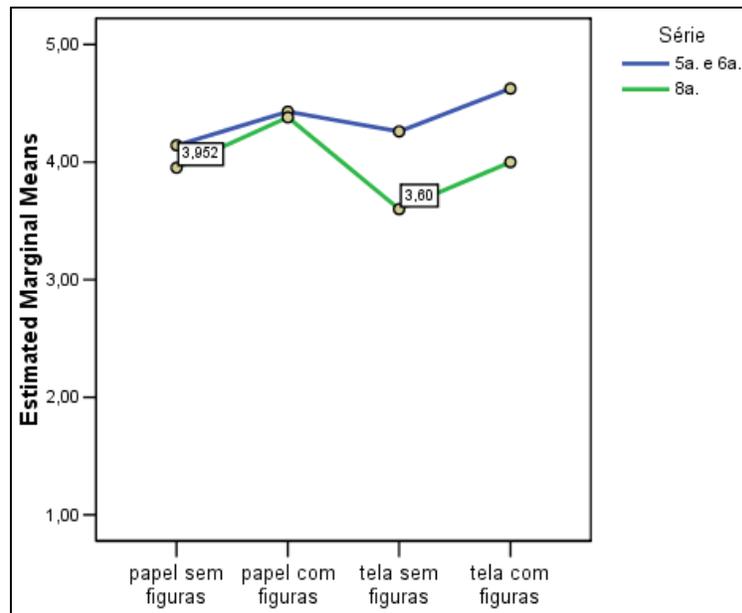


Gráfico 31 – Dificuldade: Diferença entre *layouts* e série

Nota-se os alunos da 8ª série consideraram a leitura do texto mais difícil do que os alunos das séries anteriores. Nota-se uma avaliação mais negativa dos textos *on-line*, tanto com quanto sem figuras, por parte deste grupo, com médias abaixo do quarto ponto da escala *likert*. Entretanto, ao comparar estatisticamente as respostas entre as séries, observa-se uma diferença significativa somente em relação à leitura do texto na tela sem figuras ($p < 0,05$). Este resultado sugere que este tipo de layout seja o menos confortável para os leitores, apesar de a diferença somente ter aparecido entre os alunos da 8ª. série.

Por fim, perguntou-se aos alunos quais elementos textuais chamaram mais a atenção durante a leitura. Nesta pergunta, os participantes deveriam colocar seis itens em ordem, atribuindo o número 1 ao elemento que chamou mais a atenção, 2 ao segundo elemento mais saliente, e assim por diante. Os Gráficos 32 e 33 ilustram os resultados referentes a esta questão, comparando-os entre as séries:

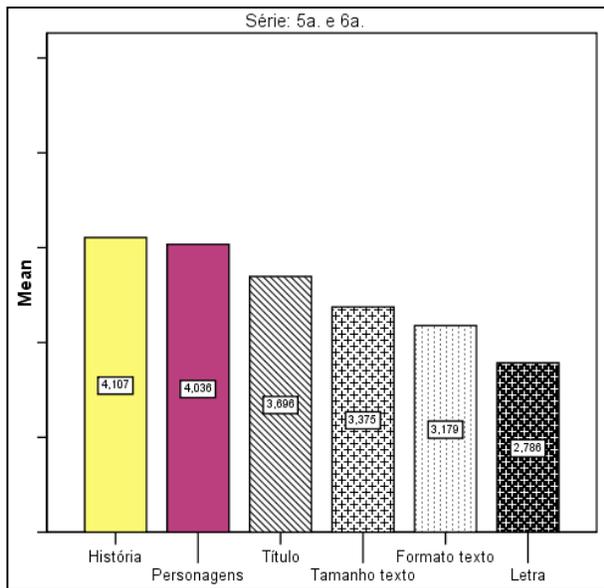


Gráfico 32 – Atenção (5ª e 6ª séries)

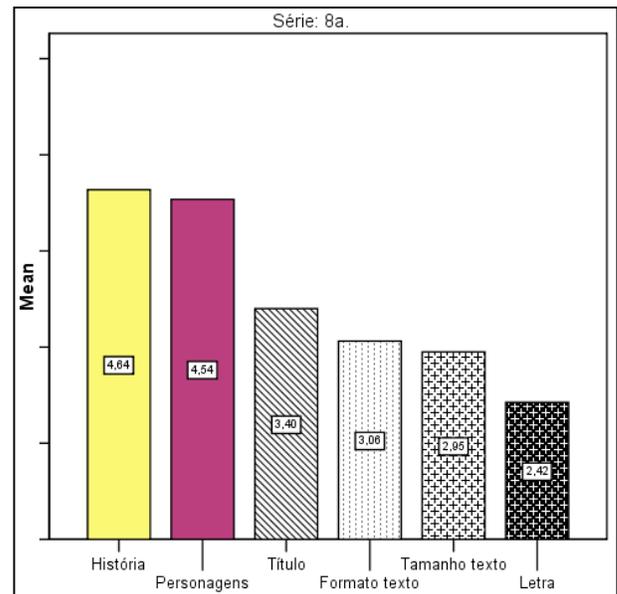


Gráfico 33 – Atenção (8ª série)

Observa-se que a ordem estabelecida pelos grupos é praticamente a mesma; os alunos afirmaram que a história, os personagens e o título chamaram mais sua atenção durante a leitura do que o formato do texto, sua extensão e tipografia. Desta forma, nota-se a princípio uma prevalência dos elementos textuais sobre os elementos visuais dos textos. Entretanto, também é possível observar que as respostas dos alunos da 5ª e 6ª séries estão mais distribuídas entre os seis itens da questão, com valores próximos entre si. Já os alunos da 8ª. série concentraram suas respostas nos elementos narrativos do texto, que possuem médias mais distantes que os valores referentes aos outros itens da questão. Esta diferença de distribuição pode indicar uma maior sensibilização dos alunos de 5ª e 6ª séries aos elementos visuais dos textos. Todavia, para a confirmação deste resultado, novos testes deverão ser realizados, já que esta diferença não é estatisticamente significativa.

Com o fim de se verificar se o tipo de apresentação do texto influencia a atenção do leitor para determinados elementos, foi feita uma comparação entre os *layouts*. Os Gráficos 34 a 37 mostram os resultados referentes a estes dados:

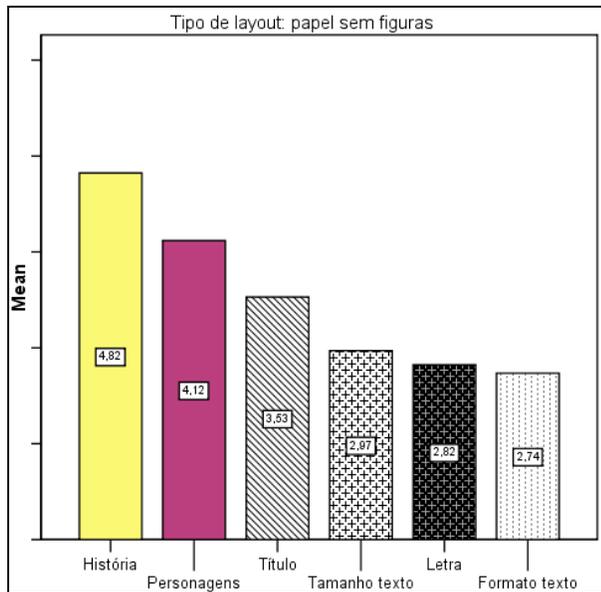


Gráfico 34 – Atenção (Papel sem figuras)

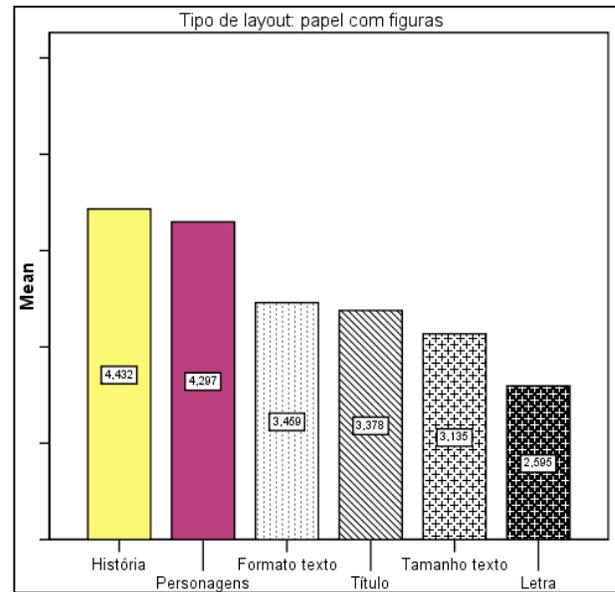


Gráfico 35 – Atenção (Papel com figuras)

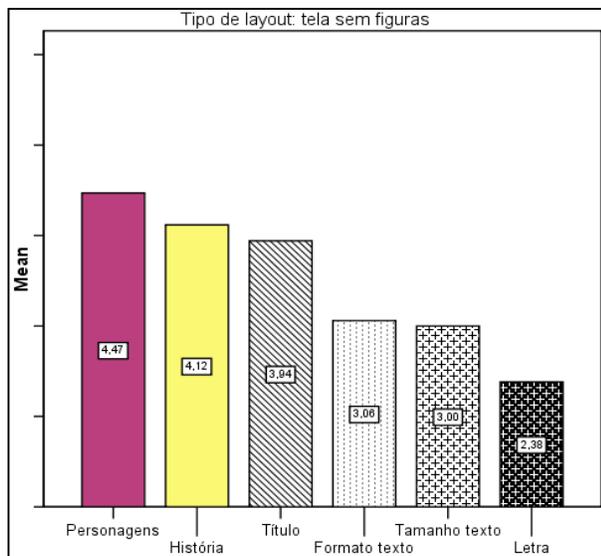


Gráfico 36 – Atenção (Tela sem figuras)

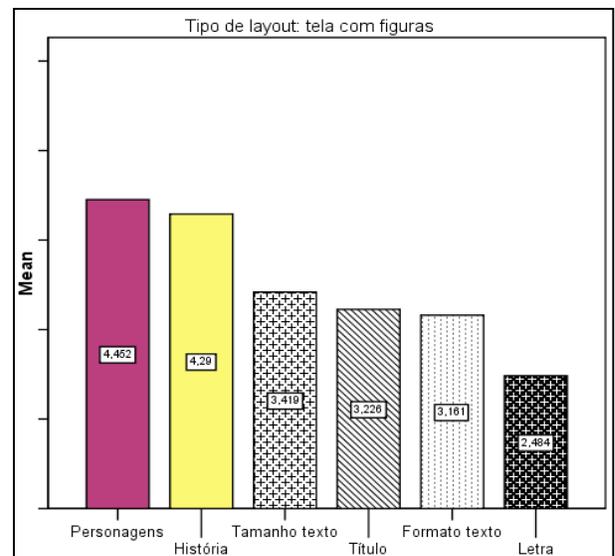


Gráfico 37 – Atenção (Tela com figuras)

Nota-se a história e os personagens foram os elementos que chamaram mais a atenção dos participantes, não importando o tipo de *layout* no qual os textos estavam inseridos. Como verificado na comparação entre as séries, os alunos participantes dar mais importância aos elementos textuais das fábulas. Entretanto, observa-se que, na leitura dos textos impressos, a história é o item que chama mais a atenção dos participantes, enquanto que na leitura dos textos *on-line*, o item mais saliente é o

relativo aos personagens. Esta constatação não pode ser generalizada para a população-alvo da amostra por não ser estatisticamente significativa, mas sugere-se que a maior atenção ao enredo pelos participantes que leram a fábula no papel seja resultado de um maior envolvimento com a leitura no meio impresso. No meio *on-line*, os alunos podem ter prestado mais atenção às ilustrações dos personagens da história, quando o texto tinha figuras, ou às ações pontuais dos personagens, no caso do texto sem figuras, e deixado de refletir sobre o texto como um todo.

No que diz respeito aos elementos visuais dos *layouts*, é possível observar mais diferenças entre os grupos. O título chamou mais a atenção dos participantes que leram os textos com figuras, tanto impressos quanto *on-line*, provavelmente por ser o único elemento que se destaca do corpo do texto verbal ($p < 0,05$). Já a extensão do texto recebeu mais atenção por aqueles que leram as fábulas na tela, com figuras ($p < 0,05$). Este resultado pode indicar que o tamanho dos textos é levado em consideração com mais frequência quando da leitura *on-line*, devido ao cansaço causado pela tela do computador. Porém, sugere-se que este estudo seja reaplicado com textos de diferentes extensões, para que se possa verificar esta correlação entre tamanho do texto e leitura na tela.

Em relação ao formato do texto, nota-se uma heterogeneidade nas respostas entre os grupos. O item foi considerado o terceiro mais saliente para os participantes que leram o texto impresso com figuras; ficou em quarto lugar entre os itens do texto na tela sem figuras; em penúltimo para os que leram a fábula e em último na opinião dos alunos que a leram no papel, sem figuras. Esta grande diferença entre as respostas sugere uma ambigüidade do próprio item, que deve ter dado margem a diversas interpretações por parte dos alunos. Portanto, ao comparar essas respostas entre os grupos, não é sabido se, de fato, comparam-se concepções parecidas do que venha a ser o formato do texto. É digno de nota que a expressão “formato do texto” foi escolhida para substituir o termo *layout* no questionário, uma vez que o termo em Inglês poderia não ser de conhecimento dos participantes da

pesquisa. Por fim, a tipografia utilizada nos textos foi considerada o item menos saliente em três dos quatro tipos de *layout*, ficando em penúltimo lugar somente na leitura do texto impresso sem figuras. De fato, a observação de itens mais específicos do *layout*, como a escolha de fontes, é mais freqüentemente realizada por especialistas do *design*. Como afirmam Kress & van Leeuwen (2001), as reações do leitor não-especializado geralmente são guiadas por impressões pessoais, enquanto as do produtor profissional são mais freqüentemente pautadas em regras institucionalizadas das gramáticas visuais.

Como visto nas comparações das respostas em relação aos *layouts*, o meio *on-line* e a inserção de figuras parecem não ter influenciado a reação afetiva dos leitores ao texto literário. Por outro lado, a apresentação do texto na tela pode ter influenciado negativamente a recepção cognitiva dos alunos da 8ª. série aos textos, principalmente aqueles sem figuras, uma vez que os participantes acharam a leitura destes mais difícil. Também foi observada uma prevalência de elementos narrativos sobre os visuais em relação aos itens que chamaram mais atenção durante a leitura. Entretanto, a maior saliência do enredo na leitura impressa pode sugerir maior envolvimento com a experiência literária do que na leitura *on-line*. Ademais, observou-se que o tamanho do texto é levado em consideração com mais freqüência quando o texto é apresentado em meio digital, com elementos narrativos e visuais, que é o formato do hipertexto. Já elementos mais específicos da construção do *layout*, como a tipografia, não chamaram muita atenção dos leitores da pesquisa, uma vez que se tratam de usuários não-especializados de textos multimodais.

Para compreender melhor os resultados apresentados até aqui, serão analisadas na sub-seção seguinte as respostas dos alunos a duas perguntas abertas do questionário de pós-leitura, na qual deveriam justificar a opção escolhida nas escalas *likert* das perguntas fechadas.

5.3. Categorização dos dados qualitativos:

Após cada pergunta fechada do questionário de pós-leitura, foi inserida uma pergunta aberta, na qual o aluno deveria explicar o porquê de ter escolhido determinada opção nas escalas *likert* (vide Anexos 5 e 6). A categorização semântica das respostas a estas perguntas tem por objetivo compreender melhor as reações cognitivas e afetivas dos alunos à leitura dos textos com e sem figuras, impressos e *on-line*. Na Tabela 3 abaixo, apresenta-se a numeração dos questionários de acordo com as escolas, séries e tipos de *layout*. Esta codificação será mencionada quando da citação de exemplos para cada categoria.

5ª./6ª. séries				
	Papel sem figuras	Papel com figuras	Tela sem figuras	Tela com figuras
Escola 1	1 - 5	6 - 10	11 -14	15 - 18
Escola 2	19 - 22	23 -26	27 - 29	30 - 34
Escola 3	35 - 39	40 - 44	45 - 49	50 -54
Escola 4	55 - 59	60 - 64	65 - 70	71 - 75
8ª. série				
	Papel sem figuras	Papel com figuras	Tela sem figuras	Tela com figuras
Escola 1	76 - 82	83 - 89	90 - 95	96 - 100
Escola 2	101 - 104	105 - 107	108 - 111	112 - 114
Escola 3	115 - 121	122 - 128	129 - 135	136 - 140
Escola 4	141 - 145	146 - 150	151 - 155	156 - 159

Tabela 3 – Numeração dos questionários por série, escola e *layout*.

Primeiramente, serão analisadas e comparadas as justificativas dos alunos de 5^a./6^a. e 8^a. séries à seguinte pergunta: “Você achou a história interessante?” (vide Anexo 19). As possíveis diferenças entre os *layouts* também serão abordadas na análise a seguir.

5.3.1. Categorias de interesse:

A primeira categoria criada a partir das justificativas dos alunos foi chamada de *paráfrase*. Esta engloba as respostas dos alunos que mencionaram palavras ou idéias do texto-base para justificar seu interesse, bem como a falta dele, em relação à fábula. Encontram-se alguns exemplos desta categoria na Tabela 4 a seguir:

i. Paráfrase:
“A cigarra foi para a casa da formiga com frio.” (Q 9)
“Porque fala de uma cigarra que cantou o verão todinho.” (Q 45)

Tabela 4 – Exemplos da categoria *Paráfrase*.

Quando os alunos destacavam um ou mais aspectos da narrativa, utilizando suas próprias palavras e apresentando sua visão sobre o tema tratado na leitura, suas respostas foram inseridas na categoria *interpretação*. Por tratar-se de uma categoria muito ampla, foram criadas subcategorias de acordo com o tema abordado nas respostas. A Tabela 5 a seguir apresenta exemplos de cada uma das subcategorias:

ii. Interpretação
Lição de vida/moral: “Porque deu uma lição de vida.” (Q 41)
Vida/realidade: “ Por que realmente é assim que as coisas acontecem na vida.” (Q 103)
Temática: “Porque fala sobre gente que fala muito.” (Q 36) “Porque mostra a importância do trabalho.” (Q 6)
Natureza/animais: “Porque fala de dois pequenos e conhecidos animais.” (Q 10)
Qualidades/atitudes humanas: “Pela generosidade da formiga” (Q 52)

Tabela 5 – Exemplos da categoria *Interpretação*.

A sub-categoria *lição de vida/moral* agrupa as respostas dos alunos que comentam o ensinamento proposto pelas fábulas. Já na subcategoria *vida/realidade*, foram inseridas as justificativas dos participantes que traçaram um paralelo entre a narrativa e fatos da realidade, mas sem falar da própria experiência. A sub-categoria *temática* agrupa as respostas que destacam o tema tratado nas fábulas, como a importância do trabalho, na fábula *A Cigarra e a Formiga*, e a questão de guardar segredos, em *A Ostra e o Caranguejo*. A próxima sub-categoria, *natureza/animais* engloba as justificativas dos alunos que se pautaram no uso de animais e elementos da natureza como personagens das histórias. Por fim, a última sub-categoria dentro de interpretação é *qualidades/atitudes humanas*, que dá conta das respostas que abordaram o emprego de qualidades humanas nos seres das fábulas.

As respostas relacionadas ao posicionamento afetivo dos alunos em relação à leitura foram inseridas na categoria *afeto positivo*, uma vez que não foram encontradas respostas afetivas negativas nas respostas às perguntas abertas. Na Tabela 6 seguinte, encontram-se alguns exemplos:

iii. Afeto positivo
”Eu gostei da história.” (Q 75)
“Eu acho muito interessante a história eu gosto.” (Q 2)

Tabela 6 – Exemplos da categoria *Afeto positivo*

Já os comentários sobre a aparência do texto foram agrupados na categoria *layout*, mais especificamente nas sub-categorias *tamanho* e *tipografia*. A primeira está relacionada à extensão do texto e a segunda ao tipo de fonte utilizado na construção do *layout* das histórias. A Tabela 7 a seguir apresenta exemplos desta categoria:

iv. <i>Layout</i>
Tamanho: “Porque é uma história pequena e rápida.” (Q 90)
Tipografia: “Por que não tem as letras difícil, e é fácil de ler.” (Q 1)

Tabela 7 – Exemplos da categoria *Layout*

Quando os alunos justificavam seu interesse, ou a falta dele, por já terem lido o texto anteriormente, seus comentários foram incluídos na categoria *leitura prévia*. Observam-se exemplos desta categoria na Tabela 8:

v. <i>Leitura prévia</i>
“Porque já li esa história.” (Q 58)
“Eu já li antes (Q 65)

Na categoria *apreciação*, foram incluídos todos os comentários classificatórios, nos quais os alunos expressaram sua opinião sobre como o texto é. Novamente, por tratar-se de uma categoria muito ampla, foram criadas subcategorias. A subcategoria *positiva* engloba os comentários em favor do texto, nos quais os alunos usaram adjetivos de conotação positiva para descrevê-los. A categoria *negativa* se opõe à primeira por agrupar os comentários que utilizaram adjetivos com conotação negativa para descrever os textos. Por fim, a categoria *neutra* se refere a comentários sem conotação positiva ou negativa, mas que também descrevem o texto. A Tabela 9 a seguir exemplifica cada uma delas:

vi <i>Apreciação</i>
Positiva: “Porque é legal e divertida de se ler.” (Q 80)
Negativa: “Achei o texto chato.” (Q 93)
Neutra: “Uma história normal, com um sentido diferente.” (Q 146)

Tabela 9 – Exemplos da categoria *Apreciação*

As respostas dos alunos que expressavam o impacto da leitura, ou seja, como a atividade os transformou foram classificados na categoria *reação*. A seguir, observam-se as subcategorias criadas para a partir desta:

vii. <i>Reação</i> :
Reflexão: “Porque nos ajuda a refletir.” (Q 99)
Aprendizado: “Por quê ajuda cada vez mais a aprender.” (Q 68)
Identificação: “Porque isso aconteceu algumas vezes com várias pessoas. Já aconteceu comigo.” (Q 146)

Tabela 10 – Exemplos da categoria *Reação*

A subcategoria *reflexão* foi criada a partir dos comentários dos alunos que mencionaram refletir sobre os temas tratados nas histórias após a leitura. Por sua vez, a subcategoria *aprendizado* engloba os comentários dos participantes que disseram ter aprendido algo com a leitura, ou que a leitura leva ao aprendizado de maneira geral. Finalmente, a subcategoria *identificação* agrupa as justificativas que se pautaram na menção a experiências pessoais dos alunos.

A última categoria encontrada se refere à percepção dos alunos em relação a sua própria compreensão do texto. Observam-se exemplos da categoria *entendimento* na Tabela 11 a seguir:

viii. Entendimento:
“Eu não intedi muito”. (Q 12)
“Porque eu não entendi nada.” (Q 121)

Tabela 11 – Exemplos da categoria *Compreensão*

É necessário mencionar que o número de alunos que não responderam a esta questão foi inserido na categoria *não respondeu* nas tabelas subseqüentes. Também foram inseridos nesta categoria os comentários dos alunos que preencheram a questão mas não responderam propriamente a pergunta, escrevendo somente “porque sim”.

Descritas as categorias, parte-se para uma comparação de suas ocorrências entre as séries e *layouts*, para entender melhor os resultados da análise quantitativa. Na Tabela 12 a seguir, estão dispostos o número de ocorrências de cada categoria:

	Papel sem figuras		Papel com figuras		Tela sem figuras		Tela com figuras		Total por categoria	
	5 ^a ./6 ^a .	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a .	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a .	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a .	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a .	8 ^a .
i. Paráfrase	6	2	3	2	11	2	6	2	26	8
ii. Interpretação (total):	6	12	10	12	5	8	5	9	20	41
Lição de vida / moral	0	9	1	10	2	5	0	6	3	30
Vida / Realidade	0	1	0	2	0	3	0	3	0	9
Temática	1	1	2	0	0	0	2	0	5	1
Natureza / Animais	4	1	3	0	0	0	0	0	7	1
Qualidades / atitudes humanas	0	0	3	0	2	0	0	0	5	0
iii. Afeto positivo	1	0	1	0	1	0	2	2	5	2
iv. Layout:										
Tamanho	0	2	1	1	0	0	0	0	1	3
Tipografia	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
v. Leitura prévia	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0
vi. Apreciação:										
Positiva	0	1	0	1	2	1	4	2	6	5
Negativa	0	0	0	1	0	0	2	1	2	2
Neutra	0	1	0	0	0	0	3	0	3	1
vii. Reação:										
Reflexão	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3
Aprendizado	0	3	0	3	1	0	2	0	3	6
Identificação	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
viii. Entendimento	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
ix. Não respondeu	0	6	1	2	1	2	3	1	5	11
Total por série:									74	85

Tabela 12 – Ocorrências por série e *layout*

Através da Tabela 12, observam-se diferenças maiores em relação ao número de ocorrências entre as séries do que entre os *layouts*, que não aparecem tão claramente na análise quantitativa.

Em relação à primeira subcategoria, nota-se maior número de paráfrases entre as respostas dos alunos da 5^a.e 6^a. séries; já os alunos da 8^a. série fizeram mais interpretações dos textos. Observa-se que os alunos da 8^a. série fazem mais comentários sobre a moral da fábula e traçam mais paralelos entre a narrativa e aspectos da realidade. Já os alunos da 5^a.e 6^a. séries descrevem mais os temas tratados, o contexto da história, os personagens e suas ações humanas, sem fazer muitas inferências

sobre o mundo que os cerca. Tais diferenças podem ser conseqüências de mais anos de estudo formal de Literatura dos alunos da 8ª. Série, que provavelmente estão mais acostumados a interpretar textos literários na escola e ser avaliados através desta atividade. Além disso, nota-se um amadurecimento pessoal destas crianças através de suas respostas, uma vez que os alunos da 8ª. série relacionaram melhor a temática da fábula com ações que acontecem no dia-a-dia e identificaram a moral das histórias com mais freqüência.

Em relação à diferença entre os *layouts*, nota-se que os alunos da 5ª.e 6ª. séries que leram o texto na tela sem figuras fizeram mais uso de paráfrases que seus colegas. Também houve menor número de comentários interpretativos entre os alunos da 5ª./6ª. e 8ª. séries que leram os textos na tela, tanto com quanto sem figuras. Este resultado pode ser influência de uma leitura mais superficial em ambiente *on-line*, como proposto por Miall & Dobson (2001).

A categoria *afeto positivo* apresentou mais ocorrências na 5ª.e 6ª. séries; entretanto, trata-se de uma diferença muito pequena para que se possa afirmar que os alunos do primeiro grupo tiveram uma resposta afetiva mais positiva que os alunos da 8ª. série. A diferença em relação à resposta afetiva entre os *layouts* também não foi expressiva.

A diferença também é pequena se compararmos as menções ao layout entre as séries; houve duas ocorrências dos alunos de 5ª.e 6ª. séries e três ocorrências entre os alunos da 8ª. Pode-se afirmar que, em geral, os alunos não privilegiaram este aspecto dos textos em suas observações, tanto os que leram os textos sem figuras quanto os textos com figuras e *on-line*. Esta constatação leva a uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento da competência comunicativa multimodal nos jovens leitores, para que estes sejam capazes de realizar uma leitura informada e crítica, dando atenção tanto a aspectos narrativos quanto a visuais dos mesmos.

Quanto à categoria *leitura prévia*, confirma-se o quadro apresentado na análise quantitativa; o texto escolhido para a 5^a.e 6^a. séries era mais conhecido para este grupo do que a fábula selecionada para os alunos da 8^a. Novamente, o número de ocorrências é muito pequeno para se fazer mais afirmações a respeito desta diferença.

Dentro da categoria *apreciação*, nota-se um maior número de ocorrências na subcategoria positiva, sem diferenças consideráveis entre as séries. Ou seja, em geral, os alunos consideraram os textos interessantes e a leitura, divertida. Quanto às avaliações negativas, tratavam-se do aspecto infantil dos textos, que não agradou a alguns alunos de ambas as séries. Já a subcategoria *neutra* englobou os comentários dos alunos que acharam a história “normal” ou “diferente”. Como não se sabe qual conotação o aluno quis atribuir a estas palavras, optou-se por inseri-las nesta categoria. Em relação aos *layouts*, nota-se uma diferença na apreciação positiva e neutra entre os alunos da 5^a. e 6^a. séries. Estes participantes fizeram comentários apreciativos somente após a leitura dos textos *on-line*, como visto na Tabela 12 (em negrito). Desta forma, pode-se afirmar que o ambiente virtual estimulou estes alunos a descreverem o texto, na maioria das vezes, de forma positiva.

Já a categoria reação apresentou diferenças entre as séries, mais especificamente nas subcategorias *reflexão* e *aprendizado*. Nota-se que os alunos da 8^a. série fizeram mais comentários acerca de uma reflexão pós-leitura, tanto positivos quanto negativos, e afirmaram com maior frequência ter aprendido com a história. Este resultado está de acordo com as questões levantadas na análise das duas primeiras categorias; esta reação pode ser um reflexo da identificação da moral da história por estes alunos, o que não ocorreu com a mesma frequência entre os alunos da 5^a. e 6^a. séries. É possível notar uma diferença em relação à subcategoria *aprendizado* no que se refere aos *layouts*. Somente os alunos da 5^a. e 6^a. séries que leram os textos *on-line* fizeram comentários sobre o que aprenderam com a leitura, enquanto que apenas os alunos da 8^a. série que leram a fábula no papel

fizeram o mesmo. Já o fenômeno da identificação foi quase nulo em ambas séries; nota-se, desta forma, que os alunos não se viram nas situações descritas nas histórias.

Os comentários sobre a compreensão dos textos foram realizados somente por alunos da 8ª série que consideraram a leitura desinteressante; a razão para tal, em todos os casos, está relacionada ao fato de que estes participantes disseram não entender a história. Apesar do número reduzido de ocorrências, este resultado é relevante por mostrar que as dificuldades encontradas pelo aluno na leitura de um texto literário podem distanciá-lo afetivamente da experiência literária e até mesmo fazer com que este desista da leitura.

Na sub-seção seguinte, serão apresentadas as categorias criadas a partir das respostas dos participantes à segunda pergunta aberta do questionário de pós-leitura, “Você achou a história fácil?” (vide Anexo 20). Serão abordadas as possíveis diferenças entre os *layouts* e séries.

5.3.2. Categorias de compreensão:

A primeira categoria observada a partir dos dados é a categoria *entendimento*, na qual foram agrupadas as respostas dos alunos que disseram considerar a leitura fácil ou difícil, de acordo com sua compreensão global do texto. Para organizar melhor as ocorrências, elas foram divididas em duas subcategorias: facilidade e dificuldade. Na Tabela 13 abaixo, encontram-se alguns exemplos de cada:

i. Entendimento
Facilidade: “Porque o entendimento dela é fácil de pegar.” (Q 103)
Dificuldade: “Não entendi nada sobre os fatos ocorridos.” (Q 102)

Tabela 13 – Exemplos da categoria *Entendimento*

A categoria seguinte se refere à menção dos alunos a seus hábitos e preferências pela atividade de leitura, como justificativa para a percebida facilidade do texto. A Tabela 14 abaixo aponta alguns exemplos desta categoria:

ii. Hábito / Gosto pela leitura
“Porque eu gosto de ler histórias que nem essa.” (Q 22)
“Porque eu sempre leio sempre.” (Q 33)

Tabela 14 – Exemplos da categoria *Hábito / Gosto pela leitura*

O *layout* foi abordado na terceira categoria, que apresenta as subcategorias *tamanho*, *tipografia* e *imagens*. Na Tabela 15 a seguir, há exemplos de cada uma delas:

iii. <i>Layout</i>
Tamanho: “Porque é super pequeno.” (Q 136)
Tipografia: “Por causa das letras.” (Q 24)
Imagens: “Porque tinha desenhos para ajudar.” (Q 26)

Tabela 15 – Exemplos da categoria *Layout*

A leitura ou conhecimento prévio sobre a fábula também foi mencionada nas respostas a esta pergunta como uma justificativa para a percebida facilidade na realização da atividade. Estas respostas foram agrupadas na categoria *leitura prévia*, cujos exemplos podem ser vistos na Tabela 16 abaixo:

iv. Leitura / conhecimento prévio
“Porque eu já tinha ouvido ela na escola” (Q 73)
“Porque é história que eu já escutei quando era piquena.” (Q 29)

Tabela 16 – Exemplos da categoria *Leitura / conhecimento prévio*

Alguns alunos justificaram a percebida facilidade ou dificuldade da leitura com características do texto, dizendo como o texto é para eles. Estas respostas foram organizadas na categoria *apreciação*, mais especificamente nas subcategorias *positiva*, *negativa* e *neutra*, de acordo com a conotação dos adjetivos empregados pelos alunos. A Tabela 17 abaixo dispõe de exemplos para cada uma delas:

v. <i>Apreciação</i>
Positiva: “Porque é muito engraçada e legal.” (Q 64)
Negativa: “Porque ela é uma história de criancinha de C.A.” (Q 80)
Neutra: “Porque é simples.” (Q 123)

Tabela 17 – Exemplos da categoria *Apreciação*

A categoria *aprendizado* se constitui dos os comentários os alunos sobre o quanto aprenderam com a atividade de leitura, facilitando o entendimento desta e de próximas leituras. A Tabela 18 abaixo apresenta exemplos desta categoria:

vi. <i>Aprendizado</i>
“Porque eu entendi um pouco e aprendi.” (Q 36)
“Porque assim nós aprendemos mais sobre a vida. (Q 76)

Tabela 18 – Exemplos da categoria *Aprendizado*

As respostas dos alunos que justificaram a percebida facilidade ou dificuldade de leitura com os temas tratados das fábulas foram agrupadas na categoria temática. Na Tabela 19 a seguir, encontram-se alguns exemplos desta categoria:

vii. Temática
“Porque era uma história de cigarra e formiga.” (Q 49)
“O texto era da cigarra e da formiga.” (Q 7)

Tabela 19 – Exemplos da categoria *Temática*

Já as respostas dos alunos que fizeram menção ao gênero textual fábula como justificativa para a percebida facilidade da leitura foram agrupadas na categoria gênero textual. Há exemplos desta categoria na Tabela 20 a seguir:

viii. Gênero textual
“Porque é uma fábula e é fácil de decorar.” (Q 74)
“É uma fábula conhecida.” (Q 10)

Tabela 20 – Exemplos da categoria *Gênero Textual*

As respostas dos alunos que justificaram a percebida facilidade de leitura com a identificação e/ou entendimento da moral da fábula foram organizadas na categoria *moral*, cujos exemplos são vistos na Tabela 21 abaixo:

ix. Moral
“Porque no final do texto explica tudo.” (Q 157)
“Porque agente nunca pode desistir do nosso objetivo.” (Q 91)

Tabela 21 – Exemplos da categoria *Moral*

Na Tabela 22 a seguir, encontra-se o número de ocorrências para cada categoria, divididas por série e *layout*. O número de alunos que não responderam à questão aqui analisada foi contabilizado e incluído na tabela, na categoria *não respondeu*:

	Papel sem figuras		Papel com figuras		Tela sem figuras		Tela com figuras		Total por categoria	
	5 ^a ./6 ^a	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a	8 ^a .	5 ^a ./6 ^a .	8 ^a .
i. Entendimento:										
Fácil	4	3	2	4	5	2	7	4	18	13
Difícil	0	1	0	0	1	5	0	3	1	9
ii. Hábito / Gosto pela leitura:	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1
iii. <i>Layout</i> :										
Tamanho	1	5	3	4	7	2	1	3	12	14
Tipografia	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0
Imagens	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
iv. Leitura prévia	1	0	1	0	5	0	0	0	7	0
v. Apreciação										
Positiva	1	4	5	3	5	1	2	2	13	10
Negativa	1	0	1	1	2	5	0	1	4	7
Neutra	0	1	1	3	0	0	0	0	1	4
vi. Aprendizado	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0
vii. Temática	0	2	1	1	0	0	0	0	1	3
viii. Gênero textual	0	2	0	0	1	0	0	0	1	2
ix. Moral	0	4	2	2	0	2	1	1	1	9
x. Não respondeu	1	8	2	5	4	2	1	0	8	13
Total por série:									74	85

Tabela 22– Ocorrências por série e *layout*

Assim como os resultados referentes à primeira pergunta aberta, as reações apresentaram diferenças maiores entre as séries do que entre os *layouts*. Nota-se que os alunos da 5^a. e 6^a. séries justificaram com mais frequência que o texto era fácil de entender do que os alunos da 8^a. Nove destes afirmaram ter achado o texto difícil de ser compreendido, contra apenas um dos alunos da 5^a. e 6^a. séries. Este dado está em conformidade com os resultados apresentados na análise quantitativa, indicando um déficit de percepção do próprio desempenho da 5^a. para a 8^a. série. Em relação aos *layouts*, nota-se que os textos *on-line* foram considerados mais fáceis de serem lidos pelos alunos da 5^a./6^a., enquanto o texto *on-line* sem figuras foi considerado mais difícil pelos alunos do último grupo. Este resultado também confirma o que foi apresentado na análise estatística (Vide Gráfico 20).

Poucos alunos justificaram a facilidade ou dificuldade de leitura tendo como base seus hábitos e preferências de leitura. Este dado sugere que a maioria ainda não tem a consciência de que a manutenção do hábito de ler os torna melhores leitores, apesar de alguns alunos da 5ª. série reconhecerem que a leitura ou o conhecimento prévio sobre a história os auxiliaram na compreensão do texto.

Em relação à categoria *layout*, nota-se que o aspecto mais explorado foi o tamanho do texto, considerado pequeno pelos alunos. Estes afirmam que esta característica tornou a leitura fácil, especialmente os alunos da 5ª/6ª. séries na leitura do texto *on-line* sem figuras e os alunos da 8ª., o texto impresso com figuras. Sugere-se para a próxima etapa desta pesquisa que seja utilizado um texto de maior extensão, para que se possa verificar se essa relação entre a percepção da facilidade e o tamanho do texto se confirma. Surpreendentemente, apenas um aluno da 5ª. série mencionou os elementos visuais do texto com figuras, ao afirmar que as imagens o auxiliaram na leitura do texto verbal. É provável que outros alunos tenham observado os elementos multimodais dos textos com figuras; entretanto, nota-se que estes não estão conscientes de que o aspecto visual também serve de base para a construção do significado, tanto quanto o texto verbal.

Quanto à apreciação da fábula, nota-se que há mais ocorrências de apreciação positiva entre os dados dos alunos da 5ª./6ª. séries, enquanto há mais ocorrências de apreciação negativa e neutra entre as respostas dos participantes da 8ª. série. Este resultado se opõe ao que foi apresentado na análise quantitativa, na qual se observou que tanto os alunos da 5ª./6ª. e 8ª. séries tiveram uma reação afetiva positiva ao texto, sem diferenças significativas (Vide Gráfico 30). É digno de nota que tais alunos, apesar de terem avaliado o texto como muito “interessante” ou “interessante” na escala *likert*, afirmaram considerar o texto infantil e sem sentido nas respostas abertas. Este resultado é importante na medida em que atesta a importância do uso de instrumentos quantitativos e qualitativos na

investigação empírica, para que se possa triangular os dados e detectar incoerências entre as respostas dos participantes. Pode-se afirmar que, em geral, os alunos da 8^a. série tiveram uma reação afetiva positiva à leitura da fábula; entretanto, alguns participantes deste grupo consideraram o texto infantil devido à inserção de figuras. Por questões de ordem pragmática, não foi possível fazer entrevistas retrospectivas com os alunos após o preenchimento dos questionários; todavia, esta seria uma possível solução para o problema da diferença entre as respostas. Em relação às diferenças entre os *layouts*, o texto impresso sem figuras foi avaliado mais positivamente pelos alunos da 5^a. e 6^a. séries, enquanto o texto *on-line* sem figuras foi avaliado mais negativamente pelos alunos da 8^a. séries, confirmando observações anteriores.

A menção ao aprendizado após a leitura obteve pouca expressividade entre os alunos da 5^a. e 6^a. séries e nenhuma entre os alunos da 8^a. O tema e o gênero textual foram mencionados pelos alunos dos dois grupos como elementos que ajudaram na compreensão; porém, também em menor número. Já a moral da história foi vista pelos alunos da 8^a. série como potencializadora da leitura, sendo mencionada por nove destes, contra apenas um dos alunos da 5^a. e 6^a. séries. Pode-se traçar um paralelo entre este resultado e o dados da categoria *lição de vida/moral* apresentados na sub-seção 5.3.1., nos quais os alunos da 8^a. série privilegiaram a análise da moral da fábula em suas respostas diferentemente dos participantes da 5^a. e 6^a. séries.

Por fim, nota-se um problema metodológico tanto na análise da primeira quanto da segunda pergunta; a quantidade considerável de respostas em branco, somando 16 ocorrências na primeira análise e 21 na segunda. Apesar de se tratar de uma análise qualitativa, sem objetivos de generalização para outros contextos, é possível que o número de alunos que não responderam às questões abertas tenha tido influência nos resultados. Para que tal problema não ocorra, é fundamental que o pesquisador confira se o participante respondeu a todas as perguntas do questionário no momento da

devolução. Por tratar-se de uma pesquisa realizada em quatro contextos diferentes, que abrangeu um número grande de participantes, não foi possível para a autora desta dissertação fazer este procedimento com todos os alunos; porém, este fato será levado em consideração nas próximas etapas da presente pesquisa.

Na sub-seção a seguir, serão consideradas às respostas dos alunos à questão aberta “Tem mais alguma coisa que chamou a sua atenção na leitura?” (vide Anexo 21). Novamente, as respostas serão agrupadas de acordo com a série dos alunos e o *layout* apresentado nos textos.

5.3.3. Categorias de atenção:

Após numerar itens textuais pré-estabelecidos em ordem de importância, os alunos poderiam mencionar em uma pergunta aberta algum elemento que não tenha sido mencionado na questão anterior e que tenha chamado a sua atenção durante a leitura. A primeira categoria a ser criada a partir das respostas dos alunos se refere às ações dos personagens da história, como descrito nos exemplos da Tabela 23 abaixo:

i. Ações humanas:
“O que me chamou a atenção foi que a cigarra só quis canta e acabo passando fome.” (Q 6)
“Sim, o carangueijo que queria comer a ostra.” (Q 89)

Tabela 23 – Exemplos da categoria *Ações humanas*

Por sua vez, quando os alunos destacaram os sentimentos humanos dos seres das fábulas, estas foram agrupadas em uma segunda categoria, cujos exemplos são apresentados na Tabela 24 a seguir:

ii. Sentimentos humanos:
“Sim, por causa da gentileza da formiga.” (Q 23)
“O tubarão, ter vontade de salvar a ostra.” (Q 91)

Tabela 24 – Exemplos da categoria *Sentimentos humanos*

As respostas relacionadas ao final da história, mencionado por alguns participantes como algo que chamou sua atenção, foram incluídas na categoria *desfecho*. Alguns exemplos desta categoria são apresentados na Tabela 25 abaixo:

iii. Desfecho:
“Sim. O final que pelo menos um bichinho ajudou ela.” (Q50)
“A mensagem que o texto passa no final.” (Q93)

Tabela 25 – Exemplos da categoria *Desfecho*

As respostas dos participantes que mencionaram os elementos visuais dos textos como itens que chamaram sua atenção foram agrupadas na categoria *imagens*. Na Tabela 26 seguinte, encontram-se alguns exemplos:

iv. Imagens:
“Tem uns desenhos que são legais e maneiros.” (Q 83)
“Os peixes atrás da estória.” (Q 158)

Tabela 26 – Exemplos da categoria *Imagens*

Já as respostas daqueles que mencionam a forma como a história foi apresentada como um aspecto que chamou a atenção foram inseridas na categoria *Apresentação*, cujos exemplos podem ser vistos na Tabela 27 a seguir:

v. Apresentação:
“Sim. Porque algumas história são contada diferente.” (Q 58)
“A forma de como ela é contada.” (Q 159)

Tabela 27 – Exemplos da categoria *Apresentação*

Alguns participantes mencionaram a própria atividade de leitura como um elemento que chamou sua atenção. Estas respostas foram agrupadas na categoria *leitura*, cujos exemplos podem ser observados na Tabela 28 abaixo:

vi. Leitura:
“como é interessante ler.” (Q 108)
“Sim ter que ler e responder as perguntas.” (Q 106)

Tabela 28 – Exemplos da categoria *Leitura*

As respostas dos participantes que disseram não ter encontrado nada que tivesse lhes chamado a atenção, ou que não se lembravam, foram agrupadas na categoria resposta negativa. Já o número de alunos que não responderam é apresentado na categoria não respondeu. Na Tabela 29 a seguir, encontram-se todas as categorias descritas, assim como o número de ocorrências por série e *layout*:

	Papel sem figuras		Papel com figuras		Tela sem figuras		Tela com figuras		Total por categoria	
	5 ^a ./6 ^a	8 ^a								
i. Ações humanas	1	3	4	5	3	5	5	1	13	17
ii. Sentimentos humanos	1	1	2	3	1	1	3	1	7	6
iii. Desfecho	0	1	0	3	0	4	2	0	2	8
iv. Imagens	0	0	1	1	0	0	1	4	2	6
v. Apresentação	1	0	1	1	1	2	0	1	3	4
vi. Leitura	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
vi. Resposta negativa	14	1 2	15	7	11	9	5	13	45	41
vii. Não respondeu	0	0	1	1	1	1	0	0	2	2
Total por série:									74	85

Tabela 29 – Ocorrências por série e layout

Comparando os resultados entre as séries, pode-se afirmar que cerca de metade dos alunos de ambos os grupos afirmaram que nenhum item lhes chamou a atenção, além daqueles citados na pergunta fechada. Entre os alunos que responderam afirmativamente, concentram-se em maior número aqueles que apontaram as ações dos personagens como os elementos que mais chamaram sua atenção durante a leitura. Por outro lado, poucos participantes de ambos os grupos mencionaram os sentimentos humanos dos seres das fábulas em suas respostas. Apesar do número pequeno de ocorrências, nota-se que mais alunos da 8^a. série citaram o desfecho e as imagens como elementos salientes durante a leitura. Já em relação à apresentação da fábula e à atividade de leitura, os grupos tiveram respostas semelhantes, com poucas ocorrências tanto da 5^a./6^a. quanto na 8^a. série.

Por sua vez, não foi possível notar diferenças consideráveis entre a leitura de *layouts* distintos. Pode-se afirmar que, apesar da inserção de imagens no texto impresso e *on-line*, poucos alunos citaram esses itens multimodais como elementos salientes. No Capítulo 6 seguinte, os resultados apresentados

nas análises quantitativa e qualitativa serão confrontados e discutidos à luz da CEL e das teorias sobre leitura multimodal.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

O presente Capítulo descreverá em linhas gerais os resultados das fases quantitativa e qualitativa e comparará os achados de cada etapa da pesquisa, procurando uma compreensão mais ampla sobre o perfil de leitor dos participantes e sua postura em relação à leitura literária. Este capítulo se divide em quatro partes, a saber: *perfil dos leitores, reações afetivas, reações cognitivas e atenção*:

6.1. Perfil dos leitores:

A análise das respostas ao questionário de pré-leitura revelou aspectos interessantes sobre os hábitos e preferências dos participantes da pesquisa. Primeiro, observou-se que, quando perguntados se gostam de ler, mais de 80% de ambos grupos responderam afirmativamente, sem diferenças entre 5^a./6^a. e 8^a. séries (cf. Gráfico 1). Entretanto, ao responder sobre sua frequência de leitura fora do ambiente escolar, a porcentagem dos que afirmam ler frequentemente diminuiu para 58% (cf. Gráfico 5). Esta constatação indica que gostar de ler não é o mesmo que fazê-lo com frequência, fato também observado na pesquisa com leitores universitários desenvolvida por Menezes (2005). Para que se desenvolva este hábito, é necessário que o leitor em formação seja estimulado tanto pela família quanto pela instituição de ensino na qual estuda. Na presente pesquisa, não se verificou como os alunos recebem estímulo da família para ler, o que pode ser estudado em um próximo estudo. Entretanto, foi

possível perceber a influência da escola na formação desses jovens leitores através da análise da quatro primeiras perguntas do perfil.

Ao comparar as respostas à pergunta sobre a frequência de leitura dentro da escola, nota-se que cerca de 70% os alunos de 5^a. e 6^a. séries afirmaram ler com frequência, contra 40% dos alunos da 8^a. série. (cf. Gráfico 3). Esta maior frequência de leitura do primeiro grupo pode ser explicada pela percepção do estímulo à leitura que esses alunos recebem da instituição de ensino. Ao comparar as respostas entre os grupos à pergunta “Sua escola estimula você a ler?”, observa-se uma tendência para se afirmar que os alunos da 5^a. e 6^a. séries percebem um maior incentivo a leitura do que os alunos da 8^a (cf. Gráfico 8).

A influência da escola na formação do leitor também é observada quando se comparam as respostas entre as instituições participantes: a Escola 4 é indicada como a que mais estimula seus alunos a ler, tanto dentro quanto fora da instituição (cf. Gráficos 4, 6 e 7). Nota-se principalmente nesta escola uma preocupação em se estimular cognitivamente os alunos através da realização de diversos projetos extracurriculares, como oficinas de leitura, aulas de xadrez, aulas de música, equipes esportivas, etc. Tal incentivo é percebido pelos alunos e se reflete na importância dada à leitura em seu dia-a-dia. Quando perguntados sobre as atividades que fazem nos momentos de lazer, os alunos da Escola 4 posicionaram a leitura de livros como a segunda mais importante dentre as oito pré-selecionadas para a questão, ficando atrás somente da prática de esportes. Os alunos da Escola 2 atribuíram a mesma importância à esta atividade; porém, tanto os alunos da Escola 1 quanto os da Escola 3 avaliaram a leitura de livros como a penúltima na escala de importância. Não se pode afirmar que a pouca importância atribuída à leitura pelos alunos destas escolas se deve ao pouco estímulo dado pelas instituições, uma vez que não se conhece em profundidade as práticas de letramento desenvolvidas nas mesmas. Para tal, seriam necessárias feitas entrevistas com professores e alunos

sobre a importância da leitura dentro e fora do ambiente escolar, além de um estudo de campo mais extenso em cada contexto investigado, o que está fora do escopo do presente estudo. Entretanto, sabe-se, por exemplo, que não havia biblioteca em nenhuma das duas escolas supracitadas; o pouco acesso a livros pode ter sido um dos fatores que contribuíram para o posicionamento da atividade de leitura dentre os últimos lugares da escala.

Este resultado reafirma a importância da escola como formadora de leitores, uma vez que os hábitos estimulados nesta fase podem ser cultivados durante toda a vida. Quando se trata do contexto socioeconômico dos alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro, nota-se que, muitas vezes, a instituição de ensino é o único ambiente onde há livros ou onde as pessoas não estão voltadas apenas para a televisão. Desta forma, acredita-se que a escola deve assumir este papel de potencializadora da leitura e estimulá-la não somente dentro na sala de aula, mas possibilitar oportunidades para a realização desta atividade nos mais diversos espaços da instituição: na biblioteca, no laboratório de informática, no pátio, durante o recreio, nas atividades extraclasse, entre outros.

A instituição de ensino também tem um papel importante na inclusão digital dos alunos deste contexto. Observou-se que, em geral, 70% dos participantes não tem computador em casa (cf. Gráfico 9). Entretanto, este resultado varia entre os grupos: na Escola 3, 90% dos alunos tem computador em casa ou o utilizam em lojas especializadas, ao passo que nas Escolas 2 e 4, cerca de 40% só tem acesso a esta tecnologia na escola. Deste modo, nota-se a importância do desenvolvimento de projetos de tecnologia educacional principalmente nas instituições de ensino localizadas em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano¹² (doravante, IDH), como é o caso das últimas escolas citadas, para que se possibilite a inclusão digital de indivíduos que não dispõem de recursos financeiros

¹² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). (PNUD, 2006)

suficientes para comprar um computador ou pagar uma taxa para utilizá-lo em *Lan houses* ou *cybercafés*. A implantação de laboratórios não é suficiente para a inclusão digital efetiva destes alunos. Como qualquer material utilizado dentro da instituição escolar, é essencial que o computador tenha uma função pedagógica e esteja inserido de maneira informada no currículo, de forma a possibilitar novas formas de ensino e aprendizagem. A escola pode e deve ser um espaço para a democratização ao acesso à tecnologia, mas se esta for realizada sem planejamento curricular e treinamento dos professores, a utilização de computadores perde o sentido, como atenta Sorj et al. (2004).

O uso de computadores também indica fatos interessantes sobre o perfil dos alunos da 5^a./6^a. e 8^a. séries. Observou-se que os alunos do segundo grupo utilizam esta tecnologia em lojas especializadas com maior frequência do que os alunos do primeiro grupo (cf. Gráfico 11). Ir até uma *Lan house* ou *cybercafé* demanda mais tempo e maior gasto do que utilizar o computador na escola e/ou em casa; desta forma, pode-se inferir que esta tecnologia tem mais importância para os alunos da 8^a. série, uma vez que eles buscam o computador em locais além daqueles que fazem parte de sua rotina diária, como a escola, na qual também teriam acesso sem custos adicionais. De fato, quando perguntados sobre a importância de oito atividades em seu tempo livre, os alunos da 8^a. posicionaram o uso do computador e Internet como a 5^a. atividade mais importante, enquanto que a mesma foi avaliada como a menos importante de todas para os alunos da 5^a. e 6^a. séries.

A partir desta observação, enfoca-se a questão o objetivo do uso desta ferramenta para esses alunos. Provavelmente, o uso livre que fazem do computador nas *Lan houses* é diferente de sua utilização no ambiente escolar, mais voltada para a parte pedagógica. Não foi possível investigar neste estudo com que finalidade os participantes usam o computador fora do contexto escolar, ficando esta questão como encaminhamento. No entanto, é possível inferir que os participantes buscam em lojas especializadas um tipo de utilização da tecnologia normalmente não permitido na escola, como salas de

bate-papo e troca de mensagens instantâneas. De acordo com uma pesquisa realizada por Moro et alii. (2006) com alunos da 8ª. série, o uso mais freqüente do computador é para se comunicar através da Internet. Por tratar-se de um estudo qualitativo para análise do contexto local, não se pode generalizar este resultado para todos os alunos nesta fase da formação escolar, mas se sugere que o uso de programas de mensagens instantâneas e bate papo seja um dos objetivos do uso do computador fora da escola.

É possível observar uma correlação entre os dados referentes à importância da Internet e da leitura de livros no tempo livre dos alunos de 5ª./6ª. e 8ª. séries. Como já visto, os alunos da 8ª série dão considerável importância à navegação na Web e pouca importância à leitura de livros. Por outro lado, os alunos da 5ª. e 6ª. séries dão mais importância à leitura de livros, assim como consideram o uso da Internet menos importante do que os alunos da 8ª. À princípio, poder-se-ia afirmar que um evento é inversamente proporcional ao outro, ou seja; quanto mais se usa a Internet, menos livros se lê. Entretanto, estabelecer relações de causa e efeito entre atitudes humanas é uma tarefa complexa e até mesmo perigosa, por levar muitas vezes a conclusões precipitadas e superficiais. Seria mais ponderado afirmar que há um conjunto de pré-condições que propicia o desenvolvimento de ambos comportamentos: tanto o de pouca leitura e uso freqüente da Internet, quanto o de muita leitura e pouco uso da Web, sem relações de causa e efeito entre os dois itens.

Na comparação entre as escolas, observou-se uma importância maior no uso da Internet no tempo livre entre os alunos da Escola 2, na qual encontra-se o maior índice de alunos que não têm computador em casa (cf. Gráfico 10). Já os alunos da Escola 3, cuja maioria diz possuir esta tecnologia, classificaram o uso da Web como o menos importante em seus momentos de lazer. Este resultado indica dois aspectos relevantes sobre os grupos. O primeiro diz respeito à permanência dos alunos da Escola 2 no ambiente escolar após as aulas, uma vez que estes afirmam usar freqüentemente

a Internet e que o fazem em grande parte na escola. Como esta instituição se encontra em uma área bem afastada do centro da cidade, próxima a regiões rurais, nota-se que a escola nesse contexto funciona também como um centro cultural e de recreação, freqüentado por crianças e jovens da região em horários alternativos para utilização do laboratório de informática e quadra de esportes. O segundo aspecto está relacionado ao forte apelo das novas TICs principalmente entre os alunos que não têm condições financeiras para ter um computador em casa, indicado pela grande importância dada ao uso da Internet pelos alunos da Escola 2. Nota-se que o impacto da Web diminui entre os alunos da Escola 3 e, possivelmente, seria ainda menor entre alunos de escolas particulares. Desta forma, seria interessante investigar a importância do uso da Internet no tempo livre entre alunos das Escolas 2 e 3, assim como em escolas particulares de regiões próximas.

Entretanto, antes da leitura de livros e do uso da Internet, a maioria dos alunos de todas as escolas pesquisadas classificou a prática de esportes e a ida a *shopping centers* como as atividades mais valorizadas nos momentos de lazer. Comparando tais resultados entre os sexos, nota-se que o esporte é mais importante para os meninos, item no qual concentraram os números mais altos da escala. Já as meninas atribuíram importância considerável tanto a prática de esportes quanto às idas aos *shopping centers*, classificando ambas nos primeiros lugares da escala. Sugere-se que esta preferência reflita um incentivo da família e da comunidade na qual estes participantes estão inseridos para a prática de esportes, mais marcadamente entre os meninos, e o consumo ou a socialização com amigos, mais intenso entre as meninas. Novamente, afirmar que tais alunos jogam futebol e fazem compras porque vêem seus pais realizando estas atividades com frequência vai além do escopo desta dissertação, uma vez que o universo familiar destes não foi investigado. Porém, pode-se afirmar que a classificação recorrente do esporte e da ida aos *shopping centers* em primeiro lugar indica que tais atividades são extremamente valorizadas pelos alunos e, provavelmente, por aqueles que fazem parte do seu convívio.

Em relação à leitura de livros, não houve diferenças entre meninos e meninas; ambos grupos posicionaram esta atividade em quarto lugar dentre as oito pré-selecionadas, indicando uma importância mediana tanto para meninos quanto para meninas. Já a investigação sobre a importância da leitura *on-line* indica que há diferenças entre os grupos; observou-se que os meninos dão mais importância à Internet do que as meninas. É provável esta diferença ocorra devido à influência dos jogos eletrônicos, geralmente utilizados pelos meninos em seus momentos de lazer. Entretanto, seria necessário conhecer qualitativamente os objetivos dos participantes para o uso da Web e confrontá-los em relação ao gênero, podendo esta investigação servir como encaminhamento da presente pesquisa.

A última pergunta do questionário de perfil diz respeito à preferência de leitura dos participantes. É importante ressaltar que o item *textos na Internet* foi excluído da análise por ser considerado muito amplo, já que há vários tipos de textos na Web, inclusive os que já são citados em outros itens na mesma questão. Para uma próxima aplicação do mesmo questionário, sugere-se que se inclua uma pergunta na qual o participante deverá indicar em qual meio (*on-line* ou impresso) ele lê determinado gênero textual.

Observou-se que, tanto para alunos da 5^a./6^a. quanto para os de 8^a., há maior preferência por textos de aventura e comédia (cf. Gráficos 20 e 21). Já os livros didáticos figuram entre os menos preferidos, indicando a rejeição destes alunos pela leitura obrigatória. Por sua vez, a pouca preferência dos participantes em geral por textos de ficção científica e dramáticos pode indicar falta de conhecimento sobre estes gêneros textuais; entretanto, para a verificação desta hipótese, deveria-se realizar entrevistas retrospectivas com alguns alunos, para que estes justificassem oralmente suas respostas às perguntas fechadas do questionário. Um estudo a este respeito vem sendo desenvolvido por Luciano (a ser publicado), no qual tem sido observado que os alunos do Ensino Médio (doravante,

EM) também não lêem textos dramáticos, indicando falta de interesse e/ou conhecimento sobre este gênero.

A variável *série* não apontou diferenças entre os participantes, indicando que o leitor do 3º. e 4º. Ciclos do EF segue um padrão de preferências de leitura. Já a variável *escola* exerce mais influência sobre este aspecto, visto terem aparecido diferenças significativas entre os grupos. Notou-se que os alunos da Escola 1 têm maior preferência por histórias de amor do que os alunos das outras escolas (cf. Gráficos 22 a 25). Por sua vez, os participantes da Escola 2 avaliaram a categoria poemas mais positivamente que os outros. Houve maior preferência dos alunos da Escola 3 por contos e da Escola 4, por ficção científica, item que permaneceu dentre os últimos lugares nas outras escolas. Esta valorização de um determinado gênero textual em cada escola pode indicar uma correlação entre preferência de leitura e os textos trabalhados nas aulas de Português e Literatura, já que é papel da escola disponibilizar o acesso a leituras que eles normalmente não teria em seu contexto familiar. Desta forma, é possível que os alunos da Escola 4, por exemplo, tenham demonstrado maior preferência por ficção científica porque seus professores realizaram algum projeto de leitura com textos deste tipo; caso contrário, este gênero textual poderia ser desconhecido para esses alunos. Mais um estudo poderia ser feito para comparar os resultados apontados nesta pesquisa e o conteúdo programático das aulas de Português e Literatura nas escolas pesquisadas, para investigar se esta correlação realmente acontece.

Observou-se também que meninos e meninas têm preferências de leitura diferentes, concordando apenas na avaliação dos textos de comédia, os mais preferidos para ambos grupos (cf. Gráficos 26 e 27). Questiona-se se esta maior preferência é um reflexo do distanciamento afetivo destes leitores em relação ao texto literário, uma vez que, para provocar o riso, é necessário que o leitor não se identifique com o personagem na narrativa. A comparação por gênero indicou que os meninos preferem os textos de aventura, revistas e ficção científica, já as meninas têm maior preferência pelas

histórias de amor, contos e poemas. É interessante observar que Hale & Crowe (2001) obtiveram resultados similares em seu estudo sobre preferências de leitura de estudantes secundaristas americanos; aventuras, ficção científica e textos não-ficcionais figuraram entre os mais lidos por meninos, enquanto as meninas afirmaram ter maior preferência por histórias de amor e suspense. A semelhança dos resultados pode indicar que o fato de os jovens leitores serem do sexo masculino ou feminino pode influenciar de forma mais intensa suas preferências de leitura do que o ambiente sociocultural onde vivem. O desenvolvimento de um estudo intercultural com alunos dos dois contextos sociais supracitados poderia investigar essa e outras questões sobre a relação entre preferências de leitura e gênero.

6.2. Reações afetivas:

Nesta seção, serão discutidas as respostas dos alunos às questões fechada e aberta sobre interesse do questionário de pós-leitura. A análise quantitativa (cf. Gráfico 28) mostra que a leitura das fábulas estimulou nos participantes uma resposta afetiva positiva, sem diferenças entre os *layouts*. Entretanto, a análise qualitativa revelou que os alunos de ambas séries fizeram mais comentários apreciativos positivos para os textos *on-line*, confirmando o forte apelo da tecnologia para os participantes, conforme mencionado por Almeida (2005). Por outro lado, foi observado um uso maior de paráfrases e menos comentários interpretativos nas respostas dos alunos que leram os textos *on-line*, indicando uma leitura mais superficial que se refere à experiência literária (Miall & Dobson, 2001). De fato, parece que os leitores se ativeram às palavras dispostas na tela e não fizeram reflexões após a leitura.

É notável a pouca menção a elementos visuais após a leitura de todos os *layouts*; apesar de os textos na tela terem promovido mais comentários positivos, poucos alunos mencionaram

explicitamente as figuras ou o formato do hipertexto em suas justificativas. Este resultado pode ser um reflexo do ensino tradicional de leitura, que prioriza a descrição e interpretação dos elementos narrativos dos textos conforme os alunos vão avançando nas séries do EF. Tecer comentários sobre as imagens de um *layout*, ao invés de interpretar a parte escrita, pode parecer aos olhos os alunos um comportamento característico dos que ainda estão em letramento, em fases iniciais da formação escolar. Ademais, a própria inserção de ilustrações influenciou alguns alunos a comentar sobre o aspecto infantil dos textos. De acordo com Kress & van Leeuwen (1996), à medida que os alunos ingressam em séries mais avançadas da formação escolar, os textos abordados em sala de aula contêm cada vez menos elementos visuais, disseminando o conceito de antigo letramento visual. Entretanto, o predomínio do verbal sobre o visual não ocorre quando se observa a construção dos textos que tais alunos encontram no dia-a-dia; como visto no Capítulo 3. Desta forma, é essencial que também seja dado enfoque aos elementos visuais nas aulas de leitura, com o objetivo de formar leitores que saibam ler e construir criticamente tanto textos verbais quanto visuais.

A análise das respostas às perguntas abertas revelou comportamentos diferentes entre as séries. Os alunos da 5ª e 6ª utilizaram mais descrições sobre a história e personagens para justificar seu interesse na leitura das fábulas, enquanto que os participantes da 8ª fizeram mais comentários sobre a moral da fábula e traçaram mais paralelos entre o enredo e aspectos da realidade. Este resultado pode ser um reflexo de mais anos de educação literária formal para os alunos da 8ª série, na qual são freqüentemente instruídos a interpretar textos de forma a “desvelar” seu significado¹³. A identificação da moral também pode ser influência de um amadurecimento naturalmente maior dos alunos do segundo grupo, que os levou a inferir mais aspectos da realidade nas histórias fantasiosas.

¹³ Fazemos alusão a esta forma de se trabalhar o texto literário em sala de aula, como a qual não concordamos, mas por ser a mais praticada, ainda (Vide Zyngier, 2003).

Ademais, nota-se que a análise qualitativa das perguntas abertas salientou diferenças entre as séries não observadas na análise quantitativa. Este fato mostra a importância de se realizar estudos de base mista, uma vez que a análise mais específica da parte qualitativa pode complementar o panorama geral traçado pela análise quantitativa, e vice-versa.

A comparação entre as escolas também revelou diferenças significativas no que tange à reação afetiva ao texto. Observou-se que os alunos das Escolas 1 e 3 fizeram uma avaliação mais negativa das fábulas, principalmente dos *layouts* com figuras. É notável que os alunos de tais escolas dão menos importância à leitura de livros no tempo livre do que os outros participantes, como observado nos Gráficos 14 a 17 (vide Capítulo 5 – seção 5.1.). É possível que o interesse menor pela fábula tenha alguma correlação com a desvalorização da atividade de leitura para estes alunos. Entretanto, novos estudos devem ser realizados para a verificação desta hipótese.

6.3. Reações cognitivas:

Esta seção apresentará os principais resultados referentes às questões aberta e fechada sobre dificuldade de leitura. Notou-se uma diferença significativa entre as séries na análise quantitativa; os alunos da 8ª. série afirmaram que a leitura dos textos *on-line* é mais difícil do que os alunos da 5ª e 6ª. séries, principalmente a da fábula na tela sem figuras, no formato .pdf. (cf. Gráfico 30). Através do perfil, observou-se que os alunos da 8ª. série são leitores menos frequentes de livros mas usuários mais assíduos da Internet, quando comparados ao grupo da 5ª. e 6ª. séries (cf. Gráficos 12 e 13). Apesar do hábito mais frequente com a leitura no meio digital, estes participantes avaliaram os textos *on-line* como mais difíceis de serem lidos, confirmando a observação de Miall & Dobson (2001) de que as diferenças nos *designs* de textos *on-line* tornam o aprendizado de estratégias de leitura mais difícil neste meio, uma vez que cada hipertexto apresenta um *layout* específico. Como o *layout* avaliado mais

negativamente foi o texto em formato .pdf, também é possível que esta dificuldade tenha sido causada pela falta de familiaridade dos participantes com essa forma específica de apresentação textual, menos confortável para o leitor que as demais.

Por sua vez, observou-se na análise qualitativa um maior número de comentários apreciativos positivos dentre as respostas dos alunos da 5^{a.} e 6^{a.} séries, confirmando os resultados apresentados na análise quantitativa, nos quais indicou-se uma avaliação mais positiva das fábulas pelos participantes deste grupo (cf. Gráfico 30). As respostas à pergunta aberta também revelaram que um número considerável de alunos da 8^{a.} série justificou a percebida facilidade da leitura devido ao entendimento da moral da fábula, que quase não foi mencionada pelos alunos da 5^{a.} e 6^{a.} séries. Novamente, é possível notar a influência mais intensa da educação literária no comportamento dos alunos da 8^{a.} série, mais cientes de que uma característica específica deste gênero textual é a moral como conclusão da história.

Em relação à diferença entre os *layouts*, notou-se que o aspecto visual mais citado foi o tamanho do texto, tanto na leitura impressa quanto *on-line*. A extensão curta do texto foi vista como uma característica que tornou a leitura fácil. Desta forma, deve-se re replicar este estudo com textos mais longos, para observar se outros aspectos do *layout* são mencionados. Também se observou que houve apenas uma menção às figuras como facilitadora da leitura. Como discutido na análise dos aspectos afetivos, a leitura de imagens é vista pelos alunos e pela instituição escolar como um recurso utilizado por aqueles que ainda estão em processo de letramento. Desta forma, os alunos possivelmente entenderam a menção a figuras como uma resposta incorreta, uma vez que estes são constantemente encorajadas nas aulas de Literatura para analisarem os elementos narrativos dos textos e entenderem os elementos visuais como um apoio à leitura (Kress & van Leeuwen, 1996).

6.3.1. Atenção

Na última seção deste Capítulo, serão abordadas as respostas dadas à pergunta fechada sobre atenção do questionário de pós-leitura (cf. Gráfico 32 e 33). Observou-se que os participantes em geral afirmaram dar mais atenção aos aspectos narrativos das fábulas, como a história e os personagens. Entretanto, notou-se uma concentração de valores mais altos nos elementos narrativos nas respostas dos alunos da 8ª. série, enquanto os alunos da 5ª. e 6ª. divergiram mais entre si, atribuindo valores altos para os elementos visuais das fábulas. Este resultado indica uma leitura mais padronizada dos alunos da 8ª. série, com foco no aspecto verbal. Pode-se atribuir esta característica ao maior número de anos de educação formal deste grupo, que estimula a interpretação de elementos narrativos apenas. Além disso, os textos normalmente utilizados nesta série da EF já não apresentam a mesma quantidade de imagens que os textos voltados para a 5ª. série, indicando a progressão esperada no antigo letramento discutido por Kress & van Leeuwen (1996): do visual para o verbal.

Em relação aos *layouts*, observou-se que o elemento *história* chamou mais atenção dos participantes que leram a fábula no papel, enquanto o elemento *personagens* foi mais saliente para os alunos que leram a fábula na tela, tanto com quanto sem figuras (Gráficos 34 a 37). Questiona-se se esta maior atenção diferenciada entre papel e tela indica um grau maior de envolvimento com o enredo na leitura impressa, o que confirmaria a afirmação de Miall & Dobson (2001) sobre a conseqüente superficialidade da leitura literária *on-line*, uma vez que esta atividade exige engajamento cognitivo e afetivo intenso e leitura no computador dispersa a atenção e, na maioria das vezes, não corresponde ao imaginário criado pelo leitor para a narrativa.

Notaram-se diferenças entre os *layouts* no que diz respeito ao tamanho do texto, que chamou mais a atenção dos participantes que leram os textos *on-line*. Este resultado está de acordo com a

proposição feita por Kamstrup et al. (2002); a extensão de textos na tela é uma questão observada pelos leitores e pode determinar sua motivação para lê-los, uma vez que ler textos considerados longos no computador é mais cansativo do que realizar a mesma tarefa no papel. Este possível desconforto pode ser causado tanto pela ergonômica do local onde está o computador (posição da cadeira, altura e resolução da tela, distância entre tela e leitor, iluminação, etc), quanto por características físicas do leitor (limitações visuais permanentes e/ou transitórias, hipersensibilidade à luz, dentre outras). Conforme visto na análise da reação afetiva, não apareceram diferenças significativas em relação às reações dos diferentes *layouts*, tanto na tela quanto no papel; provavelmente a extensão curta dos textos influenciou positivamente na motivação dos alunos para lê-los. Seria interessante realizar um novo estudo com textos mais extensos, tanto impressos quanto *on-line*, para ver se a resposta afetiva positiva se mantém.

Kamstrup et al. (2002) também indicam a tipografia como fator essencial na recepção de textos impressos e digitais, uma vez que a escolha inadequada de fontes pode prejudicar sua legibilidade. Entretanto, notou-se que este elemento não chamou a atenção dos leitores; o que leva à conclusão de que a escolha das fontes foi apropriada para todos os *layouts*, uma vez que, se este elemento tivesse prejudicado a leitura, provavelmente seria mencionado pelos participantes nas perguntas abertas.

Como crítica à questão analisada, sabe-se que o questionário retrospectivo não é o instrumento mais apropriado para a investigação da atenção durante a leitura, visto serem os mecanismos de atenção processos cognitivos inconscientes. Desta forma, a percepção da própria atenção por parte do leitor pode ser diferente da atenção real que este teve durante a leitura. Alguns pesquisadores, como Posner (1994), Fan et al (2002) e Wang et al. (2004) utilizam a medição do movimento ocular e/ou tomografia por emissão de pósitrons (*PET scanning*) para a obtenção de

resultados mais fidedignos sobre estes processos inconscientes. Entretanto, por esta tecnologia não estar acessível à pesquisadora, optou-se pela utilização de um instrumento mais viável, mesmo ciente de suas possíveis limitações metodológicas.

Por fim, os resultados aqui discutidos indicam que este estudo exploratório pode servir de base para a realização de diversas pesquisas sobre o perfil do leitor em formação, assim como a natureza da experiência literária a partir de bases multimodais. No Capítulo 7 desta dissertação, estes encaminhamentos serão revistos e discutidos, juntamente com as considerações finais da presente pesquisa.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou verificar empiricamente as reações afetivas e cognitivas de jovens leitores à leitura de uma fábula, apresentada em meio impresso e digital, com e sem figuras. Acredita-se que, através deste estudo, foi possível entender o comportamento desse leitor em formação diante da leitura multimodal através de vários aspectos demonstrados nos capítulos que compõem o presente trabalho.

Primeiramente, através do Capítulo 2, sobre a CEL, apresentaram-se os pressupostos epistemológicos e meta-teóricos que justificam a utilização de dados empíricos para a investigação do leitor. A visão do leitor enquanto sujeito ativo na construção do significado a partir da leitura é central nesta dissertação, uma vez que apenas a análise contrastiva dos textos selecionados não seria suficiente para se alcançar os objetivos aqui propostos.

Por sua vez, o Capítulo 3 discutiu a teoria da multimodalidade, na qual o novo letramento visual se baseia. Foram abordados os aspectos cognitivos e afetivos da leitura multimodal, confrontando visões favoráveis e contra sua aplicação no ensino. Acredita-se que a Introdução e a Fundamentação Teórica tenham oferecido um panorama geral sobre as teorias sobre leitura e multimodalidade.

Já o Capítulo 4 apresentou o caminho de pesquisa percorrido, no qual detalharam-se todos os elementos utilizados para realizar o estudo em questão. Em primeiro lugar, foram discutidos o paradigma de pesquisa, os instrumentos utilizados, o contexto e os participantes, prosseguindo com a

descrição dos procedimentos de pesquisa e métodos de análise das fases quantitativa e qualitativa do estudo. Procurou-se com este capítulo descrever claramente todos os passos da realização da pesquisa, para que esta possa ser reaplicada futuramente nos mesmos e em outros contextos.

Em seguida, no Capítulo 5, descreveram-se os resultados encontrados a partir das análises quantitativa e qualitativa dos dados. Foram realizadas comparações entre grupos, no que se refere às categorias série, escola, sexo e layout, tanto em relação ao perfil de leitor quanto para medir as reações cognitivas e afetivas à leitura das fábulas. Os resultados dos tratamentos quantitativo e qualitativo são comparados no Capítulo 6, no qual se apresenta a discussão dos dados à luz da teoria. Os tópicos abaixo resumem as principais conclusões desta dissertação:

- **Perfil dos leitores: leitura impressa x leitura *on-line* – frequências inversamente proporcionais?**

Notou-se um decréscimo na frequência de leitura impressa da 5^{a.} para a 8^{a.} série. Esta diminuição da frequência pode ter alguma relação com o estímulo que estes alunos recebem na escola, uma vez que os alunos da 8^{a.} série também afirmam que se sentem menos estimulados a ler pela instituição onde estudam do que os alunos da 5^{a.} e 6^{a.} séries.

Da mesma forma, nota-se a influência do ambiente escolar na formação destes leitores na atitude dos participantes da Escola 4 em relação à leitura; nota-se que o estímulo dado pela instituição para que seus alunos tenham o hábito de ler se refletiu na grande importância que estes participantes deram à leitura em seus momentos de lazer. Tais resultados atestam o papel extremamente relevante da escola na formação de leitores; se a instituição atuar como potencializadora da leitura, oferecendo aos alunos acesso a livros e oportunidades para ler, é possível que se desenvolva neles o prazer pela experiência literária.

Entretanto, o déficit de frequência de leitura entre a 5^a. e 8^a. séries indica o caminho oposto; a educação literária parece tolher o prazer de ler, ao invés de estimulá-lo. Desta forma, é fundamental que se investigue esta fase do EF, para se compreender mais profundamente as razões pelas quais o apreço pela leitura se perde, causando conseqüências drásticas à medida que o individuo avança em sua formação escolar.

Por sua vez, a leitura *on-line* parece aumentar da 5^a. para a 8^a. série, assim como a busca por outros lugares de acesso à Internet além da casa e/ou escola, como as *Lan houses* e cybercafés. Questiona-se se esse maior contato com textos *on-line* teria alguma correlação com o maior desinteresse por textos impressos. Este resultado indicaria que as escolas devem substituir o papel pela tela, se quiserem atrair a atenção e o interesse dos alunos? O item seguinte esclarece alguns aspectos desta questão.

- **Reações afetivas: texto *on-line* - apreciação mais positiva, porém menos reflexão?**

A análise quantitativa sobre o interesse em relação à leitura das fábulas indicou uma resposta positiva dos participantes ao texto, independentemente do tipo de *layout* no qual foi apresentado. Porém, a análise qualitativa das perguntas abertas chama a atenção para uma apreciação mais positiva do texto *on-line*, seguida de um maior uso de paráfrases em suas justificativas.

Este resultado demonstra que, apesar do forte apelo da tecnologia para estes alunos, a leitura na tela não promoveu muita reflexão dentre os participantes que leram o texto na tela. Entretanto, é preciso ressaltar que o tipo de texto eletrônico utilizado para a presente pesquisa é uma transposição de um texto originalmente escrito no formato impresso. Desta forma, questiona-se se a leitura de um texto literário elaborado para o ambiente digital seria menos superficial, uma vez que este seria mais adaptado às características deste formato.

Na próxima etapa da pesquisa, o estudo aqui descrito será reaplicado utilizando-se um hipertexto literário originalmente desenvolvido para a Internet, com o objetivo de responder esta nova pergunta de pesquisa.

Ademais, esperava-se que os participantes comentassem sobre as figuras para justificar seu interesse na leitura, o que não ocorreu. A análise das respostas às perguntas abertas revela que os alunos fizeram pouca menção às figuras; este resultado pode ser um reflexo do sistema educacional ainda pautado no antigo letramento visual, no qual apenas textos verbais devem ser discutidos e interpretados. A aparente divergência entre as análises quantitativa e qualitativa dos dados atesta a importância da combinação de vários instrumentos, para que se tenha visões complementares sobre o tópico pesquisado.

- **Reações cognitivas: Textos *on-line* – maior frequência de leitura, porém maior dificuldade?**

Apesar de utilizarem mais frequentemente a Internet, observou-se que os alunos da 8^a. série tiveram mais dificuldade na leitura dos textos *on-line*. Este resultado indica que é mais difícil desenvolver modelos mentais de leitura de textos *on-line*, uma vez que cada hipertexto, na maioria das vezes, apresenta um *layout* único, desenvolvido pelo *designer* especialmente para aquele texto. Já o texto impresso, apesar das inúmeras possibilidades de apresentação na página, se desenvolve geralmente da esquerda para a direita, de cima para baixo, da primeira até a última página.

Desta forma, antes da institucionalização da leitura não-linear no conteúdo programático das escolas, é necessário que se pense sobre modelos de leitura possíveis para o hipertexto, uma vez que não é suficiente apenas transpor as estratégias de leitura utilizadas no papel para a leitura na tela.

Novamente, a pouca menção às figuras como facilitadoras da leitura indica uma necessidade de se sensibilizar estes alunos à leitura de textos visuais que, assim como os textos verbais, são passíveis de interpretação.

Concluindo esta pesquisa, cabe fazer aqui algumas observações de ordem metodológica visando ao aprimoramento de possíveis reaplicações deste estudo.

Primeiramente, notou-se que a extensão curta e a pouca complexidade dos textos escolhidos para esta pesquisa se refletiram no aparecimento de poucas diferenças entre os *layouts*, uma vez que a leitura foi demasiado rápida para que algumas características emergissem, como o cansaço no caso da leitura *on-line* e a influência das figuras na compreensão, no caso dos textos ilustrados. É fato que ainda foram detectadas diferenças entre os meios impresso e *on-line*, mas não foi possível identificar características marcantes da inserção de figuras na leitura literária, devendo este estudo ser reaplicado com um texto mais longo, de maior complexidade, como um conto, por exemplo.

Ademais, acredita-se que a fase qualitativa poderia ser complementada com entrevistas retrospectivas com um número reduzido de alunos após o preenchimento dos questionários de pós-leitura, visto que os aspectos visuais foram pouco mencionados nas respostas dos alunos às perguntas abertas, os quais priorizaram os aspectos verbais dos textos.

No que tange à formação do leitor, não foi verificado o papel da família neste processo durante a presente pesquisa. Para a reaplicação deste estudo, sugere-se que sejam adicionadas perguntas sobre os hábitos de leitura daqueles com os quais os alunos convivem diariamente em casa, para um entendimento mais profundo sobre a formação do leitor.

Finalizando, sugere-se que mais estudos empíricos sobre a leitura multimodal sejam realizados, para que se possa conhecer os efeitos de seu uso em ambiente educacional e, assim, adaptá-

lo aos interesses dos alunos e professores. É inegável o interesse dos jovens leitores por textos *on-line*, como ressaltado pelos resultados desta pesquisa, mas nota-se que a experiência literária neste meio sofre a influência de fatores cognitivos e físicos que a tornam por vezes superficiais, promovendo menos reflexão. O *layout* pode motivar os participantes desta nova geração a iniciar uma leitura, mas não garante que estes chegarão até o fim do livro ou da tela.

Nota-se que o problema parece estar menos na forma como o texto é apresentado e mais na pouca importância dada à atividade de leitura, como apontado pelo distanciamento afetivo crescente da 5ª. para a 8ª. série. Se os alunos das primeiras fases do EF têm grande apreço pela leitura literária, como observado por Carvalho (2002) e, mais tarde, por Silva (2005) e os alunos do EM fazem pouca ou nenhuma leitura literária por prazer (Polivanov, 2004), a progressão da 5ª. para a 8ª. parece apontar o início deste distanciamento, que coincide com o surgimento das leituras literárias obrigatórias nas aulas de Português.

No papel ou na tela, seria ideal se os alunos vissem a leitura como uma atividade tão ou mais importante do que a prática de esportes ou a ida aos *shopping centers*. Para tal, é preciso que este jovem leitor descubra que a experiência literária pode ser tão prazerosa quanto jogar futebol com os amigos ou assistir a um filme no cinema. Cabe à família e à escola oferecer oportunidades para que esta descoberta aconteça, dando acesso a livros e incentivando a leitura e o prazer de ler. Uma vez adquirido, o prazer de ler não se perde jamais, tornando-se, além de uma atividade diária, uma experiência de vida.

Espera-se que esta dissertação sirva como uma reflexão para professores de Literatura sobre o uso de textos multimodais para estimular a leitura literária, assim como sobre o perfil dos leitores em formação. Finalmente, acredita-se que o grande desafio destes profissionais, antes de buscar “novas liras”, ou seja, adaptar suas práticas aos novos tempos, seja estimular em seus alunos a postura

prazerosa em relação à atividade de leitura literária, resumida nas palavras de Lygia Bojunga Nunes sobre suas memórias de leitura na infância:

O livro agora alimentava a minha imaginação.
[...]
me levava pra morar no mundo inteiro:
iglu, cabana, palácio, arranha-céu,
era só escolher e pronto, o livro me dava.
Foi assim que, devagarinho,
me habituei com essa troca tão gostosa que
– no meu jeito de ver as coisas –
é a troca da própria vida;
quanto mais eu buscava no livro,
mais ele me dava.
(Nunes, 1988, p. 7-8)

CAPÍTULO 8

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMS, M.H. & STILLINGER, J. "The Romantic Period: introduction". In: _____. *The Norton Anthology of English Literature*. Vol. 2, New York: W.W. Norton & Co, 2000.
- ALMEIDA, M. "Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação". In: PELLANDA, N.; SCHLÜNZEN, E. & SCHLÜNZEN JUNIOR, K. *Inclusão Digital: Tecendo redes afetivas e cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHES, R. "From Work to Text". In: RICE, P. & WAUGH, P. (eds). *Modern Literary Theory*. New York: Arnold, 1996.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. D. *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook for Social Research*. New York: SAGE Publications, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (de 1a a 4a séries e de 5a a 8a séries)*. Brasília, SEF/MEC, 1997/1998.
- BURNETT, C. & WILKINSON, J. "Holy Lemons! Learning from children's uses of the Internet in out-of-school contexts." *Literacy*, 39 (3), 158-165, 2005.
- BURNS, R. B. *Introduction to Research Methods*. New York: SAGE Publications, 2000.
- CARROLL, L. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Ática, 1997.
- CARVALHO, K. "A construção de significados: as imagens e o verbal." In: ZYNGIER, S., VIANA, V. & SPALLANZANI, A. M. (Eds.). *Linguagens e Tecnologias: Estudos Empíricos*. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2006.

- CARVALHO, M. *Socialização na Pré-Escola: a interação professor aluno e a formação do leitor*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. 168 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.
- CHARNEY, D. "The Effect of Hypertext on Processes of Reading and Writing." In: SELFE, C., HILLIGOSS, S. *Literacy and Computers: the complications of teaching and learning with technology*. New York: Modern Language Association, 1994.
- CHAUDRON, C. *Second Language Classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- COLES, M. & HALL, C. "Breaking the Line: New Literacies, Postmodernism and the Teaching of Printed Texts". *Reading: literacy and language*. 35 (3), 111-114, 2001.
- Contando História. Disponível em www.contandohistoria.com. Acessado no dia 12/05/2005.
- CURVELLO, J. J. A. "As Organizações como Sistemas Autopoiéticos de Comunicação". *Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*. Campo Grande, setembro 2001. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np05/NP5CURVELLO.pdf>. Acessado no dia 20/03/2006.
- DILTHEY, W. *Introduction to the Human Sciences: An Attempt to Lay a Foundation for the Study of Society and History*. Detroit: Wayne State University Press, 1989.
- DIONÍSIO, A. "Gêneros Multimodais e Multiletramento". In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B., BRITO, K (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- DRYDEN, L. "Literature, Student-Centered Classrooms, and Hypermedia Environments." In: SELFE, C. & HILLIGOSS, S. (eds.). *Literacy and Computers: The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York: Modern Language Association. 1994.
- DYER, A. & MILNER, K. "An Examination of Hypertext as an Authoring Tool in Art and Design Education". In: MIAL, D. (ed). *Humanities and the Computer: New Directions*. Oxford: Clarendon Press, 1990.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

ENSSLIN, A. "Reconstructing the Deconstructed: Hypertext and Literary Education". *Language and Literature*, 13 (4), 307-333, 2004.

ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Informatizar escolas pode levar 40 anos*. Notícia online publicada no site http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_fcjb.html. em 30/04/2003. Acesso no dia 11/09/2006.

FAN J.; MCCANDLISS, D.; SOMMER, T; RAZ, A. & POSNER, I. Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14:3, 340-347, 2002.

FISH, S. *Is there a text in this class?* Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1980.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Superligados na TV*. São Paulo, 17/10/2004, p. E1.

FRYE, N. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

HABERMAS, J. *Theory and Practice*. Boston, Beacon Press, 1988.

HALE, L. & CROWE, C. "'I Hate Reading If I Don't Have To': Results from a Longitudinal Study of High School Students' Reading Interest" *The ALAN Review*, 28 (3), 49-52, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *A Caminho da Linguagem*, Petrópolis, RJ; Vozes, 2003 [1959].

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: *Linguística Aplicada*. São Paulo, PUCSP, 1992.

IBGE 2000. *Síntese de Indicadores Sociais*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acessado no dia 20/10/2006.

ISER, W. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Becket*. London: The Johns Hopkins University Press Ltd, 1974.

- JÁUREGUI, C. "Writing Communities on the Internet: Textual Authority and Territorialization". *Beyond the Lettered City: Latin American Literature and Mass Media*. Debra Ann Castillo and Edmundo Paz-Soldán (eds.). Garland Publishing / Hispanic Issues. (2000): 358-374.
- JAUSS, H. R. "A Estética da Recepção: colocações gerais.." In: COSTA LIMA, L. (org.) *A Literatura e o Leitor. Textos da Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: 34, 1993.
- LUCIANO, L. *Por uma conscientização de leitura dramática*. Dissertação de Mestrado. (a ser publicada).
- KAMSTRUP, G. W., RYGVOLD, A., & SALTNES, B. *Screen design aspects of computer-supported reading*. Disponível no site <http://www.nr.no/imedia/multifunk/wwdu-2002.doc>. Acessado em 20/10/2006. (2002).
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London, New York: Routledge, 2000.
- KRESS, G., van LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.
- _____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1970.
- MARQUES, G. & ALMEIDA, M. "Lendo no papel e na tela." In: ZYNGIER, S., VIANA, V. & SPALLANZANI, A. M. (Eds.). *Linguagens e Tecnologias: Estudos Empíricos*. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2006.
- MALINOWSKI, B. *Argonauts of the West Pacific*. Routledge: Londres, 1922.

- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MC DONOUGH, J. & MC DONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. Edward Arnold, 1997.
- MCQUEEN, R. & KNUSSEN, C. *An Introduction for Research Methods for Social Sciences*. Londres: Prendice Hall, 1998.
- MENEZES, D. *Leitores, Leitura e o Contexto Institucional: Um Estudo Empírico*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2005, 181 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.
- MIALL, D. S. "The Resistance of Reading: Romantic Hypertexts and Pedagogy." *Romantism On the Net* 16. Disponível em <http://users.ox.ac.uk/~stax0385/reading.html> , 1999. Acessado em 14/09/2006.
- MIALL, D. S., & DOBSON, T. "Reading hypertext and the experience of literature". *Journal of Digital Information* 2.1 (online journal), 2001.
- MORO, E.; SOUTO, G & ESTABEL, L. A influência da Internet nos hábitos de leitura do adolescente. Publicado em <http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/313.pdf>. Acessado em 01/10/2006. 2006.
- MOSS, G. "To Work or Play? Junior Age Nonfiction as Objects of Design". *Reading literacy and language*, 35 (3), 106-110, 2001.
- NIETZSCHE, N. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Rideel, 2005.
- NUNES, L. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- OLINTO, H. "A Teoria na Prática é outra?" In: SCHMIDT, S.; OLINTO, H.; FINKE, P.; VIEHOFF, R. *Ciência da Literatura Empírica – Uma alternativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- OPA 2004. *Generational Media Study*. Disponível em http://www.online-publishers.org/pdf/opa_generational_study_sep04.pdf. Acessado em 20/10/2006.

PNUD. *Desenvolvimento Humano e IDH*. Disponível em www.pnud.org.br/idh/. Acessado em 01/10/2006. 2006.

POLIVANOV, B. “Literary Texts and High School Students: A Possible Relation?”. In: *IPEL – Pesquisas em Discurso Pedagógico: Práticas de Letramento Volume 3 (1)*. Departamento de Letras, Puc-Rio, Rio de Janeiro: 2004. (pp. 36-49)

POPPER, K. *The Logic of Scientific Discoveries*. London: Hutchinson & Co, 1959.

POSNER, I. Attention: the mechanisms of consciousness. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 91, 7398–7403, 1994.

POTTER, W. *An Analysis of Thinking and Research about Qualitative Methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

QUINTANA, M. *Caderno H*. São Paulo: Globo, 1973.

RIBEIRO, V. (org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

ROYCE, T. “Multimodality in the TESOL classroom: exploring the visual-verbal synergy.” *TESOL Quaterly* 36(2): 191-205, 2002.

ROUET, J. & LEVONEN, J. “Studying and Learning with Hypertext: empirical studies and their implications.” In: ROUET, J., LEVONEN, A., DILLON, R., SPIRO, R. (eds) *Hypertext and Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

SCHITTINE, D. *Blog: comunicação e escrita íntima na Internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SCHMIDT, S. J. *Foundations for the Empirical Study of Literature: the components of a basic theory*. Hamburg: Buske, 1982.

_____. “The Empirical Science of Literature ESL: A new paradigm”. *Poetics* 12, 1983, pp 19-24.

- _____. *The Empirical Study of Literature (ESL)*. Universität Siegen: 1987. Disponível em <http://www.ditl.info/arttest/art9418.php>. Acesso no dia 04/05/2005.
- SILVA, G. *A leitura no ciclo de alfabetização do ensino fundamental*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2005, 116 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SORJ, B. & REMOLD, J. *Exclusão digital e educação no Brasil: dentro e fora da escola*. Artigo publicado em http://www.centroedelstein.org.br/pdf/exclusaodigital_e_educacao_no_brasil.pdf, 2004. Acessado no dia 11/09/2006.
- SPELLNER, B. “Linguística Aplicada.” In: BAUSCH, K. (ed.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 1995.
- SPSS Training. *Statistical Analysis Using SPSS*. Training Department, Chicago: 2001.
- STEEN, G. “A Historical View of Empirical Poetics: Trends and Possibilities.” In: MARTINDALE, C. (ed.) *Empirical Studies of the Arts: Journal of the International Association of Empirical Aesthetics*. New York: Baywood Publishing Co., Volume 21, Number 1, 2003.
- SUPERINTERESSANTE. *O País das Maravilhas*. Outubro 2004. p.42-43.
- van PEER, W., HAKEMULDER, J., ZYNGIER, S. (manuscrito a ser publicado pela Cambridge Scholars Press).
- von WRIGHT, G. H. “Two Traditions.” In: Hammersley, M. (Ed). *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. New York, SAGE Publications, 1993.
- WANG, H; FAN, J & YANG, Y. “Toward A Multilevel Analysis of Human Attentional Networks”. *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Available at <http://www.cogsci.northwestern.edu/cogsci2004/>. Accessed on October 10th, 2006. 2004.

WEBER, M. *Economia e Sociedade - Vol. 1*. São Paulo: Imprensa Oficial SP, 2004.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZYNGIER, S. *At the Crossroads of Language and Literature*. Tese de doutorado. Universidade de Birmingham, 1994.

_____. “A pedagogia crítica, a estilística e o ensino das literaturas em língua inglesa”. In: STEVENS, C. & CUNHA, J. (Org.). *Caminhos e Colheitas. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. 1 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, v. 1, p. 107-126.

_____. *Conscientização Literária*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ZYNGIER, S. & SHEPHERD, T. “What is literature, really? A corpus-driven study of students’ statements”. *Style*, v.37, n.1, 2003. (pp 14-26)

LISTA DE ANEXOS

Anexos	Pág.
Anexo 1 – Exemplo de <i>layout</i> linear.	141
Anexo 2 – Exemplo de <i>layout</i> não-linear	142
Anexo 3 – Questionário de pré-leitura (5 ^a . e 6 ^a . séries)	143
Anexo 4 – Questionário de pré-leitura (8 ^a . série)	145
Anexo 5 – Questionário de pós-leitura (5 ^a . e 6 ^a . séries)	147
Anexo 6 – Questionário de pós-leitura (8 ^a . série)	149
Anexo 7 – <i>Layout</i> sem figuras impresso (5 ^a . e 6 ^a . séries)	151
Anexo 8 – <i>Layout</i> com figuras impresso (5 ^a . e 6 ^a . séries)	152
Anexo 9 – <i>Layout</i> sem figuras <i>on-line</i> (5 ^a . e 6 ^a . séries)	155
Anexo 10 – Imagens do <i>layout</i> com figuras <i>on-line</i> (5 ^a . e 6 ^a . séries)	156
Anexo 11 – <i>Layout</i> sem figuras impresso (8 ^a . série)	157
Anexo 12 – <i>Layout</i> com figuras impresso (8 ^a . série)	158
Anexo 13 – <i>Layout</i> sem figuras <i>on-line</i> (8 ^a . série)	161
Anexo 14 – Imagens do <i>layout</i> com figuras <i>on-line</i> (8 ^a . série)	162
Anexo 15 – Normas para a aplicação da pesquisa	163
Anexo 16 – Tabelas de comparação entre séries e escolas - Perfil	165
Anexo 17 - Tabelas de comparação entre séries e escolas – Pós-leitura	176
Anexo 18 – Respostas sobre dificuldades no uso do computador	180
Anexo 19 – Justificativas para interesse	183
Anexo 20 – Justificativas para compreensão	186
Anexo 21 – Respostas sobre atenção durante a leitura	189

Aventuras de Alice no País das Maravilhas

Lewis Carroll

Tradução: Clélia Ramos

Capítulo 1

Pela toca do Coelho

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e "para que serve um livro", pensou Alice, "sem figuras nem diálogos?".

Então, ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um colar de margaridas era mais forte do que o esforço de ter de levantar e colher as margaridas, quando subitamente um Coelho Branco com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela.

Não havia nada de muito especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o Coelho dizer para si mesmo "Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!" (quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural); mas, quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para ele, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e lhe passou a idéia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca.

MARAVILHAS

e do espaço estão de cabeça para baixo, por Lewis Carroll, e o cenário para as aventuras obra-prima da ironia e do nonsense.

O PAÍS DAS MARAVILHAS

Um mundo onde as regras do tempo O País das Maravilhas, criado em 1865 de Alice. Siga os caminhos dessa



1 O Branco do Coelho

Um coelho branco passa correndo, de olho no relógio de bolso. "Oh, cê tá! Vou chegar atrasado!" Cansa, Alice o segue através de um buraco esquisito num precipício. Cai por tanto tempo que acaba pegando no sono. Ao despertar, continua seguindo o coelho por uma paisagem subterrânea que leva ao Salão das Portas.

2 O Salão das Portas

O salão está dividido. Há uma chaise e uma piqueteira. Um líquido faz Alice encolher, mas a chaise, ainda está sobre a mesa, agora muito alta. Um bolo com a etiqueta "como-me" parece ser a solução, mas ela cresce demais. Quando começa a chorar, as lágrimas inundam a sala.

3 A Lagoa de Lágrimas

O Coelho Branco volta a aparecer, mas, assustado com o tamanho de Alice, foge correndo, deixando cair suas luvas e um leque. Alice apanha o leque e começa a se abanar, sem perceber que está enrolando novamente, e cai na lagoa de suas próprias lágrimas.

4 Vila dos Animadestrinhos

Junto com um bando de animais, Alice nada até a margem e, de repente, está fora do Salão, sem luvas. Ela vê os bosques e decide seguir em frente quando os animais começam a discutir.

Infográfico

Ilustração: Lifer Pie
Design: Adriano Sambigino
Texto: José Francisco Botelho
Edição: Barbara Sofficaro

5 O Chafé da Duquesa

Dentro do chafé, o ar está cheio de pimenta. A Duquesa, feia e mal-humorada, acalenta um bebe-porco. Preto da lareira, o Gato de Cheshire mostra o tamanho de seu sorriso. O cozinheiro começa a lutar por cima da cabeça de patatas. Alice segue adiante.

6 O Centro de Informativos da Lagartixa

No meio do bosque, a Lagartixa Azul está fumando um cigarro. Ela não é lá muito simpática, mas acaba dando uma informação importante a Alice: "Um lado faz você crescer, outro lado faz você diminuir". Mas um lado do que? "Do cogumelo", responde a Lagartixa, e vai embora, rastejando. Alice apanha um pedaço e o guarda no bolso.

7 O Chafé do Coelho

Ao ver novamente Alice, o Coelho Branco ordena que ela vá até seu chafé e lhe traga um novo par de luvas. Lá, a menina volta a ter problemas com suas dimensões. Outro líquido suspenso e ela fica tão grande que ocupa toda a sala. Um pedaço de bolo depois, ela encolhe e consegue passear pela porta.

Pinamar

QUESTIONÁRIO DE PRÉ-LEITURA

Por favor responda a este questionário. Não se preocupe: isto não é um teste! Não há perguntas certas ou erradas. Responda com toda a sinceridade. Assim, você vai estar ajudando nossos esforços para diminuir os problemas na educação.

SOBRE VOCÊ:

a) Sexo:

F M

b) Idade:

c) Escola:

d) Bairro onde mora:.....

e) Você gosta de ler?

Gosto muito	Gosto	Não ligo	Não gosto	Detesto
<input type="checkbox"/>				

f) Você lê na escola?

Muito freqüente	Freqüente	Regular	Pouco freqüente	Quase nunca
<input type="checkbox"/>				

g) Fora da escola, você lê:

Muito freqüente	Freqüente	Regular	Pouco freqüente	Quase nunca
<input type="checkbox"/>				

h) Sua escola estimula você a ler?

Muito mesmo	Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
<input type="checkbox"/>				

i) Você usa o computador:

- () em casa
- () na casa de amigos ou vizinhos
- () em um cybercafé ou Lan house
- () não uso o computador fora da escola

j) O que você acha mais difícil quando você usa o computador?

.....

k) O que você faz no seu tempo livre? Numere de 1 a 8 as opções abaixo, sendo 1 = atividade mais importante e 8 = atividade menos importante.

- () vou ao cinema
- () leio revistas e/ou jornais
- () vou a discotecas/festas
- () pratico esporte
- () vou aos shoppings
- () leio livros
- () navego na Internet
- () vou à praia/piscina

l) Circule o número que indica o quanto você gosta de ler cada um dos tipos de textos abaixo (5 = o que você mais gosta; 1 = o que você menos gosta):

Ficção científica (como Guerra nas Estrelas, etc.)	1	2	3	4	5
Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Livros de estudo	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinhos, etc)	1	2	3	4	5
Teatro	1	2	3	4	5
Textos na Internet	1	2	3	4	5

.....

O QUE VOCÊ ACHA?

Antes de ler o texto, escreva o que você acha dos animais abaixo:

a) Cigarra:.....

.....

b) Formiga:.....

.....

.....

QUESTIONÁRIO DE PRÉ-LEITURA

Ao responder este questionário, não se preocupe: não é um teste! Não há perguntas certas ou erradas. Responda com toda a sinceridade. Assim, você vai estar ajudando nossos esforços para diminuir os problemas na educação.

SOBRE VOCÊ:

a) Sexo:

F M

b) Idade:

c) Escola:

d) Bairro onde mora:.....

e) Você gosta de ler?

Gosto muito	Gosto	Não ligo	Não gosto	Detesto
<input type="checkbox"/>				

f) Você lê na escola?

Muito freqüente	Freqüente	Regular	Pouco freqüente	Quase nunca
<input type="checkbox"/>				

g) Fora da escola, você lê:

Muito freqüente	Freqüente	Regular	Pouco freqüente	Quase nunca
<input type="checkbox"/>				

h) Sua escola estimula você a ler?

Muito mesmo	Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
<input type="checkbox"/>				

i) Você usa o computador:

- () em casa
- () na casa de amigos ou vizinhos
- () em um cybercafé ou Lan house
- () não uso o computador fora da escola

j) O que você acha mais difícil quando você usa o computador?

.....

k) O que você faz no seu tempo livre? Numere de 1 a 8 as opções abaixo, sendo 1 = atividade mais importante e 8 = atividade menos importante.

- () vou ao cinema
- () leio revistas e/ou jornais
- () vou a discotecas/festas
- () pratico esporte
- () vou aos shoppings
- () leio livros
- () navego na Internet
- () vou à praia/piscina

l) Circule o número que indica o quanto você gosta de ler cada um dos tipos de textos abaixo (5 = o que você mais gosta; 1 = o que você menos gosta):

Ficção científica (como Guerra nas Estrelas, etc.)	1	2	3	4	5
Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Livros de estudo	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinhos, etc)	1	2	3	4	5
Teatro	1	2	3	4	5
Textos na Internet	1	2	3	4	5

.....

O QUE VOCÊ ACHA?

Antes de ler o texto, escreva o que você acha dos seres abaixo:

a) Ostra:.....

.....

b) Caranguejo:.....

.....

.....

PROJETO DO PAPEL À TELA
REDES-Bra (UFRJ) / Instituto TELEMAR
Sub-projeto 1



QUESTIONÁRIO DE PÓS-LEITURA

SOBRE A CIGARRA E A FORMIGA:

1. Você já tinha lido este texto antes?

- () Sim Onde?.....
() Não

2. Você sabe quem escreveu este texto?

- () Sim Quem?.....
() Não

3. Você achou a história...

Muito interessante	Interessante	Nem interessante nem chata	Chata	Muito chata
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por quê?

.....

4. Você achou a história...

Muito fácil	Muito fácil	Nem fácil nem difícil	Difícil	Muito difícil
<input type="checkbox"/>				

Por quê?

.....

5. O que chamou sua atenção na leitura? Numere de 1 a 6 as opções abaixo, sendo 1 = o que chamou mais atenção e 6 = o que chamou menos atenção.

- () O título
() O tamanho do texto
() Os personagens
() A história
() O formato do texto
() A letra

6. Tem mais alguma coisa que chamou a sua atenção na leitura de *A Cigarra e A Formiga*?

.....

DO QUE VOCÊ SE LEMBRA?

1. Onde mora a cigarra?
.....
2. A cigarra passava os dias fazendo o quê?
.....
3. Como estava a cigarra quando foi visitar a formiga?
.....
4. Por que ela estava assim?
.....
5. O que a formiga perguntou?
.....
6. O que a formiga resolveu fazer?
.....
7. As estações do ano mudaram. Antes era....., no final do texto é.....
8. Como termina a história?
.....

O QUE VOCÊ ACHA?

1. Como é uma cigarra?.....
2. Como é uma formiga?.....

MUITO OBRIGADA PELA SUA AJUDA!



PROJETO DO PAPEL À TELA
REDES-Bra (UFRJ) / Instituto TELEMAR
Sub-projeto 1

QUESTIONÁRIO DE PÓS-LEITURA

SOBRE A OSTRA E O CARANGUEJO:

4. Você já tinha lido este texto antes?

- () Sim Onde?.....
() Não

5. Você sabe quem escreveu este texto?

- () Sim Quem?.....
() Não

6. Você achou a história...

Muito interessante	Interessante	Nem interessante nem chata	Chata	Muito chata
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por quê?

.....

4. Você achou a história...

Muito fácil	Muito fácil	Nem fácil nem difícil	Difícil	Muito difícil
<input type="checkbox"/>				

Por quê?

.....

7. O que chamou sua atenção na leitura? Numere de 1 a 6 as opções abaixo, sendo 1 = o que chamou mais atenção e 6 = o que chamou menos atenção.

- () O título
() O tamanho do texto
() Os personagens
() A história
() O formato do texto
() A letra

8. Tem mais alguma coisa que chamou a sua atenção na leitura de *A Ostra e o Caranguejo*?

.....

DO QUE VOCÊ SE LEMBRA?

9. Por quem a ostra estava apaixonada?

.....

10. O que a ostra fazia quando seu grande disco de prata aparecia?

.....

11. Qual foi a idéia do caranguejo?

.....

12. O que ele fez com a ostra na noite seguinte ?

.....

13. O caranguejo conseguiu comer a ostra? O que aconteceu ?

.....

14. O que acontece quando alguém conta seus segredos?

.....

O QUE VOCÊ ACHA?

3. Como é uma ostra?.....

.....

4. Como é um caranguejo?.....

.....

MUITO OBRIGADA PELA SUA AJUDA!

A CIGARRA E A FORMIGA

A cigarra é uma grande cantora e passou o verão todo cantando lindas canções no alto de uma árvore. Ficava o dia inteiro cantando e olhando as formigas trabalharem sem parar.

O verão passou. O inverno chegou. A cigarra, com frio, fome e tossindo muito, um dia bateu na porta da casa da formiga. A formiga olhou por uma fresta e perguntou:

- Quem é você? Por que está tão suja e gripada?

- Eu sou a cigarra que mora no alto da árvore, cantei o verão todinho e agora não tenho comida nem casa para me abrigar do vento e do frio.

- Ah, cantava? Pois agora dance!

A cigarra ia saindo entristecida, quando a formiga chamou:

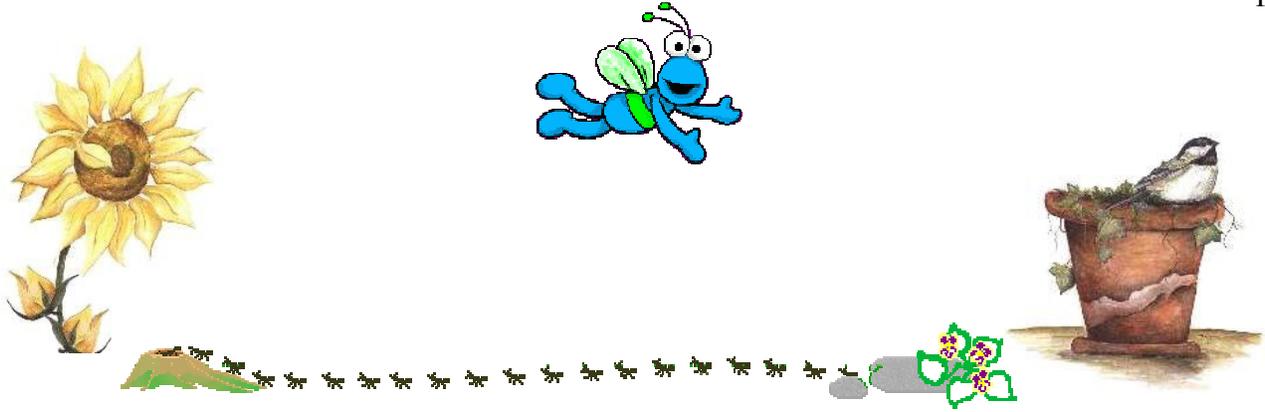
- Puxa vida! Então era você que ficava alegrando nossas vidas enquanto trabalhávamos? - disse a formiga.

- Sim, era eu mesma - disse chorando, a cigarra.

- Então está bem, fique morando aqui até o tempo ficar bom.

A cigarra sarou e continuou a cantar, alegrando a vida de toda a bicharada da floresta.

Deve-se prever sempre o dia de amanhã.



A CIGARRA E A FORMIGA

A cigarra é uma grande cantora e passou o verão todo cantando lindas canções no alto de uma árvore.



icava o dia inteiro cantando e olhando as formigas trabalharem sem parar.

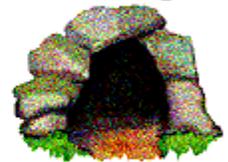


O verão passou. O inverno chegou.

A cigarra, com frio, fome e tossindo muito, um dia bateu na porta da casa da formiga.



formiga olhou por uma fresta e perguntou:



- Quem é você? Por que está tão suja e gripada?



- Eu sou a cigarra que mora no alto da árvore, cantei o verão todinho e agora não tenho comida nem casa para me abrigar do vento e do frio.

- Ah, cantava? Pois agora dance!



- Ah, cantava? Pois agora dance!

A cigarra ia saindo entristecida, quando a formiga chamou.

- Puxa vida! Então era você que ficava alegrando nossas vidas enquanto trabalhávamos? - disse a formiga.

- Sim, era eu mesma - disse chorando, a cigarra.

- Então está bem, fique morando aqui até o tempo ficar bom.

A cigarra sarou e continuou a cantar, alegrando a vida de toda a bicharada da floresta.



Deve-se prever sempre o dia de amanhã.

Esopo



A cigarra ia saindo entristecida, quando a formiga chamou:

- Puxa vida! Então era você que ficava alegrando nossas vidas enquanto trabalhávamos? - disse a formiga.

- Sim, era eu mesma - disse chorando, a cigarra.

- Então está bem, fique morando aqui até o tempo ficar bom.

A cigarra sarou e continuou a cantar, alegrando a vida de toda a bicharada da floresta.

Deve-se prever sempre o dia de amanhã.

Esopo

A CIGARRA E A FORMIGA

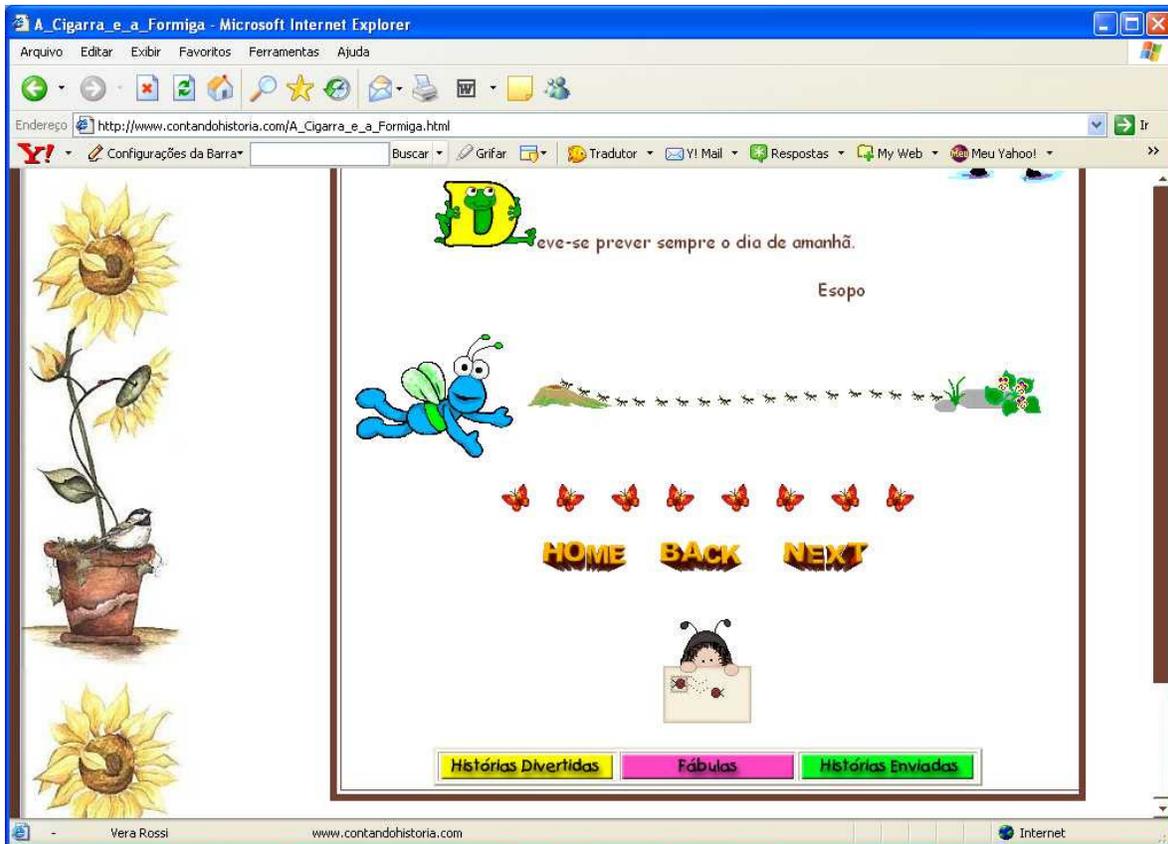
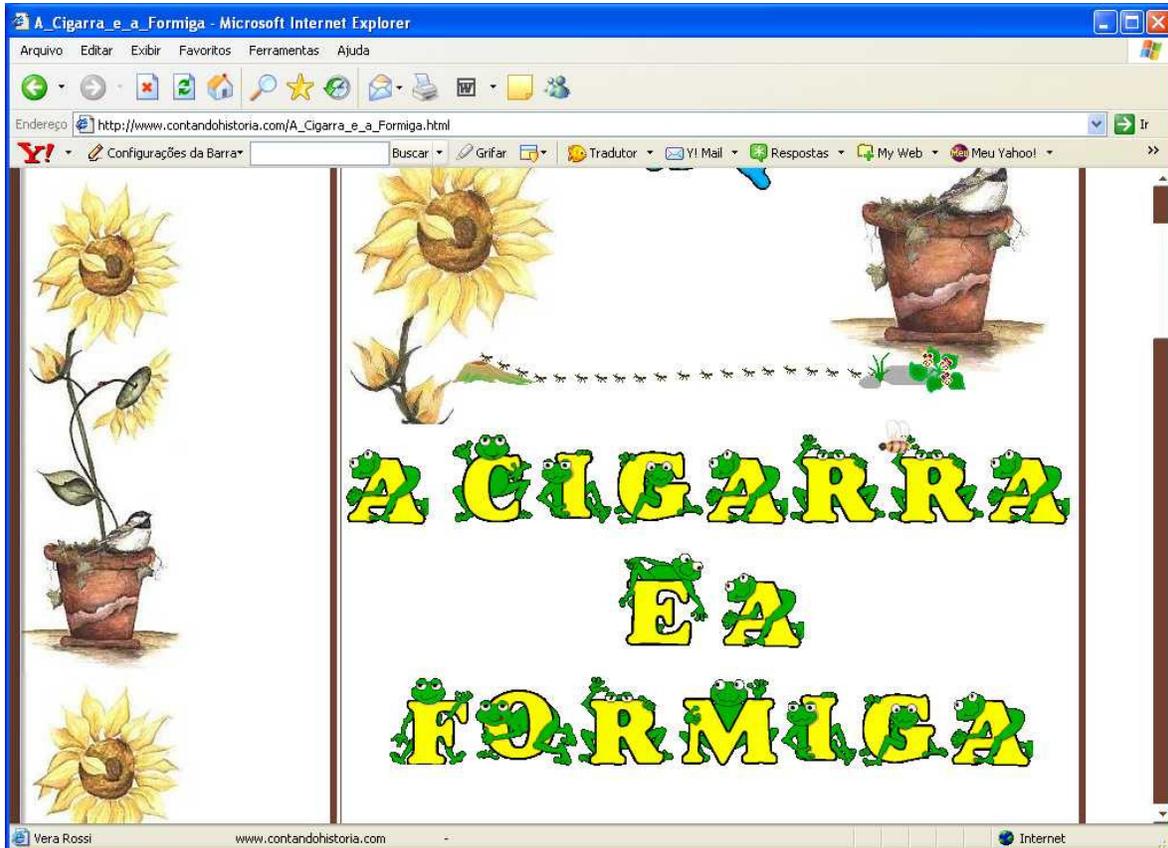
A cigarra é uma grande cantora e passou o verão todo cantando lindas canções no alto de uma árvore. Ficava o dia inteiro cantando e olhando as formigas trabalharem sem parar.

O verão passou. O inverno chegou. A cigarra, com frio, fome e tossindo muito, um dia bateu na porta da casa da formiga. A formiga olhou por uma fresta e perguntou:

- Quem é você? Por que está tão suja e gripada?

- Eu sou a cigarra que mora no alto da árvore, cantei o verão todinho e agora não tenho comida nem casa para me abrigar do vento e do frio.

- Ah, cantava? Pois agora dance!



A OSTRAS E O CARANGUEJO

Uma ostra estava apaixonada pela lua.

Quando seu grande disco de prata aparecia no céu, ela passava horas a fio, com as conchas abertas, olhando para ela.

Certo dia um caranguejo percebeu que a ostra se abria durante a lua cheia e pensou em comê-la. A noite seguinte, quando a ostra se abriu, o malvado caranguejo jogou uma pedra dentro dela.

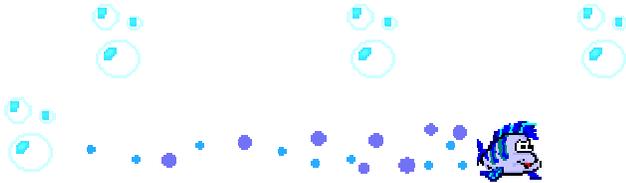
Nesse momento, a ostra tentou se fechar, mas a pedra a impediu.

Então o astuto caranguejo saiu de seu esconderijo, abriu suas pinças afiadas e quase comeu a ostra inocente, se não fosse um tubarão que apareceu das profundezas para assustá-lo.

Pois é exatamente isso o que acontece com quem abre muito a boca para divulgar seus segredos.

Sempre existe algum ouvido querendo se apoderar deles.

a ostra e o caranguejo

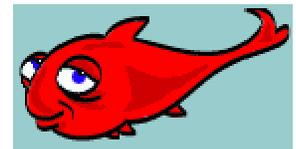


Uma ostra estava apaixonada pela lua.



Quando seu grande disco de prata aparecia no céu, ela passava horas a fio, com as conchas abertas, olhando para ela.

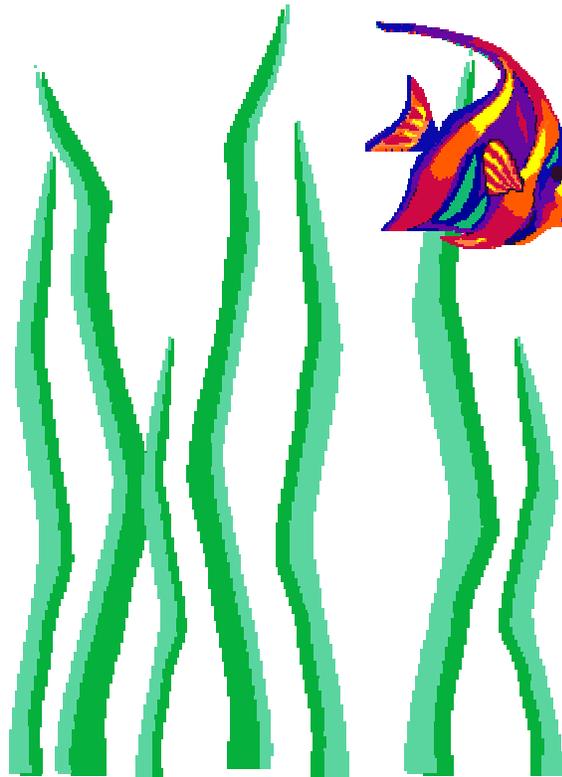
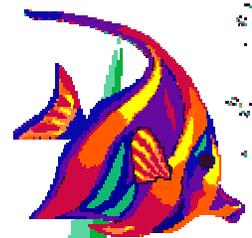
Certo dia um caranguejo percebeu que a ostra se abria durante a lua cheia e pensou em comê-la. A noite seguinte, quando a ostra se abriu, o malvado caranguejo jogou uma pedra dentro dela.



Nesse momento, a ostra tentou se fechar, mas a pedra a impediu.



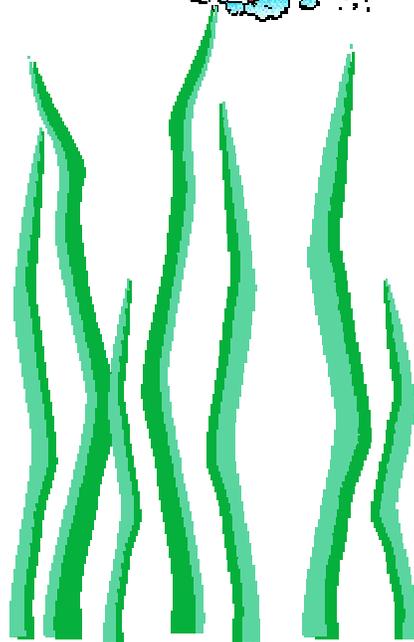
Então o astuto caranguejo saiu de seu esconderijo, abriu suas pinças afiadas e quase comeu a ostra inocente, se não fosse um tubarão que apareceu das profundezas para assustá-lo.





Pois é exatamente isso o que acontece com quem abre muito a boca para divulgar seus segredos.

Sempre existe algum ouvido querendo se apoderar deles.



não fosse um tubarão que apareceu das profundezas para assustá-lo.

Pois é exatamente isso o que acontece com quem abre muito a boca para divulgar seus segredos. Sempre existe algum ouvido querendo se apoderar deles.

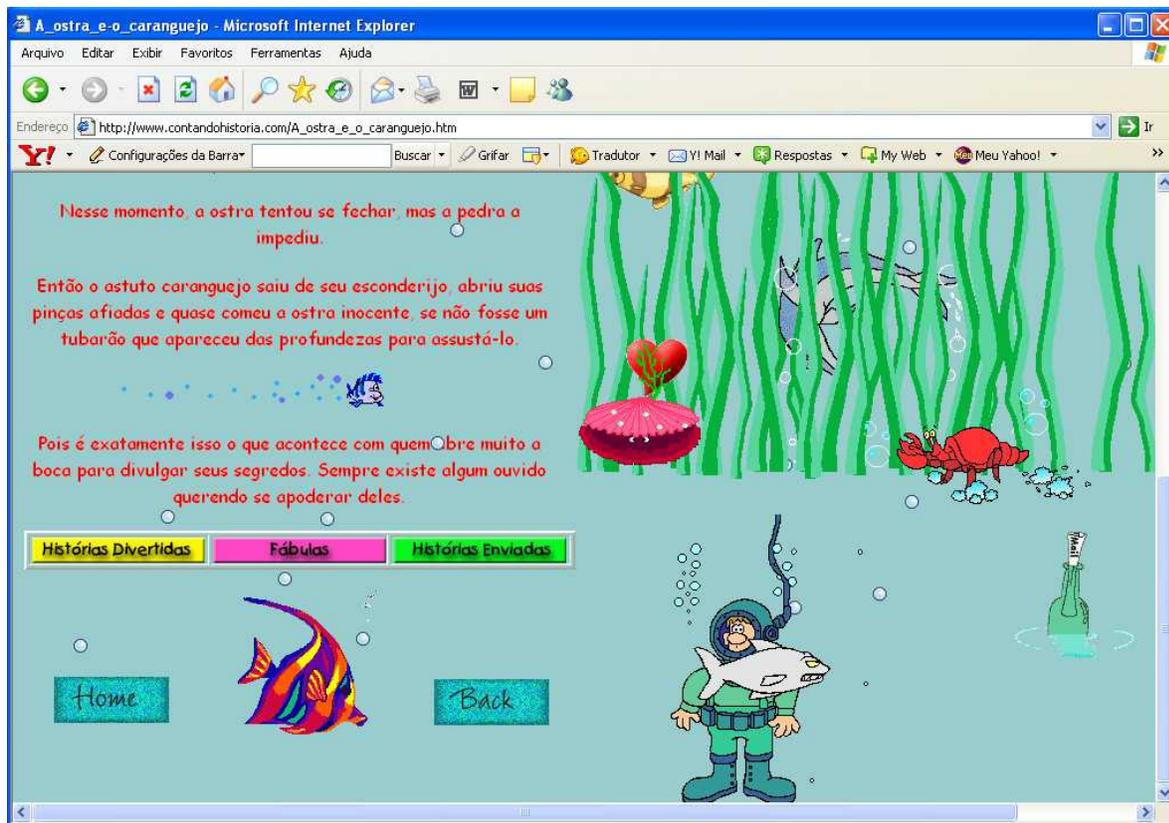
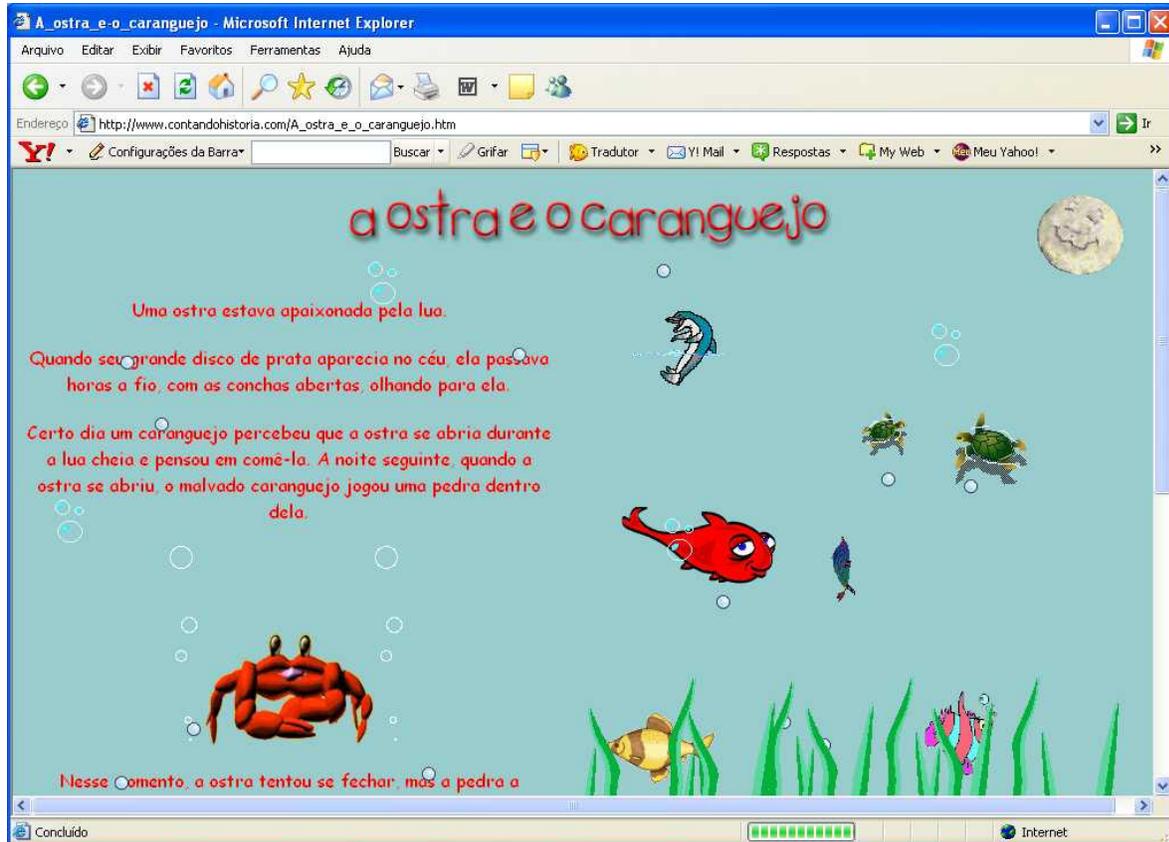
A OSTRAS E O CARANGUEJO

Uma ostra estava apaixonada pela lua. Quando seu grande disco de prata aparecia no céu, ela passava horas a fio, com as conchas abertas, olhando para ela.

Certo dia um caranguejo percebeu que a ostra se abria durante a lua cheia e pensou em comê-la.

A noite seguinte, quando a ostra se abriu, o malvado caranguejo jogou uma pedra dentro dela. Nesse momento, a ostra tentou se fechar, mas a pedra a impediu.

Então o astuto caranguejo saiu de seu esconderijo, abriu suas pinças afiadas e quase comeu a ostra inocente, se



Normas para a aplicação do Projeto 1

Depois da reunião de hoje, 4^a. feira, dia 6, percebemos que a aplicação do Projeto 1 é bem complexa do que inicialmente previsto. Para isso, TODAS as pesquisadoras estarão envolvidas no dia da aplicação, que deverá ser em horário DIFERENTE do horário da aula de Concientização Literária.

PREPARAÇÃO DA APLICAÇÃO:

1. Passo 1: AGENDAR o dia da aplicação na Escola, sendo que todas as três pesquisadoras de cada escola deverão estar presentes.
2. Passo 2: Preparar o material dois dias antes da aplicação. Dirigir-se à sala D-06, onde estará uma pasta com o material a ser copiado e/ou reutilizado. Depois da aplicação do material, devolver o material de leitura para essa pasta. Os questionários deverão ser guardados em uma pasta especial na sala D-06.

Material: Pré-teste (um por aluno): fotocopiar 35
 Pós-teste (um por aluno): fotocopiar 35
 Texto no papel, sem figuras: fotocopiar 10
 Texto no papel, com figuras: fotocopiar ou reutilizar 10
 Disquete com texto em pdf
 (Hipertexto estará no site)

3. Passo 3: Dirigir-se à escola com todo o material a ser aplicado nas turmas de 5^a. série: deveremos ter no mínimo 30 alunos em cada escola, distribuídos da seguinte forma:

Grupo 1: cerca de 7 alunos que trabalharão o texto no papel, sem figura (Pap.s/fig)
 Grupo 2: cerca de 7 alunos que trabalharão o texto no papel, com figuras (Pa. c/fig)
 Grupo 3: cerca de 7 alunos que trabalharão o texto na tela, em PDF, sem figura (Te.s/fig)
 Grupo 4: cerca de 7 alunos que trabalharão o hipertexto (Hypertxt)

APLICAÇÃO:

4. Passo 4: Dirigir-se à escola com antecedência. Lembre-se: vai levar tempo para organizar os alunos... e eles têm aulas... Portanto, o tempo é precioso. Organizem-se para não perder nenhum minuto.
5. Passo 5: Colocar cerca de 14 alunos na SALA DE AULA, com um dos pesquisadores. Estes alunos serão os Grupos 1 e 2. Distribuir o pré-teste e dar 5 minutos para os alunos responderem. Supervisionar para ver se os questionários estão sendo respondidos corretamente. Deixar os pré-testes respondidos com os alunos por enquanto (eles deverão ser coletados JUNTAMENTE com os pós-testes). Depois, dividir os grupos. Grupo 1 recebe o Pap. s/fig. E o Grupo 2, o Pap. c/fig. ASSEGURAR-se de que os alunos do Grupo 1 NÃO estão vendo o papel do Grupo 2. Dar

15 minutos para os alunos lerem o texto. RECOLHER OS TEXTOS. Distribuir os pós-testes. Deixar os alunos responderem em 5 minutos. RECOLHER os pré-testes JUNTO com os pós-testes.

6. Dirigir a outra metade dos alunos (cerca de 14) para o laboratório, mas pedir que SOMENTE 7 entrem. Os outros 7 deverão esperar o final da aplicação do Grupo 3. O Grupo 3 entra na sala, responde ao pré-teste. A tela deverá estar apagada. Depois de responder, o aluno liga a tela e lê o texto em PDF. DESLIGAR O VÍDEO e depois responder ao pós-teste. Juntar pré e pós testes de cada aluno.
7. Quando os alunos do G3 saírem da sala, entra o G4. Mesmo procedimento: desligar o vídeo, responder ao pré-teste, ligar o vídeo, ler o texto, desligar o vídeo, responder ao pós-teste. Professor recolhe e junta pré e pós de cada aluno.

TABELAS DE COMPARAÇÃO ENTRE SÉRIES E ESCOLAS – PERFIL

TABELA 1 – ANOVA: Gosto pela leitura por série

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,176	1	,176	,892	,346
Within Groups	30,894	157	,197		
Total	31,069	158			

TABELA 2 – ANOVA: Gosto pela leitura por escola

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,635	3	,212	1,077	,360
Within Groups	30,435	155	,196		
Total	31,069	158			

TABELA 3 – ANOVA: Frequência de leitura na escola por série

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,948	1	2,948	4,819	,030
Within Groups	96,046	157	,612		
Total	98,994	158			

TABELA 4 – ANOVA: Frequência de leitura na escola por escola

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,305	3	1,435	2,349	,075
Within Groups	94,688	155	,611		
Total	98,994	158			

TABELA 5 – ANOVA: Frequência de leitura fora da escola por série

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,432	1	,432	,727	,395
Within Groups	93,229	157	,594		
Total	93,660	158			

TABELA 6 – ANOVA: Frequência de leitura fora da escola por escola

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,212	3	,737	1,250	,294
Within Groups	91,449	155	,590		
Total	93,660	158			

TABELA 7 – ANOVA: Estímulo à leitura por escola

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,445	3	2,148	4,035	,009
Within Groups	81,992	154	,532		
Total	88,437	157			

TABELA 8 – ANOVA: Estímulo à leitura por série

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,636	1	4,636	3,549	,061
Within Groups	203,794	156	1,306		
Total	208,430	157			

TABELA 9 – Qui-quadrado: Uso do computador por escola:

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,055(a)	9	,000
Likelihood Ratio	51,878	9	,000
Linear-by-Linear Association	,321	1	,571
N of Valid Cases	159		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,72.

TABELA 10 – Qui-quadrado: Uso do computador por série:

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,798(a)	3	,424
Likelihood Ratio	2,858	3	,414
Linear-by-Linear Association	,245	1	,620
N of Valid Cases	159		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,64.

TABELA 11 – Qui-quadrado: Ida ao cinema por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,168(a)	7	,131
Likelihood Ratio	11,319	7	,125
Linear-by-Linear Association	,004	1	,951
N of Valid Cases	144		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,58.

TABELA 12 – Qui-quadrado: Leitura de revistas e jornais por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,829(a)	7	,106
Likelihood Ratio	12,387	7	,089
Linear-by-Linear Association	,481	1	,488
N of Valid Cases	144		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,17.

TABELA 13 – Qui-quadrado: Ida a discotecas e festas por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,784(a)	7	,452
Likelihood Ratio	6,908	7	,439
Linear-by-Linear Association	2,666	1	,102
N of Valid Cases	144		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

TABELA 14 – Qui-quadrado: Prática de esportes por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,832(a)	7	,348
Likelihood Ratio	8,059	7	,327
Linear-by-Linear Association	,326	1	,568
N of Valid Cases	144		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,75.

TABELA 15 – Qui-quadrado: Ida a *shopping centers* por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,650(a)	7	,209
Likelihood Ratio	9,991	7	,189
Linear-by-Linear Association	,178	1	,674
N of Valid Cases	143		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,94.

TABELA 16 – Qui-quadrado: Leitura de livros por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,648(a)	7	,279
Likelihood Ratio	8,983	7	,254
Linear-by-Linear Association	1,360	1	,244
N of Valid Cases	144		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,58.

TABELA 17 – Qui-quadrado: Uso da Internet por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,727(a)	7	,458
Likelihood Ratio	7,083	7	,420
Linear-by-Linear Association	,785	1	,376
N of Valid Cases	142		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,74.

TABELA 18 - Qui-quadrado: Ida à praia ou piscina por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,903(a)	7	,965
Likelihood Ratio	1,942	7	,963
Linear-by-Linear Association	1,008	1	,315
N of Valid Cases	143		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,29.

TABELA 19 – Qui-quadrado: Ida ao cinema por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,446(a)	21	,015
Likelihood Ratio	36,903	21	,017
Linear-by-Linear Association	,264	1	,608
N of Valid Cases	144		

a 22 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,22.

TABELA 20 – Qui-quadrado: Leitura de revistas e jornais por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,376(a)	21	,436
Likelihood Ratio	24,158	21	,285
Linear-by-Linear Association	4,436	1	,035
N of Valid Cases	144		

a 20 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,01.

TABELA 21 – Qui-quadrado: Ida a discotecas e festas por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,479(a)	21	,372
Likelihood Ratio	22,788	21	,355
Linear-by-Linear Association	,300	1	,584
N of Valid Cases	144		

a 21 cells (65,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,42.

TABELA 22 – Qui-quadrado: Prática de esportes por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,056(a)	21	,058
Likelihood Ratio	35,006	21	,028
Linear-by-Linear Association	6,257	1	,012
N of Valid Cases	144		

a 25 cells (78,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,81.

TABELA 23 – Qui-quadrado: Ida a *shopping centers* por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,175(a)	21	,165
Likelihood Ratio	30,302	21	,086
Linear-by-Linear Association	,007	1	,933
N of Valid Cases	143		

a 20 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

TABELA 24 – Qui-quadrado: Leitura de livros por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,953(a)	21	,208
Likelihood Ratio	29,335	21	,106
Linear-by-Linear Association	2,854	1	,091
N of Valid Cases	144		

a 22 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,22.

TABELA 25 – Qui-quadrado: Uso da Internet por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,668(a)	21	,008
Likelihood Ratio	42,117	21	,004
Linear-by-Linear Association	1,629	1	,202
N of Valid Cases	142		

a 23 cells (71,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,77.

TABELA 26 - Qui-quadrado: Ida à praia ou piscina por escola

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,702(a)	21	,919
Likelihood Ratio	13,000	21	,909
Linear-by-Linear Association	,666	1	,414
N of Valid Cases	143		

a 23 cells (71,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,94.

TABELA 27 – Qui-quadrado: Ida ao cinema por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,386(a)	7	,613
Likelihood Ratio	5,580	7	,589
Linear-by-Linear Association	,000	1	,985
N of Valid Cases	143		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,54.

TABELA 28 – Qui-quadrado: Leitura de revistas e jornais por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,334(a)	7	,395
Likelihood Ratio	7,418	7	,387
Linear-by-Linear Association	,605	1	,437
N of Valid Cases	143		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,13.

TABELA 29 – Qui-quadrado: Ida a discotecas e festas por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,235(a)	7	,405
Likelihood Ratio	7,316	7	,397
Linear-by-Linear Association	1,273	1	,259
N of Valid Cases	143		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,95.

TABELA 30 – Qui-quadrado: Prática de esportes por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,980(a)	7	,190
Likelihood Ratio	10,108	7	,183
Linear-by-Linear Association	4,873	1	,027
N of Valid Cases	143		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,71.

TABELA 31 – Qui-quadrado: Ida a *shopping centers* por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,629(a)	7	,156
Likelihood Ratio	11,127	7	,133
Linear-by-Linear Association	2,501	1	,114
N of Valid Cases	142		

a 2 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,91.

TABELA 32 – Qui-quadrado: Leitura de livros por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,885(a)	7	,553
Likelihood Ratio	5,929	7	,548
Linear-by-Linear Association	,005	1	,943
N of Valid Cases	143		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,54.

TABELA 33 – Qui-quadrado: Uso da Internet por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,701(a)	7	,013
Likelihood Ratio	18,581	7	,010
Linear-by-Linear Association	10,565	1	,001
N of Valid Cases	141		

a 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,64.

TABELA 34 - Qui-quadrado: Ida à praia ou piscina por gênero

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,427(a)	7	,121
Likelihood Ratio	12,434	7	,087
Linear-by-Linear Association	1,492	1	,222
N of Valid Cases	142		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,72.

TABELA 35 - ANOVA: Preferência de leitura entre as séries

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ficção científica	Between Groups	2,299	1	2,299	,849	,358
	Within Groups	392,368	145	2,706		
	Total	394,667	146			
Aventuras	Between Groups	16,602	1	16,602	9,758	,002
	Within Groups	256,901	151	1,701		
	Total	273,503	152			
Comédias	Between Groups	1,172	1	1,172	,606	,438
	Within Groups	290,197	150	1,935		
	Total	291,368	151			
Histórias de amor	Between Groups	1,814	1	1,814	,681	,411
	Within Groups	397,060	149	2,665		
	Total	398,874	150			
Livros de estudo	Between Groups	,596	1	,596	,296	,587
	Within Groups	301,720	150	2,011		
	Total	302,316	151			
Poesia	Between Groups	1,045	1	1,045	,426	,515
	Within Groups	377,852	154	2,454		
	Total	378,897	155			
Contos	Between Groups	,005	1	,005	,002	,965
	Within Groups	376,206	150	2,508		
	Total	376,211	151			
Teatro	Between Groups	,089	1	,089	,035	,851
	Within Groups	367,208	146	2,515		
	Total	367,297	147			
Textos na Internet	Between Groups	,977	1	,977	,473	,493
	Within Groups	318,254	154	2,067		
	Total	319,231	155			
Revistas / jornais	Between Groups	,684	1	,684	,618	,433
	Within Groups	162,554	147	1,106		
	Total	163,238	148			

TABELA 36 - ANOVA: Preferência de leitura entre as escolas

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ficção científica	Between Groups	26,988	3	8,996	3,499	,017
	Within Groups	367,679	143	2,571		
	Total	394,667	146			
Aventuras	Between Groups	16,431	3	5,477	3,174	,026
	Within Groups	257,073	149	1,725		
	Total	273,503	152			
Comédias	Between Groups	7,191	3	2,397	1,248	,294
	Within Groups	284,177	148	1,920		
	Total	291,368	151			
Histórias de amor	Between Groups	25,097	3	8,366	3,290	,022
	Within Groups	373,777	147	2,543		
	Total	398,874	150			
Livros de estudo	Between Groups	9,143	3	3,048	1,538	,207
	Within Groups	293,173	148	1,981		
	Total	302,316	151			
Poesia	Between Groups	24,130	3	8,043	3,446	,018
	Within Groups	354,767	152	2,334		
	Total	378,897	155			
Contos	Between Groups	11,740	3	3,913	1,589	,194
	Within Groups	364,471	148	2,463		
	Total	376,211	151			
Teatro	Between Groups	2,190	3	,730	,288	,834
	Within Groups	365,107	144	2,535		
	Total	367,297	147			
Textos na Internet	Between Groups	3,599	3	1,200	,578	,630
	Within Groups	315,632	152	2,077		
	Total	319,231	155			
Revistas / jornais	Between Groups	3,893	3	1,298	1,181	,319
	Within Groups	159,345	145	1,099		
	Total	163,238	148			

TABELA 37 - ANOVA: Preferência de leitura por gênero

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ficção científica	Between Groups	13,701	1	13,701	5,231	,024
	Within Groups	377,128	144	2,619		
	Total	390,829	145			
Aventuras	Between Groups	14,008	1	14,008	8,142	,005
	Within Groups	258,071	150	1,720		
	Total	272,079	151			
Comédias	Between Groups	5,048	1	5,048	2,634	,107
	Within Groups	285,561	149	1,917		
	Total	290,609	150			
Histórias de amor	Between Groups	24,082	1	24,082	9,662	,002
	Within Groups	368,878	148	2,492		
	Total	392,960	149			
Livros de estudo	Between Groups	,159	1	,159	,079	,779
	Within Groups	300,927	149	2,020		
	Total	301,086	150			
Poesia	Between Groups	11,576	1	11,576	4,853	,029
	Within Groups	364,979	153	2,385		
	Total	376,555	154			
Contos	Between Groups	27,250	1	27,250	11,681	,001
	Within Groups	347,611	149	2,333		
	Total	374,861	150			
Teatro	Between Groups	1,379	1	1,379	,552	,459
	Within Groups	362,417	145	2,499		
	Total	363,796	146			
Textos na Internet	Between Groups	,367	1	,367	,180	,672
	Within Groups	311,569	153	2,036		
	Total	311,935	154			
Revistas / jornais	Between Groups	2,222	1	2,222	2,015	,158
	Within Groups	160,981	146	1,103		
	Total	163,203	147			

TABELAS DE COMPARAÇÃO ENTRE SÉRIES E ESCOLAS – PÓS LEITURA

TABELA 1 – UNIANOVA: Interesse por *layout* e série

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,777(a)	7	,682	1,014	,424
Intercept	2668,304	1	2668,304	3965,660	,000
layout	3,219	3	1,073	1,595	,193
série	1,488	1	1,488	2,211	,139
layout * série	,085	3	,028	,042	,989
Error	101,601	151	,673		
Total	2846,000	159			
Corrected Total	106,377	158			

a R Squared = ,045 (Adjusted R Squared = ,001)

TABELA 2 – UNIANOVA: Interesse por *layout* e escola

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	16,986(a)	15	1,132	1,811	,038
Intercept	2591,114	1	2591,114	4145,004	,000
layout	4,628	3	1,543	2,468	,065
escola_an	5,396	3	1,799	2,877	,038
layout * escola_an	8,302	9	,922	1,476	,162
Error	89,392	143	,625		
Total	2846,000	159			
Corrected Total	106,377	158			

a R Squared = ,160 (Adjusted R Squared = ,072)

TABELA 3 – QUI-QUADRADO: Atenção na letra por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,482(a)	5	,043
Likelihood Ratio	11,811	5	,037
Linear-by-Linear Association	1,779	1	,182
N of Valid Cases	136		

a 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,12.

TABELA 4 – QUI-QUADRADO: Atenção no formato do texto por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,671(a)	5	,598
Likelihood Ratio	3,622	5	,605
Linear-by-Linear Association	,218	1	,641
N of Valid Cases	136		

a 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,71.

TABELA 5 – QUI-QUADRADO: Atenção na história por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,788(a)	5	,168
Likelihood Ratio	7,799	5	,168
Linear-by-Linear Association	3,848	1	,050
N of Valid Cases	136		

a 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,29.

TABELA 6 – QUI-QUADRADO: Atenção nos personagens por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,015(a)	5	,219
Likelihood Ratio	7,076	5	,215
Linear-by-Linear Association	3,997	1	,046
N of Valid Cases	136		

a 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,29.

TABELA 7 – QUI-QUADRADO: Atenção no tamanho do texto por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,728(a)	5	,172
Likelihood Ratio	7,687	5	,174
Linear-by-Linear Association	2,143	1	,143
N of Valid Cases	136		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,18.

TABELA 8 – QUI-QUADRADO: Atenção no título por série

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,769(a)	5	,329
Likelihood Ratio	5,959	5	,310
Linear-by-Linear Association	,884	1	,347
N of Valid Cases	136		

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,59.

TABELA 9 – QUI-QUADRADO: Atenção na letra por tipo de *layout*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,873(a)	15	,762
Likelihood Ratio	10,927	15	,758
Linear-by-Linear Association	1,071	1	,301
N of Valid Cases	136		

a 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,28.

TABELA 10 – QUI-QUADRADO: Atenção no formato do texto por tipo de *layout*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,201(a)	15	,867
Likelihood Ratio	9,038	15	,876
Linear-by-Linear Association	,601	1	,438
N of Valid Cases	136		

a 11 cells (45,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

TABELA 11 – QUI-QUADRADO: Atenção na história por tipo de *layout*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,610(a)	15	,284
Likelihood Ratio	19,131	15	,208
Linear-by-Linear Association	2,595	1	,107
N of Valid Cases	136		

a 8 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,82.

TABELA 12 – QUI-QUADRADO: Atenção nos personagens por tipo de *layout*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,811(a)	15	,143
Likelihood Ratio	23,588	15	,072
Linear-by-Linear Association	1,118	1	,290
N of Valid Cases	136		

a 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,82.

TABELA 13 – QUI-QUADRADO: Atenção no tamanho do texto por tipo de *layout*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,067(a)	15	,064
Likelihood Ratio	24,153	15	,063
Linear-by-Linear Association	,815	1	,367
N of Valid Cases	136		

a 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,42.

TABELA 14 – QUI-QUADRADO: Atenção no título por tipo de *layout*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,046(a)	15	,083
Likelihood Ratio	24,788	15	,053
Linear-by-Linear Association	,036	1	,850
N of Valid Cases	136		

a 8 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,65.

- O que você acha mais difícil quando você usa o computador?

Q1 – Nada

Q2 – Nada.

Q3 – Eu acho nada.

Q4 – Escrever.

Q5 – Escrever

Q6 – nada

Q7 – Eu acho difícil mecher na Internet.

Q8 – Só no teclado as vezes eu me confundo as letras.

Q9 – Nada.

Q10 – Organizar ícones.

Q11 – A Internet.

Q12 – Em trar na Internet.

Q13 – Nada

Q14 – Nada não.

Q15 – Quase tudo.

Q16 – Algumas coisas.

Q17 – Nada.

Q18 – Alguma coisa

Q19 – Acho mais difícil quando vou controlar o maisi.

Q20 – Eu demoro tecla no computador.

Q21 – Eu acho difício meche com o moese.

Q22 - Mecher

Q23 – Quando entra em sites.

Q24 – Acho muito facio meixer nos computador.

Q25 – Nada difícil.

Q26 – Asessar.

Q27 – Tudo

Q28 – Tudo!!!

Q29 – Tudo!!!

Q30 – Quase nada.

Q31 – Ligar.

Q32 – mecher nele!

Q33 – Nada.

Q34 – nada

Q35 – Salvar alguma coisa no desckot e imprimir.

Q36 – Nada.

Q37 – Mexer no CPU.

Q38 – Eu acho difícil mecher no meu anti-vírus.

Q39 – Alguns computadores mais avançados, é complicado ligar o computador.

Q40 – ---

Q41 – Nada.

Q42 – Na hora que vai descobrir os lugares.

Q43 – saber as letras

Q44 – Teclado

Q45 – liga

Q46 – Quando o computador ta lento

Q47 – instalar os jogos

Q48 – Digitação

Q49 – Digitação.

Q50 – nada

Q51 – Nada

- Q52 – Não sei, por que não uso.
Q53 – Quase nada!
Q54 – Ligar
Q55 – Acho quase nada difícil
Q56 – Quase tudo, por que não sei mexer em algumas coisas.
Q57 – Nada.
Q58 – Entrar na sala de bate papo.
Q59 – ---
Q60 – nada.
Q61 – ---
Q62 – mais ou menos
Q63 – É entrar em saite.
Q64 – Quando tem que entrar em programas que não conheço.
Q65 – ---
Q66 – ---
Q67 – fechar os programas
Q68 – Emtra em alguma coisa que eu não sei
Q69 – jogar
Q70 – escrever as palavra
Q71 – fechar os programas
Q72 – achar as letras
Q73 – poucas coisas
Q74 – quase nada
Q75 – Nada.
Q76 – Quase nada
Q77 – Quase nada.
Q78 – Quando mexo na Internet.
Q79 – ---
Q80 – ---
Q81 – Não acho muito difícil
Q82 – Navegar na Internet.
Q83 – Navegar na Internet.
Q84 – Quando eu tenho que procurar coisas para fazer um trabalho.
Q85 – O mais difícil é grava o trecho que foi escrito no dia seguinte ou no dia anterior.
Q86 – Formata o computador.
Q87 – Baixa jogos.
Q88 – Nada. Acho bastante simples.
Q89 – ---
Q90 – ---
Q91 – Nada.
Q92 – Nada.
Q93 – Nada.
Q94 – Nada.
Q95 – Quase tudo.
Q96 – Eu acho difícil digitar rápido. Eu digito muito devagar.
Q97 – Entrar na Internet.
Q98 – Digitar com as duas mãos.
Q99 – Não ligo para computador.
Q100 – Não me interesse com computador.
Q101 – encontrar jogos ecelentes
Q102 – Eu só sei o báscio, e mesmo assim não tenho muito prática para usá-lo
Q103 – Para mim não é tão difícil.
Q104 – Encontrar jogos maneiros.
Q105 – O teclado.

- Q106 – Entrar na Internet.
Q107 – nada
Q108 – nada porque eu fasso curso.
Q109 – Quase nada.
Q110 – Não.
Q111 – O Excel.
Q112 – Digitar.
Q113 – Digitar.
Q114 – Eu acho que não encontro dificuldade em nada.
Q115 – Nada.
Q116 – Nada.
Q117 – A Internet.
Q118 – Entrar na Internete.
Q119 – Fazer pasta, jogar e digitar.
Q120 - ---
Q121 – Não uso computador.
Q122 – Tudo porque não sei usá-lo.
Q123 – Tudo.
Q124 – Nada.
Q125 – Nada.
Q126 – ---
Q127 – Buscar trabalhos na Internet.
Q128 – ---
Q129 – Nada.
Q130 – Na hora de bater textos.
Q131 – Passar textos para o disquete.
Q132 – Nada. Só tenho dificuldade para digitar.
Q133 – Escrever textos.
Q134 – Excel.
Q135 – Escrever textos.
Q136 – Quase nada.
Q137 – tirar um vírus do computador e mexer por dentro
Q138 – ---
Q139 – Nada
Q140 – Nada
Q141 – ---
Q142 – Nada.
Q143 – Nada.
Q144 – Eu não acho nada difícil.
Q145 – Pesquisar na Internet.
Q146 – Nada.
Q147 – Não acho difícil.
Q148 –Eu não acho nada difícil.
Q149 – Não sei.
Q150 – Não acho nada difícil.
Q151 – Não sei.
Q152 – Internet, mouse, programas.
Q153 – Mousa.
Q154 – A Internet, + ou -.
Q155 – As teclas do computador.
Q156 – O que eu acho mais difícil é Internet.
Q157 – Digitar um texto corretamente.
Q158 – Botar acentos nas letras.
Q159 – O mais difícil pra mim não tem.

- Justificativa para interesse:

- Q1 – Por que não tem as letras difícil, e é fácil de ler.
 Q2 – Eu acho muito interessante a história eu gosto.
 Q3 – Isso tudo é uma besteira.
 Q4 – Por que tem insetos.
 Q5 – Porque a história se passa na vida de insetos.
 Q6 – Por quê mostra a importância do trabalho.
 Q7 – Fala que devemos ajudar as pessoas que precisa.
 Q8 – Eu gosto de ler histórias.
 Q9 – A cigarra foi para a casa da formiga com frio.
 Q10 – Porque fala de dois pequenos e conhecidos animais.
 Q11 – Eu não gosto.
 Q12 – Eu não entendi muito.
 Q13 – ---
 Q14 – ---
 Q15 – ---
 Q16 – Conta de uma história onde a formiga e a cigarra canta.
 Q17 – Porque é uma forma de aprende.
 Q18 – Eu achei a história muito interessante sim.
 Q19 – Porquê a formiga trabalhava em conto a cigarra cantava.
 Q20 – Por que quando a formiga trabalhava a cigarra cantava e agora veio o tempo frio e cigarra não tinha nada mas a formiga deu uma chance para a cigarra e ela aprendeu a lição.
 Q21 – Eu achei interessante porque uma alegrava a outra enquanto trabalhavam.
 Q22 – Porque é muito legal.
 Q23 – Porque é muito legal.
 Q24 – Porcausa que a formiga dividiu a casa com a cigarra.
 Q25 – Por que eu entendi.
 Q26 – Porque a formiga ajudou a cigarra quando ela precisou.
 Q27 – A cigarra canta.
 Q28 – Eu achei interessante por que a cigarra cantava.
 Q29 – Porque encanto que a formiga trabalhavam a cigarra cantava.
 Q30 – Porque gostei muito.
 Q31 – fala da natureza
 Q32 – A porque eu gostei muito
 Q33 – Por que ela é muito interessante.
 Q34 – e muito infantil
 Q35 – Porque eu achei que não tem sentido.
 Q36 – Porque fala sobre gente que fala muito.
 Q37 – Por quê ela explica que devemos dar abrigo a quem precisa.
 Q38 – Porque ela explica que um deve ajudar o outro.
 Q39 – ---
 Q40 – Por que conta uma história de um animal importante
 Q41 – Porque deu uma lição de vida.
 Q42 – Porque a cigarra vivia cantando agora não tem aonde fica.
 Q43 – Por ela fala de uma cigarra que cantava e não ajudava os amigos
 Q44 – Porquê enquanto a formiga trabalhava a cigarra cantava
 Q45 – Porque fala de uma cigarra que cantou o verão todinho.
 Q46 – é uma leitura de contos normal.
 Q47 – Por quê já sabia
 Q48 – Por que a cigarra ficou cantando e alegrando o trabalho das formigas e ela ficou se
 Q49 – porque a cigarra cantava o verão quando as formigas trabalhava.
 Q50 – Porque enquanto as formigas trabalhava a cigarra estava na sua área de lazer

- Q51 – Porque esse texto fala outro lado da cigarra.
 Q52 – Por causa da generosidade da formiga.
 Q53 – A cigarra no verão cantou e no inverno ficou roca e com frio.
 Q54 – Porque conta que a cigarra é amiga de formigas.
 Q55 – Porquê conta sobre os animais.
 Q56 – Indica para nós que não deve pensar só em hoje temque pensar em amanhã também.
 Q57 – ---
 Q58 – Porque já li esa historia
 Q59 – Por que a cigarra alegrou a vida das formiga e a formiga ajudou
 Q60 – Porque a formiga negou abrigo a cigarra, mais logo cedou.
 Q61 – Era muito piquena
 Q62 – ---
 Q63 – porque ela conta que nos devemos trabalho para nós se alimentar.
 Q64 – ---
 Q65 – pela crueldade da formiga.
 Q66 – Porquê é boa e maneira
 Q67 – No comeso parece ruim mais o final e legal.
 Q68 – Por quê ajuda cada ves mais a aprender
 Q69 – por causa da bondade da formiga
 Q70 – Porque e legal
 Q71 – por que tem uma moral
 Q72 – por causa que a formiga teve pena da cigarra
 Q73 – porque fala que um deve ajudar o outro
 Q74 – porque da um esinamento para quem ler que devemos lembrar do amanhã
 Q75 – ---
 Q76 – Porque ela mostra a realidade da vida.
 Q77 – Porque nós devemos guardar bem os nossos segredos.
 Q78 – Porque é uma lição de vida.
 Q79 – Porque a história perfeita para algumas pessoas.
 Q80 – Porque é legal e divertida de se ler.
 Q81 – Porque nós ensinam algo diferente.
 Q82 – Porque é uma história diferente e divertida.
 Q83 – Porque eu achei uma história diferente e engraçada.
 Q84 – Porque eu não ouvi uma história assim. Ela é diferente.
 Q85 – Porque fala de dois animais muito importantes.
 Q86 – Aconselha pessoas que falam demais onde não deve.
 Q87 – Que leu aprendeu que a não contar seus segredos.
 Q88 – Por ter uma lição por trás dela.
 Q89 – Porque o carangueijo queria comer a ostra, porque ficava com a boca aberta.
 Q90 – Porque é uma história pequena e rápida.
 Q91 – Porque ela avisa que nem tudo a gente pode falar e nem fazer.
 Q92 – porque o tubarão foi capaz de ajudar a ostra.
 Q93 – Achei o texto chato.
 Q94 – Por que; como uma ostra pode se apaixonar?!
 Q95 – ---
 Q96 – Porque diz que a pessoa tem que ter muito cuidado ao contar seus segredos.
 Q97 – Alerta a todos terem cuidados c/ as amizades, onde e o que está falando e etc.
 Q98 – Porque é criativa e bonitinha
 Q99 – Porque nos ajuda a refletir.
 Q100 – Porque através dessa história, podemos ter uma lição de “vida”.
 Q101 – Esta estória se retrata sobre a lei do mais forte.
 Q102 – Não me inspirei nada é como se lece qualquer coisa.
 Q103 – Por que realmente é assim que as coisas acontecem na vida.
 Q104 – Porque a história diz a verdade de uma forma diferente.

- Q105 – o caranguejo tenta pegar a ostra e ele é pegado.
Q106 – Tem algo que me chamou a atenção nesta história.
Q107 – Porque fala sobre coisas que temos que vigiar
Q108 – por que fala que não devemos nos abrir pra qualquer um.
Q109 – Porque dá tipo um conselho para não contar seu segredo para ninguém
Q110 – Porque a história dá um conselho no final.
Q111 – Porque acabo de aprender uma lição!
Q112 – porque e um aviso com um pouco de romance.
Q113 – Por que se não fosse o tubarão a ostra tinha morrido.
Q114 – Porque a moral da história é bem verdadeira.
Q115 – ---
Q116 – ---
Q117 – Porque eu nunca tinha ouvido falar que o tubarão podia salva uma ostra.
Q118 – Porque fala que quem abri a muito a boca acaba falando o que não deve.
Q119 – Porque ensino a gente falar menos e ouvir mais.
Q120 – Porque é uma história que não vem ao meu interesse.
Q121 – Porque eu não entendi nada.
Q122 – Porque me chamou a atenção.
Q123 – porque foi curta e legal.
Q124 – Por passa a mensagem de que sempre terá um para contar algo sobre vc.
Q125 – O assunto que se trata não é muito interessante.
Q126 – No final ele nos ensina algo.
Q127 – Por que no final ele fala para nós não falarmos muito da nossa vida para os outros.
Q128 – Porque a ostra se abria para a lua.
Q129 – Porquê fala sobre animais do mar e que aquele que fala muito acaba se dando mal.
Q130 – Porque é diferente das histórias que já escutei falar.
Q131 – Porque fala que quem abre a boca demais pode ser prejudicado.
Q132 – Porque o texto fala a verdade no final.
Q133 – Porque diz o que acontece quase sempre no dia-a-dia.
Q134 – Porque serve para mim aprender a não ficar falando da minha vida p/todos.
Q135 – pela moral que ela tem
Q136 – Porque não é muito meu tipo de história.
Q137 – Por quê nos encina a ver o dia de amanhã
Q138 – sem aventura
Q139 – Porque é muito infantil.
Q140 – ---
Q141 – Porque mostra que devemos ficar de boca calada de vez em quando
Q142 – Porque ela nos encina que temos guarda os nosso segredos.
Q143 – ---
Q144 – Porque eu não entendi.
Q145 – Porque conta o ciclo da vida.
Q146 – ---
Q147 – Porque isso aconteceu algumas vezes com várias pessoas. Já aconteceu comigo.
Q148 – Porque ela nos ensina a guardar nossos segredos.
Q149 – O caranguejo foi mais astuto as vezes temos chances que não podem escapar.
Q150 – Porque fica uma aprendizado de vida.
Q151 – ---
Q152 – Fala do caranguejo e quando nós abrimos a boca sempre para contar segredos.
Q153 – Porquê sim, achei muito interessante.
Q154 – No final tem a lição para a gente tirar de proveito.
Q155 – Porque ensina as pessoas não contarem seus segredos para quem não sabe guardar segredos.
Q156 – Porque conta a história de uma ostra que se apaixonou por uma lua.
Q157 – Porque serve de aprendizado no nosso dia-a-dia.
Q158 – Eu nunca tinha visto está estória antes por isso gostei.

Q159 – Porquê conta que nós não devemos falar segredos para todo mundo.

- Justificativa para compreensão:

- Q1 – Por que ela é muito divertida e legal.
 Q2 – Eu li a história eu acho muito fácil a história.
 Q3 – Eu estou conseguindo responder todas as questões.
 Q4 – Por que é fácil ler.
 Q5 – Por que é fácil ler mas é um pouco sem graça.
 Q6 – Por que o texto foi pequeno mais interessante.
 Q7 – O texto era da formiga e da cigarra.
 Q8 – ---
 Q9 – Porque é um texto interessante.
 Q10 – É uma fábula conhecida.
 Q11 – ---
 Q12 – É de criança.
 Q13 – Por que eu já conheço essa história.
 Q14 – ---
 Q15 – Por que o texto era pequeno.
 Q16 – Eu já tinha lido antes.
 Q17 – Porque é um conto de criança.
 Q18 – Eu li muito rápido.
 Q19 – Por que não tive nenhuma dificuldade.
 Q20 – Eu consegui responde.
 Q21 – Porque era todas amigas e colegas.
 Q22 – Porque eu gosto de ler histórias que nem essa.
 Q23 – Porque as palavras eu já conhecia.
 Q24 – Por causa das letras.
 Q25 – Por que eu entendi.
 Q26 – Porque tinha desenhos para ajudar.
 Q27 – ---
 Q28 – Por que sim.
 Q29 – Porque a história que eu já escutei quando era pequena.
 Q30 – So um poquinho.
 Q31 – por que eu gosto
 Q32 – Porque só era para ler e era legal
 Q33 – por que eu sempre leio sempre.
 Q34 – e pouca coisa para ler
 Q35 – Porque não tinha palavras difíceis.
 Q36 – Porque eu entendi um pouco e aprendi.
 Q37 – Por que estava sem palavras difíceis de entender.
 Q38 – Porque ela é pequena e fácil de entender.
 Q39 – ---
 Q40 – ---
 Q41 – Porque é fácil de entender.
 Q42 – Não sei.
 Q43 – é bonita e muito interessante.
 Q44 – ---
 Q45 – por que da para entender
 Q46 – Por que não tem muito mistério
 Q47 – Por que já ouvi
 Q48 – comida e sem casa e a formiga ajudou ela.

- Q49 – porque era uma historia de cigarra e formiga.
Q50 – porque eu entendi e achei maneira
Q51 – Deu para entender bem
Q52 – por causa dos desenhos que ajudaram a entender.
Q53 – Diferente de outras.
Q54 – Por que é uma história simples
Q55 – Porquê tem poucas linhas
Q56 – é só ler com atenção
Q57 – Fácil de ler.
Q58 – Porque as pessoas ler elas sempre.
Q59 – ---
Q60 – a história não é só uma história é um ensinamento.
Q61 – Porque tem muito poço texto
Q62 – A porque é poucas palavras.
Q63 – por que sim.
Q64 – Porque é muito engraçada e legal.
Q65 –Eu já li antes.
Q66 – Porquê eu já li esse texto.
Q67 – Já tinha lido o texto antes.
Q68 – Por quê lemos sabida e fazemos
Q69 – porque já li ele antes
Q70 – porque e muito piquena e as palavra e facil
Q71 – muito boa que em sina a a moral
Q72 – as fabulas tem algumas fácil outras dificil
Q73 – porque eu já tinha ouvido ela na escola
Q74 – porque é uma fábula e fácil de decorar.
Q75 – Porque eu gostei da história
Q76 – Porque assim nós aprendemos mais sobre a vida.
Q77 – Porque é uma história pequena e legal.
Q78 – Porque você compriende o significado.
Q79 – Porque é muito pequena.
Q80 – Porque ela é uma história de criancinha de C.A.
Q81 – Porque não é uma história difícil de se entender.
Q82 – Porque é tipo um conto.
Q83 – Porque é tipo um conto.
Q84 – Porque ela tem algumas palavras que é moleza e é fácil de entender.
Q85 – Porque nem mais nem menos do que dois animais que poder até escrever um livro.
Q86 – Por ser fácil de entender.
Q87 – ---
Q88 – Porque a mensagem é simples.
Q89 – Porque era uma história divertida.
Q90 – Porque só tem dois personagens principais.
Q91 – Porque a gente nunca pode desistir do nosso objetivo.
Q92 – não difícil de entender.
Q93 – Foi muito fácil de entender.
Q94 – Por que teve de serventia para as pessoas que tem a língua maior do que a boca.
Q95 – Tem que interpretar ela.
Q96 – Porque isso eu acho que pode acontecer com uma pessoa, e é uma forma de mostrar com personagens divertidos.
Q97 – parece infantil
Q98 – Porque foi explicativa
Q99 – Muito fácil de entender.
Q100 – porque deu para entender o que o texto quis passar.
Q101 – li e gostei e achei ela boa
Q102 – Não entendi nada sobre os fatos ocorridos.

- Q103 – Por que o entendimento dela é fácil de pegar.
Q104 – Porque não tem palavras complicadas de se entender.
Q105 – da pra entender bem as palavras e o assunto que é tratado.
Q106 – Porque de maneira simples conseguimos alertar algo.
Q107 – Porque não tinha palavras complicadas.
Q108 – porque é manera e interessante.
Q109 – Porquê sim.
Q110 – Sim.
Q111 – é fácil.
Q112 – Porque eu não entendi umas palavras.
Q113 – Por que eu li facilmente.
Q114 – Porque não tem palavras desconhecidas para mim.
Q115 – ---
Q116 – ---
Q117 – Porque a história era muito pequena.
Q118 – Porque era pequena.
Q119 – Porque essa é muito fácil de entender.
Q120 – ---
Q121 – ---
Q122 – Porque ela era curta e interessante.
Q123 – Porque é simples.
Q124 – é um texto meio infantil, fácil.
Q125 – Porque parece ser um texto infantil com fácil entendimento.
Q126 – É curto, e não é escrito em uma linguagem difícil.
Q127 – ---
Q128 – ---
Q129 – Porque vc tem que ler com atenção p/ver o que ela quer passar p/agente.
Q130 – eu li muito rápido, é muito fácil e engraçado.
Q131 – Porque tem palavras bem explicadas.
Q132 – Porque achei fácil de entender.
Q133 – Porque foi rápida e deu para entender.
Q134 – Foi bem rápida e legal.
Q135 – porque ela é curta
Q136 – Porque é super pequeno.
Q137 – Não é difícil a entender esta história
Q138 – Eu li rápido
Q139 – Porque foi moleza.
Q140 – Muito legal
Q141 – Porque o texto era pequeno.
Q142 – Porque eu não entendi realmente o moral da escola.
Q143 – Pelo tamanho da leitura.
Q144 – Porque sim.
Q145 – Porquê é muito fácil isso no ciclo da vida.
Q146 – Uma história normal, com um sentido diferente.
Q147 – Porque é uma lição de vida.
Q148 – Porque não é muito grande e complicada.
Q149 – Porquê ensina a ser esperto e estimula a mente.
Q150 – Pela sua questão de apresentar na frase e de comparação.
Q151 – Não me lembro.
Q152 – Porque quase não entendi.
Q153 –Eu não tenho palavras para explicar porquê; só sei que eu achei nem fácil nem difícil.
Q154 – Porque usam uma expressão clara.
Q155 – Porque ela era pequena, e dava para entender muito bem.
Q156 – fácil porque é muito fácil de entender.

- Q157 – Porque no final do texto explica tudo.
 Q158 – É uma estória que se lê mais de uma vez vc intede melhor.
 Q159 – Porquê está tudo certo e deu para entender tudo.

- Tem mais alguma coisa que chamou a sua atenção na leitura?

- Q1 – Não.
 Q2 – Não.
 Q3 – Não.
 Q4 – Não.
 Q5 – Não.
 Q6 – Sim, O que me chamou a atenção foi que a cigarra só quis canta e acabo passando fome.
 Q7 – Os desenhos do texto.
 Q8 – Não tem.
 Q9 – Formato do texto.
 Q10 – Não.
 Q11 – Não.
 Q12 – O gesto da formiga.
 Q13 – Não.
 Q14 – Não.
 Q15 – Não.
 Q16 – Tem em que ela canta e a formiga trabalha alegre.
 Q17 – É uma forma de compartilha uma com a outra a sua coisa como a casa.
 Q18 – Sim quando a cigarra pedia para ficar na casa.
 Q19 – Não.
 Q20 – Não.
 Q21 – Não.
 Q22 – O trabalho da formiga.
 Q23 – Sim, porcausa da gentileza da formiga.
 Q24 – A interpretação dos personagem.
 Q25 – Não.
 Q26 – A amizade que foi muito forte.
 Q27 – Sim more de frio.
 Q28 – Sim eu axei que a cigarra passava.
 Q29 – não
 Q30 – os desenhos
 Q31 – não
 Q32 – não
 Q33 – a bondade da formiga no final.
 Q34 – não.
 Q35 – Não.
 Q36 – Não.
 Q37 – A pena da formiga com a cigarra.
 Q38 – Não.
 Q39 – ---
 Q40 – Não, porque eu achei tudo interessante.
 Q41 – Não
 Q42 – Não.
 Q43 – ---
 Q44 – A ajuda
 Q45 – não
 Q46 – não

- Q47 – Não
Q48 – Era pequena
Q48 – Não
Q49 – não
Q50 – Sim. O final que pelo menos um bichinho ajudou ela
Q51 – ---
Q52 – A atitude da formiga quando pensou e chamou a cigarra.
Q53 – Não
Q54 – Que eles são muitos amigos.
Q55 – Não
Q56 – mais nada.
Q57 – Não
Q58 – Sim. Porque algumas história são contada diferente.
Q59 – A sim fatos entre os animais
Q60 – A formiguinha que foi muito fria com a cigarra.
Q61 – não
Q62 – Tem por que o texto estava todo colorido.
Q63 – não.
Q64 – Não.
Q65 – Não.
Q66 – ---
Q67 – Quando eu li o texto era diferente.
Q68 – não
Q69 – A esperteza da formiga por ter deixado ela lá na sua casa por um tempo.
Q70 – não
Q71 – a formiga
Q72 – não
Q73 – não
Q74 – A bondade que a formiga fez.
Q75 – Não.
Q76 – Não
Q77 – Não.
Q78 – Sim os personagens.
Q79 – Não.
Q80 – não
Q81 – Não.
Q82 – Não.
Q83 – Tem uns desenhos que são legais e maneiros.
Q84 – Tem, é que eu acho que é ostra fica com a boca aberta.
Q85 – Não! Porque a história já vem escrita porque os personagens são muito bom.
Q86 – Não confiar em pessoas que se diz ser seu amigo.
Q87 – Sim. Os desenhos.
Q88 – A mensagem contida nela.
Q89 – Sim, o carangueijo que queria comer a ostra.
Q90 – A ausência do nome do autor.
Q91 – O tubarão, ter vontade de salvar a ostra.
Q92 – para mim a única coisa que me chamou a atenção foi a humildade do tubarão por ter ajudado a ostra.
Q93 – A mensagem que o texto passa no final.
Q94 – Não.
Q95 – O tubarão
Q96 – Não.
Q97 – não
Q98 – Os desenhos.
Q99 – Não.

- Q100 – Não.
Q101 – Quando o tubarão assustou a caranguejo, isso significa que os animais se ajudam
Q102 – não
Q103 – Sim, a lição que tem no final.
Q104 – Não.
Q105 – Não.
Q106 – Sim ter que ler e responder as perguntas.
Q107 – não
Q108 – como é interessante ler.
Q109 – Não.
Q110 – Sim o jeito que o caranguejo se aproveitou da ostra.
Q111 – Não.
Q112 – Os desenhos.
Q113 – O tubarão.
Q114 – Sim, as ilustrações e o fundo musical.
Q115 – Não.
Q116 – Sim. A lua.
Q117 – Não.
Q118 – Não.
Q119 – Não.
Q120 – Não.
Q121 – Não.
Q122 – Não.
Q123 – Não.
Q124 – O amor da ostra pela Lua.
Q125 – Os desenhos.
Q126 – A paixão da ostra pela lua, pois sempre vemos a ostra como um animal que se porta como um vegetal (não se move, não faz ruído algum, não pensa, não tem sentimentos).
Q127 – O jeito que o ator descreve a lua.
Q128 – Sim. Que o caranguejo jogou uma pedra para a ostra não se fechar, para ele comê-la, mas o tubarão o assustou e ele não conseguiu comê-la.
Q129 – Sim. O final dela.
Q130 – Não.
Q131 – Sobre o assunto de que quem abre a boca demais acaba sendo prejudicado.
Q132 – A atitude do caranguejo.
Q133 – Não.
Q134 – Não.
Q135 – ---
Q136 – Não.
Q137 – Não
Q138 – Não
Q139 – Não.
Q140 – Não
Q141 – Não.
Q142 – Não lembro.
Q143 – Não.
Q144 – Sim, dela ter se apaixonado pela lua.
Q145 – Porquê ele está observando a ostra.
Q146 – Não lembro.
Q147 – Não.
Q148 – A ostra se apaixonar pela lua.
Q149 – Não gostei do final e a pedra como a ostra tiro.
Q150 – Sim, para o caranguejo nem tudo se consegue fácil.
Q151 – Não.

Q152 – O tubarão ter aparecido para salvar a Ostra.

Q153 –Eu não percebi nada, nada me chamou atenção.

Q154 – Que apesar da história tem uma lição de vida e que a ostra estava apaixonada.

Q155 – Não.

Q156 – O que me chamou atenção foi na hora em que o caranguejo queria comer a ostra.

Q157 – Quando o caranguejo tacou a pedra na ostra.

Q158 – Os peixes atrás da estória.

Q159 – A forma de como ela é contada.

FAUSTO, Fabiana Macedo. *O Leitor e o Texto Multimodal: Aspectos Afetivos e Cognitivos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 203p mimeo. Dissertação de Mestrado do Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

RESUMO

Esta dissertação tem por base os pressupostos da Ciência Empírica da Literatura e da teoria da Multimodalidade. Ciente da predominância de textos visuais na sociedade atual, este trabalho visa conhecer como se comportam leitores em formação à leitura de textos literários com e sem elementos multimodais. Para tanto, realizou-se um estudo empírico com 159 alunos da 5^{a.}, 6^{a.} e 8^{a.} séries de quatro escolas públicas, no qual os participantes leram uma fábula com ou sem figuras, impressa ou *on-line*, e responderam a questionários de pré e pós-leitura, com perguntas abertas e fechadas sobre seus hábitos de leitura e impressões sobre o *layout* dos textos. As análises quantitativa e qualitativa dos dados possibilitaram a verificação de aspectos cognitivos e afetivos da leitura de textos multimodais, assim como o contraste destas reações à leitura de textos apenas verbais. Os resultados apontam para uma maior dificuldade dos alunos durante a leitura dos textos digitais, em especial o arquivo em formato PDF. No que diz respeito ao afeto, notou-se também uma apreciação mais positiva dos textos *on-line*; entretanto, acredita-se que sua leitura promoveu menos reflexão. Busca-se com esta pesquisa auxiliar professores de leitura no uso de textos multimodais em sala de aula, de modo a estimular a leitura literária entre os alunos do Ensino Fundamental.

FAUSTO, Fabiana Macedo. *O Leitor e o Texto Multimodal: Aspectos Afetivos e Cognitivos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 203p mimeo. Dissertação de Mestrado do Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

ABSTRACT

This dissertation is based on the assumptions of the Empirical Study of Literature and Multimodality. Aware of the predominance of visual texts in today's society, this work aims at finding out as how young readers react to the reading of literary texts with and without multimodal elements. Thus, an empirical study is carried out with 159 students from the 5th, 6th and 8th grades of four State schools, in which the participants read a fable with or without figures, printed or on-line, and answered pre and post-reading questionnaires, with open and closed questions on their reading habits and impressions on the layout of the texts. The quantitative and qualitative analyses of the data bring it out both cognitive and affective aspects of the reading of multimodal texts, as well as contrast these reactions to the reading of only verbal texts. Results show an increasing difficulty from the 5th to the 8th grade when reading the digital texts, especially the PDF file. It is also noticed a more positive appreciation of the on-line texts; however, this activity seems to have promoted little reflection. All in all, this research is aimed at helping reading and Literature teachers in the use of multimodal texts in classroom, in order to stimulate literary reading among elementary students.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)