

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Leitura e Cognição no Hipertexto

ELIEZER FERREIRA DA SILVA

Orientadora: Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha Peixoto Pinto

Recife 2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ELIEZER FERREIRA DA SILVA

Leitura e Cognição no Hipertexto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha Peixoto Pinto

**Recife
2008**

Silva, Eliezer Ferreira da
Leitura e cognição no hipertexto / Eliezer Ferreira
da Silva. – Recife: O Autor, 2008.
132 folhas: il., tab., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CAC. Letras, 2008.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Lingüística. 2. Leitura. 3. Cognição. 4. Sistemas
hipertexto. 5. Lexicografia. I. Título.

801
410

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

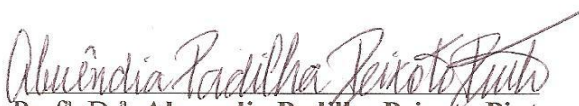
UFPE
CAC2008-
60

ELIEZER FERREIRA DA SILVA

Leitura e Cognição no Hipertexto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

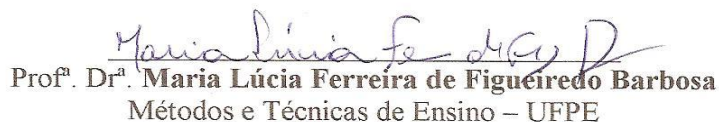
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a. Dr.^a. **Abuendia Padilha Peixoto Pinto**
Orientadora – Letras - UFPE



Prof.^a. Dr.^a. **Nelly de Medeiros Carvalho**
Letras - UFPE



Prof.^a. Dr.^a. **Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa**
Métodos e Técnicas de Ensino – UFPE

Dissertação aprovada em: 29/08/2008

Recife – PE
2008

Agradecimentos

- A Deus, criador e ao Divino Espírito Santo, Fonte de Inspiração;
- Aos meus pais (*in memoria*), José Ferreira e Josefa Leite, pelo cuidado e incentivo para estudar;
- À minha esposa, Nerivânia, pelo apoio em todos os momentos e, por acreditar que seria possível;
- Aos meus filhos, Maria Eduarda e Lucas Gabriel, pelos momentos que compreenderam que o papai não *podia ir brincar*;
- À professora Abuêndia Padilha, minha orientadora, pela paciência em orientar e por acreditar que poderíamos empreender este projeto;
- À Professora Nelly Carvalho, pelas valiosas contribuições na área de lexicografia;
- Aos colegas do mestrado 2006, pelo apoio pessoalmente ou via grupo do Yahoo;
- A dona Eufrázia e família, que tanto me acolheram nesta jornada;
- À família Muniz: Geraldo, Ediney, Melinda e Chris pelo incentivo mesmo sem muitas palavras;
- Ao amigo Djário pelas valiosas contribuições e questionamentos;
- À amiga Joseane Brito, pelo paciente trabalho de correção da dissertação;
- Ao pessoal do Programa de Pós Graduação em Letras, Diva e Jozaías, pelo atendimento sempre cordial.

Resumo

O computador tem revolucionado o modo como o ser humano se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Ele permitiu a criação de interfaces gráficas avançadas que possibilitaram ao usuário comum, (usuário sem conhecimento de programação), expandir sua criatividade e estabelecer novas formas de se comunicar. Dentre essas formas, estão o *email*, o *Chat*, os fóruns da Internet, as comunidades virtuais e os portais de referência, como a Wikipédia. Esta tem sido apontada como o maior trabalho colaborativo, *online*, projetado para a construção de uma base de dados de verbetes, em todas as áreas do conhecimento humano, e em várias línguas.

Em vista do exposto, este trabalho busca verificar como os alunos do Curso de Letras captam e avaliam a leitura na Internet a partir do verbeo on-line em contraste com sua experiência como leitor do material impresso. Para tal, foram selecionados alunos, cursando entre o 6º e o 8º períodos, com habilitação em Português /Inglês, Português/ Espanhol e Vernáculo. Antes da leitura *online*, os informantes responderam a dois questionários: um sócio-cultural e outro metacognitivo, como instrumentos de coleta de dados. Ainda dentro dos instrumentos de coleta de dados, utilizamos dois verbetes de duas áreas diferentes, encontrados no portal da Wikipédia, versão portuguesa; cuja leitura e comentários dos alunos foram gravados no computador. A análise dos dados sugeriu que, o uso de textos da área de conhecimento do leitor, além de produzir mais inferências, pode também ajudar na receptividade do texto. Em contrapartida, textos que não são da área de conhecimento do leitor exigem mais esforço na produção de sentidos, e portanto, têm menor receptividade. Os dados das coletas e os questionários mostraram que a leitura virtual ainda provoca ansiedades e dúvidas nos leitores; e que, mesmo com uma atitude positiva em relação ao meio digital, os leitores, em sua maioria, ainda preferem o material impresso, seja por fatores de legibilidade, como a ausência de *links*, seja por outros fatores, como a autoria.

Palavras chaves: leitura online, verbeo, cognição

Abstract

Computer technology has changed the way human beings see themselves, the world and the other. It has permitted the creation of advanced graphic interfaces which allow the common user (one without great computer knowledge), to expand his creativity, as well as, establish new forms of communicating. Among these, we find the email, the chat, the Internet Forums, virtual communities and reference portals, such as Wikipedia. This one has been identified as the largest collaborative work done online, designed to be a database of entries in all areas of human knowledge, and in several languages. Considering that, this paper intends to check how Course of Arts students apprehend and assess the reading on the Internet from online encyclopedia entries in contrast to his experience as a reader of the printed material. To that end, students were selected when taking between 6 and 8 of periods, with qualification in Portuguese / English and Portuguese / Spanish, or only Portuguese. Before reading online, the informants responded to two questionnaires: a socio-cultural one and a metacognitive one, as tools for data collecting. Even within the instruments for collecting data, we used two entries (*articles*) from two different areas found at Wikipedia, the Portuguese version; we recorded the reading and student's comments on the computer. The analysis suggested that the use of texts from which the reader has more background knowledge, in addition to producing more inferences, may also help in the receptiveness of the text. In contrast, texts that are not part of the reader's knowledge require more effort in the meaning production, and therefore have less receptivity. The data and samples of the questionnaires showed that the virtual reading still causes anxiety and doubt in readers, and that, even those with a positive attitude towards digital media, still prefer the printed material, whether by factors of readability, as the absence of links, or by other factors, as the authorship.

Key words: reading online, encyclopedia entry, cognition

Sumário

Introdução	9
Capítulo I	
Leitura: um processo complexo	12
1.1 Concepções de língua, sujeito e texto	13
1.2 Motivação e afetividade na leitura	15
1.3 Leitura e cognição	17
1.4 Leitura e compreensão	29
Capítulo II	
Os gêneros textuais e Hipertexto	38
2.1 O hipertexto e os gêneros digitais	46
2.2 Letramento Digital	51
Capítulo III	
O verbete <i>online</i> e a Wikipédia	55
3.1 O verbete	55
3.2 A wikipédia	59
Capítulo IV	
Metodologia	67
4.1 Os participantes da pesquisa	70
4.2 Os instrumentos de coleta	70
4.3 Procedimentos	72
Capítulo V	
Análise e discussão dos resultados.	73
5.1 O perfil dos participantes da pesquisa	73
5.1 O questionário metacognitivo	74
5.2 Outras estratégias evidenciadas na leitura dos verbetes	75
Considerações finais	97
VI. Referências	101
VII. Anexos	107

Introdução

A criação de novas tecnologias sempre impulsionou os modos da vida social humana. As pessoas, através da tecnologia, conseguem avançar em seus propósitos comunicacionais e criar novas formas de se relacionar; conseqüentemente, novos artefatos culturais têm surgido como meio simbólico de troca comunicativa no seio da sociedade.

Dentro desses avanços tecnológicos da contemporaneidade, encontramos o rádio, a televisão, o telefone, e o computador; todos têm revolucionado o modo como o ser humano se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O computador, em especial, tem ampliado a criatividade humana, seja por sua facilidade de criar documentos, seja pela possibilidade de comunicação on-line, principalmente, via Internet.

A evolução dos *softwares* permitiu a criação de interfaces gráficas avançadas no computador que possibilitaram ao usuário comum, (usuário sem conhecimento de programação), expandir sua criatividade e estabelecer novas formas de se comunicar. Dentre essas formas, estão o *email*, o Chat (conversa virtual), os fóruns da Internet, as comunidades virtuais, os portais de notícias. Essas facilidades dispostas on-line são fruto de um árduo trabalho da indústria da informática, tanto em *hardware* –equipamentos, quanto *software* – programas.

A interação das pessoas através das máquinas fez surgir novas formas de comunicação entre os seres humanos: novas formas de atuação social via linguagem, portanto, novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004). No tocante à Internet, o hipertexto e os gêneros digitais têm sido alvo de estudos de como a informação produzida no meio virtual, entra em circulação e como é recepcionada e, que conseqüências essa observação traz para a educação.

A hipótese contemplada neste trabalho é a de que os leitores selecionados são capazes de fazer uso das estratégias cognitivas e metacognitivas ao lerem no hipertexto e parte da seguinte questão: até que ponto os aspectos cognitivos e exercem influência na compreensão de leitura no hipertexto? Como o leitor evidencia se há diferenças de uso estratégico entre a leitura do material impresso e do virtual?

O desejo de empreender este projeto surgiu da convivência do pesquisador com os colegas de trabalho do Núcleo de Línguas e Culturas / UFPE, principalmente, das reflexões sobre o advento das novas tecnologias como suportes de pesquisa e de interação entre as pessoas e, em especial, entre alunos e professores. Além disso, em 2005, época em que o pesquisador fazia leituras concernentes a algumas experiências ensino e aprendizagem

mediadas pelo computador, ele descobriu que poderia ser colaborador do Portal da Wikipédia; sentiu-se instigado com a possibilidade de poder produzir, modificar, assim como, comentar sobre a confecção do artigo enciclopédico nas páginas de discussão do portal. Dessas reflexões, surgiu a questão da pesquisa realizada on-line pelos alunos e de como os professores deveriam apreciar as pesquisas feitas no ambiente virtual. Veio, em seguida, a inquietação do pesquisador em verificar como alunos do curso de Letras lêem e avaliam a informação contida no verbete on-line. Essa opção não foi despropositada, visto que dos quatro leitores participantes, três já atuam como professores; e, portanto, precisam avaliar a informação disposta no meio virtual para serem capazes orientar seus alunos na busca e avaliação crítica da informação on-line

O presente trabalho objetiva verificar como os alunos de Letras percebem e avaliam a leitura na Internet a partir do verbete on-line, em contraste com sua experiência como leitor do material impresso. Em vista do exposto, este trabalho busca investigar **o modo como as** pessoas lêem na internet, em especial, os alunos do Curso de letras, selecionados, que na época da coleta de dados estavam cursando entre o 6º e o 8º períodos, com habilitação em Português /Inglês, Português/Espanhol e Vernáculo. Antes da leitura on-line, os informantes responderam a dois questionários: um sócio-cultural (cf. anexo 1) e outro metacognitivo (cf. anexo 2), cujo objetivo e a forma de aplicação se encontram no capítulo da Metodologia . Para fazer essa observação, utilizamos o portal da Wikipédia, em Português, e selecionamos dois verbetes para que os alunos pudessem ler on-line. Um verbete de uma área diferente daquela que o leitor estuda (Bioquímica) e, outro verbete ligado aos estudos do aluno de Letras (Linguística). Todas as sessões de leituras foram gravadas, e as partes mais relevantes para a pesquisa foram re-textualizadas para posterior análise.

Para fundamento teórico deste trabalho, incluímos no primeiro capítulo teorias da Psicologia Cognitiva, em relação à leitura e compreensão, aspectos da memória, do movimento sacádico, dos modelos de leitura, além do significado de *bottom up / top down*¹, *frames*, *scripts* e esquemas que contribuem para a produção de inferências na leitura.

¹ O termo *bottom up*, ou ascendente, é o processo de leitura no qual o leitor parte das unidades menores do texto (letras, palavras) para construir o significado. Já o processo *top down*, ou descendente, parte dos conhecimentos do leitor para confirmar no texto sua hipótese. Na verdade, o processo interativo –que engloba os dois –é o mais proveitoso, pois ao passo que o indivíduo necessita reconhecer os sinais gráficos do texto (*bottom up*), precisa também buscar na memória conhecimento que o ajude a construir inferências (*top down*).

No capítulo sobre gêneros textuais, hipertexto e gêneros digitais, partimos da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais² de que todo ensino de Língua Materna deve incluir a variedade de gêneros textuais presentes na sociedade. Visto que o hipertexto e os gêneros digitais estão presentes na vida dos estudantes, pois usam a Internet quando precisam elaborar trabalhos acadêmicos, uma reflexão sobre os mesmos faz-se se necessário para situar os suportes, nos quais os alunos buscam informações para seus estudos e pesquisa.

No capítulo três, apresentamos breves considerações sobre o gênero verbete, incluindo parte de sua história, como também algumas características a respeito da Wikipédia, portal utilizado para a leitura e coleta de dados. O verbete, além de uma simples entrada de dicionário ou enciclopédia, pode ser visto como testemunha de uma época, portanto dos costumes e hábitos de um povo, em dado momento histórico. A escolha do verbete on-line para nosso trabalho se deu pela necessidade de pesquisa nesse gênero, visto que não foram encontrados trabalhos que enfocassem, especificamente, a leitura do verbete on-line, mas apenas alguns trabalhos que tratam da produção e circulação do mesmo no portal da Wikipédia.

No capítulo quatro, são relacionados os aspectos metodológicos do trabalho: a escolha dos instrumentos, a seleção dos participantes e os procedimentos utilizados durante a coleta de dados.

Na etapa seguinte, analisamos os dados coletados com o intuito de verificar até que ponto o aluno foi capaz de compreender a leitura no ambiente virtual e /ou expressar suas dificuldades de apreensão da informação naquele ambiente em relação à leitura no meio impresso.

Para finalizar este estudo, enfatizamos a necessidade de novas pesquisas que abordem a leitura no ambiente virtual, com enfoque nas estratégias e crenças que os leitores têm da produção do artigo enciclopédico on-line, com o intuito de proporcionar aos alunos uma maior autonomia na apreensão do verbete on-line.

² Referimo-nos aos PCNs para o Ensino Médio. Este documento traz uma reflexão sobre como a tecnologia deve ser utilizada no âmbito escolar, não como uma invasão, mas como parte da experiência do educando como ser histórico e social.

Capítulo I

Leitura: um processo complexo

A leitura é um processo complexo que exige do leitor os seus conhecimentos e a motivação para ler, como por exemplo, o ambiente e a natureza da tarefa que o leitor se propõe a realizar, além de seu grau de envolvimento na leitura, fatores que podem ser intrínsecos ou extrínsecos ao leitor. Nesse processo, ele precisa também ativar seu conhecimento prévio, seu conhecimento do assunto, e seu conhecimento de mundo, os quais dependem de seus processos cognitivos, como percepção, memória, atenção, sendo que tais processos trabalham de modo inter-relacionado (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2005; MATLIN, 20005).

Os aspectos cognitivos relacionados à leitura são utilizados de forma inconscientes e fazem parte de comportamentos e atitudes automatizados pelo leitor³ (KLEIMAN, 1992). Os processos automáticos tornam-se mais presentes, à medida que o leitor adquire proficiência na língua, embora possam ser *des-automatizados*⁴ no momento em que o leitor precisar refletir sobre como está lendo.

Portanto, ler é perceber o que está escrito na superfície textual, buscar na memória as informações relativas ao que se lê e estar atento para a relação entre a informação presente na superfície textual e aquela que o leitor já possui, seu conhecimento anterior (MATLIN, 2005).

Além dos aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler, o leitor usa de estratégias para monitorar sua própria leitura. Isso acontece, por exemplo, quando na leitura, ele se depara com um trecho de difícil compreensão e recua no texto, ou procura informação em outra fonte para solucionar o problema de falha na compreensão, como por exemplo, buscar o sentido de uma palavra chave no dicionário. Neste momento, as estratégias que usa para ler passam a ser empregadas de modo consciente; ele está, então, operando no nível metacognitivo (KATO, 1995).

Outro fator importante na leitura com compreensão é o grau de letramento do leitor. De acordo com Soares (2001), ele pode ser definido como a capacidade de um indivíduo de se

³ Uma característica da mente humana é o armazenamento de padrões conceituais que possam automatizar alguns processos. Assim, o cérebro busca regularidade em ações e ambientes para construir uma representação mental que possa se tornar padrão, desse modo, o indivíduo não necessita descrever certas ações todas as vezes que fala, pois esses padrões cumprem a função de mostrar o que já é peculiar a cada ambiente ou situação. Um exemplo desses padrões conceituais são os esquemas, abordados no final deste capítulo.

⁴ Essa característica do leitor proficiente será abordada mais adiante ao tratarmos das estratégias metacognitivas.

comunicar utilizando-se da tecnologia da escrita, mesmo em estágio anterior à alfabetização. Assim, quanto mais contato e domínio uma pessoa tiver da escrita e de seus usos nas sociedades letradas, maior será seu grau de letramento, e, portanto, de domínio dos diversos gêneros, tanto orais quanto escritos, pois o letramento acontece sempre através da apropriação da tecnologia da escrita dentro de algum gênero textual.

Dentro das práticas propiciadas pelas novas tecnologias, e, principalmente, pela *internet* e seus gêneros emergentes⁵, podemos identificar outras formas de se escrever e conseqüentemente de se ler no meio virtual. Formas estas que, embora estejam embebidas de traços dos gêneros já socialmente consagrados⁶, apresentam modos diferenciados de se produzir e compreender o texto veiculado por meio eletrônico: é o *Letramento Digital*⁷, definido por Frade (2005:60) “*como a apropriação de uma tecnologia quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital*”, e que envolve não apenas saber ler na Internet, mas também *manusear* os recursos tecnológicos para se ter sucessos nas empreitadas virtuais. Embora seja algo inovador, o letramento digital deve ser visto como fruto do letramento no sentido tradicional que os indivíduos de uma sociedade partilham, pois para se entrar no mundo digital e usufruir das vantagens da tecnologia, faz-se necessário saber dominar a tecnologia da escrita.

1.1 Concepções de língua, sujeito e texto.

Das concepções de língua, surgem também as concepções do que seja o texto, o leitor e o sentido. Komesu (2005) aponta que, ignora-se como uma dada concepção de linguagem condiciona as práticas de uma sociedade, em relação à leitura e compreensão.

Koch (2002:13-16) aborda três concepções de língua que têm norteado os estudos da linguagem, mas para nossa pesquisa selecionamos apenas duas.

- 1) **A língua como expressão do pensamento.** Nesta concepção a língua é concebida como produção individual; o sujeito, dono de suas ações, produz seu enunciado e dá-lhe sentido; ao ouvinte / leitor cabe a tarefa de compreender o que seu interlocutor quer *dizer*. Embora nesta concepção, a língua seja considerada como

⁵ Os gêneros emergentes mencionados aqui são exemplares da escrita na Internet, tais como, o *blog*, o *Email*, o *chat*, todos esses com suas contrapartes no impresso, como veremos no terceiro capítulo (MARCUSCHI, 2004).

⁶ Exemplos desses gêneros são a carta, o telefonema, o sermão, todos com características próprias, mas sendo parte de uma gama de ações sociais via texto que o usuário da língua pode executar momento da comunicação. Sobre os gêneros textuais, apresentaremos breve discussão no segundo capítulo deste trabalho.

⁷ Sobre Letramento Digital conferir Coscarelli e Ribeiro (2005) e o capítulo 2 deste trabalho.

organismo social, o sujeito permanece no controle de suas ações e, portanto, de seus enunciados - a língua é considerada um sistema de regras das quais o falante faz uso (KOCH, 2002: 13-14). Nesta concepção de língua, o texto é o resultado de uma operação lógica do sujeito sobre o conteúdo. Assim, cabe ao leitor captar o que o autor quis dizer, como se compreender fosse absorver o que estava na mente do interlocutor. Como afirma Ribeiro (2006:16), “*o leitor seria apenas um capturador de sentidos.*” O texto é, nesta concepção, um produto da representação mental do indivíduo.

- 2) **Concepção de língua como lugar de interação.** Nesta concepção, o sujeito é agente de suas ações no mundo, através da linguagem, produzida em uma sociedade historicamente situada. Ele é visto como entidade psicossocial, ativo na produção e interação social⁸. Considera-se o lugar de onde fala, sua posição na sociedade e os sistemas simbólicos e materiais que o sujeito dispõe para criar seu discurso. Como aponta Koch, (2002:16) “chega-se, assim, a um equilíbrio entre sujeito e sistema, entre a ‘socialização’ e a produção do social”. Assim, a língua vista como atividade sócio interativa situada, permite-nos compreendê-la como atividade sócio histórica, atividade cognitiva e atividade sócio interativa, ou seja, ajuda-nos a contemplar a língua “em seu funcionamento sistemático, e também observá-la em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a idéia de que o sentido se produz situadamente” (MARCUSCHI, 2004: 29). Matlin (2005:18) mostra que “*os seres humanos processam de forma ativa a linguagem, consultando os conhecimentos prévios, usando diversas estratégias, formando expectativas, e tirando conclusões.*” Usar o sistema lingüístico pressupõe, portanto, um processo cognitivo, histórico e social ativo, no qual o sujeito é ator de seus empreendimentos via linguagem. O texto, nesta concepção, é visto como **evento comunicativo** (MARCUSCHI, 2004). Assim, os sujeitos vistos como atores sociais, criam, a cada vez que interagem, um novo texto. Além do mais, como evento comunicativo, o sentido do texto é criado, negociado e re-elaborado pelo leitor, a partir da informação contida na superfície textual, em conjunto com todos seus conhecimentos e suas expectativas.

⁸ Esta concepção de língua está presente nos estudos dos gêneros na perspectiva da escola americana, principalmente, nos trabalhos de Miller (1994), do gênero como atividade retórica e de Bazerman (2006), em sua análise dos gêneros como ação social.

Relacionando essa última concepção de língua com a prática da leitura, concordamos com Kleiman (2002:10) que ler compreende:

“Uma prática social que remete a outros textos e outras leituras... ao lermos um texto colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes, que refletem o grupo social onde se deu nossa formação primária, ou seja, o grupo em que fomos criados”.

Essa última concepção de língua, com todas suas implicações, é a que adotamos neste trabalho, pois como mostra Marcuschi (2004c), a leitura é um trabalho criativo que envolve as atividades do indivíduo no meio social, suas crenças, valores e ideais.

1.2 Motivação e afetividade na leitura

Rudell e Unrau (1994) mostram que tanto fatores cognitivos quanto afetivos influenciam a leitura e a compreensão. Dentro dos aspectos afetivos estão as crenças, incluindo opiniões, suposições, convicções. Esses fatores, aliados aos conhecimentos da língua, incluindo o conhecimento enciclopédico⁹ que o leitor traz para o momento de leitura contribuem para que ele possa construir o significado a partir do texto.

As crenças podem também influenciar a leitura e a compreensão como exemplifica Kleiman (2002), a partir de uma experiência com alunos de um curso supletivo. Foi dada a esses alunos uma bula de remédio para leitura, e este texto que deveria apenas ser informativo tornou-se motivo para um amplo debate sobre a medicina alopática e os remédios feitos de plantas. Embora Perini (2007) argumente que textos informativos devam ser lidos para serem interpretados e não criticados, o exemplo citado por Kleiman mostra que as crenças do leitor podem influenciar a leitura até mesmo de um texto supostamente criado apenas para veicular informação.

As motivações e crenças são fatores decisivos para a compreensão na leitura, como podemos perceber nas palavras de Pinto (2002:35):

⁹ Conhecimento adquirido via instrução, na escola ou outros meios, diferentemente dos conhecimentos de mundo que são adquiridos em convívio social, muitas vezes de forma implícita.

“... o significado só poderá ocorrer se as condições afetivas –opiniões, valores e crenças -e os diferentes tipos de conhecimentos dos interlocutores estiverem envolvidos no processo de negociação”.

Essas crenças e valores como fatores que influenciam o desempenho do leitor são também relatadas em um estudo descrito por Hayes (2004). Alguns leitores que acreditavam que escrever era um dom escondiam suas falhas e fracassos na tentativa de produzir textos escritos. Além do mais, esses alunos experimentavam mais ansiedade e menos desempenho. Por outro lado, o grupo de alunos que acreditava que escrever é uma atividade que pode ser adquirida, quando erravam pediam ajuda (HAYES, 2004). Aplicando o mesmo princípio à leitura, o leitor que acredita que ler é um dom e que esse processo se dá de forma automática, como um milagre, certamente desistirá no primeiro obstáculo. Mas se o leitor acreditar que ler é uma atividade socialmente adquirida, vai buscar nos conhecimentos prévios elementos que o ajude a ler o texto em mãos; em última instância, procura a ajuda de uma outra pessoa.

Outro estudo relatado pelo mesmo autor apontou que algumas pessoas tomavam para si a culpa por não serem bem sucedidas na leitura de um manual. Mas, a análise do texto pelos pesquisadores, apontou que dois terços do problema estavam na organização do texto. No entanto, como esses leitores atribuíam a si a culpa por não terem compreendido o material impresso, concluíam que não eram leitores competentes (HAYES, 2004). Assim, percebemos que se o leitor não tiver maturidade para avaliar o texto, pode não ser capaz de identificar a razão da sua falha em compreender e atribuirá apenas a si mesmo essa falha. Isso pode revelar que para alguns leitores o material escrito representa uma verdade escrita por quem domina a língua, portanto, a falha não poderia estar no texto, e sim no próprio leitor.

Em contraponto com nosso estudo, vale ressaltar que, os participantes da pesquisa conseguiram encontrar certo equilíbrio ao localizar onde estaria o motivo da falta de compreensão. Alguns apontaram sua falta de conhecimento de área específica, outros criticaram a estrutura do texto, como também autoria.

Em relação à leitura on-line, um estudo de Ferreira e Sprenger (2004) relatam as atitudes de leitoras de um curso de Inglês Instrumental via Internet. Ao final do estudo, as alunas puderam expressar suas dificuldades com o aprendizado via *Web*. Elas tiveram problemas técnicos como, por exemplo, encontrar o local onde deveriam visualizar os comentários das professoras do curso. Outra dificuldade relatada pelas alunas foi a construção de uma *Home Page*. Embora houvesse um manual on-line para leitura de como construir a página na Internet, elas não foram capazes de realizar a tarefa a contento. Fatores de ordem

técnica, como conexão lenta ou arquivos que custavam a carregar, foram também apontados pelas pesquisadoras como fonte de desmotivação para as *hiperleitoras*.¹⁰

1.3 Leitura e cognição

A leitura, como outras atividades que demandam o uso de processos cognitivos, começa com a recepção de estímulos por nossos olhos, enviados ao nosso cérebro via sistema nervoso. Esse estímulo visual, no entanto, precisa ser processado para que possamos atribuir-lhes sentido. Essa percepção, contudo, não se dá de forma linear, como se costuma imaginar, mas na verdade, ao ler, nossos olhos realizam pequenos pulos, ou *sacadas*. A duração média de cada pulo é de 20 milissegundos. Entre uma *sacada* e outra acontecem as fixações, momento em que os olhos param para perceber o material escrito por um período de 240 milissegundos. Matlin (2005) aponta que as fixações ocorrem na fóvea, centro da retina, onde temos maior acuidade visual. Mas isso não significa que tudo o que lemos e compreendemos está diretamente representado na área central de nossos olhos; na leitura, usamos muito da nossa visão periférica para prever o que está antes e depois de um item no texto. Além do mais, os olhos do leitor nunca se fixam em espaço em branco, como também, passam por cima de itens previsíveis e palavras curtas com função gramatical, como por exemplo, um artigo definido.

A relevância deste estudo para nossa pesquisa é que existe uma co-relação entre a velocidade de leitura e compreensão: se uma pessoa lê muito devagar sobrecarrega a memória de trabalho com muitos itens e, portanto, não consegue processá-los habilmente para obter o sentido da relação entre as palavras do texto, e os itens que se encontram na sua memória de longo prazo (KOCH, 2002). Portanto, Singer (1985) sugere que o importante não é movimentar os olhos rapidamente, mas diminuir o tempo de fixação: apenas 30 milissegundos são necessários para se perceber a palavra; o resto o tempo é dedicado à estabilização e processamento –momento em que a informação é coletada. Como também argumentam Liberato e Fulgêncio (2007), não adianta o leitor apressar os olhos, ou seja, fazer mais fixações em menos tempo, isso iria confundir o cérebro, visto que o que é processado é aquilo que faz sentido. Assim, a fixação fica condicionada ao que o leitor consegue enviar ao cérebro

¹⁰ O termo aqui apresentado é uma junção de hiper + leitor, a exemplo de hiper + texto, embora isso não signifique que o hiperleitor seja um tipo diferente de leitor, mas apenas um indivíduo que possui o grau de letramento necessário para a interação *on-line*.

como unidade significativa, portanto, ler rápido vai depender da capacidade do leitor de negociar sentido.

Pesquisas apontam que o leitor maduro percebe uma palavra completa mais rapidamente do que suas letras isoladas. Mas isso é só válido para palavras familiares (SINGER, 1985). Assim como a familiaridade das palavras pode facilitar a leitura, o tema do material lido pode também influenciar a velocidade da leitura. Por exemplo, em uma narrativa, se o final do texto apresentar um desfecho surpreendente ou inesperado, tendemos a fazer mais regressões. Isso se dá porque, ao ler, vamos automaticamente construindo nossas hipóteses, a partir do que percebemos na superfície textual e das previsões que fazemos, através da relação da informação nova com o conhecimento prévio que trazemos para a negociação de sentidos. Ainda, a diferença entre o leitor iniciante e o leitor proficiente é que este último dá saltos maiores e faz menos regressões no material que está lendo (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2007). Nesse processo, é de suma importância o conhecimento do gênero textual, como discutiremos no capítulo 2 deste trabalho.

Inicialmente na leitura, o material percebido pelos órgãos do sentido é processado por uma memória imediata com uma pequena capacidade de armazenamento, a Memória de Trabalho. De acordo com Miller (1956 *apud* Matlin, 2005:53), somos capazes de armazenar entre 5 a 9 itens na memória de trabalho, sendo que para o autor a média de armazenamento seria de 7 itens. As informações nessa memória têm uma permanência temporária, a menos que o indivíduo julgue importante mantê-las. Assim, ele executa um processo de repetição *subvocal*¹¹ para, em seguida, integrar essa informação àquela contida numa memória com mais capacidade de armazenamento, a memória de Longo Prazo (MATLIN, 2005; KOCH, 2003; WILLIAMS e BURDEN, 1997; HAYES, 2004).

O armazenamento temporário de informações é estrategicamente codificado pela mente em três componentes (MATLIN, 2005):

1. Circuito fonológico;
2. Bloco do esboço visuo-espacial;
3. Executivo central.

¹¹ Esse processo consiste na repetição de itens de forma silenciosa ou audível, para que o indivíduo possa mantê-los na memória de curto prazo e, posteriormente, tenha tempo para armazenar esta informação de modo definitivo, escrevendo-os, por exemplo. Um exemplo prático é quando vamos ao mercado comprar poucos itens (até cinco), normalmente tentamos repeti-los até chegar no local da compra. Para mais itens, levamos uma lista.

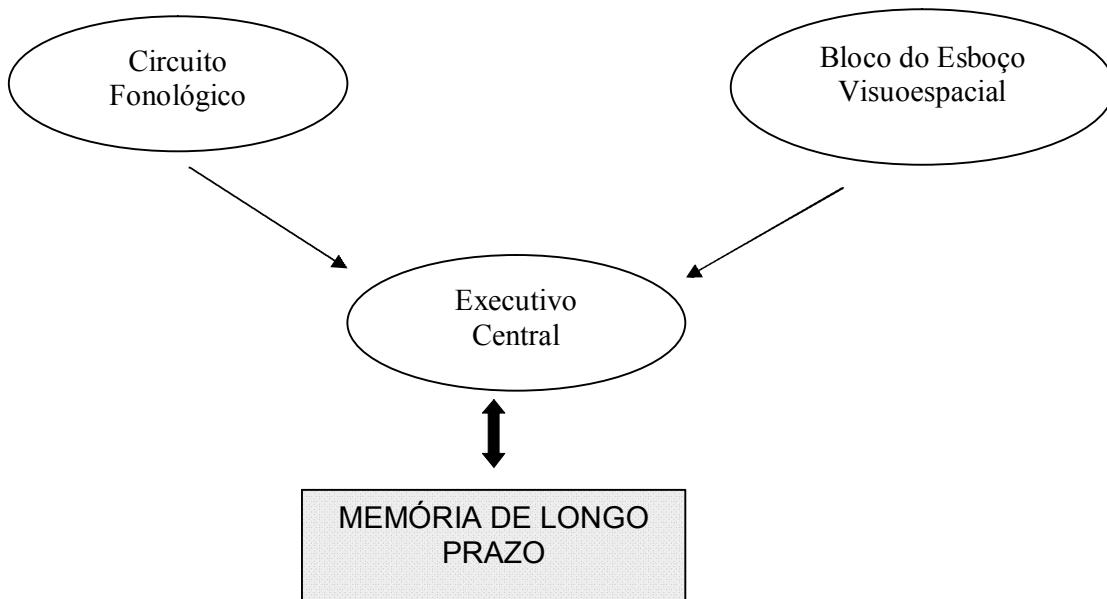


Figura 1. Os componentes da memória de trabalho (MATLIN, 2005:60)

O circuito fonológico é composto do armazenamento fonológico e do processo de repetição *subvocal*. O primeiro conserva um número limitado de sons em código acústico, e pode mantê-los por poucos segundos no momento de uma tarefa que exija a codificação auditiva. O segundo, o processamento *subvocal*, permite ao indivíduo repetir para si mesmo, em silêncio, os itens na memória de trabalho até ser capaz de armazená-los de forma permanente. (WILLIAMS e BURDEN, 1997; KATO, 2005). No entanto, se o indivíduo for impedido de repetir para si mesmo os itens, eles tendem a desaparecer do armazenamento fonológico em poucos segundos (MALIN, 2005). Como o armazenamento na memória de trabalho é frágil, é através da repetição que podemos remeter esses itens à memória de longo prazo, e codificá-los de forma permanente (KATO, 2005). Mas para que esses itens sejam codificados corretamente, é necessário que eles sejam significativos para o indivíduo. Além do mais, esse processo deve ser rápido para permitir que a memória de trabalho seja “*limpa*” e fique aberta para novos itens (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2007). As autoras argumentam, ainda que, quando lemos, o que guardamos na memória é o que compreendemos, e não o sentido exato das palavras do texto.

O segundo componente da memória de trabalho é o **bloco do esboço** visuo-espacial. Ele é responsável por processar informações visuais e espaciais, assim como, armazena

informação visual codificada a partir de informação (estímulo) verbal (MATLIN, 2005). Todo *falante /ouvinte* de uma língua já passou pela situação de estar ouvindo uma história e se pegar construindo o cenário, antecipando os acontecimentos. Na leitura feita na Internet, o bloco visuo-espacial se torna bastante ativo, visto que o leitor precisa lidar com os *pop-ups* e outras animações virtuais, as quais podem comprometer sua capacidade de concentração no seu objetivo de leitura. Como mostram Woodman e Luck, (2004), a capacidade da memória visuo-espacial diminui, se ela estiver cheia ao máximo, por exemplo, quando o indivíduo tem duas tarefas que dependem desse componente da memória de trabalho, como uma tarefa direcionada para um objeto e outra para noções espaciais.

Luck e Vogel (1997) apontam, ainda, que a capacidade da memória visual é limitada¹², se os objetos forem considerados separadamente, mas ao se integrar características do objeto, como forma e cor, é possível aumentar a capacidade de reconhecimento e armazenamento. Assim, os pesquisadores advogam que a memória visual armazena objetos com suas características integradas e não soltas. Eles descobriram também que os indivíduos conseguiam executar uma tarefa de identificar cores ao mesmo tempo em que repetiam para si mesmos, em voz alta, dois números. Isso é possível, pois apesar da limitação do circuito fonológico e do bloco visuo-espacial, podemos trabalhar simultaneamente em uma tarefa visual e outra verbal (MATLIN, 2005).

O terceiro componente da memória de trabalho, o **executivo central**, integra as informações provenientes do circuito fonológico e do bloco visuo-espacial, bem como da memória de longo prazo. Ele é o responsável pelas tarefas como aritmética mental, raciocínio lógico, e verificação semântica (HAYES, 2004). Além disso, ele também executa tarefas de controle, como recuperar informação da memória de longo prazo e gerenciar tarefas que não estão completamente automatizadas. O executivo central desempenha papel importante na atenção, pois suprime aquilo que não é pertinente para determinada tarefa e auxilia o indivíduo na tomada de decisão, por exemplo, quando pulamos um item na leitura de um texto, precisamos retroceder para recuperá-lo (MATLIN, 2005). Na leitura on-line, o processo de decisão desempenha um papel fundamental, visto que o internauta precisa constantemente escolher o que é relevante ou não para seu objetivo de pesquisa. Esse processo pode acarretar numa sobrecarga na mente do leitor, o que causa um *stress* cognitivo (MARCUSCHI, 1999).

¹² Não está no escopo desse trabalho verificar como funciona, na leitura no hipertexto, esta característica da memória humana. Investigações futuras poderiam averiguar a capacidade da memória visual na leitura on-line, visto que o leitor se depara com muitos atrativos visuais que podem desviar a atenção de seu objetivo de leitura.

A compreensão do funcionamento da memória de trabalho no ato de ler desempenha um papel fundamental na aquisição da habilidade leitora. Os leitores com grande amplitude de memória conseguem processar sentenças ambíguas. Essa amplitude de memória consiste dos itens que podem ser lembrados com correção e na ordem adequada. Como afirma Matlin (2005), a amplitude de memória de algumas pessoas permiti-lhes processar com eficiência os estímulos recebidos, “*sobra*” atenção para lembrar as pistas contextuais mais importantes. Esse recurso é de grande importância na leitura, visto que o leitor precisa não só adquirir fluência na língua, interpretar pistas contextuais, mas também se familiarizar com o *sentido literal* do texto, de onde partem as possíveis interpretações (MATLIN, 2005; KATO, 2005).

Um dos fatores que podem interferir na capacidade da memória de trabalho é o tempo de pronúncia, o que pode ser mais importante do que o número de agrupamentos¹³ formado pelos itens como propôs Miller (*apud* Matlin, 2005:53). Assim, as pessoas, em geral, lembram o número de itens que conseguem pronunciar em um segundo e meio; mesmo que o indivíduo não esteja lendo em voz alta, pois como mostra Matlin (2005), é forte o argumento de que a maioria dos leitores lê ouvindo sua própria voz interior.

Inicialmente na leitura, o material lingüístico percebido por nossos olhos é armazenado na memória de trabalho e vai sendo interpretado da menor para a maior unidade: letra, sílaba, palavras, sentenças e proposições. Nesse estágio, entra em jogo nosso conhecimento gramatical implícito, que são as regras internalizadas da língua (KLEIMAN, 2002). Esse processo envolve o agrupamento e análise conhecido como *fatiamento*; cada fatia (*chunk - agrupamento*) representa uma unidade armazenada da memória de trabalho a ser processada pelo cérebro. Ainda, segundo a autora, o mais importante dessa capacidade da memória de trabalho, é que não importa o tipo de unidade para o *fatiamento*, e sim se ela é significativa. O leitor iniciante faz o *fatiamento* letra por letra, palavra por palavra, desse modo, ele pode comprometer sua capacidade de compreensão do material lido, visto que vai precisar carregar muitos itens na memória de trabalho. Como sugere Kleiman (2002), o leitor proficiente identifica os **sintagmas** como unidades possíveis de serem armazenadas, e ao fechar uma unidade, passa para a seguinte. Matlin (2005) aponta que, às vezes, na leitura precisamos processar unidades inteiras para chegarmos ao sentido de uma palavra. Liberato e Fulgêncio (2007) acrescentam que cada fatia (*chunk*) passa a ser como uma unidade passível

¹³ Em Inglês a palavra utilizada é *chunks*, para designar um agrupamento de itens que guardam alguma semelhança e podem sempre serem evocados pelo indivíduo de forma completa, embora possa ter mais de um item quando considerados isoladamente. Miller usa o exemplo do número telefônico, que seria composto de um agrupamento 3231, e quatro agrupamentos 1-2-3-4. Assim, ao evocar um número telefônico, os 4 primeiros números representa apenas uma unidade, seguido de quatro unidades, que representam um agrupamento cada, portanto, temos 5 agrupamentos, embora sejam oito números.

de processamento, no momento que representa um elemento significativo para o leitor. Embora estejamos sempre construindo sentenças novas, usamos fatias já conhecidas¹⁴, dentro das regras da língua, regras que estão na memória do falante. As autoras concluem propondo que, como não é possível aumentar o número de itens na memória de trabalho, devemos aumentar o tamanho das fatias. Esse processo, no entanto, vai depender tanto da natureza do material a ser lido quanto do nível de proficiência do leitor¹⁵ (KATO, 2005). Como afirmam Liberato e Fulgêncio (2007:24):

“Se a leitura é muito lenta e o leitor dá muita atenção a detalhes, não conseguindo processar mais do que poucas letras, palavras ou conceitos individuais, o significado global do texto pode se perder indefinidamente”.

Todo processamento da informação, desde a recepção do estímulo até a compreensão do que lemos, se dá porque temos uma memória de grande capacidade de armazenamento, a memória de longo prazo. É nela que se encontram nossos conhecimentos, incluindo o sistêmico, de mundo e os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional; desses últimos trataremos mais adiante. Todos os conhecimentos, no entanto, não aparecem de forma isolada, mas formam conceitos que se encaixam dentro de esquemas cognitivos.

A Memória de Longo Prazo constitui-se de todas as informações armazenadas ao longo de nossa vida, desde as mais antigas, até as mais recentes. Dependendo da natureza da representação contida nela, os pesquisadores a dividem em dois blocos: a memória semântica e a memória episódica.

A **memória semântica** é o nosso conhecimento organizado sobre o mundo, ou seja, são todos os eventos, objeto e relações sociais estão armazenados de forma significativa na nossa memória, de modo que ao recuperarmos uma informação, vamos sempre trazer com ela um feixe de propriedades que lhe são peculiares (MATLIN, 2005). A memória semântica compreende “todo nosso conhecimento sobre o mundo e as proposições acerca dele, nosso grande *thesaurus*”, como afirma Koch (2002: 39).

¹⁴ Como propõe Bazerman (2006b), a singularidade de nossos enunciados está no modo original como juntamos nossas palavras, para adequá-las às situações que enfrentamos.

¹⁵ A respeito da dificuldade do leitor com unidades do texto, Allende e Condemarin (2005) alertam que a crença de que as orações coordenadas são mais fáceis de serem processadas do que as subordinadas não se sustenta, o importante é que o leitor seja capaz, por exemplo, de perceber noções de causa e consequência no texto, para que haja compreensão.

Quando usamos a linguagem ativamos conceitos formados dentro de certos padrões reconhecíveis e compartilhados pelos falantes daquela língua. Esses padrões de representação na mente do leitor são os conceitos e categorias e visam economizar espaço de armazenamento, visto que é possível incluir muitos itens dentro de certa categoria ou conceito. Para Matlin (2005), o conceito nos ajuda a construir inferências na leitura. Por exemplo, ao vermos uma mesa, imaginamos que podemos colocar objetos sobre ela. Na leitura, ao identificarmos um gênero, imaginamos que situação o envolve e que respostas são possíveis para uma dada situação.

Koch (2002:40) aponta que “os conceitos são as unidades organizacionais que têm por função armazenar nosso conhecimento sobre o mundo.” Eles permitem ao ser humano tratar a informação de forma mais econômica, pois ao juntarmos vários itens de uma mesma classe em um grupo, não precisamos atribuir características particulares a cada vez que mencionarmos o item. A autora argumenta, ainda, que os conceitos são flexíveis e dinâmicos e podem ser atualizados ou complementados. Além do mais, cada categoria possui um protótipo¹⁶, que é o uma representação mais acurada possível desse item como representante máximo dessa categoria.

Além do mais, o protótipo possui detalhes culturais e é sensível ao contexto; portanto, as categorias que o indivíduo usa para classificar os itens na memória possuem fronteiras fluidas, visto que seu entorno social pode exigir a atualização de modelos culturais que circulam no meio social.

A **memória episódica**, ou experiencial, permite o armazenamento de informações sobre episódios e são definidos como: “são eventos espaço-temporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais” (KOCH, 2002:39). Essa experiência armazenada na memória vai, com o passar do tempo, adquirindo caráter declarativo, pois o indivíduo ao recordar certo episódio vai lembrar que medidas tomou e se elas são cabíveis nessa nova situação.

Matlin (2005) afirma que a delimitação entre memória semântica e episódica é muito tênue, mas que a primeira seria a evocação do fato e a segunda seria o conjunto de informações contextuais de um evento acontecido conosco. Mas ao acessar os itens na memória, o conhecimento semântico e o episódico interagem; sendo assim, atuamos do geral

¹⁶ A teoria dos protótipos discutidas tanto por Koch (2002), quanto por Matlin (2005) é citada nesse trabalho apenas como referência. Não nos ateremos a analisar os protótipos ou os graus de prototipicidade, como propõe Rosch (apud KOCH, 2002: 43), por não alterar nossa discussão sobre as representações mentais no processo de leitura.

para o particular e vice-versa, pois esses dois conhecimentos se situam em um *continuum* de representações do *conhecimento*, que se atualiza constantemente (KOCH, 2002).

As representações semânticas e as episódicas são constituídas de três tipos de conhecimentos:

- a) o declarativo;
- b) o procedimental;
- c) o condicional.

O conhecimento declarativo inclui o que o leitor sabe sobre a língua, fatos, eventos e outras informações; é tudo “**o quê**” sabemos sobre o mundo e, nos é útil na medida em que precisamos produzir uma definição de um termo, por exemplo, (RUDELL e UNRAU, 1994). Na leitura, este conhecimento permite ao indivíduo fazer previsão do conteúdo do texto, ao se indagar o que sabe sobre o tema que se propõe a ler.

O conhecimento procedimental inclui as estratégias e habilidades de como se usa e se aplica a informação. Em relação à leitura, o uso desse conhecimento varia desde a descoberta do significado de uma palavra até o uso da organização textual para reconhecer os textos como exemplares de certos gêneros, e assim, o leitor é capaz de alocar na memória as informações necessárias para uma leitura que leve à compreensão (RUDELL e UNRAU, 1994).

Por sua vez, o **conhecimento condicional** explica a consciência que o leitor tem do uso da língua e compõe seu conhecimento social do uso da linguagem. O indivíduo sabe onde e como aplicar o conhecimento declarativo e o procedimental, dentro de um contexto que envolve pessoas, lugares e regras interacionais (RUDELL e UNRAU, 1994).

Esses conhecimentos estão armazenados na memória e são compostos do conhecimento da língua, habilidade de análise de palavras, estratégias metacognitivas, e de interação social (KOCH, 2002); todos esses aspectos são de extrema relevância para o estudo da leitura, pois a falta em um ou outro componente desses conhecimentos pode resultar numa falha na compreensão.

Os aspectos relacionados à memória podem ser estudados apenas por via indireta, ou seja, o pesquisador, apoiado em pesquisas anteriores e em certos comportamentos esperados dos participantes, pode supor que o leitor está operando sobre o texto utilizando-se deste ou daquele recurso cognitivo. Do ponto de vista das pesquisas neurológicas, contribuem para essa formulação de hipóteses as recentes técnicas de *imageamento* do cérebro, como a ressonância magnética – MRI e o PET scan –tomografia por emissão de *pósitrons*, que

mostram as partes do cérebro que estão mais ativada no momento que o indivíduo realiza determinada tarefa (MATLIN, 2005).

Em contrapartida há procedimentos que são passíveis de serem observados, e até mesmo relatados pelo próprio leitor. Essas operações são conhecidas como estratégias, dentre as quais estão: o planejamento, o monitoramento da compreensão, a regulação dos procedimentos necessários à compreensão. Por exemplo, o leitor maduro se permite avançar, retroceder no material que está lendo; contrasta a informação do texto com seu conhecimento prévio e faz previsões do que virá em seguida com base em pistas contextuais e em seus objetivos de leitura (LIBERATO E FULGENCIO, 2007; BROWN, 1980). As estratégias de leitura são definidas por Brown (1980:456) como “qualquer controle planejado e deliberado de atividades que permitem a compreensão”. Assim, um aspecto central da atividade leitora é o controle consciente das estratégias cognitivas. Contudo, como mostra Kleiman (2002) o leitor usa suas estratégias cognitivas de forma não consciente, e essas estão ligadas ao conhecimento implícito que temos da língua, não sendo, portanto, verbalizado. Por outro lado, as estratégias metacognitivas são operações realizadas de modo consciente pelo leitor, de maneira que ele é capaz de explicar sua ação (o que está fazendo e como). Na leitura, o leitor usa estratégia metacognitiva quando estabelece um propósito de leitura e, constantemente, auto-avalia sua compreensão. Assim, estabelecer um objetivo de leitura é importante para a formulação de hipóteses, aspecto central na habilidade leitura.

A Metacognição é essa habilidade que o indivíduo dispõe de pensar sobre seus próprios processos cognitivos, é “o conhecimento ou atividade que toma como seu objeto a cognição ou que regula qualquer aspecto da iniciativa cognitiva” (MARINI, 2006:1). Outra definição de metacognição é, nas palavras de Brown (1980:453), “o controle deliberado e consciente que alguém tem sobre seus processos cognitivos”. Ela apresenta dois componentes: o conhecimento sobre a cognição e a regulação da cognição. O primeiro é o conhecimento de como funciona nossa memória, conhecimento do eu e das habilidades que temos (MARINI, 2006). O segundo refere-se às ações que ajudam o indivíduo a controlar seu processo de aprendizagem e podem ser desenvolvidas e aprimoradas via instrução.

Pinto (1996) mostra que a Metacognição compreende três tipos de conhecimento:

- a) **Pessoal**. Está presente no momento que o leitor faz uma análise da facilidade ou dificuldade que pressupõe que vai encontrar em determinada leitura. Essa análise depende de fatores pessoais como: sexo, idade, atitude e estilo cognitivo;

- b) **Natureza da tarefa.** Esse conhecimento do leitor inclui a compreensão do tipo de atividade e qual o propósito de aprendizagem. Desse modo, torna-se importante que o leitor estabeleça metas para sua leitura, pois assim, será capaz de verificar a confirmação ou não de suas hipóteses (KATO, 1995).
- c) **Estratégico.** Ao compreender a tarefa, o leitor precisará estabelecer que estratégias precisará adotar para enfrentar as possíveis dificuldades que porventura venha a encontrar no texto. É como Kato (1995) argumenta, o leitor precisa monitorar sua compreensão tendo em vista o propósito de leitura antes estabelecido.

Quando o leitor percebe que pode ter controle de seu próprio processo de compreensão, ele é capaz de dizer que estratégias utilizou e quais funcionaram para alcançar seu objetivo. De acordo com Pinto (1996), os aprendizes podem usar estratégias compensatórias na leitura¹⁷, e essas estratégias são frutos da conscientização dos recursos cognitivos que o leitor utiliza e da monitoração constante do progresso na leitura.

¹⁷ Dentre as estratégias que o leitor pode utilizar para compensar a falta de certo esquema na leitura, podemos citar o ato de revisar, reler trechos, comparar, contrastar entre outras.

Figura 1. Um modelo simplificado do aprendizado auto-regulado

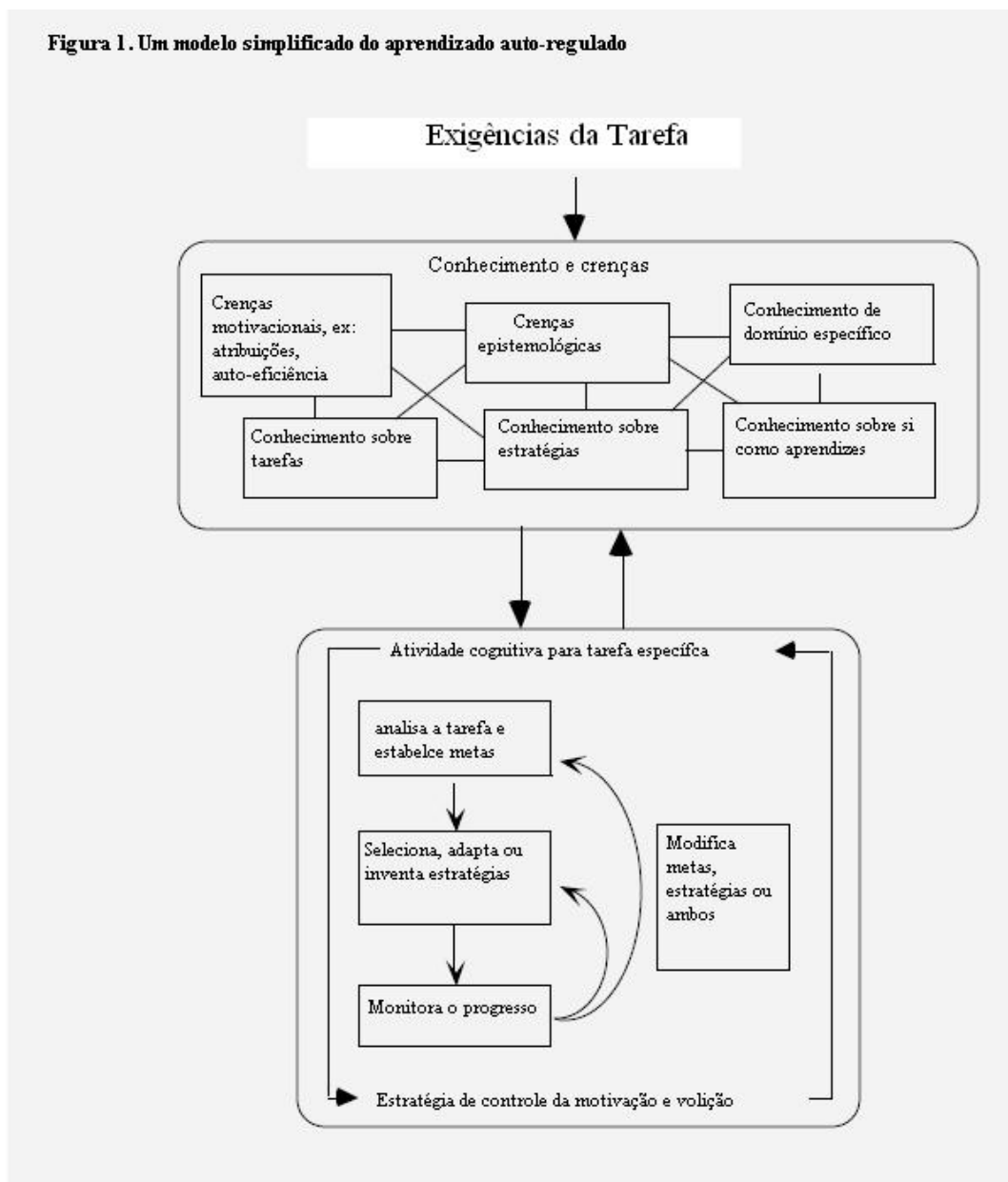


Figura 2. Adaptado de MacLeod *et al*¹⁸

A figura anterior apresenta os componentes das estratégias metacognitivas e dos conhecimentos do leitor, tanto quanto os aspectos motivacionais e afetivos no ato de ler. Através dela, é possível perceber as estratégias utilizadas na leitura, bem como outros

¹⁸ MACLEOD, W. B.; BUTLER, D.L.; SYER, K.D. *Beyond Achievement Data: Assessing Changes in Metacognition and Strategic Learning*. Disponível em: <http://www.ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/AERA%201996%20metacognition.pdf>

componentes, como as crenças, conhecimentos e atitudes que o leitor possui ao se deparar com a tarefa de compreender um texto.

Ruddel e Unrau (1994) mostram que as estratégias de planejamento, monitoramento, verificação, avaliação e revisão, todas relacionadas ao letramento, são encontradas em crianças de 4 a 5 anos ao fingirem ler livros de histórias. Na continuidade do processo de aquisição da leitura, no entanto, é necessário que o leitor se conscientize dessas estratégias para que possa usá-las sempre que encontrar problemas recorrentes, a fim de compensar a falta de uma estratégia que contribua para a compreensão (BROWN, 1980).

A importância do conhecimento das estratégias metacognitivas aplicadas à leitura, pelo leitor, reside no fato de que, consciente dessas estratégias, ele pode amadurecer na leitura, não somente do ponto de vista lingüístico, mas também no conhecimento de quais estratégias funcionam melhor em determinada situação. De acordo com Brown (1980), como os propósitos do leitor são variados, ele pode adotar diferentes estratégias na leitura. Há casos em que ele passa os olhos sobre o material para ter uma idéia; em outros é necessário estabelecer mais critérios para que haja compreensão. Essas estratégias podem ser mostradas para o leitor, a fim de que ele possa ter consciência de que as usa, e assim, ser capaz de decidir se deve abordar o texto de forma superficial ou profunda. Mas, não é porque as estratégias são conscientes que são usadas sempre de forma controlada; muitas dessas estratégias são usadas de forma automática. Alguns processos na leitura como, por exemplo, a *inferência*, são inconscientes e automáticos; são também mais rápidos se comparados com as ações conscientes que guiam o leitor na busca de compreensão. O leitor proficiente opera, então, de forma dupla com seus processos *bottom up* e *top down* como um *piloto automático* até que encontre dificuldade no texto, e tenha que parar para achar uma forma de compensar a falta de certa habilidade ou conhecimento necessário para a compreensão (BROWN, 1980).

Assim, o leitor proficiente é flexível ao tomar suas decisões sobre de que forma operar sobre o texto, quanto ao tema do que vai ler, que estratégias deve utilizar para alcançar seu objetivo e que atitudes tomar em relação ao que está compreendendo. Esse leitor toma suas decisões baseado em predições quanto ao conteúdo do livro, o autor, a época de publicação da obra, o gênero em questão; todas fundamentadas em seus conhecimentos prévios sobre o assunto (KLEIMAN, 2002).

Ema contrapartida, o leitor pouco proficiente tem dificuldade em dizer que não compreendeu, além disso, espera que o texto lhe dê o contexto de interpretação, não usa seu conhecimento prévio (WADE 1980; PERINI, 2007).

1.4 Leitura e compreensão.

Todos os recursos usados pelo leitor visam a um só objetivo: compreender o texto. Como aponta Perini (2007:149) o alvo do leitor é compreensão do texto; ou a leitura é também uma busca pelo significado (RUDEL e UNRAU, 1994)

Marcuschi (2004) defende que a compreensão não é um trabalho individual, mas sim um trabalho colaborativo que se dá entre leitor e autor, via texto. A compreensão, portanto, contém aspectos da vida social do indivíduo, como lugar, momento histórico e papel desempenhado pelo leitor. O mesmo autor argumenta também que sempre que produzimos um enunciado, esperamos que ele seja compreendido, mas não detemos o controle sobre nossas palavras; mesmo assim, o leitor não pode atribuir qualquer sentido ao texto, visto que a língua é fruto de um acordo social tácito. Assim, aponta o autor, “a compreensão é um exercício de convivência social”.

Goodman (1967) propunha que a leitura era um *jogo psicolinguístico* de adivinhações. Nessa perspectiva, o leitor ativava na leitura o conhecimento da língua e seus recursos cognitivos. Assim, quem lia tinha a tarefa de selecionar as pistas corretas para uma *interpretação* do texto, e buscar na memória o significado das palavras. Porém, em seu modelo de 1994, o autor reconhece que as ações sociais contribuem também para a compreensão na leitura. Assim, o autor propõe que o leitor diante do texto faz uma transação entre seus conhecimentos e o que está escrito; uma proposta de leitura bem mais sócio-interativa. Ainda para Goodman (1994), o sentido não está no texto, mas no leitor e no autor; o texto tem potencial para evocar sentidos, em oposição à lingüística estruturalista que pregava que o sentido estava na língua. Embora as características do texto sejam importantes no processo de leitura, como veremos a seguir.

Aliende e Condemarin (2005) apresentam alguns fatores fundamentais para a compreensão leitora. Dentre eles estão os fatores derivados do emissor–autor:

- a) Os **códigos** usados na atividade de escrita. O primeiro código a ser identificado pelo leitor é o lingüístico. Mas há outros como o histórico, o geográfico, o bíblico, entre outros. Manejar bem esses códigos possibilita ao indivíduo reconhecê-los no texto, por mais distante que esteja da época e lugar que foi produzido.
- b) **O conhecimento do patrimônio cultural do autor**. Pode ser fundamental saber em quais circunstâncias o texto foi produzido. Assim, saber o lugar e a

época em que o texto foi escrito, a idade do autor e o cargo que ocupava pode ampliar a compreensão do texto. Há textos que podem prescindir desses conhecimentos, como os contos infantis. Mas se soubermos a época e a motivação de Cervantes para escrever Dom Quixote, perceberemos que se trata de uma sátira às novelas de cavalaria¹⁹.

- c) **Os esquemas cognitivos.** Como dito anteriormente, os conceitos não aparecem de forma isolada, mas dentro de esquemas cognitivos. Por isso, o leitor precisa compartilhar dos mesmos esquemas do autor para que haja compreensão. Quando inserimos num texto a palavra **restaurante**, a maioria das pessoas atua com facilidade que ambiente é e que ações podem ser desenvolvidas nele.

Todas essas variáveis do processo de compreensão leitora fazem parte dos conhecimentos do leitor armazenados na memória, e para facilitar o armazenamento e recuperação da informação, a mente humana construiu algumas estratégias. Dentre elas, estão as formas de categorização do mundo, como os **esquemas**, *frames* e *scripts*. Embora não haja muito consenso quanto à definição do que seria cada um desses termos, os teóricos da psicologia cognitiva e da lingüística são unânimes em apontá-los como responsáveis pela localização (**ativação**) da informação na memória. Para Marcuschi (1999:87), “os *frames* são redes conceituais responsáveis pela recuperação automática das lacunas do texto.” O autor também os aponta como modelos lexicais estabilizados que apresentam certas propriedades; mesmo não possuindo uma ordem hierárquica ou lógica, são bem definidos.

De acordo com Matlin (2005), os esquemas são unidades de conhecimento que incluem informações sobre situações familiares e outros “unidades” de informação. Eles são unidades de nível mais alto, que os *scripts*, e organizam seqüências de eventos, como no caso de histórias (MARCUSCHI, 1999); os esquemas nos guiam no reconhecimento e compreensão de novos exemplos, formando expectativas do que deveria ocorrer e exploram nosso processamento *top-down* (descendente) (Matlin, 2005).

Os esquemas são estruturas que representam a organização do conhecimento na memória (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2007). Eles apresentam um núcleo central, sobre o qual incidem as características do item e as expectativas que o falante/ouvinte da língua cria ao entrar em contato com esse item direta ou indiretamente; e pode ser crucial na leitura, pois

¹⁹ Miguel de Cervantes, escritor espanhol do século XVII, escreveu Dom Quixote, uma paródia às novelas de cavalaria da época.

como Ruddel e Unrau (1994) argumentam, o leitor pode perder informação importante se ela não se adequar aos esquemas que ele possui.

Matlin (2005:174) descreve a importância dos esquemas em cinco componentes da memória:

- 1) durante a seleção de material;
- 2) na expansão dos limites (quando uma cena é armazenada na memória);
- 3) durante a abstração (quando o significado é armazenado, mas não os detalhes específicos);
- 4) durante a interpretação (quando se fazem inferências sobre o material);
- 5) durante a integração (quando se forma uma única representação de lembrança do material).

Ruddel e Unrau (1994:1008) lembram também que os esquemas possuem as seguintes propriedades:

- a) “contêm informação procedimental que permite o esquema ser ativado pelo texto;
- b) permite a um sub-esquema adquirir conhecimento de um esquema superior ;
- c) possuem valores padrão (*default*) que fornecem inferências sobre o texto;
- d) possuem estrutura hierárquica , como ‘ir ao supermercado’ (mais geral) e ir a um supermercado específico.”

Embora usados como sinônimos, os esquemas e *scripts* são estruturas cognitivas diferentes. Como aponta Matlin (2005), o *script* refere-se a uma seqüência de eventos em certo momento, já o esquema envolve lugar, pessoas e ações possíveis de serem realizadas.

Os *scripts* (roteiros) são definidos como seqüências especializadas de acontecimentos (MARCUSCHI, 1999); seqüências estereotipadas de ações (MAINGUENEAU, 2005); refere-se à uma seqüência de eventos que acontecem durante um período de tempo; é uma abstração, um protótipo de uma seqüência de eventos (MATLIN, 2005). O *script*, por ser compartilhado, ajuda o falante e ouvinte da língua a *economizar* palavras e tempo. Ao dizer ao meu ouvinte que fui descontar um cheque, não preciso explicar como isso se dá, pois ele tem um esquema de banco e sabe que uma das ações possíveis no banco é descontar um cheque.

Wade (1990), ao discutir os fatores de compreensão, aponta que o leitor integra o novo conhecimento derivado do texto ao seu conhecimento prévio – os esquemas, que são as

teorias que temos sobre eventos, objetos e situações. Os esquemas formam um tipo de esqueleto para a compreensão dos dados que estão sendo acessados. Portanto, o leitor proficiente seleciona um ou mais esquemas através de pistas sutis encontradas no texto. Quando o esquema é apropriado, o leitor é capaz de fazer previsão do que virá em seguida, ao mesmo tempo, que gera inferências sobre o que está lendo. Do contrário, se o esquema está em conflito com as pistas presentes na superfície textual, o leitor o modifica ou rejeita, assim como, procura outra forma de compensar a falta de esquema específico.

A importância da compreensão dos esquemas na leitura é que eles ativam na mente do leitor os conhecimentos organizados em unidades que dispensam a descrição de um lugar ou ação todas as vezes que o falante (escritor) quiser contar um fato ocorrido neste local, ou queira incluir em sua conversa uma ação compartilhada por seu ouvinte. Desse modo, podemos dizer que o esquema faz parte do dado –tema, enquanto que o fato a ser tratado deve conter características de novo –rema (KATO, 2005). Ou seja, os **esquemas** nos ajudam a compreender que, o que nosso interlocutor vai dizer sobre um local ou evento deve ser algo novo, pois o essencial sobre a situação em questão deve ser compartilhado por ambos os usuários da língua.

O estudo dos esquemas e dos *scripts* para a leitura mostra-se relevante, pois, é que através deles que o leitor é capaz de construir inferências sobre o material que está lendo. Embora nem sempre sejamos capazes de relatar como construímos uma inferência na leitura, ela está sempre presente na atividade de compreensão; sem ela leríamos sempre a superfície do texto, e assim, teríamos a mesma compreensão de um texto, não importando o momento ou o propósito de leitura.

Ainda sobre a inferência, Marcuschi (1999:101) a define como: “uma operação do leitor que lhe permite construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Portanto, um texto por mais simples que seja pode produzir as compreensões mais inesperadas; isso ocorre porque o texto contém pistas que ajudam o leitor a acionar seu conhecimento prévio; o texto não é um depósito de sentidos previamente dados (KOCH, 2002). Para Liberato e Fulgêncio (2007), a inferência ocorre no momento que o leitor acrescenta conhecimento extra ao que foi *literalmente* dito, em que informação nova é derivada de informação antiga. Para as autoras, as inferências não são feitas palavra por palavra, mas em grande parte, adicionamos informação que não está explicitamente no texto.

Matlin (2005:) define **inferência** como o processo de ativação de informações não explicitamente declaradas numa passagem escrita. Para a autora, pessoas com grande

capacidade de memória de trabalho e **metacompreensão**²⁰ têm mais habilidades de fazer inferências. A mesma autora mostra que a inferência pode ser construída pelo leitor à medida que ele avança na leitura, desenvolvendo expectativas sobre o que virá e seguida.

Liberato e Fulgêncio (2007) argumentam ainda que o leitor sempre vai tentar encontrar sentido em qualquer que seja o enunciado, por mais esdrúxulo que ele possa parecer. Isso é possível, porque o leitor / ouvinte sempre vai considerar que o seu interlocutor vai veicular enunciados que visem a produção de sentido, aspecto relacionado às máximas de Grice (1982)²¹. No mínimo, o ouvinte / leitor considera que seu interlocutor respeita a máxima e relevância – se meu interlocutor está me dizendo isto é porque é importante que eu saiba.

A inferência é produzida a partir das expectativas que o leitor cria a partir do que vai ler e nossas expectativas podem ser tão poderosas, que podem nos guiar para uma interpretação diferente daquilo que está veiculado no texto (LIBERATO e FULGENCIO, 2007: 40). As mesmas autoras têm o cuidado de mostrar, também, como as expectativas são sócio-culturalmente determinadas; e postulam um princípio para a compreensão textual: “texto cuja compreensão depende da utilização de expectativas fortemente ativadas são mais legíveis” (LIBERATO e FULGENCIO, 2007:42). Em contrapartida, textos cuja compreensão depende de conhecimento prévio que o leitor não possui têm sua legibilidade comprometida.

Kato (2005:74-76) também enumera alguns dos fatores que podem determinar a forma de leitura:

- a) **O grau de maturidade do sujeito como leitor** – a maturidade do leitor, de acordo com Kato, está no estabelecimento de metas bem definidas e na monitoração da leitura com vista a atingir os objetivos traçados. À medida que o leitor progride na aquisição da habilidade leitora automatiza algumas das estratégias aprendidas; no entanto, essas estratégias mesmo quando automatizadas, podem ser recuperadas pelo leitor quando ele se depara com um trecho de difícil compreensão – por exemplo, a leitura vocalizada, tão comum nos estágios iniciais de aquisição da leitura pode ser retomada em algum momento que o leitor se achar perdido numa passagem do texto.

²⁰ Metacompreensão é o conhecimento que temos sobre nossa memória, é a avaliação do achamos que sabemos (MATLIN, 2005)

²¹ Grice postula quatro máximas conversacionais: **máxima de quantidade** – dê somente a informação requerida; **de qualidade** – não diga algo que não seja verdadeiro; **de relevância** – seja relevante e **de modo** – evite ambigüidade, seja ordenado. Temos a máxima de informatividade, uma de sinceridade, uma de pertinência e uma máxima de civilidade (ARMENGAUD, 2006: 89).

- b) **O nível de complexidade do texto** - pode se apresentar de duas formas; na complexidade dos fatores lingüísticos ou do conteúdo pouco familiar. No primeiro caso, o leitor pode se valer de seus conhecimentos anteriores – seus esquemas cognitivos, para identificar de que tipo é sua dificuldade. Sendo o texto familiar, o leitor poderá usar o contexto para descobrir o sentido de palavras pouco usuais (MATLIN, 2005). Do contrário, se o leitor se depara com um texto de conteúdo pouco familiar, seus esquemas não irão ser de muita serventia. Embora exista a crença de que há sentenças mais difíceis de serem processadas do que outras, por exemplo, as subordinadas versus coordenadas, mas essa crença não se sustenta, visto que o leitor maduro será capaz de estabelecer as relações lógicas exigidas para a interpretação do enunciado (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2005). Portanto se o leitor conseguir ler unidades maiores do que a sentença, não encontrará dificuldade com as orações *complexas* no texto.
- c) **O estilo individual na leitura** –para Kato (2005:76) esse se constitui a variável mais importante nos modelos de leitura. Segundo a autora (2005) “há leitores mais adivinhadores que outros”. Esses fazem mais uso do processo descendente (*top down*). Há, por outro lado, leitores que se atêm mais às informações textuais; os que usam o processamento ascendente (*bottom up*), uns lêem vocalizando, outros somente em silêncio. Há ainda leitores que alternam entre um e outro procedimento.
- d) **O gênero do texto** –determina que estratégia usar no processamento do texto, pois o conhecimento da organização textual propicia ao leitor a construção do significado. O leitor proficiente usa esse conhecimento (do gênero) para recuperar a informação imediata, logo após a leitura e posteriormente (MARCUSCHI, 2004; PERINI, 2007). O gênero textual revela ao leitor que instância social o texto retrata e a que sujeito social remete, assim, o leitor procura em seu conhecimento prévio, (incluindo seu repertório lingüístico), as possíveis construções textuais adequadas a aquele domínio discursivo (RUDEL e UNRAU, 1994). Dessa forma, ele pode construir suas expectativas do que deve encontrar na superfície textual, o que já sabe sobre o

tópico e que possíveis respostas pode produzir para a situação representada por aquele texto.

Um componente da leitura efetiva é a monitoração, definida como, um mecanismo auto regulatório que permite ao leitor avaliar quando a compreensão não está ocorrendo a contento e selecionar a ação apropriada para suprir essa carência. (BROWN, 1990; WADE, 1990). Embora nem todos os leitores relatem, durante a leitura, que não estão compreendendo ou identifiquem onde reside sua dificuldade, para o professor envolvido com a leitura, é de suma importância monitorar a compreensão de seu aluno, assim como, levá-lo a perceber que estratégias faltam para que ele possa completar a tarefa a contento.

O quadro a seguir resume quatro das cinco categorias de leitores apontadas por Wade (1990).

Leitor	Aspecto que apresenta durante a leitura	Exemplo:
O bom compreendedor	Constrói significado do texto, ao mesmo tempo que monitora a própria compreensão.	<i>“Então, seria justamente a idéia da criança conhecer, digamos assim, várias formas de interação, não só não escola, no ambiente escolar”.</i> Informante A1 , sobre o que é Letramento.
Aquele que não se arrisca	Este leitor usa o processo <i>bottom up</i> e confia que o texto trará o significado. Além do mais, quando ele resolve se arriscar é na forma de pergunta	Pesquisador: “ <i>Você sabe que gênero textual é este?</i> ” A4: “ <i>...é um verbete?</i> ”
O que não integra	Este confia bastante em seu conhecimento prévio e nas pista que consegue identificar no texto e, constrói uma nova hipótese a cada novo segmento do texto. Ele nunca vai além do texto para construir uma compreensão inclusiva, integradora.	Pesquisador: <i>A leitura de polissacarídeo ajudou você a compreender o que é glicogênio?</i> A3: “ <i>Ajudou a compreender que é um carboidrato... mas também abriu uma gama de palavras que eu também não sei o que é.</i> ”
O que impõe o esquema	O leitor, nesta categoria, baseia-se se em seu conhecimento global do tópico, por isso, sua o processamento <i>top-down</i> . Após construir sua hipótese inicial, continua com ela apesar de haver informação conflitante no texto.	Pesquisador: <i>O que você não compreendeu no texto?</i> A2: <i>...se ele tivesse escrevendo com ilustrações...com explicações mais detalhadas...ou então evitando palavras complicadas desse jeito”</i>

Essas categorias, também podem ser vislumbradas no trabalho de Marcuschi (2004c), ao tratar da compreensão como trabalho criativo. O autor sugere que a compreensão pode ser vistos dentro de um continuum de interpretação denominado de horizontes, assim , partindo do texto original, as interpretações do leitor são classificadas dentro de um ou outro horizonte.

Tabela 1 Os horizontes na leitura

Texto Original		
FALTA DE HORIZONTE	RESULTA EM	> Repetição ou cópia
HORIZONTE MÍNIMO		> Paráfrase
HORIZONTE MÁXIMO		> Inferência
HORIZONTE ROBLEMÁTICO		> Implicaturas
HORIZONTE INDEVIDO		> Falseamento

- **Falta de horizonte** – o leitor apenas reproduz o que está literalmente escrito no texto; há apenas aceitação do que está escrito;
- **Horizonte mínimo** – a produção é feita utilizando-se de suas próprias palavras, mas não demonstra uma diferença nítida do que está diretamente dito no texto;
- **Horizonte máximo** – esse é o ideal na leitura, pois o indivíduo produz uma compreensão baseado em seus conhecimentos, tanto quanto nos elementos do texto. Nesse ponto, o leitor consegue ler para criticar.
- **Horizonte problemático** - nessa forma de compreender o texto, o indivíduo situa-se no âmbito das *interpretações pessoais*, do que o leitor acha do que está lendo, mas não são leituras autorizadas pelo texto;
- **Horizonte indevido** – esta é a área da leitura *errada*, muito bem identificada por Possenti (1999).

A compreensão de como esses horizontes se revelam na leitura é de grande valia para os professores, em especial os que se propõem a ensinar leitura, pois pode revelar em que área reside o problema do aluno ao produzir uma *interpretação* dentro de um ou outro horizonte. É bem certo que todos os professores anseiam por verem seus alunos no horizonte máximo, no entanto, se tiverem a compreensão do que significa cada um deles, certamente, poderão ajudá-los seus alunos a sair dos horizontes inadequados para aquele que ideal, no qual o aluno produz inferências. Não basta criticar a compreensão falha do aluno, mas se perguntar: onde reside, de fato, o problema de falta de compreensão?

Uma dessas falhas pode ser o desconhecimento de como alguns textos são criados e entram em circulação no meio da sociedade: os gêneros textuais. No capítulo seguinte, faremos breve discussão sobre algumas correntes de estudo dos gêneros textuais, como também sobre o hipertexto e as práticas letradas no mundo virtual.

Capítulo II

Os gêneros textuais e o Hipertexto

O capítulo anterior mostrou algumas concepções de leitura, incluindo alguns processos cognitivos e metacognitivos como aspectos centrais na compreensão leitora. Dentre algumas estratégias utilizadas pelos leitor, está a habilidade em reconhecer os gêneros textuais como veiculadores, não só de informações, mas de ações e intenções.

Neste capítulo, apresentaremos uma breve descrição dos gêneros textuais, que são definidos como as unidades comunicativas, sócio-historicamente situadas, produzidas por atores sociais que vivem em comunidades, e que partilham, em maior ou menor grau conhecimentos sobre a língua, a história e a organização social que os envolve. Em seguida, apresentamos o hipertexto, suas principais características e, por fim, abordamos os gêneros digitais e o letramento digital.

A importância do estudo dos gêneros textuais é que seu conhecimento habilita o leitor a acessar os recursos necessários diante de uma situação que exija a leitura e interpretação de ações sociais, veiculadas via linguagem. Os gêneros de texto nos capacitam a selecionar, dentro de nosso conhecimento prévio, os possíveis sentidos refletidos nos itens da superfície textual, e que reposta podemos dar a partir da negociação de sentidos possíveis de acordo com nossos propósitos (BAZERMAN, 2006a).

Na proposta de Bahktin (2003), todo estudo da linguagem deve ser feito a partir de enunciados concretos. Esses enunciados, encadeados de forma coerente pelo usuário da língua, formam uma porção de discurso; e os discursos dialogam entre si, se complementam, se aproximam ou se afastam. A forma social desses discursos são os vários textos que circulam em nossa sociedade: textos orais, escrito, imagéticos e sonoros.

Esses discursos se realizam pela linguagem, dentro de determinados domínios discursivos, e serão tantos domínios quanto à variedade das atividades humanas. (MARCUSCHI, 2004). Por exemplo, o domínio jornalístico agrega os gêneros característicos deste campo, como o editorial, a notícia, o classificado, entre outros. No jornal, é possível perceber que os textos não são construídos de forma homogênea, mas que há diferentes produções para diferentes propósitos. Essas produções textuais com relativa estabilidade são os gêneros discursivos, que de acordo com Bahktin (2003) estão presentes em todos os usos

da linguagem, do diálogo cotidiano até numa obra em vários volumes. Mas, mesmo os gêneros que compõem o domínio jornalístico sendo de natureza diferente, eles podem se inter-relacionar para criar sentido²². Por exemplo, a *charge*²³ é construída a partir da notícia com o objetivo de criar situações de crítica, humor ou ambos. Se o leitor tentar ler a *charge* sem saber que acontecimento motivou a sua elaboração, poderá não compreendê-la. Essa propriedade de entrelaçamento entre as diferentes produções textuais que permite ao indivíduo criar um outro gênero denomina-se *intergenericidade*: uma intertextualidade entre gêneros. Assim, é possível para o leitor recuperar a notícia que motivou a criação da *charge* e, assim, ler esse novo texto como outro texto (MARCUSCHI, 2004).

Bakhtin (2003) postula de forma apropriada que os gêneros são produções de relativa estabilidade, portanto, não são, produtos estanques, mas são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Uma das características de sua plasticidade reside na escolha da função em relação à forma em sua produção, ou seja, o mesmo gênero pode servir para diferentes propósitos, dependendo de quem o produz e em que meio circula.

Uma das grandes contribuições de Bakhtin (2003) para o estudo dos gêneros textuais foi a compreensão de que os textos não eram construções estáticas, codificados em uma língua à disposição de um falante / leitor que pudesse, ao decodificar as palavras, dar sentido a esse texto; mas propôs o teórico russo que toda comunicação humana se dá através de usos concretos, com propósitos comunicativos definidos por um indivíduo histórico e socialmente situado.

Portanto, os gêneros textuais são construtos sócio-comunicativos situados contextualmente, regulados por normas definidas nas diferentes instâncias das atividades sociais e culturais humanas (Ramires, 2005). Assim, o uso dos gêneros de texto envolve componentes sociais, culturais e cognitivos que tornam possível o reconhecimento e a realização desses gêneros pelos membros de uma comunidade. Compreender essas características dos gêneros textuais como fruto do trabalho social contribui para que o indivíduo prever e interpretar as ações humanas (MARCUSCHI, 2004).

Além disso, as necessidades humanas fizeram surgir novos artefatos tecnológicos, desde a invenção da escrita até a expansão da Internet, e todo esse avanço tecnológico possibilitou a criação e recepção de novas formas de expressão, como por exemplo, o hipertexto e os gêneros digitais. Esses gêneros emergentes instauram novas relações com a linguagem, por

²² Desse modo, podemos ver o jornal impresso como um suporte que abriga vários gêneros, do classificado ao editorial, mas que não perde seu caráter de veículo noticioso.

²³ Referimo-nos aqui, exclusivamente, à charge publicada no jornal impresso, portanto, não nos ateremos as charges virtuais, publicadas na internet.

exemplo, estreitando ainda mais as fronteiras entre oralidade e escrita: um “*hibridismo*” possível pela integração das semioses: signos verbais, imagens fixas ou móveis e sons (MARCUSCHI, 2004). Assim, a participação do ser humano na sociedade, mediada pela criação e uso das inovações tecnológicas²⁴, fez surgir “uma explosão de novos gêneros, tanto orais como escritos” (MARCUSCHI 2004: 19).

O autor nota, porém, que essas novas formas de expressão não são criadas do nada, mas pelo modo como os indivíduos incorporam os gêneros já existentes dentro de *frames* de novas práticas nas várias esferas das atividades humanas (MARCUSCHI, 2004). Desse modo, os novos gêneros, na realidade, se ancoram em outros já existentes, fato apontado por Bakhtin (2003) como transmutação de gêneros. Para ele, os gêneros do discurso podem ser classificados dependendo da complexidade em primários ou secundários. Como exemplo dos primários, o autor cita a conversa espontânea e como exemplo dos secundários um romance, pois, este último exige uma articulação maior de conhecimentos enciclopédicos, sociais e históricos para sua elaboração. Como observa Araújo (2004), a transmutação de um gênero em outro consiste na transformação de um gênero primário em secundário, de acordo com a classificação bakhtiniana. No entanto, o mesmo autor alerta que o fato de ser oral ou escrito não define um gênero como primário ou secundário, mas a esfera da atividade humana a que ele está ligada; quanto mais complexa as situações de uso, mais refinados os gêneros se apresentam; dessa forma, há de se levar em consideração todos os fatores relacionados a produção e recepção do gênero para sua compreensão dentro dos complexos sistemas sociais humanos (ARAÚJO, 2004). Observa, ainda, Ramires (2005) que, a linguagem escrita é marcada tanto pela presença dos gêneros primários quanto secundários.

Essa revolução no modo de estudar a linguagem foi uma resposta de Bakhtin a dois dos principais movimentos de estudo da língua: o **subjativismo idealista** e **objetivismo abstrato**. Para o primeiro, o fundamento da língua está no psiquismo humano, ou seja, a linguagem é individual em sua produção. Para a segunda corrente, o sistema lingüístico é o centro organizador do enunciado, e o indivíduo o recebe do meio social já constituído, estável e imutável, cabendo-lhe apenas a função de colocá-la em prática (RAMIRES, 2005; BAKHTIN, 2004).

Ao refutar essas duas correntes de estudo da linguagem, Bakhtin (2004) propõe que toda a enunciação é de natureza social: os enunciados são socialmente construídos, pressupõem a

²⁴ O rádio propiciou o surgimento de gêneros ligados ao ambiente de interação à distância. A carta do ouvinte, na qual ele pede sua música e envia saudações aos amigos e ao locutor, pode ser vista como um gênero criado para atender uma demanda de interação entre a emissora e o ouvinte. Esse gênero é híbrido por ser escrito, lido e respondido de forma oral durante os programas de rádio, portanto diferente da carta pessoal.

participação de pelos menos dois indivíduos num processo de interação verbal, e é essa participação que determina a organização e função do discurso, ou seja, a palavra varia de acordo as posições sociais que ocupam os sujeitos da interação, se o destinatário é mais próximo ou distante, se é concreto ou representado.

Em relação à produção de linguagem, Bakhtin (2004) postula que toda palavra comporta duas faces, procede de alguém e se dirige a outro alguém. Esse caráter de *responsividade* apontado por Bakhtin, constitui-se no dialogismo, que pressupõe a presença do Outro na linguagem. De acordo com Ramires (2005), o dialogismo se apresenta por meio de dois aspectos: a interação verbal entre o enunciador e enunciatário, e a intertextualidade no interior do discurso, ou as vozes do Outro no discurso, a interdiscursividade (FIORIN,2006.)

A importância de se reconhecer os gêneros que são usados em certa comunidade discursiva pode ser resumida nas palavras de Bakhtin:

“quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003:285)

Verifica-se então, de acordo com essas palavras de Bakhtin, que o conhecimento do gênero habilita o usuário da língua a cumprir seus propósitos comunicativos em sociedade, assim como, o faz reconhecer sua individualidade dentro das ações que pratica. A esse respeito, os estudos de Bazerman (2006) e Miller (1984) ajudam-nos a ampliar nossa compreensão do papel dos gêneros textuais como estruturadores das ações individuais e coletivas humanas.

Bazerman (2006a) considera os gêneros textuais como formas de ação no mundo, de acordo com os interesses dos indivíduos dentro das formações sociais. Isso implica dizer que os usuários da língua são atores sociais que usam os gêneros dentro de uma ação participativa que envolve atitudes, motivação e regras institucionais.

Ramires (2005:53), ao refletir sobre as contribuições de Bazerman para o estudo dos gêneros, aponta que: “os indivíduos avançam em seus interesses, moldam suas significações no interior de complexos sistemas sociais, atribuem valores e avaliam conseqüências de interações verbais ao utilizarem diferentes gêneros”. Essas ações são coordenadas entre si e dependem dos fatos sociais que envolvem o indivíduo, assim como, suas crenças na legitimidade de poder agir da maneira que ele compreende será a mais frutífera. Os fatos

sociais podem em certa medida ser determinante na compreensão da situação que o usuário da língua vê a sua frente e que forma de se comunicar adota. Uma das estratégias que o falante/escritor pode usar é agir de modo típico, escolher formas de linguagem realizadoras de determinados atos em certas circunstâncias. Assim, quando o indivíduo percebe que um enunciado funciona em determinada situação, a tendência é que ele passe a falar ou escrever de forma similar. Desse modo, um componente crucial para compreender os gêneros seria o uso regular que os usuários da língua fazem de certas formas de comunicação, denominadas de gêneros textuais. Nas palavras de Bazerman (2006b: 31), “os gêneros são formas tipificadas de ação no mundo, são fenômenos de reconhecimento psicossocial.”

Bazerman (2006a) se preocupa em mostrar como os gêneros podem ser percebidos como fazendo parte de sistemas sociais de trabalho colaborativo. Dentro desses sistemas, os indivíduos podem identificar certas coleções ou conjunto de gêneros típicos de uma profissão ou de uma comunidade.

Assim, o professor produz uma gama de textos para exercer sua profissão, como roteiros de aulas, programas da disciplina; esses fazem parte do conjunto de gêneros que ele produz. Na mesma instituição, o aluno escreve um artigo, uma resenha; a secretária faz atas, memorandos, comunicados; o coordenador produz convocatórias, preside reuniões. Todos esses gêneros fazem parte do sistema de gêneros que envolve a instituição de ensino. Embora seja da competência de cada pessoa produzir cada texto, eles estão intimamente relacionados, visto que essas pessoas trabalham em conjunto, e suas produções textuais, neste exemplo, visam trazer a bom termo o funcionamento da escola. Isso implica que os gêneros, embora diversos, têm características intertextuais e interdiscursivas entre si, ou seja, eles sempre retomarão o que foi dito em outro texto, ou discurso, para apoiar o texto produzido em certo momento (BAZRMAN, 2006a).

De acordo com os estudos de Miller (1984), a produção dos gêneros reflete a estrutura comunicativa da sociedade. No exemplo acima, a produção de diferentes gêneros, por diferentes atores, revela quem pode produzir cada um dos textos dentro do âmbito escolar.

Miller (1984), a partir do seu artigo, *Genre as Social Action*, mostra que os propósitos comunicativos do usuário da língua devem se adequar a certas exigências sociais. Assim, a autora, considera em seu estudo que os falantes são na verdade agentes retóricos, que dispõem de uma gama de possibilidades para responder a uma ação na sociedade por meio de uma produção criativa de linguagem. Desse modo, os atores sociais podem compreender melhor as

situações nas quais estão envolvidos e também podem avaliar o potencial de sucesso ou fracasso de suas ações.

A mesma autora não se preocupa em classificar os gêneros textuais, mas em mostrar que a produção de qualquer ato de linguagem está coordenada e submetida a condições, ou exigências. Ela mostra que os gêneros são respostas a formas retóricas tipificadas, cuja função é responder a situações recorrentes (MILLER, 1984). Os estudos da pesquisadora americana mostram que os gêneros representam ação humana e, portanto, incluem motivação e situação, “porque as ações humanas simbólicas, ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações” (MILLER, 1984: 24; RAMIRES, 2005: 50). Assim, ao invés de classificar os gêneros em seus aspectos estruturais, ou até mesmo enquadrar os textos dentro de determinados gêneros, a autora se propõe a investigar as ações sociais e retóricas que levam o indivíduo a produzir certo gênero.

Essa ação retórica contribui para que o indivíduo possa, além de adequar sua produção ao contexto ou às demandas situacionais, identificar as motivações e efeitos pretendidos, bem como, avaliar o potencial de suas ações. Por isso, no centro da ação humana via gênero está a motivação, pois ao construir os discursos, lidamos com propósitos de diferentes níveis, e por isso ,aprendemos “a adotar motivações sociais como forma de satisfazer intenções particulares” (MILLER, 1984:35-36).

Tanto os estudos de Bazerman quanto os de Miller não apresentam como preocupação classificar os elementos textuais, mas explicar como os gêneros permitem que o sujeito responda a diferentes situações retóricas, tendo como foco o contexto e o uso. Desse modo, os gêneros são vistos como formas de ação social e discursiva, embora esta postura não implique um apagamento total do estudo dos elementos textuais, mas que estes devem ser vistos “como traços das respostas socialmente construídas” (FREEDMAN, 1999 *apud* BUZEN, 2003:17)

Ainda dentro da escola Americana de estudo dos gêneros textuais, queremos apresentar de forma sucinta os estudos de Swales (1990). Na sua abordagem inicial, as características fundamentais de sua teoria, quando formulada na década de 1990, eram os conceitos de comunidade discursiva, gêneros e tarefa. Esses três elementos estavam intimamente ligados pelo propósito comunicativo, sendo este o critério para estabelecer a identidade do gênero e operar como determinante primário da tarefa (RAMIRES, 2005).

No entanto ao perceber as fronteiras fluidas desses critérios, o autor vai posteriormente reformular o conceito de propósito comunicativo e de comunidade, como veremos mais adiante.

Quanto à classificação dos gêneros, Swales apresenta cinco características (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005):

- a) o gênero é uma classe de eventos comunicativos;
- b) como uma classe de eventos comunicativos, os eventos compartilham um propósito comunicativo;
- c) a terceira característica é prototipicidade, ou seja, os traços especificados na definição de gênero vão contribuir para que o gênero seja classificado dentro de uma família de gêneros;
- d) a lógica subjacente do gênero seria a quarta característica do gênero. Esta lógica determina como os usuários usam os gêneros, sinalizando que conteúdo, e que atitudes o leitor pode esperar de uma certa produção textual;
- e) a terminologia elaborada é a quinta característica do gênero. Ela reflete o modo como os membros mais experientes de uma comunidade dão nome aos gêneros e, entendem a ação retórica das classes de eventos comunicativos.

Ramires (2005) observa que, embora Swales não mencione a teoria de Bakhtin diretamente, seus postulados estão embebidos das idéias do estudioso russo, pois aspectos como relação dialógica estabelecida entre produtor do texto e leitor, no engajamento pela busca de sentido são pontos-chaves da teoria bakhtiniana, fato que Swales reconhece posteriormente.

Um aspecto relevante de sua teoria para nosso trabalho é o conceito de comunidade discursiva²⁵, e de sua importância na análise dos gêneros, pois o estudioso propõe que repensar a comunidade pode nos ajudar a repensar o gênero (SWALES, 1990). Esta premissa é de grande valia para nossa pesquisa, pois nosso estudo pretende analisar a leitura no gênero verbete produzido por inúmeros escritores de forma colaborativa, portanto, por uma comunidade virtual, e será lido por representantes de uma comunidade acadêmica²⁶.

²⁵ Não nos propomos, aqui, a analisar a Wikipédia como uma comunidade de colaboradores –escritores dos verbetes nela apresentados. No entanto, uma reflexão sobre essa característica do portal pode ser reveladora dos modos de produção e leitura no meio digital. Dessa forma, pesquisas futuras podem verificar como os participantes de um estudo se comportam ao produzir ou modificar um verbete on-line; que atitudes assumem, que conhecimentos lançam mão para criar a informação no *cyberespaço* e que garantias dão aos potenciais leitores da fidedignidade de suas informações, visto que a autoria na Wikipédia tem sido motivo de inúmeras críticas.

²⁶ Estudos futuros poderiam contrastar a prática de escrita e leitura das comunidades aqui mencionadas, tanto a virtual, do portal da Wikipédia, quanto dos alunos do Curso de Letras, sendo que as fronteiras entre uma e outra são muito fluidas; pois os membros de uma podem fazer da outra. Desse modo, os alunos poderiam avaliar como

A respeito das comunidades, Swales (1990) postula que elas são redes sócio-retóricas, que trabalham com um conjunto de metas comuns. Além do mais, uma característica que os membros de uma comunidade possuem é a familiaridade com os gêneros em particular usados na busca das metas estabelecidas. Esses gêneros são introduzidos pelos membros mais experientes da comunidade²⁷.

Apresentamos, resumidamente, os conceitos de comunidade discursiva, segundo Ramires (2005). Uma comunidade discursiva:

- a) *possui um conjunto perceptível de objeto;*
- b) *possui mecanismos de intercomunicação entre si;*
- c) *usa mecanismos de participação... para canalizar a informação ; para manter os sistema de crenças e valores...*
- d) *utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos;*
- e) *já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.*
- f) *possui um estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.*

Um dos pontos conflitantes na teoria de Swales era o fato da comunidade discursiva ser apresentada como um grupo verdadeiro, estável, com propósitos sempre harmoniosos. Mas, o próprio autor questiona se a comunidade não passa de uma ilusão confortável para os participantes. O que ele passa a propor em sua revisão deste conceito é que, a comunidade discursiva também é espaço de tensão, pois faz-se necessário a negociação de sentidos atribuídos aos gêneros produzidos nas comunidades e a solução de conflitos.

Além do mais, a definição de comunidade proposta em 1990, se aplica a comunidades já existentes e não às novas. Este estudo mostra-se pertinente para nossa pesquisa, pois o trabalho colaborativo da Wikipédia pode ser visto como uma inovação do meio digital, portanto, uma comunidade nova.

Em relação à Wikipédia e sua forma de construção dos verbetes, como confrontar o conceito de comunidade discursiva de um gênero produzido por uma variedade de pessoas, com formações diferentes? Como essa produção pode satisfazer os anseios de leitura dos membros da comunidade acadêmica envolvida na pesquisa?

tratariam os gêneros produzidos na enciclopédia on-line a partir de pontos de vista diferenciados, como teóricos do Curso e como produtores do portal.

²⁷ No caso da Wikipédia, os moderadores são os membros que estabelecem as regras de edição do artigo enciclopédico, assim como, colocam em discussão artigos considerados polêmicos.

2.1 O hipertexto e os gêneros digitais

A Internet criada no final dos anos 60 nos Estados Unidos, nos anos 90, amplia seu escopo como meio de comunicação de massa com grande amplitude e alcance (PAIVA, 2001). Ela permite o acesso de qualquer lugar do planeta e a qualquer momento a informações dos mais variados tipos e propósitos. Marcuschi (2004:19), ao discutir a comunicação mediada por computador (CMC), lembra que a respeito da Internet, “*seu impacto é menor como revolução tecnológica do que como revolução nos modos sociais de interagir*”. Dentro dessa revolução descrita por Marcuschi está a criação de textos síncronos (Chat) e assíncronos (email)²⁸, o que permitiu novos comportamentos sociais na forma de se escrever e ler no cotidiano. A Internet, também permitiu a criação de documentos de referência, como dicionários e enciclopédias virtuais, algo vislumbrado por Bush (1945) em sua proposta de um dispositivo que pudesse auxiliar a memória humana, projeto chamado de **Memex**.

Vannever Bush, cientista americano e grande entusiasta do progresso científico de seu tempo, ao publicar em 1945, seu artigo *As We May Think*, propôs a criação de um dispositivo que pudesse auxiliar a memória humana. Esse dispositivo, chamado de **Memex**, seria responsável por armazenar informações em rede, para serem acessadas através de trilhas, sem uma ordem hierárquica, sempre com a possibilidade de se acrescentar mais informação.

Atribui-se assim, a Bush, a idéia prototípica do que hoje conhecemos como hipertexto: uma forma não linear, não hierárquica de se produzir e acessar a informação, de maneira ilimitada e de qualquer lugar do planeta. Mas foi Theodore Nelson (*apud* KOMESU, 2005:89) quem cunhou o termo Hipertexto para designar esse novo modo de escrever, armazenar e recuperar informações. A idéia do autor era que o mundo pudesse dispor de uma grande biblioteca com acesso para todos. Embora ainda não tenhamos alcançado a amplitude imaginada por Nelson, já temos milhões de páginas com os propósitos mais variados, indexadas a **WEB**(CAVALCANTE, 2004).

Se o texto é constituído de um conjunto de pistas para orientar o leitor na construção do sentido (KOCH, 2002), essa validade teórica aplica-se com muita propriedade ao hipertexto. Ele é uma rede de nós que conecta vários textos através de seus *links*, constituindo-se labirintos para o leitor (MARCUSCHI, 2004). Na *Web*, a partir de uma

²⁸ Texto *síncrono* refere-se ao texto que é criado e recepcionado no mesmo momento, como por exemplo o bate-papo on-line, o texto *assíncrono*, ao contrário, é produzido em dado momento, mas lido em outro, como por exemplo, as mensagens enviadas por *email*.

página, o *hiperleitor* tem acesso a vários *nós* – que em outras páginas são representados por textos, imagens ou sons – e, com esse acesso em tempo real, o leitor do *cyberespaço* pode construir uma rede de significados. Portanto, a função do hipertexto é disponibilizar informação de fácil acesso, mesmo que de forma fragmentada, para que o leitor possa, através da conexão de seus vários nós, construir sentidos (XAVIER, 2004). Essa fragmentariedade, no entanto, refere-se à organização e *disponibilização* do hipertexto na rede, e não à construção do texto, pois em qualquer língua natural segue-se uma ordem linear na produção textual (COSCARELLI, 2005).

Para Marcuschi (1999), o hipertexto não chega a ser um gênero, nem simplesmente um suporte, mas uma nova forma de escritura, com possibilidades estruturais baseadas em decisões cognitivas não contínuas e não progressivas. Para o autor, o hipertexto rompe com a *linearização* do texto impresso em alguns níveis, permitindo um meio de construção *plurilinearizada*. Xavier (2002) define hipertexto como condição para o aparecimento de um modo de enunciação digital que permite novos acessos à informação e também a possibilidade de inter-cruzá-las e ampliá-las. Para Koch (2002:63), “*o hipertexto constitui-se um suporte lingüístico–semiótico, hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas.*” Essa falta de limite territorial não pode, no entanto, ser entendida como a supremacia do leitor / navegador, pois o autor dos textos do *site* demarca o território a ser explorado por quem visita as páginas (CAVALCANTE, 2004).

No que se refere às características do hipertexto, a que, inicialmente, chama a atenção de estudiosos do hipertexto é a *não-linearidade* em oposição à forma linear do texto impresso, o que não chega a ser uma grande novidade em si, mas torna-se algo novo por transformar essa falta de foco dominante em princípio básico de sua construção (XAVIER, 2004). Com os *links* à disposição do *click* do mouse, o leitor do hipertexto pode subverter qualquer ordem pretendida pelo autor do texto, construindo sentidos outros e contribuindo para a co-autoria do texto (BRAGA, 2004). Essa co-autoria, no entanto, não pode ser feita de forma incoseqüente, mas seguindo um mínimo de ordem para não comprometer o foco do propósito de leitura do internauta (MARCUSCHI, 2005). Como enfatiza Xavier (2004), a falta de linearidade pode contribuir para a compreensão global do texto, mas também pode constituir-se um problema para o leitor iniciante, que pode se perder em sua busca dos elementos responsáveis pelo fluxo da leitura. Isso se dá devido à seleção que o internauta pode fazer de muitos *links* que leva o leitor a várias páginas, o que não lhe permite processar a informação com rapidez, e então a compreensão não ocorre a contento e o leitor pode experimentar certa frustração.

Outra propriedade importante é o seu acesso ilimitado (SILVEIRA GALLI, 2004; MARCUSCHI, 2005). Com o acesso da Internet podendo ser feito de qualquer parte do mundo, o hipertexto fica à disposição de qualquer indivíduo e a noção de público alvo torna-se diferente daquela do texto impresso – qualquer pessoa a qualquer momento e em qualquer lugar pode acessar o hipertexto (XAVIER, 2004). Isso implica dizer que pessoas com diferentes estereótipos culturais irão ter acesso a essa informação e farão leituras variadas a partir de sua cultura, valendo-se de seus modelos sócio-cognitivos (KOCH, 2002).

A multiplicidade de textos ou de gêneros também se mostra como inovadora no meio digital. A Internet abriga os mais variados gêneros, visto que o suporte permite a inclusão de gêneros escritos, orais, imagéticos com o recurso das inter-semioses texto, imagem e som (mutisemiose: letra, som, imagens fixas ou móveis), algo impossível no texto impresso (XAVIER, 2004:175). Dentre essas possibilidades está o verbete da *enciclopédia* on-line, que de acordo com a teoria de Bakhtin (2003), pode ser considerado como um gênero secundário, com base no verbete da enciclopédia impressa, pois apesar de conter as mesmas características do verbete impresso, o verbete on-line é diferente por apresentar em seu corpo de texto *links* de algumas palavras que os autores julgam necessário explicá-las para uma compreensão aprofundada do verbete que se está lendo.

No que se refere aos *hiperlinks*, que levam o leitor para outros textos, imagens ou sons, poderíamos estabelecer uma relação com a leitura do texto impresso, visto que o mesmo requer que o leitor leia notas de rodapé, notas no final do capítulo, citações, entre outros (KOCH, 2002; BRAGA, 2004:). Mas a novidade do hipertexto está nessa falta de linearidade apresentar-se como seu princípio constitutivo (MARCUSCHI, 2005). Embora essa comparação entre o modo de leitura do texto impresso e do hipertexto nos pareça razoável, ela não tem se sustentado. O leitor do texto impresso, geralmente, ignora as notas de rodapé, e outras citações (KOMESU, 2005), porém, na página da internet, ao contrário, os *links* são sempre convites para um passeio por outros ambientes, através do *click* do mouse.

A esse respeito também queremos acrescentar o estudo de Ribeiro (2006) sobre a leitura *hipertextual*. Para a autora, a leitura *hipertextual* não depende da Internet, exclusivamente, mas pode ser descrita como uma forma de conectar informações, seja no meio virtual, seja no impresso, de acordo com a metáfora do pensamento, ou seja, de que nossa mente não acessa a informação de forma linear, hierarquizada, mas constrói redes de acesso a pontos que contém essa informação. Assim, ao ler uma entrevista em uma revista, o leitor, ao conectar as informações escritas com as imagens, fotos, gráficos, realizaria uma leitura *hipertextual*, de acordo com Ribeiro (2006). Vemos com cautela essa comparação da

leitura do texto impresso com recursos visuais à leitura do hipertexto. Se por um lado, opor texto impresso ao hipertexto não é uma tarefa fácil, empregar o termo *hipertextual* para os diferentes modos de leitura nos parece um tanto inadequado. Compreendemos que ler de forma não linear, acessar imagens ou conceitos, informações prévias de outros textos é conhecido como intertextualidade e multimodalidade, não hipertextualidade. Como aponta Komesu (2005), se esse texto estivesse no hipertexto, poderíamos selecionar palavras-chave, marcar *links*, passar o mouse sobre os termos em azul – possíveis *links* para visitarmos, coisas que o suporte papel não permite. Se ler implica o acesso à informação de forma não-linear, dentro de uma rede conceitual, compreendemos que a semelhança com o hipertexto seja grande, mas são formas diferentes de se ler.

Com referência à autoria no hipertexto, os estudiosos são muito otimistas quanto ao fato do leitor ser também autor da obra, afinal é ele quem escolhe os *links* que deseja seguir, e constrói uma compreensão diferenciada daquela pretendida pelo autor (MARCUSCHI, 2005 e XAVIER, 2005). No impresso o leitor interferia nas margens, no hipertexto ele age no centro do sistema, como por exemplo, a edição do verbete na Wikipédia, tratado em nosso trabalho. No entanto, Melo (2004) discute que, embora no espaço virtual todos tenham acesso a toda informação, essa assertiva deve ser tomada apenas potencialmente, pois nem todos têm acesso a todos os recursos. Segundo a autora, o acesso a todos os recursos on-line “só existe do ponto de vista técnico, virtual, mas não do ponto de vista das práticas sociais efetivas” (MELO, 2004:138).

Marcuschi (2004b) inclui em sua discussão sobre os gêneros nascidos da era digital uma citação de Erickson (1997): “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” (ERIKSON, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2004: 17); evolução essa facilitada pelos recursos do meio digital, que proporciona o acesso da informação a um *click* do mouse, ao mesmo tempo em que permite a participação do internauta na criação e re-elaboração dos gêneros veiculados on-line.

Embora o autor veja com entusiasmo a criação de novos gêneros no meio digital, o mesmo alerta para o fato de que precisamos ter cautela ao afirmar que algo de novo está acontecendo em relação à linguagem. Na verdade, muito do que parece ser novidade não passa de uma re-invenção do que já se tinha antes. É claro que o gênero re-inventado pode adquirir novas características, como é o caso do *email*²⁹, no qual podemos inserir um anexo com uma mensagem musical, algo impossível na carta impressa.

²⁹ Email, neste caso, referimo-nos mais ao suporte do que ao gênero em si. É certo que o *Email* visto como uma produção com características próprias e distinta da carta pessoal pode ser classificado como gênero emergente da

Crystal (2001 *apud* Marcuschi, 2004:19) realça três pontos em relação a influência da Internet na linguagem:

- 1) temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, estrutura poucos ortodoxas e uma escrita semi-alfabética ;
- 2) integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- 3) a Internet transmuta de maneira radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos

Quanto à pontuação e à ortografia observadas por Crystal parecem fazer partes de alguns ambientes, de outros não. Na Wikipédia, por exemplo, uma das condições para que o verbete permaneça no portal é justamente o contrário, ou seja, o uso de frases sem relevância, conjunto de caracteres sem sentido, ou artigo que seja fruto da ação de vandalismo serão removidos da página.

Marcuschi (2004:123) discute a relevância de se estudar os gêneros digitais. Para ele, esses gêneros:

- 1) “são gêneros em franco desenvolvimento;
- 2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- 3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade, e
- 4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e escrita , o que nos obriga a repensá-las.”

As observações de Marcuschi (2004) são carregadas de sentido por construir uma ponte bastante visível entre o estudo do gênero textual impresso e os gêneros emergentes do meio virtual, realçando em seus estudos que nem tudo na era *cybernética* é tão novo, algumas produções de linguagem tem sua gênese nos gêneros já existentes. Outras formas de produção textual na Internet são totalmente novas, pelo próprio ambiente que as promove. Estas observações de Marcuschi apontam ainda para o fato de que esses novos gêneros merecem a

mídia virtual, como modo de enunciação digital. No entanto, do ponto de vista do sistema, podemos enviar vários textos por correio eletrônico, e assim, velhos gêneros –uma convocatória de reunião – podem ser lidos facilmente pelo correio eletrônico, revelando que neste caso o email serve mais de suporte, do que o gênero propriamente dito.

atenção do estudiosos porque possivelmente revelarão muito dos novos modos de escrita e leitura no meio digital.

Desse modo, estudar os gêneros digitais não significa ruptura com o estudo dos gêneros orais e impressos, mas a inclusão de todos que forem possível estudar, tanto escritos no papel como os produzidos, sejam orais, imagéticos ou digitais. Além do mais, os gêneros como comportamentos sociais, construídos com propósitos comunicativos, por cidadãos inseridos numa comunidade que partilha de bens materiais e simbólicos, pode revelar que novos valores estão sendo veiculados no corpo social, em determinada época e, quais serão mantidos mesmo com a revolução da tecnologia nos modos sociais de agir.

2.2 Letramento Digital.

À medida que a humanidade criou novos artefatos de escrita, os indivíduos foram adquirindo novas formas de lidar com traços do código escrito, seja propriamente na escrita, seja na fala. Esses usos da escrita são definidos como Letramento, que inclui também a alfabetização, mas não apenas. Kleiman (1995:19) apresenta Letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contexto”. Goulart (2005), em sua discussão sobre o letramento e as novas tecnologias, apresenta o Letramento como o uso do *signo* em tensão, dialeticamente. Acrescenta a autora, sempre com base nos estudos de Bakhtin, que esse uso do signo se dá também de forma polifônica, ou seja, repleto das vozes dos nossos interlocutores, instituições, objetos e lugares. A pesquisadora conclui seu estudo apontando que, o uso dos gêneros criados pelas novas tecnologias depende do Letramento no sentido *tradicional*, pois, as informações veiculadas via Internet são, em grande parte, escritas, o que demanda do usuário que leia antes de começar a utilizar qualquer serviço no *cyberespaço*³⁰.

O Letramento Digital, fruto dos usos sociais que demandam do ser humano o domínio da tecnologia para fins de comunicação, é definido como a apropriação de uma tecnologia quanto ao exercício efetivo das práticas que circulam no meio digital (FRADE, 2005).

O uso do computador para atividades diárias, como enviar *Email* ou ler na internet, provocou mudanças nas formas de expressão na vida das pessoas e promoveu também a

³⁰ Imaginemos que um indivíduo necessita obter uma conta Email. Precisar inserir seus dados pessoais numa página do provedor de *Email*, criar um *login*, senha e, se tiver sucesso em sua empreitada, começar a enviar mensagens. Tudo esse processo demanda leitura e compressão das exigências da empresa que fornece esse serviço, normalmente, identificadas apenas com um nome fantasia (*Gmail*, por exemplo).

oportunidade de exercício da cidadania, como aponta Barzerman (2006a), ao analisar como os internautas se comunicam com seus partidos políticos na Internet e registram suas opiniões sobre a atuação dos políticos daquele partido. Assim, percebemos com clareza o importante papel da Internet como veículo para o exercício da cidadania. Se antes da criação dos sites de partidos políticos, os eleitores poderiam apenas enviar uma carta, que seria lida ou não, agora eles podem expor suas opiniões sobre os candidatos na página da Internet, o que tornará o comentário do eleitor visível para todos.

Ao analisar a relação homem-máquina, Zumpano (2005) descreve bem a relação que se estabelece no momento em que o ser humano interage com uma máquina, seja em um banco ou em um computador pessoal. A angústia da interface desconhecida, na maioria das vezes, se revela na falta de respostas aos anseios do usuário. Isso fica claro quando o autor comenta que: “a angústia reside na incerteza da efetividade da interface e na dificuldade de identificar esse outro, de nomear quem fala comigo” (ZUMPANO, 2005:104)³¹.

Essa relação com a máquina tem provocado grande polêmica em relação ao uso da linguagem, tanto no meio escolar, quanto na mídia de forma geral, pela sensação da violação da língua produzida no meio digital. Os defensores do ensino da norma culta, os gramáticos, e outros indivíduos sem conhecimento teórico da Língua Portuguesa enquanto sistema de comunicação, são unânimes ao defenderem o ensino da norma padrão como salvação para essa invasão, ou violação deliberada do idioma vernáculo.

Xavier (2005), ao estudar a nova forma de expressão escrita na internet, examina os hábitos de leitura dos Internautas, e sua pesquisa aponta para o fato de que no meio digital para se ter sucesso em qualquer empreitada é preciso ler. Portanto, a assertiva de que os jovens estão lendo menos não acha respaldo nas pesquisas sobre leitura. Outro fator importante apontado pela pesquisa de Xavier, é que o fato das abreviações ter tomado conta de grande parte da escrita na internet, pensam os defensores da Língua Materna que os adolescentes não sabem mais escrever. Além do mais, como argumenta o pesquisador, o fato dos internautas usarem as abreviações, não significa que não saibam ler ou escrever, mas que eles sabem que naquele ambiente, para as tarefas propostas on-line, escrever com rapidez é essencial, e o modo abreviado contribui para que esta tarefa seja realizada com sucesso.

³¹ Com relação a essa interação ser humano-máquina, basta lembrarmos de como se realiza um depósito em um caixa eletrônico. Se a operação, falha é comum que as pessoas comentem com certa decepção: “A máquina não *quis* fazer meu depósito.”

Esses novos paradigmas de escrita e leitura ditados pelas conexões via rede fazem parte de uma ampliação do Letramento que o falante / ouvinte de uma língua possui; e que se faz necessário para uma interação bem sucedida no meio virtual.

A relevância desta observação para nossa pesquisa é que não encontramos na enciclopédia virtual, a Wikipédia, sinais desta nova escrita. Os colaboradores da enciclopédia sabem que, por se tratar de um documento de referência, o verbete na Wikipédia tem de ser escrito respeitando-se a norma culta. Assim, no próprio meio digital, se encontra a resposta a essa preocupação de que os escritores no *cyber-espaço* estariam *prejudicando* a língua, pois se eles escrevem de forma abreviada, e usam jargões de certos nichos, ou termos inventados, em fóruns, listas de discussão, ou bate papo, não fazem o mesmo na edição da Wikipédia .

Assim, as práticas letradas perpassam o papel e chegam a todos os indivíduos de uma sociedade, que começam a utilizar os recursos da língua escrita em suas produções textuais, sejam escritas, sejam faladas, seja na Internet , seja no telefone celular. Essas práticas sociais letradas ultrapassaram a fronteira do papel e chegaram ao mundo virtual; como aponta Marcuschi (2004b), na era da escrita nos diversos suportes disponíveis materialidade e virtualidade chegam a se confundirem. Assim, podemos inferir que o material disposto na Internet em relação ao texto impresso se torna virtual ao ser publicado na internet, e representação on-line da escrita veiculada no espaço virtual adquire caráter material, ao ser manipulada pelos *hiperleitores*.

Quanto ao papel do leitor na leitura virtual, o mesmo sempre vai *reconfigurar* seu modo de lidar com o texto, em relação aos novos suportes de leitura e escrita. Foi assim do pergaminho para o códice de papiro, e atualmente do livro para a tela do computador. Para que esta transição seja o menos traumática possível, os suportes de leitura guardam certa semelhança, como por exemplo, a leitura no *Word* traz certa semelhança da leitura das páginas do livro (RIBEIRO, 2005).

Sobre o papel do leitor, a autora afirma que:

“O leitor, além de apto a decifrar a notação alfabética contribui com o tecido textual, ativando conhecimentos de sua memória, de tudo o que tenha lido e /ou vivido. A cada gênero faz reconfigurações pertinentes à percepção do que tem de ler, do que importa, do que tem em mãos, do que vê” (Ribeiro, 2005:126).

Portanto, na nova concepção de Letramento, não será letrado apenas aquele que possui grande capacidade de escrever obras literárias na língua materna, mas todo aquele que for capaz de usar a tecnologia da escrita para se comunicar. Assim, o que vai diferir os vários usuários da língua, em relação ao uso da linguagem, é o grau de letramento que eles possuem, que pode ser apresentar tanto na língua materna como em outras línguas, notadamente a Língua Inglesa.

O verbete on-line e a Wikipédia

3.1 O verbete

Como foi discutido no capítulo anterior, o gênero textual é um constructo social, histórico, cognitivo e lingüístico, fruto do trabalho colaborativo de indivíduos empregados em comunicar-se, e ao mesmo tempo, manter ou buscar interesses particulares ou comunitários; portanto, seu estudo não pode prescindir dos elementos constitutivos da sociedade onde ocorre, como época, lugar e as bases político-sociais que o envolvem.

Nesta seção, pretendemos descrever o verbete *on-line*, que a princípio teria como exemplar o verbete encontrado em uma enciclopédia ou dicionário impresso.

Como apontado anteriormente, os gêneros textuais podem ser primários ou secundários. Tomando-se como primário o verbete do dicionário ou da enciclopédia impressa, o verbete on-line seria um gênero secundário, elaborado a partir da composição da obra impressa. Essa observação mostra-se relevante, pois a leitura do verbete on-line não seria algo tão distante da experiência do leitor.

Embora a ordem histórica em que o gênero é criado pode não ser o critério principal para ser classificado como primário ou secundário, mas uma observação mais minuciosa da esfera social em que ele ocorre pode dar ao pesquisador a dimensão da complexidade da composição e uso do gênero textual (ARAUJO, 2004:93).

Marcuschi (2004b:31) apresenta uma tabela que nos ajuda a compreender essa relação:

Tabela 2 Gêneros textuais na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal //bilhete //correio
2	<i>Chat</i> em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	<i>Chat</i> reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Email</i> educacional (aula por <i>email</i>)	Aulas por correspondência
8	Aula-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Vídeo-conferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares /série de circulares (???)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agenda

Compreender essas relações pode nos revelar que a participação no novo gênero poderá refletir muito das práticas sociais advindas de suas contrapartes. No entanto, o próprio autor reconhece que essas classificações não refletem a realidade, que cada gênero deve ser estudado com suas especificidades. Além do mais, como gêneros em franco desenvolvimento, suas características podem se diluir com o uso. O que dizer do *blog* que a princípio era um espaço para a escrita de si na internet, mas pode se encontrar *blogs* com os mais variados temas e formatos, inclusive jornalístico?³²

Ao traçar o panorama histórico da lexicografia, Farias (2007) relaciona a evolução do ser humano ao lado da produção lexicográfica; afinal a humanidade conta sua história através das palavras, e estas como fruto do processo histórico, mudam seu significado, acompanhando a evolução da humanidade; e assim, surge a necessidade de se explicar os vários significados que um termo pode adquirir, tanto quanto os possíveis contextos nos quais a palavra ocorre, como também as instancias sociais as quais faz referência. Nas palavras da autora: “*mais do*

³² O Blog do repórter Zeca Camargo seria um exemplo. No mesmo, é possível encontrar fatos contados pelo autor do blog, mas também *links* para notícias. Como blog, o internauta pode comentar cada fato lido, o que amplia em muito o conceito de participação do leitor na produção da notícia. Disponível em: <http://colunas.g1.com.br/zecacamargo/>

que um instrumento para arquivar, organizar e recuperar, os dicionários são, antes de tudo, um registro da história do homem”. (FARIAS, 2007:97)

Em seu trabalho, a mesma autora mostra que os povos antigos, como os sumérios, babilônicos, e outros, já possuíam listas bilíngües, com a maioria dos termos presentes nos documentos ligados à atividade comercial. Ainda na construção de seu percurso histórico da obra lexicográfica, Farias (2007) aponta as obras de Varrão –*De Língua Latina*, do século I a.C., e as obras dos gregos do século III, como registros antigos da atividade lexicográfica. A obra de Varrão já apresentava ao lado da etimologia das palavras, seus aspectos semânticos, algo próximo do que temos atualmente nos dicionários e enciclopédias.

Na Idade Média, a atividade lexicográfica se intensificou, e começaram a surgir os glossários para a interpretação de textos, principalmente os religiosos; destes, merece destaque a obra de Santo Isidoro Sevilha, *Etimologias*, composto de vinte volumes.

Certamente, essas obras foram o embrião dos dicionários e enciclopédias que surgiram em toda a Europa, graças à descoberta da Imprensa e da escolarização, pois a partir de então o direito de consultar essas obras deixava de ser privilegio apenas dos mestres.

A Idade Moderna, ou a era das descobertas, foi, segundo Farias (2007), a época das grandes obras lexicográficas, como por exemplo, o dicionário castelhano-latim *Universal Vocabulário*, de Alonso Palencia, de 1490. Com a Renascença, os dicionários de uma só língua passaram a se chamar *Thesaurus*, e alguns dicionários plurilíngües foram também publicados, como por exemplo, o *Thesaurus Polyglottus* de Girolamo Megiser, que apresenta acepções em 400 línguas.

No século XVIII, a obra de grande destaque da lexicografia é sem dúvida a *Encyclopédie*, de Denis Diderto e D’Alemabert. Publicada na França, com 35 volumes, em 1772; seu objetivo, como enciclopédia, era expor todo o conhecimento humano, e como dicionário, tratar de todas as ciências e artes humanas, das mais gerais as mais detalhadas. Outra enciclopédia que tem feito historia é a *Enciclopédia Britannica*. Esta foi editada pela primeira vez em Endiburgo, na Escócia, em 1768, composta de 2.700 páginas em três tomos, que após constantes reedições, já conta com 32.000 páginas, 134.000 verbetes e pesando 54 quilos (FARIAS, 2007).

Com os avanços tecnológicos, todo o conhecimento contido em todas essas páginas pode ser encontrado em dois discos, CD-ROM, pesando apenas 30 gramas. As obras lexicográficas em CD-ROM começaram a ser produzidas no século XX, e têm a vantagem de serem portáteis e terem sua produção econômica, sendo que a maioria era parte integrante da obra impressa. No entanto, a grande vantagem de uma enciclopédia em formato digital é que

ela pode ter conteúdos como animações e áudio, impossíveis de serem inseridos numa publicação escrita tradicional. Outro fator interessante na publicação virtual de uma enciclopédia é a inclusão de *hyperlinks* ligando artigos relacionados, algo que pode ser simulado por nosso processo de busca de informação no modo impresso, mas não possível no papel.

Murakawa (2007), ao descrever a história dos dicionários de língua Portuguesa, começa pela Renascença Portuguesa até chegar ao século XIX, com a publicação de Caldas Aulete, em Portugal. Essa publicação, segundo a autora, foi um marco na história da lexicografia portuguesa, e até hoje ainda é obra de referência para os estudiosos, tanto em Portugal, quanto no Brasil, onde sua publicação ocorreu em 1958.

Esse dicionário, a partir de 2006, teve sua publicação também realizada no meio digital³³, que poderá ser instalado no computador do usuário e acessado para consulta em tempo real via rede. A novidade apresentada no portal da empresa produtora dessa versão é muito parecida com a dos portais de referência da internet: o leitor também poderá contribuir com a edição da obra, enviando aceções novas para palavras já existentes ou indicando novas palavras para o acervo. Esta colaboração, no entanto, é apenas potencial, pois os editores não garantem que o novo termo será adicionado ao acervo digital.

Mas do ponto de vista da liberdade de produção on-line –como visto em sites colaborativos – o projeto não difere muito da produção impressa, pois todo o material enviado pelos colaboradores será filtrado por um grupo de lexicógrafos, revelando que sua produção não será muito diferente daquela impressa: um corpo editorial decide o que vai entrar na publicação do dicionário.³⁴

Do ponto de vista político e ideológico, os produtores apresentam na página principal do site algumas características do *antigo-novo* dicionário. Primeiro, o caráter de autoridade: é um dos mais antigos da Língua Portuguesa; segundo, consideram a produção da língua como sendo de todos os falantes: “*quem faz a língua é você.*” Desse modo, o dicionário, em sua versão on-line, será permanentemente atualizado, com novas expressões ou novas aceções para termos que já constem dos verbetes, compreendendo os significados dos verbetes em todos os tempos, todos os meios, ambientes e níveis sócio-culturais. Assim, a editora não precisa produzir novas edições do dicionário para atualizar o registro da língua falada e escrita

³³ <http://www.auletedigital.com.br>. Nesse endereço, o internauta pode baixar o aplicativo do dicionário e instalá-lo no seu computador.

³⁴ A publicação on-line pretende não dispensar o rigor com que é tratado a publicação impressa, garantindo, assim, ao leitor que ele tem o mesmo conteúdo do dicionário impresso, só que em versão digital.

nos diferentes momentos da história. Essa atualização se dará com a inserção dos novos termos na base de dados do dicionário, com a contribuição do leitor.³⁵

O dicionário, que apresenta 200 mil verbetes originais, já conta nesta nova versão com 86 mil verbetes atualizados e, a tendência é que esse número aumente em virtude da participação dos leitores e também pelo meio de armazenamento permitir a inserção de muitos caracteres simultaneamente.

Ainda de acordo com Murakawa (2007), no verbete a parte mais importante seria sua definição. Esta assertiva pode já ter sido a mais aceita e a mais validada no estudo lexicográfico. No entanto, as observações das regras de colaboração e patrocínio do próprio Caldas Aulete em sua versão on-line, podem nos revelar que, além da definição, o verbete pode apresentar outras características que levem o leitor a questionar a condição de verdade da entrada do dicionário. Sem dúvida, a parte mais intrigante deste projeto refere-se ao patrocínio. Empresas e entidades poderão adotar um verbete, e assim, ter seus nomes ligados a aquele verbete; ou seja, no momento da consulta, o leitor, ao clicar em certa entrada do dicionário, de alguma forma, verá a informação de quem patrocinou aquele *significado*. Resumidamente, o dicionário também será um meio de propaganda.

3.2 A Wikipédia.

Na esteira da evolução dos meios tecnológicos, mudam também os meios pelos quais o ser humano organiza, armazena e recupera informações. Como exposto anteriormente, as publicações lexicográficas passaram do manuscrito para o impresso e, por último, chegaram a ser publicadas em Cd-ROM³⁶. Esta publicação em Cd, com imagens, sons e *links* entre verbetes já era o prenúncio do que temos atualmente com o advento da Internet. As enciclopédias em Cd-ROM passaram a ser publicadas e acessadas no computador, com o mesmo conteúdo da obra impressa, mas com a inovação do acesso a imagens e sons, complementarmente à informação escrita.

³⁵ Desse modo, os produtores da obra lexicográfica economizarão, pois não precisarão investir em pesquisa a respeito das mudanças que a língua apresenta com o passar do tempo; esse trabalho será feito através da colaboração do leitor.

³⁶ *Compact Disc –Read Only Memory*, Mídia que permite apenas a leitura. Outras mídias, como a RW – *rewritable*, permite a gravação de dados para posterior leitura e o apagamento da informação contida no disco, para que novos dados possam ser gravados.

Mas ainda era pouco se considerarmos que no projeto de entusiastas como *Bush* (1945), que no seu artigo *As we may think*, apresenta um projeto para auxiliar o armazenamento e recuperação da informação; esta deveria ser acessada, compartilhada e transformada por todos. Assim, o material em CD-ROM apresenta a facilidade para o leitor clicar no verbete e obter seu significado, mas não permite aos usuários fazerem nenhum tipo de alteração, comentário ou ressalva. Mesmo no meio eletrônico, a publicação tradicional continuava impondo o que era *dito* e como era *dito*, só que agora no modo digital.

Contudo, com a criação de softwares livres, como o Linux, que é regulado pela GNU³⁷, e os *wikis*, a informação on-line passou a ser escrita por todos, pois estes programas livres ermitiram maior envolvimento do usuário na produção e distribuição de softwares sem custo para o usuário final, e construídos por voluntários ao redor do mundo. O *wiki*³⁸ é um conjunto de páginas que podem ser editadas e re-editadas, por pessoas sem muito conhecimento técnico. Esse conjunto de páginas possibilitou ao usuário sem grandes conhecimentos de programação consruir páginas na Web, inserir ou deletar informação.

O termo também permitiu a formação de novas palavras, como:

Wikipedia : junção de wiki- + -pédia da palavra enciclopédia;

Wikcionário: wiki- + -nário;

Wikinotícias: wiki- + -notícia;

Wikipedistas: leitores e colaboradores da Wikipédia ;

Wikipedicaólicos – viciados na Wikipédia , do inglês *wikipedicalolics*,

dentre outros.

Dos portais de referência, um dos mais populares atualmente é a Wikipédia . A palavra Wikipédia é formada a partir de *wiki-wiki* - rápido em Havaiano e *-pédia*, parte da palavra enciclopédia. A idéia consiste em disponibilizar on-line, para consulta, vários verbetes em tempo real, com a possibilidade de correção, acréscimo ou até mesmo a inserção de nova entrada pelos usuários do portal. Ou nas palavras de Wales, co-fundador do projeto, “*A idéia é*

³⁷ Mais informação em <http://www.gnu.org/>

³⁸ Mais sobre *wikis*, na página da Wikipédia http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:O_que_%C3%A9_um_Wiki

criar um recurso que esteja disponível para o mundo...Imagine um mundo no qual cada pessoa no planeta possa ter acesso livre ao montante de todo o conhecimento humano” (KORNBLUM, 2005:1).

A Wikipédia é uma enciclopédia multilíngüe on-line livre, colaborativa, ou seja, escrita por várias pessoas de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias. Foi criada em 15 de janeiro de 2001 e, em 2003, ganhou sua versão em Língua Portuguesa; e essa já possui mais de 384.757 verbetes adicionados³⁹.

De acordo com a Revista Veja⁴⁰, a enciclopédia on-line é um fenômeno em termos de publicação de material de referência. Ela já possuía, em maio de 2008, 9,8 bilhões de verbetes, em mais de 250 línguas, com consulta gratuita e colaboração dos leitores, que podem editar, alterar, adicionar ou retirar trechos dos verbetes da enciclopédia digital, fato que tem gerado polêmica quanto ao conteúdo adicionado no portal, como traz a reportagem da Veja. De acordo com a revista, os verbetes mais polêmicos são o que trata do Presidente americano George Bush, sobre o próprio portal da wikipedia, seguido das entradas sobre os Estados Unidos, Wii – um console de video-game, Hitler, até chegar em Britney Spears. Essa pequena relação de verbetes mostra também a variação de temas tratados no portal, desde política, passando pela história, até celebridades do mundo pop.

Para atender a uma demanda por credibilidade a Wikimedia⁴¹, empresa que gerencia a wikipédia, além de criar a necessidade do *logon* de usuário e senha como princípio para se contribuir, mantém 18 funcionários para patrulhar os verbetes mais visados. No entanto, a maior parte do trabalho de adequação dos verbetes se encontra sob a responsabilidade dos *wikipedistas*, voluntários que são especialistas em uma ou mais áreas, e que verificam a acuracidade das informações regularmente. Desse modo, se pretende evitar as ações de vandalismos.

Quanto ao conteúdo adicionado, é possível se escrever sobre qualquer tema, ampliá-lo ou modificá-lo, mas é necessário aguir a política de uso do que se pode ou não inserir no portal. Como mostra Rosenzweig (2005), não se pode editar artigos que sejam entradas de dicionário⁴², resenhas críticas, propaganda ou pesquisa (por mais original que seja, pois o portal não tem como verificar a validade da descoberta, mas apenas a declaração de quem pesquisou de que descobriu algo). Desse modo, a Wikipédia se resguarda de publicação que

³⁹ Dados do próprio site da Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>

⁴⁰ Revista Veja. 28 de maio de 2008

⁴¹ O portal da Wikimedia empreende outros projetos além da Wikipédia, como por exemplo, a *Wikinews*, *wikquote*, e *wikiversity* – proposta para um universidade gratuita. Disponível em: <http://www.wikimedia.org/>

⁴² Para artigos dessa natureza, o colaborador é incentivado a usar o *Wíkicionário*.

não possam ter sua veracidade confirmada, embora legalmente o portal não seja responsável pela informação veiculada em suas páginas, visto que elas expressam o pensamento dos colaboradores / usuários, e não a visão restrita do site sobre qualquer tópico (KORNBLUM, 2005) .

Os colaboradores podem escrever quantos artigos quiserem, desde que, usem suas próprias palavras. Assim, espera-se combater o plágio na Enciclopédia livre e, ao mesmo tempo, colocar o internauta como verdadeiro autor, não apenas autor porque seleciona os *links* no meio digital (Xavier, 2005), mas por agir, por meio da linguagem, na construção da informação. Dessa forma, o leitor torna-se autor porque produz, lê e seleciona os *links* relevantes no verbete produzido no meio digital, tudo isso, em colaboração com muitos outros internautas, o que pode gerar conflitos, visto que mesmo numa comunidade com propósitos em comum encontram-se indivíduos com diferentes propósitos e visões sobre o mesmo tema (HEIMAS e BIASI-RODRIGUES, 2005) . Esses conflitos não se encontram em edições de materiais de referência como o dicionário Caldas Aulete, citado anteriormente, pois embora sua publicação on-line conte com a contribuição do leitor, as sugestões recebidas são filtradas por um grupo de lexicógrafos⁴³.

Por isso, o portal da Wikipédia inclui em suas regras de uso parte da Netiqueta⁴⁴. Uma delas é o respeito às contribuições aos outros colaboradores; algo um tanto difícil pela própria reação às atitudes ofensivas que podem ser veiculadas na enciclopédia livre (ROSENZWEIG, 2006). Ainda mais para combater o vandalismo, os administradores do sistema criaram algumas ferramentas. Por exemplo, há uma seção para **discussão** –onde os problemas de edição dos verbetes são discutidos - e a seção sob o título **vigiar**⁴⁵ - ferramenta que permite ao usuário acompanhar as mudanças feitas no verbete que ele editou. Estas ferramentas pretendem ser uma forma de assegurar que a edição dos verbetes da Wikipédia possa ser feita da forma mais contributiva possível e com a menor margem de *erros* possível, ou conflitos entre os usuários.

Do projeto chamado *Nupedia*, lançado em 2000, a Wikipédia surge, pela iniciativa de Jimmy Wales e Larry Sanger. A *Nupedia* tinha as limitações de edição, o que não agradava a Sanger, como por exemplo, os verbetes eram revisados por acadêmicos de renome, e só

⁴³ Fica assim uma indagação para outros estudos: os colaboradores do Caldas Aulete reconhecerão as contribuições que enviarem ao dicionário? Na wikipédia, pelo histórico da produção de um artigo do portal, é possível ver quem contribuiu com a edição do verbete.

⁴⁴ As regras de boa convivência na Web. Mais sobre o assunto em:
[Http://www.icmc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html](http://www.icmc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html)

⁴⁵ Estas seções são formas de combater o vandalismo e conciliar pontos de conflito entre os usuários do portal.

depois de aprovados eram publicados, fato que pode ter contribuído para a mesma deixar de operar em setembro de 2003, com apenas 24 artigos prontos e 74 ainda para revisão.

Quando a *Nupedia* ainda estava operando, Sanger resolveu consultar os editores dessa enciclopédia sobre a inserção de um código chamado *wikiwikiWeb*— que permitiria a edição de páginas da internet, sem a necessidade conhecimentos de HTML pelo usuário. Desta forma, pessoas sem grandes conhecimentos de computação poderiam colaborar com a enciclopédia. Os diretores da *Nupedia* não viram a inclusão desse código com bons olhos e vetaram sua inclusão. Sanger e Wales resolveram incorporar o código mesmo assim e deram-lhe um novo nome e um novo endereço eletrônico. Então, surgiu a Wikipédia, em 2001. O sucesso da enciclopédia livre foi tão grande em Inglês, que em 2003, começou a ser publicada em outras línguas, inclusive na versão portuguesa, de Portugal.

A página inicial da Wikipédia, como ponto de partida para os colaboradores, apresenta as regras e guias para se contribuir na inclusão ou edição de verbetes, incluindo as linhas gerais de conduta, regras de edição dos verbetes e uma observação para que os colaboradores mantenham a neutralidade, ou seja, a Wikipédia pretende evitar artigos preconceituosos. Mas como argumenta Rosenzweig (2006), qualquer pessoa, que tenha estudado que a história não está livre da subjetividade, verá esta recomendação com certa reserva, pois a Wikipédia é editada por pessoas e elas são cheias de preconceitos.

A Wikipédia por ter sua edição facilitada pelo próprio software (*wiki*), possibilita a criação de entradas que são verdadeiras notícias —o que muda em muito nosso conceito de enciclopédia; e em certa proporção, com o gênero textual verbete, fato bem apontado por Marcuschi (2004). Como exemplo, podemos citar a entrada sobre o tremor acontecido em São Paulo, em 22 de abril de 2008.⁴⁶ Esse verbete teria pouca chance de ser editado em uma enciclopédia impressa, visto seu caráter noticioso, no entanto, foi construído na Wikipédia logo após o tremor ter ocorrido.

Outro verbete que pode realçar não só essa facilidade de edição, mas também o participação cidadã na enciclopédia livre, é o que se refere à ocupação da USP por estudantes em 2007.⁴⁷ O verbete gerou uma grande polêmica e uma enorme página de discussão

⁴⁶ Mais sobre esta entrada em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Terremoto_no_Brasil_em_2008

⁴⁷ <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL42522-5604,00.html>

considerada *ideológica*. Para alguns usuários, o verbete era imparcial ou era apenas motivo de *panfletagem*. Para outros, havia legitimidade na manutenção do verbete, pois apresentava um fato histórico na vida da Universidade e, as futuras gerações deveriam ter acesso ao relato deste fato. Por isso, ao abrir o verbete, em sua versão em maio de 2008, o usuário encontrará um alerta de que a entrada está marcada como verbete controverso, por haver disputas sobre seu conteúdo e, para contribuir com sua edição, o interessado deve ler primeiro a lista de discussão⁴⁸.

Embora todos possam editar o verbete, e assim não teríamos como identificar quem editou o mesmo, as modificações são registradas na página do histórico do verbete. Além do mais, a Wikipédia estabeleceu que para se tornar colaborador, deve-se criar um nome de usuário e senha, de forma que a pessoa que crie ou modifique qualquer verbete possa ser localizada no sistema. Mas somente no sistema e enquanto usuário do portal, pois a identidade verdadeira não pode ser verificada (KORNBLUM, 2005).

A página de discussão na Wikipédia foi projetada para que os internautas pudessem reportar algum erro encontrado no verbete, tais como, datas de fatos históricos citadas erradamente, problemas de ortografia, como também percepções de artigos *tendenciosos*. Assim, os internautas podem, na lista de discussão, retomar o que foi escrito por certo colaborador e apoiar, ou contra-argumentar⁴⁹. Essa colaboração pode contribuir para que se diminua os erros, fonte de maiores críticas ao portal. De acordo com a Revista Veja de 28 de maio/08, um erro pode permanecer por apenas 12 horas no verbete.

Roseinweig (2006:8) inclui em seu estudo um comentário do editor da Enciclopédia *Britannica* de que “os autores da Wikipédia escrevem o que lhes interessa, por isso, alguns tópicos não são tratados nela, mas outros são relatados em muitos detalhes.” Como exemplo, o autor cita a diferença de extensão entre o Furacão Francis e a Arte Chinesa, na versão Inglesa da enciclopédia. O primeiro era cinco vezes maior que o segundo; porém, os internautas – colaboradores ao notarem o fato, fizeram com que os dois verbetes tivessem proporções parecidas.

⁴⁸ Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Greves_de_2007_em_universidades_p%C3%BAblicas_brasileiras#Paralisa.C3.A7.C3.A3o

⁴⁹ Um exemplo de discussão sobre um verbete pode ser encontrado no site da Wikipédia, sobre a ocupação da USP, pelos estudantes.

Outro fator negativo sobre o verbete on-line é que, sendo editado e re-ditado, ele tende a modificar-se com o tempo, pois terá sempre as definições de seus contemporâneos, assim perde-se o valor histórico do mesmo. Este argumento se apóia na idéia de que o verbete pode servir de testemunha da história de um povo, como aponta Murakawa (2007). Por isso, o Caldas Aulete vai manter as duas versões do verbete, a original e a nova versão, assim, o leitor poderá traçar o percurso histórico da entrada no dicionário, bem como comparar as novas acepções dadas às palavras. Sendo assim, a proposta dos produtores do dicionário torna-se atraente por conseguir manter o antigo e o novo no mesmo espaço, revelando o quão democrático pode ser o espaço virtual.

A quantidade de ligações no interior do verbete pode se apontado como fator prejudicial à leitura, pois se considerarmos o *link* como uma unidade que remete a um texto e leva o leitor a parar com o intuito de buscar na memória o que sabe sobre o tópico, muitas ligações no verbete podem sobrecarregar a memória do leitor. Um exemplo seria a entrada para o elemento Chumbo⁵⁰, na Wikipédia. Ele contém na apresentação do artigo 151 caracteres –palavras e números, dessas 34 são *links* para outros verbetes, o que pode levar o leitor a realizar muitas paradas para checar o que sabe sobre cada item representado pelo *link*.

Mas, mesmo havendo fatores negativos pesando sobre a enciclopédia on-line, incluído o fato das constantes reedições do verbete, o que compromete o grau de confiança na informação veiculada nos artigos, há autores que mantêm uma atitude positiva sobre a enciclopédia virtual. Rosenzweig (2006), por exemplo, ressalta que, embora seja um serviço livre (de uso livre no sentido de ser acessado e editado por qualquer pessoa, sem cobrança de taxas) e passível de certos equívocos, ainda é mais valioso do que certos serviços de melhor qualidade, mas que são restritos aos usuários cadastrados, pois na enciclopédia livre, todos podem contribuir e acompanhar a evolução da criação do verbete, algo impossível na publicação das grandes obras pagas, impressas ou on-line.

Embora haja críticas à Wikipédia por parte das tradicionais enciclopédias, como a Britannica, e outras, é certo que o modo de operacionalização da enciclopédia livre tem despertado a atenção dessas outras grandes obras, já consagradas. A última a se render à publicação on-line foi a Larrousse⁵¹, famosa enciclopédia francesa, fundada 1892. De acordo com o editor da obra, não há mais espaço na casa das pessoas para uma obra com “30 ou 40 volumes, o papel é muito caro, e as salas cada vez menores”. O certo é que a editora deseja

⁵⁰ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chumbo>

⁵¹ Fonte: Diário de Pernambuco. 9 jul. 2008. Seção de Informática

fazer mesmo frente ao portal da Wikipédia, e para isso, conta com sua tradição na publicação impressa, com cerca de 170 mil verbetes. A Enciclopédia Larousse vai adotar, em parte, mesmo padrão de edição do Dicionário Caldas Aulete, na forma digital, on-line: os internautas podem se inscrever para participar da elaboração da enciclopédia para terem suas sugestões analisadas por um corpo de lexicógrafos e estudiosos da língua. A diferença na colaboração da Larousse é que o colaborador precisa enviar seu currículo e foto para terem seu cadastro analisado e aprovado. Fato esse sem necessidade na Wikipédia, que só exige um nome de usuário de seus colaboradores.

No entanto, é sensato argumentar que, uma enciclopédia publicada no meio digital, mas que já tenha uma tradição histórica de sua forma impressa, e um corpo editorial definido, gera mais confiança no leitor, do que uma enciclopédia escrita por inúmeros colaboradores sem o conhecimento adequado à elaboração de uma obra de referência. Como exemplo de obra impressa que também está *on-line*, temos a Barsa⁵², primeira enciclopédia brasileira lançada em 1964, por Dorit Barret, herdeira da família detentora da Enciclopédia *Britannica*. No portal da Barsa, edição brasileira, encontra-se uma animação em *Flash*, que comunica ao internauta as possibilidades de se adquirir o conhecimento: através da publicação impressa, em 18 volumes, ou 10 CD-ROMS ou 1 DVD, ou no portal da enciclopédia.

Quanto à Wikipédia, se por um lado atrai leitores e redatores, ao proporcionar a oportunidade de participar na produção de uma obra de referência, algo impossível nas obras impressas; por outro, não gera ainda a confiança necessária na informação que veicula. No entanto, vale ressaltar que, como projeto colaborativo e democrático, ela tenderá sempre a crescer e, também, a receber as mais variadas críticas, mas sempre representando um incentivo à participação na construção do conhecimento humano.

⁵² Confira em www.barsa.com. Para a edição brasileira, consultar <http://brasil.planetasaber.com/default.asp>

IV – Metodologia

Este estudo objetiva apreciar o comportamento do leitor diante da leitura de verbetes da Wikipédia. Não procura estabelecer relações de causa e efeito, nem tampouco, se propõe a construir generalizações, uma vez que a pesquisa é de ordem qualitativa, ou seja, procura-se explorar e descrever um evento sem a preocupação com a descoberta de uma verdade universal e generalizável (LEFFA, 2006).

De acordo com Dias (2000), os dados, quando tratados do ponto de vista qualitativo, permitem ao pesquisador:

- descrições detalhadas de fenômenos , comportamentos;
- citações direta de pessoas sobre suas experiências;
- trechos de documentos, registros, correspondências;
- gravações ou transcrições de entrevistas ou discursos;
- dados de maior riqueza de detalhes e profundidade;
- interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Cavalcanti (1989) define a pesquisa qualitativa como referência aos dados analisados de forma subjetiva, em oposição a análise do tipo objetiva. Dessa forma, pode-se acrescentar uma dimensão humanística à análise, visto que o estudo pode envolver os sujeitos no processo de pesquisa, para que, até onde seja possível, eles possam se beneficiar dos resultados da mesma. Quanto ao processo de análise, os dados são interpretados de forma subjetiva, a partir dos pontos de vista e crenças do pesquisador, bem como, de seus aspectos cognitivos e afetivos. Sobre essa característica da pesquisa qualitativa, Leffa (2006) adverte que, na pesquisa quantitativa, um erro de estatística é um erro de números. No entanto, na pesquisa qualitativa um erro pode representar uma falha na interpretação do pesquisador.

Dentre as teorias de coleta de dados da pesquisa em leitura, Cavalcanti (1989) apresenta algumas das tendências, como o teste de múltipla escolha e o *cloze*. Após explicar o teste de múltipla escolha e suas deficiências em relação a alguns aspectos cognitivos da leitura, a autora mostra o procedimento *cloze* como alternativa, no entanto, esse também apresenta limitação, como por exemplo, ele não mede a capacidade da memória de curto prazo (CAVALCANTI, 1989).

Cavalcanti (1989) enumera, ainda, outros instrumentos de coleta que surgiram como fruto de novos modelos de leitura, influenciados pela teoria da informação na década de 70.

São eles:

- a) Análise de lapso orais (*miscues*) proposta por Goodman e Burke, (1970);
- b) Tarefas de evocação (*recall tasks*) usadas por Kintsch et alli (1975) e Kintsch e van Dijk (1978) ;
- c) Monitores e /ou gravadores de leitura desenvolvidos por Just e Carpenter (1977) e outros;
- d) Técnicas introspectivas propostas/adaptadas por Hosenfeld (1977); Olshavsky (1976-77) e outros.

Esta exposição das técnicas utilizadas serve como ponto de partida para se investigar a leitura; no entanto, não explicitaremos as mesmas por termos selecionado as técnicas introspectivas, as quais revelaram-se mais eficazes para nosso estudo.

Para a autora as técnicas introspectivas são as que se têm mostrado mais promissoras para a pesquisa em leitura. Dentre elas, o *think aloud*, ou protocolo verbal, que faz parte da teoria de solução de problemas, como instrumento de pesquisa, permite ao leitor verbalizar seus pensamentos no momento da leitura, portanto, pertence ao contexto da introspecção.

Cavalcanti (1989:138) resume as técnicas introspectivas em três categorias:

- a) Auto-relato ou auto-percepção (retrospecção) – o sujeito conta sua experiência ao pesquisador /analista.
- b) Retrospecção – o analista/observador relata seus próprios eventos mentais. Assim, a informação é adquirida via retrospecção, ou seja, a informação não está na memória de curto prazo.
- c) Pensar-alto – (protocolos verbais ou análise de protocolo) – os sujeitos pensam em voz alta enquanto realizam uma tarefa.

A autora mostra, no entanto, que esta classificação pode ser muito útil do ponto de vista do planejamento da coleta de dados, mas que na verdade, a fronteira entre cada categoria parece ser bastante tênue.

Uma vez que a questão era a confiabilidade e eficiência da coleta de dados para acessar o que o leitor realmente fazia na leitura, em contraste com o que ele tinha respondido no questionário (o que ele acreditava ser a estratégia adequada para lidar com o texto),

optamos então por aplicar o protocolo verbal. Para Wade (1990), os protocolos verbais são importantes fontes de informação, pois eles permitem-nos ter acesso ao raciocínio subjacente aos comportamentos cognitivos (como a leitura e a compreensão).

Contudo, como advertem Erickson e Simon (1984), é preciso estar atento para a seqüência do protocolo, pois o participante pode responder ao que realmente está em sua mente se a intervenção for feita no momento da coleta, mas se indagado após o procedimento de coleta, ele pode relatar o que poderia ou deveria ter feito, na verdade. Os autores enfatizam também que o processamento da nova informação pode acontecer de forma mais lenta; as respostas imediatas do leitor podem ser frutos de seu conhecimento prévio do tema e não da negociação do texto que está lendo.

Isso mostra que, embora o leitor saiba o que deve ser feito, ele nem sempre consegue aplicar a estratégia correta quando está lendo. Idéia também corroborada pela pesquisa de Brown (1980). Por isso, optamos por gravar no computador a fala dos informantes durante a leitura, e fazer as intervenções no momento exato da coleta.

Uma vez que a Internet tem se tornado um grande meio de pesquisa, justifica-se este trabalho por lidar com a leitura do verbete on-line. A escolha de alunos de Letras também pode ser justificada por serem pessoas com grande nível de letramento, inclusive digital e, portanto, são leitores mais críticos e com maior capacidade de averiguar a confiabilidade de material produzido no meio digital. Tais justificativas já prenunciam o objetivo deste trabalho que busca verificar como os alunos de Letras selecionados captam e avaliam a leitura na Internet, a partir do verbete on-line, em contraste com sua experiência como leitor do material impresso.

Como objetivos específicos, este estudo se propõe a:

- Verificar os recursos metacognitivos que os leitores utilizam na leitura on-line, como por exemplo, a avaliação da leitura, o questionamento da autoria no verbete, entre outros;
- identificar as estratégias que evidenciam no momento da leitura;
- apreciar o modo como compensam a falta de alguma estratégia de leitura para suprir uma falha de compreensão; (por exemplo, uso da ligações internas do verbete, associação com informação anterior , comparação, releitura, volta para a página principal).

- verificar o modo como reagem a leitura no meio virtual , levando em consideração que a produção do verbete é feita por vários internautas, em muitos casos de forma anônima.

A hipótese contemplada neste trabalho é a de que os leitores selecionados são capazes de fazer uso das estratégias cognitivas e metacognitivas ao lerem no hipertexto e parte da seguinte questão de pesquisa: até que ponto os aspectos cognitivos e metacognitivos do leitor exercem influência na compreensão de leitura no hipertexto?

4.1 Os Participantes da Pesquisa

A análise do questionário sócio-cultural revelou que três dos participantes da pesquisa são jovens entre 22 e 29 anos e um deles adulto com 42 anos; todos com nível econômico próximo da classe média.

Quanto à formação acadêmica, todos estavam cursando entre o 6º e 8º períodos de Letras: dois fazendo Licenciatura em Português/Inglês; um licenciatura em Espanhol/Português e um deles, Vernáculo. Esse último era formado em Teologia e cursava também Engenharia Elétrica na UPE.

Dos quatro participantes, três trabalhavam na área de Letras, apenas um exercia função diferente da formação acadêmica; ele é eletrotécnico da CHESF.

4.2 Instrumentos de Coleta

Utilizamos dois questionários: o sócio-cultural e o metacognitivo, no primeiro momento da pesquisa.

No questionário sócio cultural buscamos indagar aspectos relativos ao perfil dos informantes como, por exemplo: a situação acadêmica, as preferências pessoais no que se refere aos momentos de lazer , os hábitos de leitura, como a frequência, os suportes e os tipos de leitura. Além disso, enfocamos também o uso da internet e as dificuldades / facilidades quanto ao seu manuseio.

Já no questionário metacognitivo, adaptado de Schmitt (1990), as perguntas contemplaram o uso das estratégias mais adequadas e as consideradas inadequadas durante o processo de leitura.

Após a aplicação de ambos os questionários, fizemos dois encontros com cada participante para que eles lessem na internet. Essas leituras foram gravadas no computador com a autorização dos participantes.

As gravações foram feitas mediante a técnica de protocolo verbal, que consiste no relato do participante no momento da coleta. Também incluímos a observação participante, pois se mostra importante complementar o protocolo verbal com a observação do comportamento do leitor; pois muito do que o leitor diz que compreendeu, deve-se ao que ele já sabia (ERICKSON; SIMON, 1984). Portanto, monitorar o comportamento do leitor pode indicar ao pesquisador se o conhecimento explicitado pelo participante, no momento da leitura, é fruto de sua compreensão do que está sendo lido ou se apenas relato de informação anterior.

Por se tratar de um protocolo verbal, o informante deve verbalizar suas impressões sobre o que está lendo; o pesquisador constrói um roteiro de perguntas e instruções para guiar a coleta de dados gravada. Como lembra Leffa (2006), o pesquisador precisa estabelecer as competências necessárias para conduzir o estudo, incluindo fazer boas perguntas.

Por isso, preparamos um roteiro de perguntas, ilustrado mais adiante, para guiar a coleta de dados. Essas perguntas tiveram o objetivo de estabelecer certo controle nas respostas e para que não fossem geradas muitas variáveis, o que possivelmente poderia inviabilizar a análise de todas elas no intervalo de tempo disponível para tal.

As perguntas do pesquisador encontram-se resumidas na tabela a seguir:

Tabela 3- As perguntas elaboradas pelo pesquisador

Questão	Objetivo
1. O que você sabe sobre glicogênio?	1. Ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o tópico de pesquisa.
2. O que compreendeu ?	2. Verificar a compreensão do leitor
3. O que você não compreendeu ?	3. Averiguar se havia pontos obscuros para o leitor
4. Você sabe que gênero textual é este?	4. Verificar se o leitor reconhecia o gênero verbete no meio virtual
5. Essas palavras em azul indicam o quê para você?	5. Perceber se o leitor era capaz de identificar os <i>links</i> do verbete
7. Os <i>links</i> ajudaram ou atrapalharam sua leitura?	7. Verificar se a quantidade de <i>links</i> é percebida pelo leitor como um problema
8. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?	8. Comparar / contrastar a prática de leitura no impresso e no meio virtual
9. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?	9. Averiguar a avaliação do leitor quanto à autoria no verbete on-line

Foi entregue aos informantes um termo livre esclarecido (cf. anexo III), através do qual, os participantes eram informados dos possíveis riscos da pesquisa e da oportunidade de eles desistirem da mesma, caso desejassem.

4.3 Procedimentos

O pesquisador entrou em contato, pessoalmente, com alguns alunos para explicar-lhes a necessidade de coletar dados para uma pesquisa desenvolvida para o programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Dos oitos estudantes que responderam positivamente ao convite, apenas quatro realmente se engajaram no projeto.

Num primeiro momento, o pesquisador conversou informalmente com os participantes para explicitar como seria a coleta de dados, para sondar se os alunos demonstrariam algum tipo de restrição em relação aos métodos que seriam utilizados para coletar os dados, incluindo a gravação no computador.

A coleta foi dividida em duas etapas. Na primeira, o pesquisador forneceu para os alunos dois questionários: um sócio-cultural e outro metacognitivo. Na segunda etapa, os alunos foram convidados a ler na Internet com o auxílio do pesquisador

Capítulo V

Análise e discussão dos resultados.

5.1 O perfil dos participantes da pesquisa

Foram quatro os alunos envolvidos nesse estudo. Dos quatro participantes, três trabalhavam na área de Letras, como professores, apenas um exercia função diferente da formação acadêmica; ele era eletrotécnico da CHESF.

As preferências dos alunos em relação à leitura revelaram que eles são leitores ativos e que buscam expandir seus conhecimentos em mais de um suporte; sendo que o livro ainda foi o mais citado, seguido da Internet. Quanto à justificativa para se ler, os alunos deram respostas variadas, como por exemplo, “*amplia os horizontes (A1)*”; “*Gosto das obras clássicas em Inglês e Espanhol (A3)*”; ler “*tornou-se um hábito (A2)*”. Apenas um aluno informou não gostar de ler, e deu como justificativa o fato de ter que ler “*por obrigação*” para as disciplinas do curso.

Nas últimas alternativas do questionário, optamos por incluir itens direcionados para os aspectos da leitura *virtual*. Assim, das questões relacionadas à pesquisa *on-line*, incluímos o que mais chamava a atenção dos informantes no momento da leitura. Dois responderam que os *links* na Internet captam mais a atenção deles, um reportou que a ilustração e, outro que o texto escrito se sobressai na leitura on-line.

Pretendíamos também saber se o verbete fazia parte da rotina de leitura dos informantes; para tal incluímos no questionário a opção do informante indicar se costumava ou não consultar verbetes. Dos quatro participantes, três responderam afirmativamente e, em escala de 1 a 4, indicaram que suporte utilizavam com mais frequência. Na ordem de preferência para consulta aparece o Dicionário impresso, seguido da Enciclopédia on-line e por último a enciclopédia impressa. Embora tenham indicado, através do questionário, preferência pela pesquisa no meio virtual, a análise dos dados demonstrou que os leitores adquirem informação na Internet com **certa** reserva, pois relataram nas gravações do protocolo verbal não terem confiança na informação veiculada no verbete on-line.

O questionário também contemplou a questão do uso da Internet para pesquisas acadêmicas. Todos os alunos afirmaram utilizar a pesquisa on-line para fins acadêmicos. Dos

sites mais visitados por eles para esse propósito, estão o site da UFPE, Unicap, Scielo, Wikipédia, Google (buscador), sites universitários e sites governamentais.

Os informantes também relataram outras habilidades com a Internet ao informarem que, além das exigências acadêmicas, lêem na Internet em busca de notícias, *emails*, informações tecnológicas e programas. Ao serem indagados da dificuldade de navegação na internet, apenas um dos participantes relatou sentir dificuldade quando tem que acessar um programa que exige conhecimento especializado. Portanto, os alunos selecionados demonstraram possuir os requisitos mínimos para uma leitura bem sucedida no meio virtual.

O quadro, a seguir, ilustra o perfil dos nossos informantes.

Tabela 4 quadro dos participantes da pesquisa

Informante	Situação acadêmica	Situação sócio-econômica	Hábitos de leitura
A 1	6º período/ Letras	Professor de inglês	Gosta de ler e o faz em busca de informação específica
A2	8º período / Letras	Eletrotécnico; Teólogo.	Ler tornou-se hábito; busca informação tecnológica online
A3	7º período /Letras	Professor de Espanhol	Gosta de ler as obras clássicas em Inglês e Espanhol
A4	7º período / Letras	Professor de inglês	Não gosta mais de ler por ter lido muito para as disciplinas do curso de Letras

5.2 O questionário metacognitivo

A primeira etapa da nossa pesquisa envolveu a aplicação do questionário metacognitivo, ilustrado nas tabelas 4 e 5 com algumas respostas adequadas e inadequadas. O questionário metacognitivo possui 25 perguntas e embora não haja resposta certa para cada uma das proposições, existe uma que melhor descreve o uso do controle estratégico no momento da leitura. Classificamos essas respostas, em nosso trabalho, como adequadas, por não haver respostas consideradas erradas, mas, uma dentre as quatro, demonstra maior controle da atividade leitora pelo aluno.

5.2.1 As estratégias adequadas e não adequadas às fases da leitura virtual.⁵³

Tabela 5-Quadro de algumas respostas adequadas

Antes da leitura
1. Fazer algumas previsões do que irá ocorrer 2. Olhar as ilustrações para captar o assunto
Durante a leitura
3. Parar para recontar os pontos principais e assim verificar sua compreensão do texto lido 4. Continuar refletindo sobre o título e as ilustrações para decidir-se sobre o que irá ocorrer posteriormente
Após a leitura
5. Verificar se encontrou seu objetivo ao ler o texto 6. Recontar os pontos principais para avaliar a compreensão

Observando esta tabela, podemos inferir que:

A resposta um é adequada, pois mostra que o leitor maduro tem consciência do processo de previsão na leitura. A partir de sua experiência anterior como leitor, ele sabe que prever o conteúdo do texto pode ser essencial para uma leitura frutífera, embora ele não precise mencionar como isso ocorre. Essa previsão do conteúdo do texto pode ser facilitada pelas ilustrações, quando há no texto, pois elas ajudam a situar o leitor dentro da escolha do esquema mais adequado para a compreensão satisfatória. Mas mesmo quando não há ilustrações, o leitor pode buscar outros indícios, como títulos, subtítulos, datas, nomes, que o ajudem a construir previsões do que virá em seguida; processo essencial na elaboração de inferências.

Durante a leitura, o indivíduo deve sempre checar se está compreendendo o que lê. Assim, as estratégias três e quatro, representadas na tabela acima, mostram-se promissoras na tarefa de entender um texto. A terceira se mostra útil no momento que o leitor conta os pontos principais, e desse modo, pode guardar na memória de longo prazo material significativo. Na quarta estratégia, o leitor continua refletindo sobre o título e as ilustrações como apoio para a confirmação de suas hipóteses iniciais sobre o conteúdo do texto, o que lhe dará a segurança de não se desviar de seu objetivo inicial.

⁵³ A designação respostas adequadas e não adequadas foi uma opção do pesquisador para classificar as respostas, visto que a autora (SCHIMMT, 1990) não aponta as mesmas como certas ou erradas, mas que em um grupo de quatro assertivas, uma mostra que o leitor possui mais controle estratégico sobre sua leitura.

A etapa final do processo de leitura é não somente a compreensão do texto, mas também a aplicabilidade do texto lido dentro dos propósitos de leitura, inicialmente propostos pelo leitor. Por isso, verificar se encontrou seu objetivo ao terminar a leitura mostra-se uma estratégia essencial, pois se o leitor encontra seu objetivo ao ler, tende a volta ao texto e rever os pontos principais, para ampliar sua compreensão. Desse modo, o leitor pode terminar fazendo também uma reflexão sobre sua própria compreensão: que aspectos ficaram obscuros? Onde reside a falha na compreensão?

Assim, essas e outras estratégias apresentadas pelo questionário metacognitivo podem auxiliar o leitor a perceber que a compreensão do texto pode ser facilitada por meio do uso de estratégias que visem regular o processo de busca de entendimento do texto.

Observemos as respostas consideradas inadequadas.

Tabela 6 - Quadro de algumas respostas inadequadas

Antes da leitura
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar no que tem ocorrido 2. Verificar se há páginas faltando
Durante a leitura
<ol style="list-style-type: none"> 3. Ler o título para saber do que trata o texto 4. Ler vagorosamente para não perder os trechos mais importantes
Após a leitura
<ol style="list-style-type: none"> 5. Sublinhar a idéia principal 6. Examinar o título e as ilustrações para fazer prognósticos

Do quadro acima, a primeira resposta é inadequada, pois o leitor proficiente não pensa no que já ocorreu, antes de definir seu objetivo de leitura, ou mesmo antes de buscar pistas no texto que possa ativar seu conhecimento prévio sobre o tema tratado na leitura. Verificar a falta de páginas também não parece ser a preocupação do leitor, visto que o tópico a ser lido, os propósitos de leitura e a possível tarefa ligados a atividade leitora são bem mais importantes do que a quantidade de páginas do texto.

A questão quatro da tabela 5 não leva o leitor a uma leitura proficiente, pois ao ler vagorosamente o leitor sobrecarrega a memória de trabalho e não consegue processar habilmente os itens do texto e não constrói compreensão. Além do mais, ao se ater aos detalhes do texto, o leitor perderá os pontos principais, os quais são de extrema relevância para a construção inicial das hipóteses na leitura.

Diante da tarefa de definir os termos sugeridos pelo pesquisador, os alunos construíram uma explicação baseados em seus conhecimentos prévios, em seguida, abriram com facilidade a página do *buscador Google*, em português e digitaram o termo para o qual precisavam mais explicação.

Após digitarem o termo no *buscador*, procuraram nos resultados da busca, um link que indicasse o verbete na Wikipédia, como o pesquisador havia solicitado anteriormente. Após identificar o *link* da enciclopédia livre, eles clicaram nele e a página com o verbete foi aberta.

De modo geral, os participantes leram de forma parecida, sempre com paradas no final de cada período, afim de resumir o que haviam compreendido. Como argumenta Kleiman (2002: 35) “*o leitor proficiente identifica os **sintagmas** como unidades possíveis de serem armazenadas, e ao fechar uma unidade, passa para a unidade seguinte*”. Importante ressaltar aqui que os informantes resumiam para o pesquisador o que haviam compreendido, e então, prosseguiram na leitura. Esta atitude reflete a necessidade que o leitor tem de “*liberar*” a memória de trabalho para a entrada de novos itens (LIBERATO E FULGENCIO, 2007), pois ler todo o texto para explicar o que havia compreendido revelou-se uma tarefa difícil para os alunos-leitores.

Como visto no capítulo da metodologia deste trabalho, os alunos tiveram como tarefa, na segunda etapa da pesquisa, a leitura de dois verbetes no portal da Wikipédia: o primeiro sobre o Glicogênio, e o segundo, sobre o Letramento. Na leitura do verbete sobre o Glicogênio, todos os participantes relataram que a leitura fora de difícil compreensão, pelo fato do texto ser de área diferente daquela que eles estudavam. A leitura desse verbete pelo aluno A3, por exemplo, foi devagar porque havia alguns termos específicos. Por conta dessas palavras desconhecidas, o leitor precisava diminuir a velocidade de leitura e aumentar o tempo de fixação em mais palavras, sobrecarregando a memória de trabalho. Desse modo, a compreensão ficou comprometida, e o leitor precisava sempre voltar à tela ao tentar relatar o que havia compreendido. Liberato e Fulgêncio (2007) apontam que se o leitor não consegue prever o conteúdo do texto, a leitura se torna cansativa e desmotivante.

Assim, o primeiro texto não agradou aos leitores. Além dos termos específicos da Bioquímica, a própria escritura do verbete não facilitou a compreensão de quem não é da área. A explicação do termo Glicogênio foi escrita de forma muito sucinta, necessitando de muito conhecimento prévio para que houvesse compreensão. Além do mais, apresenta muitos *links* no seu interior, o que foi apontado como fator negativo pelos leitores. Como podemos perceber no comentário do leitor A3, sobre a leitura no verbete do glicogênio: “*o texto tem muitos linkscarrega o texto.*”.

Na leitura do verbete sobre Letramento, os leitores se mostraram mais receptivos, pois se tratava de um termo da área de Letras. Podemos perceber esta diferença, a partir da pergunta do pesquisador ao iniciar as duas sessões de leitura.

Na primeira, ao ser indagado sobre o que sabia sobre glicogênio, o leitor A2 respondeu: “*Nada. Quase nada.*”

Diferentemente, quando indagado sobre o que sabia sobre Letramento, o mesmo leitor relatou:

“Letramento??? É uma nova forma de ensinar às crianças aaaaa.. conhecer.. aaa.. o texto . o texto.. ééé’... não só escrito... mas os símbolos... interpretar, né? E também, Letramento não só para criança, mas qualquer pessoa,.. interpretar um texto , é o processo da pessoa e aprendendo o significado do texto”

A fala do leitor A2 revela que o tópico conhecido do leitor traz mais receptividade ao engajamento dele na busca de uma resposta satisfatória, pois facilita a construção de inferências e o leitor já sente que será bem sucedido em sua tarefa. Além do mais, a produção de inferências é bem maior para textos cujo tópico é de conhecimento do leitor

A seguir passaremos a considerar as estratégias utilizadas pelos leitores, de acordo com o questionário metacognitivo, e os dados coletados através do protocolo de pausa.

Com efeito, os instrumentos de coleta de dados aliados à fundamentação teórica presente em nosso trabalho, permitiu-nos enumerar algumas estratégias utilizadas pelos alunos de Letras, frente à tarefa de ler dois verbetes de áreas diferentes na internet.

O questionário sócio-cultural, por sua vez, revelou-nos que os participantes da pesquisa são, em sua maioria, cidadãos ativos na sociedade em que vivem, e que participam das facilidades proporcionadas pelo uso das novas tecnologias, como por exemplo, o computador e a Internet. Prova disso, é a preferência deles pela pesquisa de assuntos acadêmicos em sites e portais da Internet, embora não dispensem por completo o material impresso; o que revela um equilíbrio entre o moderno e o contemporâneo.

A leitura do verbete na Wikipédia demonstrou que os alunos de Letras conseguem ler para criticar e , não aceitam as informações de modo passivo, além de justificarem os pontos falhos na compreensão.

Apresentamos, a seguir, algumas estratégias metacognitivas que ficaram evidentes na análise geral das gravações feitas com esses informantes:

1. **Fazem previsões** – ao fazer a previsão do que vai ler o leitor consegue ativar em sua mente conhecimentos relevantes para aquela tarefa, como vocabulário específico, contexto, aplicação, todos relacionados aos seus conhecimentos como leitor, como visto na fala do informante A3, ao ser indagado sobre o que é glicogênio: “...é *uma substância. É uma molécula.*”

Um fator importante, proveniente de nossa observação participante, foi o fato de os alunos lerem o termo *Polissacarídeo*, sem perceber que estava grafada *Polissacárido*, na grafia do Português de Portugal. Desse modo, fica claro a necessidade que o leitor tem de prever itens na leitura, desconsiderando, até mesmo fatores de ordem fonético-fonológica.

2. **Associam informações** – no passo seguinte, após identificar algumas características das informações presentes no texto, o leitor vai buscar, em sua memória de longo prazo, o que já sabe do tópico, e por vezes, pode também correlacionar a informação à época de sua aquisição, facilitando sua recuperação. Essa associação de informações revela-se no seguinte trecho do informante A4 (sobre o que é o glicogênio): “*eu estudei isso no colégio*”
3. **Verificam elementos do texto** – a leitura automatizada do texto é de grande valia para o leitor, pois aliada à previsão que ele faz do conteúdo, ajuda-lhe a economizar tempo e a acessar mais rapidamente os itens em sua memória. Assim, a negociação de sentidos acontece mais rapidamente. No entanto, há um momento em que ele percebe que faltam itens para completar esta negociação de sentidos. Então, ele desliga o processo *automático* para refletir nas palavras que se encontram na superfície textual, como podemos perceber na parada na leitura do informante A2 (na leitura do verbete Letramento): “*acho que eu pulei alguma coisa aqui*”. Como mostra Wade (1990), o bom compreendedor constrói significado, assim como, também monitora a sua própria leitura.
4. **Auto questionam** – em certos momentos da leitura, o leitor pode parar para questionar o texto ou partes dele. Isso se deve ao fato do leitor encontrar no texto informações que não estão de acordo com aquelas que ele tem. Ou até mesmo porque o leitor está ainda construindo uma compreensão do texto para si mesmo. Lembremos que todas essas respostas dos informantes foram gravadas no momento da leitura. É possível que o leitor precisasse de mais tempo para conseguir compreender todo o texto. Uma das condições para uma compreensão eficaz reside no encontro dos propósitos do texto com os conhecimentos, anseios e motivações do leitor. Esses fatores vão determinar a atitude do leitor em relação ao texto. Uma das formas que o leitor pode usar para interagir com o texto é construindo questionamentos. Este fato pode ser percebido neste trecho a seguir:

Pesquisador: *“A leitura de mediação ajudou você a compreender melhor o que é Letramento?”*

A2: *“...simplesmente ele resume citando Vygostky e outras coisas, para mim dá para entender, mas eu acho que o hyperlink deveria ser mais específico.”*

5. **Estabelecem propósitos** – toda leitura, mesmo que não seja de cunho científico–acadêmico, é fruto de um propósito do leitor. Ao estabelecer um propósito, quem vai ler se compromete em esforçar-se para alocar os conhecimentos necessários e trabalhar ativamente para construir o significado do que lê. O estabelecimento de propósitos de leitura nem sempre ocorre antes de seu início, mas de acordo com as necessidades identificadas pelo próprio leitor. Neste exemplo, o leitor decidiu durante a leitura do verbete sobre Letramento verificar o *link* sobre o autor Paulo Freire. **A1:** *“Paulo Freire a gente conhece, né? Já li um livro dele, mas seria interessante clicar, só para ter uma...conhecer mais um pouco.”*
6. **Identificam condições de recepção** – ao ler a superfície do texto, o leitor pode identificar vocabulário específico e assim, determinar o grau de dificuldade /facilidade da leitura. Na leitura do verbete sobre o glicogênio, o leitor **A3** expressou-se assim: *“..eu sou leigo no assunto”... sou leigo .. estudo área de humanas.”*

5.3 Outras estratégias evidenciadas na leitura dos verbetes

Além das estratégias evidenciadas pelos informantes através do questionário metacognitivo, nossos dados apresentaram outras estratégias utilizadas na leitura dos verbetes e que serão apreciadas a seguir. Essas estratégias são fruto da participação dos informantes através perguntas elaboradas pelo pesquisador e, foram evidenciadas no momento da interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

Tabela 7. Quadro de estratégias dos leitores a partir da análise dos dados.

a) Reconhecimento do gênero textual
b) Avaliação da leitura
c) Grau de letramento digital
d) Validade das ligações internas do verbete <i>on-line</i>
e) Motivação para ler
f) Questionamento da autoria

a) Reconhecimento do gênero textual

O informante A1 foi capaz de reconhecer o verbete pelo suporte, a enciclopédia virtual em comparação com a enciclopédia impressa.

Pesquisador: *você percebeu que gênero de texto é esse que você tá lendo?*

A1: *“acho que seria um verbete... ahhhnn.. um verbete de enciclopédia .de dicionário não.. porque daria a definição pura e simplesmente.. aqui ele já desenvolve um pouco mais.. seria um verbete de enciclopédia ..até pelo próprio nome : Wikipédia , a enciclopédia on-line”.*

Assim, o leitor levanta a hipótese de que o texto que está lendo seja um verbete, após observar o *layout* e ler a explicação do termo. Decide, então, que é um verbete por suas semelhanças com o texto de referência encontrado nos dicionários e enciclopédias impressos. Neste caso, o conhecimento prévio do leitor atua como um árbitro para ajudá-lo a decidir que gênero textual está à sua frente.

Além do mais, o leitor monitora sua leitura atentando para aspectos formais e informacionais-comunicacionais do texto (*disposição da informação*) para determinar o gênero em questão – o próprio *slogan* da Enciclopédia Livre. .

Por sua vez, o leitor **A2** não foi capaz de reconhecer o gênero textual verbete no *ciberespaço*. Embora ele estivesse em fase de conclusão do curso de Letras no momento da coleta dos dados, é possível perceber por sua exposição da idéia de gênero textual que ele não conseguiu recuperar o conhecimento necessário para classificar o gênero verbete. .

Como mostra Perini (2007), o reconhecimento do gênero textual é de fundamental importância na leitura, pois cada gênero exige do leitor a alocação de certa informação relevante para o processamento textual, assim como, gera expectativas do conteúdo que o leitor pode encontrar no texto. Reconhecer o gênero também possibilita ao leitor identificar as vozes, ou discursos, presentes nos textos. Como aponta Bakhtin (2003), toda produção de linguagem sempre provocará reações (respostas) no leitor, mas se este não identifica corretamente o gênero discursivo em questão, terá dificuldade em responder de forma adequada ao texto.

Podemos perceber essa falha na leitura do informante A2 nos trechos a seguir:

Pesquisador: *Você percebeu que gênero de texto é esse que você tá lendo?*

A2: *“Penso, assim, que é um artigo de opinião...há controvérsias no significado do que é letramento... tem várias opiniões.”*

Nesse sentido, Marcushi (2004) adverte para o fato de alguns leitores se apressarem em construir uma interpretação do texto, e não serem capazes de se manterem dentro de horizontes aceitáveis de leitura. Nesse exemplo, o aluno entrou em um horizonte problemático, pois no verbete lido, são apresentadas explicações do que seria uma pessoa letrada e como as crianças adquirem a tecnologia da escrita, e não opiniões divergentes do que venha a ser letramento.

O leitor A3 também não conseguiu identificar o gênero verbete no meio digital. Ele fez a identificação intuitiva do gênero como verbete, mas não demonstrou domínio da teoria dos gêneros, visto que classificou o verbete fora da teoria dos gêneros textuais.

Pesquisador: *“Você percebeu que gênero de texto é esse que você tá lendo?”*

A3: *“Realmente eu não sei identificar se... poderia ser enquadrado como gênero textual... eu colocaria como ummm.. verbete.. verbete por algumas similaridades”*

Embora o leitor não expresse quais são essas similaridades, podemos inferir que ele está comparando o texto exposto na tela com o texto impresso. Essa resposta do leitor revela que ele está executando uma tarefa de memória implícita (MATLIN, 2005), pois, embora não mostre segurança na identificação do gênero verbete, compara-o com o verbete impresso.

Por sua vez, o informante A4, não identificou o gênero textual em nenhuma das duas sessões gravadas, embora tenha identificado corretamente o suporte.

Pesquisador: *Você percebeu que gênero de texto é esse que você tá lendo?*

A4: *“...é um enciclopédia.. o gênero éééé..não sei.”*

A fala do informante A4 revela pouca motivação em identificar o gênero na Wikipédia. Esta atitude está de acordo com o seu questionário sócio-cultural, no qual ele revela não sentir vontade de ler, após “*muitas leituras obrigatórias do curso de Letras*”.

Este leitor pode ser classificado como aquele que não corre riscos (WADE, 1990) Ele não arrisca o gênero em questão, pois tem receio de não identificá-lo corretamente.

b) Avaliação da leitura

O leitor proficiente não apenas adquire uma compreensão do que lê, mas também avalia a informação que apreende e, no caso dos alunos de Letras, a forma que a informação é apresentada também pode ser motivo para avaliação por parte dos leitores. Os aspectos estruturais do texto podem ou não motivar o leitor a ler, e podem também ser apontados como fatores positivos ou negativos na compreensão.

Ao avaliar a própria leitura, o *internauta* tem a oportunidade de perceber onde se encontra o problema da falta de compreensão, e assim, construir estratégias compensatórias que visem a apreensão do conteúdo veiculado on-line.

Como mostram Allende e Condemarin (2005), a leitura constitui-se numa fonte de enriquecimento de vocabulário. No entanto, um texto mesmo que na língua do leitor, mas com muitos termos técnicos, pode dificultar a aquisição desse vocabulário e, conseqüentemente, prejudicar a compreensão. Outro fator que pode comprometer a compreensão do texto são os códigos usados pelo autor.

No verbete sobre o *Glicogênio*, podemos perceber um tipo de código especializado em evidência, o código da Bioquímica. Assim, a falta do domínio dos termos dessa área, dificultou a leitura do verbete sobre o glicogênio, mesmo alguns alunos tendo relatado, no protocolo verbal, que sabiam o que era glicogênio. Assim, poderíamos esperar que mesmo não havendo compreensão completa do texto, os leitores fossem capazes de produzir inferências sobre o conteúdo do verbete.

Pesquisador: *“O que você não compreendeu no texto?”*

A1: *“A dificuldade se deu pelo não conhecimento de alguns processos.. de forma que eu não pude esquematizar como ocorre.. ao ler eu vou tentando fazer a imagem de como ocorre o processo.. nesse caso ficou um pouco limitado, justamente por eu não conhecer os processos.”*

A fala desse informante evidencia a falta de esquemas sobre os textos sobre glicogênio para superar a deficiência na tarefa, porque é difícil para o informante adquirir novo vocabulário e ao mesmo tempo relacioná-lo com uma de leituras anteriores.

Como a leitura é uma interação à distância entre o leitor e autor via texto, isso demanda do leitor um grande esforço para recuperar o que o escritor tinha em mente ao escrever, bem como, cabe ao autor tentar prever qual será seu possível leitor (KLEIMAN, 2002). Por isso, mostra-se pertinente a crítica do leitor à escolha do vocabulário no verbete do glicogênio. Essa crítica pode ser percebida na seguinte interação do pesquisador com o informante A2:

Pesquisador: *“O que você não compreendeu no texto?”*

A2: *“Se ele tivesse escrevendo com ilustrações... com explicações mais detalhadas..ou então evitando palavras complicadas desse jeito...”*

Esse trecho da fala do informante A2 mostra a natureza interacional da linguagem, pois o leitor sente que há falhas na construção do texto, e sugere quais seriam as possíveis soluções. Em sua resposta, podemos perceber que, para esse leitor, se houvesse ilustrações que pudessem auxiliá-lo na compreensão ou a explicação de alguns termos, sua leitura teria sido mais frutífera. Portanto, o uso de palavras específicas da área da Bioquímica poderia não

se constituir um problema, desde que essas palavras fossem bem *explicadas*. Allende e Condemarin (2005) defendem também que o autor deve utilizar o máximo de palavras de uso corrente. No entanto, compreendemos que alguns termos técnicos do verbete pressupõem um conhecimento prévio por parte do leitor.

O informante A3 também atribui sua falta de compreensão do texto pelo fato de haver vocabulário específico.

Pesquisador: *“O que você não compreendeu no texto?”*

A3: *“Atribuo ao texto apresentar linguagem técnica..ééé’.. com muitos termos específicos da área , que no meu caso... sou leigo. Faço área de humanas; não tenho compreensão do vocabulário de biologia.”*

Como visto no capítulo 1, o leitor tende sempre a avaliar sua própria leitura, tenta encontrar as falhas na sua compreensão e procura formas de compensar suas falhas (PINTO, 1996; RUDDEL e UNRAU, 1994). O leitor A3 atribuiu sua falta de compreensão do tópico lido no verbete do glicogênio a sua falta de domínio do código especializado da Bioquímica.

Neste ponto, poderíamos esperar que o leitor pudesse reformular sua explicação inicial do que seria glicogênio, pois ele definiu inicialmente o glicogênio como sendo o que constitui a molécula do DNA, definição não condizente com o verbete lido. Portanto, uma continuidade desse projeto poderia dar ao aluno a oportunidade de refletir na primeira definição que forneceu para o termo pesquisado. Desse modo, poderia ser levado a reformular sua hipótese inicial, o que viria a se constituir uma estratégia para leituras posteriores, ou seja, o leitor ter como hábito checar se hipótese inicial foi confirmada ou não.

O informante A4 demonstrou dificuldade na leitura pela falta de conhecimento específico do texto do glicogênio, mesmo relatando já em algum momento ter estudado sobre o tópico em questão.

Pesquisador: *“O que você não compreendeu no texto?”*

A4: *“Não é... não é da minha área.. eu vi isso quando eu estudava,.. o quê? oitava , primeiro ano.”*

O informante A4 seguiu o mesmo esquema de respostas dos informantes anteriores. Para este leitor, não possuir os conhecimentos especializados pode ser fator crucial na leitura, mesmo com os termos considerados chaves para se entender o texto, presentes na forma de

links. Essa resposta do informante A4 revela também a falta de engajamento na leitura, pois ele não se propõe a construir uma compreensão do texto a sua frente, mesmo sem compreender todos os termos.

Os parágrafos anteriores revelam que o leitor sempre procura encontrar o ponto falho em sua compreensão, seja em si mesmo, na falta de esquemas para a leitura, seja na elaboração do próprio texto.

c) Grau de letramento digital

O letramento, diferentemente da alfabetização, leva em conta o que o leitor sabe, em relação ao uso da língua, em um momento histórico particular. Assim, a diferença entre os diversos níveis de apropriação da tecnologia da escrita é definida como graus de letramento (KLEIMAN, 1995). Dessa forma, dentro deste novo paradigma de avaliação das potencialidades do indivíduo em relação ao uso que faz da escrita, dizemos que ele possui graus de letramento, não apenas que é alfabetizado ou não—analfabetizado.

Neste item, apreciaremos Letramento Digital aplicado à nossa pesquisa, pois, ele é condição essencial para quem precisa lidar com o mundo digital. Esse letramento, como extensão do letramento mais geral, se mostra na forma como os falantes de uma língua fazem uso da tecnologia da escrita nas suas trocas comunicativas via instrumento digital, que em nossa pesquisa é o computador (COSCARELLI, 2005).

Como exposto no capítulo 2, uma das exigências para quem lê no meio digital é ter certo grau das práticas sociais veiculadas pelos recursos lingüísticos criados nesse meio. O letramento Digital é condição para todos os que desejam de forma proficiente transmitir suas idéias via internet.

Como mostra Marcuschi (2004b) os *links* são de ordem histórica, cognitiva, afetiva e social, pois eles sempre vão despertar no leitor fatos de épocas diferentes, emoções, valores sociais e vão requerer do leitor a tomada de decisões, muitas vezes um aspecto difícil na leitura on-line pelo excessivo número de *links* numa mesma página.

Ao inquirir de nossos participantes se reconheciam os *links*, pretendíamos verificar esse grau de letramento digital, de acordo com o questionário sócio cultural, no qual todos informaram manter boas relações com a leitura on-line, inclusive para pesquisas acadêmicas.

Priorizamos observar, inicialmente, se o leitor era capaz de reconhecer as marcas das práticas letradas no meio digital,⁵⁴ como, por exemplo, os *links* encontrados no verbete on-line. Do ponto de vista cognitivo, a capacidade de reconhecer os *links* no verbete aponta para o fato do leitor ser capaz de conectar unidades maiores de sentido, mesmo que essas unidades estejam apenas virtualmente representadas pelo *hyperlink* (MARCUSHI, 2004).

Pesquisador: “*Essas palavras em azul indicam o quê para você?*”

A1: “*Os termos em azul são os links, que te levam para outra explicação do termo*”.

Assim, esse informante demonstra conhecer tanto o *link* quanto sua função, demonstrando que já possui experiência anterior de pesquisa em ambiente semelhantes.

No entanto, o informante A2, não foi capaz de produzir resposta parecida, como se pode perceber a seguir:

Pesquisador: “*Essas palavras em azul indicam o quê para você?*”

A2: “*Indica justamente as ligações químicas, os componentes químicos...*”

O leitor compreendeu que o pesquisador se referia a relação entre as palavras em si, e não o porquê de certas palavras estarem em azul. Essa interpretação de que as palavras em azul representavam ligações químicas seria pouco provável, visto que no verbete glicogênio, termos como *fígado e sangue* estavam em azul, e não representam ligações químicas, nos termos da Bioquímica.

É provável que falte ao leitor mais intimidade com o verbete on-line para que possa compreender como ele se constitui: um entrada de enciclopédia, composta de um termo, seguido de sua definição e com vários nós internos (*links*) que proporcionam ao leitor a oportunidade de buscar aqueles termos, caso julgue necessário para a compreensão do verbete que se propõe a ler.

Passemos às observações do informante A3:

Pesquisador: “*Essas palavras em azul indicam o quê para você?*”

⁵⁴ Dentre essas marcas de práticas letradas, estão: usar do sistema de busca para ter acesso à página inicial do portal da Wikipédia, reconhecer e utilizar os *links* no interior do verbete, o fato de clicar no *link*, ler a explicação do termo e voltar para a página inicial do verbete a ser explorado, usando o comando voltar do navegador (Internet Explorer, em nosso estudo).

A3: *“São aquelas palavras... tipo palavras chave do texto.”*

O leitor confunde *link* com palavras chaves do texto. Até certo ponto, ele usa o esquema de leitura do texto impresso para analisar o hipertexto. No impresso, as palavras em destaque (em negrito, por exemplo) são as palavras chave do texto (RIBEIRO, 2006). No verbete *on-line*, as palavras em destaque são escolhidas aleatoriamente, de acordo com o julgamento de quem faz a edição do verbete, pois julga que certa palavra pode representar um desafio para o leitor, ou seja, que o leitor precisará entender a explicação daquele verbete representado pelo *link* para compreender o verbete que está lendo. Mas essa escolha, em princípio não obedece a nenhum critério pré-estabelecido; fica a cargo de quem está editando o verbete inserir *links* internos.

Na segunda leitura (sobre Letramento), o informante A3 foi capaz de perceber os *links* e suas funções, como podemos confirmar no trecho abaixo:

Pesquisador: *“Essas palavras em azul indicam o quê para você?”*

A3: *“...são entradas ..são links, né? Eu teclando nelas eu vou para outra página, no caso é mais um verbete que abre sobre essa palavra que o autor colocou como uma porta para outro link... no caso que ele pensou que eu teria dificuldade para compreender.”*

Nessa segunda etapa da leitura, o informante consegue perceber que as palavras em azul são os *links*, e que eles são dispostos no verbete de acordo com a escolha de quem fez sua edição, demonstrando certa reconfiguração no modo de ler o verbete *on-line*, pois se na primeira leitura, o informante identifica as palavras em azul como palavras chave do texto, na segunda leitura, ele é capaz de identificar corretamente os *links*. Isso pode sugerir que o leitor precisaria de mais contato com o verbete *on-line* para compreender como ele é constituído.

Já o leitor identificado como a A4 também não foi capaz de nomear *hyperlinks* do verbete, apesar de ter uma noção intuitiva de que as palavras marcadas em azul eram ligações que podiam fornecer informação adicional sobre este termo.

Pesquisador: *“Essas palavras em azul indicam o quê para você?”*

A4: *“Elas são palavras chaves... que você...clicando aqui você vai obter mais informações sobre ela .. como se fosse um dicionário”*

Para esse informante, o fato de estar destacado em azul significava que a palavra era chave para a compreensão do verbete e, embora não mencione o *link* em si, demonstra conhecer como funciona o acesso à informação na Internet.

Interessante é no final de sua fala, a referência feita ao dicionário, pois o leitor não identificou o gênero verbete, mas implicitamente fez referência ao dicionário, suporte que contém esse gênero.

d) Validade das ligações internas do verbete on-line⁵⁵

Após identificar os *links*, o internauta necessita decidir que caminho (ou labirinto) tomar em sua busca pela informação. Mas para tal, necessita ter uma compreensão mínima do que está lendo. A experiência com os informantes desse trabalho mostrou que, na primeira leitura, a compreensão do verbete não foi uma tarefa completada a contento.

No caso do verbete on-line, o leitor precisa selecionar os *links* que serão fundamentais para uma compreensão satisfatória, devido ao grande número de nós que um verbete pode ter; como, por exemplo, o verbete chumbo⁵⁶, no portal da Wikipédia. Ele possui, em sua introdução, 151 caracteres, entre palavras e números, dos quais 34 são links, fato que pode se constituir um problema para o leitor.

Pesquisador: *“Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?”*

A1: *“... eles nem ajudaram, nem atrapalharam... são meios para expandir .. minha.. é meu entendimento do texto..... “alguns links não são tão esclarecedores.”*

O informante A1, sempre com uma atitude positiva em relação à leitura on-line, demonstra em sua fala a consciência de que os links, como nós que levam o leitor para outros textos, têm sua utilidade marcada pelo grau de informatividade, por isso, *“alguns links não são tão esclarecedores”*.

Já o informante A2, não esconde sua frustração ao perceber que, os *links* internos, por ele visitado, não ampliaram sua compreensão do verbete sobre Letramento.

⁵⁵ Neste ponto, o pesquisador pretendia verificar como os leitores percebiam e avaliavam os *links* que fazem parte do verbete, no qual os alunos estavam lendo. Como no verbete on-line o leitor tem a facilidade de clicar nos links internos para expandir sua compreensão do tópico de pesquisa, seria interessante notar que avaliação os leitores fazem desse recurso, visto que no impresso teriam que folhear várias páginas para chegar à explicação do termo desconhecido

⁵⁶ Disponível em : <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chumbo> .acesso: 10 de junho 2008

Pesquisador: “*Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?*”

A2: *‘não ajudou , nem me atrapalhou....acho que ele tomou um pouco do meu tempo , como no caso de mediação (link do verbete letramento), ele apresentou outras coisas que não me interessavam.’*

O interessante na fala desses leitores, é perceber como eles julgam o conteúdo do *link*, não apenas como recurso da internet disposto no interior do verbete, mas como um meio de expandir o conhecimento. Para eles, o fato do *link* está inserido no corpo do verbete é para agregar mais pistas que facilitem a compreensão. Portanto, se esses *links* não forem fonte de ampliação do conhecimento do leitor, o internauta não verá sentido em tê-los no interior do verbete.

O aluno A3 revelou certa angústia com a leitura on-line; primeiro, como visto na **questão b** acima, sobre a avaliação de sua leitura, ele apontou os termos específicos de uma área de estudo diferente da sua. Ao ser indagado sobre a validade das ligações internas do verbete, sua avaliação também não foi positiva, como podemos perceber no trecho abaixo:

Pesquisador: “*Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?*”

A3: *na verdade, em geral atrapalharam porque.....ao abrir , ao invés, de eu adquirir mais discern/.. conhecimento do que é aquela palavra, eu adiro mais dúvidas, no caso, me traz mais vocabulário específico, que eu tenho que consultar.. e esse vocabulário específico tem mais vocabulário específico.. no caso eu vou ter que sempre tá consultando para entender um texto.”*

Este leitor demonstra certa consciência de que os *links* podem levá-lo a um labirinto de outros textos, como apontado por Marcuschi (2004b), e que essas escolhas podem não ser frutíferas. O comentário do leitor demonstra que o ele tem consciência de que esses *nós* podem fazê-lo perder o foco de sua leitura.

O quarto informante (A4) também não aprovou a leitura dos *links* que escolheu como alternativa para expandir seu conhecimento do que seria Letramento. Por sugestão do pesquisador, de que ele poderia escolher dois termos para ampliar sua compreensão do verbete letramento, ela escolheu os termos leitura e escrita.

Pesquisador: “*Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura*”?

A4: *ahhh.. no caso de leitura e escrita .. no caso da escrita , se eu não fosse da área , entendeu, eu... ficaria mais confusa. Em relação ao que ele definiu como escrita para fazer um .. um link com que eu to pesquisando, no caso o letramento, entendeu? E a leitura também , assim , foi uma coisa assim , foi muito , a definição de leitura , foi muito, como eu posso dizer?? (pesquisador : foi muito vaga?!) é , foi muito”.*

Se no verbete do glicogênio um dos fatores para a falta de compreensão foi o fato de muitos termos presentes no verbete serem de área diferente daquela que o aluno estudava, no verbete sobre Letramento, o oposto parece ser verdadeiro. Ou seja, o fato dos alunos saberem o que é Letramento a partir de suas leituras no Curso de Letras contribuiu para que eles pudessem criticar a estrutura das ligações internas do verbete. Todos apontaram falhas nos verbetes que constavam dos *links* internos do verbete letramento.

Dessa forma, podemos inferir que os leitores, embora não saibam explicitamente dizer que estratégias metacognitivas utilizam na leitura, eles as usam no momento que tecem críticas pertinentes aos pontos falhos do texto em questão. Outro fator relevante é que mesmo alguns dos participantes não tendo identificado corretamente as palavras em destaque como sendo os *links* do verbete, todos eles responderam positivamente à pergunta do pesquisador sobre a validade dos *links* internos, desse modo, reconfigurando seu modo de abordar o texto, pois se na primeira questão desta seção, as palavras em destaque eram *as palavras chaves do texto*, nessa questão que trata da validade das ligações internas, eles compreendem que as mesmas palavras são os *links* internos do verbete.

e) **Motivação para ler**

Como mostra Pinto (2002), a motivação, incluindo as crenças e atitudes do leitor em relação ao texto, é fator fundamental para que a compreensão leitora.

A comodidade de clicar nos *links* do verbete e obter respostas em tempo real foi apontado por um dos leitores como um fator positivo da Wikipédia, a final para acessar os links internos, o usuário só precisa clicar neles; esforço mínimo se comparado ao modo de se consultar um verbete numa enciclopédia impressa.

Pesquisador: “*Sua leitura teria sido diferente se fosse numa enciclopédia de impressa?*”

A1: “É diferente pelo ambiente, talvez seja mais atraente que o ambiente só papel, a possibilidade de clicar nos links é bem mais reconfortante”.

A resposta do informante A1 demonstra sua avaliação positiva da facilidade da leitura on-line, o que condiz com suas preferências de busca pela informação no meio virtual apontadas pelo questionário sócio-cultural. Apresenta também um conhecimento articulado entre diferentes suportes de leitura. Nesse caso, ele compara a leitura no material impresso com o virtual, e expressa sua afeição maior pelo virtual pela facilidade de acessar a informação mais rapidamente.

Assim, podemos inferir que sua maturidade como leitor contribui para que seja capaz de transitar entre as várias mídias disponíveis e ler de forma que integre o conhecimento acessado em cada um dos suportes de leitura.

O informante A2 não demonstrou tanto entusiasmo na leitura do verbete, como se pode perceber no trecho a seguir:

Pesquisador: *“Sua leitura teria sido diferente se fosse numa enciclopédia impressa?”*

A2: “Eu acredito que pelo menos no requisito credibilidade o do papel ainda me estimula a acreditar mais do que o que ele ta dizendo ai na Internet; as vezes, pode ter sido escrito por um leigo, né?”

As ligações internas do verbete, que a princípio são pensadas para facilitar a leitura, pode se constituir um problema para o leitor, pois como os *links* parecem ser essenciais para a compreensão do verbete disposto na Wikipédia, o leitor os acessa para expandir seu conhecimento do tópico de pesquisa. No entanto, ao se deparar com uma grande quantidade de links, os informantes expressaram pouca motivação na leitura dos verbetes on-line.

Entretanto, faz-se necessário observar que parte de sua resposta sobre a falta de motivação para ler pode estar relacionada ao procedimento de navegação. Após ler sobre a explicação do que seria mediação, ele “voltou” para a página do verbete do letramento e

tentou lembrar o que leu no verbete mediação para expandir seu conhecimento do letramento, mas não conseguiu.⁵⁷

O mesmo leitor, no momento da leitura do verbete sobre glicogênio, também demonstrou o mesmo desinteresse pela leitura, por conta da falta de compreensão de termos específicos e da não compreensão da explicação contida no *link* interno que escolheu para Le, como podemos observar no seguinte trecho:

A2: “*grau de polimerização. .. e aí vai... parece não vai me acrescentar muito, não..*”

No texto do verbete do glicogênio (cf. anexo IV) não havia falha na construção lingüística ou gramatical do texto, (nem no fluxo da informação), mas na quantidade e disposição dos *links*.

Um dos participantes da pesquisa revelou certa angústia ao abrir um dos *links* dentro do verbete do glicogênio, pois encontrou mais *hyperlinks*, o que poderia levá-lo a um labirinto de textos sem fim. Uma angústia criada pela urgência na interação com as máquinas, bem tratada por Zumpano (2005), e que também pode ser percebida no seguinte trecho da fala entre pesquisador e informante:

Pesquisador: “*A leitura de o polissacarídeo ajudou você a compreender o que é glicogênio ?*”

A3: “*Ajudou ... mas abriu uma gama de palavras que eu também não sei o que é.*”

Desse modo, a presença de muitos *links* parece demandar do leitor mais recursos cognitivos, como por exemplo, armazenar muitos itens em sua memória de trabalho, o que não é possível. Como visto no primeiro capítulo de nosso trabalho, a capacidade da memória de trabalho é bem limitada. Portanto, uma estratégia que o leitor poderia adotar para a leitura no verbete on-line, seria a anotação dos pontos importantes do *link* interno, para ao voltar ao verbete principal ser capaz de integrar essa informação com aquela disposta no verbete, objetivo de sua leitura.

⁵⁷ Se a idéia do *link* no interior do verbete é ampliar o conhecimento do leitor, nesse caso, a ligação interna mostrou se falha, visto que ao voltar para a página principal, o leitor não foi capaz de “integrar” o conhecimento adquirido com o verbete que estava lendo, para expandir sua compreensão.

Os *links* no verbete on-line criam no leitor um senso de leitura obrigatória⁵⁸; cada *link* parece representar uma unidade que precisa ser compreendida para que o significado global do verbete que está sendo pesquisado seja compreendido. Assim, se na enciclopédia impressa, o leitor precisa virar a página para achar termos relacionados com aquele verbete em questão, na enciclopédia on-line, os verbetes contém ligações internas, as quais possibilitam ao *hiperleitor* buscar, em um *click* do mouse, o termo desconhecido. No entanto, como a explicação do termo é mostrada em outra tela, foi difícil para os leitores lerem, compreenderem e, ao voltar para o verbete foco da leitura, integrar o conhecimento adquirido

Pesquisador: “*Sua leitura teria sido diferente se fosse numa enciclopédia impressa?*”

A4: “*Acho que seria da mesma forma... mas eu sentiria mais segurança em relação a origem da informação.*”

Nas duas leituras feitas por esse informante, a preocupação principal revelada na oposição entre leitura virtual e leitura do texto impresso foi o grau de confiança de um e de outro. Para esse leitor, o material impresso ainda inspira maior confiança, pois há um corpo editorial e a fonte da informação são os cientistas que pesquisam a fundo os temas tratados nos manuais de referência. De acordo com essa expectativa do leitor, tanto o dicionário Caldas Aulete quanto a Enciclopédia Larousse têm uma vantagem sobre a Wikipédia. Ambos terão a colaboração dos leitores, mas a equipe lexicográfica e o corpo editorial continuarão atuando na edição dos verbetes dessas duas obras de referência.

f) Questionamento da autoria

Como visto na seção anterior, o leitor prefere a enciclopédia impressa por denotar maior segurança na fonte da informação. A Wikipédia, como apresentado no Capítulo 3, é um

⁵⁸ É nesse sentido que não apoiamos em sua totalidade a idéia de que a leitura hipertextual também ocorre no meio impresso, como se ler dessa forma fosse algo já trivial. Nossa experiência com a leitura on-line demonstrou que os *links* são um convite para outros ambientes; o que nem sempre ocorre com notas de rodapé e outros aspectos do texto impresso, apontado por Ribeiro (2006) como prática de uma leitura hipertextual.

espaço (embora que virtual) no qual qualquer pessoa pode editar os verbetes, o que não gera, no leitor, a confiança na informação.

Assim, consideramos pertinente questionar o participante da pesquisa quanto à diferença de edição do suporte impresso e o suporte virtual, tendo em mente que a preferência por um ou outro pode determinar o modo de leitura, e conseqüentemente, afetar o grau de compreensão do leitor.

Pesquisador: *“Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?”*

A1: *“Ai é que tá.. geralmente, eu tenho uma certa reserva quando eu vou procurar alguma coisa na Internet, porque você tem que ter justamente aquele olho crítico, mas do que em relação a um livro, porque no livro você tem a edição, toda uma preparação antes de ser publicado.”*

O informante A2 demonstrou partilhar da mesma opinião de A1, ao afirmar que a autoria do verbete é fator de segurança para o leitor, como podemos perceber no trecho a seguir:

Pesquisador: *“Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?”*

A2: *“É..eu acho muito importante conhecer o autor , né? Porque , aí , garan..garante essa segurança.”*

A fala do aluno A2 também revela o poder e prestígio que exerce a figura do autor na sociedade letrada contemporânea. Este pensamento está de acordo com os estudos de Marcuschi (2004) que advoga que um texto pode ser bem mais aceito pelo seu autor e não pela obra em si. Embora o informante não explicita o que viria a ser conhecer o autor, podemos inferir que seria conhecer, através de suas obras, suas opiniões, formação acadêmica entre outros fatores.

O aluno A3 também demonstrou confiar no trabalho de uma equipe de edição para o gênero verbete. O diferencial dele é que, não importa o suporte, se houver um grupo que elabore o conteúdo do verbete, o leitor pode confiar na informação, seja impressa, seja virtual.

Pesquisador: *“Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?”*

A3: “*não há problema se há uma equipe por trás*”.

De modo semelhante, o informante A4 relacionou a autoria ao grau de confiança que o leitor pode ter numa informação, como se pode perceber no trecho a seguir:

Pesquisador: “*Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?*”

A4: *bem em relação à Wikipédia ,é, eu não acho, eu, eu não acho confiável, eu não acho, pesquisar este tipo de informação, na, nessa enciclopédia, eu não confio, uma outra coisa mais banal... assim ,mais..(pausa).. é algo sem fins educativos , pesquisar sobre a vida de uma ator, pode se.”*

Portanto, os alunos de Letras, como leitores críticos, vêm na Internet um grande potencial para pesquisa, pela facilidade que se tem em acessar as páginas da web, principalmente, através de um *buscador* (Google, neste estudo). Acessar o verbete, ler e ter a oportunidade de clicar nos *links* internos como forma de expandir o conhecimento foi a princípio visto como um fator positivo. No entanto, ao utilizar os *links* internos, os leitores perceberam que tal utilidade poderia ser questionada, seja pela explicação, que não ajudou a adicionar informação ao verbete da pesquisa, seja pelo problema de reter na memória explicação do termo para complementar a informação do verbete, foco da leitura.

O fato dos leitores dessa pesquisa demonstrar preferência pela leitura no material impresso, quando se tratasse de uma pesquisa acadêmica, não invalida a pesquisa on-line, visto que com os vários suportes de leitura a disposição do aluno, a leitura feita no meio virtual pode ser complementada pela leitura no material impresso. Deste modo, impresso e virtual não se excluem, mas se complementam, na medida em que o leitor pode construir sua pesquisa a partir de ambos os suportes textuais.

Considerações finais

Este estudo buscou investigar como os alunos de Letras lêem na Internet. Visto que a WEB se tornou, nos últimos anos, uma grande fonte de informação, e que os alunos de vários cursos e de idades diferentes pesquisam na rede mundial de computadores, consideramos relevante perceber o modo como as pessoas lêem e que recursos se utilizam para ler com eficiência.

Os vários estudos revistos neste trabalho mostraram que a leitura no hipertexto é não linear, não hierarquizada, com possibilidades de avanços e retrocessos, tudo ao *click* do mouse. Embora haja pesquisadores que considerem a leitura *hipertextual* como uma forma de ler, independente do texto ser impresso, ou disposto na tela, vemos com reserva essa assertiva, visto que a leitura no material impresso não cria a tensão e urgência da leitura no hipertexto. Pois através da observação participante, percebemos que os leitores, ao se depararem com os *links* do verbete, sempre mantinham o olhar fixo por mais tempo naquela palavra em azul, os *hyperlinks*. Isso se deve ao fato do *link* representar uma entrada para outro verbete e, porque o leitor considera que o conhecimento dessa palavra seja relevante para compreensão do verbete que está lendo. A diminuição desses *links* poderia ajudar ao leitor a ler melhor, sem o *stress* cognitivo que a presença deles demonstrou causar nos leitores participantes da pesquisa.

O verbete, em sua concepção mais corriqueira, pode ser descrito por muitos usuários da língua como: o significado de uma palavra, ou como a forma correta de uso da palavra, visto que o dicionário também pode servir de referência para quem vai escrever, em relação a ortografia das palavras.

No entanto, a partir do arcabouço teórico utilizado em nossa dissertação, foi possível perceber que o verbete, mais do que uma entrada de dicionário ou enciclopédia que visa trazer ao leitor o *sentido* de uso de uma palavra ou expressão, constitui-se em testemunha de uma época e da sociedade que o compartilha. Ele, além de registrar os possíveis sentidos do vocábulo, trás, mesmo de forma *marginal*, outras informações históricas, sociais e de uso das palavras que fazem parte de um dado momento histórico humano.

Aliado a esta compreensão do verbete como gênero textual que, embora possa ter seu uso limitado às pesquisas do *sentido* das palavras, é um instrumento de compreensão das mudanças políticas, sociais e econômicas de um povo, em certa época e lugar; este trabalho

pretendeu tecer algumas reflexões sobre os gêneros textuais como atos comunicativos, criados por seres humanos histórica e socialmente situados, que utilizam o conhecimento compartilhado, tanto quanto, os conhecimentos das regras institucionais, para agir em sociedade através das várias manifestações da linguagem estruturadas via gênero.

A análise do material coletado com os alunos de Letras mostrou que ainda é grande a reserva em relação à leitura digital, no que se refere a ter a leitura on-line como única fonte de estudo. Nossos informantes, embora alunos universitários, relataram através protocolo verbal que não compreenderam bem o verbete lido pela quantidade de termos técnicos. Por outro lado, apenas um dos participantes se mostrou bastante positivo sobre o uso da Internet para pesquisa. Para ele, os termos a disposição do clique do mouse torna mais atraente e confortável a busca de itens para pesquisa.

A motivação para ler o verbete na Internet ainda não é grande por fatores como, dificuldade com os termos técnicos encontrados no verbete, principalmente quando esse não era da área do leitor. Mas mesmo o verbete Letramento sendo da área do participante da pesquisa, a explicação do que seja Letramento foi dada mais com base no conhecimento prévio do que na explicação contida no verbete. Outro fator complicador da leitura com compreensão foi a consulta ao termo em azul (*link*), que em grande parte, não ajudou a explicar melhor sua relação com o verbete lido. Mas esse fator pode estar também relacionado ao modo de navegação: o leitor clica no *link* do termo que quer expandir na leitura, lê, *volta* para o verbete anterior. Nessa volta, não consegue lembrar o que leu no *link*, pois o tempo para adquirir a nova informação é muito curto.

Outro ponto relevante da nossa discussão foi o hipertexto, definido como uma nova forma de enunciação digital (MARCUSCHI, 2004), com todas as implicações que esta afirmação possa conter. Primeiro, em contraponto ao texto impresso, o hipertexto quebra com a rigidez da ordem dos capítulos e páginas do livro impresso. Em segundo lugar, permite ao usuário participar ativamente na sociedade, pois são vários os serviços on-line, nos quais o internauta pode se cadastrar e produzir seu próprio texto.

Em nossa pesquisa, os leitores, alunos de Letras, demonstraram certa habilidade em ler na tela, mas falharam ao reconhecer aspectos relacionados à sua prática como estudantes da área. A identificação do verbete on-line, por exemplo, não foi uma tarefa executada com a precisão esperada, considerando-se o estágio em que se encontravam no curso, na época da pesquisa.

Um aspecto evidenciado pela pesquisa na Internet foi a questão da autoria. Todos os participantes da pesquisa relataram não confiarem no conteúdo do verbete da Wikipédia, visto

que todo mundo pode editá-lo. Assim, a informação presente no site pode não ser confiável, por estar passível de mudanças constantes. Os participantes sugeriram buscar em outras fontes a mesma informação para contrastar com aquela encontrada no meio virtual, o que demonstra uma postura madura dos participantes do estudo.

Se por um lado os teóricos do hipertexto têm mostrado como positivo o fato do leitor também ser autor do texto na Internet, nossa pesquisa mostrou que esse aspecto, em se tratando da escrita na rede, pode ser um fator negativo. Os participantes se sentem mais a vontade com o material tradicional –a enciclopédia impressa – porque tem um corpo editorial que confere autoridade ao que é escrito, no tocante à confiança na fonte da informação.

Se o fato de a página da Web ser sempre atualizada apresenta-se como uma grande inovação para que professores possam usá-la como material de aula, como por exemplo, os sites das ONGs citados no estudo de Hass⁵⁹ (2005); o mesmo não se aplica ao verbete da Wikipédia. Como a atualização pode ocorrer em questão de segundos, por diferentes usuários, o termo pesquisado e citado em uma pesquisa, pode, mais tarde, ter sido modificado em parte, ou totalmente, o que resulta na perda da credibilidade do verbete on-line.

Outro fator relevante se refere às atitudes dos leitores em relação a sua não compreensão do verbete glicogênio. Todos foram enfáticos em afirmar que o que contribui para a falta de uma compreensão satisfatória foi, em primeiro lugar, o termo ser de área diferente da que eles estudavam; segundo, a própria organização da informação, relativa à fonte, autoria, textualização (introdução, desenvolvimento, conclusão). Esses fatores, aliados ao fato do verbete ser publicado na Wikipédia e, portanto, estar sujeito às mais variadas interferências dos internautas, traduzem para o leitor certa desconfiança na informação veiculada.

Consideramos pertinente, para as pesquisas futuras, uma abordagem da leitura na Internet como feita nesse trabalho, em relação à educação, com enfoques como: pesquisa escolar, confecção de trabalhos cujas fontes de pesquisa fossem sites de referência como a Wikipédia. Outro fator relevante para a área educacional seria a oportunidade do aluno, enquanto cidadão, ser motivado a contribuir com o portal, dessa forma, ele obrigatoriamente, teria que pesquisar mais sobre o tema ao qual se propusesse a escrever. Desse modo, o trabalho de pesquisa do aluno-leitor-produtor seria mais motivador, por incluir em sua agenda uma pesquisa para uma tarefa real, em conjunto com milhares de pessoas em todo o país.

⁵⁹ O autor mostra como o uso de dois sites ajudou a dinamizar as aulas de um professor de Inglês. As atualizações no site foram apontadas como fator positivo, visto que o professor, juntamente com sua turma, teria sempre novos temas para promoverem debates em sala de aula.

No que se refere ao uso das estratégias metacognitivas, pode também ser proveitoso contrastar o que o aluno respondeu no questionário, sua prática real no momento da leitura, e assim, produzir um *feedback* mais direto, para que ele possa rever que estratégias usa e quais funcionam melhor em que situação.

Gostaríamos ainda de enfatizar que, o contato com a Wikipédia possibilita aos alunos um melhor conhecimento de como é constituído o verbete on-line e os capacita a expressar suas opiniões a respeito da informação veiculada naquele artigo enciclopédico. Por conseguinte, cabe aos professores inserir o uso desse verbete em sua programação, uma vez que os PCNs recomendam o estudo dos gêneros em vários níveis de ensino e o verbete on-line deveria ser mais conhecido pelos participantes da pesquisa. Torna-se relevante, portanto, que os alunos sejam incentivados a serem colaboradores do portal e assim contribuam para a construção de verbetes com os quais tiverem maior familiaridade.

VI. Referências

Livros, artigos e periódicos

ALLIENDE, Feilpe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura*. Teoria, avaliação e desenvolvimento. 8 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ARAÚJO, Júlio César Rosa. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 91-109

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. Tradução Marcos Marcionilo. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (eds.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Tradução. Pedrinho A. Gaureschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-63

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a

_____. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006b

BRAGA, Denise Bertoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 p. 144-162

BROWN, Ann L. Metacognitive development in reading. In: SPIRO, R.J. et al. (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980 p. 453-481

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido; os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 p. 163-169

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto*: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um dialogo com Rouet et alii. In ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004 p. 25-40

DIÁIO DE PERNAMBUCO. Larousse se rende ao mundo virtual. Caderno de Informática. Recife , 9 jul.2008 p.E5

ERICSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. Protocol Analysis. Verbal report as data. Cambridge: The MIT Press, 1984. pp. 1-106

FERREIRA, Ana Silvia; SPRENGER, Terezinha Maria (2004). Reações e atitudes de alunos em curso de leitura instrumental na internet. In COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004 p. 297-320

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006, v. 1, p. 161-193.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a aprendizagem inicial do sistema da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana ; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2005 P. 59-84

GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. In: *Journal of Reading Specialist*. N. 6, 1967 p. 126-135

_____(1994).Reading , Writing and Written Texts : A Transactional Sociopsychological View. In : RUDELL, Robert B.; RUDELL, Martha R.; SINGER, Harry. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: IRA. p. 1093 - 1130

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2005 p. 41-58

GRICE. H. Paul.Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.) *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Campinas, Editora do autor, 1982.

HASS, João Renê Pereira. O hipertexto na sala de aula de língua estrangeira. In: ARAÚJO, Julio César Rosa; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *Interação na Internet*. Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005 p. 147-165

HAEYS, John (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: RUDEL; Robert B.; UNRAU, Norman J. (eds.) *Theoretical models and processes in reading*. fifth edition.Newark International Reading Association, 2004

HEMAIS, Barbara ; BIASI-RODRIGUES, Bernadette. A proposta sócio-retórica e John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola 2005. p 108-129

KATO, Mary Aizawa. O aprendizado da leitura. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. Cap. 8, 1995

_____. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005
KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura - Teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1992

_____. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

_____. *Texto e leitor* - aspectos cognitivos da leitura. 8ª edição. São Paulo: Pontes, 2002

KOCH, Ingrid Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In ARAUJO, Julio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Orgs.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 p. 110-119

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson J. (org.) *Pesquisa em lingüística aplicada*. Temas e métodos. Pelotas: Educat. 2006.

LIBERATO, Yara FULGENCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura*. Um guia para escrever claro. São Paulo:Contexto, 2007

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise dos textos de comunicação*, São Paulo: Cortez, 2005

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999 p. 95-124

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 2. versão recife, 2004. mimeo

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004b p. 13-67

_____. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, João Luis C T ; PEREIRA, Rony Farto Pereira; ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. (Org.) *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação - Língua Portuguesa*. 01 ed. São Paulo: UNESP, v. 2, p. 31-52. 2004c

_____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 p. 185-208

MATLIN, Margareth. W. *Psicologia cognitiva*. Tradução Stella Machado. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 p. 135-143

MILLER, Carolyn. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70. 1984 p. 151- 167.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Modelos de verbetes em dicionários clássicos da língua Portuguesa. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org). *As ciências do léxico*. lexicologia.lexicografia. terminologia. Vol III. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007

PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. A WWW e o ensino de inglês. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, p.193-116, ALAB Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG 2001.

PERINI, Mário. Efeito do gênero textual. In: LIBERATO, Yara FULGENCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura*. Um guia para escrever claro. São Paulo:Contexto, 2007. p.149-158

PINTO, Abuêndia Padilha. Leitura: perspectiva socioconstrutivista. In: *Leitura: teoria e prática*. Num. 38. Campinas, SP: ALB, 2002

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: Valdir Barzotto. (Org.). *Estado da leitura*. 1 ed. Campinas: ALB - Mercado de Letras, 1999, v. , p. 169-178

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. In: *Revista Investigações*. Linguística e teoria literária. Vol.18, nº 2. 2005 p 39-68.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica 2005 p.125-150

RUDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: SINGER, H., RUDELL, R. B. Theoretical model and processes of reading. Newark : IRA, 4th. edition, 1994 p. 996-1056

SILVEIRA-GALLI, Fernanda Correia. Linguagem da Internet : um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 p. 120-134

SOARES, Magda (2001). *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica.

SCHIMMT, Maribeth Cassidy . A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading process. In: *The reading teacher* Reading Teacher, v43 n7 p454-61 Mar 1990

SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (eds). Theoretical models and process of reading. Newark, Delaware: International Reading Association. p. 8-20. 3 ed 1985. p. 8-20.

SWALES, John.(1990) *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: CUP.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

_____ (2005). Reflexão acerca da escrita nos novos gêneros digitais. In: *Investigações*. Vol. 18, nº 2, jul.

WADE, Suzanne E. Using think alouds to access comprehension. In: *The reading teacher*. v43 n7 p454-61 Mar 1990

ZUMPANO, Antonio. A angústia da interface. In : COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. BH:Autentica, 2005 p. 99-104

Sites ou material publicado na Internet

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais. Ensino médio. Disponível em

BUSH, Vennever (1945). As we may think. Originalmente publicado em: *The Atlantic Monthly*, edição de julho. Disponível em:
http://www.w3c.it/talks/2008/storia/bush_aswemaythink.pdf. Acesso em: 20 jan. 2006

BUZEN, Clécio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Versão ampliada da conferência “*Era uma vez: os gêneros na sala de aula*”, ministrada na Universidade Federal de São Carlos (SP), no dia 02 Julho de 2003. Disponível em:
http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html. Acesso em: 12 de jun. 2008

DIAS, Claudia. Pesquisa qualitativa – características gerais e referências. 2000. disponível em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. acesso: 23 jun.2006

FARIAS, Emilia Maria Peixoto (2007) Um breve histórico do fazer lexicográfico. Revista Trama - Volume 3 - Número 5 - 1º Semestre de 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/961/824>. acesso: 25 abr.2008 .

KORNBLUM, Janet. *It's on-line, but is it true?*
Disponível em: http://www.usatoday.com/tech/news/techpolicy/2005-12-06-wikipedia-truth_x.htm. acesso: 18 jun.2008

LUCK, Steven J.; VOGEL, Edward K. (1997). The capacity of visual working memory for features and conjunctions. *Nature*. Vol. 390. Nov. 1997. Disponível em:
www.psychology.uiowa.edu/faculty/Luck/lucklab/pdfs/Luck_1997_Nature.pdf. acesso: 20 nov. 2006

MACLEOD, W. B.; BUTLER, D.L.; SYER, K.D. Beyond Achievement Data Assessing Changes in Metacognition and Strategic Learning. Disponível em:
<http://www.ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/AERA%201996%20metacognition.pdf>. Acesso: 05 nov. 2007

MARCUSCHI, Luiz Antonio. (2005/2008) *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto*. Recife: UFPE. Disponível em: www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf. acesso em : 23 out. 2005

MARINI, Janete Aparecida da Silva. **Metacognição e leitura**. *Psicol. esc. educ.* [online]. dez. 2006, vol.10, no.2, p.343-345. Disponível em: <http://pepsic.bvs->

si.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200019&lng=pt&nrm=iso.
Acesso: 20 jul. 2007

FAVERO, Thomaz. *Todo mundo dá palpite*. Revista Veja Edição 2062, maio/2008.
Disponível em: http://veja.abril.com.br/280508/p_100.shtml. Acesso em: de jun. 2008

RIBEIRO, Ana Elisa (2006) Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. In: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.15-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/01Ribeiro.pdf>. acesso: nov. 2007

ROSENZWEIG, Roy (2006) Can History be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past. Originalmente publicado em: *The Journal of American History* Volume 93, Number 1 (June, 2006): 117-46. Disponível em: <http://chnm.gmu.edu/resources/essays/d/42>. Acesso: 10 abril 2008

O que é a Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/wikipedia> . acesso: 10 maio 2008

WOODMAN, Geoffrey F.; LUCK, Steven J. (2004). Visual search is slowed when visuospatial working memory is occupied. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 269-274. disponível em: www.vanderbilt.edu/psychological_sciences/woodman - 81k. - Acesso: 13 set. . 2006

VII. ANEXOS

Anexo I

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Pesquisador: Eliezer Ferreira da Silva
Orientadora: Abuêndia Padilha Pinto

Questionário Sócio - econômico e cultural

Codinome do Participante _____
Período que está cursando _____
Data: ____/____/____

1) DADOS PESSOAIS

1) Identificação

Nome: _____
Sexo: () Masculino () Feminino
Idade : () até 17 anos () entre 18 e 21 () entre 22 a 28 () acima de 29 anos
Naturalidade _____
Ocupação: _____
Renda familiar (faixas) :
() 1 a 5 salários mínimo
() 6 a 8 salários mínimo
() 8 a 12 salários mínimos

2) Formação acadêmica

a) Cursos universitários concluídos: _____
b) Cursos universitários em andamento: _____
c) Língua estudada () materna () estrangeira
d) Se estudou língua estrangeira, qual a duração () até 6 meses () 1 a 3 anos
() 4 a 5 anos. Qual o idioma(s)? _____

3) Preferências pessoais

a) Das atividades abaixo relacionadas, marque com X aquelas que você gosta de fazer no seu tempo livre:
() ler
() ouvir música
() navegar na internet
() conversar informalmente
() outras atividades. Quais:??? _____ -

II. Perfil do leitor

1. Você gosta de Ler? () sim () não

Justifique sua resposta _____

2. Com que frequência você costuma ler?

sempre as vezes nunca

3. Onde você ler com mais frequência?

em casa na universidade no trabalho em outro lugar . Qual?

4) Que veículo de leitura você prefere?

livro revista jornal Internet Outro. Qual ? _____

5) Que tipo de leitura você prefere?

ficção não –ficção outro tipo. Qual?? _____

6) Quando você está lendo um texto na Internet que contem a linguagem verbal, não verbal e os *links* juntas, o que lhe chama mais a atenção?

a ilustração

o texto escrito

links

7) Você costuma ler / procurar verbetes?

sim

não

Se você marcou a primeira opção, que recurso você utiliza mais? (Assinale de 1 a 4 de acordo com sua preferência.)

Dicionários

Enciclopédias

Dicionários on-line

Enciclopédias on-line

8) Que tipo de leitura você fez para pesquisa, este ano, indicada por seus professores ?

Artigos científicos

Romances

livros textos

Textos encontrados na Internet

22. Você costuma pesquisar na Internet para realizar trabalhos acadêmicos?

Se você respondeu “sim”, quais os sites mais visitados por você, neste ano?

14. o que mais você costuma buscar na Internet por exigência escolar?

15 . Com que frequência você costuma ler além das exigências acadêmicas?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

16. O que mais você costuma buscar na Internet além das exigências acadêmicas?

21. Você sente dificuldade em realizar pesquisas na internet?

Anexo II

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Pesquisador: Eliezer Ferreira da Silva
Orientadora: Abuêndia Padilha Pinto

Questionário metacognitivo ⁶⁰

Participante: _____

Pense sobre o que você pode fazer para entender melhor um texto antes, durante e depois da leitura. Escolha em cada item apenas uma afirmação, a que mais ajudaria você a compreender melhor e marque um “X” ao lado.

I – para cada item abaixo, escolha a alternativa que mais o ajuda a entender um texto antes de você começar a lê-lo.

Antes de iniciar a leitura de um texto, é importante:

1. () ver o número de parágrafos que o texto possui
() Procurar o significado de todas as palavras desconhecidas no dicionário
() Fazer algumas previsões sobre o que irá ocorrer
() Pensar sobre o que tem ocorrido
2. () Olhar as ilustrações para captar o assunto
() Decidir quanto tempo levará para lê-lo
() Identificar as palavras que não sabe
() Verificar se o texto faz sentido
3. () Pedir a alguém para ler o texto
() Ler o título para saber do que trata o texto
() Verificar se a maioria das palavras são formadas por afixo
() Verificar se as ilustrações estão em uma seqüência ordenada e fazem sentido
4. () Verificar se não há páginas faltando
() Fazer uma lista de palavras que não sabe
() Usar o título e as ilustrações como ajuda para suas suposições
() Ler a última sentença para ter uma idéia do término do texto
5. () Decidir porque vai ler o texto
() Usar as palavras difíceis como auxílio para suas predições

⁶⁰ Adaptado de SCHMITT, M.C. . A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading. The Reader Teacher. Vol. 43.N. 7. Mar. 1990

Rer ler alguns trechos para avaliar o que está ocorrendo, quando algo parece não fazer sentido

Pedir ajuda em relação às palavras difíceis

6. Recontar todos os pontos principais que aconteceram no texto

Elaborar perguntas que gostaria de ver respondidas

Preocupar-se com as palavras que têm mais de um significado

Olhar no texto as palavras que têm três ou mais sílabas

7. Verificar se já leu o texto antes

Usar as próprias questões e suposições como uma razão para ler o texto

Estar certo que pode pronunciar todas as palavras antes de começar

Pensar em um título melhor para o texto

8. Pensar no que já sabe ao olhar as ilustrações

Verificar o número de páginas que há no texto

Escolher o melhor trecho do texto para uma releitura

Ler o texto em voz alta para alguém

9. Para tirar a leitura em voz alta

Recontar todos os pontos principais para ter certeza que pode lembrar do texto

Imaginar as características físicas e psicológicas das personagens, caso se trate de uma narrativa

Decidir sobre sua disponibilidade de tempo para a leitura

10. Verificar se está compreendendo o texto

Verificar se as palavras, em geral, têm mais de um significado

Imaginar um contexto para o desenvolvimento do texto

Anotar os detalhes importantes

II – Para cada item a seguir, escolha a alternativa que mais o ajuda a entender um texto durante a leitura

Durante a leitura de um texto, é importante:

11. ler o texto vagorosamente para não perder os trechos mais importantes

Ler o título para saber sobre o que trata o texto

Observar se as ilustrações estão incompletas

Verificar se o texto faz sentido ao tentar recontar o que já ocorreu

12. Parar para recontar os pontos principais e assim verificar sua compreensão do texto lido

Ler o texto rapidamente para descobrir do que trata

Ler apenas o começo e o final do texto para descobrir o assunto

Omitir os trechos difíceis

13. Procurar, no dicionário, todas as informações importantes para a compreensão

Deixar esse texto de lado e procurar um outro, se ele não estiver fazendo sentido

- Continuar refletindo sobre o título e as ilustrações para decidir-se sobre o que irá ocorrer posteriormente
- Verificar quantas páginas deixou sem ler

14. Calcular o tempo necessário para a leitura
- Avaliar se posso responder algumas das perguntas que elaborei antes de começar a ler
 - Ler o título para fazer suposições sobre o assunto
 - Acrescentar os detalhes que faltam às ilustrações

15. Pedir para alguém ler o texto em voz alta para mim
- Verificar quantas páginas foram lidas
 - Anotar as principais personagens da história, caso se trate de uma narrativa
 - Avaliar se suas suposições estão certas ou erradas

16. Verificar se as personagens são reais, caso se trate de uma narrativa
- Fazer várias suposições sobre o que irá ocorrer posteriormente
 - Não observar as ilustrações, porque elas podem confundir-lo
 - Ler a estória em voz alta para alguém

17. Tentar responder às perguntas anteriormente elaboradas
- Procurar não confundir seu conhecimento prévio com o que está sendo adquirido através da leitura
 - Fazer leitura silenciosa
 - Avaliar a quantidade de palavras já conhecidas

18. Verificar se suas suposições estão certas ou erradas
- Rer para ter certeza que captou todas as palavras
 - Decidir porque vai ler o texto
 - Listar os acontecimentos em seqüência

19. Verificar se conhece as novas palavras
- Tentar não omitir nenhum trecho do texto
 - Verificar quantas palavras já sabe
 - Refletir sobre o que já conhece a respeito das idéias no texto a fim de decidir o que vai acontecer

20. Rer algumas partes para avaliar o que está ocorrendo, se alguns trechos parecerem incompreensíveis
- Usar o tempo da leitura para ter certeza que compreende o que está ocorrendo
 - Mudar o final para que ele se torne coerente
 - Verificar se há ilustrações suficientes para ajudá-lo a entender melhor as idéias contidas no texto

III – Para cada item abaixo, escolha a alternativa que mais o ajuda a entender um texto após sua leitura.

Após a leitura de um texto, é importante:

21. Contar quantas páginas leu sem cometer enganos

- () Observar se há muitas ilustrações que se adequam ao conteúdo para torná-lo interessante
 - () Verificar se encontrou seu objetivo ao ler o texto
 - () Sublinhar as causas e os efeitos
22. () Sublinhar a idéia principal
- () Recontar os pontos principais para avaliar a compreensão
 - () Rer ler para certificar-se de que compreendeu corretamente as novas palavras
 - () Para ticar a leitura em voz alta
23. () Ler o título e examinar o conteúdo para fazer suposições
- () Examinar o texto para ver se omitiu palavras necessárias à compreensão
 - () Refletir sobre o que levou você a fazer previsões boas ou ruins
 - () Fazer suposições sobre o que ocorrerá ao longo da leitura
24. () Procurar todas as palavras importantes para a compreensão no dicionário
- () Ler os pontos principais em voz alta
 - () Ler o título e examinar o conteúdo para fazer previsões
 - () Relacionar o que foi lido com o conhecimento prévio e observar as semelhanças com o que eu já sabia antes do início da leitura
25. () Pensar como teria agido se fosse o personagem principal., caso estivesse lendo uma narrativa
- () Para ticar a leitura silenciosa para um bom desempenho
 - () Examinar o título e as ilustrações para fazer prognósticos
 - () Fazer uma listagem do que foi melhor compreendido

Anexo III

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Pesquisador: Eliezer Ferreira da Silva
Orientadora: Abuêndia Padilha Pinto

Termo livre esclarecido

Solicito sua autorização para utilizar os dados na pesquisa “Leitura e Cognição no Hipertexto” que se desenvolve no Centro de Artes e Comunicação, para o Mestrado em Lingüística do Programa de Pós-Graduação em Letras e em Lingüística.

A pesquisa visa, mediante o uso de algumas tarefas a serem executadas na Internet, como a leitura de páginas escolhidas pelo pesquisador, observar como se dá a leitura dos alunos de Letras nessas páginas virtuais.

Objetiva também, identificar até que ponto os *links* podem interferir na compreensão textual do texto na tela.

Acreditamos que esta pesquisa trará benefícios para o meio acadêmico, sobretudo uma melhor compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos utilizados na leitura e compreensão. Esse aspecto pode ser de grande utilidade para os sujeitos da pesquisa, visto que serão futuros professores, e poderão, ao entender melhor o processo de compreensão textual na leitura do hipertexto, orientar seus alunos.

Os riscos são poucos, mas um deles seria a possibilidade dos sujeitos envolvidos sentirem-se constrangidos e temerosos em responder aos questionários e perguntas que serão gravadas.

O participante da pesquisa terá direito a perguntas e respostas a qualquer momento, assim como, terá direito de retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo para si. Não haverá nenhum custo para o participante da pesquisa, como também, não serão divulgados dados de identificação dos voluntários envolvidos no presente estudo.

O pesquisador responsável compromete-se a suspender a pesquisa em caso de qualquer risco ou dano aos os participantes. Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos adicionais, os participantes podem contatar o pesquisador Eliezer Ferreira da Silva, pelos telefones: (81) 3271/3354 ou (81) 8825/0771.

Eu, _____
RG _____ li o exposto, e autorizo a utilização dos dados na
pesquisa para a elaboração do trabalho mencionado acima.

Recife _____ de _____ de _____

Participante ou responsável _____

Pesquisador _____

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 092/2007 - CEP/CCS

Recife, 03 de maio de 2007

Registro do SISNEP FR – 127518

CAAE – 0092.0.172.000-07

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 093/07

Título: “Leitura e Cognição no Hipertexto”

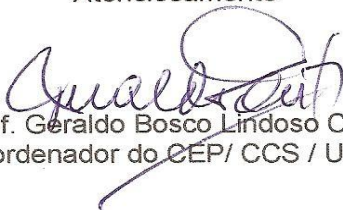
Pesquisador Responsável: Eliezer Ferreira da Silva

Senhor Pesquisador:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 02 de maio de 2007.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar relatório ao final da pesquisa (30/03/2008).

Atenciosamente


Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/CCS / UFPE

Ao
Mestrando Eliezer Ferreira da Silva
Programa de Pós-Graduação em Letras – CAC/UFPE

Anexo V

Verbetes lido na Wikipédia

Glicogênio

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

(Redirecionado de **Glicogênio**)

Ir para: [navegação](#), [pesquisa](#)

O **glicogênio** ou **glicogénio** é um polissacárido. É o meio de armazenamento mais importante nas células animais.

Ocorre intracelularmente como grandes agregados ou grânulos, que são altamente hidratados por apresentar uma grande quantidade de grupos hidroxila expostos, sendo capazes de formar pontes de hidrogênio com a água. É um polímero constituído por subunidades de glicose unidas por meio de ligações. Apresenta uma ramificação a cada oito a dez unidades.

O glicogênio é especialmente abundante no fígado, onde ele constitui até 7% do peso úmido deste órgão. Neste caso é denominado **glicogênio hepático**, sendo encontrado em grandes grânulos, eles mesmos agregados de grânulos menores compostos por moléculas de glicogênios unitárias altamente ramificadas e com uma massa molecular média de vários milhões. Esses grânulos apresentam em uma forma intimamente unida as enzimas responsáveis pela sua síntese e degradação.

Cada ramificação do glicogênio termina com um açúcar não redutor, sendo assim ele tem tantos terminais não redutores quantas ramificações, porém com um único terminal redutor. Quando este é utilizado como fonte de energia, suas unidades de glicose são retiradas uma a uma, a partir dos terminais não redutores. As enzimas podem agir em muitos terminais, fazendo com que este polissacarídeo se reduza a um monossacarídeo.

O glicogênio é hidrolisado pelas α - e β -amilases. A α -amilase, presente no suco pancreático e na saliva, quebra o laço glicosídico $\alpha(1\rightarrow4)$ ao acaso, produzindo tanto maltose quanto glicose. Já a β -amilase (que também quebra o laço glicosídico $\alpha(1\rightarrow4)$) cliva sucessivas unidades de maltose, iniciando a partir do terminal não reduzido.

A síntese de glicogênio é o processo pelo qual a glicose é polimerizada a glicogênio, que é acumulado nas células em quantidades variáveis de acordo com o tipo celular, funcionando aí como depósito de energia acessível à célula. Em determinadas células, como nas do fígado e músculo, este processo pode ser intenso e ocorrem extensos depósitos de glicogênio. O glicogênio hepático, que chega a 150 g, é degradado no intervalo das refeições mantendo constante o nível de glicose no sangue ao mesmo tempo em que fornecem este metabólito as outras células do organismo. O **glicogênio muscular**, ao contrário, só forma glicose para a contração muscular.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Glicog%C3%A9nio>

A Wikipédia possui o ***Portal da Bioquímica***



Anexo VI

Verbetes lido na Wikipédia

Letramento

Origem: Wikipédia , a enciclopédia livre.

Ir para: [navegação](#), [pesquisa](#)

Considera-se **letramento** o processo de [aprendizado](#) do uso da tecnologia da língua escrita. Isso significa que a criança pode usar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada. Esse aprendizado se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças, adultos), com materiais escritos disponíveis - [livros](#), [revistas](#), [cartazes](#), [rótulos](#) de embalagens e outros -, e com as práticas de [leitura](#) e de [escrita](#) da sociedade em que se inscrevem. É, assim, fruto do grau de familiaridade e convívio do indivíduo com os [textos](#) escritos em seu meio. Esse processo acontece pela [mediação](#) de uma pessoa mais experiente através dos bens materiais e simbólicos criados em [sociedade](#).

A Wikipédia possui o ***Portal de educação***

}}[Portal2](#)*}}*

}}[Portal3](#)*}}*

}}[Portal4](#)*}}*

}}[Portal5](#)*}}*

O *nível de letramento* é determinado pela variedade de [gêneros de textos](#) escritos que a [criança](#) ou [adulto](#) reconhece. Segundo essa corrente, a criança que vive em um ambiente em que se lêem livros, jornais, revistas, bulas de [remédios](#), receitas [culinárias](#) e outros tipos de [literatura](#) (ou em que se conversa sobre o que se leu, em que uns lêem para os outros em voz alta, lêem para a criança enriquecendo com gestos e ilustrações), o nível de letramento será superior ao de uma criança cujos pais não são alfabetizados, nem outras pessoas de seu convívio cotidiano lhe favoreçam este contato com o mundo *letrado*.

Estudiosos afirmam que são muitos os fatores que interferem na aprendizagem da língua escrita, porém estudos recentes incluem entre estes fatores o nível de **letramento**. [Paulo Freire](#) afirma que *na verdade, o domínio sobre os signos lingüísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da 'leitura' do mundo*^[1], que aqui chamamos de letramento.

Índice

- [1 Alfabetização](#)
- [2 Ver também](#)
- [3 Ligações externas](#)
- [4 Notas e referências](#)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento>

Anexo VII

7.2 Transcrição das entrevistas

Parte 1.

Informante A1
Duração: 20:50

Data:17/08/2007

1. O que você sabe sobre glicogênio?

“Glicogênio? Bem, assim, eu lembro quando eu estudava na escola, ciências, biologia... tinha algumas informações sobre glicogênio, que ajudava no funcionamento do corpo, uma substância, mas eu não recordo agora; faz uns três anos ou quatro, mas ou menos.”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Glicogênio?

3. Após ler sobre o glicogênio, poderia dizer o que compreendeu?

“Bem o glicogênio é um polissacarídeo, é ummm polímero... um polímero que é muito complexo, tem muitas ligações de..haah..podem, capaz de formar vários pontos de hidrogênio com a água, e basicamente a função dele tá haaaaaaamm ligada a decomposição, acho que da glicose, no caso ele ajuda ,na, na, formação da glicose de forma que ela possa ser processada, éee, no organismo, no fígado; há também o glicogênio muscular, que ajuda, éee, justamente nessa quebra dessa glicose nos músculos.”

4. O que você não compreendeu no texto?

“Bem, tem Vários termos mais técnicos como a e b amilase. Isso eu lembro da época que estudava, mas não recordo agora o que seja. Haamm. Basicamente esses termos técnicos, haaaa, basicamente esses termos técnicos éé, suco pancreático, essas coisas, a gente já sabe, né? mas, basicamente esses termos mesmo. E quando ele faz a descrição de como ocorre reação, algumas vezes, eu não consigo éé.. imaginar como seria a reação, ele diz [as enzimas podem agir em muitos terminais fazendo com que esse polissacarídeo se reduza a um monossacarídeo]; eu fico, sim, tentando imaginar como hahha como seria ,assim, a imagem ,..da/do processo e não consigo esquematizar.”

5. Você sabe que gênero textual é este?

“Acho que é um verbete... ahhhnn.. um verbete de enciclopédia; de dicionário não.. porque daria a definição pura e simplesmente.. aqui ele já desenvolve um pouco mais... acho que é um verbete de enciclopédia ..até pelo próprio nome : wikipedia, a enciclopédia on-line”

6. Essas palavras em azul indicam o quê para você?

“Elas no caso são links, né, que você ao clicar daria uma outra página da wikipedia, para você ter um esclarecimento dos termos, né, no caso... se eu não compreendo polímero, eu poderia eventualmente clicar e saber a tradução, não a tradução, mas a definição.”

7. A leitura de polímero ajudou você a compreender melhor o que é glicogênio?

“Acho que não tanto, porque a idéia que eu tinha de polímero é semelhante ao que é, exatamente, seria justamente uma molécula, mais complexa que pode se ligar a outra... acho que nesse caso, polímero para mim, num mudou muita coisa. Porque na primeira leitura eu não absorvi muitos termos técnicos, soa idéia geral quase semelhante ao que eu tinha antes.”

8. Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?

*“Bem, os links nem ajudaram, nem atrapalharam... eles são outro meio para seu quiser expandir...minha, no caso, meu entendimento do texto. Nesse caso, tiveram algumas coisas que já eram, assim, não são tão... tão difíceis de entender, no caso, as células, intracelularmente, glicose, fígado, essa massa muscular, que eu já, me lembro ainda
Alguns links não são tão esclarecedores”*

9. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Neste caso eu cliquei em dois links.. no caso, para observar melhor.. mas eu acho que..nã. Ela seria.. é diferente pelo ambiente..que já é diferenciado.. talvez seja mais atraente do que o ambiente só papel.. o formato do site. Acho que é mais atraente do no papel normal.. mas, em termos de leitura.. assim. Linear.. em termos da leitura, acho que não foi tão diferente., no caso em que eu fãria em relação a um texto escrito.. mas a possibilidade de clicar nos links é bem mais..... reconfortante,, no sentido de se eu tiver alguma dúvida, eu posso procurar, no caso, clicar e poder ampliar a minha interpretação... coisa que numm..numa enciclopédia escrita..é. eu não teria a chance.. eu teria que procurar outro verbete... seria mais difícil e pouco provável que eu fosse fãzer tantas vezes.”

10. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“Ai é que tá.. geralmente, eu tenho uma certa reserva quando eu vou procurar alguma coisa na Internet, porque você tem que ter justamente aquele olho crítico, mas do que em relação a um livro, porque no livro você tem a edição, toda uma preparação antes de ser publicado. No caso da Wikipédia, ele só vai observar se algum usuário fizer algum comentário, fizer alguma reclamação, entre aspas, porque não tem como ele controlar. Como é algo amplo, todo mundo pode ter acesso, é difícil de realmente ter uma pessoa, um moderador no caso para controlar tudo isso. Então, eu tenho certa reserva sim quando eu vou pesquisar na internet. No caso da Wikipédia,

especificamente, eu procuro sempre contrastar com outro conhecimento que eu tenha ou em outras fontes que no caso , seja mais confiável, que eu não possa refutar , no caso entre aspas, porque tudo você pode refutar.”

Informante A2
Duração: 16:09

Data 22/09/2007

1. O que você sabe sobre glicogênio?

“Não sei nada. Ou quase nada.”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Glicogênio?

3. Após ler sobre o glicogênio, poderia dizer o que compreendeu?

“Não entendi quase nada.. só que é um polissacarídeo . o que é um polissacarídeo?”

4. O que você não compreendeu no texto?

“Primeiro ele usa muitas definições da biologia e Química , e não é essa minha área... não entendi quase nada... só que é um polissacarídeo. O que é um polissacarídeo?Ele não disse para que serve o polissacarídeo, no final.. ô o glicogênio, para que serve o glicogênio .. ele falou, falou, mas no final das contas não disse para que serve o de fato...o escritor não facilitou a vida de uma pessoa leiga . uma pessoa que não entende de química ... se ele tivesse sido escrito objetivando ...é.ééé..... por tá na internet, um publico maior .. talvez ele tivesse escrevendo com ilustrações...com explicações mais detalhadas.. ou então evitando palavras complicadas desse jeito.”

5. Você sabe que gênero textual é este?

6. Essas palavras em azul indicam o quê para você?”

“Indica justamente as ligações químicas, os componentes químicos... por exemplo, polissacarídeo, plissa/po-lis-sa-cArido.. eu não sei o que é isso.. poli é muito , sacárido num sei”

7. A leitura de polissacarídeo ajudou você a compreender melhor o que é glicogênio?

“Não ..não me ajudou muito, não.. fiquei na mesma, no final das contas, eu queria uma definição mais simplificada .. para .. o meu nível e não vi muita coisa, não .. e´ eu fiquei sabendo tanto quanto eu sabia pela suposição; por exemplo, grau de polimerização e ai vai... parece não vai me acrescentar muito, não..”

8. Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?

“ A princípio eu penso que perdi tempo... é tanto que quando eu fui escolher polissacarídeo , a próxima palavra que eu iria verificar seria hidroxila, né??. Aí, eu resolvi pular , porque no texto de polissacarídeo, já não tava entendendo ele, então fui lá., pulei logo para polímero, que é outra palavra que tinha lá, e a impressão que eu tive é que se eu abrisse hidroxila ali ,era uma outra definição, também no mesmo sentido de polissacarídeo.”

9. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Não , acredito que não... depende .. porque o que eu to desejando aqui é uma explicação.. éé'. bem escrita .. se escrita em mídia eletrônica ou em papel , isso não me fãria muita diferença .. o que eu quero é que seja uma explicação de fãcil acesso , para o meu entendimento.”

10. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“É.. eu acho muito importante conhecer o autor, né? Porque, ai garan.. garante essa segurança.. agora.. além .de.de.de reconhecer o autor, eu gostaria de entender o texto , para poder julgar, se eu não to entendendo como é que eu consigo julgar um texto, né? Então , o texto na Internet , quando ele não demonstra autoria , não é que ele não seja invãlido, mas ele vai ajudar,, acredito que ele me ajuda a.... fãcilitar a pesquisa.... agora , o grau de autenticidade dessa pesquisa vai na confrontação com os demais meios que eu teria à disposição.”

11. Comentário do leitor

“ eu.eu .. outra coisa que dificulta é que ele.. é que a construção do texto deveria começar como a gente tem aprendido em Letras .. e as vezes até nos cursinhos.. os alunos aí.. de fãzer u introdução, onde já dê uma idéia,e aí depois você vai ..é . no conteúdo , talvez , aprofundado a discussão, né? Eeeee.. no final você ter uma conclusão. E eu acredito que esse texto deveria trabalhar um pouquinho a introdução pensando no leigo, e numa conclusão na prática, para que serve isso aí, né? Então, eu acredito que ele poderia ter trabalhado melhor isso aí e eu vejo que ele não fez nada disso, ele saiu dizendo onde ocorre , porque ocorre , já foi á queima roupa, sem trabalhar propriamente a definição.”

1. O que você sabe sobre glicogênio?

“Glicogênio , é uma substância , é uma molécula que ajuda na construção do DNA”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Glicogênio?

3. Após ler sobre o glicogênio, poderia dizer o que compreendeu?

“compreendi em parte... o texto apresenta muito vocabulário específico que eu não tenho domínio. Eu resumiria... que o glicogênio trabalha para o corpo humano facilitando a digestão de alimentos. É quebrando alimentos, em (incompreensível).. seria isso basicamente.

4. O que você não compreendeu no texto?

“o texto apresenta linguagem técnicaé ‘éé’. com muitos termos específicos da área, que no meu caso.. eu sou leigo. Faço área de humanas não tenho compreensão do vocabulário de biologia.”

5. Você sabe que gênero textual é este?

“sei é um texto de caráter científico[(após pensar um pouco.)] olhe, é um artigo.”

6. Essas palavras em azul indicam o quê para você?”

“São aquelas palavras.. tipo .. palavras chaves do texto”

7. A leitura de polissacarídeo ajudou você a compreender melhor o que é glicogênio?

“Ajudou a compreender que é um carboidrato.. mas também abriu uma gama de palavras que eu também não sei o que é. ..ajudou muito pouco.”

8. Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?

“Na verdade, em geral atrapalharam... em geral atrapalharam, porque.....ao abrir, ao invés, de eu adquirir mais discern/.. conhecimento do que é aquela palavra, eu adquiro mais dúvidas ., não caso me traz mais vocabulário específico, que eu tenho que consultar.. e esse vocabulário específico tem mais vocabulário específico.. no caso eu vou ter que sempre ta consultando para entender um texto.”

9. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Talvez a Barsa... ou outra enciclopédia é um texto corrido. Talvez não traria tantas informações dentro daquele verbete daquele espaço.. eu poderia consultar outra palavra para tirar um dúvida ..mas o texto não estaria tão carregado. Os links carrega muito o texto. Porque você tem facilidade de abrir o link .. mas vai trazer muita coisa, acaba carregando demais o texto. A Barsa, essas enciclopédias, tendem a explicar melhor para o público geral aquele conteúdo”

12. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“Não há problema se há uma equipe por trás, que ela checa a informação posta no verbete, se ela estrutura o verbete , se ela procura dar unificação no texto..então, não haveria problema.... Sem esse acompanhamento , sim porque você não teria confiança na informação que traz aquele TEXTO, se o conhecimento ali, é conhecimento realmente posto , provado ou se é questão de euachismo.”

Informante A4
Duração: 13:57

Data: 24/10/2007

1. O que você sabe sobre glicogênio?

“Acho que nada.”

- 2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Glicogênio?**
3. Após ler sobre o glicogênio, poderia dizer o que compreendeu?

“O glicogênio é um polissacarídeo e ele ajuda no armazenamento das células..eeee .. ele ocorre nooooo.. pode ocorrer no fígado, interagndo coooomm.. outras,.. com enzimas eeeee.. nos músculos, nas células musculares, então interage,eeee, participa da questão da contração muscular, nas enzimas.”

4. O que você não compreendeu no texto?

“Não é...não é da minha área.. eu vi isso quando eu estudava o que oitava , primeiro ano,.quando eu tava na escola. Não tenho familiaridade com os termos.”

5. Você sabe que gênero textual é este?

[risos]... [dúvida] .. *“é uma enciclopédia!?!.. o gênero é..não sei.”* [(leitor desiste de responder)]

6. Essas palavras em azul representam o quê?

“Elas são palavras chaves que você clicando aqui você vai ter mais informações sobre elas, como se fosse um dicionário.”

7. A leitura de figado ajudou você a compreender melhor o que é glicogênio?

“Não. É, é, não.. é um informativo esse texto [(tentativa de resposta para a questão 5, sobre o gênero textual)]

8. Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?

“Hummm.. como eu escolhi..deixe me ver..açúcar e figado .. a explicação sobre essas coisas foram claras ..agora como eu já di.. eu não sou da área. E se eu colocasse maltose , glicose .. eu não sei se isso me ajudaria tanto.na compreensão do texto.”

9. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Acho que seria da mesma forma.. mas eu acho que a fonte.. eu sentiria mais segurança em relação a origem da informação.. e o o trabalho seria maior, porque eu teria que pesquisarno computador seria mais prático, a diferença seria essa”

10. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“Eu não confiaria nesse texto..eu. para esse tipo de pesquisa.. para esse tipo de pesquisa aqui.. como eu não sou da área .. eu não tenho conhecimento ,.. eu prefiro pesquisar isso em livros ..in qu'eu sei de..de , que são de fontes mais seguras , tipos doutores,pesquisadores , cientistas...Eu não viria aqui nesse portal para ,para pesquisar esse tipo de informação.”

Parte 2

Informante A1

Data: 01/10/2007

Duração: 15:12

1. O que você sabe sobre Letramento?

“Sobre letramento? Letramento é a capacidade que o interactante, que a pessoa, nós indivíduos temos de justamente conseguir identificar o propósito comunicativo de vários gêneros textuais em várias situações que nós vivemos em nosso dia a dia, né? Então, uma pessoa letrada seria uma pessoa, não apenas que sabe ler, mas que sabe de decodificar, no sentido de compreender para que serve aquele texto, em que situação ele vai ser usado, qual o sentido.”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Letramento?

3. Após ler sobre o Letramento, poderia dizer o que compreendeu?

“Então, seria justamente a idéia da criança conhecer, digamos assim, várias formas de interação, não só não escola, no ambiente escolar, como geralmente é passado o conhecimento para criança, mas justamente a questão da convivência mesmo, em casa.. com tios, e etcetera, com familiares de forma ela absorver as estruturas, não de forma assim, ‘eu vou ensinar a você isso’, mas ela compreendendo através de como ela interage no mundo.”

4. O que você não compreendeu no texto?

“Acho que aqui por ser próprio da nossa situação, ééé.. eu, no caso, sou graduanda em letras, a gente já tem essa idéia desde o início, né? Mas, tem a citação dele,.. ‘a leitura do mundo’.. não tem assim uma coisa que seja, digamos que seja mais complicada...a acho que nessa primeira parte aqui, eu conheço, eu conheço, assim, porque eu sou da área ”

5. A leitura de mediação ajudou você a compreender melhor o que é Letramento?

“Acho que sim na medida em que ele vai, justamente.. ééé.. fazer com que eu compreenda exatamente o que é essa questão da mediação, de que forma ela ocorre, né? Como vai ser, como a pessoa vai interagir com o interlocutor de forma a promover essa mediação, no caso aqui ele destrincha, né?: bem explicado em relação a questão das trocas comunicativas de como realmente vai acontecer essa interação, essa intervenção.”

6. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“O verbete é um pouco superficial, ele dá uma idéia geral do que seria, né? Bem generalizada mesmo... não entra em detalhes, de forma, digamos, até... quanto a questão de como se dá o letramento, fala, obviamente aqui a partir da interação, mas é bem, de uma forma mais geral, mas assim, para uma pessoa, digamos assim, leiga que não tem conhecimento, no sentido de que a pessoa quando vai procurar a palavra não tem conhecimento, então ‘vamos na Wikipédia para ver como é’, então acho que para o objetivo inicial, eu acho que tá bom, para pessoa realmente ver, porque se complicar muito no início, a pessoa desiste, e num vai ler, né?”

7. Comentário do leitor

“Paulo Freire, a gente conhece, né? Já li um livro dele, mas seria interessante clicar, só para ter uma, assim, digamos, conhecer um pouco mais.”

Informante A2

Data: 09 de Nov. 2007

Duração:

1. O que você sabe sobre Letramento?

“Letramento? É uma nova forma de ensinar às crianças haaaaa.. conhecer.. haaa.. o texto . o texto.. ééé’... não só escrito... mas os símbolos,... interpretar, né? E também, Letramento não só para criança, mas qualquer pessoa,.. interpretar um texto, é o processo da pessoa e aprendendo o significado do texto.”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Letramento?

3. Após ler sobre o Letramento, poderia dizer o que compreendeu?

“acho que eu pulei alguma coisa aqui .é isso mesmo, .o nível de letramento da criança.....eu compreendi que o Letramento é um processo de aprendizado .. e isso pode ocorrer em situações.de////.. relacionamentos social e significativo, né.. e usando diversos meios, eee também ele fala sobre a questão do .. éééé.. da criança que tem, que pode aprender mais .. e fôí justamente nesse texto que eu achei estranho porque ele me deu a entender que a criança que temm... é’’, os pais, hó.. [(aluno volta a ler na tela)] ‘o nível de letramento será superior a de uma crianças cujos pais não são alfabetizados’, né? ... então parece que a haaa;.. esse apostro que ele colocou aí, a fãstou demais do nível de Letramento de quem, né, então, . então ele tá falando da criança que lê, e eu entendi justamente o oposto.”

4. O que você não compreendeu no texto?

“Não. Parece um texto bem claro, em termos de palavras ... todas são bem conhecidas mesmo.”

5. Você sabe que gênero textual é este?

“É complicado .. penso que é um artigo... de opinião, porque num... há controvérsias no sentido , no significado do que é letramento mesmo, assim , né? Existe varias opiniões nesse sentido; a Wikipédia como, na realidade, é uma enciclopédia onde a pessoa vai lá escreve o que quer, então , eu considero isso mais uma opinião de quem colocou na internet.”

6. Essas palavras em azul representam o quê?

“São os hyperlinks, né? Você clicando nele, ele vai remeter para outro texto.”

7. A leitura de mediação ajudou você a compreender melhor o que é Letramento?

“ Não muito , porque na realidade, éeee... o hyperlink não remetia a uma explicação específica da mediação (incompreensível), então, lá existia o significado jurídico, o significado tal, então, você precisa fazer uma seleção de eu mediação ele ta remetendo, então , acab...e ele começou justamente de um significado que não é o mediação do texto, então é complicado, porque , né? E ele vai falar a explicação da mediação desse tipo, éee , como, chamando de mediação simbólica , então, mas ele numm., assim, não da um explicação, éee.. do que é mediação simbólica, simplesmente ele resume citando Vygostk, e outras coisas, para mim dá para entender, mas eu acho que o hyperlink deveria ser mais específico.”

8. Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?

“ Como o texto tava bem claro, e eu fui no link simplesmente porque queria a ver o que ele tava dizendo o link não me ajudou, mas também não atrapalhou,n né? Eu acho o seguinte, que ele tomou um pouco do meu tempo, no caso de mediação, ele trouxe outras coisas que não me interessavam.”

9. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Acredito que sim, porque ao escolher o livro ,você tem assim uma , um respaldo de um autor que você conhecem, você sabe a origem o prestígio social desse autor, ee de repente você tem uma credibilidade maior ,... ao ler no meio papel , em um meio papel, você começa ,éé.. e cansa menos, você tem.....gera todo um ambiente , você pode ée,.. manusear de uma forma bem, eéé... mais agradável do que você ficar olhando uma tela que joga luz nos seus olhos, cansativo , as vezes, a letra pequena, você, é uma posição desconfortável, né? Acho que tem todo esse processo, aí. Eu acredito que pelo menos no requisito credibilidade o do papel ainda me estimula a acreditar mais do que o que ele ta dizendo ai na internet; as vezes, pode ter sido escrito por um leigo, né? um jornalista que ele viu em alguma coisa e não sabe exatamente o quê que ele ta dizendo , e se fosse um, um, um livro ou um artigo em literatura específica da área , não é? Então eu seria mais. Ééé’.. eu abriria Mao dos meus conceitos para acreditar as vezes no que ele tá dizendo mais facilmente do que na Wikipédia .”

10. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“Não sei se aqui na Wikipédia a gente tem como ver o autor. Eu não consegui até hoje encontrar o autor dos textos. Tem a página de discussão, um usuário (nome do usuário omitido), tem UTC, não sei se é uma Universidade. Engraçado que a discussão de certa forma .. um usuário respondeu fazendo alguma crítica, ela é identificada, mesmo eu não conhecendo (nome do usuário), né? É também não sei, no final das contas precisaria de uma bibliografia , do que o camarada estudou para chegar nessa opinião, e isso tá faltando na Wikipédia ,acho que seria interessante a pessoa ter uma biografia; quando fosse colocar um texto você poder, você pudesse consultar quem é que escreveu isso, né?”

Informante A3
Duração: 13:14

Data: 07/11/2007

1. O que você sabe sobre Letramento?

“Constitui ir além de ensinar o código da língua para um pessoa, através do idioma , você ensinar o cidadania .. compreender o mundo ao seu redor, no caso, letramento vai além de ensinar gramática .. a aprender a codificar um texto... vai muito além.. vai compreender o que de social tem no texto , que reflete na vida do aluno . o que ele pode aplicar para melhorar o mundo ao redor .. isso é letramento.”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Letramento?

3. Após ler sobre o Letramento, poderia dizer o que compreendeu?

“O texto embora eeele ..condensa muito , ele resume muito ,.. ele não destrincha vários pontos .. mas eu compreendi que letramento está relacionado à construção [(pronúncia cortada)] do mundo social , do mundo do indivíduo , e que a base para construir o letramento é os gêneros textuais..o uso dos gêneros textuais..”

4. O que você não compreendeu no texto?

“Não,não, não, esse texto não ficou não ficou nenhuma pala vra.”

5. Você sabe que gênero textual é este?

“Realmente não sei identificar... se poderia ser enquadrado como um gênero textual.. eu colocaria como ummmmm.. verbete. .. verbete por algumas

similaridade. Por exemplo verbete resume bastante um conteúdo , selecionado aquilo que é extremamente essencial..eleeeee.. dá .. dele se passa para outro .. tem que se passar para outro .. tem que se passar para outro .. um verbete relaciona-se com outro, então vc acaba tendo que ler três ou quatro verbetes para compreender o primeiro que vc buscou .. então acho que seria isso... claro , parece um verbete mas posto no mundo digital”

6. Essas palavras em azul representam o quê?

“Essas palavras em azul são entradas, eu teclando nelas eu vou..são links, né? teclando nelas eu vou para outra página , no caso é mais um verbete que abre sobre essa palavra que o autor colocou como porta para outro link .. no caso que ele pensou que eu teria dificuldade para compreender.”

7. A leitura de gêneros textuais ajudou você a compreender melhor o que é Letramento?

“Acho que é uma visão bastante simplificada// simplista daquilo que se trabalha hoje por gênero textual(aluno demonstra segurança na afirmação de conhece gênero textual .. é um verbete extremamente curto/// que cita mais exemplos do que realmente discorre sobre o assunto .. eu compreendi porque .. um pouco , porque já... eu tenho uma carga de leitura .. mas com cert// tenho certeza a pessoa que não conhece o assunto.. fosse pesquisar pela primeira vez o assunto não compreenderia .. ou compreenderia muita pouca coisa.”

8. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Seria uma leitura mais demorada, pelo que o verbete, pelo(incompreensível) colocado o meio digital, clicar no link e ir para o link, depois voltar rapidamente pro original. Numa enciclopédia teria que manusear o material, as,os links tá no começo, ai vai ter que voltar, então acabaria tendo dificuldades, o meio digital favorece que eu possa ordenar melhor essas informações.”

9. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“Eu tenho, não só nesse verbete, mas vários da Wikipédia , eu tenho uma certa dificuldade em ter confiança na informação, como qualquer pessoa pode ter acesso e formular,escrever, pode entrar uma pessoa de biologia e querer falar de Letramento, um pessoa de historia e falar de Letramento, ou de qualquer outra área que não tem (incompreensível), e acaba as informações tanno.. desfragmentadas , mal formuladas, e as vezes, ter mais

(incompreensível).. então esse é um fator que prejudica se não tiver uma pessoa por trás para coordenar”

Informante A4
Duração: 12:42

Data: 05/11/2007

1. O que você sabe sobre Letramento?

“Letramento? Tenho pouco idéia do que seja letramento.. letramento acho que é capacitar alguém .. em relação ao..... ao uso de um determinada.... sei lá.. mídia .. sei lá , é, determinada mídia.”

2. Você poderia procurar na Wikipédia a definição de Letramento?

3. Após ler sobre o Letramento, poderia dizer o que compreendeu?

“Letramento é uuuuuuuuu.. é como você interage , como você usa com os...os.. diferentes ..ahh.. posso dizer .. tipos de gêneros de texto ..como é que você lê.. a capacidade que você tem de lê , escrever, de entender esse...esses gêneros.”

4. Você sabe que gênero textual é este?

“[(rissoooooss)]... é um verbete ? (incompreensível...)

5. Essas palavras em azul representam o quê?

“São as palavras chaves que.. você tá falando do.. do.na,. na ,,..nesse meio aqui que a gente tá vendo. é . que a partir dessas .. são os verbetes, né? No caso você clica neles, ali tem a definição tem alguma coisa, informação a mais sobre essas palavras ..in.in destaque.”

6. A leitura de escrita ajudou você a compreender melhor o que é Letramento?

“Não.. não, ela num.. ela trouxe informações ,mas assim para ... para ..o,o. letramento em si, não.”

7. Os links ajudaram ou atrapalharam sua leitura?

“Ahhh.. no caso de leitura e escrita; no caso da escrita , se eu não fosse da área , entendeu, eu.. ficaria mais confusa. Em relação ao que ele definiu como escrita para fãze um .. um link com que eu to pesquisando, no caso o letramento, entendeu? E a leitura também , assim , foi uma coisa assim , foi muito , a definição de leitura , foi muito, como eu posso dizer?? [(pesquisador: foi muito vaga?!)], é , foi muito,. Muito vaga para me ajudar no que eu estou me propondo a pesquisar , que no caso é o letramento.”

8. Sua leitura teria sido diferente se tivesse sido feita em uma enciclopédia impressa?

“Sim , acredito que sim. Porque eu teria que...no caso, o trabalho de pesquisar mais , e talvez eee eu acredito que as fontes seriam mais seguras, mais confiáveis , em relação a, ao a que eu quero ao que eu tô me propondo a pesquisar.”

9. Como você vê a autoria neste verbete, e qual seu grau de confiança?

“Grau? Grau em que sentido? De um a zero, de zero a dois?(incompreensível).. não eu não , bom, para quem não tem noção nenhuma de letramento, do que , do que é pode ser um começo, pode é... deixar a pessoa curiosa, assim , buscar mais , mas assim, ficar com essa definição para dizer o que é letramento, até mesmo porque letramento não é só na leitura, existe outras áreas.. se fala em letramento digital, letramento de vários tipos de..de mídia que você tem que dominar , você tem que conhecer, e a partir dali você interage na sociedade, e letramento não se define somente a essa definição que ele tá dando aqui.”

10. Comentários do leitor .

“Hum, bom em relação a wikipedia , eu não acho , assim, eu, eu não acho confiável , pesquisar esse tipo de informação, na, nesse enciclopédia; eu não confio,. Uma outra cosa mais banal, mais assim.. éé.. algo sem fim educativo, algo que não seja voltada para uma pesquisa séria de uma escola, universidade, talvez pesquisar sobre a vida de um ator, um filme, alguma coisa nessa área pode ser, mas assim, esse, esse tipo de assunto num me satisfãz não, assim.”

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](#)