

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

Hipertexto, leitura e ensino

ROBERTA GUIMARÃES DE GODOY E VASCONCELOS

Recife

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ROBERTA GUIMARÃES DE GODOY E VASCONCELOS

Hipertexto, leitura e ensino

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. Dr^a Abuêndia Padilha Peixoto Pinto

UFPE
Recife- 2009

**Vasconcelos, Roberta Guimarães de Godoy e
Hipertexto, leitura e ensino / Roberta Guimarães de
Godoy e Vasconcelos. – Recife: O Autor, 2009.
168 folhas: il., fig., gráf., tab.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CAC. Letras, 2009.**

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

**1. Lingüística. 2. Lingüística aplicada. 3.
Compreensão na leitura. 4. Língua inglesa. 5.
Hipertexto. I. Título.**

**801
410**

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

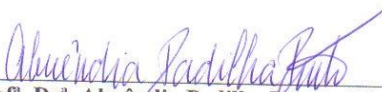
**UFPE
CAC2009-30**

ROBERTA GUIMARÃES DE GODOY E VASCONCELOS

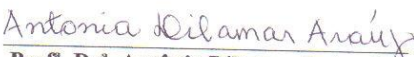
Hipertexto, Leitura e Ensino

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 Angela Paiva Dionisio
LETRAS - UFPE


Prof.^a Dr.^a Antônia Dilamar de Araújo
LETRAS - UECE

Recife – PE
2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, por existir e por tudo de bom que sempre me trouxe na vida.

À minha família:

Rosita Godoy minha mãe e consultora, obrigada pela paciência!,

Roberto Godoy, meu pai, obrigada por me incentivar a cursar Letras, quando quase todos eram contra!

A *Sidclay Pereira*, por todo o apoio dado nesses quase nove anos, sem seu incentivo, não teria chegado até aqui. Obrigada por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava.

Às minhas queridas irmãs, *Daniela Godoy* e *Débora Godoy*, por fazerem parte da minha vida e estarem ao meu lado quando preciso

A *Paulo Reis*, meu cunhado-irmão, admiro muito sua luta.

A *Guilherme Reis* meu sobrinho querido que com seu sorriso e abraço me faz esquecer de todos os problemas que surgem.

À minha avó *Olindina Cordeiro*, quem me fez descobrir o gosto pela leitura, gostaria que você estivesse presente, sei que teria muito orgulho.

À *Ana Maria Cordeiro*, minha sogra, que sempre me faz ver o lado positivo das coisas e que sabe me acalmar quando preciso.

Amo muito todos vocês. Obrigada pela paciência e incentivo.

À minha eterna e querida orientadora, *Abuêndia Padilha*, de quem estive junto durante toda a graduação e agora, mestrado. Sempre acreditando no meu potencial e me guiando na minha jornada acadêmica. Obrigada por tudo e por me permitir conviver com essa pessoa maravilhosa que és.

Aos amigos *Juliana Andrade* e *Paulus Haluli*, meus cumpadres, com quem pude desabafar em vários momentos de apreensão e angústia e que me deram a felicidade, nesse período, de ser madrinha de uma menina muito fofa chamada *Luisa Haluli*. Adoro vocês!

A todos os colegas da pós-graduação, em especial, *Marcus*, *Suzana*, *Leandro*, *Éwerton* e *Diana*, pelos momentos de descontração e risadas, pelo carinho e companheirismo.

À professora *Ângela Dinonísio*, pela atenção e construtivas críticas que só fizeram melhorar o trabalho.

À professora *Antônia Dilamar Araújo* por ter participado da banca e pelas considerações feitas que proporcionaram uma melhor organização da dissertação.

À *Associação- Brasil América*, por me permitir realizar minha pesquisa

Aos meus *alunos* do *high intermediate 3*, que aceitaram participar, com muita boa vontade, dessa pesquisa. Sem vocês este trabalho não teria sido possível.

Aos funcionários do programa de pós-graduação em Letras da UFPE, *Diva* e *Jozaias*, pela ajuda de todas as dúvidas burocráticas.

Finalmente, a todos, família, amigos e professores, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Diante da necessidade cada vez maior de usar a Internet por razões diversas, os indivíduos se deparam diariamente com gêneros digitais que precisam produzir ou compreender. Assim, buscamos investigar como se dá a percepção do hipertexto e refletir sobre possibilidades pedagógicas envolvendo-o. Os questionamentos que nos guiaram foram referentes a: como os fatores *idade, familiaridade com o computador e hábitos de leitura* influenciam na compreensão do hipertexto; como a multissensiose e os *links* interferem nesse processamento e até que ponto os participantes estavam conscientes das estratégias utilizadas. Para encontrarmos as respostas a nossos questionamentos, utilizamos, com um grupo estudantes de inglês como língua estrangeira, em centro binacional do Recife, diversas atividades e questionários que versavam sobre leitura de diferentes páginas, bem como estratégias utilizadas. Nossas análises foram realizadas com o aporte teórico de teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas (BROWN, 1994), a importância dos gêneros textuais para o trabalho de leitura (MARCUSCHI, 2000 E BRONCKART, 1999) e desenvolvimento de competências (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Utilizamos ainda, concepções e modelos de leitura (VAN DIJK & KINTSCH, 1996, GOODMAN, 1994, RUDELL, 1994, KLEIMAN, 2004), fizemos reflexões sobre Letramento Digital (SOARES, 2002, BRAGA, 2007) e noções de hipertexto e seus desafios cognitivos (MARCUSCHI, 2007; SANTAELA, 2004, XAVIER, 2002, dentre outros.). Os resultados evidenciaram que os *links* interferem bastante na compreensão e na tomada de decisões por parte dos leitores que demonstraram, muitas vezes, se perderem dependendo da organização das páginas. Demonstraram também que nem sempre os leitores, apesar de adultos, estão cientes que estratégia é o melhor auxílio de acordo com um determinado momento ou objetivo da leitura. Desse modo, a necessidade de se trabalhar o hipertexto, bem como as estratégias em sala de aula são urgentes e condizentes com uma metodologia de ensino de leitura atualizado e eficiente.

Palavras-chaves: *Homepage, links*, estratégias de leitura, língua inglesa

ABSTRACT

Due to the increasing necessity of using the Internet for different reasons, the individuals are involved with different digital genres which they need to write or understand. Our research aimed at investigating how the comprehension of hypertext happens as well as some teaching possibilities involving it. The questions that guided us were: how age, familiarity with technology and reading habits influence on the comprehension of hypertext; how the links interfere with the reading process and how conscious the participants were on the strategies used. To find the answers to our research questions we applied many reading activities and questionnaires with a high intermediate group students of English as a foreign language in a private language course in Recife. These activities required students to read different homepages and sites and the strategies used on them. As theoretical basis we considered strategic teaching and learning development (BROWN, 1994), the importance of textual genres in the classroom (MARCUSCHI, 2000 & BRONCKART, 1999) the development of competencies (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), conceptions and models of reading (VAN DIJK & KINTSCH, 1996, GOODMAN, 1994, RUDELLE, 1994, KLEIMAN, 2004), digital literacy (SOARES, 2002) and hypertext and its cognitive challenges (MARCUSCHI, 2007; SANTAELA, 2004, XAVIER, 2002). The results showed that the links interfere in the comprehension and in the decision making processing by the readers who admitted to get lost or confused depending on how the links were organized in a webpage. The results also showed that the readers are not always aware of which strategy is the best to help according to the reading objective. Therefore, working with hypertext and reading strategies in the classroom is urgent and necessary to an efficient and updated reading teaching methodology.

Key-words: Homepage, links, reading strategies, English as EFL.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	15
1.1 Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas.....	15
1.2 Abordagem comunicativa: algumas reflexões.....	19
1.3 Ensino de línguas: gêneros textuais e o desenvolvimento de competências e habilidades na LE	22
1.4 O gênero <i>homepage</i> e o contexto digital.....	26
CAPÍTULO 2. LEITURA. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MODELOS DE LEITURA	30
2.1 Perspectiva Tradicionalista.....	30
2.2 Leitura enquanto Cognição.....	32
2.3 Perspectiva Sócio-Interacionista	34
2.4 Principais modelos de leitura	37
CAPÍTULO 3. HIPERTEXO E LEITURA	51
3. Hipertexto e Leitura	51
3.1 Hipertexto e Letramento.....	55
3.2 Hipertexto, <i>Links</i> e Estratégias de Leitura.....	59
3.3 Tipos de Leitores: dos contemplativos aos imersivos.....	70
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA	73
4.1 Contexto da pesquisa.....	73
4.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	74
4.3 Instrumentos de coleta de dados.....	75
CAPÍTULO 5.RESULTADOS	80
5.1 Perfil do grupo.....	80
5.2 Questionário II: hábitos de leitura e busca.....	89
5.3 Questionário III: movie reviews e os links.....	96
5.4 Gandhi <i>Online</i>	103
5.5 Questionário IV: estratégias metacognitivas.....	113
Considerações Finais	118
Referências Bibliográficas	121
Apêndices e Anexos	127

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-Portal do pe360graus.....	63
FIGURA 2-Gandhi na Wikipédia.....	64
FIGURA 3- <i>Homepage</i> do Yahoo Brasil.....	64
FIGURA 4-Diário de Pernambuco <i>online</i>	65
FIGURA 5- <i>Homepage</i> do programa de pós-graduação em Letras da UFPE.....	66
FIGURA 6-Página de resultados de busca sobre “hipertexto” no Google.....	90
FIGURA 7-Homepage do site da ONG sobre Gandhi.....	104
FIGURA 8-Página encontrada após clicarem no link “artigos”.....	104
FIGURA 9: Página de apresentação dos artigos	105
FIGURA 10: Lista de artigos sobre o tema Educação.....	106
FIGURA 11: Artigo <i>The Gandhian Vision of Education</i>	106
FIGURA 12: <i>Homepage</i> do site na qual o usuário deve escolher a língua desejada.....	108
FIGURA 13: Página inicial do idioma inglês.....	108
FIGURA 14: Página inicial após busca sobre Gandhi.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- faixa etária do grupo participante.....	81
GRÁFICO 2- Local de uso da Internet.....	82
GRÁFICO 3- Principal uso da Internet	83
GRÁFICO 4- Tipo de leitura <i>online</i>	84
GRÁFICO 5:-vantagens da leitura <i>online</i>	84
GRÁFICO 6:-dificuldades da leitura <i>online</i>	85
GRÁFICO 7:-Estratégias usadas.....	89
GRÁFICO 8:-Pesquisa na Internet.....	91
GRÁFICO 9:-Leitura na Internet.....	94
GRÁFICO 10- <i>Layout</i> visual do texto.....	95
GRÁFICO 11- Organização dos <i>links</i>	96
GRÁFICO 12- Como você leu o texto?.....	98
GRÁFICO 13- Seleção Prévia dos <i>links</i>	101
GRÁFICO 14- Leitura dos textos em um menor tempo.....	103
GRÁFICO 15- Estratégias anteriores à leitura.....	115
GRÁFICO 16- Estratégias utilizadas durante a leitura.....	116
GRÁFICO 17- Estratégias posteriores à leitura.....	117

INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum o uso do computador como ferramenta de ensino-aprendizagem e também como instrumento de lazer e trabalho em ambientes diversificados, através do uso de e-mail, *chats*, mensagens instantâneas (MSN), buscas e *download* de músicas, filmes, comunidades virtuais, *blogs*, *fotologs* e notícias.

Consequentemente, a inserção digital cada vez maior na vida contemporânea tem sido objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, devido aos efeitos provocados na dinâmica social. Essas mudanças vão desde a transformação das relações de tempo e de espaço, bem como à criação de novas práticas discursivas, nas quais emergem novos gêneros textuais ou o redimensionamento de gêneros já existentes, obtendo características distintas ou remodelando-se quando comparados as suas versões nos meios impressos.

Conforme exposto acima, a importância dos estudos sobre os gêneros textuais como formas de práticas sociais e sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas desenvolveu-se bastante durante o século XX. Ao longo dos últimos anos, devido às novas tecnologias, fez-se necessário, também, o estudo de como se dão essas práticas, bem como a apropriação dos gêneros textuais no meio digital a fim de possibilitar um ensino-aprendizagem de línguas de forma atualizada e condizente com as novas necessidades dos aprendizes.

Desse modo, é importante entender-se como se dá a compreensão desses novos gêneros do meio virtual, o hipertexto, fazendo-se necessário, portanto, se desenvolver pesquisas sobre como os alunos percebem e compreendem tais avanços, bem como a enorme quantidade de informações disponibilizadas no ambiente virtual. É preciso também que os professores de línguas reflitam acerca das estratégias que são utilizadas na leitura hipertextual, a fim de utilizarem atividades que levem à reflexão dos aprendizes. Assim, eles se tornam mais conscientes de como solucionar os problemas de compreensão enfrentados ao lerem os diferentes gêneros textuais.

A justificativa acima por si só revela os objetivos dos questionamentos desta pesquisa que buscam estudar a importância da formação de leitores capazes de compreender a complexidade de sentidos disponibilizados no meio eletrônico através do hipertexto. Desse modo, pretende-se analisar como os indivíduos lêem e percebem o gênero *homepage*¹. Para isso, o trabalho atenta para os seguintes pontos:

¹ A *homepage* será abordada como gênero textual no capítulo 1 deste trabalho.

- a) Verificar até que ponto fatores como idade, familiaridade com os suportes tecnológicos e com a leitura do hipertexto influenciam na compreensão do aprendiz de acordo com o seu perfil.
- b) Investigar como a multissemiose presente no ambiente virtual pode facilitar ou atrapalhar a compreensão dos leitores em relação ao conteúdo da *homepage*.
- c) Checar até que ponto os *links* interferem no processo de percepção e compreensão.
- d) Identificar o nível de conscientização dos participantes a respeito das estratégias utilizadas ao fazerem a leitura desse gênero.

Tendo em mente os objetivos acima mencionados, a pesquisa baseia-se em teóricos (BROWN, 1994; MARCUSCHI, 1999, 2000; BRONCKART, 1999, XAVIER, 2002, SANTAELA, 2004, dentre outros) que tratam de várias questões, dados os vários aspectos envolvidos nesse trabalho, organizado em cinco capítulos.

Desse modo, irá ser usada como orientação da fundamentação teórica pesquisas e artigos que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, estando esta temática organizada no primeiro capítulo. Sobre esse tema serão abordados brevemente aspectos históricos que tratam das mudanças na concepção de ensino, bem como os principais métodos e abordagens utilizados ao longo dos anos com enfoque maior para a abordagem comunicativa e seus princípios, baseados em WESCHE E SKEHAN (2000), LIMA (2006), SCHIMDT(2006), BROWN(1994) E STERN(1984), no que diz respeito à elaboração de uma teoria geral do ensino de línguas bem como o desenvolvimento estratégico em sala de aula. O capítulo vai tratar ainda da questão dos gêneros textuais (BRONCKART, 1999 E MARCUSCHI, 2000) e da sua importância para o ensino de leitura e escrita e competências a serem desenvolvidas a partir dos mesmos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004 E PINTO, 2003). Em seguida, a atenção voltará para o gênero *homepage*, suas possibilidades e perspectivas para o ensino de línguas (BRAGA, 2007 E BEZERRA, 2007).

Apesar da utilização, nas atividades aplicadas, do gênero digital *homepage*, este trabalho não pretende fazer uma descrição ou aprofundar-se nas características do mesmo, mas sim trazer mais subsídios para o trabalho de leitura no ensino de línguas.

Em seguida (capítulo 2), será desenvolvida a temática do processo de leitura, com suas concepções e escolas, a partir das idéias de Kleiman (2004) e Coracini(2005) como também será feita uma síntese dos principais modelos de leitura (SILVEIRA, 2005; RUDELL E UNRAU, 2006; KINTSCH & VAN DIJK, 1996 E GOODMAN, 1994). A partir daí, serão elaboradas idéias que envolvam esses dois assuntos relacionados ao hipertexto.

No terceiro capítulo, serão aprofundadas as noções de hipertexto, as características e particularidades necessárias a esse formato textual a partir das idéias de Xavier (2002), Marcuschi (1999), Komesu (2005) e Foltz (1996) dentre outros. Procurar-se-á ainda focar na questão da leitura nesse modo de leitura/escritura e das estratégias utilizadas para compreensão, abordando, portanto, processamentos cognitivos e metacognitivos, os tipos de leitores e seus perfis cognitivos (SANTAELA, 2004, BURGOS, 2006 E MCALEESE, 1993).

Verificar-se-á a hipótese inicial, a de que o leitor digital percebe o texto e faz uso dele diferentemente do leitor do texto impresso, através de atividades envolvendo o gênero *homepage*, que foi o objeto de leitura hipertextual utilizado nessa pesquisa, com enfoque nos *links* e seu papel na compreensão do gênero. Para guiar a elaboração dessas atividades, e as reflexões, as seguintes perguntas de pesquisa foram levantadas a partir dos objetivos:

- Que estratégias o leitor dos gêneros no meio digital usa para fazer as “pontes” necessárias à compreensão? Essas “pontes” diferem daquelas usadas nos gêneros impressos?
- No contexto de uma aula de idiomas, que perfis de leitores são mais comuns (leitor utilizador, leitor pesquisador, leitor co-autor) ?
- Que tipos de atividades melhor desenvolvem as diferentes estratégias de leitura?
- Como podemos criar um ambiente de aprendizagem que além de trabalhar com a língua- alvo, possa também formar leitores mais críticos e também conscientes das estratégias utilizadas para uma leitura/pesquisa mais eficiente?

As respostas a esses questionamentos serão encontradas a partir de questionários reflexivos sobre as atividades, bem como exercícios de compreensão das páginas selecionadas para a pesquisa. A escolha do *corpus* se deu a partir das experiências vivenciadas em sala com um grupo de alunos de língua inglesa com nível intermediário² de proficiência na língua em centro binacional particular da cidade do Recife. Esses aspectos estarão detalhados no quarto capítulo desta dissertação.

Apesar de os exercícios usados nas análises terem sido feitos em inglês, isso não impede que as reflexões apresentadas sejam usadas para o ensino de línguas de modo geral, seja ela materna ou estrangeira.

No quinto capítulo, os dados coletados serão discutidos através da justificativa dos pontos apresentados em cada etapa da investigação a partir das bases teóricas que guiaram

² O nível do grupo na instituição era *high intermediate*. No entanto, alguns participantes se encontravam no nível intermediário e outros estavam um pouco acima desse nível.

este trabalho.

Nas considerações finais, que abrangem as reflexões, buscar-se-ão relacionar teoria e prática e discutir criticamente os resultados. Desse modo, objetiva-se responder às questões levantadas no início da pesquisa e que foram motivadoras de seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 1. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

1.1 Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

A necessidade de falar/ entender outras línguas a fim de comunicar-se com diferentes povos tem sido presente nas sociedades humanas desde a Antiguidade. De acordo com Lewis (1977) é difícil imaginar que alguma comunidade tenha existido em situação de isolamento completo de outras comunidades e suas línguas. Por conseguinte, o domínio de mais de uma língua mereceu, ao longo dos tempos, atenção.

Considerando-se o contexto brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras é oficial desde 1806, quando D. João VI tornou-o oficial (SCHMDIT, 2006). Grandes mudanças ocorreram desde então motivadas, não só pelas pesquisas na área, como também pelas mudanças nas razões para se aprender uma língua.

Foi somente nas últimas décadas do séc. XX que tais objetivos ficaram mais claros. Segundo Schmidt (2006), tais objetivos estariam intrinsecamente ligados à necessidade cada vez maior de se ampliar a rede de comunicação entre os povos, diminuindo, através da língua, obstáculos impostos por acidentes geográficos e condições socioeconômicas. Essa diminuição da distância linguística permitiria, então, a participação de mais pessoas em negócios internacionais, vantagens financeiras e aperfeiçoamento científico dado o maior acesso à comunicação.

No início dos anos 70, a ascensão americana e as então tecnologias emergentes fizeram do inglês a língua global para tratar dos mais variados assuntos nas mais diversas áreas (comércio, turismo, diplomacia, pesquisas científicas e tecnologias). Consequentemente, a partir de então, o número de pessoas interessadas em aprender o inglês cresceu rapidamente. Com a necessidade, e como resultado desta necessidade, uma maior procura, bem como com os avanços nas pesquisas da área da linguística e da psicologia, métodos e abordagens de ensino foram sendo idealizados e praticados.

Diante dessa nova realidade, por que não relacionar o ensino-aprendizagem da língua-alvo com o uso da tecnologia, de modo que esses aprendizes do novo milênio pudessem agregar dois tipos de conhecimento importantes para participar no mundo atual? Por conta desta necessidade emergente e cada vez mais urgente, optou-se por conectá-los nesta pesquisa. Um exemplo do que se ilustra aqui pôde ser constatado nas investigações. Todos os

alunos participantes tinham computador em casa, faziam uso do mesmo no trabalho e na universidade para fins de pesquisa, acadêmicos ou profissionais, e o usavam também para fins de lazer, lidando, assim, com leituras das mais diversas, o que prova a importância dessa máquina em suas vidas.

Outro ponto a se considerar quando se pensa em ensino e informática é a de que a Internet é uma imensa fonte de material na língua-alvo que pode e deve ser usado em sala de aula por se tratar de materiais autênticos e reais, produzidos (escritos ou falados) por usuários da língua (muitas vezes não nativos, assim como os participantes dessa pesquisa).

Por conseguinte, a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente ainda do inglês, é fator extremamente importante no que se refere à melhoria profissional e ascensão na carreira em áreas variadas. Essa necessidade se torna ainda mais forte com a facilidade de comunicação ocasionada pela tecnologia que tem o inglês como principal língua para comunicar-se com pessoas de diferentes lugares.

A necessidade de aprender a língua ocorre também por razões pessoais, e não somente por motivos profissionais. Diante desta realidade, os desafios que cercam os profissionais que trabalham com o ensino-aprendizagem de língua inglesa são bastante variados.

O professor precisa, portanto, considerar no ensino-aprendizagem, fatores como objetivos dos alunos, estilos de aprendizagem, métodos e abordagens a serem adotados de modo a propiciar o melhor ambiente de aprendizagem possível. Diante desse contexto de sala de aula heterogêneo, o professor de línguas necessita buscar o equilíbrio para dar conta de todas as variantes bem como precisa também estar muito ciente do trabalho que está fazendo para propiciar uma aprendizagem significativa e permanente. Tendo em vista o exposto, é preciso considerar-se quatro fatores principais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas: o professor, o aluno, o contexto da sala de aula/ da instituição/escola, bem como a metodologia que deve ser usada.

Para tratar-se dos itens acima mencionados, é preciso ter-se uma noção do que é uma teoria geral do ensino de línguas. De acordo com Stern (1984) uma boa teoria de ensino de línguas deve levar em conta as necessidades dos aprendizes e as condições de aprendizagem e satisfazê-las da melhor maneira possível, porém quais seriam essas condições?

Stern (1984) defende que as condições necessárias a uma teoria de ensino de línguas seriam:

1. utilidade e aplicabilidade;
2. explicitude;
3. coerência e consistência;

4. compreensibilidade;
5. poder explanatório e verificabilidade e
6. simplicidade e clareza.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário pensar-se nesses critérios juntamente com o cumprimento das necessidades dos aprendizes que acredita-se ser peça central do processo de ensino-aprendizagem.

O aprendiz atual é bem diferente daquele de alguns anos atrás. Grande parte desta mudança ocorre pelo acesso mais fácil à informação bem como, no tocante à aprendizagem de inglês, nas diversas possibilidades reais de usar a língua-alvo, possibilidades essas provocadas pelo acesso cada vez mais comum à Internet.

Desse modo, os aprendizes têm a chance de visitar *sites* diversos relacionados a assuntos variados (escritos na língua-alvo), bem como *sites* para prática do inglês, como também uma maior possibilidade de se comunicar com pessoas de outros países em *chats* e comunidades virtuais (ex. Orkut, *myspace*, *hi5*, dentre outros).

A aprendizagem não mais se centra na figura do professor ou no livro didático como recurso único ou mais importante para praticar e aprender novo vocabulário, novas estruturas, expressões, pronúncia e compreensão auditiva. Hoje em dia, tudo isso pode ser praticado com material autêntico de jornais *online*, *sites* de vídeos (*youtube*), *podcasts* (produzidos pelos alunos ou por falantes de inglês), dentre outros.

A visão que o professor tem da sua profissão exerce influência em qualquer metodologia usada. A partir do momento que este passa a ter como objetivo capacitar pessoas a fim de tornar suas vidas melhores e não de ser mero transmissor de conteúdos, o mesmo estará preocupado em preparar o aluno para interagir com competência, segurança e criatividade. No que diz respeito aos professores de línguas, estes devem ter em mente que a linguagem é o recurso mais importante para tornar o indivíduo cidadão do mundo (SCHMIDT, 2006)

Diante desse quadro, cresce a importância da conscientização do professor diante do papel que desempenha, bem como se faz necessária uma mudança de foco: do professor para os alunos. Os cursos, e conseqüentemente, os métodos e abordagens mais usados, passam a planejar formas de envolver esses aspectos.

Ao adotar-se essa idéia de ensino-aprendizagem pensamos também no aluno como responsável pelo seu conhecimento.

Nossa preocupação deve, portanto, ser direcionada à melhor forma de conjugar o papel do professor e a construção do conhecimento do aluno, a partir de uma metodologia que permita, tanto ao primeiro quanto ao segundo, liberdade para construir interativamente essa forma de ensinar e aprender. Uma das possibilidades que antevemos, no presente estudo, e que nos parece ser bastante promissora é a de desenvolver um treinamento estratégico consciente em sala de aula. (SCHIMDT, 2006: p. 123)

Brown (1994) lista dez razões para adotar-se o desenvolvimento estratégico em sala de aula:

- Diminuir a inibição do aluno;
- Encorajar o aluno a arriscar-se;
- Ajudar o aluno a construir sua autoconfiança;
- Ajudar o aluno a desenvolver sua motivação intrínseca;
- Promover um aprendizado cooperativo;
- Ajudar o aluno a usar o hemisfério cerebral direito;
- Promover tolerância à ambigüidade;
- Ajudá-lo a usar sua intuição;
- Fazer o aluno trabalhar seus erros a seu favor;
- Fazer o aluno estabelecer suas próprias metas.

Focando no ensino-aprendizagem de línguas, já que este faz parte da realidade deste trabalho, pode-se considerar que essas razões fazem parte de uma concepção bem atual de ensino-aprendizagem haja vista que algumas delas não eram levadas em conta em abordagens e métodos de ensino usados há anos. Tais métodos, ainda hoje, infelizmente, persistem em algumas escolas de idiomas como será visto mais à frente ao falar-se dos principais métodos e abordagens.

Antes de adentrar-se nas diferentes metodologias de ensino de línguas, é importante falar-se um pouco sobre o conceito de aprendizagem adotado nas reflexões.

Parte-se do conceito de Brown (1994) que desmembra a aprendizagem em sete domínios. Aprender, para o autor, significa:

- 1) adquirir ou absorver conhecimentos;
- 2) captar informações e habilidades;
- 3) reter que implica sistemas de armazenagem, de memória e de organização cognitiva;
- 4) envolver-se em uma ação ativa e consciente em eventos internos e externos do ser humano;

- 5) um ato relativamente permanente, mas sujeito ao esquecimento;
- 6) envolver-se em algum tipo de prática e reforço dessa prática;
- 7) mudar de comportamento.

Em suma, segundo Schimdt (2006, p.125): *“Aprender é um processo de formação do ser humano que pressupõe um grande número de experiências, as quais o levam a crescer e a mudar gradualmente de comportamento.”*

Diante dos domínios listados por Brown, é possível perceber-se que ensino e aprendizagem não podem ser definidos separadamente. Ensinar pressupõe que alguém aprenda, é guiar e facilitar esta atividade. Já o ato de aprender, ocorre mediante um conjunto de ações e atividades apresentados com esta finalidade.

Desse modo, o aluno, como sujeito da aprendizagem, precisa ser considerado um ser ativo e participante, assumindo também responsabilidade pelo seu aprendizado e o professor deve ter conhecimento metodológico e didático suficientes para propor meios, procedimentos e recursos de modo a facilitar a aprendizagem do aluno. “Ensinar e aprender implicam, portanto, uma relação íntima e indissolúvel das ações do ensinar e aprender”.(SCHMIDT, 2006, p.126). O que vai determinar a prática do professor são justamente os métodos e abordagens a serem utilizados para que o objetivo de ensino seja atingido.

1.2 Abordagem comunicativa: algumas reflexões.

Várias são as teorias que tentam explicar a questão da aquisição da língua materna e que tentam transferir essas explicações para a aquisição de uma língua estrangeira, assim como também existem diversas teorias referentes ao ensino-aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira).

Com as novas teorias nas áreas da Lingüística e da Psicologia Educacional, surgem, a partir dos anos 70, os chamados métodos naturais ou interativos.

Piaget e Vygotsky³ já haviam defendido que o conhecimento é construído em

³ Piaget acredita que a linguagem é uma das expressões do pensamento. Desse modo, a formação do pensamento depende de esquemas sensório-motores e não da linguagem que ocorre, inicialmente, na época do balbucio e posteriormente, quando a criança já teria uma maturidade mental para tanto. Ensinar a classificar, seriar e pensar, não pode ser ensinado, portanto, apenas pelo uso de palavras. Desse modo, o ensino tem pouco impacto na aprendizagem, estando subordinado ao desenvolvimento. O autor trabalha com conceito de fases de

ambientes naturais de interação social. Este defendia o sociointeracionismo e aquele a interação do indivíduo com o meio ambiente.

Para se obter eficácia no ensino de línguas deve-se explorar, portanto, a capacidade do professor em criar situações voltadas aos interesses e às necessidades de cada grupo e cada aluno, corroborando com as noções de ensino-aprendizagem apresentadas anteriormente neste capítulo que defendem que o aluno deve ser o foco do processo e que deve estar ciente das suas necessidades para aprender a língua-alvo.

Por passarem a focar nos alunos, conforme Schmidt (2006), os educadores precisaram buscar técnicas e métodos para atingir as necessidades dos aprendizes, como também passaram a considerar outras variáveis no processo de ensino-aprendizagem: diferentes personalidades, motivações e estilos de aprendizagem. Outro fator importante era conscientizar o aluno para a importância de se ter um papel ativo no desenvolvimento de sua competência lingüística.

Tais mudanças permitiram uma maior flexibilidade por parte do professor para atender a tantas variáveis na tentativa de ajudar os alunos a desenvolverem seu potencial ao máximo.

Atualmente, as tendências mais fortes se encaminham na direção de noções tais como: autonomia, interação e autenticidade do material e da situação de aprendizagem. Sabemos, como professores, que dada a diversidade social em que vivemos é quase impossível nos depararmos com tal idéia de uniformidade, daí a importância de considerarmos as variáveis anteriormente mencionadas como parte do planejamento e da prática de sala de aula.

Assim, uma aula comunicativa deve apresentar as seguintes características (WESCHE E SKEHAN, 2000 *apud* LIMA, 2006).

- 1) As atividades devem proporcionar constante interação entre os aprendizes e outros interlocutores buscando a troca de informações e a solução de problemas;
- 2) Os materiais e as atividades usadas devem estar inseridos em contextos do mundo real, dando-se ênfase às relações entre os canais falados e escritos;
- 3) As abordagens usadas devem estar centradas no aprendiz, ou seja, devem ser consideradas a formação e experiência do aprendiz, suas necessidades e objetivos, permitindo que ele use sua criatividade e desempenhe um papel marcante nas decisões relativas à instrução.

desenvolvimento, pelas quais uma criança, de determinada faixa etária, desenvolve habilidades de acordo com sua idade. Vale ressaltar que discordamos dessa concepção por acreditarmos que a linguagem se desenvolve através da interação, sendo pensamento e linguagem, processos interdependentes conforme Vygotsky. A linguagem viria portanto, sistematizar o que é aprendido pelo indivíduo pela interação com o ambiente (contexto sócio-histórico, contato com outros indivíduos) tendo o papel central no desenvolvimento do pensamento. Vygotsky acredita, desse modo, que quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Para atingir essas características, deve-se organizar o planejamento considerando os seguintes itens:

- Ênfase na abordagem cooperativa (trabalhos em grupos ou pares)-relacionados à característica 1.
- Oportunidades para os alunos aprenderem através da contextualização.
- Instrução linguística e objetivos curriculares devem ser baseados em tarefas comunicativas.
- Conteúdo significativo e aprendido pela sua importância no mundo real e não apenas como pretexto para a aprendizagem da língua.

Quando pensamos em um ensino voltado para esses princípios, o uso do hipertexto como parte do planejamento permite que se trabalhe dentro dessas perspectivas. Considerando a realidade de ensino de LE, ao usarmos uma *homepage* (ou outros gêneros digitais, dependendo do foco da aula) sobre um assunto trabalhado em sala, permite-se que os alunos façam uso de uma abordagem colaborativa, seja através da pesquisa em pares, ou de discussões após pesquisas individuais sobre um determinado assunto, bem como de discussão e troca de idéias, solução de problemas e troca de informações através de outros gêneros digitais, por exemplo, *e-mail*, *chats* e ainda discussões em fóruns e postagens em *blogs*.

Lembrando que o hipertexto permite com mais facilidade que essa troca seja feita não só com colegas de sala, mas até mesmo com pessoas de países que estejam vivenciando uma determinada situação enfocada na unidade, como uma guerra civil, por exemplo. Desse modo, permite-se também uma interação com outras pessoas, em contextos socioculturais diferentes e com diferentes pontos de vista, o que enriquece a discussão.

Os exemplos citados relacionados ao primeiro item (ênfase na abordagem cooperativa) permitem também dar conta dos outros itens, tratando-se de uma atividade contextualizada e que, conseqüentemente, resultará em uma aprendizagem significativa, por se tratar de algo importante no mundo real, bem como permite tarefas comunicativas através de diferentes gêneros textuais dando oportunidades também para que os alunos ajam sobre um determinado problema, digamos com a criação de uma página ou um vídeo relatando suas experiências, seus pontos de vista, críticas, buscas de soluções ou pedidos de ajuda para pessoas envolvidas em uma situação de guerra civil (citada anteriormente) ou sobre o meio ambiente e soluções a nível local para conscientizar outras pessoas.

Desse modo, ao se pensar em uma reflexão atual no ensino-aprendizagem de línguas, é

preciso se considerar a língua enquanto forma de comunicar-se bem como reflexo de uma cultura.

Diante do exposto, a linguagem pode ser definida como uma ação ao mesmo tempo cognitiva e social dado que existe uma meta a ser alcançada e o domínio de conhecimentos lingüísticos, socioculturais, situacionais e discursivos que vão permitir ao(s) indivíduo(s) alcançar(em) o propósito comunicativo. Ser proficiente, é portanto, ser capaz de desempenhar ações adequadas a diferentes propósitos comunicativos e seus interlocutores.

Ao adotar-se determinada noção de linguagem definem-se as metas para a aprendizagem a partir da idéia do que é ser proficiente em uma língua, ou seja, a capacidade de comunicar-se usando a língua-alvo, objetivo maior da abordagem comunicativa.

1.3 Ensino de línguas: gêneros textuais e o desenvolvimento de competências e habilidades na LE.

O homem como ser que interage diariamente no seu meio social, o faz mediante a linguagem, em suas diversas formas. Visto que é inevitável a idéia de comunicação através somente da linguagem é também inevitável a comunicação por gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2000).

Isso se deve ao fato de que, os textos são produtos de atividades sociais, dado que surgem por causa de interesses, objetivos e questões específicas. Tais atividades fazem surgir diferentes espécies de texto que apresentam características estáveis, os chamados gêneros do discurso ou gêneros textuais. (BRONCKART, 1999)

Assim, o contato com os gêneros textuais faz com que os alunos reflitam sobre os mecanismos lingüísticos e extralingüísticos que os constituem, ampliando sua capacidade de interagir como seres sociais.

Bronckart considera que os textos não apresentam traços distintivos formais apenas, mas também traços funcionais, comunicativos e interacionais. Os textos se realizam, dessa forma, nos diversos gêneros textuais existentes e, de acordo com as necessidades da situação de linguagem. Devido a sua relação com as atividades humanas e à diversidade destas, os gêneros são múltiplos e em número infinito, o que se deve também ao seu caráter histórico.

Os gêneros são compostos por segmentos, identificados por características linguísticas de uma língua natural (por seus aspectos morfossintáticos). Tais sequências, por conseguinte, são limitadas ou finitas. Essas marcas linguísticas são chamadas de tipos de discurso.

É fundamental a relação feita entre gêneros e ensino de línguas, visto que os métodos tradicionais, ao invés de trabalharem com textos, priorizam uma abordagem gramatical a fim de conscientizarem os alunos sobre os principais mecanismos de textualização, como se tais conhecimentos por si só fossem suficientes para desenvolver a interpretação e produção textual.

Por conta disso, o estudo sobre os gêneros textuais e como os mesmos são relacionados às práticas sociais já são objeto de estudo da Linguística e muito já se estudou e ainda se pesquisa sobre o assunto e sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas. O assunto vem sendo analisado por diferentes áreas da Linguística como: Linguística de Texto, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística e Análise do Discurso. As mesmas concebem a linguagem como interação, seja ela oral ou escrita e pela qual comunicamos informações, idéias e crenças, conforme exposto no item anterior. É esta concepção de linguagem adotada no presente trabalho. A fim de expressar tais idéias, o sujeito precisa estar ciente do propósito comunicativo e de como irá organizar seu discurso linguisticamente de acordo com o contexto.

Gêneros textuais são, portanto, unidades do discurso que funcionam como práticas sociais considerando-se que são enunciados relativamente estáveis, sócio-historicamente construídos. Isso implica que os textos, produtos das atividades de linguagem nas formações sociais, são construídos em função de objetivos, interesses e questões específicas conforme afirma Bronckart, 1999.

Por suas características sócio-históricas e relativamente estáveis, os gêneros textuais encontram-se imbricados na coletividade social, dessa forma, se (re)produzem não só para a geração atual, como também para gerações posteriores.

Tudo aquilo que se diz, é dito através de um gênero textual com características enraizadas na consciência social. Dessa forma, ao expressar-se algo, faz-se para um público previamente determinado na mente do produtor do texto.

Ao utilizar-se um determinado gênero, não se domina sua forma linguística, e sim o modo de realizar linguisticamente os objetivos que se quer dentro de determinada situação social.

Assim, no tocante à investigação sobre os gêneros textuais, deve-se levar em conta as diversas características que o definem como mecanismos textualizadores e enunciativos que o

formam (BRONCKART, 1999). Ainda no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é importante também trabalhar, através da contextualização com os gêneros textuais, os processos cognitivos e as estratégias metacognitivas que atuam na compreensão dos diferentes gêneros.

Com as mudanças ocasionadas pela tecnologia e conseqüentemente com diversas formas de acesso à informação, novos gêneros surgem assim como novas maneiras de se expressar, colocando mais um desafio para o ambiente da sala de aula.

Dentro da abordagem comunicativa e da idéia de proporcionar aos alunos atividades que os ajudem em desafios da vida real, o empenho em levar o aluno a expressar-se por meio dos gêneros textuais tem sido constante, a partir das últimas décadas do século XX.

Nessa época, segundo Pinto (2003) surgiram os PCNs⁴, com a intenção de direcionar os currículos para um ensino mais eficaz e significativo. Na área de linguagem, as diretrizes objetivam levar o aluno a construir competências comunicativas conforme quadro apresentado pela autora, a partir dos PCNs (p. 63).

Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna⁵

Representação e Comunicação	Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que se pretende comunicar. Utilizar os processos de coerência e coesão na produção oral e/ ou escrita. Usar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura. Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações sobre outras culturas e grupos sociais.
Investigação e	Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais.

⁴ Parâmetros curriculares nacionais

⁵ **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna. p. 63**

Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos quanto à sua natureza, função, organização, estrutura, segundo as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização sócio-cultural	Saber distinguir as variedades linguísticas. Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Assim, reforça a autora, com base nos PCNs:

[...]como se deduz do exposto, à luz dos PCNs, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no nível médio deve ser pensado em termos de competências abrangentes e não estáticas, pois sendo “a língua o veículo de comunicação de um povo, é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições seus conhecimentos (Pinto,2003, p. 61).

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), os gêneros textuais são instrumentos para agir em situações de linguagem. Desse modo, acreditamos que o aprendiz tem que se apropriar das diferentes formas e possibilidades dos diversos gêneros textuais presentes no seu dia-a-dia como parte do processo de aprendizagem do falar e do escrever. Uma vez ainda que as competências devam ser pensadas de forma não-estática, é impossível pensarmos em ensino-aprendizagem sem pensarmos nos gêneros digitais⁶ já que a comunicação humana através dos mesmos para diferentes finalidades é cada vez mais comum.

Essa apropriação se dá com o permanente contato com os gêneros textuais que desenvolve a capacidade de refletir sobre os mecanismos lingüísticos e extralingüísticos que participam do processo comunicativo, possibilitando a interação de forma crítica e consciente na sociedade.

Consequentemente, segundo Pinto (2003), é preciso que o ensino de línguas considere três fatores: as práticas sociais, ou seja, a produção de linguagem através de gêneros; as capacidades de linguagem pelas quais o leitor faz uso do conhecimento prévio para produzir o gênero numa situação determinada e as estratégias de aprendizagem que o aluno desenvolve mediante as diferentes atividades comunicativas, a fim de organizar a aprendizagem, apropriando-se dos gêneros textuais necessários a sua realidade social.

⁶ Usamos em nosso trabalho, o termo gêneros digitais seguindo todas as características teóricas e históricas que adotamos para os gêneros textuais, a diferença se dá no sentido de que os gêneros digitais são aqueles surgidos ou modificados por conta das novas tecnologias e que se encontram em ambiente eletrônico.

Como dito anteriormente nesse mesmo item, com as novas tecnologias, (tendo este trabalho foco para a Internet, o hipertexto e o gênero *homepage*) surgem novos gêneros digitais. O uso da internet afeta as práticas sociais e, por conseguinte, as práticas de ensino de línguas de três maneiras, de acordo com Braga (2007) visto que possibilita:

- a comunicação à distância (em tempo real ou não);
- fornece ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia;
- facilita o acesso a uma rede de informações infinita (a rede mundial de computadores *www*).

Essas novas possibilidades criaram, por conseguinte, novas práticas letradas e re-configuraram e re-significaram práticas já existentes. (Braga, op.cit) trazendo diferentes vantagens, como também novos problemas para o contexto da sala de aula. Dentre as vantagens podem ser considerados a maior facilidade de acesso às informações, maior diversidade de material de apoio, no contexto de ensino de línguas, material real em contextos reais (como maior acesso a jornais, revistas, vídeos, materiais de áudio, etc.) facilitando atividades mais sofisticadas e interessantes do que as usualmente propostas em livros didáticos, dando a possibilidade para o professor ser mais criativo na preparação de suas aulas.

No que diz respeito, mais diretamente à leitura, a autora destaca a potencialidade comunicativa dos recursos hipermídia que formam os textos disponibilizados na rede oferecendo vantagens ao leitor:

Do ponto de vista da comunicação, a junção de linguagens na constituição dos construtos multimídia e hipermídia tem um efeito multiplicador de sentidos, na medida em que integram as possibilidades de sentido e contam com as normas interpretativas, que são particulares dos diferentes recursos semióticos adotados: texto verbal escrito, som, imagem estática e em movimento. Ou seja, os diferentes tipos de significados, veiculados segundo cada modalidade individual, integram-se e complementam-se de forma auxiliar à interpretação geral ou a interpretação de segmentos particulares do texto. (LEMKE, 2000 apud BRAGA, 2007, p. 185)

1.4 O Gênero *Homepage* e o contexto digital.

Este gênero textual introdutório que no suporte da Internet funciona, assim como a primeira página de um jornal, para orientar e organizar uma leitura prévia, se agrega a outros

gêneros textuais já convencionados e vários *links*. Essa página inicial com seus diversos *links* levarão a diversas outras páginas disponibilizadas no ambiente *online*.

A complexidade das *webpages* se deve ao fator de flexibilidade proporcionada pela HTML e a simplicidade dessa linguagem, o que permite a criação de textos mais complexos (em termos de utilização de diversos signos) com um menor esforço. Outro fator para tal complexidade é ainda a maleabilidade do gênero que são raramente homogêneos devido a sua capacidade de se interrelacionarem e se misturarem. Em um espaço aberto e democrático como a *web*, onde várias comunidades encontram-se, cada uma com seu repertório de gêneros, o fenômeno de combinação e contaminação de um gênero pelo outro, também comum em outros ambientes não-virtuais, tem grande chance de acontecer. Dessa forma, as *webpages* apresentavam uma tendência a serem imprevisíveis e difíceis de serem caracterizadas por um só gênero, diferentemente de outros meios nos quais a produção textual se dá de forma mais rígida e controlada. (SANTINI, 2007).

De acordo com Askehave & Nielsen (2004, *apud* BEZERRA, 2007), uma boa razão para se estudar este gênero textual se dá por este ser um dos primeiros textos gerados pela *Web* a alcançar o status de gênero textual, tendo assim, sua forma aos poucos convencionada, após mais de 10 anos de “anarquia retórica” (grifo do autor).

Assim, a *homepage*, enquanto construção textual multimodal, incorpora convenções de gêneros já existentes, comum a gêneros que surgem, bem como a criação de novas regras e convenções influenciadas pelos mais diferentes propósitos comunicativos e rápida evolução da tecnologia.

Tal convenção se deu motivada por dois tipos de práticas. A primeira, pelo fato de que ao construírem novas *homepages*, os *web designers* adotaram, conscientemente ou não, outras páginas como modelo. Outro fator foi o aumento de cursos e livros sobre o assunto (construção de *homepages*), o que traz também uma tendência à padronização, o que ajuda na caracterização de um construto em gênero textual (BEZERRA, 2007).

Dado que o gênero pode ser definido, de acordo com Santini (2007) como um tipo social de ação comunicativa caracterizada por um objetivo reconhecido e um aspecto formal e estrutural comum e reconhecido, podemos dizer que a *homepage* cumpre esses requisitos, o que nos faz reconhecê-la como gênero textual.

No entanto, o diferencial se dá pela funcionalidade, característica exclusiva da *web* visto que funcionalidade é definida aqui em termos de navegação, e-mail, facilidade, ferramenta de busca, discussão, interação, colaboração segundo Shepherd and Watters (1999).

Apesar de reconhecerem que em muitos casos a web apresentará gêneros surgem a partir de outros já existentes, os autores defendem a idéia de gêneros que surgem exclusivamente no contexto da web (sendo a *homepage* um deles) e que não têm equivalente na mídia tradicional, como a página de uma corporação, ou ainda uma página contendo áudio e vídeos ou elementos interativos.

Outro ponto importante é a equivocada idéia de que a adaptação de gêneros já existentes por si só possam dar suporte adequado às informações que o mundo digital permite já que isso resultaria em uma má-utilização do poder que esse novo meio tem de promover estruturas informacionais inovadoras.(DILLON AND GUSHROWSKI , 2000).

Logo, a *homepage* pode ser vista como gênero dado que apresenta funções comunicativas muito claras: a de entrada oficial de um site e a de introduzir o conteúdo geral do mesmo para o usuário que ali navega. Tem ainda elementos discursivos que apesar de não serem exclusivos a este gênero, são característicos dele também: sumários, fotografias, índices, manchetes, quadros, palavras-chaves, todos eles apresentados como *links* que podem ser clicados para que o leitor acesse a informação mais detalhada. Outro ponto importante são os valores informativos relacionados à localização desses elementos de acordo com o autor.

Por funcionar como gênero introdutório na *web*, as informações mais detalhadas devem ser obtidas através dos *links* e tendo em vista um de nossos objetivos de investigarmos a leitura em ambiente hipertextual e mais especificamente do papel dos *links* na compreensão do conteúdo, selecionamos a *homepage* como parte de nosso *corpus* por acreditarmos que a possibilidade de navegação através dos *links* exigirá do leitor estratégias diferenciadas e conseqüentemente também do professor uma preparação de aulas e atividades que ajudem esse aluno/ leitor a tornar-se mais autônomo nesta forma de leitura promovendo assim, o letramento digital.

Com as novas tecnologias da informação, o ensino não pode mais ficar limitado aos antigos processos de leitura e escrita. É cada vez mais comum o uso do ciberespaço no nosso dia-a-dia. Desse modo, faz-se necessário, enquanto professores e pesquisadores, aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o hipertexto, a fim de sabermos como nossa mente responde aos novos estímulos proporcionados por ele.

Há pela frente, no dizer de Marcuschi (1999), um longo caminho de reflexões para o ensino relacionado à produção e compreensão textual haja vista a necessidade cada vez maior da produção textual. Já existem, ainda segundo o autor, muitas tentativas a esse respeito, principalmente em relação às necessidades cognitivas dos novos navegadores. Ainda de acordo com o autor, será difícil navegar com segurança, pois a sensação de perda de tempo ou

de estar construindo blocos desconectados e fragmentados, por conta da maneira como o hipertexto se apresenta.

É nesta base que Gomes, Oliveira e Costa Pereira (1990) ressaltam a importância de assistência e orientação explícita, por parte dos instrutores a fim de facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos bem como o estabelecimento prévio dos objetivos de leitura. Um dos dispositivos seria, segundo os autores, questionar os alunos sobre as suas intenções e propor alternativas.

É neste sentido que o hipertexto deve ser concebido como uma possibilidade de apoio à aprendizagem já que providencia mecanismos de produção /compreensão textual diferentes devido aos recursos disponibilizados no hiperespaço. Isso acarreta instrumentos para o aluno construir, modificar e interagir na tela com seu próprio mapa conceitual, devendo existir a possibilidade de visualizar as ligações entre os diversos *links* percorridos, o que pode apoiar o aprendizado. (MORGADO, 2005).

Ainda nas palavras da autora, existe também outra perspectiva que considera o fato de o aluno se encontrar perdido ou desorientado, o que pode ser visto como parte necessária no processo de estruturação e que no caso de alunos mais experientes, pode constituir-se em um desafio, retirando-se, portanto, dessa dificuldade, uma vantagem para a aprendizagem.

Stanton e Stammers (1990, *apud* MORGADO, 2005) apontam as seguintes vantagens do hipertexto: permitir diferentes níveis de conhecimento prévio; encorajar a exploração; permitir a visualização de sub-tarefas como parte de tarefas mais globais; e adaptação da informação aos estilos individuais de aprendizagem.

Assim, dados os motivos explicitados ao longo deste capítulo, o hipertexto tornará necessária uma redefinição curricular, bem como revisão e identificação das fontes e o estabelecimento de um tipo de conhecimento que possibilite ordenar os fragmentos presentes na rede. (MARCUSCHI, 1999)

Cabe aos professores pesquisarem e refletirem sobre as possíveis formas de se trabalhar com essa nova unidade discursiva a fim de desenvolver uma maior capacidade nos alunos enquanto leitores/ autores desse novo mundo que se põe a sua frente. Desse modo, é importante discutir-se sobre as diferentes teorias envolvendo a atividade de leitura a fim de melhor entender como se dá o processo e que aspectos devem ser considerados ao trabalhar-se a percepção do gênero *homepage* e a compreensão de seu conteúdo.

CAPÍTULO 2. LEITURA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MODELOS DE LEITURA

O tema desta pesquisa é a leitura e suas várias interfaces, com enfoque na leitura em meio eletrônico. A fim de trabalhar o tema, tratar-se-á a leitura em seus aspectos cognitivos e metacognitivos, e do trabalho de leitura na sala de aula de língua estrangeira.

Esta dissertação irá, inicialmente, tratar de diferentes definições de leitura ao longo dos anos e em diferentes pesquisas, até chegar à leitura hipertextual em meio eletrônico: tema central do nosso trabalho.

Antes de adentrar na questão da leitura e também dos modelos de leitura é necessário pensar sobre o que significa o ato de ler. É difícil encontrar uma resposta única, dadas as várias abordagens que permeiam a atividade de leitura a depender da escola lingüística. As concepções clássicas de leitura são delineadas pelos seguintes elementos:

- a) A interação entre o leitor e o texto (processos cognitivos);
- b) Os papéis do autor ao escrever um texto (seus valores, conceitos e experiências);
- c) As características físicas do texto (mecanismos lingüísticos, ortografia, pontuação, sintaxe e estilo, aliados a sua forma e função);
- d) Contexto (considerado em abordagens mais recentes quando se pensa em leitura como a interação entre leitor, texto e contexto).

Partindo desses elementos, abordar-se-ão, a seguir as perspectivas que deles se utilizam como forma de definir o ato de ler.

2.1 Perspectiva tradicionalista

Nessa abordagem, é comum, de acordo com Kleiman (2004), o enfoque no produto da leitura, apresentando, portanto, uma menor preocupação com o ensino voltado para textos, formulação de hipóteses, confirmação ou rejeição de informações implícitas e explícitas, elaboração de sumários e avaliação crítica.

Na abordagem tradicional, a língua é vista como algo fechado e imutável. “Durante muitos anos a leitura foi considerada como atividade perceptual e mecânica, centrada no processamento gráfico, e as teorias de ensino e de correção dos hábitos de leitura eram baseadas nessa suposição.” (WOLF E DICKSON, 1985 *apud* PINTO, 2002, p.34.). Assim, dentro dessa perspectiva, compreender um texto seria apenas decodificá-lo, buscando informações objetivas ou o significado de cada palavra, operando apenas com o material linguístico e sem a influência do outro ou do contexto.

Em se tratando do ensino de línguas, realidade deste trabalho, essa abordagem envolveria, por exemplo, traduzir termos do texto isoladamente, fazer perguntas de forma direta e objetiva para que os alunos apenas identificassem as informações dentro de um texto (datas, nomes de pessoas, lugares) sem necessariamente fazer o aluno pensar criticamente sobre o tema e sem que o contexto seja necessário para a compreensão.

Portanto, nessa perspectiva a leitura é vista como decodificação e o leitor apresenta-se como um apreciador do texto, de onde tem que extrair o sentido. De acordo com Coracini (2005, p.20), essa idéia vem de uma visão existencialista de leitura: “acredita-se na existência de uma leitura e nossa tarefa seria a de buscá-la, resgatá-la, capturá-la.”

Desse modo, ainda segundo a autora, fala-se em desvendar o sentido do texto, já que o significado encontra-se nas palavras e a função do leitor é a de resgatar esse significado. O problema dessa visão estruturalista de leitura encontra-se no fato de considerar a palavra ou signo, apenas como parte de um todo maior. Isso seria “considerá-lo fora de toda sua subjetividade, como puro instrumento de comunicação, em que o sujeito e, portanto, a subjetividade, não teria lugar.” (CORACINI, *op.cit*)

Infelizmente, essa abordagem de leitura enquanto decodificação ainda permeia atividades em escolas regulares e de ensino de línguas. Falta, por parte de muitos professores, instituições e dos currículos vigentes, uma conscientização da importância de o leitor se posicionar sobre um texto, saber ler criticamente, bem como de desenvolver a capacidade de relacionar o que se aprende na escola com a realidade dos alunos. Esse tipo de abordagem é extremamente importante na formação de cidadãos atuantes e críticos e a escola é o lugar onde essas competências deveriam ser desenvolvidas.

Vale ressaltar também que um posicionamento diferente de uma perspectiva tradicionalista em relação à leitura é papel não só do professor de línguas, mas de todas as disciplinas para que o ensino seja formado por um todo coerente.

Uma mudança ocorre a partir da perspectiva cognitivista, que se preocupa com os processos mentais do leitor, como: planejamento, monitoração, inferência, auto-avaliação,

instrospecção, etapas de leitura-escrita e as relações que interferem no processo de compreensão e de produção de textos com o intuito de promover uma maior conscientização e controle desses processos.

À medida que os sujeitos ficam mais conscientes de seu controle diante da compreensão, estes se tornam mais independentes e têm mais chances de se tornarem leitores proficientes e não é somente com perguntas objetivas que o mesmo conseguirá desenvolver essas estratégias de controle.

2.2 Leitura enquanto cognição

Nessa abordagem, a leitura se dá enquanto processo interativo de diferentes níveis de informação. Assim, o leitor utiliza-se de conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto, mas não de forma hierárquica. Qualquer uma dessas formas de conhecimento pode servir de *input* para outro nível e se há alguma lacuna, outras fontes podem ajudar a chegar à compreensão.

Segundo Kleiman (2004) apesar de o leitor ser entendido como sujeito cognitivo e o texto objeto formal, a relação interativa que se estabelece é importante porque possibilita leituras diferentes e assim, tenta resolver o problema de indeterminação do texto. Por conseguinte, nessa perspectiva, tanto o leitor quanto o próprio texto delimitam as possíveis leituras de um texto, não havendo abertura total, porque as hipóteses devem estar relacionadas a aspectos formais. Dessa forma, não há apenas uma leitura haja vista que cada sujeito impõe sua estrutura de conhecimento ao texto.

A leitura é considerada por alguns autores um processo de interação que pode ocorrer entre o autor e o leitor, através do texto ou entre o leitor e o texto a fim de atingir objetivos específicos (KLEIMAN, 2000; SOLE, 1998).

Mas como é que o leitor compreende o que autor quis dizer?

Smith (1989) afirma que assim como não precisamos identificar letra por letra a fim de entendermos as palavras, entender um texto, não exige a identificação isolada das palavras. O autor postula ainda que:

[...] se a seqüência de palavras for significativa, é o significado que auxilia os leitores na identificação de letras ou palavras individuais e não o contrário. Para isto,

os leitores utilizam a informação não-visual, as informações do contexto frasal (uma palavra ajuda na identificação de outras) e a estratégia de eliminação prévia para reduzir as alternativas que não caberiam naquele contexto. (SMITH, 1989, p. 135)

Levando em conta o processo de leitura individual de cada sujeito, bem como a diversidade de textos dos quais fazem uso em seu cotidiano, os leitores, dadas essas diferenças, usam diferentes estratégias de compreensão. Nesse caso, os processos exigidos na leitura de diferentes gêneros textuais impressos vão ser distintos entre si como também os serão aqueles necessários à leitura de textos no formato do hipertexto. (PINHEIRO 2005)

Devido a essas distinções, o leitor, quanto mais experiência tiver na leitura de diversos gêneros textuais em diferentes suportes, poderá ser proficiente e desenvolver melhor suas estratégias.

O processamento textual foi um dos aspectos de linguagem que a abordagem cognitiva se propôs a explicar. Esse processamento envolve fatores de compreensão do texto como a habilidade de identificar o tópico principal, identificar os temas principais, resumir um texto, fazer as inferências que geram a coesão e a coerência globais. Com o desenvolvimento dessa perspectiva cognitivista, percebeu-se ser impossível explicar o funcionamento da mente humana a fim de compreender um texto, através de palavras isoladas, regras sintáticas. Notou-se também ser uma tarefa muito difícil perceber como ativamos e mantemos em nossa memória as informações necessárias ao processamento textual, bem como realizamos as inferências em nossas leituras do cotidiano. (KOCH E CUNHA-LIMA, 2004)

Desse modo, a visão social da cognição começou a ganhar força com a evidência cada vez maior de que não só aspectos interacionais, mas também os conhecimentos sociais eram também parte desse processo.

Van Dijk (1985) foi pioneiro no campo da Psicologia Cognitiva ao abordar o nível textual para a compreensão. Assim, passou-se a ampliar o conceito de coerência e a pesquisar a macrocoerência (coerência global) em que fatores interacionais, linguísticos e um grande conjunto de conhecimentos sociais mobilizados pelo texto desempenham importante papel na compreensão.

Diante desse novo modo de ver a leitura, a Psicologia Cognitiva desenvolveu estudos sobre fenômenos como memória, atenção, representação mental e processamento cognitivo em geral. Esses estudos contribuíram com a elaboração de uma das principais idéias da Linguística Textual:

a de que nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito, já que, conforme demonstraram os estudos acima apontados, os processos de produção e compreensão

de textos dependem, em grande parte, de informações que são apenas sugeridas, apontadas nos/pelos textos e que devem ser mobilizadas pelo ouvinte/leitor para que consiga estabelecer adequadamente o(s) sentido(s) global(is) de um texto (KOCH & CUNHA- LIMA, 2004, p.292)

Os textos não só necessitam dessa gama de conhecimentos diversos para serem entendidos, como também são fontes de conhecimento que se constroem e se modificam ao longo dos processos interacionais com os diversos textos a que somos expostos ao longo de nossas vidas.

Dadas suas características de serem fontes de conhecimentos que circulam socialmente, são também “fontes fundamentais para a construção de conhecimentos compartilhados entre indivíduos sendo uma das mais importantes e centrais formas de cognição social e de organizadores do conhecimento de uma dada cultura” (KOCH & CUNHA- LIMA, 2004, p.294).

Em várias áreas da Linguística (por exemplo, a Linguística Textual, a Psicolinguística, a Análise do Discurso), é sabido que ler ou escrever é necessariamente interagir. Assim, o autor, ao decidir como vai construir um texto tem como base um conjunto de experiências e conhecimentos que devem ser compartilhados pelo leitor para que possa haver compreensão.

Esse conhecimento compartilhado é, conforme Koch (2004), peça essencial para que os autores decidam o que querem explicitar ou não, para o que querem chamar a atenção, que posturas (de intimidade, respeito, distância, autoridade, por exemplo) devem tomar diante do outro, bem como o gênero textual adequado. Ao leitor, cabe usar diferentes estratégias para interpretar o texto como: identificar o tópico principal, identificar os temas principais, resumir o texto como ainda fazer as inferências que geram a coesão e coerência global.

Esta abordagem cede lugar, posteriormente, às reflexões sócio-interacionistas, que consideram as características históricas, sociais e interacionais dos textos, assim como sua diversidade numa determinada sociedade.

A idéia que será apresentada em seguida, de leitura como processo sociointeracionista, vem quebrar esse paradigma, já que passa a considerar não só o autor, como construtor do significado, mas também o leitor como parte dessa construção de sentido.

2.3 Perspectiva sócio-interacionista

Conforme dito acima, ambos os sujeitos, autor e leitor, são participantes ativos no momento de atribuir significado ao texto. Nesta perspectiva, Coracini (2005, p.21) afirma que:

a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s).

Desse modo, apesar do autor ser a autoridade reconhecida que irá deixar suas marcas, argumentos e intenções no texto, cabe ao leitor também ser um sujeito ativo precisando ativar esquemas mentais e cognitivos a fim de compreender o que lê. Para que esse processo ocorra, os conhecimentos previamente adquiridos atuam em seu auxílio.

Outra característica dessa visão de leitura é a possibilidade de mais de uma leitura para um determinado texto. No entanto, como a figura do autor é bem central na construção do texto, essas leituras possíveis dependem das marcas deixadas pelo mesmo, que decide quantas ou quais leituras autorizará, como dependem também do texto em si.

Dessa forma, a leitura se constitui em processo interativo e social dado que envolve compreensão que se concretiza na interação entre leitor e texto, sendo este sujeito ativo e construtor de significados, com sua leitura guiada por objetivos e a interpretação guiada por esses objetivos. (SOLÉ, 1998).

Na comparação das concepções de leitura enquanto decodificação e leitura na perspectiva sócio-interacionista, uma boa exemplificação vem de Coracini (2005). Conforme a autora, a compreensão na segunda vertente é sinônimo de leitura (quando pensamos, por exemplo, na necessidade de se reconhecer a estrutura/ *layout* de um texto a fim de compreender-se o gênero textual⁷ que irá ser lido e levantar-se hipóteses antes mesmo da leitura detalhada, sendo a interpretação, uma etapa posterior, pois a fim de interpretar o leitor faz uso de experiências e opiniões pessoais. Já na primeira vertente (leitura com decodificação), a leitura corresponde à primeira etapa, seguida de compreensão vindo por fim, a interpretação.

Outro ponto levantado pelos teóricos dessa vertente é o uso de estratégias metacognitivas que constituem a reflexão e conscientização, por parte dos leitores a fim de controlarem a compreensão e seu processo de aprendizagem.

⁷ Conforme visto no capítulo 1 consideramos os gêneros textuais na perspectiva de Bronckart(1999 e 2006) e Marcuschi(2000) para os quais os gêneros são construtos sócio-historicamente construídos, daí esse tipo de atividade se encaixar na perspectiva da leitura sócio-interacionista.

Por conseguinte, os processos inferenciais e de interação têm um papel fundamental na aprendizagem. Para Marcuschi (2001, p. 34) esta perspectiva “preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.”

Dentro dessa visão, a aprendizagem passa pelos processos de mediação, internalização e controle. Por mediação entendemos o conhecimento partilhado sobre o qual o outro ou o próprio aprendiz irá decidir se é ou não relevante para determinada situação. Esse pensamento se junta com o que é internalizado pelo indivíduo, aumentando, assim, o controle da linguagem e ampliando seu conhecimento sobre as estratégias textuais.

A sala de aula é um ambiente favorável à aplicação desta perspectiva, visto que existem vários indivíduos com diferentes experiências possíveis de serem compartilhadas e mediadas pelos outros e pelo próprio aprendiz à medida que o conhecimento avança.

Dessa forma, os alunos interagem entre si e com o professor, praticando a língua dentro de um contexto social e não apenas como conhecimento de palavras isoladas e de frases gramaticalmente corretas e memorizadas.

As atividades devem abordar situações que façam parte do interesse dos alunos enquanto usuários da língua. Um dos processos centrais de construção de conhecimentos, de acordo com os PCNs (1998) parte da aproximação entre o que o aluno já sabe e o que está aprendendo. Desse modo, a produção/ compreensão dentro desta perspectiva volta-se para os mais diversos gêneros textuais visto que tudo que se fala ou se escreve se faz através de um gênero textual.

O aluno se engaja em diversas situações sociais em que os gêneros textuais circulam, lendo-os e produzindo-os diariamente, utilizando estruturas linguísticas complexas sem muitas vezes estarem cientes disso. Voltar o ensino de línguas para o trabalho com os gêneros é tornar mais fácil a relação entre conhecimento novo e o já assimilado; é, muitas vezes, chamar a atenção dos alunos para o que eles já sabem e não têm consciência.

Essa perspectiva é central nesta pesquisa, já que se trabalha com leitura em língua estrangeira. Daí a importância de reconhecimento de gêneros textuais e formulação de hipóteses para ajudar a entender o texto na língua estrangeira (doravante LE), bem como com as estratégias com a finalidade de torná-los mais autônomos e independentes no uso da língua alvo para a leitura.

2.4 Principais modelos de leitura

Após essa breve discussão sobre as concepções de leitura, será feita agora, uma síntese dos principais modelos de leitura, dado que devido à complexidade que envolve a leitura quando entendida por processo cognitivo, as teorias científicas que a investigam fizeram e ainda fazem uso de modelos na tentativa de explicar os processos mentais participantes da atividade de leitura.

Por "modelo" entende-se "uma estrutura lógica ou matemática utilizada para explicar um conjunto de processos que possuem entre si certas relações." (DUBOIS et ali, 1988, p.415). Desse modo, um modelo de leitura pode ser visto como uma representação dos processos mentais (cognitivos e linguísticos) que ocorrem na atividade de leitura.

Apesar dos modelos não darem conta de todos os processos cognitivos que fazem parte do ato de ler, os mesmos têm ajudado no entendimento de como ocorre a atividade leitora bem como os fatores participantes desta. São também um tipo de conhecimento que permite àqueles que trabalham com leitura (sejam pesquisadores ou professores) tratarem o tema de forma mais científica. Como esses modelos (e as concepções de leitura presentes nos mesmos) influenciaram, ao longo dos anos, as pesquisas e o ensino?

Levando em conta que os primeiros modelos com enfoque da Psicologia Cognitiva surgiram em meados dos anos 60 e sofreram e vêm sofrendo modificações até os dias de hoje, nossa apresentação dos mesmos não se dará de forma topicalizada de modelo a modelo, mas sim organizada cronologicamente de modo que por vezes retornaremos a alguns modelos já citados.

Antes da metade dos anos 60, por influência do behaviorismo, os modelos de leitura descreviam o ato de ler na forma de estímulos visuais que se transformavam em padrões fonéticos (a palavra) não existindo aparentemente um envolvimento cognitivo. Somente após 1965, com o surgimento da Psicologia Cognitiva os modelos começaram a se preocupar como os fatores de memória e atenção, por exemplo, influenciavam a atividade de ler.

Outros fatores que, ainda nos anos 60 contribuíram para as pesquisas linguísticas foram a teoria gerativa de Chomsky e o estudo dos processos mentais, bem como a consolidação da Psicolinguística. Desse modo, o enfoque dos trabalhos dessa área passa a ser os processos mentais participantes na atividade de leitura, desenvolvendo-se aí uma nova linha na Linguística Aplicada, a de investigação do processo de ler como atividade cognitiva. (SILVEIRA, 2005).

O início dessa tendência foi marcado por Keneth Goodman (1967). A teoria gerativo-transformacional influenciou também o trabalho de Ruddell (1969) marcado por componentes relacionados ao desenvolvimento da linguagem e à competência lingüística.

Para melhor entendermos como a Psicologia Cognitiva influenciou a Psicologia Moderna vejamos alguns princípios norteadores lembrados por Silveira (2005) a partir de Davidoff (1983):

- 1) os processos mentais (pensamento, percepção, memória, atenção, resolução de problemas e linguagem) deveriam ser estudados pelos cientistas do comportamento, leia-se psicólogos;
- 2) o objetivo do estudo dos processos mentais deveria ser a aquisição de conhecimentos exatos sobre seu funcionamento e como são aplicados pelos indivíduos em situações reais;
- 3) a introspecção informal deveria ser o método usado para desenvolver intuições. Já os métodos objetivos serviriam para confirmar as impressões.

Essa corrente que definia o pensamento humano pelo processamento da informação ganha importância no campo da Psicologia Cognitiva nos anos 60 e o papel do profissional dessa área seria o de definir as operações mentais que o indivíduo usa para resolver problemas. A cognição seria, nessa abordagem, uma metáfora de mente igual a computador defendendo que há dois tipos principais de orientação da informação, o processamento ascendente (*bottom-up*) e o processamento descendente (*top-down*), modo tradicional de ver a leitura, conforme o item 2.1 deste capítulo:

- 1) processamento ascendente: privilegia partes e expressões do texto através da decodificação que irão, aos poucos, e através da leitura linear, constituir a compreensão.
- 2) processamento descendente: privilegia a leitura global através da construção de hipóteses e utilizando o conhecimento prévio do leitor.

O modelo que marcou o início de tudo foi o de Goodman publicado em 1967 e no qual a leitura era um jogo psicolinguístico de adivinhações. Desse modo, o enfoque estava na possibilidade de predição e adivinhação na leitura.

Para Goodman (1967) três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo:

- Grafo-fônica: dela fazem parte a informação gráfica, fonológica e a interrelação entre ambas.

- Sintática: cujas unidades funcionais são padrões sentenciais, marcadores e regras transformacionais supridas pelo leitor.
- Semântica: que inclui vocabulário e conceitos e experiências do leitor.

Além desses níveis de informação, o leitor necessitaria ainda de habilidades que possibilitam esse processamento: “*scanning*”, fixação ocular, seleção de “pistas” cruciais, predição das pistas, formação de perceptos, busca lexical e conceitual, conhecimento linguístico e conhecimentos prévio, conceitual e empíricos, testagem semântica das escolhas, retestagem grafo-fônica, regressão ocular e decodificação.

Apesar de Goodman elencar e especificar várias habilidades presentes no processo, ele, no entanto, não especifica a relação entre os mesmos e a utilização de diversas fontes de informação durante a leitura. Também não fica claro, nesse modelo, o valor dos mesmos em relação às dificuldades que se possam apresentar, bem como o grau de interdependência dessas habilidades.

Atualmente, sabe-se que esses conhecimentos e estratégias, apesar de serem parte importante no processo de leitura, não devem ser os únicos considerados no ensino-aprendizagem da habilidade de leitura, dado que outros fatores, como veremos mais adiante, participam desse processo. Outra mudança se dá, posteriormente, na idéia de que esses estágios não ocorrem separadamente e de um a um na mente do leitor.

A noção de leitura como processo interativo é objeto de estudo de várias disciplinas como linguística, ciências cognitivas, inteligência artificial. Essa interdisciplinaridade se dá devido à especificidade dos processos participantes nessa área que envolvem não só habilidades com a linguagem como também com cognição e memória. Daí o interesse das disciplinas supracitadas pelo processo de leitura como interação e conseqüentemente como atividade construtiva.

Kintsch (1978, p.66 *apud* KLEIMAN 2004, p.31) fala sobre a construção de significados do texto:

As bases textuais, e portanto, o significado, não são objetos do mundo, mas simplesmente o resultado de certos processos psicológicos. Quando lemos um texto, as únicas coisas fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página; as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais, as frases e sentenças em que eles se organizam, e o significado, são resultados de complexos processos psicológicos hierárquicos na mente do leitor.

Diante dessa afirmação, pode-se pensar em interação não apenas como evento que ocorre entre leitor e autor através do texto, mas também, e de forma importante como a

interação de diversos níveis de conhecimento do sujeito (que vai, como vimos nos modelos anteriores, desde o gráfico até o conhecimento de mundo). No entanto, o que diferencia esse modelo dos anteriores é que os processos não ocorrem através de estágios ou hierarquias, mas sim de forma interrelacionada a fim de construir sentido.

Adams e Collins(1979, p.5 *apud* KLEIMAN, 2004, p. 31) afirmam que o acesso ao sentido nesse modelo ocorre da seguinte forma:

processamentos *top-down* e *bottom-up*, deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente(...). Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento *bottom-up*, o processamento *top-down* facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento *bottom-up* assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento *top-down* ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados.

Nessa perspectiva, o foco de estudo recai sobre a compreensão de textos ao invés de níveis específicos ou microunidades do texto. Desse modo, o não entendimento de um determinado texto pode recair tanto por limitações do próprio texto, que não oferece pistas suficientes, ou por limites do leitor. Este passa a ser concebido então não mais como um analista de pistas gráficas e léxicas, mas sim como um (re)criador de significado

O modelo de sistema de comunicação desenvolvido por Ruddell inicialmente em 1969, e reformulado em publicações posteriores (1976 e 1994 que serão melhor apreciadas posteriormente) se diferenciou de outros por não se preocupar em descrever detalhadamente os componentes e estágios que ocorrem durante a leitura. Ao invés de oferecer dados empíricos ele optou por citar pesquisas anteriores que justificavam a inclusão de alguns componentes do seu modelo.

Em 1972, Gough lança seu modelo defendendo os processamentos ascendentes, colocando o leitor, novamente, na posição de decodificador. A polêmica gerada pelo modelo reside no fato de considerar que o leitor considera letra a letra, até identificar a palavra e a partir dela, construir significado, preocupando-se em descrever os eventos, de forma sequencial, que ocorrem em um segundo de leitura.

Desse modo, o autor apresenta os eventos na seguinte ordem:

- 1) Fixação ocular, representação icônica, reconhecimento visual e posteriormente fonêmico das letras e, em seguida da(s)palavra(s), busca lexical da(s)mesma(s).
- 2) Esse reconhecimento é feito palavra por palavra, da esquerda para a direita. Em seguida, ocorrem os processos de natureza menos específica, que vão desde o

armazenamento das entradas lexicais na memória primária onde operam os mecanismos de compreensão, utilizando-se de informação fonêmica, sintática e semântica das entradas lexicais.

3) Após esse processamento, algum mecanismo desconhecido opera na informação de memória primária a fim de descobrir a estrutura profunda do fragmento, as relações gramaticais e se houver sucesso, uma interpretação semântica é realizada.

4) Após esta etapa, os fragmentos (não especificados pelo autor) passariam a um registro final ou memória secundária.

Apesar de recapturar a complexidade de um segundo de leitura o modelo não leva em conta a interação entre o processamento visual e processamentos linguístico-cognitivos. O modelo também não leva em conta a não-uniformidade do padrão ocular, bem como o contexto e conhecimento prévio como fatores desambiguadores.

A partir desse encadeamento dos eventos, o autor assume a seguinte posição diante da leitura e seus processos:

O leitor não é um adivinhador. Externamente, ele parece ir do *input* visual diretamente para o significado, como se fosse num passe de mágica. Mas eu afirmo que tudo isso é ilusão, pois o leitor na realidade caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode até ser que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual o seu truque. (GOUGH, 1976, p.532 *apud* SILVEIRA, 2005, p. 38).

O próprio autor, na citação acima, assume a possibilidade de falha no seu modelo. Ao admitir que pode até ser que o leitor não caminhe no texto, letra por letra e palavra por palavra colocando um desafio a outros pesquisadores ao afirmar que para provar que esse não é o caminho, é preciso provar, então, quais são os procedimentos usados para construir significado.

Ainda nos anos 70, LaBerge e Samuels lançam seu modelo de processamento automático reforçando a idéia de leitura como processamento da informação. Assim, descrevem as principais etapas envolvidas na mudança do padrão escrito para a construção de um significado relacionando os mecanismos de atenção ao processamento em cada um desses estágios.

De acordo com este modelo, “estímulos bem aprendidos, se processam e se transformam numa representação interna, ou código, independentemente do foco de atenção no momento de apresentação do estímulo.” (KLEIMAN, 2004, p. 25)

Para que estímulos escritos se transformem em significado, uma seqüência de estágios no processamento da informação é necessária.

Este modelo visa desenvolver o automatismo para em seguida, identificar as opções de processamento do leitor experiente. Antes de se chegar a esse automatismo é necessário que o leitor passe por três (talvez quatro) estágios de aprendizagem perceptual:

- 1) “O leitor procura no estímulo grafêmico as dimensões relevantes para a discriminação de traços distintivos (abertura, orientação especial, da letra, etc).” Quando o leitor tiver realizado muitas tarefas discriminatórias essa busca se tornará automática.
- 2) “O aprendiz constrói um código de letras mediante a organização dos traços relevantes numa unidade maior, que precisa da atenção do aprendiz”.
- 3) “O processo de organização de traços relevantes se torna automático.”
- 4) Seria o *scanning*, ou seja, o procedimento visual pelo qual o sujeito alcança o estágio de unificação.

De acordo com Kleiman (1989), apesar das limitações do modelo sua aplicabilidade estaria na hipótese de o processo tornar-se automático à medida que o leitor se torna mais experiente, dando margem à idéia de que o oposto também ocorre, ou seja, antes dos processamentos mencionados por LaBerge e Samuels tornarem-se automáticos e, portanto, inconscientes, o ato de ler precisa envolver ações conscientes por parte do leitor, daí a importância para o estudo não só de processos cognitivos, mas também dos metacognitivos.

Esse modelo, assim como o de Gough, enfoca processos *bottom-up* (ascendentes). Dessa forma, a idéia do modelo de descrever os principais estágios envolvidos na mudança do padrão escrito para o significado sendo os cinco componentes básicos pelos quais a informação passa: a memória visual, a memória fonológica, a memória semântica, a memória episódica e a atenção (peça-chave do modelo).

Assemelha-se ao modelo de Gough que se preocupa com o que acontece na mente desde o primeiro estímulo visual até que o mesmo se transforme em um conceito semântico (significado), conforme dito anteriormente. A diferença na teoria de LaBerge e Samuels consiste no enfoque dos mecanismos de atenção e como esses atuam nos processamentos até tornarem-se automáticos. Assim, a principal intenção dos autores é mostrar como a "atenção" é usada pelos leitores iniciantes e maduros e descrever os caminhos que a informação pode tomar ao fluir pelos sistemas de processamento e como ela é processada.

A atenção é considerada peça-chave no processo de leitura levando em conta que esse modelo visa levar ao automatismo e à medida que o leitor vai se tornando mais proficiente, menos atenção será necessário. Ela pode ser usada em duas tarefas: a decodificação e a

compreensão. A diferença nessas duas atividades estaria no fato daquela ser o processo de ir da palavra impressa (estímulo visual) à articulação fonológica desse estímulo enquanto que esta seria a de obter significado. A habilidade do leitor irá determinar o nível de atenção necessário em relação à decodificação enquanto que compreender sempre exige atenção por parte do leitor, já que envolve a conexão entre as idéias contidas numa sentença com os esquemas conceptuais e conhecimento prévio na mente do leitor. (SILVEIRA, 2005)

Rumelhart (1977) em seu artigo “Em direção a um modelo interativo de leitura”⁸ propõe um modelo interativo de leitura onde os estágios trazidos por modelos anteriores, interagem entre si, sem seguir uma ordem específica e complementam-se. Assim, comenta sobre alguns fatores que estudos anteriores não pareceram levar em consideração:

1. A percepção das letras dependem geralmente das letras que as cercam
2. Nossa percepção das palavras dependem do ambiente sintático no qual as encontramos.
3. Nossa percepção das palavras dependem do ambiente semântico no qual as encontramos.
4. Nossa percepção da sintaxe depende do contexto semântico no qual os “strings” aparecem
5. Nossa interpretação do significado daquilo que lemos depende do contexto geral no qual encontramos o texto

Diante de todas as considerações acima apresentadas, o autor defende a idéia de modelo interativo de leitura no qual diz que a informação grafêmica entra no sistema, sendo então registrada em um tipo de arquivo de informação visual. Um mecanismo de extração de características é acionado e seleciona do arquivo visual então as que são críticas/ mais importantes. Além dessa informação, esse sintetizador é capaz também de reconhecer informações tais como: a estrutura ortográfica e informação sobre itens lexicais da língua, informação sobre as possibilidades e probabilidades sintáticas, informação sobre a semântica e informação sobre a situação contextual corrente (informação pragmática). Esse sintetizador utiliza todos esses tipos de informação elencados para produzir a interpretação mais provável do *input* grafêmico. Apesar das várias fontes terem um mesmo fim, o processo é resultado de aplicações simultâneas de todas essas fontes. Sem hierarquias, como em modelos anteriores.

Apesar de alguns fatores relacionados aos modelos terem relevância em nossa pesquisa por tratarem de aspectos importantes para o ensino-aprendizagem da leitura, bem como a investigação desse processo, por exemplo, o uso de estratégias, a atenção como fator essencial para a compreensão, construção de hipóteses e leitura como processo interativo de

⁸ Tradução de *Toward an Interactive model of Reading*

dados do próprio texto e do contexto, vale ressaltar que nem todos os processos listados aqui, interessam a essa pesquisa. Optou-se, no entanto, em listá-los, a fim de demonstrar mudanças no que diz respeito ao modo de ver o processo de leitura.

Em seguida, há o modelo de Van Dijk & W. Kintsch que apesar de também considerar o reconhecimento das palavras como atividade existente no ato de ler, foca na compreensão. Anunciado em 1978 com a publicação da obra “Em direção a um modelo de compreensão e produção textual”⁹ o modelo continua sofrendo modificações e novas publicações com colaborações. Tendo sua última reimpressão revisada em 2008.

De acordo com esse modelo de compreensão, o processamento ocorre em diferentes níveis durante a leitura de um texto linear. Esses níveis variam desde níveis mais baixos de processamento como o reconhecimento de palavras de modo individual até o processamento em níveis mais altos como captar a informação principal/idéia central do texto. O significado, no entanto, é representado nos diferentes níveis.

Nesse modelo, a memória para a atividade de leitura é composta de três níveis: uma representação superficial das palavras e frases, o significado base do texto e uma representação geral do que é descrito no texto incorporando o conhecimento prévio que está fora do texto (*situation model*). Dado o enfoque na compreensão, seu destaque está no componente semântico dos textos, existentes em dois níveis: macronível global (estruturas profundas) e micronível local (estruturas superficiais).

Outro fator importante é a idéia de que um texto é um conjunto de proposições que são a superfície semântica do texto e que devem estar de acordo com o tópico do discurso (macroestruturas) ou seja, o significado geral e abrangente. A partir dessas macro e microestruturas temos a busca pelos fatores de coesão e coerência.

À medida que o texto é lido o mesmo é incorporado na representação que o leitor tem da informação. A informação mais superficial construída inicialmente é rapidamente perdida (BRANSFORD E FRANKS, 1971 *apud* FOLTZ, 1996). Parte da informação abstrata da estrutura superficial é incorporada aos dados textuais base, representados como proposições. Essas proposições servem como dados semânticos que representam a informação adquirida.

As mesmas se interconectam na base textual através de relações semânticas coerentes. A coerência é, portanto, representada pela quantidade de significado e relações referenciais compartilhadas e podem ser representadas como num nível local de proposições individuais nas bases textuais e no nível global da macroestrutura do texto.

⁹ Tradução de *Toward a model of text comprehension and production*.

A representação mental dessas proposições interconectadas na base textual toma a forma de estrutura hierárquica com conceitos de níveis mais altos representados como proposições subordinadas que são conectadas com conceitos de níveis mais baixos representados como proposições subordinadas (KINTSCH & VAN DIJK, 1978 *apud* FOLTZ, 1996).

Com o uso cada vez maior do hipertexto e conseqüentemente dos diversos gêneros digitais para os mais variados tipos de informação nos deparamos com a leitura hipertextual cujas atribuições mais comuns são não-linearidade e unidades de informação dispostas no formato de rede. Desse modo, o leitor, ao invés de se deparar com seqüências de texto pré-definidas, figuras e gráficos, tem a sua disposição a possibilidade de construir seu próprio caminho relevante aos seus objetivos para a leitura.

A reformulação desse modelo em 1992 como modelo de compreensão do discurso considera que o significado geral ou macroestrutura é construído quando o leitor levanta hipóteses sobre os pontos principais de um texto (ou macroproposições). A compreensão textual ocorre em um ciclo interativo de operações baseadas no texto e referentes ao conhecimento de mundo. Várias são as inferências envolvidas na construção do significado. (VAN DIJK & W. KINTSCH, 1992)

Os autores apresentam quatro macrorregas semânticas que participam desse processo: apagamento, generalização, seleção (apagamento das informações que podem ser inferidas em outros trechos do texto) e construção (elaboração de novas proposições que permitem que as informações deletadas sejam inferidas pelo conhecimento de mundo). Em trabalho posterior (1996), tais regras foram reduzidas a apagamento, generalização e construção, auxiliando a compreensão do discurso no que diz respeito ao armazenamento e resgate das informações.

E. Kintsch (1990), baseando-se nas macrorregas, define quatro categorias inferenciais que ocorrem no processo de leitura no nível das seqüências lingüísticas:

1. generalizações- inferências redutivas construídas a partir de afirmações mais detalhadas no texto;
2. elaborações- inferências que não estão explícitas no texto; partem do conhecimento de mundo dos leitores;
3. reordenação- inferências que reordenam o conteúdo textual diferentemente do original;
4. conectivos- são as palavras cujas funções permitem a coerência entre as idéias e opiniões expressas.

A leitura no hipertexto exige essas categorias inferenciais das seqüências lingüísticas. Assim como no texto impresso, é preciso, ao clicar-se nos *links* buscando informações mais

detalhadas de um determinado tópico precisamos fazer as generalizações a fim de conseguirmos guardar aquelas informações na memória e associando-as a idéias anteriores (sejam presentes em outros *links* dentro da mesma página ou páginas diferentes ou mesmo de leituras anteriores que resultam no conhecimento prévio).

As elaborações também são essenciais na leitura do gênero *homepage* dado que as informações geralmente são apresentadas de forma mais suscinta. Se o leitor tem um conhecimento de mundo eficiente para o assunto sobre o qual está lendo, as elaborações se tornarão mais fáceis e tornarão o processo de navegação mais fácil, já que evitará a ida a outros *links* e páginas disponíveis.

Podemos dizer também que a reordenação, assim como no impresso, também pode ocorrer no hipertexto, à medida que o leitor pode reordenar informações "partidas" encontradas em *links* diferentes em uma ordem que seja mais facilmente entendida por ele.

O último modelo que apresentaremos aqui tem extrema importância em nossa pesquisa por considerar também, o professor e o contexto de sala de aula, importantes na construção de significado além do aluno-leitor. Ruddel, conforme exposto anteriormente, atualiza seu modelo e na última publicação em 1994 passa a dar importância, no processo de leitura, a tríade aluno, texto, professor. O autor coloca como desafio explicar o que fazemos quando lemos e compreendemos.

O modelo tem, portanto, como metas:

- Fornecer uma explicação de como ocorre o processo de leitura no contexto da sala de aula envolvendo leitor, texto e professor.
- Criar um modelo que seja produtivo oferecendo explicações e previsões úteis para professores e pesquisadores.
- Desenvolver um modelo que não só ligue pesquisas passadas a atuais, mas que também possa traçar diretrizes para pesquisas futuras.
- Diante da abrangência de leitor, texto, contexto da sala de aula e professor é preciso considerar posições relacionadas também ao campo social e cultural, além do textual.
- A fim de pesquisar a leitura nessa perspectiva, algumas das hipóteses que o cercam são:
- Leitores, mesmo numa fase inicial, são ativos construtores de teorias e testadores de hipóteses.

- O desempenho na leitura e na língua está diretamente relacionado com o meio ambiente do leitor e a força que subjaz esse desempenho reside na necessidade de obter significado.
- O desenvolvimento da linguagem oral e escrita que afeta o processo de pensamento contribui para o desenvolvimento de leitura.
- Os leitores também constroem significados, além do material impresso, de acontecimentos, falas e comportamentos através de gestos, imagens, símbolos, sinais, todos inseridos em um ambiente social e cultural.
- Os textos são reconstruídos à medida que seus significados são dinâmicos e à medida que indivíduos, texto e contexto mudam e interagem.
- O papel do professor é crítico na negociação e no modo de facilitar a compreensão no texto e no contexto da sala de aula.

Desse modo, são três os principais componentes do processo de leitura.

O leitor é o componente mais importante que traz suas experiências prévias de vida como suas crenças e conhecimentos prévios.

Participam do processo de leitura as condições afetivas (motivação para ler, valores socioculturais e crenças sobre leitura e escola) como também condições cognitivas (áreas de conhecimento prévio da língua, as habilidades de análise de palavras, estratégias de processamento de textos e compreensão da interação social em sala de aula.)

Durante a leitura, a habilidade para construir, monitorar e representar o significado¹⁰ é definido como uso e controle do conhecimento. Esse processo de construção da interpretação é guiado então pelo propósito, planejamento e uso da reserva de crenças e conhecimento prévios na mente do leitor. A partir daí, o significado, uma representação do texto começa a se formar e pode ser influenciada também por fatores externos como discussões em sala. Essa representação inicial é então monitorada pelo leitor que pode confirmar, rejeitar ou interromper o entendimento inicial e criar novas interpretações.

Esse uso e controle é importantíssimo no que diz respeito também à leitura hipertextual, pois a partir do *link* apresentado, o leitor, para tomar uma determinada decisão de navegação, deve, a partir do construto semântico, formar uma representação do texto que espera encontrar. É somente após o comando do clique que ele pode confirmar ou rejeitar a representação inicial. Pode mudar seu propósito de leitura, a partir do que encontra, ou mesmo

¹⁰ Sentido é, para nós, parte do universo pessoal do leitor, mas compartilhado dentro do contexto no qual este participa, já significado, é algo culturalmente compartilhado.

movido por outros interesses, crenças ou causas externas. Pode ainda, mudar seu modo de navegação, voltando a caminhos antes percorridos, de modo a voltar ao seu propósito

Após a compreensão resultante da interação leitor, texto e sala de aula, os resultados podem transformar-se em um novo conhecimento léxico e semântico bem como mudanças nas atitudes valores e crenças. Diante de tão ricas possibilidades de significados a partir de um texto, o papel do professor e a forma de abordagem e trabalho com o texto se fazem extremamente importantes

Assim, o professor é o segundo maior componente do modelo. Da mesma forma que o leitor-aluno, suas crenças e conhecimento prévio são resultado de condições afetivas e cognitivas construídas ao longo de sua vida.

Diferentemente do leitor-aluno, no entanto, suas condições afetivas envolvem também crenças e filosofia de ensino e envolvem coisas como motivação para engajar os alunos, pontos de vista apropriados ao ensino, além dos valores e crenças pessoais e socioculturais. O conhecimento cognitivo envolve a representação do conhecimento conceitual (assim como o leitor) como também o conhecimento instrucional que vai desde uma compreensão do processo de construção de significado pelo leitor, o ensino de estratégias e conhecimento de mundo e pessoal que irão contribuir diretamente com a abordagem (o enfoque que se dará ao texto). No entanto, é de se esperar que o professor aceite também outras visões advindas dos conhecimentos e idéias trazidos pelos alunos.

O uso e controle do conhecimento do professor representam um processo instrucional. Assim, ao se iniciar o ensino, a representação instrucional emerge na mente do professor que constará de padrões como atividades, estratégias, técnicas de manejo de sala de aula. O professor então controla e supervisiona o propósito do ensino e a representação do texto construída por ele e seus alunos. Caso a instrução não prossiga como o planejado, serão feitos ajustes e mudanças.

O texto e o contexto de sala de aula formam, juntos, o terceiro componente do modelo. Dessa forma, deve-se considerar o ambiente de aprendizagem. O processo, como já vimos, inicia-se quando o leitor interage com o texto e, em seguida, com o professor e os outros alunos.

Nesse modelo a leitura faz parte do desempenho psicolinguístico do autor que consiste em decodificar as unidades linguísticas escritas ao longo de dimensões estruturais e semânticas, segundo os objetivos do leitor.

Essa decodificação é feita de forma hierárquica que se inicia com a informação visual servindo de base para os sistemas grafêmicos, fonêmicos e morfêmicos. O material é então

agrupado em constituintes e armazenado na memória imediata. Em seguida, ativa-se o sistema semântico para se obter uma leitura lexical que se junta ao estrutural para se obter o significado do constituinte, o texto, que será armazenado na memória de longo prazo.

Apesar de defender uma hierarquia, o modelo permite a interação entre os níveis de processamento, podendo retornar-se a níveis utilizados anteriormente quando há falhas na compreensão, bem como a utilização de informação já armazenada na memória de longo prazo a fim de desfazer ambigüidades ou superar dificuldades ao longo do processo.

A maioria dos autores, atualmente, considera a leitura como processo interativo, Goodman a considera transacional¹¹ O modelo original do autor de *leitura como jogo de adivinhações* sofreu diversas reformulações ainda nos anos 70 e 80, e é em 1994 que o autor lança essa idéia de leitura como um processo sociopsicolinguístico transacional. Essa visão vem da idéia de que o leitor constrói o significado através de transações com o texto e seus esquemas de leitura também são transformados à medida que o leitor assimila e acomoda a nova informação assemelhando-se aos processos de assimilação e acomodação descritos por Piaget¹²

Nessa visão transacional, o autor descreve a leitura como a recepção da língua escrita enquanto que esta seria produtiva. Assim, a escrita teria como propósito construir um texto para representar significado. Já a leitura, processo receptivo, visa construir significado a partir das transações do texto e indiretamente do texto com o autor, que é o produtor do texto. Desse modo, ler envolve o texto, o leitor e seus conhecimentos e o escritor, sendo um processo construído de modo ativo e transacional. (GOODMAN, 1994). Antes mesmo de chegar a essa visão transacional, ele defende, em 1984, a idéia de usarmos informações sobre crítica literária, teoria crítica, teoria dos esquemas, inteligência artificial, semiótica, neurolinguística e a sistêmica funcional de Halliday¹³ no estudo do processo de leitura.

O modelo se expande ainda para incluir questões como função, objetivo e contexto

¹¹ Tradução livre do termo *transactive* usado pelo autor.

¹² Para Piaget, o conhecimento é **assimilado** na mente do sujeito, em seguida é **acomodado** e vai dialogar com outros conceitos já existentes, para em seguida, ser **acomodado**, formando um novo esquema na mente do indivíduo.

¹³ O autor considera a sistêmica funcional de Halliday pois este corrobora com a idéia de que desenvolvimento da linguagem é pessoal e social quando inserido em um contexto O autor acrescenta, no entanto, a idéia de que o contexto em que se situa a língua é também uma invenção pessoal e também convenção social. A teoria dos esquemas auxilia, assim como a visão de Halliday sobre desenvolvimento da linguagem. *To Halliday, language development is both personal and social in functional contexts. I build on that view to add the context of language as personal invention and social convention. the theory is also grounded in a general psycholinguistic theory of cognition and comprehension*(Goodman, 1994, p.11)

situacional bem como referências, coesão, palavras mais freqüentes e ações (deliberadas ou não) na escolha de estratégias e ainda respostas dos leitores. Em 1994, o autor reexamina seu modelo a partir da prática pedagógica.

Essa preocupação do autor em relacionar a teoria e a prática se faz essencial, daí a importância desse modelo, tendo em vista a preocupação com a aplicabilidade do mesmo bem como sua modificação a partir de experiências de ensino.

É comum as teorias serem desenvolvidas, discutidas e criticadas no meio acadêmico, mas até que ponto essas reflexões são válidas se mantidas fora do trabalho de ensinar a ler? Os professores devem ser, acima de tudo, criadores. Devem tomar as decisões que melhor se aplicam a seus grupos, devem ser conhecedores e "tradutores" das teorias a fim de uma pedagogia consciente e consistente ao invés de receberem passivamente os conteúdos programáticos, exercícios e testes a serem aplicados e que muitas vezes não condizem com a realidade de seus alunos.

Daí a importância de mais pesquisas envolvendo o uso da tecnologia já que esta está cada vez mais presente na vida dos cidadãos de diferentes faixas etárias e níveis sócio-econômicos. É preciso investigar-se e tentar entender melhor a tecnologia e seu impacto na vida dos alunos, como a utilizam, como lêem o formato hipertextual em tela, problemas relacionados à noções de autoria, novos gêneros digitais (sua produção e leitura), enfim, diversos estudos que vêm sendo desenvolvidos nas áreas linguísticas e educacionais e que são tão necessários para essa realidade vigente.

Diante do exposto o trabalho concentrar-se-á nas teorias mais modernas do ensino-aprendizagem de leitura (Goodman, Ruddel & Unrau e Rumelhart), no intuito de enfatizar a importância da mediação e dos processos mentais envolvidos na leitura.

CAPÍTULO 3. HIPERTEXTO E LEITURA

Conforme visto no capítulo 2, a pesquisa sobre compreensão de texto tem se preocupado com uma variedade de fatores que afetam a compreensão tais como o papel da coerência no texto, o papel do conhecimento prévio do leitor, a importância do esquema narrativo do texto e o papel das habilidades cognitivas bem como das estratégias usadas pelo leitor. Esses são fatores de destaque não somente na leitura do impresso, mas também na leitura do hipertexto¹⁴.

Antes da questão da compreensão hipertextual, foco da pesquisa, ser desenvolvida, é preciso definir-se o que é o hipertexto.

Segundo Xavier “trata-se de um construto multi-enunciativo produzido e processado sobre a tela do computador, que emergindo no seio da contemporânea Sociedade da Informação, surge com todo o seu vigor nos tempos atuais modernos.” (2002,p. 23-34).

É definido por Marcuschi (1999,p.21) como:

nem gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas como um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em séries referências não-contínuas e não progressivas.

A tecnologia moderna permite que essa forma de escrita adquira características não só referentes à não-linearidade e referências não-contínuas e não-progressivas como define Marcuschi, mas também permite o acesso mais rápido e fácil à informação, bem como uma possibilidade de escritura em potencial, dada à rapidez e facilidade do acesso, edição e publicação rápida. Os papéis desempenhados por autores e leitores se confundem:

- Autor constrói “uma matriz de textos e potencial”.
- Leitor participa ativamente da redação e edição do documento que lê.
- Leitor e a possibilidade de dar um novo rumo ao hipertexto jamais imaginado pelo autor.

¹⁴ Sempre que nos referimos a hipertexto ou leitura hipertextual estamos nos referindo ao hipertexto eletrônico *online* que é o que nos interessa em nosso trabalho, apesar do termo ser usado também para outras formas de leitura não-linear do impresso, por exemplo, notas de rodapé, índices, referências.

A autoria no hipertexto virtual se dá não somente pelas palavras que o autor escreveu, mas também de que caminhos disponibilizou para que o leitor explore a página eletrônica conforme (KOMESU, 2005). Apesar dessa organização previamente pensada pelo autor, este não tem controle sobre o leitor que pode se deslocar como quiser, o que o torna participante na produção textual. Dessa forma,

[...] o leitor do hipertexto é comumente definido como co-autor, na medida em que deve organizar a seqüência do que vai ler, clicando ou não palavras-chaves, por exemplo, ou seja, indo ou não a um outro espaço, e tendo ido, decidir se volta ou não ao texto como o autor teria disposto ou imaginado. (KOMESU, 2005, p.103)

São ainda características do hipertexto no ciberespaço:

- **Intertextualidade:** Marcada na tela pelos *links* que permitem o acesso mais fácil a inúmeros outros textos que circulam pela rede. A intertextualidade não marcada, de acordo com a autora, se dá no trabalho do autor no hipertexto que faz escolhas estratégicas de *links* que estimulem o leitor a trilhar caminhos que considera desejáveis, produzindo, desse modo, os efeitos contextuais pretendidos.
- **Não-linearidade:** “considerada traço principal do hipertexto que rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor” (MARCUSCHI, 1999, p. 33).
- **Volatilidade:** As escolhas dos leitores são passageiras quanto às conexões estabelecidas. Na Internet, não há um caráter de permanência do material, como no impresso, uma página pode ser mudada facilmente ou sair do ar, por exemplo (KOMESU, 2005).
- **Fragmentaridade:** Ocorre devido ao não- controle, por parte do autor, dos tópicos e escolhas do leitor que se torna co-autor à medida que “organiza” os fragmentos a que tem acesso.

- **Espacialidade topográfica:** Bolter(2001) sugere que o hipertexto é um espaço topográfico, no qual a escrita eletrônica pode ser tanto uma representação verbal quanto visual, sem limites para o seu desenvolvimento.
- **Multissemiose:** Possibilidade de estabelecer conexão simultânea entre a linguagem verbal e não-verbal (imagens, animações, som) de maneira integrativa, graças aos recursos de hipermídia.

Santaella (2004) apresenta quatro traços fundamentais definidores da linguagem hipermidiática¹⁵ que seriam:

- a) **Hibridização:**essa característica se dá pela mistura de linguagens, processos sógnicos, códigos e mídias que formam a hipermídia bem como na mistura de sentidos receptores usados para entender esses diferentes modos de comunicação.
- b) **Organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais:** é a capacidade de armazenamento das informações que com a interatividade do receptor, que tem a possibilidade de se tornar co-autor, pode criar novas versões virtuais dessas informações armazenadas. Esse processo é possível devido à estrutura hipertextual, ou seja, multidimensional, não-seqüencial que suporta essas infinitas buscas, criações e armazenamento. Esses dados são organizados em nós ou nexos associativos que podem aparecer em forma de texto, gráficos, vídeos, áudios. Um nó (ou moldura, como a autora coloca, visto que o usuário/ leitor só pode visualizar aquilo que cabe na tela) pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, um vídeo ou qualquer outra parte de um documento.
- c) **Nexos ou conexões:** Conecta um nó (ou *links*) a outro de modo lógico e coeso por algum desenho ou estrutura (veremos os tipos mais comuns de organização desses nós no capítulo dos resultados). O leitor “se move” na arquitetura hipertextual descobrindo e seguindo pistas deixadas em cada nó e com um clique do *mouse* pode ir de um nó a outro.

A hipermídia não é feita para ser lida do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas. Esse percurso de descobertas, entretanto, não cai do céu. Ao contrário, para que ele seja possível, deve estar suportado por uma estrutura que

¹⁵ Utilizamos hipertexto e hipermídia como sinônimos nesse trabalho.

desenha um sistema multidimensional de conexões. A estrutura flexível e o acesso não linear da hipermídia permitem buscas divergentes e caminhos múltiplos no interior do documento. Quanto mais rico e coerente for o desenho da estrutura, mais opções ficam abertas a cada leitor na criação de um percurso que reflete sua própria rede cognitiva. (SANTAELA, 2004, p. 50).

d) Interatividade: a leitura na hipermídia

Considerando que ao final de cada página ou tela, o leitor precisa escolher que caminho seguirá, ou seja, que informação deve ser vista, em que sequência deve ser vista e por quanto tempo, é impossível pensarmos em leitura na hipermídia, sem interação. Desse modo, quanto maior a interatividade, maior também será a imersão do leitor expressa na sua concentração, atenção e compreensão da informação bem como na interação instantânea e contínua com os estímulos recebidos. (SANTAELA, 2004).

Apesar do conhecimento e das habilidades que se utilizam aqueles que organizam a informação na mídia tradicional e da não-arbitrariedade dessa ordenação, às vezes, mesmo assim é difícil conciliar a organização multidimensional dos conceitos em um domínio com restrições como da mídia tradicional.

Podemos tomar como exemplo dessa dificuldade, a leitura do jornal onde o leitor pode encontrar diferentes fatos sobre uma situação política em artigos, notícias, colunas e entrevistas que apesar de virem em diferentes seções do jornal, contribuem para um entendimento da situação como um todo. Como não existe uma ordem pré-definida ou mesmo um nível de aprofundamento das informações, tendo ainda como fatores limitantes, quem lê, como lê e com que objetivos, o resultado dessa leitura pode tornar-se uma confusão.

Se essa mesma leitura for feita em formato hipermídia, o leitor pode ter acesso, dependendo do quanto quer se aprofundar no assunto, de diferentes notícias sobre a situação política, em diversos jornais. Pode ainda pesquisar sobre fatores históricos que desencadearam a situação atual, participar de fóruns de discussão, assistir a entrevistas ou ler sobre o assunto. Desse modo, essa leitura traz a informação de forma mais acessível e não-linear (assim como o jornal), mas com a diferença do usuário ter acesso a edições passadas e outras fontes de informação de modo a ter um melhor entendimento do todo.

Em seu clássico ensaio *As we may think*, Bush (1945 *apud* Rouet & Levonen, 1996) já trazia o hipertexto como um modo de leitura/escritura que facilitava as interações entre informação e seus usuários devido à capacidade de seleção rápida, retorno a informações anteriores e organização de dados.

Hoje, pode-se dizer que com o desenvolvimento dos sistemas de computadores, as facilidades de acesso de informação cresceram muito e popularizam-se cada vez mais entre pessoas de diferentes classes sociais e faixas etárias.

Os autores levantam duas importantes questões a respeito da criação e uso do hipertexto que devem ser levados em conta no que diz respeito a pesquisas que envolvem o mesmo:

Quais seriam os impactos do hipertexto no processamento da informação e na aprendizagem? Até que ponto o hipertexto é válido para facilitar o acesso do leitor à informação e seu processamento?¹⁶

Dado o fato de as páginas na hipermídia serem organizadas numa rede, em oposição à sequência encontrada em livros, sua sequência é controlada pelo usuário enquanto que no livro é definida pelo autor.

Essas características afetam não só o processamento da informação, mas também a forma como o leitor representa a estrutura hipertextual.

Enquanto a macroorganização semântica de um livro, seções e subseções, é explícita, a organização no hipertexto depende da progressão que cada leitor vai ter (o que pode ser completamente variada, dada a riqueza de possibilidades dispostas na rede) bem como da compreensão à medida que lê. Dessa forma, essa progressão requer uma constante tomada de decisões por parte do leitor, daí, a necessidade de se aprender como tomar essas decisões

3.1 Hipertexto e Letramento

Dado que o letramento é definido como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita é inegável, portanto, pensar-se hoje em letramento sem pensar-se no impacto causado pela tecnologia na sociedade e, conseqüentemente, nas práticas de leitura e escrita.

Sendo assim, sujeitos letrados são aqueles que têm as habilidades necessárias para participar ativamente e de forma competente em situações que envolvem as práticas de leitura e escrita, mantendo com os outros “formas de interação, atitudes, competências discursivas e

¹⁶ Tradução livre de: What about the impact of hypertext on information processing and learning? To what extent does hypertext succeed in easing the reader's access to and processing of information?

cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p.146)

Diante do papel cada vez mais essencial que a tecnologia exerce no dia-a-dia pode-se falar em um ciberletramento?¹⁷

É cada vez mais comum as pessoas acessarem *sites* diariamente para ler alguma coisa. A grande quantidade de apelos visuais que recebemos nessa forma de leitura nos leva a caminhos que nem sempre planejamos. É preciso, portanto, entender melhor essas práticas não-lineares, suas aplicações e a influência no modo de ler e entender o mundo.

Vários autores defendem que as formas de leitura e escrita na tela do computador diferem da forma usada no papel, exigindo diferentes habilidades não só técnicas no que diz respeito ao uso da máquina, mas também no que se refere às formas de interação, competências e habilidades cognitivas.

Conforme Soares (2002, p. 150):

[...] quem escreve ou lê no computador tem acesso apenas ao que está exposto no espaço da tela, e o que está antes ou depois fica oculto, claro que possibilitando ao leitor voltar ou adiantar a leitura quando necessário. Até aí não vemos grande diferença no que diz respeito à leitura em papel, já que também só lemos, a cada momento o que está exposto na página do livro. A grande diferença em relação ao texto e o hipertexto é a forma de leitura.

Forma essa, multilinear, multisequencial, acionando-se os *links* ou nós que possibilitam o acesso a diferentes telas e caminhos, sem que haja uma ordem pré-definida gerando diferentes possibilidades de leitura. Marcuschi (2007) afirma que por conta dessa multilinearidade e dos vários *links* a leitura hipertextual exige do leitor um maior controle cognitivo acerca do material que está lendo.

Marcuschi (1999), Koch (2002) e Xavier (2002) concordam entre si, ao afirmarem que a compreensão desse tipo de escritura depende de ações e decisões cognitivas por parte do leitor. Desse leitor se exigem diversas referências a fim de construir o sentido. A leitura implica, por parte do leitor, uma atividade de busca na memória dos conhecimentos adquiridos a fim de conectá-los com as novas informações e melhor compreender um determinado texto.

Tal como salienta Cavalcante (2005) os *links* são conexões que funcionam como um controle associativo, marcando autor e leitor pelas leituras permitidas por aquele.

¹⁷ Soares usa o termo letramento digital.

Segundo Lévy (2003), o leitor do hipertexto é mais ativo que o leitor de textos impressos, pois antes de mesmo interpretar o sentido do texto, ler na tela significa enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial através dos *links*. Estes mecanismos se conectam a outros hipertextos de forma não-linear e não-seqüencial. Desse modo, “o navegador participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele “lê”, uma vez que determina sua organização final” (LÉVY, 2003, p.45). A partir do hipertexto, toda leitura em computador é um ato de escrita e edição, uma montagem singular.

Considerando que, apesar do fluxo hierárquico de informações do texto impresso, e da organização linear do mesmo, cognitivamente procedemos de modo não-linear.

Diferentemente, o hipertexto faz emergir um texto sem fronteiras nítidas e que os *links* podem associar em nossa mente uma rede associativa de palavras, conceitos, modelos, sensações, lembranças (LÉVY, 1993), podemos dizer que esse tipo de leitura está bem próximo ao sistema cognitivo humano.

Ao lermos algo no formato de hipertexto, também o fazemos da direita para a esquerda, de cima para baixo, mas não necessariamente em uma ordem limitada. As inferências que fazemos em nossa mente, não se condicionam à linearidade. Podemos entender o hipertexto, portanto, como um dispositivo cognitivo, visto que no momento da leitura podemos dar saltos e fazer associações sem uma ordem limitada. Cada leitor pode determinar o caminho a seguir, as leituras a fazer e criar seu próprio texto que pode ser redefinido a todo instante (FACHINETTO, 2005)

Entendemos, no entanto, que a questão da não-linearidade pode também ser característica do processo de leitura de textos impressos tradicionais, uma vez que o leitor pode fragmentar sua atenção em partes específicas do texto. A leitura na *web* pode dar-se também com características lineares, uma vez que o leitor pode não querer acessar todos os *links* de uma vez, mas percorrê-los de um a um.

Outra característica importante do hipertexto, que elencamos no início deste capítulo, é a questão da multimodalidade que é entendida como um texto composto por mais de um modo de representação. “Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e as cores das letras, a formatação do parágrafo, etc, interferem na mensagem a ser comunicada” (DESCARDESI, 2002,p.20).

É claro que apesar de ser uma característica importante no desenvolvimento do gênero usado em nossas pesquisas (a *homepage* e seus *links*) , não acreditamos, vale ressaltar, ser um

fator exclusivo ao meio eletrônico, dado que a multimodalidade está presente em diferentes gêneros textuais impressos e seus suportes (publicidade, jornal, notícias, livro didáticos, dentre outros).

O que diferencia a leitura do impresso (mesmo aquele carregado de multimodalidade ou com formas não-lineares) da leitura hipertextual é o fato de que esse tipo de leitura exige não somente a leitura “por si só”, mas também um modo de navegação¹⁸ por parte do leitor. A leitura, portanto, se torna mais desafiadora no sentido de manter a coerência através da progressão textual.

Xavier (2002 *apud* Koch ,2005, p. 69) afirma que “caberá ao hiperleitor, ao passar, por intermédio de tais *links*, de um texto a outro, detectar, através da teia formada pelas palavras-chave, quais as informações topicamente relevantes para manter a continuidade temática”.

Em um texto linear, a coerência é tarefa de responsabilidade primeiro do autor e, depois, do leitor. Ao se tratar do hipertexto, o leitor dispõe de um número quase infinito de possibilidades e não recebe todas as sugestões do autor. O autor não pode prever todos os espaços que o leitor vai navegar. (MARCUSCHI, 1999).

Segundo o autor, o produtor de um hipertexto tomará decisões a respeito de que comandos irão sugerir ao seu leitor. Este terá suas dificuldades aumentadas ao tentar associar uma infinidade de textos acessados, visto que a exigência cognitiva para esta tarefa será maior.

Snyder (1997 *apud* Marcuschi,1999), “propõe que nos movemos num labirinto que não chega a constituir uma unidade. É sob este aspecto que o hipertexto submete seus navegadores a um certo “stress cognitivo”, como já lembrei, ao estabelecer exigências muito mais rigorosas e sérias.”

Burgos (2006) afirma que a leitura em tela trouxe uma forma de leitura semelhante à feita na TV. Ao olharmos a tela do computador quando visitamos uma página pela primeira vez ou quando estamos em busca de alguma informação o fazemos com a focagem no meio da tela. De acordo com a autora, a leitura hipertextual herda aspectos da leitura de texto impresso e da leitura do monitor de TV, formando uma linha de cinco pontos , que marcam áreas de focagem visual.

Outra diferença da leitura em papel e leitura na tela é defendida por Soares (2002, p. 150) quando esta afirma que “a dimensão do texto no papel é materialmente definida.

¹⁸ O modo de navegação consiste no caminho percorrido pelo leitor através do(s) site(s), construindo, para isso, sua própria estratégia de leitura.

Identifica-se, claramente, seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva- a página é uma unidade estrutural”.

Mesmo quando se trata de uma publicação em que não se faz necessário seguir a ordem das páginas (por exemplo, jornal, revista, livros de artigos) podendo-se decidir a ordem mais livremente ou aquilo que quer ler ou não através de índices, no caso de livros e revistas e das manchetes(no caso das revistas e jornais), a página ainda é fator que define materialmente a leitura, já que ao escolher um artigo, mesmo que este esteja localizado ao fim da publicação, é preciso seguir a ordem das páginas que o formam a fim de compreendê-lo.

No caso do hipertexto, segundo Soares, tem a dimensão que é definida pelo leitor. O começo é onde ele escolhe com um clique e o término com outro clique ao sentir-se satisfeito com as informações adquiridas. A página, para a autora é uma unidade estrutural enquanto que a tela é uma unidade temporal.

“ Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos e assim virtualmente sem fim.” (LÉVY, (1993, p 40). O que possibilita essas diferentes descobertas são os *links* dispostos na página virtual

Alguns autores (Ramal, 2002; Bolter, 1991 *apud* Soares, 2002) afirmam que essa forma de leitura se assemelha mais a nossa forma de pensar, aos nossos esquemas mentais dado que a leitura, assim como o pensamento se dá por associação, em rede enquanto que a leitura no papel contraria esse fluxo natural dada a exigência de organização hierárquica e disciplinada das idéias.

O letramento digital se dá não só pelas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura na tela. (SOARES, 2002, p. 152).

Desse modo, se faz necessário também uma nova forma de pensar, uma competência crítica de seleção e eliminação de informação (ECO, 1996) dada a imensa quantidade de informação disponibilizada e de fácil acesso na rede.

3.2 Hipertexto, Links e Estratégias de Leitura

3.2.1 O *link*: elemento central

Dentre as principais características do hipertexto, elencadas no início deste capítulo, a que mais nos interessa nesse estudo é a não-linearidade a fim de verificarmos até que ponto o aluno é capaz de entender a informação presente no hipertexto dado o maior controle cognitivo que esse tipo de organização exige do leitor, como salientamos no início desse capítulo, exigindo também o uso de estratégias diferenciadas de leitura.

Apesar de ser um eixo textual¹⁹, o hipertexto permite a existência de eixos paralelos contendo textos verbais ou não verbais. Esses eixos paralelos, os *links*, podem ser analisados como paratextos²⁰ dentro da arquitetura hipertextual.

Desse modo, os *links* podem ser conceituados como:

[...] ligações constituídas por itens lexicais, sintagmas, ícones ou elementos ressaltados num texto que servem para fazer uma conexão ou estabelecer os nexos. Na realidade, os interconectores são a alma do hipertexto e os elementos cruciais para que as peças se interconectem. (MARCUSCHI, 2000,p.10).

Levando em conta a evolução das ferramentas técnicas que participam na construção de portais, *sites* e *webpages*, é cada vez mais comum informações fragmentadas em blocos que podem ou não ser acessados (a depender da disponibilidade feita pelo autor que deixará à mostra o que é de seu interesse ou mesmo do interesse do leitor em clicar ou não em um determinado *link*).

Ao analisarmos a não-linearidade do hipertexto podemos observá-la sob três aspectos segundo Marcuschi (1999).

- a) níveis lingüísticos e como se organizam;
- b) a demonstração das informações e suas linguagens(verbais ou não);
- c) o modo como o acesso a essas informações é disponibilizado.

Em nosso trabalho não nos preocupamos com a descrição detalhada dos aspectos supracitados, mas sim de como eles interferem nas escolhas dos leitores e das estratégias utilizadas de modo a melhor entender o texto.

¹⁹ Eixo textual é tomado aqui como “algo retilíneo que serve de base de sustentação para outros componentes que, por sua vez, terão a função de executar outras tarefas.” (Reis Júnior, 2007:63).

²⁰ Aquilo que rodeia ou acompanha marginalmente um texto e que tanto pode ser determinado pelo autor como pelo editor do texto original. O elemento paratextual mais antigo é a ilustração. Outros elementos paratextuais comuns são o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória ou a bibliografia. O título de um texto é o seu elemento paratextual mais importante e mais visível. Por Carlos Ceia disponível em: www2.fesh.unl.pt/edtl/verbetes/P/paratexto.htm

A interatividade²¹ típica do hipertexto exige do leitor um esforço configurativo no que diz respeito à disposição dos *links*, pois ao acessar as informações disponíveis ele se depara com uma teia semântico-textual.(REIS JÚNIOR, 2007).

Assim, ainda segundo o autor, o produtor do hipertexto precisa ter em mente, primeiramente, uma linha interpretativa para a imensa gama de informações encontrada de modo a formar um todo coerente. Ao atender essa exigência, o *link* adquire um papel argumentativo e referencial, pois visa preencher os significados sugeridos pelos referentes hipertextuais.

Ao pensarmos na não-linearidade e elementos referenciais dentro do escopo de textos impressos, podemos tomar como exemplos, referências e notas de rodapé. O que difere no hipertexto são seus *links* com acesso instantâneo, caracterizando uma nova forma de lidar com o texto.“[...]em outras palavras, o leitor do hipertexto não tem compromisso com uma sequenciação a priori rígida e inviolável durante a sua leitura-navegação.” (Xavier cit. por Xavier, 2000, p. 167).

O hipertexto pode, então, apresentar-se em textos menores, mas que necessitam de um elemento textual (o que se acessa através do clique nos *links*) para que se compreenda e contextualize-se o que se lê bem como a sua relação com outros textos (a intertextualidade). No que diz respeito aos *links* do impresso (notas e referências) elas devem indicar algum complemento do texto maior, mas não devem permitir que sua não- leitura impeça o entendimento da macroestrutura²² na íntegra.

Além de atuarem como elementos referenciais, os *links* podem ser concebidos também como elemento discursivo dado que ele se situa na página eletrônica de modo a atuar como fator que visa dar continuidade ao sentido, integrando-se os novos textos àquele texto original (o que foi acessado inicialmente).

Essa integração promovida pelos *links* é portanto, construída de modo a atribuir relevância a determinados elementos de um texto em consonância com o hipertexto linkado. Esta relevância é elaborada a partir de construções semântico-textuais condicionadas ao conhecimento do interlocutor e a sua necessidade de procurar por mais informações. (REIS JÚNIOR, 2007:73).

²¹ Interatividade aqui está sendo usado no sentido da informática, o de dar um comando para obter um resultado, já que a leitura, em nossa concepção, qualquer que seja o seu meio, é um processo interativo entre leitor, autor, texto e o contexto que o cerca.

²² Ver definição de macroesturura no capítulo 2 desse trabalho.

Desse modo, os *links* podem funcionar como uma forma de seduzir o leitor a seguir um caminho disponibilizado a partir das intenções do autor de acordo com suas crenças e ideologias.

Xavier (2000:173) explica esse elemento enquanto operador discursivo ao afirmar que este:

[...] operacionaliza as imprescindíveis intersecções entre textos/discursos que já estejam hipertextualizados e, ao mesmo tempo, articula através deles, posições díspares, todas em torno de uma mesma questão, evidenciando a presença de beligerâncias e divergências intelectuais tão salutares para qualquer sociedade que valorize a livre expressão de pensamento dentro de uma atmosfera em que prevalece o Estado Democrático de Direito.

Por consistir no elemento intermediário (entre hipertextos) deve chamar a atenção do leitor com letras ou frases sublinhadas ou em negrito, ou ainda marcadas por cores diferentes para que assim, o usuário possa perceber mais facilmente a possibilidade de passagem a outro texto que contém informações complementares aquele que está sendo acessado (essas informações podem vir no formato de textos escritos ou de outras mídias como vídeos e imagens). Desse modo, funciona como elemento multimodal, já que a cor, imagens, palavras ou sinais de pontuação que o compõem funcionam como fator inferencial para que o leitor saiba que deve clicar naquele local para obter mais informações. Temos, então, a junção de palavras e outros recursos como um todo coerente e que faz sentido. Vejamos alguns exemplos em uma *homepage*:

FIGURA 1: portal do pe360graus



Fonte: www.pe360graus.com

No topo direito da página, temos um ícone de uma TV e o *link* “*clique e assista*”, bem como uma pequena manchete sobre o tema, nesse caso, *Pernambuco no pódio*. Temos, portanto, três elementos diferentes que possibilitam a construção de sentido. Um outro exemplo, dentro do mesmo portal, é o *link* “*veja outras notícias*”.

Como as notícias são atualizadas em tempo real, o leitor sabe, ao ler aquele comando que para ler notícias mais antigas, e, assim saber o que aconteceu há pouco, ele precisa clicar ali, pois o espaço disponibilizado para a seção de notícias só permite que as três primeiras sejam lidas na página inicial. Podemos, então, atribuir outra função aos links, tendo-os como identificador cognitivo, dado que este encapsula cargas de sentido e possibilita inferências. (Koch, 2004).

Outro aspecto a ser considerado é que “a escolha dos itens lexicais e sintagmas para a constituição do link, bem como o seu posicionamento, é uma das ações vitais no suporte e valor que o autor quer manifestar no hipertexto.” (Castro, 2001, p. 62).

Na *homepage* acima, temos como notícia principal, localizada no topo e centro da página, com imagem e link em tamanho maior que o restante e em cor de destaque, a da posse do novo prefeito da cidade. Esse posicionamento na página ilustra o valor dado à informação.

O *link* tem portanto, a função de fornecer acesso às informações mais variadas de modo instantâneo e interativo. Vale ressaltar, porém, que esses dados são selecionados e disponibilizado de acordo com intenções pré-determinadas pelo autor da página da web ou de algum outro gênero digital. Por conseguinte, proporciona ao leitor o acesso à informação na sequência, volume e formato desejado. Cabe ao leitor, portanto, uma mudança das estratégias de busca de modo a terem diferentes pontos de vista sob um determinado tema, daí a importância de se trabalhar esse modo de leitura hipertextual em sala de aula.

A fim de melhor entendermos os links vejamos algumas classificações apresentadas em diferentes estudos sobre o tema:

<i>Tipos de links</i>	<i>Características</i>
<i>Implícitos ou dinâmicos</i> ²³	Limitam-se a uma unidade que se referem à informações mais gerais. Típicos de hipertextos unidirecionais.
<i>Explícitos ou executáveis</i> ²⁴	Provém de outros hipertextos com informações menos específicas, mas também possibilitam o acesso a nós com temáticas diferentes e/ou mais detalhadas. São colocados em um lugar específico, representados por uma imagem, palavra ou parágrafo.
<i>Fixos</i> ²⁵	Passíveis de acesso e que estão sempre localizados no mesmo local, caracterizando a página.
<i>Móveis</i> ²⁶	Não possuem lugar fixo na <i>webpage</i> podendo circular em diversos locais da

²³ Classificação de Nielsen 1995, e Laufer e Scavetta, 1991

²⁴ Idem 23

²⁵ Classificação de Xavier ,2000

<i>Associativos</i> ²⁷	mesma. São usados, geralmente, para indicar outros endereços eletrônicos.
<i>Estruturais</i> ²⁸	Localizados nos nós dos hipertextos e que interligam hipertextos. São unidirecionais.
<i>Referenciais ou associativos</i> ²⁹	Indicam ao leitor as estruturas de navegação.
<i>Organizacionais ou tipificados</i> ³⁰	Interconexões implícitas e imprevisíveis que não constroem unidades de sentido.
	Relações semânticas e argumentativas explícitas.

Temos também a questão de organização dos links na página, fator investigado na pesquisa. Os *links* geralmente se organizam no interior do texto, como elementos multimodais ou ainda em formato de listas (sejam eles fixos ou móveis), dependendo do que se referem, conforme vimos na tabela acima).

Buscamos, nessa investigação, saber a preferência dos participantes em relação à organização dos links nas *homepages* que lêem. Sete alunos disseram preferir ler textos cujos links são marcados através de palavras-chaves grifadas no interior do texto conforme exemplo abaixo:

²⁶ Idem 25

²⁷ Classificação de Primo & Recuero, 2002

²⁸ Esses tipos mostram, na visão do autor, o que há de interessante e indispensável na rede, indicando sua importância através de recursos hipermediáticos.

²⁹ Classificação de Conklin, 1987

³⁰ Idem 29

FIGURA 2: Gandhi na Wikipédia

The screenshot shows the Wikipedia article for Mohandas Karamchand Gandhi. The page is viewed in Internet Explorer. The article title is "Mohandas Karamchand Gandhi" and it is noted as being redirected from "Gandhi". The main text describes Gandhi as a major political and spiritual leader of India, known for his non-violent resistance to British rule. It mentions his role in the Indian independence movement, his leadership of the Indian National Congress, and his famous "Satyagraha" campaigns. A sidebar on the left contains navigation links such as "Main page", "Contents", and "Recent changes". A "Contents" table of contents is visible below the main text, listing sections like "Early life", "Civil rights movement in South Africa (1893–1914)", and "Role in Zulu War of 1906". On the right, there is a portrait of Gandhi and an infobox with his birth and death dates, cause of death, and nationality.

Fonte: Wikipédia.org

Apenas 1 sujeito preferiu *links* apresentados em forma de lista, no canto esquerdo, no topo ou parte inferior da tela. A aluna disse acreditar que textos com muitos gráficos e visuais tornam a leitura mais difícil, pois sugerem outros *links*. Essa mesma aluna afirmou também selecionar os *links* previamente por acreditar que essa ação facilita a compreensão, já que ao selecionar previamente, é mais fácil saber se eles atendem a seus objetivos de leitura, bem como, por serem os *links* escolhidos por ela, geralmente marcados com um título, ela já faz uma previsão sobre o que espera encontrar ao clicar no mesmo. São exemplos de *homepages* com *links* organizados dessa forma:

FIGURA3: *homepage do Yahoo Brasil*

Fonte: www.yahoo.com.br

Os links fixos da página encontram-se na lateral, levando a outras páginas sobre os mais diversos assuntos do portal do Yahoo.

FIGURA 4: *Diário de Pernambuco online*

Fonte: www.diariodepernambuco.com.br

Os *links* que se apresentam em toda página são referentes às notícias, mudando constantemente. Já os *links* apresentados no rodapé da página são referentes à informações fixas ou que não se encaixam dentro do gênero notícia, colunas ou editoriais, de maior importância em jornais.

FIGURA 5: *Homepage* do Programa de pós-graduação em Letras da UFPE



Fonte: www.ufpe.br/pgletras

A página apresenta-se com *links* sobre seleção, eventos, notas e defesas agendadas. Os links fixos sobre o programa, as linhas de pesquisa e docentes, só se encontram organizados no topo da página, enquanto que os outros se repetem no topo, na lateral ou no rodapé da *homepage*.

Cinco alunos marcaram a opção de que eram indiferentes ao posicionamento dos *links* por acharem que sua posição não interfere na compreensão quando lêem em tela.

O resultado referente a esse item ficou bem dividido, com sete (54%) preferindo ler palavras marcadas no interior do texto, enquanto que cinco (38%) eram indiferentes. O primeiro grupo, apesar de não ser indiferente, evidencia leitores hipertextuais experientes à medida que esse tipo de organização também exige um controle cognitivo eficiente dado que é preciso ter em

mente o texto inicial e o objetivo da leitura, a fim de não se “perder” na talvez infinita ou seguramente extensa cadeia de nós que se relacionam entre si.

3.2.2 Estratégias hipertextuais de leitura

Partindo do fato de que as características do hipertexto vão ser, por vezes distintas do texto impresso, é necessário pensarmos sobre que estratégias o hiperleitor fará uso para compreendê-lo.

Segundo Pinheiro (2005), o leitor do hipertexto, ao fazer uso das estratégias cognitivas e metacognitivas diferencia-se do leitor de texto impresso devido a uma especificidade na leitura do hipertexto que é identificar/ selecionar links que sejam importantes para seu objetivo, tornando-se, de certa forma, co-autor de um texto.

De acordo com Bolter (2001) “o hipertexto não consiste apenas de palavras que o autor escreveu, mas também da estrutura de decisões que criou para que o leitor explore a página eletrônica”

Apesar dessa organização pensada pelo autor, o leitor toma constantes decisões a respeito do que vai ler e como vai ler tendo em mente seu objetivo e essa seqüência foge ao controle do autor.

No que se refere ao gênero *homepage*, objeto de estudo desta pesquisa, sabemos que este gênero textual surgiu com o advento da Internet e que não possui paralelo direto fora dela (Askehave & Nielsen, 2004 *apud* Bezerra, 2007). Por conseguinte, no ambiente eletrônico, é necessário pensar também que o leitor decide seu caminho de leitura, apesar da organização e seleção dos *links* dispostos pelo autor na página virtual. Dessa forma, a leitura, apesar de pré-concebida pelo autor goza de uma certa liberdade do leitor, que no ato de leitura pode optar por várias alternativas propostas, definindo o texto, sua estrutura e seu sentido.

Diante dessa imersão, McAleese(1993 *apud* Burgos, 2006) defende existir cinco modalidades de estratégias de leitura:

- a) **Procurar:** o leitor percorre o texto eletrônico em detalhes em busca de uma informação específica, previamente selecionada, investigando áreas do texto a fim de alcançar um objetivo específico.
- b) **Obter:** associações lógicas e semânticas para alcançar o objetivo já estabelecido.

- c) **Focar:** efetuar a busca a partir de pontos, áreas ou seções específicas.
- d) **Restringir:** delimitação a partir de um tema ou palavra unitária.
- e) **Pesquisar:** leitura com o intuito de buscar uma visão geral do texto. O objetivo já está definido e a finalidade é a de encontrar uma informação.

Os objetivos da última e da primeira estratégias se assemelham, no entanto, a primeira, a de procurar, é feita de forma minuciosa, enquanto a última, a de pesquisar, é feita de forma mais geral.

A estratégia de pesquisar pode-se subdividir em outras atividades que a fazem funcionar :

- a) **Exploração:** o leitor faz a descoberta de toda a informação existente.
- b) **Esquadrinhar:** leitura superficial que abrange uma grande área de informação.
- c) **Expandir:** estratégia na qual o leitor integra ao hipertexto eletrônico pistas auxiliares que podem ser gráficas ou sintáticas

“Essas três atividades estão relacionadas com a internalização de um modelo na mente do leitor, que é utilizado como solução para encontrar trilhas/elementos implícitos que auxiliem a sua leitura.” (BURGOS, 2006, p.5)

A autora defende também 3 outras estratégias:

Conduzir: “onde o leitor imagina um objetivo e direciona a sua leitura seguindo etapas pré-estabelecidas. Estratégia muito utilizada em conteúdos de aprendizagem que utilizam índices ou glossários.”

Explorar: o leitor identifica todo o conteúdo do site apenas explorando o conteúdo hipertextual eletrônico, sem internalizar nenhuma temática prévia de leitura.

Vaguear: percorrer de forma aleatória e superficial o ambiente eletrônico, sem nenhum objetivo exclusivo de leitura.

3.3 Tipos de leitores: do contemplativo ao imersivo³¹

³¹ Conceitos usados por Santaella, 2004

Conforme já discutimos anteriormente (c.f. capítulo 2), diante da concepção de leitura que se tem, bem como dos objetivos e dos objetos de leitura, as habilidades perceptivas e cognitivas implicadas na leitura de diferentes materiais podem caracterizar três tipos de leitores segundo exposto por Santaella, 2004:

- a) O leitor contemplativo: aquele da idade pré-industrial, da era do impresso e da imagem fixa. Surge no Renascimento e se mantém até meados do século XIX.
- b) O leitor movente: leitor das misturas sógnicas que surgem juntamente com o período da Revolução Industrial e conseqüentemente dos grandes centros urbanos. Além das características mesmas do leitor contemplativo, esse precisa mudar sua percepção de leitura à medida que passa a ser também leitor de jornal, da fotografia e do cinema.
- c) O leitor imersivo: surge com o início da revolução eletrônica. Esse leitor se diferencia do primeiro tipo de leitor, dado o seu objeto de leitura. O leitor contemplativo lida com um objeto manipulável, o livro, enquanto que o leitor em tela, não pode manuseá-la diretamente. As diferenças não param por aí, como veremos mais detalhadamente. O leitor imersivo, guarda semelhanças com o leitor da Antigüidade, à medida que, no livro em rolo, o texto corre verticalmente ao ser desdobrado manualmente, em tela, o mesmo corre pelo comando de uma tecla ou do mouse. Outra semelhança se dá, no sentido das referências: paginação, índice e recorte do texto. Apesar dessa similaridade, o leitor imersivo tem mais liberdade já que pode escolher os nexos a seguir. Desse modo, a leitura não pode ser passiva, dado que sem a iniciativa de busca de direções e rotas, esse tipo de leitura não ocorre.

Segundo Burgos (2006), até a década de 80 não havia nenhuma novidade na forma de leitura na tela do computador. O monitor era monocromático e a leitura era feita linearmente, semelhante ao livro impresso. A partir de 1985, a arquitetura dos sítios virtuais se modificou e foram acrescentados *hiperlinks*³², sons, animação, vídeos, cores e elementos gráficos. Surge daí a hipermídia.

Os *hiperlinks*, que permitem acesso instantâneo a múltiplos textos, situados na web “são um elo entre hipertextos eletrônicos de temáticas idênticas ou semelhantes, cuja ligação (interconexão) é determinada pelo autor da página por meio de uma palavra. Através

³² Usamos os termos *links* e *hiperlinks* sem nenhuma distinção.

dos hiperlinks e de seu repertório pessoal o leitor participa da construção da significação que o texto assume, tornando assim cada leitura uma construção particular. (Burgos, op.cit)

De acordo com a autora na arquitetura do sítio virtual podemos identificar características tais como:

- a) Multicanalidade: diferentes canais de comunicação em um mesmo ambiente.
- b) Fragmentação: textos ou partes de texto ocultos nos links.
- c) Descentralização do espaço: vários centros em um mesmo documento.
- d) Interatividade: cada leitor percorre um caminho de leitura individual.

Tais características, conforme a autora, exigem do leitor saberes múltiplos não só relacionados a estrutura do suporte bem como os conhecimentos de mundo e leituras semióticas necessárias para construir significado durante a leitura hipertextual.

Slatin (1991, p, 160 *apud* Burgos, 2006 ,p.4) aponta 3 tipos de leitores:

O leitor pesquisador, cujo perfil consiste em não ler de forma aleatória, mesmo quando não apresentando nenhum objetivo prévio. Desse modo, esse leitor consegue apropriar-se de várias informações de aspecto abrangente, que são descartadas de acordo com seu objetivo. Outra característica do leitor com esse perfil é de circular por toda a informação disponibilizada, caracterizando uma leitura por prazer ou interesse.

O leitor utilizador que navega buscando informações específicas e com objetivo claro e delimitado. Assim, é possível prever/identificar os caminhos a serem percorridos. Esse tipo de leitura, segundo Slatin, é muito comum na prática escolar, já que os alunos geralmente tem um tema pré-definido e atividades relacionadas ao conteúdo.

O terceiro perfil é o de *leitor co-autor*. Este utiliza-se de diferentes estratégias de leitura, usa inferências, marcações e caminhos para ler, independente da temática ou da complexidade do hipertexto eletrônico. Este tipo de leitura é feita somente pelo leitor proficiente.

No contexto de uma aula de idiomas, que perfis são mais comuns? Que tipos de atividades melhor desenvolvem as diferentes estratégias supracitadas? Como podemos criar um ambiente de aprendizagem que além de trabalhar com a língua- alvo, possa também formar leitores mais críticos e conscientes das estratégias utilizadas para uma leitura mais eficiente?

São as respostas a essas perguntas que nossa pesquisa se propõe a investigar e descobrir.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos seguiu-se a orientação metodológica de uma pesquisa exploratório-descritiva, analisando-se os dados coletados quantitativamente e qualitativamente. Nas aulas realizadas durante o processo investigativo trabalhou-se com atividades que seguíam a perspectiva teórica sóciointeracionista de leitura (c.f. cap.2) com enfoque para o gênero *homepage*, o gênero digital mais comumente usado nas aulas que envolvem pesquisa e leitura na instituição participante.

Outra característica que buscou-se investigar e que condiz com essa perspectiva é a de trabalhar também com o uso de estratégias metacognitivas a fim de tornar os alunos mais conscientes e conseqüentemente independentes no processo de leitura.

Acredita-se que a leitura em formato hipertextual, apesar de guardar semelhanças com a realizada em formato impresso, difere desta principalmente no que diz respeito aos *links*, já que exige um maior controle do usuário sob o objeto de leitura. Dada essa hipótese e a perspectiva de utilizar gêneros textuais digitais no ensino-aprendizagem, por serem objetos sócio-historicamente construídos e parte da realidade das práticas sociais realizadas pelos aprendizes, utilizou-se o gênero digital *homepage* como ponto de partida para atividades de reflexão sobre as estratégias utilizadas pelos alunos na leitura hipertextual.

4.1 Contexto da pesquisa

A instituição na qual a pesquisa foi realizada, a Associação Brasil-América (ABA) é um centro binacional de idiomas do Grande Recife. Caracteriza-se por uma instituição particular e com cursos de inglês voltados para diversas faixas etárias e diversos níveis lingüísticos. A escola conta com 3 laboratórios de informática todos com acesso à rede www.

O grupo selecionado para essa pesquisa foi uma grupo de *High Intermediate 3* que já possuía uma capacidade lingüística de comunicar-se de forma eficaz sobre os mais variados assuntos. O material didático utilizado era material próprio composto de uma apostila organizada por professores da própria escola permitindo uma maleabilidade no sentido do uso dos laboratórios. O enfoque para o uso dos laboratórios no horário das aulas envolvia principalmente o uso de softwares para trabalho estrutural, atividades envolvendo gravações

de diálogos dos alunos e projetos, pesquisas e atividades de leitura envolvendo o uso da Internet, ponto que interessa a nossa pesquisa.

As aulas nessa instituição seguem as orientações da abordagem comunicativa e desenvolvimento de competências, uso de estratégias e aprendizagem reflexiva através de avaliação contínua e uso de portfólios reflexivos.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os dados coletados são resultado do trabalho realizado com o grupo selecionado cujo horário era o sábado no turno da manhã (9:00 - 11:45) nos períodos de agosto a setembro de 2007. O grupo, composto por 16 alunos de faixa etária dos 19 aos 37 anos, tinha um tempo médio de estudo da língua de 4 a 5 anos, tendo cerca de metade da turma começado no nível básico na própria instituição enquanto outros vieram de outras escolas ou tinham parado de estudar há alguns anos. O perfil educacional do grupo era heterogêneo, sendo cerca de 7 alunos formados e 9 graduandos.

Apesar de estarem estudando há algum tempo, o nível lingüístico da turma não estava compatível. Isso pode ser avaliado através de diferentes momentos de avaliação de leitura, oral, escrita, de compreensão auditiva e gramatical. A maioria dos alunos se encontrava realmente num nível um pouco acima do intermediário e alguns até mais avançados, enquanto outros tinham nível de alunos iniciando o intermediário (5 alunos estavam nessa situação).

O convite foi feito para toda turma, pela pesquisadora e também professora do grupo. Os objetivos e as atividades explicados em sala e foi ressaltado que isso não iria atrasá-los no cronograma, já que as atividades de leitura estariam voltadas para o conteúdo do curso e que seriam feitas na língua inglesa.

Uma dificuldade que encontramos a respeito da participação dos alunos, no entanto, foi a realização de todas as atividades. Apesar da maioria ter sido realizada em sala, no momento da aula (já que usamos o laboratório da escola), realizamos a pesquisa em 3 fases diferentes e não pudemos contar com a presença de todos os alunos em todas as fases. Alguns, no entanto, se dispuseram a fazer as atividades posteriormente, no horário de intervalo ou mesmo em casa, o que nos permitiu garantir que a maioria estivesse envolvida em todas as atividades. No entanto, na contagem e análise final dos dados pudemos contar com as respostas de 12 dos 16 alunos dados que esses 12 participaram de todo o processo.

As 3 fases consistiram da pesquisa consistiram em:

Fase 1: questionário online sobre perfil do grupo(questionário I) e questionário sobre seus hábitos de leitura (questionário II). Nessa fase inicial pudemos contar com 16 alunos.

Fase 2: Leitura da página de cinema do *New York Times* e questionário sobre links.(questionário III).

Fase 3: Leitura e atividades de compreensão de 2 páginas sobre Gandhi e ao final dessa aula a aplicação do questionário das estratégias metacognitivas.

Detalhar-se-ão como foram realizadas as atividades na seção 4.3.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa se deteve na análise de *homepages* selecionadas de acordo com os temas presentes no conteúdo programático do grupo escolhido para este trabalho. As atividades utilizadas com os alunos da pesquisa foram sobre filmes (para a qual utilizamos a *homepage* do *New York Times* que trazia resenhas de filmes, gênero que tinha sido trabalhado anteriormente ao longo da unidade) e posteriormente, sobre Gandhi (foco de um dos capítulos do curso cujo tema era Guerra e Paz). Dentro deste último tema trabalhou-se com a wikipédia e com uma *homepage* de uma ONG que leva o nome de Gandhi e divulga não só projetos sociais, mas também artigos acadêmicos sobre o mesmo.

4.3.1 Questionário I: perfil do grupo

A primeira atividade realizada como grupo foi a aplicação de um questionário online (ver apêndice 1) a fim de traçarmos um perfil do grupo enquanto usuários da Internet e leitores de gêneros textuais em formato digital. Outra razão para a aplicação do mesmo foi a de checar se os participantes tinham consciência das estratégias que utilizavam nas suas leituras hipertextuais habituais.

4.3.2 Questionário II: hábitos de leitura e busca

Nesse segundo questionário (ver apêndice 2), aplicado logo após o primeiro questionário buscamos verificar os hábitos de pesquisa e leitura na Internet em relação às ações tomadas por eles após encontrarem o que queriam e à preferência de layout das páginas e da organização dos *links* dentro de uma *webpage*. Pediu-se, portanto, que os participantes marcassem, para cada item, a alternativa que mais se adequava aos seus hábitos. Em seguida, os dados foram analisados quantitativamente, e a partir das porcentagens obtidas, foram feitas reflexões, a partir do perfil do grupo, conforme investigado no primeiro questionário.

4.3.3 Questionário III: *movie reviews* e os *links*

Tendo em vista que o foco central deste trabalho, esta atividade (texto, anexo 1 e questionário, apêndice 3) foi de suma importância dada a hipótese inicial de que os *links* interferem no processo de leitura podendo ser vantagem para alguns, como também podendo sobrecarregar o sistema cognitivo do leitor. A aplicação desta atividade se deu no laboratório de informática da instituição e para tal utilizamos o gênero resenha de filme no suporte de jornal *online*.

O tema central da unidade que estava sendo trabalhada com este grupo era o de filmes com enfoque para as funções textuais do gênero resenha (narrar, comentar, criticar e convencer o leitor). Discutimos previamente o tópico em sala e trabalhamos com o vocabulário e fizemos diferentes exercícios de compreensão do conteúdo deste gênero em formato impresso.

Desse modo, ao chegarem na etapa final da unidade, os aprendizes já estavam bem familiarizados com o gênero resenha, bem como com palavras e expressões típicas dentro do gênero textual. Assim, o nível lingüístico dos alunos não seria um problema que viria interferir na compreensão, já que o foco central era a interferência dos *links*.

Foi pedido então que os mesmos lessem sobre resenhas de filmes em lançamento na página *online* do New York Times (anexo 1). Foi explicado que a instrutora não iria interferir com explicação sobre vocábulos e que caso tivessem alguma dúvida, deveriam consultar um dicionário *online*³³.

³³ Dictionary.com foi a página sugerida pela professora.

Foi especificado um tempo de vinte minutos para que cumprissem a leitura. Após esse tempo, receberam o questionário sobre os *links* (ver apêndice 3). Foi também explicado que o objetivo era se familiarizar ainda mais com o gênero que eles teriam que produzir posteriormente como também por se tratar de filmes em cartaz nos Estados Unidos, se informarem sobre filmes que tinham acabado de entrar em cartaz aqui no Brasil ou que ainda iriam chegar aos cinemas. Assim eles poderiam se decidir quais gostariam de assistir ou não.

Foi dado a eles a tarefa de encontrarem dentro da *homepage* do *New York Times* o *link* para a sessão de *movie reviews*. Desse modo, eles teriam que navegar através dos *links* do site para encontrar a página-alvo.

Apesar do gênero lido (resenha de filmes) manter em termos estruturais e semânticos, semelhanças com a resenha em revistas, optamos pela pesquisa *online*, porque na *homepage*, eles se organizam de forma diferenciada em termos de layout, sendo uma quantidade maior de informações disponibilizada na primeira página e sendo necessária, a navegação pelos links, para que a leitura sobre cada filme fosse feita. Desse modo, diante de um de nossos objetivos, o de investigar o papel dos links na compreensão, pedimos que os alunos refletissem sobre suas escolhas no questionário dividido em três partes:

Parte I: ações tomadas pelos alunos sobre a utilização dos textos:

Refere-se às estratégias utilizadas pelos alunos na leitura da página selecionada para a atividade.

Parte II: até que ponto os links interferem na compreensão de texto:

Considera as ações tomadas em relação aos links e a avaliação dos alunos de como as mesmas interferiam na compreensão.

Parte III: seleção prévia dos links:

Leva em conta a justificativa dos alunos de como essa seleção pode interferir na compreensão textual.

4.3.4 Atividades sobre Gandhi

Após o primeiro tema sobre filmes, partiu-se para o próximo capítulo que tratava sobre Guerra e Paz. Por ser o perfil do curso o da abordagem comunicativa, diferentes textos sobre o tema foram lidos e debatidos em sala.

Trabalhou-se ainda com atividades de músicas e filmes envolvendo o tema, sempre com o enfoque crítico e incitando debate e reflexão. Nessas reflexões, falou-se sobre as pessoas que fizeram as guerras, os porquês das mesmas, suas conseqüências para em seguida, adentrarmos na idéia de paz, partindo do levantamento, dentro dos conhecimentos prévios que os alunos tinham, sobre pessoas que fizeram da paz parte de suas vidas e cujas idéias tiveram grande impacto sobre as pessoas. Um dos primeiros exemplos e sobre quem todos os alunos já sabiam algo foi Mahatma Gandhi. Diante disso, a próxima e última atividade envolvendo leitura hipertextual foi sobre ele.

A turma foi, então, dividida em dois grupos menores, de seis alunos cada. Um grupo leu sobre a vida de Gandhi na Wikipédia³⁴ enquanto o outro teve que responder a algumas perguntas sobre os ensinamentos dele e a influência destes na educação. O objeto de leitura desse segundo grupo eram artigos acadêmicos *online*. Após a leitura eles deveriam responder a algumas perguntas de compreensão sobre os textos que estavam lendo. O propósito para essa atividade era primeiramente, ver a capacidade dos alunos de encontrarem uma determinada informação a partir da *homepage*, para em seguida, verificar-se se eles seriam capazes de responder a perguntas simples referentes ao conteúdo textual das páginas. Um grupo deveria utilizar a estratégia de *scanning* para encontrar informações bem específicas sobre a vida de Gandhi a partir da página da wikipedia, já o outro grupo deveria utilizar a estratégia de *skimming*, a fim de terem uma idéia mais geral dos artigos sobre educação e deveriam utilizar também conhecimentos prévios e senso crítico dado o tema da educação conectado aos ensinamentos de Gandhi.(ver apêndice 4 para as atividades de leitura e anexos 3 e 4 para os artigos sobre Education).

4.3.5 Questionário das estratégias metacognitivas.

A quinta e última atividade foi um questionário sobre estratégias metacognitivas (ver apêndice 5) em que pediu-se que os alunos assinalassem a que pensavam utilizar antes, durante e depois da leitura do gênero *homepage*. Nesta atividade, foram inseridas, nas opções estratégias que não eram relevantes para o entendimento do mesmo. Com isso, procurou-se

³⁴ www.wikipedia.org

analisar quantitativamente e qualitativamente se as respostas dos sujeitos condiziam com as estratégias mais relevantes na compreensão do gênero estudado.

Esperamos que essas atividades possam nos ajudar no levantamento de dados que possibilitem a análise a fim de verificarmos nossas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1 QUESTIONÁRIO I: PERFIL DO GRUPO

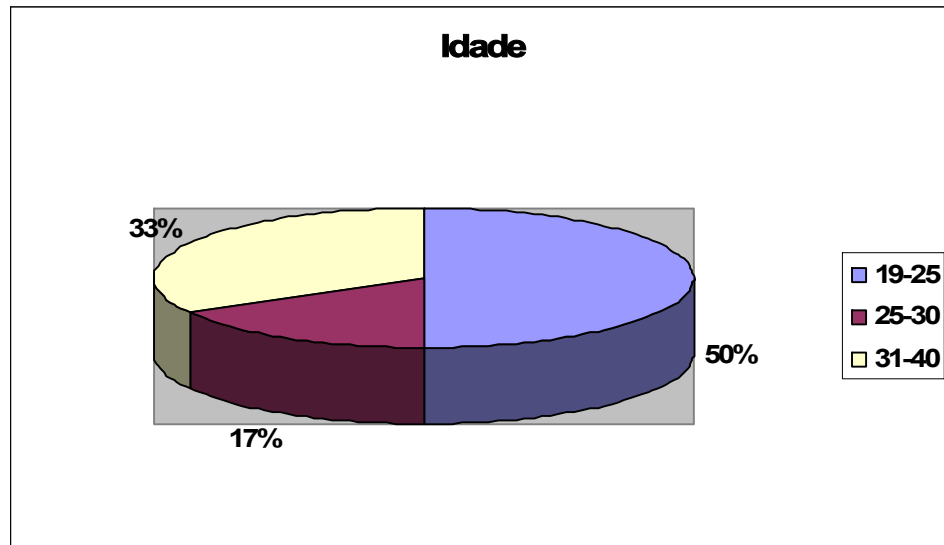
O primeiro questionário (ver apêndice 1, p,129-131.) foi aplicado, conforme mencionado na metodologia, a fim de traçar-se um perfil do grupo participante. Acredita-se que os fatores presentes no questionário ajudariam a perceber influências nas atividades que seriam aplicadas nas outras fases do trabalho.

O perfil detalhado do grupo e os fatores investigados podem ser vistos nos itens abaixo.

5.1.1 Idade

Os alunos participantes estavam numa maior parcela na faixa etária de 19 a 25 anos. O grupo, no entanto, estava dividido da seguinte forma: 4 alunos na faixa de 31 a 40 anos, 2 com idade entre 25 -30 anos e 6 com idades entre 19 a 25 anos. Por ser um grupo, em sua maioria, de jovens adultos, era composto por vários alunos de graduação e profissionais liberais. Mesmo os que não eram alunos de graduação, usavam computador e Internet de alguma forma no seu dia-a-dia, fosse por razões pessoais, de trabalho ou por conta do curso de inglês, já que várias atividades de pesquisa e realização de projetos usando o computador faziam parte do programa do curso. O panorama do grupo pode ser visto abaixo.

GRÁFICO 1: faixa etária do grupo participante

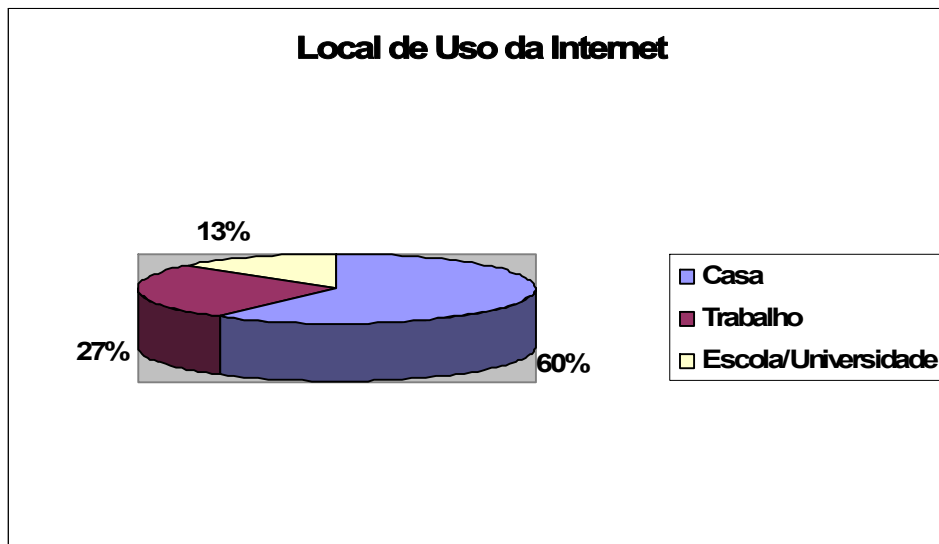


5.1.2 Local e uso da internet

Apesar da porcentagem de 60% que acessava em casa, era fato que todos tinham computador e acesso em suas casas. O resultado diferente de 100% deve-se, provavelmente ao fato de a pergunta ser sobre o local que eles mais acessavam. Dado que alguns trabalhavam com computadores, esse número ficou dividido em relação àqueles que utilizavam a *world wide web* em casa. As porcentagens de cada local podem ser vistas no quadro a seguir.

Decidiu-se incluir esse item para saber a facilidade de acesso dos participantes da pesquisa e poder-se assim considerar a influência desse fator nas análises, já que a facilidade de acesso está diretamente ligada ao uso e familiaridade com o suporte.

GRÁFICO 2: Local de uso da Internet

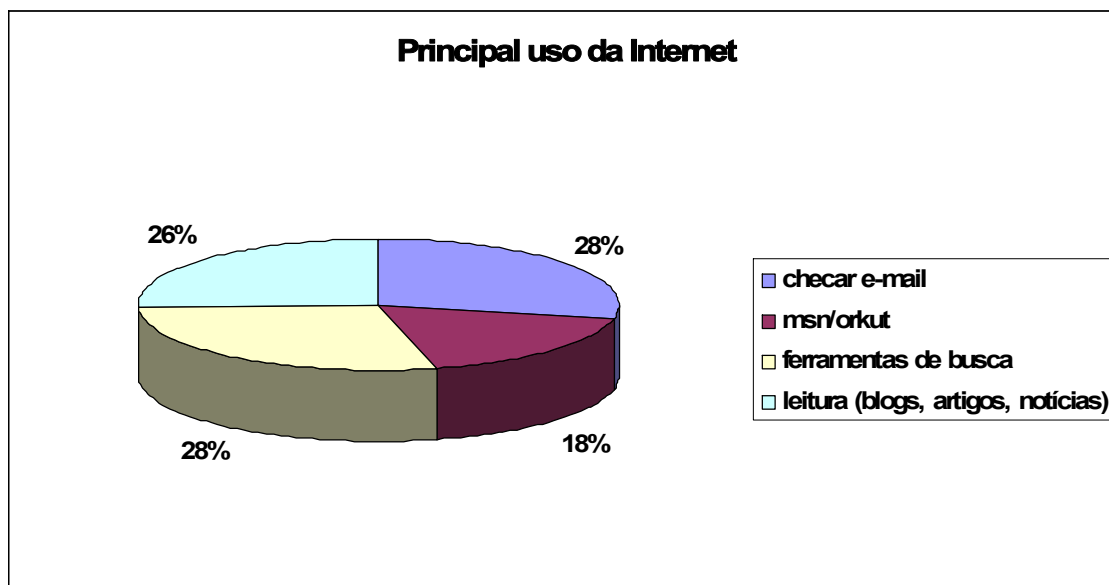


5.1.3 Com que finalidade você usa a Internet?

A razão de se perguntar sobre a finalidade era saber como o uso que eles fazem da rede poderia influenciar (positivamente ou negativamente) as atividades de leitura que iriam ser propostas bem como checar possibilidades de uso da rede para as aulas a partir do uso que os alunos faziam dos gêneros *online* disponíveis. Apesar de o objeto de investigação ser a *homepage*, o fato desta funcionar como gênero digital introdutório, assim como a primeira página de um jornal, leva, inevitavelmente a outros gêneros digitais. Daí, o interesse em saber da finalidade de uso e do tipo de leitura que o grupo mais fazia.

Os resultados ficaram bem equilibrados, indo contra o esperado, já que era esperado que e-mail e *MSN* levassem uma grande vantagem em relação aos outros itens disponibilizados. No entanto, as porcentagens para cada finalidade ficaram divididas de forma equilibrada como é possível vermos no gráfico abaixo:

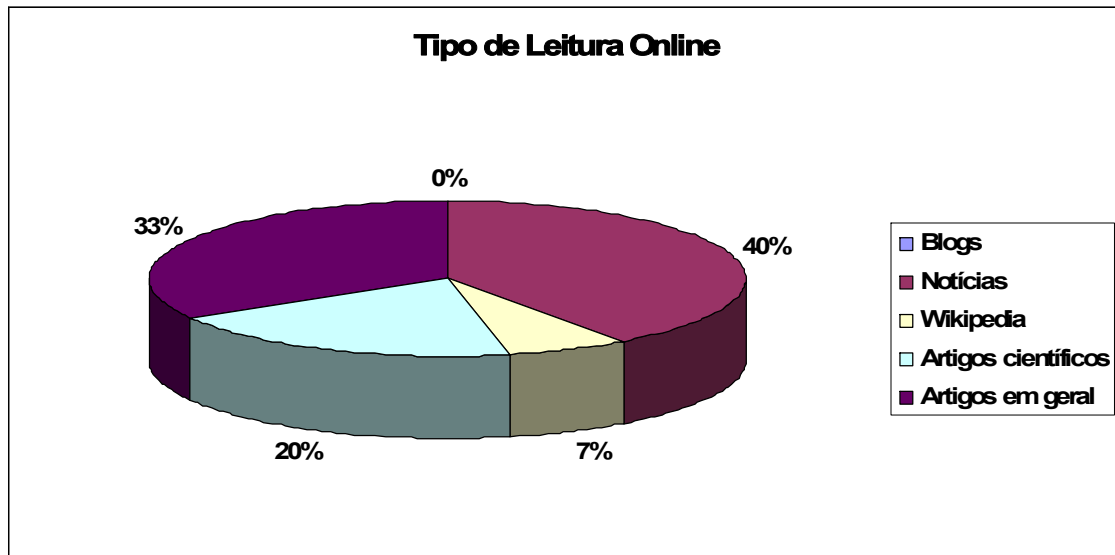
GRÁFICO 3: Principal uso da Internet



Essa divisão quase igual provavelmente se deve ao fato de o uso da Internet ter perpassado a questão de lazer apenas, ou profissional, apenas. É cada vez mais comum seu uso em diversas estâncias de nossas vidas, inclusive, para muitas pessoas, substituindo outras fontes de informação (TV, rádio, livros, jornais) dado que todos esses meios também podem ser encontrados *online* atualmente e com uma rapidez de atualização em tempo real, a notícia, o fato acontece, e imediatamente está na Internet, enquanto que nos jornais, rádio e TV, ela pode já estar desatualizada. Para muitos, apesar da rede ainda não substituir totalmente outros meios de comunicação, ela pode ser considerada a principal forma de manter-se atualizado.

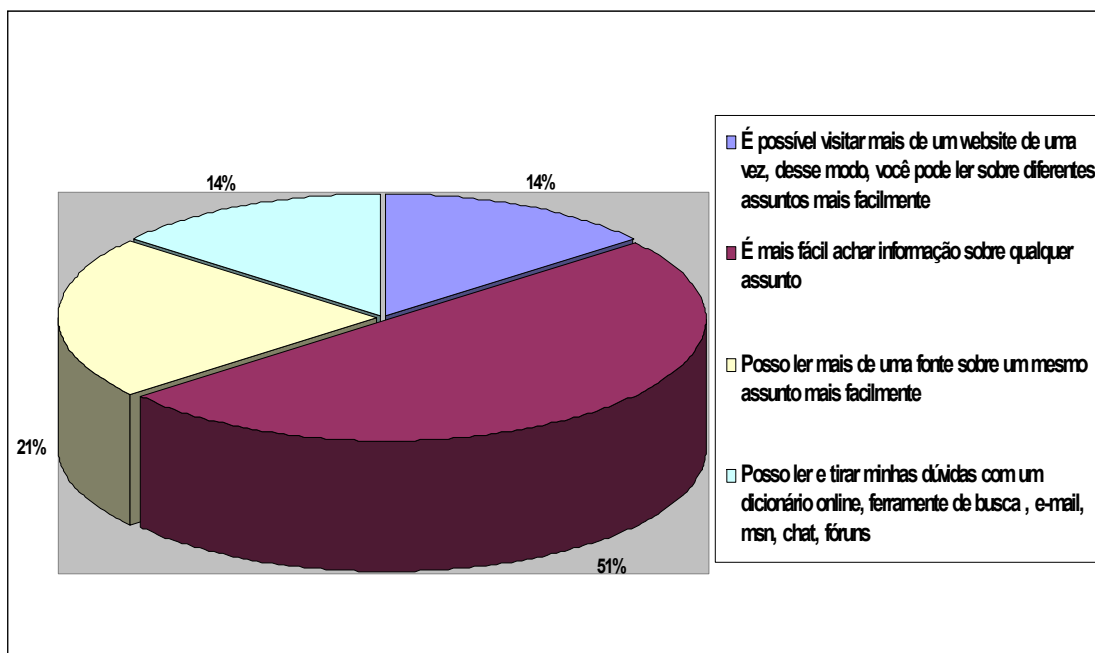
5.1.4 Que tipo de leitura você faz na Internet?

Corroborando com os resultados do item anterior, em relação ao tipo de leitura feito na Internet, a divisão também ficou equilibrada nos itens referentes à busca de informações, ficando as notícias e os artigos em geral como os que obtiveram os maiores resultados, conforme demonstrado no gráfico a seguir. A partir desse levantamento, optou-se por trabalhar com o suporte de jornal *online*, na atividade III, pois a notícia era o gênero mais lido, e em seguida, na atividade IV, optamos por trabalhar com a Wikipédia, que era o menos lido, e assim vemos a influência dos *links*, no suporte mais lido e menos lido.

GRÁFICO 4: Tipo de leitura *online*

5.1.5 O que você acha melhor em ler na Internet

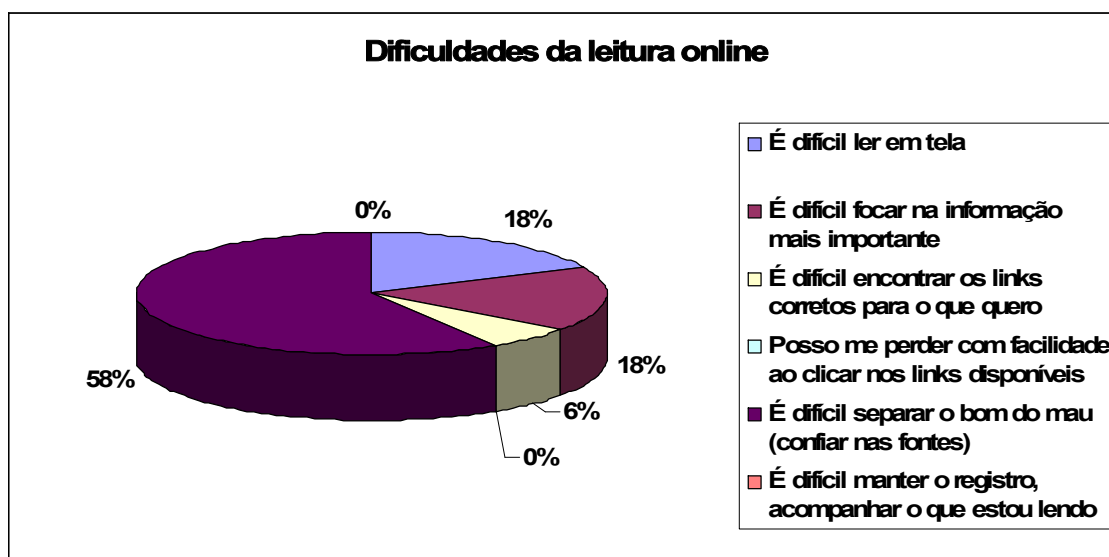
Diante da crença inicial sobre a leitura na Internet ser muito usada no dia-a-dia do grupo participante decidiu-se investigar, de um modo mais geral, já que se tratava de uma primeira apreciação sobre o tema com os aprendizes, o que eles achavam melhor em ler na Internet. É possível ver-se os resultados sobre essas vantagens no gráfico abaixo.

GRÁFICO 5: vantagens da leitura *online*

O item que obteve maior resultado foi referente à facilidade de encontrar informação sobre qualquer assunto que obteve 51% das respostas e que leva a conseqüências no que diz respeito à leitura crítica e capacidade de saber julgar se as informações encontradas são as necessárias aos objetivos ou não, fatores que serão desenvolvidos no próximo item.

5.1.6 O que você mais difícil na leitura na Internet ? Por quê?

GRÁFICO 6: dificuldades da leitura *online*



Como é possível ver no gráfico, a dificuldade da leitura se dá no sentido de confiar nas informações encontradas na rede. Essa questão vem sendo muito discutida por educadores e pesquisadores da área. O problema se dá primeiramente pela liberdade que se tem na rede, no sentido de criar *sites* e disponibilizar informações. O conceito que surge desde a sua concepção, é o de que a Internet deve ser um espaço para todos. Por mais nobre que possa parecer essa máxima, os problemas são inevitáveis. Os debates em relação à segurança, direitos autorais e de imagem, bem como confiabilidade estão, a nosso ver, longe de terem uma solução fácil. No entanto, não cabe a nossa pesquisa analisar esses problemas éticos dado o nosso enfoque em relação à dificuldades de leitura. Essa constatação, no entanto, mostra um grupo crítico em relação ao que lê, dado positivo, quando se trata de uma pesquisa sobre leitura.

A partir de depoimentos de alunos (principalmente os mais novos que muitas vezes têm a Internet como principal fonte de busca) é a questão de ter muita informação disponível,

mas ao mesmo tempo não saber como usá-las, seja pelo problema de confiabilidade, como também por não saber como selecionar o que é mais importante. Daí a importância de um trabalho de leitura no ensino regular (fundamental e médio) e em todas as matérias, que leve em consideração esse aspecto também. Ensinar a pesquisar e a ler criticamente, a resumir, a buscar em fontes diversas (e não só na Internet) é tão ou mais importante que apenas se preocupar em expor conteúdos das disciplinas, pois é a partir dessa leitura crítica que o aluno pode conectar os assuntos estudados na escola com a vida real, pode buscar soluções para problemas apresentados, pode entender que os problemas de hoje têm causas no passado e conseqüências futuras. Saber pesquisar, portanto, deve ser uma competência ensinada em todas as séries e em todas as matérias dada sua importância para formarmos cidadãos críticos e conscientes.

Dada essa imensa quantidade de informação disposta, uma outra dificuldade levantada em ler na Internet foi o fato de que é difícil focar na informação mais importante (18%). Ao ler na tela, o leitor tem disponível não só a informação textual, mas sim uma multissemiótica de signos despertando diferentes sentidos e desviando a atenção. Desse modo, o controle cognitivo, para que se compreenda o que se está lendo, é mais exigido. É preciso que o leitor tenha em mente o objetivo de sua leitura muito claro, assim como no impresso, no entanto, manter, ao longo das páginas visitadas e links clicados, uma progressão textual e referencial, precisando, organizar esses fragmentos em um todo coerente.

O ato de ler, já envolve por si só, muita atenção por parte do leitor, conforme vimos no modelo de LaBerge e Samuels (c.f. capítulo 2) e, no que se refere ao hipertexto, o leitor, além de tentar compreender a informação que está lendo, tem por vezes, além do texto escrito, figuras, *links*, áudio, fotos, uma série de objetos na tela que não são disponibilizados de cima para baixo, e da direita para a esquerda, mas sim em blocos que podem ser visualizados na página como um todo, podendo haver a necessidade de se clicar em algo para seguir adiante ou “rolar” a tela, de modo a ler ou visualizar o restante.

Outro problema se apresenta no fato de dificilmente vemos uma pessoa se contentando em fazer uma só coisa, quando conectado com a Internet. Dificilmente lemos um livro, ouvimos música, assistimos TV e conversamos com alguém ao mesmo tempo. Podemos até estar lendo algo para falar com alguém, mas no momento que voltamos a nossa leitura, precisamos parar e buscar na nossa memória as macroproposições do texto (de acordo com Van Dijk, c.f. capítulo 2) para então continuarmos nossa leitura.

Por que será comum então vemos alunos mais jovens, ao receberem uma tarefa na Internet, o fazerem enquanto lêem orkut, e-mail, msn, assistem algo, minimizando e

maximizando páginas em uma velocidade impressionante? Alguns poderiam até achar que os processos cognitivos desses jovens é diferente pois poderiam processar a informação mais rápido que aqueles que não cresceram utilizando computadores. É verdade que os perfis dos leitores mudam, conforme vimos com Santaella (c.f capítulo 3), e com isso, o perfil cognitivo destes. No entanto, no que se refere à atenção para compreender algo, isso não muda. É verdade que eles podem se familiarizar com a leitura em tela mais rapidamente, dada a sua familiaridade com o suporte, mas ao tentarem executar diversas ações enquanto lêem um texto mais extenso, é inevitável que a compreensão e a construção das macroproposições fique prejudicada.

Um terceiro fator que dificulta é a necessidade de controlar as ações tomadas todo o tempo e decidir que caminhos percorrer. Em um livro, tem-se as páginas numeradas o que se faz esperar que o leitor leia a história de frente para trás. Pressupondo que numa história de suspense o leitor, movido pela curiosidade, se rebelde e leia o final da história antes de chegar a ele, é bem provável que o mesmo não entenderá esse final ou a causa do mesmo. No hipertexto, a tomada de decisão, não é nunca uma rebeldia, mas sim ato necessário para prosseguir a leitura. Se o indivíduo não é muito experiente na leitura em tela ele provavelmente apresentará dificuldades.

É possível verificar-se esses pressupostos com os comentários dos alunos sobre as dificuldades:

1. “ Você tem muitas informações e muitas vezes não sabe se a informação está correta ou não.” (A3)³⁵
2. “Porque normalmente eu não tenho muito tempo e eu preciso me concentrar controlar a necessidade de encontrar as informações e a quantidade de opções apresentadas.”(A7)
3. “ Eu preciso muito da Internet para encontrar as informações e é realmente difícil às vezes encontrar algo útil ou mesmo saber se isso é útil ou não. Além do mais, ler em papel é melhor para mim, é mais relaxante, posso marcar coisas importantes, ler mais detalhadamente, etc.”(A9)

Levando em conta que esta pesquisa lida com leitura no hipertexto e ensino, foi essencial questionar-se os participantes sobre as estratégias, para verificar-se até que ponto estavam cientes das mesmas. Por isso foi feita, nesse primeiro questionário, uma investigação mais geral com poucas estratégias já que esse assunto seria mais detalhado em fases posteriores.

³⁵ 1. “You have a lot of information, and in many cases you dont know if the information is correct or not.”/ 2. “Because normally I don’t have too much time and I need to keep concentrated and control the necessity to find the information I need and the quantity of options shown.”/ 3. “I need very much the internet for search of information, and it’s really difficult sometimes find something useful or know if this thing is useful. Furthermore, reading on a paper is better for me, its more relaxing, I can mark the important thing, read closely, etc.”

5.1.7 Que estratégias você usa ao ler na Internet?

No que diz respeito às estratégias, último item averiguado nessa primeira etapa, alguns leitores confirmaram a hipótese inicial de que a leitura hipertextual pode gerar um sentimento de desorientação e um stress cognitivo dado o controle necessário à navegação.

Uma pequena parcela afirmou ler tudo antes de partir para outros *links* enquanto que a maioria afirmou ir utilizando a estratégia de *scanning* e ir salvando os *links* já lidos por escrito ou no computador antes de irem a outras páginas. A parcela restante considerou utilizar a estratégia de *scanning* a fim de fazerem uma leitura rápida e continuarem visitando outras páginas até encontrarem o que queriam. Esse último grupo revelou utilizar a estratégia de leitores proficientes e com um bom controle já que não se preocupavam em salvar os *links* ou lerem tudo com medo de se perderem, conforme o comentário de A7: “Eu geralmente tenho em mente minhas necessidades. Não gosto de gastar muito tempo e se encontro o que preciso, vou diretamente para a informação que procuro.”³⁶ (A7).

O comentário do aluno foi condizente com a estratégia escolhida na qual ele declarou ir lendo de forma rápida e em busca das informações que precisa e ir clicando nos links até encontrar o que precisa, sem salvar as informações, sendo seu perfil o de um leitor proficiente.

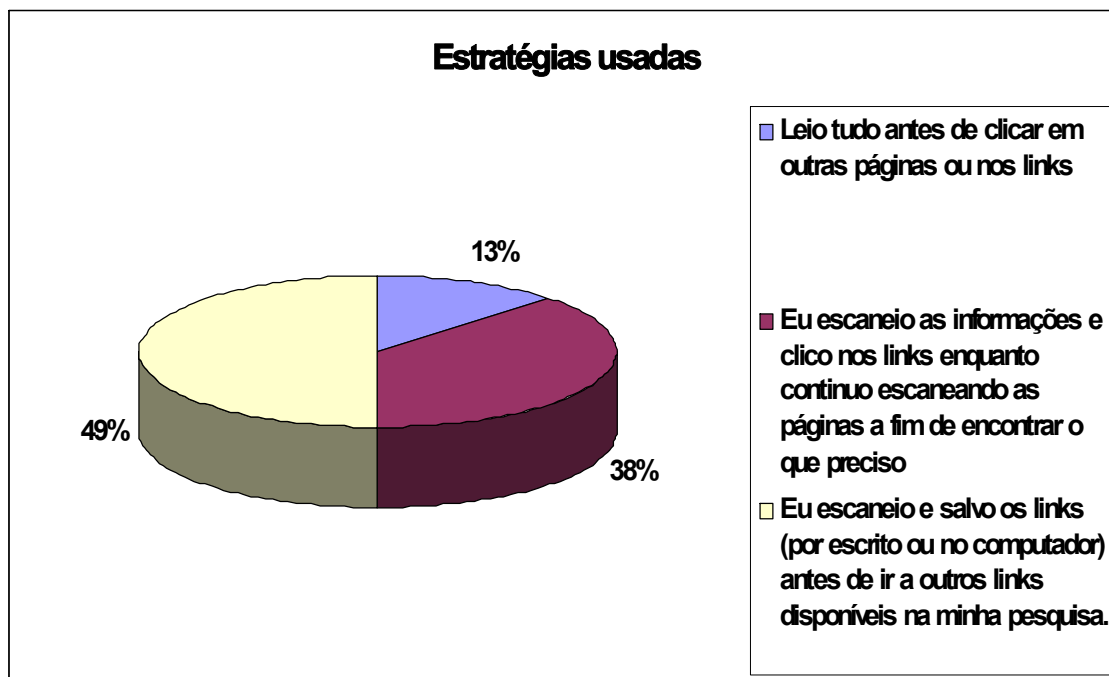
Já um outro aprendiz demonstra insegurança na navegação declarando que “acha melhor manter o registro do caminho seguido para ter certeza que está indo para a informação correta” (A9)³⁷.

As porcentagens em relação a cada estratégia podem ser observadas na figura a seguir.

³⁶ *I usually have in mind my necessities. I don't like to spend too much time and if I find what I need I go exactly to the information I'm looking for*

³⁷ *It's better for me to keep track of all the way I made to make sure that I skip to an useful information.” (strategy: I scan read and save the links before going to other links available within the text or in my survey).*

GRÁFICO 7: Estratégias usadas



As estratégias metacognitivas são difíceis de desenvolver na leitura em papel e mais ainda na leitura em meio eletrônico devido à interferência de vários fatores (lingüísticos, extralingüísticos, familiaridade com o suporte eletrônico e manuseio do computador) agravados pela dificuldade em manter a atenção no meio virtual.

Assim, esse primeiro questionário era uma sondagem inicial a fim de decidir-se os próximos passos da pesquisa. Procurou-se, posteriormente, investigar se os números relacionados às estratégias e no que diz respeito às dificuldades e facilidades de leitura confirmar-se-iam em uma atividade de leitura específica.

Os aspectos e dificuldades levantados nessa primeira etapa estabeleceram as prioridades iniciais no trabalho da leitura *online*, orientando a conduta docente da professora-pesquisadora. Os dados aqui encontrados ajudaram a formular as atividades seguintes.

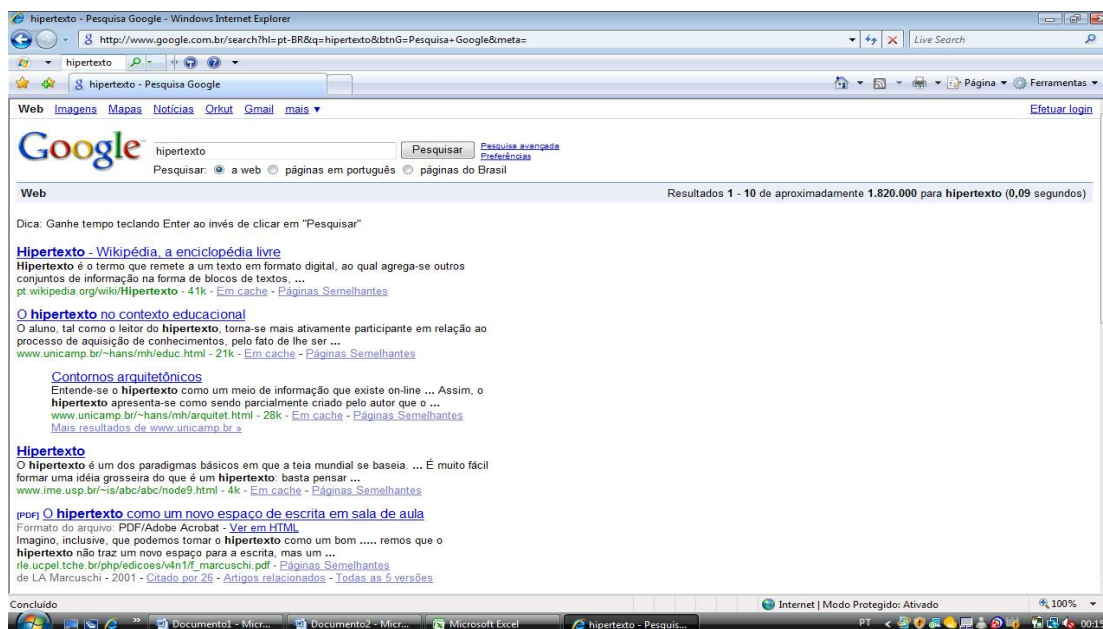
5. 2) QUESTIONÁRIO II: hábitos de leitura e busca.

Esse segundo questionário(ver apêndice 2, p.132) visou complementar o primeiro já que tratava de uma verificação um pouco mais detalhada sobre os hábitos de leitura hipertextual e aspectos sobre os *links* e a multimodalidade do meio digital.

5.2.1 Pesquisa na Internet

O primeiro item questionava sobre a pesquisa na Internet já que, como visto no primeiro questionário, a maioria da turma era composta de alunos de graduação sendo esta prática, portanto, bastante presente nas suas rotinas. Outro fator que contribuiu para a inclusão do item “pesquisa na Internet” em um trabalho cujo foco é a leitura foi o fato de, ao pesquisarem sobre um determinado assunto em sites de busca, os leitores são expostos a uma lista com *links* que levam a outras páginas. É preciso, portanto, que saibam selecionar os *links* e os resumos ou trechos apresentados logo abaixo dos mesmos (disponibilizados em alguns sites) bem como, ao clicarem em um *link*, saberem navegar rapidamente pela página, como bons leitores hipertextuais, a fim de identificar se naquela *homepage* encontrarão o que precisam. A seguir, um exemplo de disposição das informações no site de busca mais popular no Brasil.

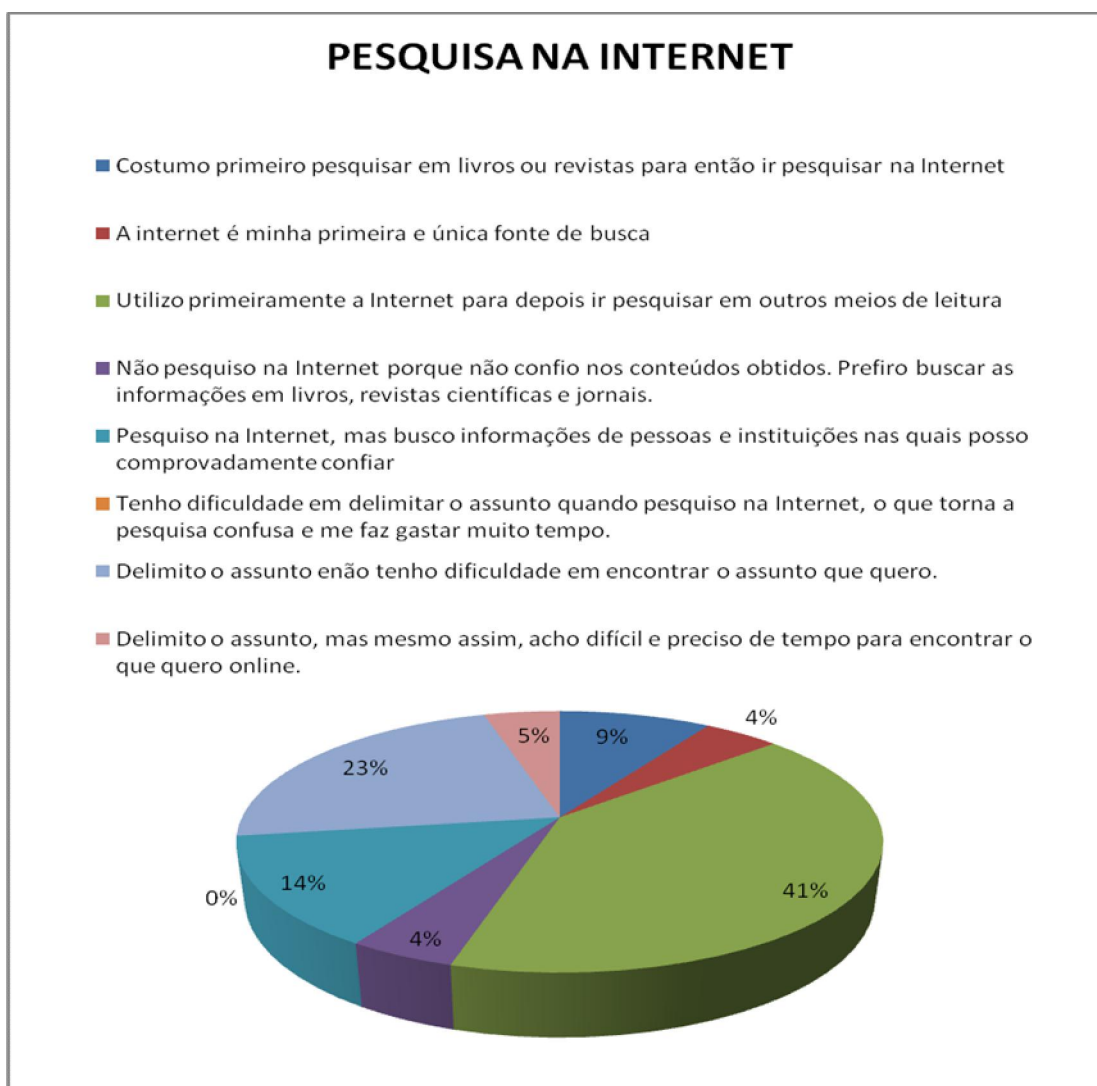
FIGURA 6: Página de resultados de busca sobre “hipertexto” no Google.



Fonte: www.google.com.br

Os itens os quais os alunos deveriam marcar, bem como as ações mais escolhidas pelos aprendizes podem ser visualizados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 8: Pesquisa na Internet



Vale ressaltar que os alunos poderiam marcar mais de uma opção, tendo em vista que uma não excluía a outra.

Interessante observar que dos 12 participantes, 9 assinalaram o item de que sua primeira fonte de pesquisa era a Internet, para depois pesquisar em outros meios de leitura. Apenas 1 aluno afirmou não fazer que a Internet era a sua primeira e única fonte de busca, o que o inclui no grupo da maioria que afirmou utilizá-la para investigar sobre um assunto. Já o outro aprendiz disse primeiro pesquisar em livros e revistas para somente então buscar na *web*.

Uma parcela considerável (41%) que afirmou utilizar primeiramente a Internet tem a seu favor o fato de cada vez mais a *world wide web* ser uma fonte confiável de pesquisa, quando sabemos usá-la, vale salientar.

Um grande problema para os educadores é a questão do “copiar e colar”. A facilidade que o meio digital oferece para essa ação é incontestável, já que o leitor, com um simples comando do ‘mouse’ pode copiar todo o conteúdo e colar em um documento do Word, imprimir e entregar como se fosse seu trabalho. Esse tipo de tarefa, no entanto, não consiste em uma atividade de pesquisa. O material disponibilizado na *web* é mais uma fonte, mais uma possibilidade a ser usada e a ação do “copiar e colar” já existia mesmo antes da facilidade digital. A diferença é que essa prática já existia com livros e revistas nas pesquisas escolares ficando até mais difícil para o professor identificar até que ponto o texto corresponde à voz do aluno ou à voz do autor.

O que é necessário, portanto, na atividade de pesquisa com fins educacionais é a de ensinar o aluno a fazê-lo, a argumentar em cima das idéias de outros, saber resumir, saber ler criticamente a fim de diferenciar opiniões e dar a sua, saber listar as fontes de pesquisa (referências e bibliografias) enfim uma série de competências comunicativas que envolvem a pesquisa escolar/ universitária.

O aluno que afirmou não pesquisar na Internet por não confiar nos conteúdos obtidos não deixa de ter razão até certo ponto. Muito se tem discutido sobre a questão da confiabilidade de informações disponibilizadas via *web* bem como sobre questões de autoria no ambiente hipertextual. Essas discussões são impulsionadas pela facilidade, cada vez maior, na criação de páginas na Internet ou divulgar informações por e-mails, muitas vezes “assinadas” por pessoas ou instituições reconhecidas como autoridades para falar/ escrever sobre determinados assuntos. Mas até que ponto isso é verdade?

Um outro problema que se dá na questão da confiabilidade é, como já mencionado, a facilidade de criar páginas ou mesmo de editar textos, como é o caso da Wikipédia, onde basta fazer um cadastro para ser editor dos verbetes disponíveis nessa enciclopédia digital ou ainda para criar novos verbetes. Uma possível solução para esse problema já vem sendo utilizada que é a indicação de fontes para aquilo que se acrescenta ou se edita. Os “editores” que não disponibilizam suas fontes têm seus trechos marcados como não confiáveis. Diante dessa questão de confiabilidade, 3 alunos se posicionaram dizendo pesquisar na rede, mas o fazem procurando informações em pessoas ou instituições confiáveis.

Outro ponto levantado foi sobre a delimitação dos assuntos. 50% dos participantes marcaram itens referentes a essa questão. Cinco participantes disseram delimitar o assunto e

não ter dificuldade em encontrar o que querem, o que indica, primeiramente, uma boa capacidade de identificar palavras-chave e conhecimento de técnicas de busca bem como uma leitura hipertextual proficiente dadas as características de apresentação da informação desses sites como dito no início deste tópico.

5.2.2 Leitura na Internet: ações executadas após encontrar o que deseja.

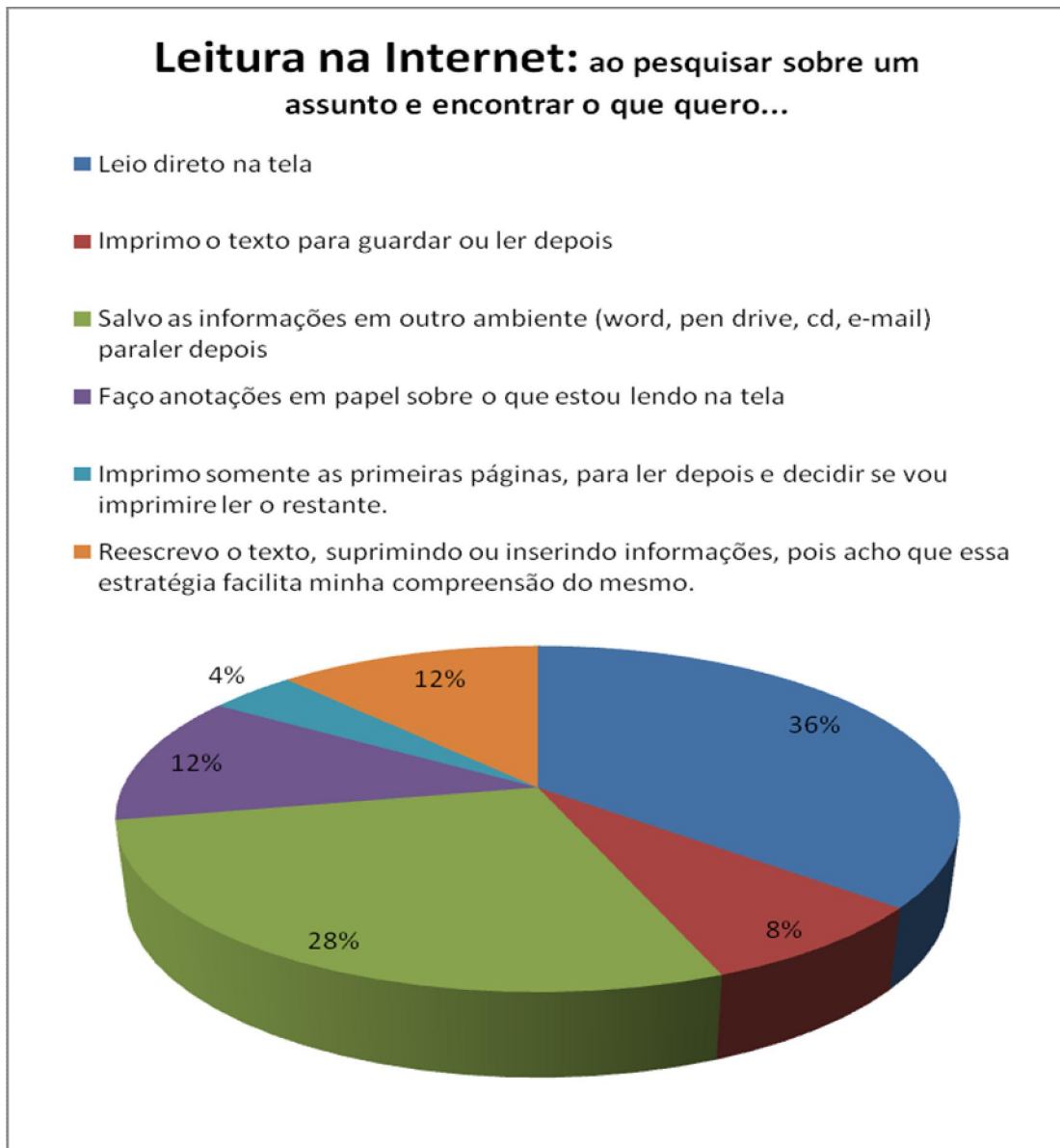
Neste segundo tópico do questionário buscou-se investigar que ações os alunos utilizavam após encontrarem o que queriam em suas pesquisas.

Nove aprendizes afirmaram ler direto na tela e desses nove, sete disseram também salvar as informações em outro ambiente (CD, documento de *Word*, *E-mail*, etc.) a fim de lerem depois. Essa ação é bem característica da pesquisa *online*, já que o objetivo, geralmente, é encontrar o que se quer mais rapidamente e mais facilmente, existindo ainda a possibilidade de salvar o texto, caso seja necessária uma nova consulta ao material. É feita uma primeira leitura geral para depois se fazer uma leitura mais detalhada (leitura extensiva). Após esta leitura, o material salvo inicialmente pode ser descartado caso não atenda às previsões iniciais. Esse tipo de ação também demonstra que a leitura virtual ainda influencia a leitura hipertextual dado que a prática de salvar as informações em outro ambiente, ou mesmo imprimir, indicam a necessidade de tornar a informação permanente, como na leitura tradicional, cuja informação está no papel.

Diante dessa coexistência de ambos os tipos de leitura, dois alunos afirmaram imprimir o texto para guardar ou ler depois enquanto que um disse imprimir somente as primeiras páginas, para ler e depois decidir se iria imprimir e ler o restante. Acreditamos que esse aluno não tinha muita familiaridade com o suporte, considerando que se podemos salvar o texto em outros ambientes e que todos os participantes tinham computador em casa, como confirmado na sondagem inicial, qual seria, então, o propósito de imprimir gerando um gasto desnecessário de papel e tinta?

Um outro ponto interessante que pudemos perceber em nossa análise foi o de que 50% dos alunos afirmaram fazer anotações em papel sobre o que estavam lendo na tela e outros reescreverem os textos, suprimindo ou inserindo informações, por acharem que essa estratégia facilita a compreensão. Mas por que anotar em papel se existe a possibilidade de salvar essas informações? Talvez isso se dê por uma simples questão de estilo de aprendizagem. Algumas pessoas aprendem melhor um conteúdo quando escrevem ou reescrevem sobre o assunto.

GRÁFICO 9: Leitura na Internet



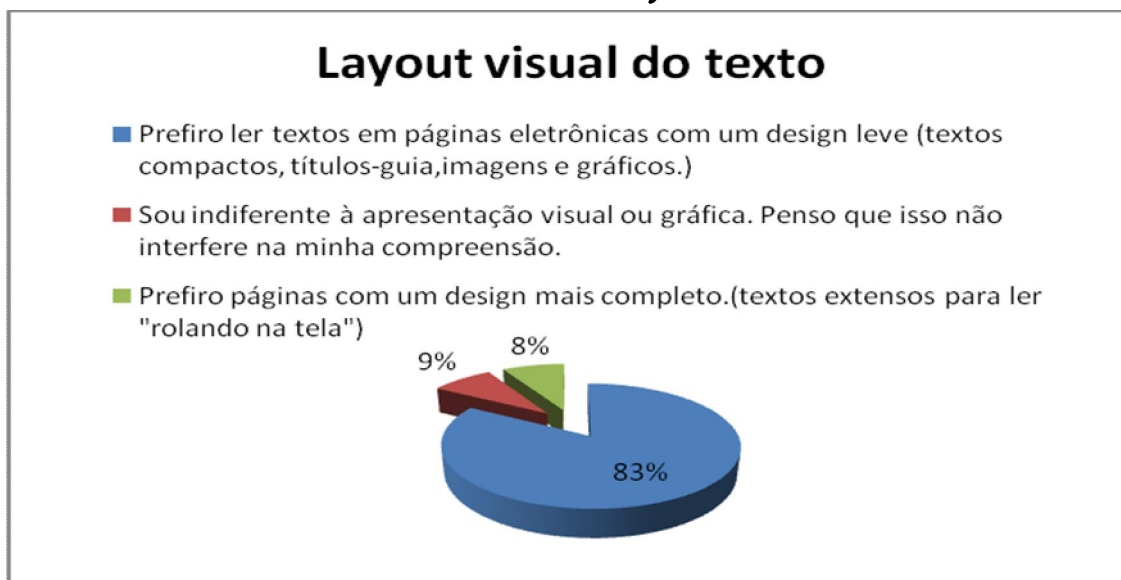
5.2.3 Layout Visual do Texto

Esse tópico foi abordado por acreditar-se que a forma como uma *homepage* se apresenta influencia fortemente a compreensão, dada a complexidade da linguagem hipermidiática (texto escrito, gráficos, tabelas, figuras, sons, *links* fixos ou moventes, *pop-ups* (a influência ou interferência desses era tanta que criou-se a ferramenta de bloquear *pop-up*), dentre outros.

Essa impressão pôde ser confirmada ao constatar-se que 10 dos 12 aprendizes disseram preferir ler textos em páginas eletrônicas com um design mais leve (textos

compactos, títulos-guia, imagens e gráficos), demonstrando um comportamento de leitor mais convencional que provavelmente ainda não se tornaram letrados virtuais por completo, o perfil cognitivo de leitor imersivo descrito por Santaela (2004) no capítulo 3. Dos outros 2 participantes, 1 alega ser indiferente à apresentação visual ou gráfica por não acreditar que o layout interfere na sua compreensão. Essa mesma aluna, disse, em relação a itens anteriores, fazer da Internet sua primeira fonte de busca, bem como afirmou ler direto na tela quando encontra o que quer. O outro aprendiz afirma preferir páginas com um design mais completo (textos extensos para ler “rolando na tela”). Uma particularidade desse indivíduo era a de primeiramente, trabalhar com informática, não tendo, portanto dificuldades com o suporte, bem como a de estar acostumado a trabalhar com linguagem computacional. Outro ponto a se considerar é a de que ele é aluno da graduação de Letras, o que teoricamente o torna bem preparado para lidar com diferentes gêneros textuais em diferentes suportes.

GRÁFICO 10: *Layout* visual do texto

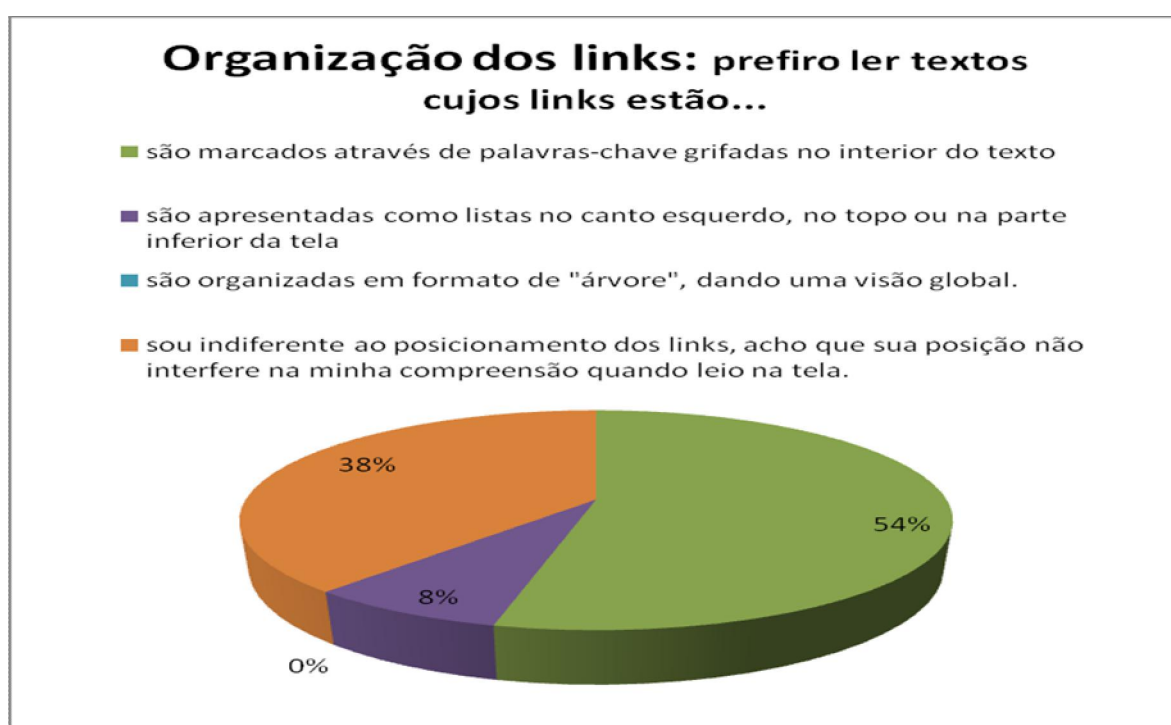


5.2.4 Organização dos links

Em relação ao último tópico desse questionário, buscamos saber a preferência dos participantes em relação à organização dos *links* nas *homepages* que lêem. Em relação a este item a maioria, como podemos ver no gráfico 11, preferiu ler textos cujos *links* são marcados no através de palavras-chaves no interior do texto, demonstrando, mais uma vez, influências da leitura no papel, já que ao ler com os *links* marcados ao longo do texto, fica,

primeiramente, mais fácil de controlar seu caminho de navegação, já que o leitor, não precisa posicionar o olhar para o lado, topo ou rodapé da página. Ele, no entanto, clica no *link* que julgar necessário para seu entendimento, o que o levará a outra página, ficando mais fácil de retornar ao local de origem. Esse tipo de organização dos *links* também demonstra um controle maior do autor, já que ele marca em seu texto os *links* que julga essenciais, sendo mais fácil chamar a atenção do leitor.

GRÁFICO 11: Organização dos *links*



5.3) QUESTIONÁRIO III: *Movie reviews e os links*

Após perguntamos aos participantes sobre os hábitos e preferências nas leituras *online*, decidimos investigar mais diretamente, a influência dos *links* e as estratégias utilizadas, quando os mesmos tinham que ler uma página relacionada ao assunto estudado em sala e tinham um objetivo de leitura específico: o de ler sobre lançamentos do cinema e ler as críticas para depois produzirem suas próprias resenhas sobre algum filme, bem como checar sua compreensão em relação a expressões e ao vocabulário típico deste gênero textual (resenha) em inglês. Os alunos deveriam responder ao questionário (ver apêndice 3, p.133) após a leitura de uma página do *New York Times* (ver anexo 1, p. 164-165)

5.3.1 Parte I: ações tomadas pelos alunos sobre a utilização dos textos.

Buscando investigar até que ponto os *links* interferem na compreensão do hipertexto, procurou-se conectar a *homepage* escolhida ao tema que estava sendo estudado em sala, a fim de tentarmos minimizar grandes dificuldades dos aprendizes em relação ao nível lingüístico da *homepage* selecionada. Por se tratar de uma turma composta por alunos de diferentes níveis lingüísticos, optou-se por trazer essa *homepage* de modo também a minimizarmos interferências e intervenções do professor para que eles navegassem mais independentemente.

Após a leitura da *homepage* do *New York Times*, os aprendizes responderam ao questionário sobre *links* o qual versava sobre como leram o texto. Os resultados evidenciaram que as estratégias ficaram bem divididas de uma forma positiva. Um ponto positivo foi que apenas 1 aluno declarou ter se perdido com os *links*, enquanto que os outros declararam não terem problemas com isso. Esse resultado difere do encontrado no questionário inicial já que apenas 38% revelaram ir lendo sem salvar os *links*, mas sim lendo de modo a encontrar informações específicas ou uma leitura mais geral e irem passando adiante até encontrarem o que desejam.

Em relação às estratégias metacognitivas de avaliação e monitoramento, os resultados revelaram alunos, em sua maioria, conscientes das ações que estavam tomando à medida que olhavam superficialmente para decidir se o conteúdo era aquilo mesmo que procuravam, evidenciando a estratégia do *esquadrinhar* visto que os alunos faziam uma leitura superficial para obter uma grande quantidade de informação e a modalidade do *procurar*, percorrendo a página a fim de alcançar um objetivo específico (MCALEESE, 1993 *apud* BURGOS, 2006).

Diante da atividade proposta e do curto tempo(20 minutos), deveriam ler rapidamente o que, a maioria fez a fim de verificar os detalhes importantes para entender o conteúdo dos principais filmes em cartazes, bem como elementos típicos das *movie reviews* estudadas em sala. Assim, foi preciso que utilizassem a estratégia do focar, efetuando a busca através de áreas específicas dentro da página, bem como, o expandir, visto que tinham que

integrar ao hipertexto, pistas auxiliares (gráficas ou sintáticas) para ler mais rapidamente as resenhas.

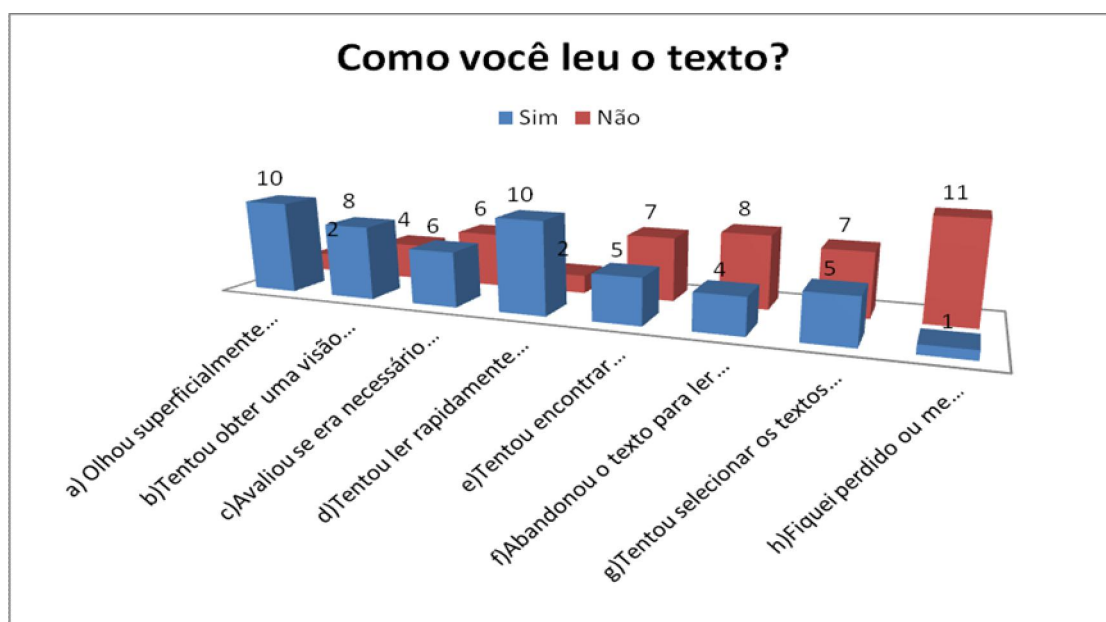
Os resultados acima descritos se referiram aos itens que evidenciaram um resultado positivo e de ações conscientes por parte dos alunos. Tratar-se-ão, em seguida, dos itens que tiveram resultados divididos igualmente (50% cada) ou próximo disso.

No que se refere à avaliação para verificar se era necessário ler todo o texto para atingir o objetivo de leitura, o resultado ficou igualmente dividido, o que demonstra pouca consciência de metade do grupo sobre a importância dessa estratégia, principalmente, diante da tarefa de ler muita informação em um curto espaço de tempo, justamente para proporcionar a utilização das estratégias de monitoramento e avaliação.

Assim, os alunos deveriam estar cientes dessa avaliação, já que poderiam abandonar o texto inicial e clicar nos *links* de modo a encontrarem as informações pedidas. Pouco mais da metade (7 alunos em um grupo de 12) não tentou encontrar informação específica sem ler o texto todo, o que seja resultado talvez de um resquício da leitura linear de passar para outra página (no caso do hipertexto, a outra “página” pode vir marcada por um *hiperlink* ou ser visualizada após o rolamento da tela), depois de terem terminado a leitura de toda a página que estão lendo.

Em seguida, o resultado geral do grupo em relação a cada ação tomada na leitura das resenhas.

GRÁFICO 12: Como você leu o texto?



- a) Olhou superficialmente para então decidir se o conteúdo era aquilo que procurava
- b) Tentou obter uma visão geral afim de ver como o texto se organiza e o que vai ser necessário para atingir seu objetivo
- c) Avaliou se era necessário ler todo o texto a fim de atingir seu objetivo
- d) Tentou ler rapidamente para identificar a idéia principal e os detalhes importantes para o seu propósito
- e) Tentou encontrar informação específica sem ler o texto todo
- f) Abandonou o texto para ler outro que achava mais interessante
- g) Tentou selecionar os textos que ia ler de acordo com os *links* apresentados na página
- h) Fiquei perdido ou me confundi com os links. Eles interferiram no meu objetivo inicial

5.3.2 Parte II: até que ponto os *links* interferem na compreensão de texto

Nesse trecho as ações tomadas pelos alunos em relação a como usaram os *links* na leitura da página usada para a atividade foram verificadas

Para isso foi perguntado se leram todo o texto primeiramente sem olhar os *links* ou se clicaram naqueles que estavam no interior dos parágrafos.

A diferença foi bastante significativa com 9 alunos declarando terem lido todo o texto sem clicar nos *links*. Em seguida, buscamos saber se eles acreditavam que essa ação não interferia na compreensão (6 alunos), se tornava a leitura mais fácil(4 alunos) ou se era mais difícil dessa forma (apenas 1 aluno).

Um aprendiz declarou ler todo o texto sem recorrer aos *links* por crer que era mais fácil desse modo e também por acreditar que não interferia na compreensão, já que as informações apresentadas eram suficientes para entendê-lo (por isso esse aluno foi considerado na contagem de ambos os itens), demonstrando o perfil do *leitor utilizador* com objetivo claro e delimitado, já prevendo, planejando, o caminho percorrido. Apenas 3 alunos afirmaram ter clicado nos mesmos ao prosseguirem na leitura. Esses indivíduos demonstraram o perfil de *leitor co-autor* (c.f capítulo 3), utilizando-se de diferentes estratégias de leitura, usando inferências, marcações e caminhos para ler, evidenciando leitores proficientes.

Entre a possibilidade de clicar ou não nos *links*, buscou-se saber se os alunos acreditavam ter perdido informações importantes no texto ao decidirem não clicar nos mesmos. Apenas 1 aluno pensou ter perdido informações importantes, mas tomou essa

decisão pelo tempo que tinha para a leitura. Se escolhesse clicar nos *links*, sua ação demandaria mais tempo para terminá-la.

Um aluno disse ter clicado nos *links* apenas depois de ter lido todo o texto que se apresentava na página principal a título de curiosidade. Esse aluno, demonstrou ter o perfil de leitor pesquisador, que lê toda a informação apresentada na página, apropriando-se de várias informações de aspecto abrangente.

A identificação desses perfis faz-se importante na prática escolar, a fim de melhor guiar-se os alunos em suas atividades de leitura virtual. É importante também a consciência de que um perfil não exclui o outro e que um mesmo leitor pode comportar-se diferentemente, dependendo do tipo de atividade exigida. Daí a importância de se trabalhar diferentes gêneros em diferentes suportes a fim de possibilitar o desenvolvimento de diferentes perfis e estratégias de leitura.

5.3.3 Parte III: seleção prévia dos *links*

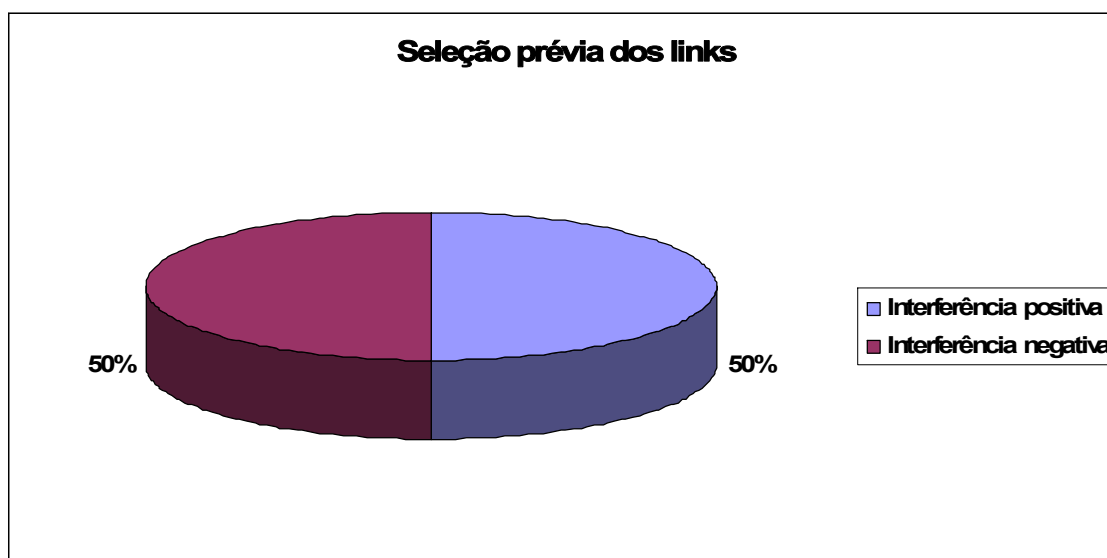
Na última parte deste questionário pediu-se que os alunos justificassem como eles acreditavam que determinadas ações, relacionadas ao clique ou não nos *links* iriam interferir na sua compreensão textual.

O gráfico que demonstra suas respostas à primeira pergunta da terceira parte do questionário III pode ser visto a seguir.

SIM/NÃO? Justifique como você acredita que essas ações interferiram na sua leitura

1. A seleção prévia dos *links*.³⁸

³⁸ Pergunta original do questionário: *YES/NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading. Selecting the links previously?*

GRÁFICO 13: Seleção Prévia dos *links*

De acordo com a figura, é possível perceber-se que as interferências (positiva e negativa) em relação à seleção prévia dos *links* ficaram divididas igualmente dado que 50% dos sujeitos afirmaram, conforme suas percepções que as interferências foram positivas e 50% negativas. Quando se faz referência à seleção prévia, quer se investigar se os alunos, ao fazerem uma leitura geral da página, já decidiam em que *links* iriam clicar posteriormente. Alguns alunos apontaram que a interferência positiva se daria no sentido de especificar mais a pesquisa/leitura, no entanto, não consideraram o fato de primeiro ser importante fazer uma leitura geral, e em seguida, clicar nos *links*, caso houvesse necessidade de buscar mais informação para entender um texto:

“A ação irá especificar sua pesquisa” (A2)³⁹
 “Facilita a leitura” (A4)

Já os alunos que acreditaram ter a ação, uma influência negativa, justificaram suas respostas conforme os exemplos a seguir:

“Poderia me distrair e perder o foco do texto” (A1)⁴⁰

³⁹ “*It will specify your research*”/ “*It will make it easier.*”

⁴⁰ “*I could be distracted and I could lose the focus on the text.*”(A1) “*If you click many times in different links, over and over, you will probably lose your focus on the first matter.*” (A8)” *At first reading you can lose the focus. I prefer selecting the links only after the first reading.*”(A11)

“Se você clicar muitas vezes em diferentes links, você provavelmente irá perder o foco do objetivo inicial.”(A8)
 “Na primeira leitura você pode perder o foco. Prefiro selecionar os links apenas após a primeira leitura.”(A11).

As respostas a essa seção do questionário demonstra um grupo dividido em participantes que adotam uma estratégia de planejamento, ao decidirem previamente em diferentes links. Já o segundo grupo (daqueles que acham melhor não clicar nos links que se apresentam) leitores que ainda sofrem muita influência da cultura do tradicional e que acreditam poder apresentar um stress cognitivo, dada a dificuldade em organizar os fragmentos de informação.

A segunda pergunta feita sobre essa sessão apreciou a questão de ler pequenos textos (o que implicaria não clicarem nos links, mas apenas lerem os textos apresentados inicialmente) em um curto espaço de tempo e como isso afetaria a compreensão do assunto, nesse caso, a leitura das resenhas. A maioria (58%) afirmou que essa ação teria uma interferência positiva. Vejamos alguns comentários:

“Se você quiser ter uma idéia geral é perfeito, mas você provavelmente irá perder os detalhes”(A2)
 “Para ter uma visão geral sobre o tema” (A10)
 “Sim, é melhor para coletarmos mais informações” (A1)
 “Sim, você pode fazer um scanning do texto e em seguida, procurar mais informações, se necessário. Quando online, procuramos leituras rápidas.” (A9)

As respostas evidenciam uma preocupação em obter uma idéia geral do texto, bem como ler em um curto espaço de tempo. Os resultados foram seguramente influenciados pela atividade proposta antes da aplicação do questionário, ler as resenhas em um tempo curto (cerca de 15 minutos) e também pelo objetivo da leitura, checar a idéia geral dos textos e perceber elementos comuns da *movie review* para uma posterior produção textual.

Caso a leitura fosse feita com mais tempo e com um objetivo diferente de ler por lazer, por exemplo, onde os leitores assumiriam o perfil de leitores pesquisadores, conforme Slatin(1991 *apud* BURGOS,2005). Desse modo, ao se depararem com *links* marcando os atores e direção, bem como outros comentários (opinião do público, por exemplo), é provável

que os sujeitos clicassem nos mesmos *links* a fim de obter mais informações sobre o filme que estavam lendo ou mesmo comparar opiniões.

Já alguns leitores que acreditavam que o ato de ler somente os textos pequenos em um tempo menor causaria uma interferência negativa, comentaram o seguinte⁴¹:

“Eu acho que me confundiria, pois as informações estariam partidas dificultando a idéia geral do tópico.” (A7)
 “É importante seguir a seqüência dos artigos e conectar as idéias existentes como um todo.” (A8)

Esses comentários se devem às idéias já explicitadas nesse trabalho de que quando lendo textos menores disponibilizados inicialmente em uma página, os leitores podem encontrar (dependendo do gênero que está sendo lido) apenas notas e resumos sobre o assunto, o que não traz, às vezes, nem uma visão geral do tema, sendo necessário realmente visitarmos os *links* para sabermos de que trata o texto.

Os números referentes a esta última parte podem ser verificados abaixo:

GRÁFICO 14: Leitura dos textos em um menor tempo



5.4) Gandhi *Online*

⁴¹ Respostas originais: *No, because I think that I'll be confused because there are many pieces of information and this information will be in parts and the reader can't understand the topic.* (A7)
Important to follow a sequence of articles and get a whole idea that exists among them. (A8)

Conforme abordado na metodologia, nesta atividade sobre Gandhi, decidiu-se dividir a turma em dois grupos.. Verificou-se então, primeiramente, se os alunos eram capazes de chegar à página desejada para a atividade através dos nós de conexão a partir do endereço disponibilizado da *homepage*. Os caminhos que ambos os grupos deveriam seguir a fim de realizarem a atividade de compreensão textual podem ser vistos a seguir:

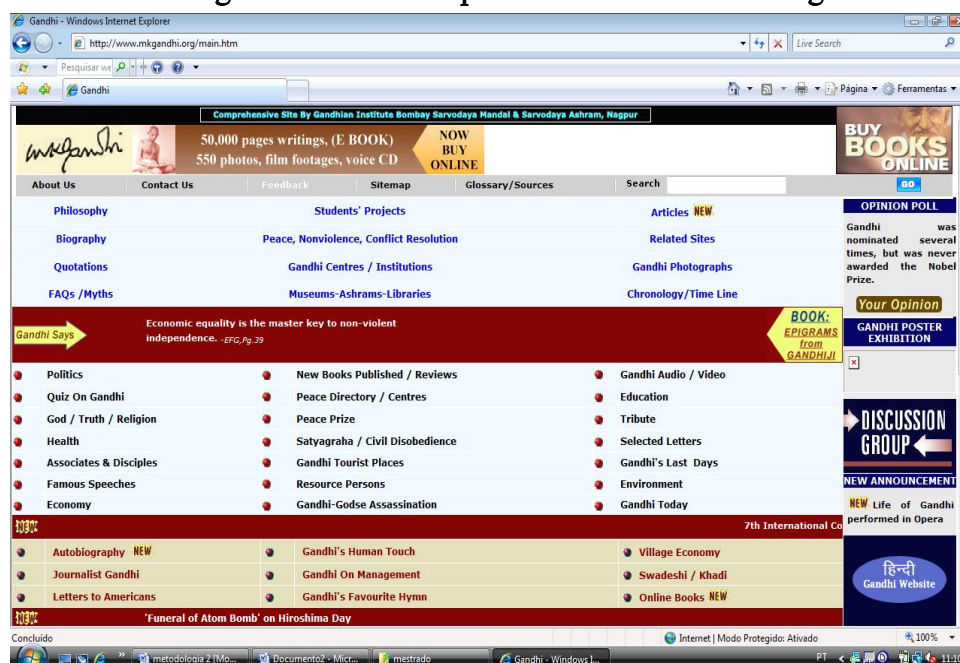
GRUPO I

FIGURA 7: *Homepage* do site da ONG sobre Gandhi.

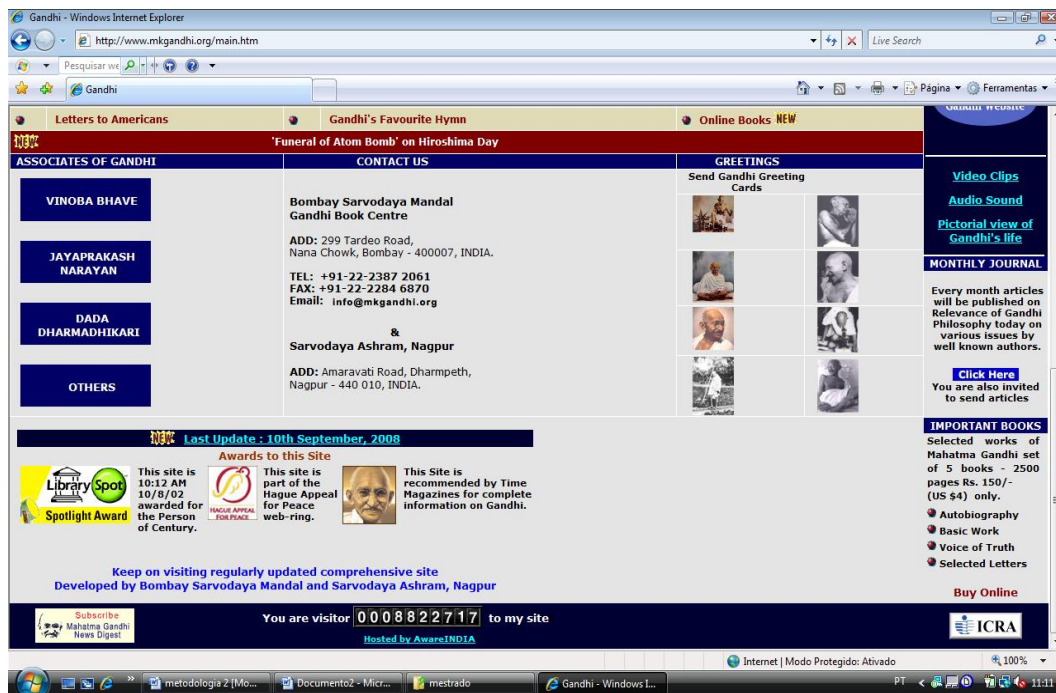


Fonte: www.mikgandhi.org

FIGURA 8: Página encontrada após clicarem no *link* “artigos”.

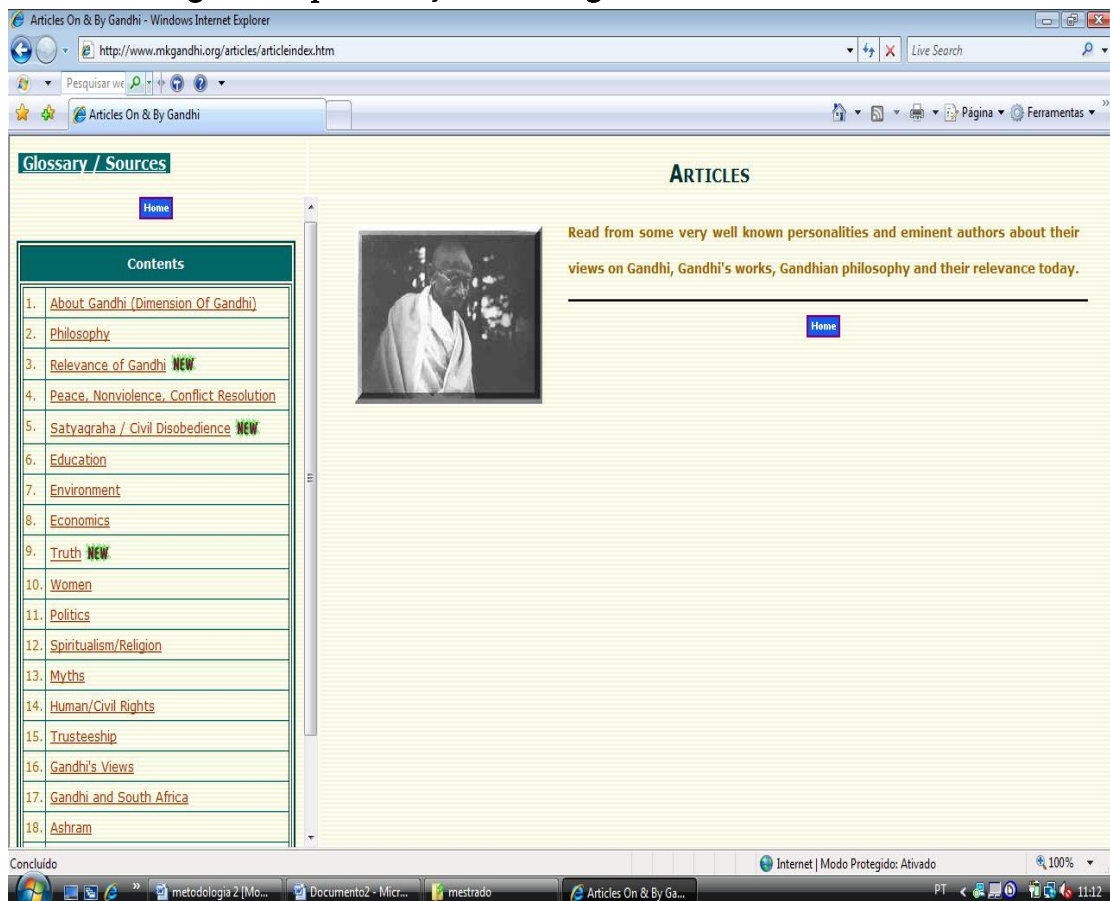


Continuação da figura 8



3) Os alunos deveriam então clicar em um novo link a fim de chegarem à página dos artigos com uma nova lista sobre conteúdos dos mesmos.

FIGURA 9: Página de apresentação dos artigos



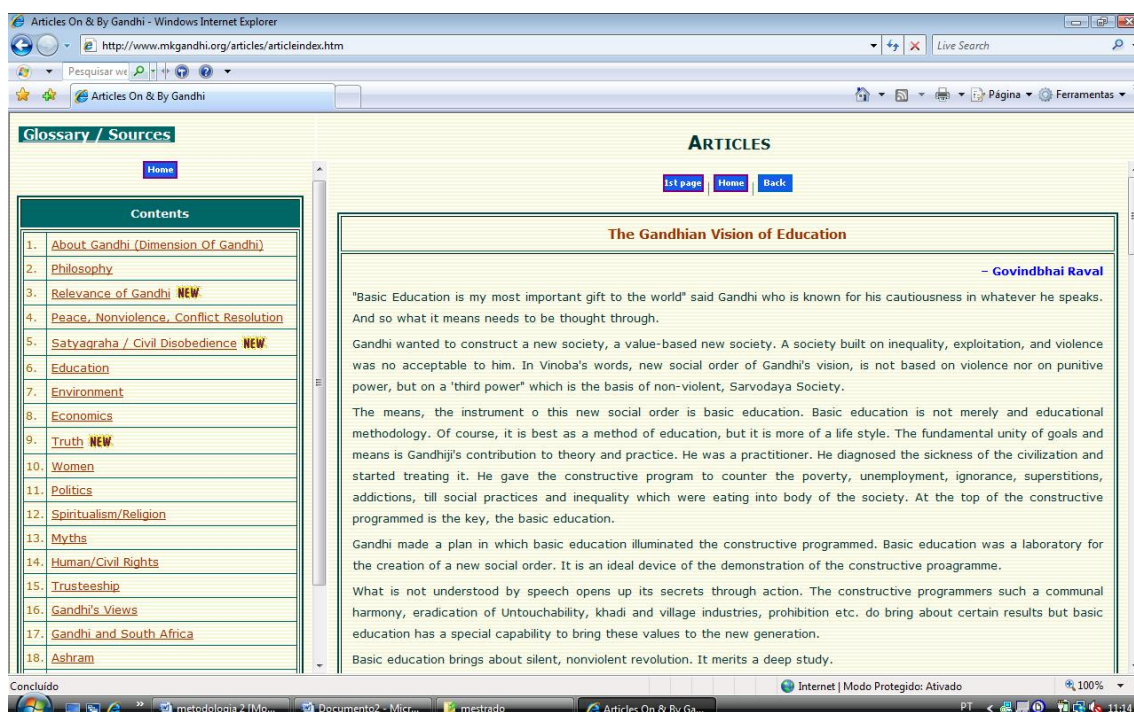
4) Os alunos deveriam, então, selecionar o item *Education* para encontrar a página a seguir. Logo após encontrarem essa página, deveriam selecionar, os títulos dos artigos pedidos na atividade (ver apêndice 4, p,159) para visualizá-los conforme mostrado no exemplo 5.

FIGURA 10: Lista de artigos sobre o tema Educação



5) Visualização de um dos artigos

FIGURA 11: Artigo *The Gandhian Vision of Education* (ver texto na íntegra em anexos 2, p.166 e 3, p, 167-168)



Os participantes não demonstraram nenhuma dificuldade em encontrar os artigos pedidos, dada a facilidade de visualização das páginas com um *layout* bem simples. A dificuldade se apresentou apenas na segunda página visualizada, pois esta continha muitas listas, cores e fotos. Alguns alunos ainda perguntaram sobre onde deveriam clicar, mas foi pedido que dessem mais uma olhada a fim de encontrarem o que queriam, e eles o fizeram sem dificuldade, precisaram apenas de um pouco mais de atenção.

O gênero textual “artigo”, quando em formato hipertextual, guarda praticamente todas as características do gênero na forma do impresso e sua leitura deve ser feita, no caso dos artigos selecionados para esse trabalho, “rolando a tela”, o que não traz necessariamente, um desafio cognitivo para os leitores. A importância para nossa pesquisa, se dá, no entanto, à medida que ler no hipertexto envolve também um modo de navegação (c. f. capítulo 3). Desse modo, a partir da *homepage*, eles tinham um objetivo de pesquisa (portanto de navegação ao terem que encontrar o que foi pedido através dos *links*), para em seguida, terem um objetivo de leitura, no sentido mais tradicional, pois deveriam ler os artigos e responderem a algumas perguntas. Essas perguntas, conforme exposto na metodologia, versavam sobre a influência dos ensinamentos de Gandhi na Educação, tema de nossas discussões e dos artigos.

A escolha dos artigos se adequam a uma proposta atualizada no ensino de línguas que diz respeito à aprendizagem significativa (c.f. capítulo 1). A partir de um tema discutido em sala (como Gandhi contribuiu para paz no mundo), partiu-se para uma leitura crítica de uma conexão de suas idéias com algo que provavelmente, muitos nem pensaram. Era, além de uma forma de praticar a leitura na língua-alvo, de perceber a visão de pessoas conterrâneas do mestre, bem como aspectos da educação, tema sempre tão atual no contexto brasileiro, bem como uma das maneiras de solucionar muitos problemas a partir do momento que é, através do ensino, que se pode desenvolver o senso crítico e instigar as pessoas a agirem para encontrar soluções. Assim, foram feitas, a esse grupo, três perguntas⁴²:

1. Como Gandhi Contribuiu para a Educação?
2. Quais eram seus conceitos sobre o assunto?
3. Como a educação pode ajudar a humanidade?

Os alunos demonstraram compreender o conteúdo lido, bem como conectaram o que estavam lendo nos artigos, o conhecimento lingüístico, o conhecimento prévio que tinham sobre educação e Gandhi, as discussões em sala de aula para responderem às perguntas,

⁴² 1. *How did Gandhi contribute to Education?* 2. *What were his views on it?* 3. *How can Education help the humankind?*

expressando opiniões com suas próprias palavras ao invés de simplesmente copiarem do texto.

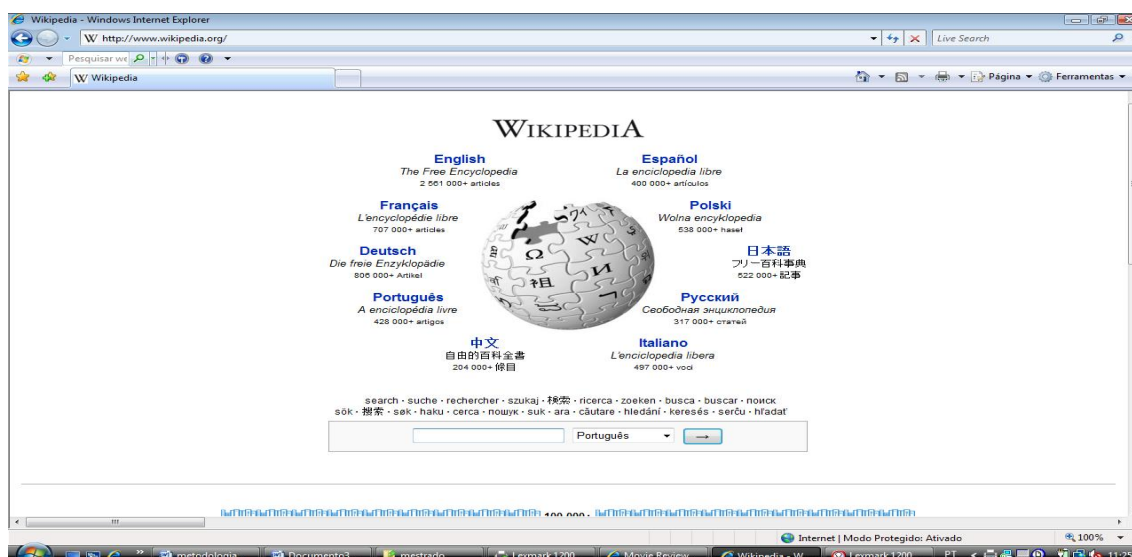
Acredita-se que tal resultado se deu pelo tipo de atividade proposta e como a mesma foi orientada, seguindo os preceitos de aprendizagem significativa de Brown (1994) e da abordagem comunicativa (c.f. capítulo 1).

As respostas dos alunos podem ser conferidas tabelas em anexo neste trabalho. É importante enfatizar que optou-se por não corrigir os erros ortográficos e sintáticos, por vezes, cometidos pelos aprendizes, para poder perceber como eles tentaram, apesar de estarem fazendo uso de uma língua estrangeira, expressar suas opiniões e se fazerem entender.

GRUPO II (Wikipédia)

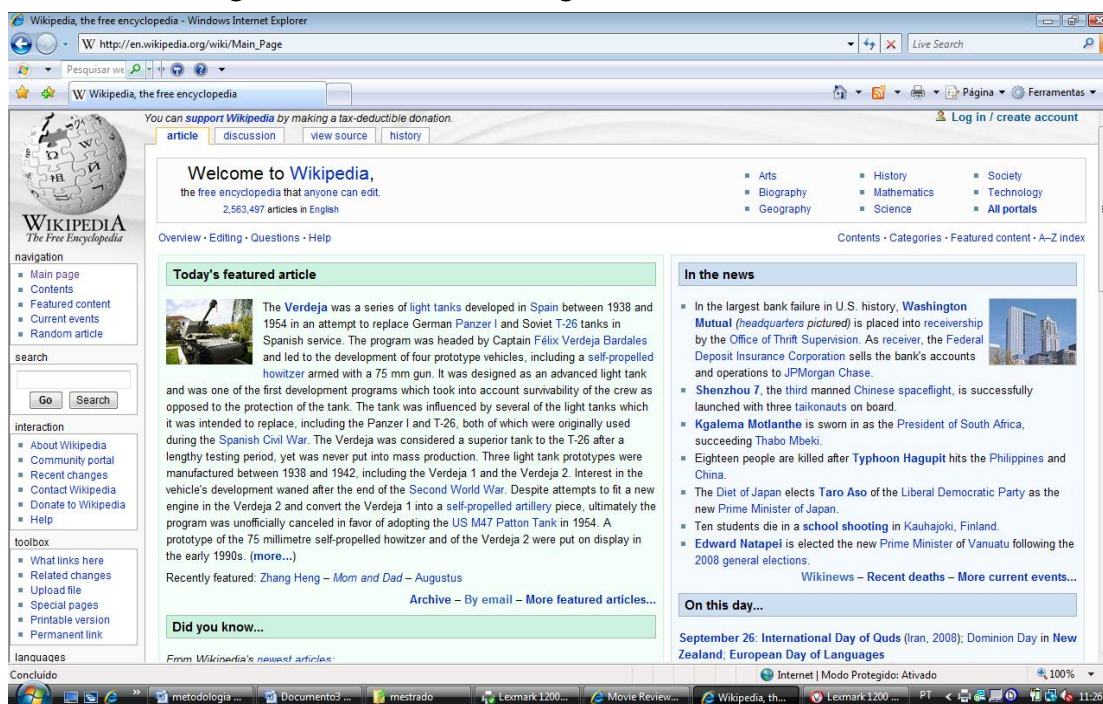
O caminho percorrido pelo segundo grupo, a fim de chegar ao texto que deveria usar para a atividade poderá ser visto a seguir. Vale salientar que a proposta para esse grupo, envolvia a utilização de ferramentas de busca, dentro da wikipédia (uma espécie de enciclopédia *online*).

FIGURA 12: *Homepage* do site na qual o usuário deve escolher a língua desejada



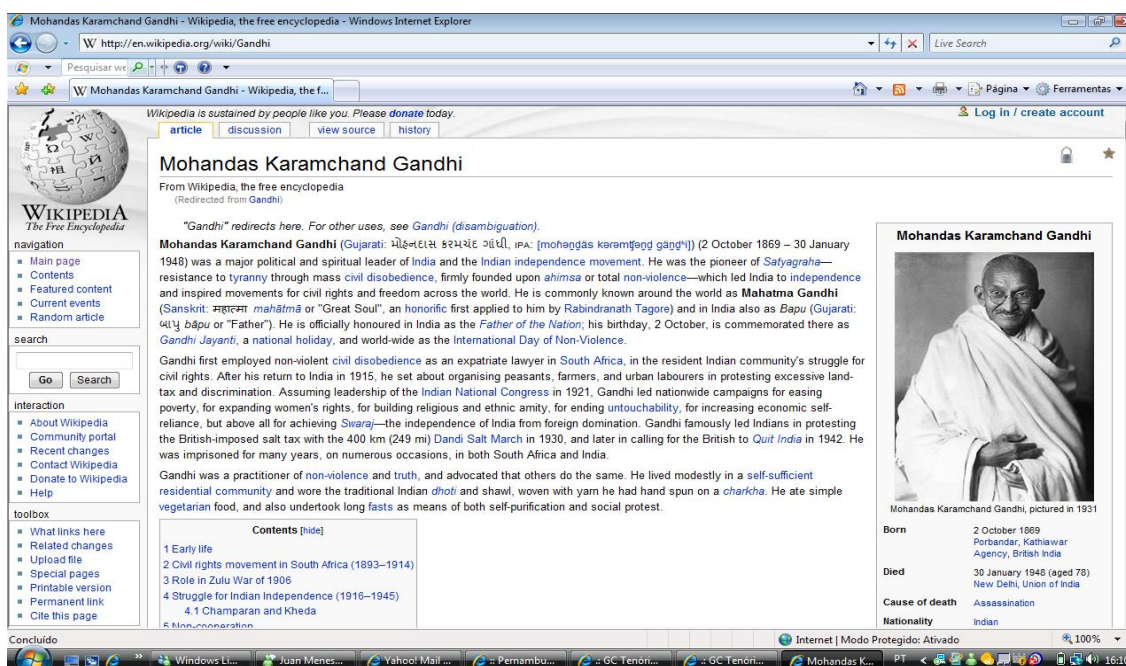
2) Página inicial, após escolherem a língua desejada. Nessa página, há os artigos publicados mais recentemente, notícias, bem como links que levam a diferentes seções do site e um mecanismo de busca para se encontrar o que se deseja.

FIGURA 13: Página inicial do idioma inglês

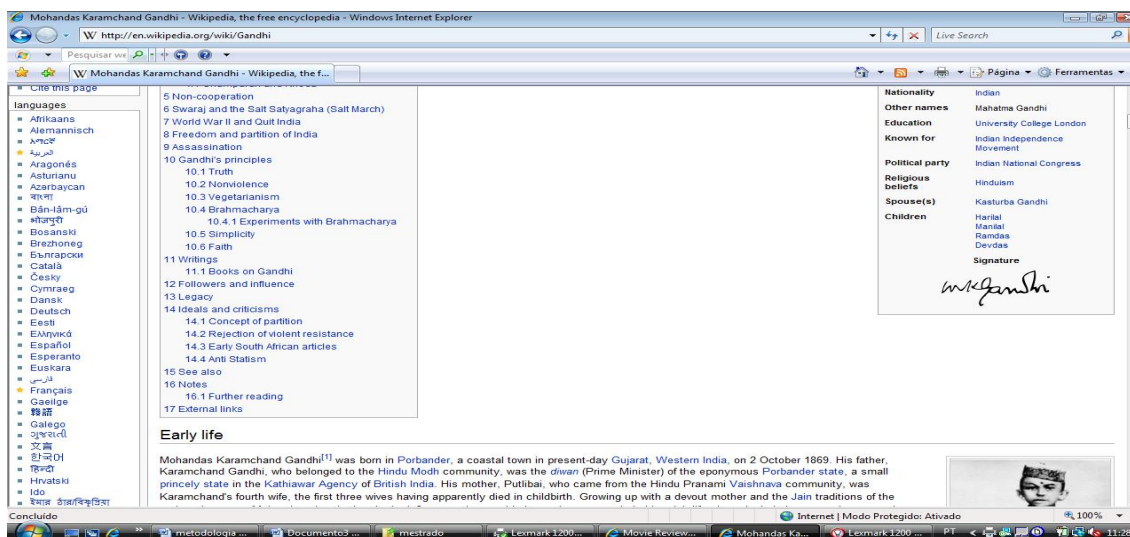


3) Após utilizarem o mecanismo de busca, essa era a página que os alunos encontraram para realizar a atividade. Nesta, eles tinham diversas informações sobre Gandhi, bem como *links* diversos caso quisessem buscar outras informações sobre fatos presentes na vida dele (guerras que viveu, lugares onde morou, movimentos políticos dos quais participou).

FIGURA 14: Página inicial após busca sobre Gandhi



Os alunos poderiam rolar a página, ou clicar na lista dos *links* para irem direto à informação que queriam. O texto era bastante extenso o que demandaria muitas figuras para darmos conta de demonstrar aqui todo o conteúdo presente. Optou-se por colocar essas duas primeiras páginas, por demonstrarem como as informações se apresentam e levando em conta que o *layout* permanece o mesmo até o fim.



Continuação da página sobre Gandhi (figura 14).

O grupo II deveria responder a perguntas mais voltadas para a estratégia de *scanning* (a de ler para encontrar informações específicas). Para que lessem mais rápido e conseguissem realizar a atividade no tempo específico, eles deveriam saber utilizar os *links* dispostos na página de forma eficiente para encontrar as informações sem precisar rolar toda a página. Como as respostas para esse grupo eram mais pontuais e não envolviam uma necessidade de senso crítico como o primeiro grupo, mas sim localização das informações e estratégias de resumo, mais perguntas foram feitas conforme visto abaixo:⁴³:

- 1) Quem foi Mohandas Karamchand Gandhi?
- 2) Qual foi o seu papel na Independência da Índia?
- 3) Como podemos relacioná-lo com a África do Sul e a Segunda Guerra Mundial?
- 4) Que tipo de dificuldades ele enfrentou ao longo de sua vida?
- 5) Por que ele foi assassinado?
- 6) Quais foram suas principais crenças e seus mais importantes ensinamentos?

⁴³ Perguntas originais: 1. Who was Mohandas Karamchand Gandhi?/ 2. What was his role into the Indian Independence?/ 3. How can we relate him and South Africa and the World War II?/ 4. What kind of difficulties he faced throughout his life?/ 5. Why was he assassinated?/ 6. What were his main beliefs and teachings?/ 7. What was/is his role into the world peace?

7) Qual foi/é o seu papel na paz mundial?

As respostas a essas perguntas variavam em relação às estratégias de resumo utilizadas pelos alunos. Segundo Van Dijk & Kinstch (1996), (c.f. capítulo 2) a compreensão de um texto se dá em um ciclo interativo de operações, utilizando informações do texto, bem como o conhecimento de mundo. As macrorregras semânticas que atuam nesse processo são: apagamento, generalização e construção.

Na análise das respostas dos alunos, procurou-se verificar se eles fizeram uso dessas macrorregras a fim de tentarem usar as informações do texto, mas responder com suas próprias palavras, instrução enfatizada antes da atividade. Foi explicitado que o objetivo da atividade não era que eles “copiassem e colassem” o conteúdo da página, mas que a idéia, era avaliar como eles construiriam suas respostas resumindo as informações do texto.

Em relação ao primeiro item “Quem foi Mohandas Karamchand Gandhi?”, todos os alunos do grupo conseguiram utilizar as macrorregras semânticas, ao afirmarem que ele era um importante líder político e espiritual da Índia. Assim, eles apagaram as informações desnecessárias e generalizaram os dados para construir uma sentença simples e concisa, mas que expressava justamente a importância de Gandhi.

Já na segunda questão “Qual foi o seu papel na independência da Índia?” Apesar de construírem as respostas de modos diferentes, praticamente todos (5 alunos, dos 6) conseguiram explicar que seus ensinamentos inspiravam as pessoas a lutarem pelos direitos civis e liberdade dos indianos em relação ao Império Britânico, mas sem utilizar a idéia de guerra. Apenas 1 aluno apagou algumas informações importantes e utilizou uma idéia já explícita na primeira pergunta:

“Ele foi o líder do movimento pela Independência da Índia.”(A1)⁴⁴

O aluno, nesse caso, respondeu a pergunta, mas omitiu detalhes importantes do porquê do movimento, expressado pelos outros aprendizes.

Na terceira pergunta “Como podemos relacioná-lo à Segunda Guerra Mundial e à África do Sul?” Dos 6 alunos, 4 responderam a essa questão com sucesso, enquanto outros, apagaram informações importantes, deixando suas respostas incompletas. Um exemplo pode ser observado adiante:

⁴⁴ Resposta original: *He was a leader for the movement of Indian independence.*

“Gandhi estava na África do Sul e quando voltou para Índia, ele começou uma desobediência civil pacífica pelos direitos civis na África do Sul. Na Segunda Guerra, ele intensificou suas exigências pela independência, declarando que a Índia não poderia apoiar a Inglaterra numa guerra pela liberdade enquanto que a Índia não era independente.” (A5)⁴⁵

O aluno A5 utilizou as macrorregras semânticas com eficácia, mantendo os detalhes importantes para construir sua resposta. Um dos sujeitos, no entanto, não usou as macrorregras de forma eficaz:

“Ele combateu o racismo, preconceito e injustiça contra os indianos na África do Sul onde Gandhi começou a perguntar sobre o status do seu povo no Império Britânico e seu lugar na sociedade. Quando ele começou sua viagem, ele tentou informar e chamar as pessoas para lutarem pelos seus direitos.” (A2)⁴⁶

A aluna utilizou-se das estratégias de apagamento, mas acabou excluindo informações necessárias para o entendimento da questão o que ocasionou uma generalização ineficaz. Apesar de ter construído sua resposta com suas próprias palavras, a mesma não foi eficiente como esclarecimento da pergunta por conta do não-cumprimento das outras macrorregras.

No quarto questionamento “ Que tipo de dificuldades Gandhi enfrentou durante sua vida?”, todos os alunos construíram respostas completamente diferentes, enfatizando pontos específicos, mas sem utilizarem todas as dificuldades presentes no texto, de forma resumida, utilizando as macrorregras.

A impressão que se tem é que estavam fazendo uma leitura “scanning” e a partir do momento que encontravam uma informação referente à dificuldade, usavam o dado para finalizar a pergunta. Esse fator se deu provavelmente também por estarem sobrecarregados da leitura do texto, que era extenso, demandava navegação pelos *links* e a leitura feita em tela, também pode demandar mais esforço ocular.

Na quinta pergunta “Por que ele foi assassinado?”, todos os alunos conseguiram respondê-la, com sucesso, mas ao avaliarmos o uso das macrorregras, pudemos perceber que alguns alunos utilizaram dados como datas, dado desnecessário para responder à pergunta.

⁴⁵ *Gandhi was in South Africa and when he came back to India he started a peaceful civil disobedience for civil rights in South Africa. At the World War II Gandhi intensified his demand for independence, declaring that India could not support England in a war for freedom while India itself wasn't independent. (A5).*

⁴⁶ *He combated the racism, prejudice and injustice against Indians in South Africa that Gandhi started to question his people's status within the British Empire, and his own place in society. When he start his travel on the foot board, tried to inform and to call the people to fight to their rights and to finish the difference into themselves. (A2)*

As questões seis e sete “Quais eram seus principais ensinamentos e crenças?” e “Qual foi/é o seu papel para a paz mundial?” respectivamente demandavam um uso bastante eficaz das macrorregras bem como conhecimento de mundo, pois para saberem qual era o seu papel para a paz mundial, era preciso que usassem não só as informações pessoais, mas também ativarem seus esquemas de Gandhi como símbolo da paz mundial. No tocante à pergunta seis, todos conseguiram resumir os ensinamentos com eficácia, em relação à pergunta sete, apenas uma aluna, ao invés de responder sobre seu papel, continuou falando dos ensinamentos.

“Não ter preconceito, injustiça e respeitar as pessoas”.(A2)⁴⁷

Os outros cinco participantes desse grupo construíram suas elaborações com sucesso, visto que foram capazes de elaborar novas proposições, permitindo que as informações deletadas sejam inferidas pelo conhecimento de mundo conforme exemplificado abaixo:

Ele influenciou líderes importantes e movimentos políticos assim como Martin Luther King, James Lawson e Nelson Mandela com suas idéias e pacifismo.(A4)⁴⁸

Os resultados dessa fase demonstram a importância de se avaliar a leitura dos alunos de diferentes formas, levando em conta estratégias diversas de leitura, bem como ajudá-los a usarem as macrorregras semânticas, fazendo comentários, sobre o que é ou não relevante ao se resumir, auxiliá-los a usarem suas próprias palavras, para que aprendam a ler criticamente, separar informações essenciais dos detalhes de modo a melhor desenvolverem a compreensão textual.

5.4 QUESTIONÁRIO IV: estratégias de leitura

Após a leitura dos textos sobre Gandhi foi solicitado que os participantes respondessem ao último questionário a fim de averiguarmos até que ponto eles estavam conscientes das estratégias que geralmente usam para a leitura (fosse do hipertexto ou do texto impresso). A fim de atingir-se esse fim, o questionário foi dividido em antes, durante e

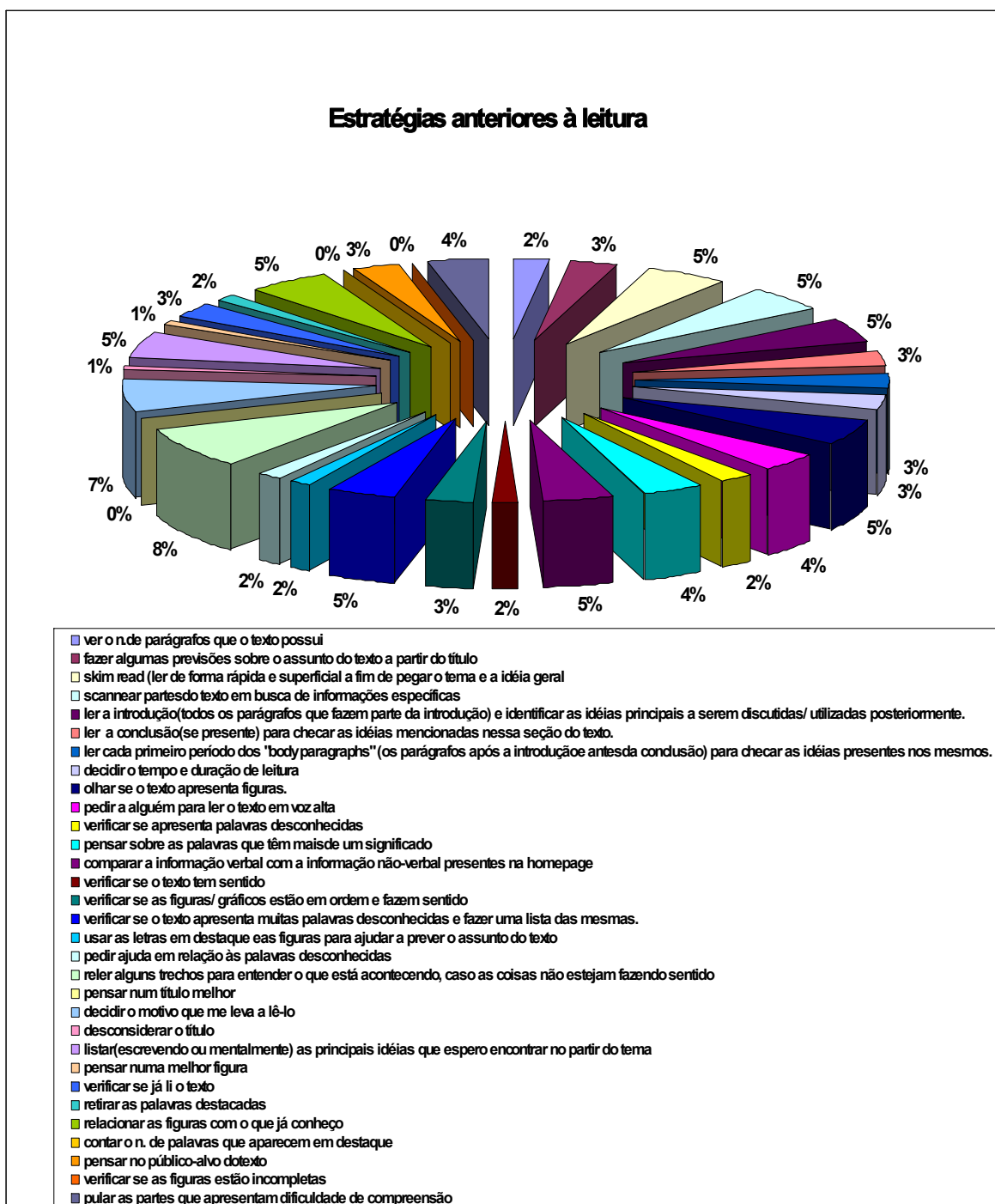
⁴⁷ *Do not have prejudice, injustice and respect of people themselves.(A2)*

⁴⁸ *He influenced important leaders and political movements like Martin Luther King and James Lawson, and Nelson Mandela by their ideas and pacifism.(A4)*

depois da leitura, mas propositalmente, foram incluídas estratégias errôneas para cada momento de leitura. (ver apêndice 5, p. 160)

No que diz respeito às estratégias disponibilizadas para o momento antes da leitura, as mais escolhidas pelos alunos foram condizentes com estratégias de fazer previsões sobre o texto a partir do seu título, das figuras e de *brainstorming*. Era esperado, no entanto, uma porcentagem maior em relação a essas ações dado que são extremamente importantes para auxiliar na compreensão, principalmente quando se trata de um texto na língua estrangeira. Outra surpresa foi o fato de duas estratégias estarem como das mais marcadas, mas não se referirem às estratégias anteriores ao ato de ler em si, mas sim, que acontecem durante o processo. Foram elas “*verificar se o texto apresenta palavras desconhecidas*” e “*reler alguns trechos para entender o que está acontecendo caso as coisas não estejam fazendo sentido.*”.

GRÁFICO 15: Estratégias anteriores à leitura



Os dados revelam que em relação às estratégias do momento real da leitura, os alunos se mostraram mais conscientes das mesmas, bem como, as que considerávamos mais importantes, tiveram uma porcentagem significativa conforme gráfico 16.

Desse modo, as que foram escolhidas por um maior número de alunos, levaram em conta o uso do conhecimento prévio, verificar e monitorar entendimento, a releitura, caso haja

dificuldade de compreensão, bem como a administração do tempo, estratégia importante, especialmente levando em conta o contexto de sala de aula.

GRÁFICO 16: Estratégias utilizadas durante a leitura



Em relação às estratégias posteriores à atividade de leitura, as mais marcadas foram referentes à confirmação das predições, verificar se atingiu o objetivo inicialmente estabelecido, bem como resumir as principais idéias para verificar a compreensão, mostrando alunos bem conscientes (ver gráfico 17).

GRÁFICO 17: Estratégias posteriores à leitura



O bom resultado relacionado às estratégias se deve, provavelmente ao fato de o método utilizado pelo curso, promover um trabalho constante de leitura, desde os níveis iniciais, bem como, dentro da abordagem comunicativa, promover um ensino estratégico e que envolva sempre uma tarefa, o que exige dos alunos uma constante verificação da compreensão, bem como o estabelecimento de um objetivo para a leitura.

Esse tipo de abordagem deve ser aplicado quando se pensa em leitura tanto na LE quanto na língua materna, no ensino regular desde as séries iniciais com o intuito de desenvolver leitores mais proficientes, pois à medida que os alunos entendem como lêem e o que pode ajudá-los na compreensão, fica mais fácil conseguirem superar suas dificuldades e lerem cada vez mais, tornando-se, conseqüentemente, cidadãos mais críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou um melhor entendimento de alguns fatores que atuam na compreensão de textos em formato hipertextual. As linhas teóricas aqui utilizadas reforçam a idéia do papel do professor e do ensino para ajudar a construção de sentidos no processo de leitura bem como na importância da conscientização das estratégias metacognitivas, principalmente no que diz respeito à leitura de língua estrangeira.

Nosso primeiro objetivo de pesquisa foi investigar **até que ponto fatores como idade, costume com os suportes tecnológicos e com a leitura do hipertexto influenciam na compreensão do aprendiz de acordo com seu perfil**. Através do primeiro questionário para traçarmos o perfil do grupo participante pudemos perceber que se tratava de um grupo, em sua maioria na faixa etária dos 20 anos e também universitários, o que possibilitava um grande contato com computadores e Internet e conseqüentemente com o hipertexto.

Esses alunos, por serem de classe média, também cresceram já usando essa ferramenta e todos tinham no mínimo cinco anos de uso regular do computador o que tornava a maioria usuários expertos, ou seja, usuários que, ao serem requisitados de uma tarefa de busca ou leitura, conseguem cumpri-la com rapidez e eficiência.

Outros fatores considerados levaram em conta a **principal finalidade com que os alunos usavam a rede e que tipo de leitura faziam**. Em relação ao item “finalidade” os resultados se mostraram bem equilibrados, sendo a maior parte para “leitura” e “ferramentas de busca”, objetos de investigação desse trabalho o que nos permitiu concluir tratar de um grupo quase que homogêneo no quesito de familiaridade com os gêneros digitais mais populares e tradicionais na rede. Essa crença de homogeneidade se confirmou quando verificou-se que a maioria dos participantes declarou que os gêneros mais lidos por eles na Internet eram as notícias e artigos em geral.

Diante desses resultados foi definida a leitura de algumas *homepages* (que se apresentam como a página inicial de um *site* a ser navegado e que dependendo do *site*, funciona como a primeira página de um jornal) e artigos a serem usados em fases posteriores da pesquisa. Após os principais gêneros lidos serem constatados, **foram investigados quais eram as vantagens e desvantagens que os sujeitos envolvidos acreditavam estarem envolvidas na leitura hipertextual bem como as estratégias que eles acreditavam usarem**.

As respostas evidenciaram que apesar de ser mais fácil encontrar informação sobre quase tudo, é difícil saber julgar a qualidade e veracidade das informações obtidas dada a facilidade de se criar meios para se publicar qualquer informação na rede. A partir desse fator, pode-se considerar que o ensino de línguas deve levar em conta tanto essa facilidade de se encontrar o que se quer, assim como, deve também preparar o aluno para lidar com tanta informação e para saber identificar e investigar a veracidade das mesmas.

Cabe ao professor, orientá-los nessa jornada já que a leitura do hipertexto envolve estratégias diferentes da leitura em papel como exemplifica Burgos (2006). A pesquisa pode ser subdividida em exploração, esquadrihar e expandir conforme a autora, e é preciso, dada a importância da Internet como fonte de busca, saber utilizá-las eficientemente, já que as mesmas se integram como um modelo mental e auxiliam a encontrar elementos implícitos na leitura.

O segundo objetivo foi investigar **como a multisssemiose presente no ambiente virtual pode facilitar ou atrapalhar a compreensão dos leitores**. Por multisssemiose (ou multimodalidade) entendemos a possibilidade de estabelecer conexão entre o verbal e não-verbal utilizando os recursos hipermídia, sendo essa é uma característica muito comum ao hipertexto (c.f capítulo3). Então, como essa construção pode interferir na compreensão do que se lê? Ao perguntar-se sobre o *layout* das páginas, percebeu-se que a grande maioria preferia ler páginas com um design mais leve de modo a não deixar muitas figuras tirarem o foco do texto verbal. Esse resultado demonstra que saber lidar com a multisssemiose ainda é um desafio para o leitor, apesar desse tipo de organização ser cada vez mais comum em gêneros e suportes do impresso também. Para lidar com esse tipo de construção, dentro do hipertexto, o leitor precisa ter mais atenção e se não tem familiaridade com uma determinada página, pode gastar mais tempo para encontrar o que deseja, bem como se concentrar na leitura em si (do escrito), sem ficar distraído com tantas figuras. É de se esperar, que as próximas gerações, tenham menos dificuldades, visto que muitos, e esse número só cresce, já são expostos, desde pequenos a multisssemiose tecnológica. É de se imaginar, portanto, que a experiência de se tornarem leitores imersivos, conforme descreve Santaella (2004) (c.f. capítulo 3), seja mais fácil para eles.

O terceiro objetivo foi verificar até que ponto os *links* interferem na compreensão e o quarto objetivo versou sobre que estratégias que deverão ser utilizadas pelos leitores hipertextuais. Os *links* são peças essenciais para a hipermídia, no sentido que são parte de três características do hipertexto: intertextualidade, não-linearidade e fragmentaridade (KOMESU, 2005).

Por serem parte tão importante no processamento da leitura hipertextual cabia investigar-se as interferências dos *links* na compreensão. O que pode-se perceber foi que a maioria dos alunos envolvidos na pesquisa preferia ler textos com *links* marcados ao longo do texto, o que para eles facilitaria a leitura. Esse fato se dá, pelo maior controle dos leitores, já que não necessariamente teriam que clicar nessas conexões, como também esse tipo de marcação na tela permite uma aproximação maior com a leitura linear, já que, caso o leitor opte por não clicar nos *links*, ele pode continuar prosseguindo com a leitura de forma linear, da esquerda para a direita, somente se preocupando, ao invés de virarem a página, de “rolarem a tela”. Ao ter os *links* dispostos em forma de listas ou no topo da página, o leitor precisa se preocupar com as informações relevantes daquilo que está lendo a fim de manter a continuidade temática através das palavras-chave que estão acessíveis nos *links* (Xavier, 2005).

Diante de tantos desafios que a construção hipertextual através desses nexos que ligam uma quantidade imensa de páginas e informações, é preciso desenvolver-se uma nova forma de pensar, um novo perfil cognitivo, bem como o desenvolvimento de uma competência crítica de seleção e eliminação da informação (ECO, 1996 *apud* SOARES, 2002). É daí que surge, conforme explicitado ao longo do trabalho, a necessidade de se trabalhar as estratégias de leitura, bem como utilizar cada vez mais o hipertexto em sala de aula, fazendo-o de forma consciente.

As atividades aplicadas, bem como os questionários ligados às estratégias demonstraram uma consciência maior por parte dos alunos, em relação às ações mais importantes na leitura de textos de um modo geral. Se o resultado foi razoável em uma turma de alunos adultos, de um bom nível socioeconômico e, em sua maioria, alunos de graduação ou profissionais liberais, o que dizer do ensino regular básico público, que já conta com tantas deficiências?

Espera-se, portanto, que esse trabalho possa ajudar na reflexão do ensino, de um modo geral, e não somente limitado ao ensino de língua inglesa, bem como levante questionamentos em relação ao uso do hipertexto em sala de aula com a finalidade de promover o letramento digital, mas não somente ele, já que letramento (digital ou não) envolve senso crítico do que se está lendo, competência tão importante quando se pensa na formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bezerra, B.G. Gêneros Introdutórios Mediados Pela Web: O Caso da Homepage. In: Araújo, J.C (Org). Internet e Ensino: Novos Gêneros, Outros Desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P.113-125.
- Bolter, Jay David. Writing Space: The Computer Hypertext and History of Writing. Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum, 2001
- Braga, Denise Bértoli. Práticas Letradas Digitais: Considerações Sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexões Social Crítica. In: Internet e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007
- Bronckart, Jean Paul. Atividades ee Linguagem, Textos e Discurso. São Paulo: Educ, 1999.
- Brown, H. D. Teaching by Principles. Ebglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- Burgos, Taciana. Internet, Hipertexto e Aprendizagem: A Leitura e Navegação no Sítio Virtual. Disponível Em: [Http://Www.Hipertextus.Net/Volume1/Artigo15-Taciana-Burgos.Pdf](http://Www.Hipertextus.Net/Volume1/Artigo15-Taciana-Burgos.Pdf) . Acessado Em 15/07/2008.
- Castro, Sandra Carla Ferreira. A Retórica Dos Links no Hipertexto. Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Letras)- Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. 2001.
- Cavalcante, M. Mapeamento e Produção de Sentido: Os *Links* No Hipertexto. In: Marcuschi E Xavier (ORGS). Hipertexto e Gêneros Digitais.2.Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- Conklin, J. Hypertext. An Introduction and Survey. Computer Magazin, V. 20, N. 1. 1987
- Coracini, M, J. Concepções de Leitura na (Pós-)Modernidade. In: Carvalho, R. & Lima, P. Leitura Múltiplos Olhares. Campinas: Mercado das Letras. 2005, p. 15- 43.

Descardesi, Maria Alice Andrade de Souza, 2002. Ler O Mundo: Um Olhar Através da Semiótica Social. *ETD – Educação Temática Digital*, V.3, N.2. Campinas: Unicamp. P. 19-26

Dillon,A. and Gusheowski,B.Genres and the web: is the personal homepage the first uniquely digital genre? “Journal of the American Society for Information Science, v.51,n.2, 2000.

Dolz, J.; Schneuwly, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Schneuwly, B.; Dolz, J. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

Dubois, Jean *Et Al*. Dicionário de Lingüística. São Paulo: Cultrix. 1988.

Eco, U. From Internet to Gutemberg. Disponível Em:<[Http://Www.Italianacademy.Columbia.Edu/Internet.Htm](http://www.Italianacademy.Columbia.Edu/Internet.Htm)>. Acesso Em 08/09/2007.

Fachinetto, E. O Hipertexto e As Práticas de Leitura. Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica Em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 02- N.03 - 2º Semestre De 2005. ISSN 1807-5193.Acesso Em 04/08/2007.

Foltz, P. W. Comprehension, Coherence, and Strategies In Hypertext and Linear Text. In: Rouet *Et Al*(ORGS.). Hypertext and Cognition. New Jersey: LEA, 1996. p. 109-136.

Goodman. On The Revolution of Reading. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Alan Flurkey & Jingguo Xu (Eds). Heinemann. Portsmouth. 1994.

Kintsch, Eileen. Macroprocesses and Microprocesses In The Development of Summarization Skills. In: Cognition And Instruction. V.7 N. 3. Lawrence Earlbaum, 1990. p. 161-195.

Kleiman, A . (1989) Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes.

_____. O Processo de Acluturação Pela Escrita: Ensino da Forma ou Aprendizagem da Função? In: Kleiman, Angela B.; Signorini, I. (ORGS.) O Ensino e a Formação do Professor. Alfabetização de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. Leitura, Ensino e Pesquisa. 2 Ed. Editora Pontes. Campinas. 2004.

Koch, I.; Cunha-Lima, M. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: Mussalim, F & Bentes, A (ORGS.) .Introdução à Lingüística: Fundamentos Epistemológicos. V.3. São Paulo: Cortez. 2004

Koch, I. Desvendando Os Segredos do Texto. 4. Ed. São Paulo: Cortez. 2005.

Komenzu, F. Pensar Em Hipertexto. In: Araújo e Biasi-Rodrigues (ORGS.). Interação na Internet: Novas Formas de Usar A Linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

Lévy, P. *O Que É O Virtual?*. São Paulo: Editora 34. 2003.

Lewis, E.G. Bilingualism and Bilingual Education. Rowley: Newburry House. 1977

Lima, M.S. Tarefa Colaborativa em Língua Estrangeira: Negociação, Correção e Aprendizagem. In: Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira. Ijuí: Editora Unijui. , 2006. p. 65-80.

Marcuschi, L. Linearização, Cognição e Referência: O Desafio do Hipertexto. Línguas e Instrumentos Lingüísticos, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, V.3, N.1. 1999, p. 21-46.

_____. Gêneros Textuais: O Que São e Como se Constituem. Recife : UFPE,. 2000.

_____. Da Fala para a Escrita. Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. Cognição, Linguagem E Práticas Interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

Mcaleese, R. Navigation and Browsing In Hypertext. In R. Mcaleese (ED.). Hypertext — Theory Into Practice. Oxford: Intellect. 1993.

Morgado, L. O Lugar do Hipertexto na Aprendizagem: Alguns Princípios para a sua Concepção. Disponível Em: <Http://Phoenix.Sce.Fct.Unl.Pt/Simposio/24.Htm>. Acesso em: 05/08/2007

Gomes, A., Oliveira E Costa Pereira, D. Courseware Hipermídia: Evolução das NTI No Ensino (Ou Mera Mentira). *Análise Psicológica*, V.1, N.8, 1990. p. 25-35.

Nielsen, J. *Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond*. Boston, AP Professional. 1995

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.. Terceiro e Quarto Ciclos O Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998

Primo, A & Recuero, R. Co-Links: Proposta de Uma Nova Tecnologia para a Escrita de Links Multidirecionais. Disponível Em www.ufrgs.br/co-link/publications/primorecuero.pdf. Acesso em 12/12/2007.

Pinheiro, R. Estratégias de Leitura para a Compreensão do Hipertexto.. In: Araújo E Biasi-Rodrigues (ORGS.). *Interação na Internet: Novas Formas de Usar a Linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Pinto, Abuêndia Padilha. *Leitura: Perspectiva Sócio-Construtivista*. In: *Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil*. N. 38, Campinas, São Paulo, 2002. p. 33-36.

_____. O Sócio-Construtivismo e Sua Influência No Processamento Da Leitura-Escrita Dos Aprendizes . In: Vilson J. Leffa (ORG.). *A Interação na Aprendizagem das Línguas*. 1 Ed. Pelotas, R.G. Do Sul: EDUCAT, V. 01, 2007. p. 159-174.

Reis Júnior, Ferdinand Miranda. *O Link Como Fator de Coerência em Hipertextos Noticiosos Brasileiros e Alemães*. Dissertação (Mestrado Em Letras) Universidade de São Paulo. 2007.

Rouet, Jean François *Et Al.* (EDS.). *Hypertext and Cognition*. Maswah, N.J.: Lawrence Earlbaum. 1996.

Ruddell, R & Unrau, N. Reading As A Meaning – Construction Process: The Reader, The Text And The Teacher.” In: Robert B. Ruddell, Martha R. Ruddell and Harry Singer (ED.) Theoretical Models and Processes of Reading. 4th Edition. Newark, Delaware, IRA. Earlbaum Associates Publishes Hillsdale, New Jersey. 1994. p. 161-195.

In: Robert B. Ruddell, Martha R. Ruddell and Harry Singer (ED.) Theoretical Models and Processes of Reading. New Edition. Newark, Delaware, IRA. Earlbaum Associates Publishes Hillsdale, New Jersey. 2006.

Rumelhart. D. Toward An Interactive Model Of Reading. In: Rudell & Unrall (ORGS.) Theoretical Models and Processes of Reading. International Reading Association. Newark. 2006.

Santaela, Lucia. Navegar no Ciberespaço. O Perfil Cognitivo do Leitor Imersivo. São Paulo: Paulus. 2004.

Schmidt, Marguete. Treinamento Estratégico em Segunda Língua: Ensinando O Aluno A Aprender. In: Língua Estrangeira e Segunda Língua. Aspectos Pedagógicos. Niura Maria & Marília Lima (ORGS.). Caxias do Sul: EDUCS. 2006.

Silveira, M. I. M. Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: Suas Implicações no Ensino. Maceió: UFAL. 2005

Smith, Frank. Compreendendo A Leitura - Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender A Ler. Porto Alegre, Artes Médicas. 1989

Soares, Magda. Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura. *Educ. Soc.* [Online]. 2002, V. 23, N. 81, Pp. 143-160. ISSN 0101-7330.

Solé, I. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed. 1998

Van Dijk 1985 : Dijk, Teun A. van (ed), *Discourse and communication : new approaches to the analysis of mass media discourse and communication*, Berlin ; New York : W. de Gruyter, 1985.

Van Dijk, Teun & Kintsch, W,. A Caminho de um Modelo Estratégico de Processamento do Discurso. In: Koch (Org.) Van Dijk T. Cognição, Discurso e Interação. São Paulo: Contexto. 1992, p. 09-36.

Van Dijk, T. A. Cognição, Discurso e Interação. 2ª Ed. Editora Contexto. São Paulo. 1996

Xavier, A.C. Hipertexto: Novo Paradigma Textual? Investigações: Lingüística e Teoria Literária, Recife. Universidade Federal de Pernambuco, V.12, N. 1. 2000, p.177-192.

_____. Processos De Referenciação No Hipertexto Eletrônico. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: IEL/UNICAMP, V.41, N.1, P. 165-176. 2002.

Santini,M. Characterizing Genres of web pages: genre hybridism and individualization. Proceedings of the 40th Hawaii International Conference on System Sciences-2007.

Stern, H.W. Fundamental Concepts In Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1984.

Shepperd M, Walters, C. The functionality attribute of cybergenres. Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences, 1999.

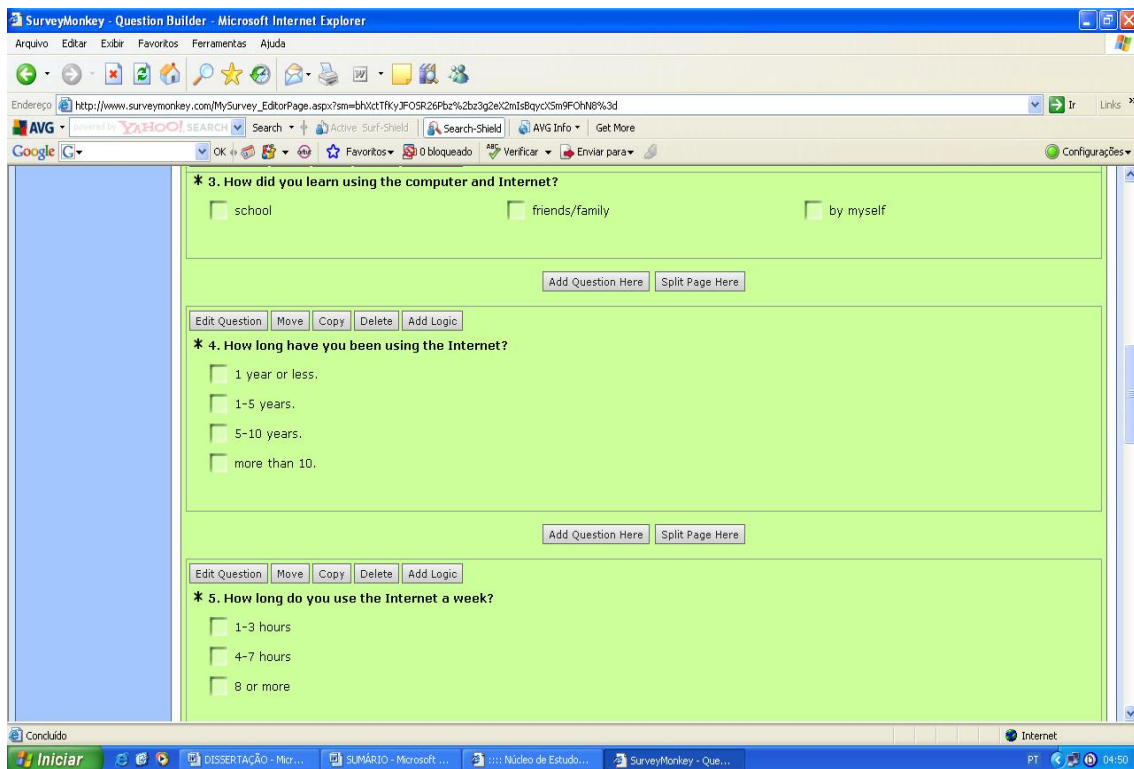
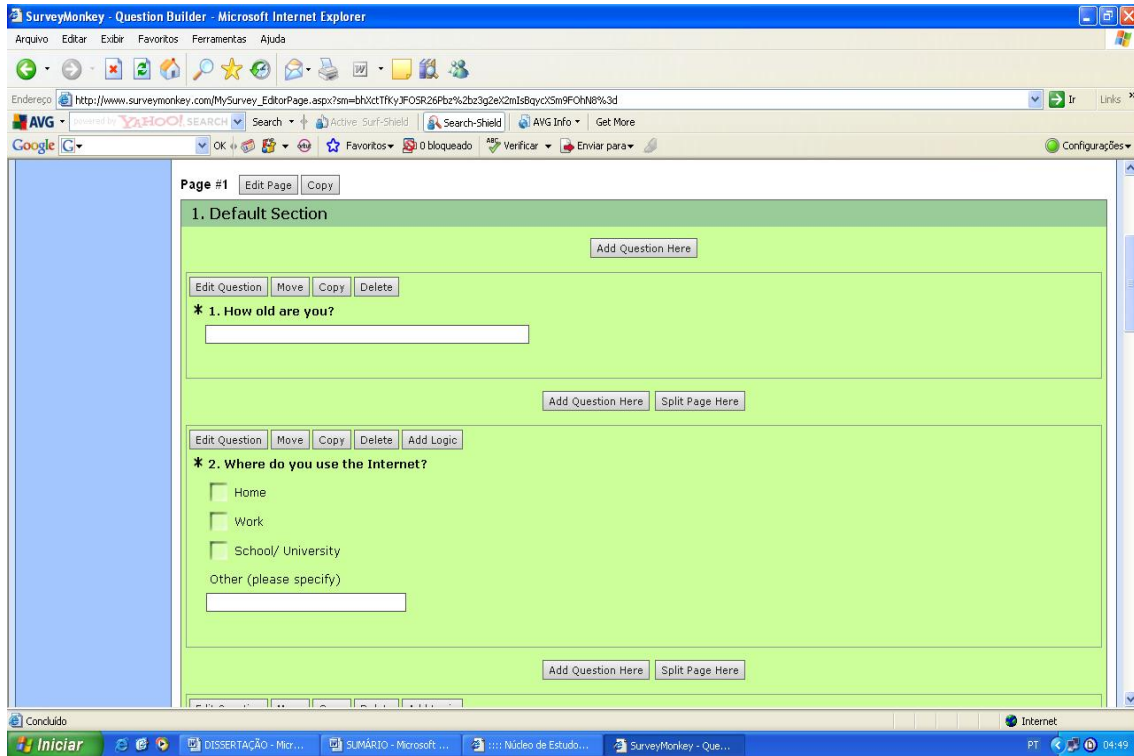
Wesche,M.B, Skehan,P. Communicative task-based, and content based language instruction. In: Kaplan,R.B (Ed).The Oxford Handbook of Applied Linguistics.Oxford: Oxford University Press, 2002.p.208-228.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário I (online)



SurveyMonkey - Question Builder - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço: http://www.surveymonkey.com/MySurvey_EditorPage.aspx?sm=bhXctTKyJFOSR26Fbz%2bz3g2eY2m1s8qycY5m9FOHn8%3d

AVG powered by YAHOO! SEARCH Search Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Google Favoritos 0 bloqueado Verificar Enviar para Configurações

Add Question Here Split Page Here

Edit Question Move Copy Delete Add Logic

*** 6. What do you usually use it for?**

check e-mail search engines (google, cadê, wikipedia, etc.)

msn/ orkut read (news, blogs, articles, etc.)

Add Question Here Split Page Here

Edit Question Move Copy Delete Add Logic

*** 7. What kind of reading do you do on the Internet?**

Blogs (educational, collaborative, personal, critical, travelling) Wikipedia Articles (various themes: travelling, politics, society, diet, sports, media, etc.)

News (online newspapers from your native or a foreign language) Scientific Articles (sent by mail or published in any of the sources above)

Add Question Here Split Page Here

Edit Question Move Copy Delete Add Logic

*** 8. What do you like best about reading on the Internet?**

Concluído Internet

Iniciar DISSERTAÇÃO - Mic... SUMÁRIO - Microsoft... SurveyMonkey - Que... PT 04:50

SurveyMonkey - Question Builder - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço: http://www.surveymonkey.com/MySurvey_EditorPage.aspx?sm=bhXctTKyJFOSR26Fbz%2bz3g2eY2m1s8qycY5m9FOHn8%3d

AVG powered by YAHOO! SEARCH Search Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Google Favoritos 0 bloqueado Verificar Enviar para Configurações

Add Question Here Split Page Here

Edit Question Move Copy Delete Add Logic

*** 8. What do you like best about reading on the Internet?**

You can visit more than one website at once. So you can read about different things more easily. I can read more than one thing about the same topic more easily. (compare/ contrast the information you get)

It's easy to find information about everything I can read and check my doubts with a dictionary, a search engine or even with someone else by mail, msn, forum, chats, etc.

Add Question Here Split Page Here

Edit Question Move Copy Delete Add Logic

*** 9. What do you find most difficult about reading on the Internet? Why?**

It's difficult to read on the screen. It's difficult to choose the correct links for what I want. It's difficult to separate the "good" from the "bad" information(rely on the sources).

It's difficult to focus on the most important information I can get lost very easily by clicking on the links available. It can be difficult to keep track of what I'm reading.

Justify your answer(s)

Concluído Internet

Iniciar DISSERTAÇÃO - Mic... SUMÁRIO - Microsoft... SurveyMonkey - Que... PT 04:51

SurveyMonkey - Question Builder - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço: http://www.surveymonkey.com/MySurvey_EditorPage.aspx?sm=bbxctTKy3FOSR26Pbc%2bz3q2eX2m1s8aycX5m9FOhN8%3d

AVG Search Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Google OK Favoritos 0 bloqueado Verificar Enviar para Configurações

Add Question Here Split Page Here

Edit Question Move Copy Delete Add Logic

*** 10. What kind of strategies do you use when you are reading on the Internet?**

I read everything before going to another page/site or to click on a link. I scan read the information and try the links to go to other pages where I keep scan reading. I scan read and save the links before going to other links available within the text or in my survey.

Comments

Add Question Here

Add Page After

[Anti-Spam Policy](#) [Terms of Use](#) [Privacy Statement](#) [OptOut/Opt In](#) [Contact Us](#)

Copyright ©1999-2008 SurveyMonkey.com. All Rights Reserved. No portion of this site may be copied without the express written consent of SurveyMonkey.com.

Concluido

Iniciar

DISSERTAÇÃO - Mir... SUMÁRIO - Microsoft ... SurveyMonkey - Que...

Internet

PT 04:51

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO II: hábitos de leitura e pesquisa

Assinale a(s) alternativa(s) que melhor condiz(em) com seus hábitos de leitura e pesquisa na Internet.

1. PESQUISA NA INTERNET

Costumo primeiro pesquisar em livros, revistas para então ir pesquisar na Internet.

A Internet é minha primeira e única fonte de busca.

Utilizo primeiramente a Internet para depois ir pesquisar em outros meios de leitura.

Não pesquiso na Internet porque não confio nos conteúdos obtidos. Prefiro buscar as informações em livros, revistas científicas e jornais.

Pesquisei na Internet, mas busco informações de pessoas e Instituições em quem/ nas quais posso comprovadamente confiar.

Tenho dificuldade em delimitar o assunto quando pesquiso na Internet, o que torna a pesquisa confusa e me faz gastar muito tempo.

Delimito o assunto e não tenho dificuldade em encontrar o assunto que quero.

Delimito o assunto, mas mesmo assim, acho difícil e preciso de tempo para encontrar o que quero online.

2. LEITURA NA INTERNET. Ao pesquisar sobre um assunto e encontrar o que quero...

Leio direto na tela.

Imprimo o texto para guardar ou ler depois.

Salvo as informações em outro ambiente (word, pen drive, cd, e-mail) para ler depois.

Faço anotações em papel sobre o que estou lendo na tela.

Imprimo somente as primeiras páginas, para ler e depois decidir se vou imprimir e ler o restante.

Reescrevo o texto, suprimindo ou inserindo informações, pois acho que essa estratégia facilita minha compreensão do mesmo.

3. LAYOUT VISUAL DOTEXTO

Prefiro ler textos em páginas eletrônicas com um design leve (textos compactos, títulos-guia, imagens e gráficos.)

Sou indiferente à apresentação visual ou gráfica. Penso que isso não interfere na minha compreensão.

Prefiro páginas com um design mais completo. (textos extensos para ler “rolando na tela”)

4. ORGANIZAÇÃO DOS LINKS

Prefiro ler textos cujos links...

são marcados através de palavras-chave grifadas no interior do texto.

são apresentados como listas no canto esquerdo, no topo ou na parte inferior da tela.

são organizados em formato de “árvore”, dando uma visão global.

sou indiferente ao posicionamento dos links, acho que sua posição não interfere na minha compreensão quando leio na tela.

APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO III: MOVIE REVIEWS E OS LINKS

Name: _____ **Class:** _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for.()
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose.()
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose.()
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose.()
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) ()
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting.()
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page.()
8. I got lost/confused with the links. They interefeered on my previous goals.()

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) **If you said YES** to the first question: Do you think it was...

Easier ()

Difficult ()

Didn't interfeer in your understanding ()

b) **If you said NO** to the first question:

a) Do you think you lost important information?()

b) Did you click on the links afterwards?()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...

Easier? (justify)

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously?

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

Name: _____

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. ()
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (X)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (X)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. ()
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) ()
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. ()
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. ()
8. I got lost/confused with the links. They interefered on my previous goals. ()

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...
yes tick

Easier (X)

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding ()

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

For media and digital, because the most important it is the content. If I start
the reading and understand the message of it and make sense to what I am
looking for, it is not necessary having images. But sometimes it makes the reading
More difficult? (justify) easier.

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously?

To have more detail informations about the focus theme.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

To have a general view about a theme

Name: _____

Class _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. ()
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. ()
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. ()
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. ()
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) ()
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. ()
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. ()
8. I got lost/confused with the links. They interfered on my previous goals. ()

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) **If you said YES** to the first question: Do you think it was...

Easier ()

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding ()

b) **If you said NO** to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Yes, I do.

No, I think I wish as appropriate the text, so I could remember the stories into the text was I read.

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously?

Could be distraction and I could not see the pictures on the text

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

Yes, it is, could be better to add more information.

Name: _____

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (Y)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (N)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (N)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (Y)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (N)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (N)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (N)
8. I got lost/confused with the links. They interfered on my previous goals. (N)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraph? Y

2) If you said YES to the first question: Do you think it was...
Easier (X)

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding? ()

3) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

YES, I think the images help us to understand the T

More difficult? (justify)

NO Yes, the pages ~~can~~ might suggest other links on the subject, it
limits the search.

YES/NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously?

YES, IT can help our comprehension about the subject and
we want more information, ^{more} deep information I select
Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

YES, but sometimes I have doubt if it is ~~really~~ ^{truth} when I see
the subjects at reliable sites.

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (NO)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (YES)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (YES)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (YES)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (YES)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (YES)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (YES)
8. I got lost/confused with the links. They interfeered on my previous goals. (YES)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier (✓)

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding ()

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Yes, it's more fun to read a text with pictures, it helps the overall understanding of the text.

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?
Selecting the links previously?

You can get lost again this way.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (YES)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (YES)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (YES)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (YES)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (NO)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (NO)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (NO)
8. I got lost/confused with the links. They interefered on my previous goals. (NO)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier ()

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding (X)

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Depend on the content of it. It's about what you need for example. I would prefer it if not at all necessary. It's enough link between the words.
More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?
Selecting the links previously?

I think will be convenient. It's easier easy get a general view and after going deep in the text.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

Yes. You can save the rest and after search and select the main information. If you are reading online you need fast connection.

Name: _____

0

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (yes)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (yes)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (no)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (no)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (no)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (no)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (yes)
8. I got lost/confused with the links. They interfered on my previous goals. (no)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?
a) If you said YES to the first question: Do you think it was...
Easier ()

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding (✓)

- b) If you said NO to the first question:

- a) Do you think you lost important information? ()
- b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading... Easier? (justify)

I prefer because I think that when you see something and can connect this with the text is difficult to forget, and the reader can see something more well connected.

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?
Selecting the links previously?

If you understand links that is from important people and organization is good, but is something more don't will be terrible in this case is better don't choose anything.
Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?
No, because I think that it'll be confused because there are much information and this info will be in parts and the reader can't understand well the topic.

Name: _____

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (Yes)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (Yes)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (No)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (Yes)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific w
for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (No)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (No)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (No)
8. I got lost/confused with the links. They interfered on my previous goals. (No)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs? ^{Yes}
- a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier (X)

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding ()

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading easier? (justify)

Yes, because the pictures can illustrate the texts and you can understand better.

More difficult? (justify)

No.

YES/NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?
Selecting the links previously? yes.

At first reading, you can lose the focus. I prefer select links only after first reading.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time? NO. I think this doesn't interfere in my reading.

Name: _____

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (*Y*)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (*Y*)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (*N*)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (*Y*)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (*Y*)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (*Y*)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (*N*)
8. I got lost/confused with the links. They interfered on my previous goals. (*N*)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?
a) **If you said YES** to the first question: Do you think it was...

Easier ()

Difficult (✓)

Didn't interfere in your understanding ()

b) **If you said NO** to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading... Easier? (justify)

WE'RE READING SOME INFORMATION ON INTERNET, PICTURES, CHARTS AND GRAPH HELP TO COMPLETE THE UNDERSTANDING. IT'S A VISUAL READING USE OUR OWN COGNITIVE PROCESS BY IMAGES.
More difficult? (justify)

YES/NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?
Selecting the links previously?

IF YOU CHECK MANY TIMES IN DIFFERENT LINKS, OVER AND OVER, YOU PROBABLY WILL LOSE YOUR FOCUS ON THE FIRST MATTER.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time? In my opinion it is important to follow a sequence of activities, and get a whole idea that exists

Name: _____

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (YES)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (NO)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (YES)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (YES)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (YES)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (NO)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (YES)
8. I got lost/confused with the links. They interfeered on my previous goals. (NO)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier (✓)

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding ()

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Yes, you can have a better idea about what you are reading.

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously?

Yes, selecting first is better because when you start to read you will know that what you are reading for is really true.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time? *NO, it like to have time to think about what I'm reading.*

Name: _____

Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (N)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (N)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (N)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (Y)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (N)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (N)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (N)
8. I got lost/confused with the links. They interfeered on my previous goals. (N)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs?

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier (✓)

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding (✓)

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()



PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Yes, because we can select the text that we want reading with the pictures and sounds.

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously?

It will make it easier.

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

Yes/No



PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (YES)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (NO)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (YES)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (YES)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (NO)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (NO)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (YES)
8. I got lost/confused with the links. They interfeered on my previous goals. (YES)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraph.

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier ()

Difficult ()

Didn't interfeer in your understanding (✓)

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? ()

b) Did you click on the links afterwards? ()



PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Yes, some times is interesting see pictures, because if have any difficult information the image give in more comprehension.

More difficult? (justify)

YES/ NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?
Selecting the links previously?

Maybe yes or no! Depends of the case on the kind of information that person

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?
of affect, and need the most important information in this text is possible
read them more fast and small time.

Name: _____ Class: _____

PART I

How did you read the texts. Answer YES or NO.

1. took a superficial look and then decided if the content is what you were looking for. (YES)
2. tried to get a general view to see how the text is organized and what will be necessary to achieve your purpose. (YES)
3. evaluated if it was necessary to read the whole text in order to achieve your purpose. (YES)
4. tried to read quickly in order to identify the main idea and the details important to your purpose. (YES)
5. tried to find a specific information without reading the whole text (ex. key words, looking for the meaning of specific words, looking for an answer of a specific doubt, curiosity I previously had about the theme.) (YES)
6. Abandoned the text to read another one that you thought was more interesting. (YES)
7. tried to select the text(s) I was going to read according to the links presented on the page. (YES)
8. I got lost/confused with the links. They interefered on my previous goals. (NO)

PART II: Tick (✓) the best answer.

1. Did you read the whole text first without looking at the links? or you clicked on them when they were within the paragraphs? (NO)

a) If you said YES to the first question: Do you think it was...

Easier ()

Difficult ()

Didn't interfere in your understanding ()

b) If you said NO to the first question:

a) Do you think you lost important information? (NO)

PART III

When reading a text online:

1. Do you prefer texts with images (pictures, graphics, charts, etc.)? Do you think they make the reading...
Easier? (justify)

Yes, BECAUSE IMAGES ARE EASY TO SEE AND SO MAKES READING

More difficult? (justify)

YES/NO. Justify how do you think these actions would interfere in your reading?

Selecting the links previously? Yes

IT WOULD DISTRACT YOU FROM READING

Reading only the small texts and trying to read as much information as possible in a short period of time?

IF YOU WANT TO HAVE A GENERAL IDEA IT IS PERFECT, BUT YOU'VE PROBABLY MISS THE DETAILS

APÊNDICE 4

ATIVIDADES DE LEITURASOBRE GANDHI

Reading Comprehension (Group I)

- 1) Go to <http://www.mkgandhi.org/main.htm> and find out Gandhi's views on Education.

Read the articles below related to the topic:

The Gandhian Vision of Education.

A Gandhian Agenda for Universal Education.

- 2) Now answer the questions about the articles you read:
 - 1) How did Gandhi contribute to Education?
 - 2) What were his views on it?
 - 3) How can Education help the humankind?

Reading Comprehension (Group II)

- 1) Go to www.wikipedia.org and find out information about Gandhi.
- 2) Who was Mohandas Karamchand Gandhi?
- 3) What was his role into the Indian Independence?
- 4) How can we relate him and South Africa and the World War II?
- 5) What kind of difficulties he faced throughout his life?
- 6) Why was he assassinated?
- 7) What were his main beliefs and teachings?
- 8) What was/is his role into the world peace?
- 9) Explain in your words what was the non- cooperation movement and its consequences to India.

APÊNDICE 5

Questionário das estratégias metacognitivas

À medida que for lendo o texto selecionado pela sua professora, marque as alternativas que expressam as estratégias utilizadas por você antes, durante e depois da leitura a fim de facilitar a compreensão do texto e do tema.

I- ANTES DA LEITURA DE UM TEXTO, É UMA BOA IDÉIA...

- 1() Ver o nº de parágrafos que o texto possui.
 Fazer algumas previsões sobre o assunto do texto a partir do título
 Skim read (ler de forma rápida e superficial a fim de pegar o tema e a idéia geral)
 Scannear partes do texto em busca de informações específicas.

2. (..) Ler a introdução (todos os parágrafos que fazem parte da introdução) e identificar as idéias principais a serem discutidas/ utilizadas posteriormente.
 Ler a conclusão (se presente) para checar as idéias mencionadas nessa sessão do texto.
 Ler cada primeiro período dos “body paragraphs” (os parágrafos após a introdução e antes da conclusão) para checar as idéias presentes nos mesmos.

- 3) () Decidir o tempo de duração da leitura.
 Olhar se o texto apresenta figuras.
 Pedir a alguém para ler o texto em voz alta.

- 4.. () Verificar se apresenta palavras desconhecidas.
 Pensar sobre as palavras que têm mais de um significado.
 Comparar a informação verbal com a informação não-verbal presentes na homepage.

5. () Verificar se o texto tem sentido.
 Verificar se as figuras/ gráficos estão em ordem e fazem sentido.
 Verificar se o texto apresenta muitas palavras desconhecidas e fazer uma lista das mesmas.

6. () Usar as letras em destaque e as figuras para ajudar a prever o assunto do texto.
 Pedir ajuda em relação às palavras desconhecidas.
 Rer ler alguns trechos para entender o que está acontecendo, caso as coisas não estejam fazendo sentido.

7. () Pensar num título melhor.
 Decidir o motivo que me leva a lê-lo.
 Desconsiderar o título.

8. () Listar (escrevendo ou mentalmente) as principais idéias que espero encontrar no partir do tema.
 Pensar numa melhor figura
 Verificar se já li o texto.

11. () Retirar as palavras destacadas.
 Relacionar as figuras com o que já conheço.
 Contar o nº de palavras que aparecem em destaque.

1. () Pensar no público-alvo do texto.

- Verificar se as figuras estão incompletas.
- Pular as partes que apresentam dificuldade de compreensão.

II- DURANTE A LEITURA DE UM TEXTO, É UMA BOA IDÉIA...

1. Praticar a leitura em voz alta.
 - Anotar todos os detalhes importantes.
 - Fazer perguntas que gostaria de responder no final da leitura.

2. Usar o conhecimento que já tenho para facilitar a leitura.
 - Verificar se estou compreendendo o texto.

- Escolher o melhor trecho do texto para facilitar a leitura.
3. Ler devagar para não perder trechos importantes.
 - Verificar se o texto está fazendo sentido até o momento, considerando o que já foi lido.
 - Verificar se as figuras estão completas.

4. Ler o título para identificar o assunto.
 - Ler apenas o início e o final do texto para descobrir do que se trata.
 - Parar em determinados pontos para verificar a compreensão.
 - clicar nos links que estão dispostos ao longo do texto para me aprofundar no assunto.

5. Pular as partes que são muito difíceis.
 - Ter em mente o título e as figuras para ajudar a decidir como terminará o texto.
 - Para a leitura se as coisas não estiverem fazendo muito sentido.
 - clicar nos links disponibilizados na página como forma de listas ou ao longo do texto para ajudar na compreensão, somente caso não esteja compreendendo o assunto muito bem.

6. Saber quantas linhas já foram lidas.
 - Não olhar as figuras porque elas podem confundir.
 - Fazer previsões sobre a conclusão do texto.

7. Saber quantas palavras estão em destaque.
 - Saber quanto tempo levará para ler o texto.
 - Verificar se as previsões feitas estão corretas ou não.

8. Ler o texto em voz alta para alguém.
 - Procurar responder as perguntas feitas antes da leitura.
 - Verificar se os fatos relatados são reais.

9. Tentar não confundir o que já sabe com o que já está lendo.
 - Fazer uma leitura silenciosa.
 - Observar o padrão organizacional do texto.

10. Ter em mente o que já sabe a respeito do texto a fim de prever sua conclusão.
 - Decidir o motivo de estar lendo o texto.
 - Anotar mentalmente o 1º argumento, o 3º e assim por diante.

11. () Ter cuidado para não esquecer de ler algum trecho do texto.
() Verificar quantas palavras novas foram aprendidas.
() Rer ler alguns trechos ou ler adiante para poder entender o que está acontecendo, caso as coisas não estejam fazendo muito sentido.
12. () Usar o tempo da leitura para ter certeza daquilo que está bom.
() Verificar se as figuras são suficientes para ajudar a tornar o texto mais claro.
() Observar os desenhos, as figuras e/ou os ícones que o texto apresenta.

III- APÓS A LEITURA DE UM TEXTO, É UMA BOA IDÉIA...

1. () Saber exatamente o nº de palavras lidas.
() Sublinhar causas e efeitos.
() Verificar se atingiu o objetivo pretendido com a leitura do texto.
2. () Verificar se esqueceu de ler algum trecho importante.
() Constatar se as predições foram confirmadas ou não.
() Pedir a alguém para ler o texto em voz alta.
3. () Pensar sobre o que já sabia antes de começar a ler o texto.
() Fazer uma lista do que mais entendeu.
() Parafrazeá-lo.
4. () Sublinhar a idéia principal.
() Resumir as principais idéias para verificar a compreensão.
() Praticar a leitura em voz alta.
5. () Praticar a leitura silenciosa para um melhor desempenho.
() Pensar como teria escrito se fosse o autor.
() Contar quantas figuras, ilustrações e/ou ícones o texto possui.

ANEXOS

ANEXO 1

PÁGINA DO NEW YORK TIMES (Seção sobre filmes)

Movie Reviews, Showtimes and Trailers - Movies - New York Times - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://movies.nytimes.com/pages/movies/index.html>

AVG powered by YAHOO! SEARCH Search Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Google OK Favoritos 0 Bloqueado Verificar Enviar para

Welcome to TimesPeople What's this? Share and Discover the Best of NYTimes.com 5:18 AM Log In or Register No, thanks

The New York Times Thursday, November 20, 2008 **Movies** Search All NYTimes.com Go

WORLD U.S. N.Y. / REGION BUSINESS TECHNOLOGY SCIENCE HEALTH SPORTS OPINION ARTS STYLE TRAVEL JOBS REAL ESTATE AUTOS

Search Movies, People and Showtimes by ZIP Code Select a Movie Title

Top-Rated in Theaters More in Movies In Theaters Critics' Picks On DVD Tickets & Showtimes Trailers Shopping Cart

REVIEWS NEWS & FEATURES TRAILERS HOLIDAY MOVIE GUIDE

PLAY TRAILER The Betrayal

MOVIE REVIEW | HARVARD BEATS YALE 29-29
Back in 1968, When a Tie Was No Tie
By MANOHLA DARGIS

Photos and Video

Books Update E-Mail Sign up for the latest book reviews, sent every Friday. Sign Up See Sample | Privacy Policy

Iniciar DISSERTAÇÃO - Mic... SUMÁRIO - Microsoft... mestrado Movie Reviews, Show...

Movie Reviews, Showtimes and Trailers - Movies - New York Times - Microsoft Internet Explorer

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço <http://movies.nytimes.com/pages/movies/index.html>

AVG powered by YAHOO! SEARCH Search Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Google OK Favoritos 0 Bloqueado Verificar Enviar para

Welcome to TimesPeople What's this? Share and Discover the Best of NYTimes.com 5:18 AM Log In or Register No, thanks

Frank O'Brien/Go International
Harvard's Pete Varney (80) scoring the two-point conversion to tie Yale 29-29 on Nov. 23, 1968.

Kevin Rafferty makes the case for remembrance and for the art of the story in his preposterously entertaining documentary "Harvard Beats Yale 29-29."

Footage From the 1968 Harvard/Yale Game
Movie Overview | Showtimes | Rate and Review

News & Features

James Bond Box Office Lowered by a Quantum
Compiled by DAVE IZZOFF
When final weekend box-office figures were reported for "Quantum of Solace," the movie saw its record-breaking numbers stirred, but not dramatically shaken.

CRITICS' CHOICE
New DVDs: D. W. Griffith
By DAVE KEHR
As a new boxed set, "Griffith Masterworks 2," reminds us, D. W. Griffith is still underappreciated, with much of his work waiting to be rediscovered.

Critics' Picks: 'The Grapes of Wrath'
A. O. Scott reviews John Ford's 1940 film based on John Steinbeck's novel about the Great Depression.
Movie Overview

Making a Millionaire
Danny Boyle, the director of "Slumdog Millionaire," discusses shooting his film on the streets of Mumbai, India.
Related Review | Related Article

Tickets & Showtimes
Enter your ZIP code or city to view tickets and showtimes in your area.
City, State or ZIP Submit

MOST POPULAR - MOVIES
E-MAILED BLOODED BOX OFFICE TOP 10

1. Movie Review | Harvard Beats Yale 29-29: Back in 1968, When a Tie Was No Tie
2. Saving the Story (the Film Version)
3. Irving Brecher, 94, Comedy-Script Writer, Is Dead
4. The Vampire of the Mall
5. Critic's Choice: New DVDs: D. W. Griffith
6. Love and Pain and the Teenage Vampire Thing
7. Extreme Mumbai, Without Bollywood's Filtered Lens
8. Movie Review | 'Slumdog Millionaire': Orphan's Lifeline Out of Hell Could Be a Game Show in Mumbai
9. Movie Review | Synecdoche, New York: Dreamer, Live in the Here and Now
10. Movie Review | 'A Christmas Tale': Ah, Home for the Holidays and Extra Helpings of Family Dysfunction

Iniciar DISSERTAÇÃO - Mic... SUMÁRIO - Microsoft... mestrado Movie Reviews, Show...

Movie Reviews, Showtimes and Trailers - Movies - New York Times - Microsoft Internet Explorer

Endereço: <http://movies.nytimes.com/pages/movies/index.html>

AVG - Search - Active Surf-Shield - Search-Shield - AVG Info - Get More

Google

Welcome to TimesPeople | What's this? | Share and Discover the Best of NYTimes.com | 6:18 AM | Log In or Register | No, thanks

The millions on screen — is in serious trouble.

Irving Brecher, 94, Comedy-Script Writer, Is Dead
By BRUCE WEBER
Mr. Brecher wrote vaudeville sketches, jokes, comedies for the Marx Brothers, a television series and screenplays for movie musicals including "Meet Me in St. Louis" and "Bye Bye Birdie."

The Vampire of the Mall
By DAVID GARR
Robert Pattinson, the heartthrob star of the coming film adaptation of the vampire romance novel "Twilight," meets his squealing fans.
• Clips & Trailer: "Twilight"
• Love and Pain and the Teenage Vampire Thing

A Studio, a Star, a Fateful Bet
By BROOKS BARNES and MICHAEL CIEPLY
"Valyrie" was conceived as a dramatic showcase for Tom Cruise, as well as a high-profile effort to kick-start United Artists.
• Times Topics: Tom Cruise

Backer for Killer Films
By MICHAEL CIEPLY, Compiled by STEVEN McELROY
Killer Films, the independent company behind "Boys Don't Cry" and "Hedwig and the Angry Inch," has a new backer.

Wallace Shawn on 'Gossip Girl'? It's Not Inconceivable
By DAVID TZOGANAKIS
The protean Wallace Shawn, an actor, playwright and emissary from the New York intelligentsia,

Critics Picks
IN THEATERS | ON DVD
A. O. SCOTT RECOMMENDS:
A Christmas Tale
• NYT Review
• Readers' Reviews
• Buy Tickets
• Watch Trailer
MANOHLA DARGIS RECOMMENDS:
Harvard Beats Yale 29-29
• NYT Review
• Readers' Reviews
• Buy Tickets
• Watch Trailer
STEPHEN HOLDEN RECOMMENDS:
Stranded: I've Come From a Plane That Crashed on the Mountains
• NYT Review
• Readers' Reviews
• Buy Tickets

The New York Times MAGAZINE
nytimes.com/tmagazine
The world's most traveled man
Also in T Magazine:
• Bond backlash
• How to host a fashion week
• Check out the new travel issue of T Magazine

The New York Times STORE
Robert John Thornton Botanical, Plate 6
Buy Now

ADVERTISEMENTS
Get Times Reader Free. A Digital Newspaper That Reads Like The
Donate Now

Internet

Iniciar | DISSERTAÇÃO - Micr... | SUMÁRIO - Microsoft... | mesurado | Movie Reviews, Show... | PT | 05:19

Movie Reviews, Showtimes and Trailers - Movies - New York Times - Microsoft Internet Explorer

Endereço: <http://movies.nytimes.com/pages/movies/index.html>

AVG - Search - Active Surf-Shield - Search-Shield - AVG Info - Get More

Google

Welcome to TimesPeople | What's this? | Share and Discover the Best of NYTimes.com | 6:18 AM | Log In or Register | No, thanks

handsome vegetarian vampire in the film "Twilight," which opens Nov. 21.

More News & Features
The Voice Behind the Drawing Board
Extreme Mumbai, Without Bollywood's Filtered Lens
What're You Staring At?
Pop Music's Dreamgirl Awakens Her Earthy Side
American Film Market Attendance Declines
Dark Knight Score Ineligible for Oscars
A Documentary About the Obama Campaign Is Drawing Wide Interest
Film Plans for Osage and a Rushdie Novel
New DVDs: It's Spanky and Gang: Hold on to Your Beans!
B. R. Chopra, a Top Indian Filmmaker, Dies at 94
Hard Body Plays an Old Softie (Himself)
Opera With Heart (Also Spleen, Liver and Entrails)
Avant-Garde, 1920 Vintage, Is Back in Focus
Questions for Ron Howard: Talking Head

Movie Reviews
MOVIE REVIEW | QUANTUM OF SOLACE
007 Is Back, and He's Brooding

A special section featuring Daniel Craig and Brad Pitt, clips of breakthrough performances, an interactive look at "Frost/Nixon," a movie calendar and more.
Go to Complete Coverage >

Box Office Top 5
1. Quantum of Solace
2. Madagascar: Escape 2 Africa
3. Role Models
4. High School Musical 3: Senior Year
5. Changeling
More Box Office Data >

TimesPulse
The most popular movies among NYTimes.com readers.
1. High School Musical 3: Senior Year
2. Zack and Miri Make a Porno
3. Stages
4. Changeling
5. Synecdoche, New York
Expanded List > | What's This?
Readers' Favorites
The following movies have received entries of at least four stars from

Business Director | Go to Utopia Healthcare.com

Real Estate Mobile
Search for listings on your mobile phone

Find Showtimes
Good Buy? Or ooooooh?
T MAGAZINE ENTER
The only address to know.

Ads by Google | what's this?
BESA
Banco Espirito Santo Angola. O Melhor Banco de Angola 2008.
www.besa.ao

Internet

Iniciar | DISSERTAÇÃO - Micr... | SUMÁRIO - Microsoft... | mesurado | Movie Reviews, Show... | PT | 05:20

ANEXO 2

THE GANDHIAN VISION OF EDUCATION (TEXT01)

An education which does not teach us to discriminate between good and bad, to assimilate the one and eschew the other, is a misnomer.

Education should be so revolutionized as to answer the wants of the poorest villager, instead of answering those of an imperial exploiter.

Education in the understanding of citizenship is a short-term affair if we are honest and earnest.

Basic education links the children, whether of cities or the villages, to all that is best and lasting in India.

Is not education the art of drawing out full manhood of the children under training?

Literacy in itself is no education.

Literacy is not the end of education nor even the beginning.

Literacy education should follow the education of the hand—the one gift that visibly distinguishes man from beast.

Real education has to draw out the best from the boys and girls to be educated.

True education must correspond to the surrounding circumstances or it is not a healthy growth.

What is really needed to make democracy function is not knowledge of facts, but right education.

National education to be truly national must reflect the national condition for the time being.

The function of Nayee-Talim is not to teach an occupation, but through it to develop the whole man.

I believe that religious education must be the sole concern of religious associations.

By education I mean an all-round drawing out of the best in the child and man—body, mind and spirit.

By spiritual training I mean education of the heart.

Experience gained in two schools under my control has taught me that punishment does not purify, if anything, it hardens children.

I consider writing as a fine art. We kill it by imposing the alphabet on little children and making it the beginning of learning.

I do regard spinning and weaving as the necessary part of any national system of education.

The aim of university education should be to turn out true servants of the people who will live and die for the country's freedom.

A balanced intellect presupposes a harmonious growth of body, mind and soul.

Love requires that true education should be easily accessible to all and should be of use to every villager in this daily life.

The notion of education through handicrafts rises from the contemplation of truth and love permeating life's activities.

The fees that you pay do not cover even a fraction of the amount that is spent on your education from the public exchanger.

Persistent questioning and healthy inquisitiveness are the first requisite for acquiring learning of any kind.

If we want to impart education best suited to the needs of the villagers, we should take the vidyapith to the villages.

In a democratic scheme, money invested in the promotion of learning gives a tenfold return to the people even as a seed sown in good soil returns a luxuriant crop.

All education in a country has got to be demonstrably in promotion of the progress of the country in which it is given.

The schools and colleges are really a factory for turning out clerks for Government.

The canker has so eaten into the society that in many cases the only meaning of education is a knowledge of English. The emphasis laid on the principle of spending every minute of one's life usefully is the best education for citizenship.

ANEXO 3

A GHANDHIAN AGENDA FOR UNIVERSAL EDUCATION (TEXT02)

By Swachid K. Rangan

The tragic event in a school in South India where 94 children under the age of ten perished in a fire sent shock waves around the world. The fire was caused by the collapse of a burning thatched roof, made of bamboo and dry coconut leaves, on 130 children packed in a shed. This incident points to the woefully inadequate facilities available in countries like India where the growth of population far exceeds the provision of basic needs.

Infrastructure for education is a basic need but the governments are unable to cope with the ever-increasing demand for classrooms and equipment. One teacher for 20 children and 9 sq. ft for each student is the prescribed international norm. This is not possible in countries such as India where the procreation activity is barely controlled and child population increases in multiple progression.

Classes are run in makeshift sheds. Schools that do not have drinking water or toilet facility are quite common even in government-run public schools. Private schools offer better facilities but the fees are heavy, affordable only by the affluent. The craze for English medium education has led to mushrooming of teaching shops that draw children from middle-class families. These schools such as the one in Kumbakonam town where the incident occurred on July 16, 2004, flout all regulations concerning safety and teaching standards. Inspection is lax because of official corruption.

The Indian government has declared that education would be compulsory up to eighth grade for all eligible children and it would be free. As an added incentive the noon meal would be served free of cost. About 40 per cent of the estimated 100 million children between the age of 5 and 12 do not go to any school. Dropouts are also heavy. By making attendance compulsory the pressure on space for classrooms and new buildings would also be heavy. The government's financial situation is already stretched to the limit.

The objective of universal education cannot be realized unless the education system is radically restructured.

A solution lies in the Gandhian approach to basic education. Mahatma Gandhi in a speech delivered in London in 1931, had criticized severely the British education system that was being thrust on the people of India. The objective, he said, was to cut at the root of the traditional gurukula system in India where the village schoolmaster supported by the community took care of child education. It didn't need any building or classrooms or furniture as it did in the British system. The English education ignored the mother-tongue of the natives and sought to change the cultural base of the traditional Indian system. Education became expensive and the curriculum was tailored to suit the needs of the British administration. Though the British rulers left India in 1947, their enslaving education regime is still being vigorously pursued.

Gandhi had evolved an informal system of education in his ashrams in South Africa. Children lived with their parents in the ashram where tilling and handicraft were the means of livelihood. Elders taught the children the three 'R's. That was good enough for the children who could pursue their studies in regular schools or colleges later. Gandhi insisted teaching should be in their own language and that children must also work in the fields and learn skills. The system that provided inexpensive and personalized education is ideal for the people of India. Yet, Gandhi's ideas were ignored.

Crowding in schools can be avoided if coaching is made the responsibility of individuals for 10 or more children. To regulate the system the government would make the registration of the students and the teacher compulsory in a local public school. Attendance is not compulsory but there will be a term test at the level of fifth grade according to government prescribed syllabus as recommended by Gandhi. A cash incentive will be given to each of the students passing the examination and also to the teacher.

Home schools in the United States and Canada have provided a good alternative to the public school system. Because of poor standard of teaching and indiscipline among students many parents do not want to send their young children to public schools for primary education. Private schools are expensive. Housewives collect the neighborhood children and tutor them informally. Where needed trained teachers are hired. Educational aids are available in the form of books and websites. The government initially discouraged home schools declaring them as illegal but has now recognized their value and approved the system. Home schools are inexpensive and safe. Children need not travel long distances and carry heavy loads of papers. Students can join any school or collage after finishing home school.

If this system is adopted in countries like India universal education is an attainable goal. A lot of money is saved in paraphernalia—buildings, equipment and teaching staff. Children would also be liberated from the suffocating atmosphere of crowded classrooms, which have increasingly become ‘dens of slavery’ as Gandhi termed it.

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](#)