



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Nívea Guimarães Doria

O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura

Rio de Janeiro
2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Nívea Guimarães Doria

**O fórum como atividade não presencial complementar para
o ensino de E/LE com foco na leitura**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger.

Rio de Janeiro
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

D696 Doria, Nívea Guimarães.
O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura / Nívea Guimarães Doria. – 2008. 173 f..

Orientadora : Cristina de Souza Vergnano Junger.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Compreensão na leitura – Estudo de casos – Teses. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 3. Ensino auxiliado por computador – Teses. 4. Ensino à distância – Teses. 5. Sistemas de hipertexto – Teses. I. Junger, Cristina de Souza Vergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.0:028

Nívea Guimarães Doria

O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Lingüística

Aprovado em: 28/03/2008

Banca examinadora:

Profª Drª Cristina de Souza Vergnano Junger (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Profª Drª Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna
Instituto de Letras da UERJ

Profª Drª Dra. Eva Ucy Miranda Sá Soto
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da UNESP

Rio de Janeiro
2008

DEDICATÓRIA

À toda minha família: pais (Nilson e Sonia), irmão (Nilson), avós, tios e primos por todo o apoio, carinho e paciência. Aos amigos Luiz Fernando e Vanessa, que, mesmo não estando presentes de corpo todo o tempo, o estavam em pensamentos e orações.

À Cristina Vergnano Junger que, além de competentíssima orientadora e professora, é uma amiga muito querida.

IN MEMORIAM

Ao meu tio Nilo Duarte Doria, morto em 2006, exemplo de que ainda se pode ser pesquisador no Brasil e ser bem-sucedido no pessoal e profissional.

À minha tia Jurema Lopes Vieira que, ainda que não presente a todo momento, deixou sua marca em todos os que a conheceram, mostrando que se pode ainda ser uma pessoa de bem, mesmo em tempos turbulentos como os nossos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, por permitir que eu chegasse até onde cheguei e me iluminado nos momentos de maior escuridão ao longo do tempo em que estive realizando esta pesquisa.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, Nilson e Sonia, que não enlouqueceram enquanto eu quase enlouqueci em meio a tantas tormentas e a tanto trabalho durante os dois anos em que estive matriculada no mestrado.

Ao meu irmão, exemplo muito próximo de quem fez mestrado e também amigo valioso, presente em todos os momentos importantes da minha vida.

Ao Luiz Fernando, melhor amigo, que, apesar de não estar presente a todo o momento, é daquelas pessoas que nunca vão estar realmente afastadas.

À Vanessa, que me mostrou que era, sim, possível fazer uma amizade na faculdade, depois da escola, depois da adolescência.

Às minhas avós Ermelinda e Yolanda e ao meu avô Newton, por sempre estarem por perto, apoiando a mim e aos meus pais, durante toda a nossa vida.

Aos meus tios, Newton, Nilo e Sônia, por sempre me apoiarem e por terem trazido ao mundo pessoas tão especiais quanto os meus primos. Também ao meu tio Sérgio, por sua perseverança em conseguir o diploma universitário.

Aos meus primos, Newton, Leandro, Vitor, Halina e Clara, por me apoiarem nessa empreitada, como também no meu sonho louco de ser escritora.

À minha orientadora Cristina Vergnano Junger, por ter me suportado desde o quinto período da graduação como orientanda e por se mostrar tão amiga ao longo dos anos.

RESUMO

DORIA, Nívea Guimarães. *O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura*. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Este trabalho trata-se de um estudo de caso de caráter exploratório com características experimentais, no qual pesquisamos a leitura de alunos universitários brasileiros em E/LE em um fórum *on-line* de debates. Para tanto, as seguintes perguntas nortearam nosso estudo: Como os alunos estão entrando em contato como uma nova situação de aprendizagem (atividade não presencial) e que tipo de perfil leitor essa nova atividade exige? Além dessa, também nos questionamos se o fato de a atividade ser não presencial interfere nessa questão? Nossos informantes estão no terceiro período da faculdade de Letras Português-Espanhol em uma IES pública, no qual há um módulo teórico de compreensão leitora. Nosso principal objetivo é traçar os perfis leitores de quatro informantes selecionados com base na frequência de sua participação na atividade não presencial mediada por computador, da qual não estavam previamente familiarizados. Tomamos por base teóricos como Kleiman (1992, 1996), Junger (2002), Koch (2005), Marcuschi (1999), Leffa (1996) e Silva (2002) para fundamentar nosso estudo acerca das estratégias envolvidas e dos conhecimentos necessários para a compreensão leitora. Os estudos de Marcuschi (2005), Xavier & Santos (2005), Xavier (2005) Paiva & Rodrigues (2004), Coscarelli (2006) foram utilizados na questão de ensino à distância e o meio virtual, além de Freire (2003) e Pan (2005, 2007) na questão da leitura hipertextual. De maneira a coletar nossos dados, elaboramos um fórum para o uso dos alunos, assim como um questionário de sondagem e selecionamos dois textos para leitura. No fórum, incluímos os tópicos: a) apresentação do primeiro texto, b) atividade desse primeiro texto, c) protocolos dos dois textos e d) tópico de apresentação e resumo roteiro de leitura do segundo texto. Também utilizamos um questionário após a coleta de dados no fórum. Dessa forma, analisamos as respostas a todos esses instrumentos, a fim de traçar os perfis dos informantes. Apesar de a internet haver-se popularizado nos últimos anos, pudemos observar, de fato, a falta de familiaridade com o meio e a dificuldade de ler textos longos em tela. Além disso, registramos, também, resistência de nossos informantes em interagirem com seus colegas de turma fora do contexto acadêmico tradicional, além de um direcionamento da leitura dos textos apresentados para os aspectos estudados em sala de aula no módulo de compreensão leitora da disciplina. Podemos, portanto, caracterizar esses perfis leitores como ainda guardando laços profundos com a leitura tradicional em papel e ainda reticentes em usufruir a interatividade que a internet proporciona.

Termos-chave: compreensão leitora, ensino à distância, fórum *on-line*, leitura hipertextual, texto acadêmico-científico, ensino superior.

RESUMEN

Este trabajo se trata de un estudio de caso de carácter exploratorio con características experimentales, en el cual investigamos la lectura de alumnos universitarios brasileños en E/LE en un foro en línea de discusión. Para lograrlo, las siguientes preguntas nortearon nuestro estudio: ¿Cómo los alumnos están entrando en contacto con una nueva situación de aprendizaje (actividad no presencial)? Y ¿qué tipo de perfil lector esa nueva actividad exige? Nuestros informantes están en el tercer curso de la licenciatura en Letras Portugués-Español en una institución de enseñanza superior pública, en cuyo programa hay un ítem teórico de comprensión lectora. El principal objetivo de nuestro estudio es trazar los perfiles lectores de cuatro informantes elegidos con base en la frecuencia de su participación en la actividad no presencial mediada por el ordenador, a la cual no estaban previamente familiarizados. Tomamos por base teóricos como Kleiman (1992, 1996), Junger (2002), Koch (2005), Marcuschi (1999), Leffa (1996), Silva (2002) para fundamentar nuestro estudio acerca de las estrategias usadas y de los conocimientos necesarios para la comprensión lectora. Los estudios de Marcuschi (2005), Xavier & Santos (2005), Xavier (2005) Paiva & Rodrigues (2004), Coscarelli (2006) se emplearon en la cuestión de la enseñanza a la distancia y el medio virtual, además de Freire (2003a e 2003b) y Pan (2005, 2007) en la cuestión de la lectura hipertextual. Para recolectar nuestros datos, elaboramos el foro para el uso de los alumnos, así como un cuestionario de sondeo y seleccionamos dos textos para lectura. El foro se compuso de los tópicos: a) presentación del primer texto; b) actividad de ese primer texto; c) protocolos de los dos textos; y d) tópico de presentación con un resumido guión de lectura del segundo texto. Además, presentamos, también, un cuestionario después de la colecta de datos en el foro. Analizamos las respuestas a todos esos instrumentos, a fin de trazar los perfiles de esos informantes. A pesar de la Internet haberse popularizado en los últimos años, constatamos la falta de familiaridad de esos informantes con el medio y su dificultad de leer textos largos en la pantalla del ordenador. Observamos también resistencia de nuestros informantes a la interacción con los compañeros de grupo fuera del contexto académico tradicional, además de una orientación de la lectura de los textos presentados para los aspectos estudiados en las clases del módulo de comprensión lectora de la asignatura. Podemos, por lo tanto, caracterizar esos perfiles lectores como aun guardando enlaces profundos con la lectura tradicional en papel e aun reticentes en disfrutar de la interactividad que la internet proporciona.

Palabras-clave: comprensión lectora, enseñanza a la distancia, foro *on-line*, lectura hipertextual, texto académico-científico, enseñanza superior.

LISTA DE ABREVIATURAS

CV – comunidades virtuais

EAD – ensino a distância

IES – instituição de ensino superior

LE – língua estrangeira

LM – língua materna

TIC – tecnologias de informação e comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A aparência de um fórum phpBB	50
Figura 2 – A aparência de um fórum VOX	51
Figura 3 – A página aberta de uma categoria de um fórum phpBB.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 – QUADRO TEÓRICO	17
1.1) Educação à distância e novas tecnologias	17
<u>1.1.1) Gêneros textuais e o hipertexto</u>	19
<u>1.1.2) Ambientes virtuais e comunidades virtuais</u>	25
1.2) Fóruns <i>on-line</i>	26
<u>1.2.1) Funcionamento do fórum: o fórum como gênero</u>	28
<u>1.2.2) Traços lingüísticos característicos dos fóruns de discussão</u>	31
<u>1.2.3) Fórum e educação</u>	31
1.3) Compreensão leitora e estratégias de leitura	32
<u>1.3.1) A memória</u>	35
<u>1.3.2) O conhecimento prévio</u>	35
<u>1.3.3) Estabelecimento de objetivos de leitura, formulação de hipóteses e</u> <u>hierarquização da informação</u>	39
<u>1.3.4) Leitura <i>scanning</i> e leitura <i>skimming</i></u>	40
<u>1.3.5) Inferências</u>	41
<u>1.3.6) Recurso à intertextualidade como estratégia de leitura</u>	43
<u>1.3.7) Outras estratégias de leitura</u>	43
<u>1.3.8) Leitura e hipertextualidade</u>	45
2 – METODOLOGIA	48
2.1) Caracterização do estudo	48
2.2) Caracterização dos informantes	53
2.3) Caracterização dos instrumentos	54
<u>2.3.1) Os fóruns da pesquisa</u>	55
<u>2.3.2) Questionário de sondagem</u>	58
<u>2.3.3) Protocolos de leitura</u>	59
<u>2.3.4) Atividades de leitura</u>	61
2.3.4.1) Os textos propostos no fórum	62
2.3.4.2) As atividades de leitura e protocolos correspondentes	63
<u>2.3.5) Questionário pós-coleta de dados</u>	65
2.4) Caracterização do <i>corpus</i>	67

3 – DADOS COLETADOS: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM	
“ESPAÑOL 3”	69
3.1) Questionário de sondagem	69
3.2) Tópico de apresentação do primeiro texto	71
3.3) A atividade de leitura do primeiro texto	73
3.4) Tópico de apresentação do segundo texto.....	76
3.5) Os tópicos de protocolo de processo leitor.....	79
4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	82
4.1) As estratégias usadas, as dificuldades e as soluções	82
4.1.1) <u>O conhecimento prévio</u>	83
4.1.2) <u>A hierarquização do texto e o conhecimento do gênero</u>	86
4.1.3) <u>Scanning e skimming</u>	91
4.1.4) <u>Outras estratégias de leitura empregadas</u>	92
4.2) A leitura hipertextual.....	93
4.2.1) <u>A interatividade</u>	94
4.2.2) <u>A não-linearidade e os hiperlinks</u>	96
4.2.3) <u>A multisssemiose</u>	96
4.2.4) <u>A intertextualidade</u>	97
4.3) A articulação do uso do fórum com a sala de aula	98
CONCLUSÕES	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	111
APÊNDICE B – Questionário de sondagem	113
APÊNDICE C – Tabela de freqüência dos informantes no fórum.....	114
APÊNDICE D – Segundo texto de leitura	115
APÊNDICE E – Questionário pós-coleta de dados.....	119
ANEXO A – Primeiro texto de leitura	120
ANEXO B – Tópico de apresentação do primeiro texto.....	139
ANEXO C – Tópico da atividade de leitura do primeiro texto	142
ANEXO D – Tópico do protocolo de leitura do primeiro texto.....	146
ANEXO E – Tópico de apresentação (e roteiro de leitura) do segundo texto	149
ANEXO F – Tópico do protocolo de leitura do segundo texto.....	152
ANEXO G – Respostas de I5, mandadas por <i>e-mail</i>	155

ANEXO H – Respostas dos informantes ao questionário de sondagem	165
ANEXO I – Resposta das informantes ao questionário pós-coleta de dados	170

INTRODUÇÃO

A educação a distância é uma prática que vem desenvolvendo-se há mais de um século, aplicando os recursos tecnológicos existentes a cada época (como os materiais impressos diversos, televisão, rádio, etc.) em sua prática. Pode ser entendida como “o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologia, estando, parcial ou totalmente, o professor e o aluno não presentes física ou temporalmente” (Rodrigues, 2005). Nas últimas décadas, houve o surgimento e popularização das novas tecnologias e, com isso, uma ampliação da presença da educação à distância (Ronca, 2003), o que também faz aumentar a necessidade de pesquisas acadêmicas sobre o assunto.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de caráter exploratório e experimental sobre a compreensão de E/LE de alunos universitários. Nossos informantes cursavam, na época da coleta de dados, o terceiro período da graduação de Letras Português/Espanhol de uma IES pública do estado do Rio de Janeiro. Devido a nosso envolvimento em um projeto de iniciação científica (IC), durante a graduação, sobre a compreensão leitora de alunos universitários brasileiros no curso de Letras Português-Espanhol, tivemos acesso a programas de cursos de graduação de IES públicas e particulares do estado do Rio de Janeiro. Assim, pudemos constatar que a compreensão leitora é uma habilidade pouco evidenciada no estudo de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE). No entanto, a partir do conhecimento de ditos programas, notamos um diferencial no programa do terceiro período em uma das IES anteriormente estudadas. Nesta instituição, a partir do primeiro semestre de 2005, a disciplina de Língua Espanhola no terceiro período passou a ter um módulo teórico-prático de compreensão leitora, ministrado uma vez na semana, num total de 2 créditos ao final do curso.

Esta pesquisa baseia-se no uso de um fórum virtual – montado especialmente para a pesquisa – por alunos do curso de Língua Espanhola 3 (referente ao terceiro período da graduação), da IES do Rio de Janeiro em que se observou essa particularidade curricular. Escolhemos essa ferramenta por tratar-se do principal eixo das plataformas assíncronas educacionais encontradas na rede mundial de computadores e por seu caráter interativo. No decorrer da pesquisa, são analisadas tanto a leitura como as discussões sobre o conteúdo do curso ocorridas dentro do

fórum. A opção metodológica por um estudo de caso se justifica pelo fato de que trabalhamos com um grupo específico de alunos: uma vez que essa disciplina especificamente nesta IES passou a oferecer um módulo de compreensão leitora, como resultado de uma reforma curricular.

O caráter experimental diz respeito ao fato de havermos construído um fórum com a finalidade específica de proceder a este estudo. Não havia um fórum destinado à compreensão leitora em E/LE (espanhol/língua estrangeira) para os alunos dessa universidade brasileira específica.

O caráter exploratório se caracteriza pelo fato de não seguirmos modelos pré-estabelecidos de leitores, mas sim de procurarmos defini-los a partir da observação do material coletado durante nossa pesquisa. As respostas a questionários (de sondagem e pós-coleta de dados) e aos tópicos no fórum (apresentação do primeiro texto, protocolos de leitura, atividade dos dois textos) constituem nosso *corpus* e nos permitem discutir com os informantes desenvolvem seu processo leitor.

Fazendo-nos as seguintes perguntas de pesquisa, procuramos caracterizar os perfis leitores assumidos pelos alunos durante a leitura à distância em língua estrangeira (LE):

Como os alunos estão entrando em contato como uma nova situação de aprendizagem (atividade não presencial) e que tipo de perfil leitor essa nova atividade exige? Além dessa, também nos questionamos se o fato de a atividade ser não presencial interfere nessa questão? Essas questões centrais se desdobram em outras, que ocuparam nossa atenção durante a análise dos dados coletados:

- a) Considerando o material coletado ao longo do estudo, como poderíamos caracterizar os informantes enquanto leitores em ambiente virtual? De que estratégias lançam mão, que dificuldades apresentam, como procuram solucioná-las.
- b) A proposta do fórum teve um objetivo didático-pedagógico de apoio não-presencial ao desenvolvimento das atividades e conteúdos de leitura no curso presencial. Como se articulam as atividades presencial e não-presencial e em que medida o fórum contribui para o desenvolvimento do leitor universitário de textos acadêmico-científicos e de hipertextos?

Também objetivamos descrever os procedimentos empregados por eles durante a prática leitora de textos acadêmicos, através de atividades não presenciais

postadas em um fórum de discussão *on-line* em língua espanhola. Outra meta do estudo é avaliar o papel do fórum *on-line* nas atividades de leituras, além de observar como os alunos interagem no espaço virtual oferecido a eles para discussão dos temas do curso. A relação entre o fórum e as atividades presenciais foi alvo de reflexões, uma vez que algumas aulas do curso foram assistidas para a pesquisa.

Através da revisão bibliográfica contida em nossa fundamentação teórica (cf. 18), estabelecemos o panorama do estudo de EAD via TIC (tecnologias de informação e comunicação), assim como trazemos nossa argumentação do por que considerarmos o fórum *on-line* como um gênero textual. Apresentamos, também, as estratégias de leitura empregadas no processo de compreensão, que consideramos ao longo de nossa análise de dados para o estabelecimento dos perfis leitores.

1 – QUADRO TEÓRICO

Fundamentamos a análise dos dados coletados para nossa pesquisa em trabalhos publicados nas áreas de EAD e novas tecnologias, fóruns *on-line* e compreensão leitora. Na primeira subseção, incluímos gêneros digitais, ambientes virtuais e comunidade virtual. Quanto aos fóruns *on-line*, tratamos de sua caracterização, tipos e sua diferença das listas de discussão, incluindo subseções sobre: funcionamento do fórum phpBB, traços lingüísticos característicos de fóruns de discussão e o uso de fóruns *on-line* como ferramenta didática. Por último, na subseção sobre compreensão leitora, incluímos subdivisões sobre a leitura como enunciação e a leitura e novas tecnologias: o hipertexto.

Nossa revisão teórica tem por finalidade mostrar a inclusão e pertinência de nosso estudo dentro daquilo que está sendo pesquisado sobre internet e EAD. Ao apresentarmos a fundamentação teórica sobre compreensão leitora, detendo-nos na proposta de Maingueneau (1996) da leitura como enunciação, além de inserirmos nossa pesquisa em um todo científico maior, enfocamos parte dos parâmetros de análise que aplicamos em nossos dados coletados.

1.1) Educação à distância e novas tecnologias

O que conhecemos hoje como Internet, surgiu há muitas décadas, como forma de comunicação e transmissão de informação por “pesquisadores, professores universitários e militares [...] via *e-mail*, entre grandes laboratórios de pesquisa” (Xavier & Santos, 2005: 30). Seu acesso era restrito a esse conjunto de pessoas em tempos de guerra. Nas últimas décadas – desde a década de 1970, como ressalta Marcuschi (2005) –, no entanto, percebe-se uma popularização desta rede através da criação da *World Wide Web* (traduzível por “teia de alcance mundial”, conhecida através do *www* que grande parte dos endereços eletrônicos possui). A partir de então, até mesmo pessoas com poucos conhecimentos informáticos viram-se capazes de usar a rede mundial de computadores (Xavier & Santos, 2005).

Segundo Ronca (2003), como nas últimas décadas houve esse surgimento e popularização das novas tecnologias, isso acarretou uma ampliação do alcance da

educação à distância. Pessoas de todo o mundo estão interligadas através de seus computadores conectados à internet, propiciando uma grande troca de elementos culturais, até mesmo de conhecimentos lingüísticos de uma língua estrangeira.

No que tange à educação, mais particularmente a educação à distância, a cultura *on line* em si propiciou a quebra de barreiras limitadoras do processo educacional e abriu um novo espaço educativo que se inseriu naturalmente nas relações multiculturais de nossa sociedade.” (PAIVA & RODRIGUES JR., p. 16)

Estamos cientes de que essas “barreiras limitadoras” cobrem várias disciplinas, cujos estudos mais importantes ocorrem em países distantes. Com a internet, porém, estudantes de línguas estrangeiras, em especial, têm a oportunidade de conversarem com pessoas, cuja língua materna não coincide com a sua, além, obviamente, de encontrar textos acadêmicos, espaços para discussão e recursos didáticos – tais como dicionários, livros e plataformas, fóruns, listas de discussão, etc – voltados ao ensino de línguas.

A partir dos avanços tecnológicos, a própria noção de texto para ser lido e escrito em suporte mudou. Como dito por Pan (2005: 3), quando o computador passou de “*seu modelo monocromático e sem qualquer apelo visual ou sonoro*” – ou seja “*não encontrávamos nada de novo em nossa forma de ler*” – para um modelo em que sons, imagens, tabelas e *links* juntos compõem o texto – o chamado *hipertexto*, cujas definições serão discutidas posteriormente, a maneira de ler no computador mudou. Ora, se a leitura em suporte digital mudou a maneira de ler, a própria escrita teve que ser mudada para dar conta das especificidades do hipertexto. Novos gêneros textuais, então, começam a ser produzidos nesse suporte.

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana [...] é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido (MARCUSCHI, 2005: 17)

Muito do que se produz na internet, apesar dos recursos áudio-visuais, é ainda em grande parte texto verbal escrito: *chat*, *e-mail*, as páginas, os fóruns, etc. No entanto, vemos que há uma mudança na principal característica do texto escrito: a assincronia entre escrita e leitura, que passa a não ser necessariamente uma característica dos textos escritos na internet. Podemos, assim, dividir estes gêneros em dois grandes grupos: os gêneros síncronos – como os bate-papos virtuais, que “são realizados em tempo real e essencialmente escritos” (Marcuschi, 2005: 18) – e os assíncronos, caso do fórum, do *e-mail*, da página, etc. Tendo esse tipo de

recurso, em que as pessoas podem ao mesmo tempo realizar interações síncronas e, podendo compartilhar conhecimentos a uma grande distância, a internet propicia um maior alcance da educação à distância. Pode-se ter uma aula *on-line* síncrona com alunos de diferentes regiões, assim como pode-se usar, como em nosso caso: o fórum, uma ferramenta assíncrona. Nele, os participantes podem trocar mensagens em tempos diferentes acerca do mesmo assunto, como uma ferramenta de apoio a aulas presenciais, ou mesmo em cursos totalmente à distância, como já encontramos inclusive no Brasil. Um dos aspectos mais importantes do uso da internet, seja com interesses didáticos ou não, é a interatividade. Como diz Paiva & Rodrigues Jr. (2004: 15):

na interação *on-line*, a categoria interpretativa que o contexto imediato proporciona é transferida para os enunciados produzidos na interação virtual [...] é neste aspecto da interação *on-line* que oralidade e escrita se imbricam, formando discursos híbridos que ora circulam na instância da oralidade, ora da escrita.

Como já foi dito, muito do que se produz na internet o é sob a forma escrita e muito dessa interação ocorre durante atividades síncronas, incluindo as situações educacionais. Geralmente, atividades síncronas de comunicação são realizadas na forma oral, porém na internet isso ocorre em forma escrita, exigindo, assim, uma maior rapidez de seus participantes. Com isso, temos uma escrita mais relaxada e mais próxima à oralidade em atividades virtuais síncronas, que leva a uma polêmica atual se a escrita da língua será mudada por conta da internet. Marcuschi (2005) afirma ser esse receio um exagero, pois é algo restrito ao espaço virtual, embora alguns professores, por experiência pessoal, afirmem que isso já está afetando a maneira como os alunos escrevem em suas provas e trabalhos escolares e acadêmicos. A questão que nos interessa neste momento, no entanto, não é a característica da produção lingüística mediada pela internet, mas sim o processo de compreensão. Por tal motivo, esse aspecto não será mais desenvolvido na presente pesquisa. Importa, porém, reiterar a constatação de que os recursos computacionais vêm trazendo novos elementos ao ensino, inclusive no que se refere a atividades semi ou não presenciais.

1.1.1) Gêneros digitais e o hipertexto

Como a maioria do material produzido via internet está na forma escrita, não é surpreendente afirmar que o novo meio acarretou uma outra maneira de apresentar

tais materiais escritos. “[O meio digital] propicia, ao contrário do que se imaginava, uma ‘interação altamente participativa’, o que nos obrigará a rever algumas noções já consagradas” (Marcuschi, 2005: 17). Assim como ocorre na imprensa, os textos apresentados na *web* pertencem a diferentes gêneros discursivos, que possuem os recursos do hipertexto: sons, imagem, palavras, etc., que não se podem dissociar. A leitura do conjunto desses elementos é que propicia ao leitor atribuir sentido ao texto apresentado. Como diz Freire (2003b: 22), “A *linguagem via Internet* [...] pode representar tão-somente um novo e poderoso *suporte* para diversas configurações textuais[...] Observa-se a emergência de gêneros de discurso e formas de materialidade lingüística inovadoras [...]”. Essas ferramentas para a produção escrita e comunicação à distância “inauguram *novas condições de produção de discurso* integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escrita” (Freire, 2003b: 22).

No que se refere à definição de “gêneros do discurso”, Marcuschi (2005) apresenta e se apóia em algumas que lhe permitem defender a pertinência de falar em gêneros virtuais. Apresentamos aqui apenas a primeira, de Carolyn Miller, segundo a interpretação de Marcuschi:

O gênero reflete estruturas de autoridade e relações de poder muito claras. [...] Os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar realidades estanques (MARCUSCHI, 2005: 16)

Segundo essa concepção, os gêneros estão intimamente relacionados com a questão social e cultural de um determinado lugar. Com a globalização e com a entrada da internet na vida de cada vez mais pessoas, esta passa a fazer parte da vida cultural de todos que possuem condições para tê-la, fazendo emergir novos gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2003:262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Dessa forma, no caso específico que estamos estudando, como a língua é utilizada na internet, que poderia ser chamada de um “campo de utilização da língua”, este, com suas especificidades elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados”, de tal forma que justificaria a denominação “gêneros (discursivos) digitais”. Para Bakhtin (2003), as condições de produção estão intimamente relacionadas com o gênero do texto,

pois determinam a maneira pela qual os textos são escritos. O mesmo pode ser dito dos textos digitais:

Podemos dizer que os gênero textuais são fruto de complexas relações entre um **meio**, um **uso** e a **linguagem**¹. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso. (MARCUSCHI, 2005: 20)

Dentro dessas especificidades do meio virtual, temos a questão da sincronia e da assincronia, enquanto que na escrita tradicional, postulava-se “como propriedade típica da escrita a relação assíncrona, caracterizada pela defasagem temporal entre produção e recepção” (Marcuschi, 2005: 18). Com a possibilidade de comunicação por escrito feita de maneira síncrona, surgem, então, gêneros de discurso vinculados a esse outro tipo de texto escrito.

Vários autores, ao discutirem sobre a linguagem na internet, apontam a escrita próxima à oralidade como uma das principais características da redação *on-line*. No entanto, Marcuschi (2005:19) crê que isso tem de ser visto cautela, “pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas”. Dessa forma, apesar de haver uma aproximação da linguagem escrita *on-line* com a linguagem oral, assim como há uma mescla de vários signos distintos que, partir deles conferimos sentido ao texto, a relação entre as duas modalidades de linguagem se dá por meio de um hibridismo. Nem tanto a oralidade na escrita, mas uma necessidade de pressa inerente ao meio de comunicação (Freire, 2003b) leva a uma simplificação da linguagem, de maneira que, durante comunicações síncronas e devido às limitações físicas do meio - leitura em tela, o fato de o computador não ser portátil o suficiente para ler em qualquer lugar, etc - se possa escrever com maior rapidez.

Essa mesma intensa rapidez que regula o hibridismo de língua falada, imagem, som, etc nos textos digitais também é um fato que confere certo “risco ao definir e identificar” os gêneros, já que seu “vertiginoso avanço pode [invalidá-las] com grande rapidez” (Marcuschi, 2005). Os gêneros, tais como define Bakhtin (2003), são relativamente estáveis, porém dentro do contexto virtual, as constantes mudanças são possíveis. O fato de as pessoas estarem conectadas e poderem trocar informações e textos a todo o tempo e com grande rapidez faz com que as mudanças e as novas criações sejam facilmente disseminadas nesse meio.

¹ Grifo do autor

É importante, também, destacar que “[...] é bom ter cautela quando se afirma que algo de novo está acontecendo, pois as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles” (Marcuschi, 2005: 18). As novas tecnologias não mudaram a escrita, como se crê. “Tudo indica que [...] o impacto da *Internet* é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir lingüisticamente²” (Marcuschi, 2005: 19). Não é porque um adolescente escreve ‘internautês’ (Freire, 2003b) quando se comunica com seus amigos por meio da internet que ele escreverá suas redações escolares ou mesmo provas nessa outra modalidade da língua: híbrida de oral e escrita, pois se trata de outros gêneros. Como lembra Marcuschi (2005: 19), o anonimato de que as pessoas desfrutam na internet “favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido até a decisões lingüísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo. Trata-se de uma estética em busca de um cânone, se é que isso pode acontecer”. Porém em situações reais da vida (em oposição à virtualidade da internet), o internauta precisa mostrar seu rosto, ou então assinar seu nome, cerceando essa liberdade. O problema parece consistir no fato de que seria importante, desde a escola básica, haver uma preocupação em ensinar as diferenças das modalidades da língua, em que gêneros tais modalidades são aceitas, de modo a tentar minimizar a confusão dos alunos quanto ao seu uso .

Alguns autores insistem que o hipertexto seria um gênero digital, pois, reflete a cultura e a sociedade que se comunica através da grande rede de alcance mundial. Consideremos a definição de hipertexto de Xavier (2005: 171 e 175):

Por **hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.** [...] A Pluritextualidade é uma novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes signícos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais.

e de Coscarelli (2006):

O hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos. (Id. Ibid.: 73)

Os hipertextos [...] normalmente contam ou podem contar com a presença de imagens, ícones, outras marcas (como os hiperlinks), as barras de rolagem, diferentes formas de mostrar que um botão está ou não ativado, sons, gráficos, animações, vídeos, entre outros. (Id. Ibid.: 66)

No entanto, se paramos para analisar os gêneros digitais, tais como fóruns, listas de discussão, *e-mail*, *homepage*, *chats*, etc., percebemos que todos eles possibilitam a

²

Grifo do autor

utilização dos recursos semióticos de que o hipertexto se utiliza em sua configuração. De maneira que concordamos com Coscarelli (2006: 81) quando afirma que “o hipertexto talvez não deva ser visto como um gênero, mas como um ‘formato’ que vai acolher diferentes gêneros”. O autor (2005: 66), inclusive, alerta que, com o advento dos textos *on-line*, a própria maneira de pensar o texto tem que ser diferente daquela que considera apenas aspectos lingüísticos:

Com esses novos textos, é preciso repensar o sentido da palavra texto, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias tradicionais da Lingüística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como arte dele. [...]

Deve haver, no conceito de texto atualmente aceito pelos lingüistas, uma parte que continuará sendo válida, quando se consideram os textos oriundos da informática, e uma parte que carecerá de algumas alterações, a fim de poder contemplar também os novos textos.

Nesse contexto, cabe à lingüística contemplar o uso da linguagem feito na internet, inserida no contexto sócio-histórico-cultural da atualidade. Dessa forma, seus conceitos não ficam presos a antigas formas de utilização da língua, mas sim adaptar-se às novidades e mudanças ocorridas através dos tempos.

O hipertexto seria, então, uma nova maneira de escrever um texto, tendo em sua constituição a possibilidade de usar tais inúmeros recursos (Pan, 2005). Já que é escrito via computador, caracteriza-se como um novo formato de texto no qual podemos apagar, copiar, colar, enfim, reformular o texto sem a necessidade de reescrever palavra por palavra, toda uma página, como ocorre quando recorremos à caneta ou mesmo à máquina de escrever. Dessa forma não apenas apontar no formato de *hiperlinks* para outros textos, como citá-los – desde que já estejam no computador, ou que os digitalizemos e passemos por um programa específico para identificar as letras – torna a intertextualidade muito mais palpável do que no livro impresso.

Não se precisa estar conectado à internet para ler um hipertexto. Em enciclopédias e dicionários eletrônicos, tutoriais de programas de computador e, mesmo fora do mundo informático, estamos cercados por hipertexto (Coscarelli, 2006: 74). Exemplos disso são os livros contendo textos acadêmicos, pois estes contêm sumários, notas de rodapé, referências bibliográficas, referências internas dos próprios textos, tudo isso representando o que atualmente conhecemos por *links*, uma vez que nos remete ao que está fora, ou em outro momento do texto em questão. Ainda seguindo esse exemplo dos textos acadêmicos, eles podem apresentar tabelas e figuras, o que é visto como característica do hipertexto. Dessa

forma, podemos dizer que a “diferença parece estar no acesso direto à informação que o *link* fornece. Ao clicar no *link*, o leitor é transportado imediatamente para o outro espaço, e talvez vá para outros espaços, não retornando ao anterior” (Coscarelli, 2006: 74). No hipertexto fora do mundo informático, precisamos recorrer a bibliotecas, livrarias, ou então folhear as páginas de uma publicação, enquanto no *hiperlink*, somos imediatamente remetidos ao nosso objeto de interesse.

Essa questão de *hiperlink* se relaciona diretamente com a metáfora da navegação e também com o caráter “não linear” do hipertexto. É justamente uma que garante a outra: “Do ponto de vista textual, esse tipo de produção tem um interesse especial no que diz respeito ao modo de se estruturar um texto e de nele *navegar*” (Freire, 2003b: 21) e “no hipertexto, a unidade semântica parece ser constantemente feita, desfeita e refeita, dependendo dos caminhos que o leitor escolhe para percorrer” (Coscarelli, 2006:66). O que constrói a unidade semântica do hipertexto é a maneira pela qual os leitores navegam através dos *hiperlinks* e essa unidade é diferente para cada leitor, numa tentativa de recuperar a intenção comunicativa do autor (Coscarelli, 2006: 67). No entanto, a própria questão de autor na internet é algo que precisa ser repensada, uma vez que há maneiras de escrita colaborativa via internet, assim como muitos textos não estão assinados e a facilidade de achá-los e apropriar-se deles é enorme. O leitor além de navegar nos *links*, tentar recuperar a “intenção comunicativa do autor” e construir seu sentido para o texto, precisa também procurar a fonte da informação e estabelecer não apenas a relevância como também sua confiabilidade (Almeida, 2003).

A linearidade, que é tida como principal característica do texto convencional, é ilusória. O “texto convencional é tido como linear porque as palavras vêm umas depois das outras, assim como os parágrafos, os capítulos e assim por diante” (Coscarelli, 2006: 75). No entanto, há textos que não apenas permitem uma leitura não linear, como também a estimulam, pois fazem referências diretas a outros textos, levam a outra parte do próprio material lido através dos índices, de notas de rodapé, ou na forma de “cf. p. XX” entre parênteses. Além disso, embora os textos possam apresentar a hierarquia que se deseja que seja considerada, através de títulos, subtítulos, capítulos, o leitor pode escolher sua própria hierarquia, pois ele não se lembra de todos os detalhes do que lê, mas sim das partes que ele próprio considera mais importantes (Coscarelli, 2006: 74).

Para concluir este tópico, como diz Xavier (2005: 175), “Afirmar que o hipertexto é deslineariado não equivale a dizer que ele seja um conjunto de enunciados justapostos aleatoriamente, um mosaico de frases randômicas”, todos os enunciados justapostos estão interligados pelo tema ou por subtemas. Também é importante destacar, voltando ao tópico de “gêneros digitais” e do fato de que as novas tecnologias não devem ser tomadas como inovadoras, que os gêneros digitais igualmente não são inovações, mas sim reformulações de outros. Tomando por exemplo o fórum *on-line*, que é o nosso principal instrumento de coletas de dados, lembramos que havia o fórum como um gênero textual anteriormente à internet (Xavier & Santos, 2005), quando pessoas se reuniam para discutirem sobre assuntos de interesse e conhecimento mútuo do grupo.

1.1.2) Ambientes e comunidades virtuais

Como diz Marcuschi (2005: 27) “a internet não é um ambiente virtual homogêneo, mas apresenta uma grande heterogeneidade de formatos e permite muitas maneiras de operação relativas à participação e aos processos interativos”. O autor começa explicando isso a partir do caso da *homepage*, a que trata como um serviço eletrônico ou como um catálogo. Como quando surgiu a escrita e novos ambientes e novas necessidades surgiram com seu uso, assim ocorreu com o advento da internet. Os gêneros surgem dentro desses espaços virtuais, que os abrigam e os condicionam.

Marcuschi destaca dentre os ambientes: a *world wide web*, o email, os fóruns de discussão *on-line*, chat, mud e os ambientes de áudio e vídeo, observando que não é “uma tipologia nem uma relação exaustiva de ambientes” (Marcuschi, 2005: 27). Ademais de um ambiente, cremos que o fórum seja também um gênero, pois suas condições de produção e os recursos contidos no software influenciam na escrita dos participantes. Aprofundamos o assunto no subitem “Fóruns *on-line*” (cf.p. 27).

Por último, dentro dos estudos sobre as novas tecnologias da informação, centrando-nos mais especificamente na Internet, temos o conceito de “comunidade virtual (CV)” (Marcuschi, 2005: 21). Como qualquer local com várias pessoas, elas tendem a agrupar-se de acordo com fins específicos, interesses comuns, “formando uma rede de relações virtuais” (idem). Nota-se isso em páginas que possuem fóruns

de discussão associados, nos quais os membros interagem e acabam formando amizades (Marcuschi, 2005: 22). Eles passam a freqüentar páginas sobre programas de televisão favoritos, interesses acadêmicos, gosto musical, etc, acessam o fórum através de um *link* e, nele, discutem sobre esses assuntos, conhecendo-se pelos *nicknames*³. O mesmo pode ser dito sobre as listas de discussão, em que as pessoas podem inscrever-se ou, então, serem chamados por membros mais antigos, caso conheçam o interesse do outro nesse assunto.

Destacamos novamente o fórum, por se tratar do nosso principal instrumento de coleta de dados. É preciso dizer que, no caso desta pesquisa, no entanto, a comunidade virtual já estava formada fora da virtualidade: a turma de Espanhol III da IES pública estudada. Então, a característica de espontaneidade na formação das comunidades virtuais não faz parte deste caso em específico, já que os alunos (mesmo os que não são informantes) se cadastraram, por pedido da professora da turma, em uma atividade que fazia parte do processo de avaliação do curso presencial.

1.2) Fóruns *on-line*

Como explicitado na discussão sobre os gêneros digitais (cf p. 19), o *fórum on line* é um novo formato de um gênero já existente antes da informatização das sociedades contemporâneas. Paiva & Rodrigues (2004: 1) lembram que a “palavra fórum significa lugar de reunião”, significado este muito anterior ao aparecimento e popularização da informática. Essa palavra também é usada para designar um gênero de discurso

que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem. (XAVIER & SANTOS, 2005: 30)

Ou seja, articulando os dois conceitos, o gênero fórum requer uma reunião de pessoas – comunidades civil e institucional – para que problemas sejam discutidos, de forma a encontrar essas estratégias para solucionar as dificuldades, sendo que tais decisões possuem um *status* de legitimidade ante a comunidade. Exemplos

³ Nickname, em inglês, significa apelido. Na internet usa-se essa terminologia em inglês para designar o nome pelo qual a pessoa quer ser identificada nesse meio. No caso do fórum on-line, nickname e nome de usuário coincidem, pois o nome usado na conta do usuário é o mesmo que aparece ao lado de sua mensagem.

contemporâneos desse gênero são o “Fórum Social Mundial”, “Fórum de Estudos Lingüísticos” entre outros, que existem a fim de discutir um ou mais assuntos de uma determinada área.

A Internet é um meio que abrange uma grande quantidade de usuários de todas as partes do mundo, que se agrupam em comunidades de interesses comuns. Essas comunidades, para discutir assuntos afins a esses interesses comuns, precisam de “lugares de reunião”. É a partir dessa necessidade que se criam os chamados “fóruns virtuais”, ou, como diria Xavier & Santos (2005: 30-31), o fórum *on-line*:

trata-se de uma reedição daquele gênero já conhecido, agora incrementado por inovações tecnológicas e dotado de mais abrangência espacial – ubiquidade – e participação irrestrita por qualquer indivíduo – universalidade – em torno das questões que lhe dizem respeito.

De maneira que os fóruns *on-line* mantêm o objetivo de, através de argumentos e o refinamento do raciocínio acerca de determinado assunto, aprofundar conhecimentos para tomadas de decisões e reformulação do pensamento.

As listas de discussão e os fóruns podem ser confundidos, devido a esse caráter colaborativo e por apresentar em ambos um espaço virtual para a discussão entre vários membros, sobre um mesmo assunto de interesse. Marcuschi (2005: 29) classifica as listas de discussão como um gênero, ao passo que os fóruns como um ambiente virtual (2005: 27). Para ele, a lista é “grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens”, uma definição muito próxima à de fórum. Para diferenciá-los, podemos dizer que, no fórum, “as mensagens ficam armazenadas em uma homepage em vez de serem enviadas para cada usuário” (Paiva & Rodrigues, 2004:1), podendo ser acessadas de maneira recorrente pelos usuários. No entanto, devemos ter em mente que listas como as do *Yahoogrupos* permitem a armazenagem em uma *homepage*. Em um grupo do *Yahoogrupos*, mesmo que um usuário peça para que as mensagens da lista sejam mandadas para seu *e-mail*, elas ficam registradas na *homepage*. Em fóruns phpBB não existe a possibilidade de receber as mensagens por *e-mail*, embora outros *softwares* de criação de fóruns *on-line* permitam que o usuário faça esse tipo de opção.

No entanto, a organização das listas de discussão e os fóruns difere nas divisões de “categorias” e “fóruns”, sendo as primeiras conjuntos dos “fóruns”. Estes

são o que os administradores de fóruns normalmente chamam de “seções”, já que a palavra “fórum” é empregada para todo o conjunto de categorias. Quanto maior a divisão do fórum, mais específicos os assuntos aceitos se tornam. Nas listas de discussão, não há categorias, no máximo o que podemos observar são listas de discussão que organizam as mensagens por tópicos, de maneira análoga ao fórum VOX (cf figura 2, p. 52).

O fórum é um espaço onde, por excelência, se dá o dialogismo pregado por Bakhtin, produzindo “estruturas discursivas” (Paiva & Rodrigues, 2004: 5). Isso porque não apenas existe uma intertextualidade e uma interdiscursividade inerente ao texto, como esta é palpável através de citação da resposta de um ou vários membros, ou referências diretas à mensagem do outro, que em suas colocações demonstra “as intenções comunicativas pertinentes ao gênero e as maneiras de interpretá-las, conforme as inferências produzidas no instante da interação virtual.” (Paiva & Rodrigues, 2004: 5). Essas interações constroem e reconstroem os sentidos, ou, nas palavras de Paiva & Rodrigues (2004: 6): “os interactantes virtuais, de um lado, coconstroem seus discursos e, de outro, ajudam a constituir sistemas discursivos que tipifiquem o gênero discursivo fórum on-line de discussão.” Ou seja, a mensagem do outro é importante para o membro participativo de certo fórum, pois este pode reescrever, mudando sua própria opinião, ou, então, tentando fazer-se mais claro, rebatendo as críticas recebidas, etc.

1.2.1) Funcionamento do fórum: o fórum como gênero

Assumimos o fórum *on-line* como um gênero não apenas por suas características de funcionamento diretamente relacionadas ao software empregado. Há ações que não são bem vistas dentro do uso de um fórum e que constituem regras de convivência que normalmente são compartilhadas pelos diferentes fóruns encontrados na rede:

- Flames⁴ e ofensas diretas contra outros usuários;
- Postagem de conteúdo adulto (pornografia), de cunho preconceituoso, ofensivo, fraudes, spam, promoção de pirataria de conteúdo protegido e qualquer outra atividade considerada ilegal;
- Corrida por Posto: Usuários não devem postar mensagens apenas e tão somente para aumentar seu número total de mensagens no fórum. Exceto pelos cargos de "Administrador", "Moderador" e "Colaborador", quaisquer descrições de "postos" no

⁴

Trata-se de quando dois ou mais usuários trocam mensagens de conteúdo ofensivo.

cadastro de usuário é algo completamente simbólico, sem validade de autoridade sobre os demais usuários.

- Compartilhamento de conta com outro usuário ou criação de mais de uma conta; (TREKBRASILIS, Normas de uso: ler antes de registrar e postar. Disponível em: <<http://www.trekbrasilis.org/forum/viewtopic.php?f=2&t=9>>. Acesso em: 16 fev. 2008 – fórum *on-line*)

Cada fórum, no entanto, possui suas próprias regras, essas são as que normalmente são acatadas por todos os fóruns. Referente ao item “corrida por posto”, normalmente é conhecida como “flood” (de inundação, em inglês). Trata-se da proibição de mensagens sem conteúdo, apenas para que o usuário “suba no ranking”. Ainda dentro desse item, esse fórum do qual copiamos as regras também condena a prática do que vem sendo chamado de “eutambemismo”, que se trata de mensagens nas quais os usuários apenas escrevem sua concordância com a mensagem de outro, sem trazer qualquer acréscimo à discussão do tópico. Os fóruns costumam ter um *ranking*, que dá uma nova “patente” cada vez que o usuário ultrapassa um certo número de postagens.

O espaço do fórum não apenas permite como exige uma participação de seus membros sob a forma de produção de texto. Um tópico aberto sem uma resposta pode ser considerado um tópico fracassado dentro daquele universo, pois não instigou a participação dos demais usuários, não criando a polêmica necessária para que o assunto fosse abordado⁵. Quando um tópico é “ressuscitado”⁶, normalmente o usuário já familiarizado com o uso de um fórum *on-line* desculpa-se por fazê-lo. Como uma das principais regras dos fóruns é que não se devem repetir tópicos que já foram criados, é difícil definir a fronteira entre o que deve ser deixado de lado por ser uma discussão há muito esquecida e a existência de dois tópicos semelhantes que co-existem. Apesar de possuir ferramentas para trancar tópicos, poucas vezes se tranca um tópico que há muito não possui mais visitação e comentários novos.

Mostra-se imperativo apresentar a estrutura de um fórum *on-line* phpBB.

O fórum *on-line* prototípico é, por sua vez, um gênero virtual que reúne, em uma página na Internet, interações escritas de uma determinada comunidade discursiva em forma de hiperlinks ou de seqüências de textos, com identificação dos tópicos, dos participantes, seus endereços eletrônicos (opcional) e datas das contribuições. (Paiva & Rodrigues, 2004: 6-7)

Em português, por força do uso, fórum é o nome do lugar onde estão hospedadas as mensagens, muitas vezes chamadas de *posts* e são divididos – não

⁵ Esse comentário é dado baseado em experiência pessoal de usuária de fóruns *on-line*.

⁶ Essa nomenclatura é dada por usuários de fórum para tópicos há muito esquecidos, porém que novamente recebem respostas recentes.

obrigatoriamente – em: categorias, cujos títulos são mais generalizadores. Estas, por sua vez, se dividem em seções (tecnicamente “fóruns”), cujo título indica o tipo de assunto que ali pode ser abordado. Nessas seções, as mensagens estão organizadas em tópicos (*threads* ou *topics* são termos empregados em inglês), que são constituídos de uma primeira mensagem que dá o assunto e das respostas tanto à primeira mensagem como às demais.

Sua natureza assíncrona permite que seu usuário tenha uma maior liberdade na escolha dos horários em que vai conectar-se – entrar com seu nome de usuário e senha para participar das atividades do fórum – e postar suas mensagens. Permite, também, que as mensagens sejam apenas lidas em um determinado momento para serem respondidas posteriormente, ou que questões que ficaram por um tempo esquecidas sejam retomadas dali a algum tempo. No entanto, este tempo não costuma ser muito maior do que um mês, pois é difícil um membro “ressuscitar um tópico” e, quando isso ocorre, é recorrente que peça desculpas por isso⁷, já que não faz parte da etiqueta do fórum retomar assuntos há meses ou anos esquecidos.

Essa assincronia das ações do forista virtual também lhe garante uma maior liberdade para definir “a profundidade de suas reflexões. Melhor ainda, o autor cuidadoso pode editar suas intervenções” (Cabeda, 2005: 5). Dessa forma, nesse gênero, a linguagem descuidada não é uma característica dominante e depende das características de cada caso particular: das regras do ambiente, da natureza das discussões, etc. Faz-se importante salientar que as ferramentas de edição das postagens podem ser configuradas pelo administrador do fórum, de forma que, em certos fóruns, apenas algumas pessoas têm permissão para alterar sua mensagem. No entanto, na maioria dos casos, esse benefício é dado aos membros, que podem editar apenas as próprias intervenções. Somente moderadores e administradores têm permissão de editar intervenções de outrem⁸.

Apesar de organizado por assuntos, através das seções, uma característica própria do fórum é que apenas “uma pequena parcela dos participantes se atém de fato à questão central em discussão” (Xavier & Santos, 2005: 31). O tópico é criado com uma orientação e nas primeiras mensagens o que é de fato tratado no primeiro *post* é “esquecido” pelos usuários à medida que o tópico avança e outros assuntos – principalmente polêmicos – são levantados no calor da discussão. Ao olharmos para

⁷Esse comentário também é dado baseado em experiência pessoal de usuária de fóruns *on-line*.⁸Novamente, esse comentário é feito baseado em experiência pessoal como usuária de fóruns *on-line*.

as últimas páginas de um tópico, dificilmente iremos encontrar uma discussão focalizada em sua idéia central inicial e nas questões primeiramente levantadas. De fato, muitas vezes, podemos ver que o assunto foi completamente modificado, não havendo mais identificação entre o título e o tema discutido.

1.2.2) Traços lingüísticos característicos de fóruns de discussão

O gênero digital fórum apresenta uma tendência à utilização de linguagem informal, o que o aproxima de características dos gêneros orais, embora seja realizado de forma escrita, a qual exige a utilização da norma culta da língua. Trata-se de

um gênero digital flexível o bastante para ser usado com o máximo de liberdade lingüística e o mínimo de obediência às prescrições gramaticais e às regras de interpretabilidade, apenas as necessárias e suficientes para permitir a interação interpessoal e/ou coletiva satisfatória com os demais participantes da discussão (Xavier & Santos, 2005: 35)

Essa “descontração lingüística” pode relacionar-se à *incensurabilidade da Internet* e ao *anonimato* (Xavier & Santos: 2005: 34). Esses dois fatores são próprios dos gêneros digitais, uma vez que as pessoas se relacionam, na maioria das vezes, através de *nicknames* (apelidos pelos quais respondem no meio virtual).

Essa questão da escrita quase oralizada usada nos fóruns digitais, sem que a tomemos como uma característica intrínseca aos gêneros digitais, pode ser explicada devido ao fato de que o interlocutor pode “não apenas processar solitariamente a informação ali exposta, como também [...] questionar junto ao produtor do discurso os pontos criticáveis, obscuros ou absurdos do seu discurso” (Xavier & Santos, 2005: 35). De forma que há um diálogo entre os usuários dentro dos limites do fórum – podendo ultrapassar ou não os limites de tópico – o que os leva a construir, através do debate franco e aberto, novos sentidos, saberes e maneiras variadas de interpretação e análise (Paiva & Rodrigues, 2004: 16).

1.2.3) Fórum e educação

Como o fórum *on-line* se presta à troca de argumentos, desenvolvendo idéias e modificando, algumas vezes o posicionamento inicial dos interlocutores ao confrontarem seus pensamentos com os dos demais, pode ser usado como ferramenta de ensino. Pensando exclusivamente no caso do Ensino Superior, em

que o conhecimento do gênero acadêmico (Doria & Lazaro, 2004) é imprescindível para a produção dos alunos, pode-se dizer que a

participação constante dos alunos [...] em [fóruns *on-line*] tende a ampliar a sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão (Xavier & Santos, 2005: 37-38).

Ou seja, o uso do fórum *on-line* por alunos universitários pode auxiliar no desenvolvimento da sua argumentação e a lidar com o ponto-de-vista alheio. Dessa forma, levando-os a construir melhor seus textos voltados para sua vida acadêmica, tais como monografias, teses, dissertações, artigos científicos. Como nossa pesquisa trabalha com língua estrangeira, desenvolve-se essa questão em E/LE.

Outro aspecto relevante do uso de fórum *on-line* é a questão das várias vozes encontradas nas discussões, que manifestam os papéis assumidos pelos participantes (Paiva & Rodrigues, 2004: 16). Dependendo do fórum, são: comentarista de texto, professor, aluno, mediador, etc. Nem todos esses papéis estão presentes em todos os fóruns. No caso do fórum deste estudo, por exemplo, temos apenas os papéis dos alunos de terceiro período de espanhol, da moderadora (e pesquisadora) e da professora da turma. Cabe aos alunos comentarem o texto, responder a questões e a protocolos sobre os textos propostos. Cada usuário, portanto, posta suas mensagens de acordo com o papel que lhe é exigido, não assumindo a voz correspondente a um papel diferente do seu.

Segundo Paiva e Rodrigues (2004: 16), o texto no fórum é construído em dois níveis, que seriam o intertextual e o hipertextual. O intertextual reuniria as contribuições individuais dos participantes, que publicam os próprios textos, além de reproduzir as vozes de outros autores. Já o nível hipertextual estaria relacionado diretamente com o fato de o fórum ser um gênero sob forma de hipertexto, como a maioria dos gêneros encontrados na *internet*. Dessa forma, o leitor pode escolher o caminho a ser percorrido em sua leitura, selecionando aquilo que mais lhe interessa e podendo acessar outros textos disponíveis na rede. Em termos educativos, isso acrescenta novas fontes de conhecimento ao aluno.

1.3) Compreensão leitora e estratégias de leitura

A leitura é uma atividade que acompanha nossas vidas desde a alfabetização e às vezes antes, pelo contato indireto com textos escritos, como, por exemplo,

livros de histórias que nos contam nossos pais. Frequentemente é confundida com a mera capacidade de decodificar as letras (e, conseqüentemente, as palavras), que aprendemos a identificar quando somos alfabetizados na infância. Há vários significados possíveis para o termo leitura encontrados em dicionários (Vergnano Junger, 2002: 25). Também se encontram discursos nos quais é destacada a importância da leitura para as pessoas, como meio de: entrar em contato com novos conhecimentos, “viajar” sem sair de casa, obter um grande prazer, etc.

Como diz Leffa (1996: 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”, já que “não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Usa, também, a metáfora dos espelhos e dos reflexos (id. Ibid.). Quando olhamos para um espelho, não estamos olhando a coisa mesma, mas sim o seu reflexo, uma representação do que essa coisa é na realidade. Por isso poderíamos falar de outros tipos de leitura, que não apenas os dos “sinais lingüísticos (verbais)”. Ao olharmos para algo, uma imagem, uma paisagem, uma situação, podemos dizer que estamos fazendo uma leitura. Um exemplo usado pelo autor (id. Ibid.) é o de uma casa, que pode oferecer, dependendo do sujeito que se disponha a olhá-la, uma leitura arquitetônica, sociológica ou estratégica, no caso de o sujeito tratar-se de um arquiteto, sociólogo ou ladrão.

Como objeto de estudos acadêmicos, podemos identificar a partir dos anos de 1950 e 60, nos Estados Unidos, o surgimento de modelos de leitura, que procuram explicar como se dá o processo leitor (Vergnano Junger, 2002). Os primeiros modelos enfatizam apenas um dos pólos do processo leitor: o texto, ou o leitor. No primeiro, trata-se do caso do modelo ascendente, em que o texto deve ser decifrado, pois nele está contido o significado único e real que se deve apreender. No segundo, observa-se o modelo descendente, no qual o leitor é a fonte do significado, sendo o texto apenas um gatilho para que o significado venha à tona na mente do leitor (Kleiman, 1996).

Anos mais tarde, propõe-se o modelo sócio-interacional, no qual texto e leitor contêm significado, que é alcançado através da interação dos conhecimentos prévios do leitor com as informações dadas no texto.

Las dos formas de leer, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Lo que el lector ve en el texto y lo

que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. (Colomer & Camps, 2000: 35)

De maneira que nessa concepção de leitura, tanto o texto quanto o leitor são as fontes de sentido do texto.

Podemos, ainda, considerar a proposta teórica de leitura no âmbito da análise do discurso francesa, de linha enunciativa, a qual leva em consideração, elementos tais como o contexto sócio-cultural, a situação comunicativa, as coerções do gênero, entre outros, para que o leitor reconstrua sentidos a partir do material lido (Maingueneau, 1996).

Neste capítulo, no entanto, em vez de nos atermos a detalhes dessas quatro propostas teóricas de leitura, destacamos estratégias utilizadas durante o processo leitor para a compreensão de textos. Tais estratégias podem ser cognitivas, ativadas sem que tomemos consciência do que estamos fazendo, tais como o acionamento do conhecimento prévio (lingüístico, textual, genérico, enciclopédico, etc) e o preenchimento automático de lacunas, que tornam explícito o que está implícito semanticamente (Marcuschi, 1999: 101). Mas podem, igualmente, ser de natureza metacognitiva, às quais temos acesso de maneira consciente, tais como a formulação de hipóteses enquanto estamos lendo e o estabelecimento de objetivos de leitura (Marcuschi: 1999). Mesmo a ativação do conhecimento prévio pode ser uma estratégia metacognitiva. Basta que façamos a ativação, conscientemente, a fim de resolver algum problema no processo leitor ou melhorá-lo. Também são estratégias de processamento leitor a identificação de intertextualidade no texto lido e o que se chama de leitura *scanning* e *skimming*.

Destacamos, também, a teoria dos esquemas, pois através dela se explica como o conhecimento é armazenado em nossa mente e como lançamos mão dele, sempre que necessário.

Não nos aprofundamos na questão dos modelos de leitura, pois como nosso principal objetivo é definir o perfil do leitor de E/LE em textos digitais, na etapa empírica do estudo, torna-se mais significativo que as características em si dos modelos o modo como os alunos leram. Ou seja, que caminhos e procedimentos usaram, ou puderam ser inferidos a partir de sua participação no experimento.

1.3.1) A memória

Ao falarmos de leitura e estratégias, tanto cognitivas como metacognitivas, é necessário falar também do funcionamento da memória humana. Segundo Koch (2005: 36), a mente humana, tal qual um computador, é um processador de informação. Os processos correspondentes ao armazenamento, recuperação, transformação e transmissão de informação “podem ser estruturados como padrões e manipulação de padrões” (id., ibid.).

Chama-se de memória de curto prazo, ou de trabalho, aquela a que recorremos imediatamente enquanto estamos diante das informações novas. No caso da leitura, as informações mais recentes a que temos acesso. Nesse tipo de memória, retemos entre 5 a 9 unidades significativas (Kleiman, 1996: 17): sejam letras isoladas, algarismos, até mesmo palavras inteiras ou frases, desde que formem unidades.

A memória de médio prazo é também chamada de “memória de alerta” (Kleiman, 1996: 17) e trata-se daquelas informações necessárias, que ficam facilmente acessíveis enquanto se prossegue na leitura, embora não sejam de acessibilidade imediata, como as informações da memória de curto prazo. A memória de longo de prazo é aquela em que estão retidas todas as informações armazenadas pelo sujeito ao longo dos anos, em sua interação com o mundo.

Segundo Koch (2005: 38), haveria uma memória de curtíssimo termo, também chamada de memória de percepção, que retém por apenas 250 milésimos de segundo estímulos visuais, auditivos, etc. A memória de curto termo é aquela na qual as informações são retidas por um curto lapso de tempo. Dessa forma, primeiramente, as informações seriam retidas perceptualmente. Em seguida, seriam codificadas na memória de curto termo e, após “receberem tratamento”, seriam armazenadas na memória de longo termo. Ainda haveria a memória intermediária (ou de trabalho), que ocorre em paralelo aos processos conscientes da memória de curto termo.

1.3.2) O conhecimento prévio

A teoria dos esquemas explica que nossos conhecimentos e a maneira de usá-los estão organizados em forma de esquemas (Colomer & Camps, 2000: 40). Quem propôs a teoria foi Bartlett, que considerava os esquemas como experiências

subjetivas conectadas a dados, estruturas cognitivas que sofrem e provocam alterações no mundo e na percepção do mundo (apud LEFFA, 1996: 32). “A teoria dos esquemas trata justamente da identificação, descrição e acionamento pelo leitor dessas unidades maiores de sentido” (LEFFA, 1996: 31).

Os seres humanos trazem dentro de si uma representação do mundo, que “armazenam” sob a forma de esquemas, nos quais estão contidas as informações do conhecimento prévio (tanto lingüístico, quanto textual ou enciclopédico), ordenadas por assuntos. Dessa forma, num esquema de “festa infantil” estariam armazenados os conceitos de bolo de aniversário, velas coloridas com figuras relacionadas a histórias infantis ou representando a idade da criança, bexigas coloridas, possivelmente palhaços, mágicos, etc. Um esquema pode associar-se a outros, ou ter alguns de seus elementos comuns a diferentes esquemas.

Formalizando essa conceituação, esquemas

são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras. (Leffa, 1996: 35)

Os esquemas são organizados em variáveis, que são elementos que apresentam possibilidade de variação entre acontecimentos e caracterizam o sistema através de uma configuração. Essas variáveis podem estar em outros esquemas, em um outro nível hierárquico de importância. O acionamento desses sistemas ocorre de maneira automática e inconsciente por parte do leitor quando diante de um texto, permitindo que ele utilize as estratégias de leitura, tais como a antecipação, inferência, etc. (Leffa, 1996: 38)

Segundo Kleiman (1992), ao lermos, inconscientemente, acionamos o nosso conhecimento prévio, que interage com as informações presentes no texto. Nossa mente não é uma tábula rasa, nem as novas informações simplesmente se aglutinam ao que já sabemos. O conhecimento que já trazemos dentro de nós se reformula à medida que somos expostos a outros conhecimentos, isso tanto na apreensão de conhecimento, quanto na compreensão do texto (Kleiman, 1996).

Fazem parte desse conhecimento prévio o conhecimento lingüístico, o textual e o enciclopédico. O conhecimento lingüístico é aquele que garante que entendamos a língua na qual o texto está escrito, ou que possamos fazer inferências para compreender uma língua que pouco saibamos. Neste caso, apesar da limitação de informações prévias, por coincidência de alfabeto e similaridade nas formas das

palavras e/ou estruturas gramaticais, é-nos possível inferir e entender o que está escrito (Kleiman, 1992:15).

O conhecimento textual é aquele que temos das estruturas que formam as partes dos textos. Também está relacionado aos tipos de texto e às suas exigências para a organização dessas estruturas, que definem as expectativas que o leitor tem ao estar diante de um texto (KLEIMAN, 1992: 16).

Finalmente, o conhecimento enciclopédico, também chamado “conhecimento de mundo”, engloba todos os conhecimentos gerais que se tem sobre o que existe à volta do leitor, na medida em que se entra em contato com as informações existentes no ambiente (Kleiman 1992: 20-23). As desigualdades sociais marcam, portanto, também as desigualdades de leitura, uma vez que a formação e o acesso à cultura marcam diferentes níveis de conhecimento enciclopédico.

Colomer & Camps (2000) apresentam uma outra divisão para os conhecimentos requeridos para uma leitura proficiente. Propõem dois grandes grupos: os conhecimentos sobre o escrito e o conhecimento sobre o mundo (equivalente ao conhecimento enciclopédico já explicitado). O primeiro grupo seria subdividido em: conhecimento da situação comunicativa e conhecimento sobre o texto escrito. Este último contém outros subgrupos: conhecimentos paralingüísticos, das relações grafofônicas, conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos e, por fim, conhecimentos textuais.

O conhecimento da situação comunicativa é aquele que contextualiza o texto, de forma a entender à intenção social proposta pelo autor: seus objetivos, localização espaço-temporal da produção, a relação refletida pelo registro lingüístico empregado, etc (Colomer & Camps, 2000: 57). Isso objetiva contrastar as finalidades de leitura do leitor com a do escritor. Romero & González (2001:27) destacam que o contexto do próprio leitor influi na leitura, como, por exemplo, o contexto de um estudante ainda na escola. Dessa forma, fatores tanto da vida escolar como da vida familiar determinam a maneira pela qual se realiza a atividade de leitura. Na vida escolar, fatores como a relação do professor com os alunos, os materiais e tipos de texto escolhidos para serem lidos em tarefas e o método de ensino aplicado podem levar o aluno a tornar-se um leitor com uma boa ou má compreensão do texto.

Os conhecimentos paralingüísticos seriam: os elementos tipográficos, as convenções de distribuição e separação do texto e as convenções de organização da informação, o que facilita a leitura. As relações grafofônicas são aquelas que

associam letras a fonemas, sobre o escrito e o falado. Romero & González (2001: 24) afirmam que “los sujetos con un adecuado desarrollo semântico-sintáctico tendrán facilidad para desarrollar las habilidades de categorización de conceptos y para organizar el léxico”. E os conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos são os que nos permitem reconhecer as funções concretas das unidades do texto escrito, uma vez que o significado é construído através das relações estabelecidas entre as palavras e que ativam os conhecimentos trazidos pelo leitor.

Así, el lector comprueba si una nueva palabra completa una estructura sintáctica; si no es así, continúa leyendo la palabra siguiente hasta que completa una unidad de sentido y puede traspasar el significado a la memoria a largo plazo. Entonces olvida la forma sintáctica concreta utilizada por el texto para expresar aquel significado y comienza a procesar la información siguiente. (Colomer & Camps: 2000: 60)

Os conhecimentos textuais se desenvolveram com a lingüística textual, que afirma que o significado de determinados elementos das frases depende diretamente de informações que estão presentes tanto no interior do discurso como também no contexto comunicativo no qual o texto está inserido (Colomer & Camps: 2000: 60). É também dentro dessa escola teórica que encontramos as noções de coerência (adequação do que está escrito no texto com o contexto comunicativo) e a coesão (as relações dos elementos do texto para se ajustarem à superestrutura geral e ao conteúdo do texto). Colomer & Camps (2000: 61) ainda ressaltam que o conhecimento das “estruturas textuais mais tipificadas em nossa sociedade”: narrativa, descritiva e argumentativa é essencial para a compreensão do texto, pois já possuímos expectativas definidas quando nos deparamos com textos com essas características.

Importante destacar, por fim, que expusemos sobre os conhecimentos prévios em um capítulo destinado às estratégias de leitura, não pelos conhecimentos em si tratarem-se de uma estratégia, mas sim por ser uma estratégia a sua ativação. Interessa-nos a maneira pela qual nossos informantes ativam esses conhecimentos, como ativam os esquemas, para que possamos entender seu processo leitor e traçar seus perfis de leitores.

1.3.3) Estabelecimento de objetivos de leitura, formulação de hipóteses e hierarquização das informações

O estabelecimento de objetivos de leitura e a motivação são importantes para a leitura proficiente. Os leitores, tais como os alunos de escola, que lêem um texto apenas por ter sido imposto pelo professor o fazem, em geral, sem compreender bem aquilo que está escrito. “Se ha comprobado que cuando los textos son motivantes para los sujetos éstos presentan mejor disposición para entender lo que leen, y que todos los textos no son igual de motivantes para todos los sujetos” (Romero & Gonzáles: 2001: 26). Kleiman (1996: 30) o ilustra com uma pesquisa, na qual foi apresentado para os alunos de uma turma um texto a ser lido. Metade da turma o leu com um objetivo definido, enquanto que o restante o leu apenas porque lhes havia sido solicitado fazê-lo. Os alunos com um objetivo definido, apesar de não ser um objetivo decidido por eles próprios, alcançaram uma leitura com maior compreensão daquilo que estava escrito, podendo apresentar melhor o que haviam lido. Já os alunos sem objetivos definidos, mal conseguiam lembrar-se do texto.

O estabelecimento de objetivos ativa também uma criação de expectativas com relação à leitura. O leitor, através de estímulos percebidos pelo sentido (principalmente o visual, no caso da leitura), de acordo com seus objetivos e intenções de leitura, seleciona automaticamente aqueles estímulos que lhe interessa perceber (Colomer & Camps, 2000: 38). Essa percepção não se dá letra por letra, mas sim através das unidades significativas que ficam retidas na memória de curto prazo. À medida que se torna proficiente, o leitor passa a fazer mais antecipações, de acordo com o sentido que vem, ao longo do texto, atribuindo-lhe (Colomer & Camps, 2000).

Seja através do título, de um resumo, de instruções de um professor, pelo nome do autor, conhecimento do contexto da produção etc, o leitor pode tecer seus objetivos. Saindo do contexto escolar, dificilmente uma pessoa irá interessar-se por um texto caso não esteja de acordo com seus interesses pessoais ou profissionais. Ou seja, dificilmente o lerá sem um objetivo em mente, nem que seja simplesmente com a finalidade de ler por prazer.

Saber qué condiciones influyen en el grado de comprensión de la lectura resulta de gran interés para la planificación educativa de los aprendizajes, ya que la capacidad de entender un texto y la posibilidad de enseñar a hacerlo han pasado a considerarse los aspectos clave de la lectura y de su enseñanza. (Colomer & Camps, 2000: 54)

A partir do título, o indivíduo passa a formular hipóteses sobre aquilo que lerá e que podem ser confirmadas ou mesmo refutadas à medida que a leitura avança. É a partir dessas hipóteses que o leitor começa a acionar os esquemas que possui e seleciona aqueles que melhor parecem servir ao que está lendo e o levam a antecipar aspectos do conteúdo textual, como afirmam Colomer & Camps(2000: 42):

Sus hipótesis establecen expectativas a todos los niveles del texto, se formulan como suposiciones o preguntas más o menos explícitas a las que el lector espera hallar respuesta si continúa leyendo.

Também o ajudam no “reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante a *sacada*” (Kleiman, 1996: 36).

Durante a leitura, se essas hipóteses não se confirmarem graficamente ou através do conteúdo do texto, podem ser acionados outros esquemas, que estejam mais adequados ao que o texto apresenta. De fato, Colomer & Camps (2000: 42) apontam a necessidade de se verificar as hipóteses e as inferências feitas durante a leitura, já que o leitor não pode, em termos de compreensão, adicionar nenhuma informação que não se encaixe com o conteúdo do texto.

Todo o trabalho de elaboração inicial e comprovação de hipóteses pode ser relacionado à identificação do assunto do texto. Esta, por sua vez, requer também um exercício de hierarquização de idéias, já que implica discernir, entre as informações oferecidas no texto, aquelas que são centrais e remetem diretamente ao seu tema e as secundárias, que as completam e desenvolvem (Colomer & Camps, 2000).

1.3.4) Leitura *scanning* e leitura *skimming*

Uma maneira de se formular hipóteses ou mesmo de julgar se o texto está de acordo com os seus objetivos de leitura, é proceder com as chamadas leituras *scanning* e *skimming*, que são pré-leituras, segundo Kleiman (1992). Desse modo, não se precisa ler o texto todo para definir se ele está dentro ou completamente fora dos propósitos da leitura pretendida.

O *scanning* é uma passada d'olhos sobre o texto, no qual se procura depreender os temas dos diversos itens nele contidos. Kleiman (1992: 33), ao definir dessa forma esse tipo de leitura, está tomando como exemplo a primeira página de um jornal, na qual temos acesso aos assuntos que serão tratados ao longo de todos

os cadernos que o compõem. No entanto, é uma leitura que pode ser feita em qualquer tipo de texto. Tomando, por exemplo, o texto acadêmico, a partir dos títulos dos subitens, dos nomes dos autores usados nas referências, ou mesmo em trechos retirados das obras de outros autores, pode-se ter idéia geral do que se trata o texto e encontrar o que procuramos, sem a necessidade de lê-lo completamente.

Já a leitura *skimming* é definida por Kleiman (1992: 33-34) como “Pré-leitura seletiva [...] que consiste em ler, por exemplo, seletivamente os primeiros ou últimos períodos de parágrafos, a fim de obter uma idéia geral sobre o tema e subtemas”. Essa leitura, portanto, se caracteriza como a leitura de algumas partes do texto em busca dos temas tratados. Realizando-se os dois tipos de leitura, o indivíduo pode já descartar o texto se não está de acordo com seus objetivos de leitura, ou mesmo iniciar o processo de formulação de hipóteses e expectativas, selecionando e descartando os esquemas que não estão de acordo com a abordagem tomada no texto.

Nesse sentido, efetivamente, temos uma pré-leitura. No entanto, esses dois tipos de leitura não são tratados apenas como pré-leitura, como postula a conceituação de Ângela Kleiman (1996). Pode-se, por exemplo, optar por um *skimming* (Vergnano Junger, 2002: 137) geral do texto, sem necessariamente desejar-se uma leitura mais profunda. Nesse caso, opta-se por apenas correr os olhos por um texto de maneira a destacar os aspectos de maior importância, ou então que melhor se adequem com os objetivos da leitura. Nessa mesma linha, o *scanning* (idem: *ibidem*) pode corresponder exatamente à leitura que se necessita para cumprir o objetivo, pontualmente. Por exemplo, escolher o filme para ir ao cinema, ou encontrar um endereço ou telefone num catálogo.

1.3.5) Inferências

Segundo o princípio de economia lingüística, um texto apresenta lacunas que podem ser preenchidas por elos de ligação inseridos automaticamente, como pressuposições ou relações organizadas por redes lexicais e conceituais (Marcuschi, 1999: 101). Segundo o autor, o preenchimento automático das lacunas do texto não se trata de inferência, pois este é feito através das pistas deixadas pelo autor em seu texto.

Já a inferência, trata-se de “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir das já dadas. Mas as proposições dadas e inferidas devem manter relações possíveis de identificação” (Marcuschi, 1999: 101). A diferença está justamente no fato de que, nas inferências, o leitor “constrói novas proposições”, enquanto que, no preenchimento automático de lacunas, ele apenas evidencia aquilo que já está no texto de maneira implícita. Segundo Colomer & Camps (2000: 43), a maior parte do significado construído pelo leitor é inferido, pois é necessário formular hipótese também das informações que não foram explicitadas pelo autor. Dessa forma, através da coerência interna do texto, aquilo que está implícito pode ser tornado explícito pela leitura.

Cuando se ha comprendido un texto, el lector puede explicar el significado con sus propias formulaciones, y para hacerlo tiene que haber deducido las relaciones entre las frases y tiene que haber completado la información del texto con muchas otras informaciones que no eran explícitas porque el autor había supuesto que el lector ya las poseía o deduciría durante su lectura. (Colomer & Camps, 2000: 43)

Marcuschi (1999) apresenta, então, uma possível classificação para os tipos de inferência feitas pelo leitor:

- a) Inferências lógicas – “baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições” (id. *ibid*, p....). São exemplos: as indutivas, as dedutivas e as condicionais.
- b) analógico-semânticas – estão baseadas no *input* textual e no conhecimento lexical e nas relações semânticas. Temos como exemplos: identificação referencial e generalização, analogia, composição ou decomposição.
- c) pragmático-culturais – “baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais” (id. *ibid.*, p. ...), como: convencionais, experienciais, avaliativas, cognitivo-culturais.

A classificação de inferências postulada por Colomer & Camps (2000) é diferente. As autoras dizem seguir o postulado por Warren, Nicholas e Trabasso, identificando inferências: a) lógicas (nas quais estão incluídas as de motivação, capacidade, causas psicológicas e causas físicas); b) informativas (de contexto temporal e espacial); c) relações pronominais e léxicas; d) relações de avaliação, que são baseadas em juízos morais e sociais.

1.3.6) Recurso à intertextualidade como estratégia de leitura

Segundo o *Dicionário de Análise do Discurso* (Charaudeau & Maingueneau, 2004: 288), a intertextualidade pode ser definida como “uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos”. Dessa forma, sempre que um texto cita, faz referência implícita ou explícita, ou, nas palavras de Pereira (1998: 284), “cruza com outro” observamos uma ocorrência de intertextualidade. A intertextualidade está presente não apenas em obras literárias e em textos escritos dos mais variados gêneros, como também em conversas do dia-a-dia, nos meios de comunicação, etc. (Pereira, 1998: 284), como em expressões já tomadas como de domínio público.

Dessa forma, um leitor deve ter uma vasta gama de conhecimentos durante a leitura, para estabelecer pontos de intertextualidade em determinado texto, e, assim, alcançar uma compreensão mais profunda. No entanto, não é apenas necessário que se identifiquem os pontos de intertextualidade nas obras, pois “devemos (re)interpretá-la, constatando possíveis implicações para o sentido do que lemos ou escrevemos”. (Pereira, 1998: 284). Ela está presente para significar de uma maneira diferente tanto o texto de origem quanto o texto no qual ela foi inserida.

Recorrer à intertextualidade para uma melhor compreensão pode ser uma estratégia de leitura. Há 2 possíveis níveis de tratamento intertextual: 1) aquele que está inserido na obra, a priori pelo autor e 2) o que pode ser construído pelo leitor, por associações entre o texto e o seu conhecimento prévio, motivado por marcas presentes no texto, mas que não eram, necessariamente e em origem intertextuais. Apesar de o primeiro caso poder ser considerado intertextualidade e o segundo apenas uma maneira de o leitor compreender o texto estabelecendo relações com seus conhecimentos enciclopédicos, como neste estudo trata-se de leitura, então, o recurso a leituras feitas previamente e que passaram a integrar parte da memória profunda do leitor constitui uma estratégia importante. Não apenas para a leitura tradicional, mas primordial para a leitura hipertextual.

1.3.7) Outras estratégias de leitura

Silva (2000) elabora um quadro no qual destaca algumas estratégias de leitura, separando-as entre metacognitivas e cognitivas. Essas estratégias têm por

finalidade uma melhor leitura, a solução de problemas de compreensão, como dificuldades e dúvidas que podem advir da leitura. Esse estudo está voltado diretamente ao ensino de inglês como LE, porém aplicável também a E/LE. Não explicitamos todo o quadro, mas apenas algumas estratégias que figuram como usadas por nossos informantes e que não foram previamente tratadas em nosso quadro teórico.

Dentre as que ainda não foram citadas neste capítulo teórico, destacamos, dentre as metacognitivas:

- a) atenção dirigida – o leitor atém-se a “uma tarefa especial e ignora elementos que possam desviá-los de seu propósito” (Silva, 2000: 80);
- b) atenção seletiva – concentrar a atenção em determinadas metas, buscando no texto formas diretas de alcançá-las;
- c) monitoramento/automonitoramento – checagem, por parte do leitor, de sua compreensão durante a leitura, ou “checagem da exatidão e adequação da produção oral ou escrita enquanto ela ocorre” (Silva, 2000: 81);
- d) auto-avaliação – checagem do próprio aprendizado, comparando-o com um padrão após ter sido completado.

Dentre as cognitivas, como dedução e inferência já foram tratadas neste capítulo, destacamos as seguintes:

- e) elaboração – associação das novas informações a um conhecimento anterior, “relacionando partes diferentes da nova informação ou fazendo associações pessoais significativas” (Silva, 2000: 82);
- f) síntese – “elaboração de uma síntese mental, oral ou escrita, da nova informação obtida pela leitura” (Silva, 2000: 83); e
- g) recombinação – “construção de uma oração ou seqüência lingüística mais longa e significativa por meio da combinação de elementos conhecidos de um modo novo” (Id. Ibid.).

1.3.8) Leitura e hipertextualidade

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), como dito no item sobre novas tecnologias e gêneros digitais (cf. 19), possibilitam-nos dizer o que já dizemos de uma maneira nova, além de apresentar “um novo e poderoso *suporte* para diversas configurações digitais” (Freire, 2003b: 22). De maneira que, diferentemente do que muito se crê, as “formas de materialidade lingüísticas inovadoras” (id., ibid.:22) não causaram uma revolução tão grande a ponto de desconfigurar totalmente a forma de escrever e ler. Assim como acontece em outras áreas, uma tecnologia amplia as possibilidades de como lidar com o que já se tem, reformulando-o e transformando-o. Temos, dessa maneira, “*novas condições de produção de discurso* integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escritura”. (id., ibid.:22)

Essas mudanças na maneira de escrever podem ser facilmente percebidas ao nos depararmos com qualquer texto encontrado na internet. Excetuando-se aqueles em cujo *link* clicamos e se abre uma janela de um editor de texto e o conteúdo se apresenta conforme as configurações tradicionais (impresso) – devemos lembrar que ainda assim os editores permitem esse tipo de recurso –, todos os textos a que temos contato por meio dos computadores atuais (em CD ou DVD-ROM, em softwares, etc) possuem elementos hipertextuais. Segundo Coscarelli (2006: 78), a “idéia de hipertexto como um novo formato de texto, as exigências dos leitores desse gênero textual fazem com que ele vá desenvolvendo características próprias”. Pode-se afirmar que a hipertextualidade é a principal característica dos textos que encontramos na internet.

Os hipertextos permitem a inserção de recursos sonoros, de vídeo, imagens, tabelas, *hyperlinks* (que nos remetem a outros textos a outros desses recursos). Segundo Pan (2007: 5), os *hyperlinks* ou simplesmente *links* possibilitam

um passeio por múltiplos textos, cuja ligação é determinada pelos programadores por meio de uma palavra. O *link* é, na verdade, uma ponte, um encontro entre produções textuais diferentes, que propicia o fim das rígidas fronteiras entre os textos.

Através deles que se percebe a característica de não-linearidade dos escritos hipertextuais, além dos outros recursos supracitados. Como diz Xavier (2005: 171):

na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por

palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo e de onde sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital. É assim o Hipertexto.

De maneira que o leitor constrói o sentido desse texto através do percurso feito por meio desses recursos. Coscarelli (2006: 77), no entanto, tranqüiliza aqueles que temem uma mudança drástica na maneira de ler o hipertexto:

Pensar que a hipermídia vai provocar mudanças drásticas na leitura e na produção de texto pode não ser uma verdade. Considerando o que sabemos sobre os processos psicológicos envolvidos na leitura e na escrita, podemos nos perguntar em que aspectos o hipertexto muda a natureza desses processos. [...] Há que se pesquisar a capacidade do leitor de inferir as conexões entre os vários textos que compõem o hipertexto. Do mesmo modo que ainda temos de pesquisar como leitor conecta as partes de um texto 'linear'/impresso, pois ainda não sabemos ao certo como isso acontece.

A autora também nos lembra que a própria leitura de um material impresso não segue uma linearidade restrita. Tomando como base nosso atual estudo, vemos uma grande quantidade de referências para outros textos, que podem ser acessados a qualquer momento pelo leitor, caso este tenha os recursos necessários: os livros ou um computador conectado à internet para abrir os endereços de alguns dos textos que nos servem de referência.

No entanto, mesmo que o leitor siga as páginas do livro, a leitura, ou seja, a representação que constrói para o texto, não é linear. Na leitura, o leitor deve separar o que é informação relevante para os seus propósitos, construindo uma hierarquia dos significados, separando o que é informação principal de secundária. (Coscarelli, 2006: 76)

Xavier (2005) afirma que a inovação existente na deslinearização da leitura do hipertexto consiste no fato de transformá-la em um aspecto básico de sua construção, assim como a possibilidade de usar recursos outros que não os lingüísticos. Exemplos de que há possibilidade de usar esses diferentes recursos também em textos impressos são os livros didáticos, que trazem trechos de textos retirados de outras fontes, desenhos, tabelas, gráficos e alguns até mesmo o acompanhamento de fitas cassete, CD, ou vídeo. No computador, esses recursos – pertencentes a várias linguagens – estão acessíveis e utilizáveis numa só tela de computador, simultaneamente, em um mesmo ato de leitura, que “provoca um construtivo, embora volumoso, impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura” (Xavier, 2005: 175). Embora a leitura de tantas informações diferentes amalgamadas possa causar uma nova maneira de ajustar as estratégias do leitor para a compreensão global do texto tal qual se configura, o aspecto cognitivo não é afetado.

Pan (2007), que realizou um estudo sobre leitura com alunos universitários, monitores de EAD e professores em formação continuada, considerou as seguintes competências para a leitura de textos baseados na web: 1) não-linearidade – que seria a capacidade de percorrer os vários caminhos apontados no hipertexto; 2) interatividade – a relação contínua do leitor com o autor (ou autores) e, no caso do fórum *on-line* todos os leitores na verdade seriam também autores, de suas intervenções nas discussões sobre os textos; 3) a multissemiose – compreender os diferentes aportes sígnicos beneficia uma maior compreensão do texto; 4) intertextualidade – diretamente relacionada à sobreposição dos textos, através dos *hiperlinks*.

2 - METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em cinco grandes blocos, que por sua vez, estão divididas em outras subseções menores. Em “Caracterização do estudo”, temos uma descrição do que fizemos, de uma maneira geral, apresentando os objetivos, os problemas de pesquisa e suas etapas. A segunda macrosessão é “Caracterização dos informantes”, na qual descrevemos o grupo de informantes com os quais trabalhamos. A terceira trata-se da caracterização de todos os instrumentos de coleta de dados: os fóruns da pesquisa (o usado na pesquisa piloto e o usado na pesquisa definitiva), questionário de sondagem, os textos lançados no fórum, as atividades de leitura, os protocolos de leitura e o questionário respondido após o uso do fórum. Por fim, apresentamos uma descrição do *corpus* com o qual trabalhamos na análise.

2.1) Caracterização do estudo

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que trabalhamos apenas com uma turma de terceiro período de uma IES pública do Rio de Janeiro. Portanto, não nos cabe aqui generalizar os resultados obtidos para toda a realidade de ensino-aprendizagem de espanhol no nível superior de ensino. Trabalhamos prioritariamente com um enfoque qualitativo na análise dos dados, embora usemos números absolutos para organizar objetivamente o material coletado. Como o fórum utilizado pelos alunos foi montado exclusivamente para a pesquisa e as diferentes etapas de sua aplicação foram controladas, podemos afirmar que possui um caráter experimental.

O estudo se faz através da proposição de atividades de leitura de textos acadêmicos que tratam da compreensão leitora, os quais foram escolhidos pela pesquisadora, com a aprovação da professora da turma observada. As atividades são estruturadas no formato de questionário e postadas no próprio fórum, em tópicos separados dos tópicos de proposição dos textos. Dessa maneira, os alunos puderam usar os tópicos das atividades não só para responderem as perguntas, mas também para discutirem entre si suas respostas. Nos tópicos em que

apresentamos os textos, estimulamos a discussão sobre a primeira leitura que fizeram e apresentamos um protocolo de leitura.

Nossas perguntas centrais de pesquisa são as seguintes: Como os alunos estão entrando em contato como uma nova situação de aprendizagem (atividade não presencial) e que tipo de perfil leitor essa nova atividade exige? Além dessa, também nos questionamos se o fato de a atividade ser não presencial interfere nessa questão? Essas questões centrais se desdobram em outras, que ocuparam nossa atenção durante a análise dos dados coletados:

- a) Considerando o material coletado ao longo do estudo, como poderíamos caracterizar os informantes enquanto leitores em ambiente virtual? De que estratégias lançam mão, que dificuldades apresentam, como procuram solucioná-las.
- b) A proposta do fórum teve um objetivo didático-pedagógico de apoio não-presencial ao desenvolvimento das atividades e conteúdos de leitura no curso presencial. Como se articulam as atividades presencial e não-presencial e em que medida o fórum contribui para o desenvolvimento do leitor universitário de textos acadêmico-científicos e de hipertextos?

Tendo em vistas essas questões, apontamos como objetivo geral desta pesquisa, discutir como se dá a leitura desses alunos e qual o seu papel em um ambiente não presencial, além de observar como se dá a discussão sobre o conteúdo teórico do curso, em um fórum de discussão *on-line* preparado especificamente para a pesquisa.

A fim de alcançarmos nossos objetivos e respondermos às perguntas de pesquisa, desenvolvemos os seguintes instrumentos de coleta de dados: 1) um questionário de sondagem, para que conhecêssemos nossos informantes; 2) o próprio fórum – construído exclusivamente com o objetivo de atender aos interesses da pesquisa – com seus textos e atividades de leitura para serem executadas pelos alunos; 3) protocolos escritos vinculados ao fórum para coleta de dados sobre o processo leitor; 4) um questionário/entrevista sobre o uso do fórum, para que conhecêssemos a avaliação dos informantes do fórum como recurso didático.

Para que esse estudo fosse desenvolvido, em primeiro lugar, precisamos procurar um servidor que suportasse fórum do tipo phpBB. Escolhemos esse tipo de fórum especificamente porque é aquele com o qual estamos familiarizadas. Outro

motivo para essa escolha foi por julgarmos a interface do mesmo de uso mais intuitivo que a do tipo VOX. Isso porque tem em sua página inicial uma tabela que apresenta as categorias, estas podendo ser separadas em seções⁹.

The screenshot shows the phpBB forum interface for 'Español UERJ'. The page is displayed in Microsoft Internet Explorer. The forum title is 'Español' and the subtitle is 'Foro para alumnos de Lengua Española'. The page includes a navigation menu with options like 'F.A.Q.', 'Buscar', 'Lista de Miembros', 'Grupos de Usuarios', 'Regístrate', 'Perfil', 'Conéctese para revisar sus mensajes', and 'Conectarse'. There are also promotional banners for 'REVISTA', 'ASSOCIE-SE JÁ!', and 'ASSOCIAÇÃO PRO TESTE CONSUMIDORES'. The main content area features a table of forum topics:

Foro	Temas	Mensajes	último Mensaje
Sobre el foro			
Reglas de conducta	1	1	Jue Jun 07, 2007 6:13 pm Nivea Doris
Voz del usuario	0	0	No hay mensajes
Como usar el foro	1	1	Jue Jun 07, 2007 5:55 pm Nivea Doris
Grupo de Español 3 de 2007/1			
Actividades de Lectura	1	1	Jue Jun 07, 2007 5:28 pm Nivea Doris
Área Libre	0	0	No hay mensajes
Otras indicaciones de lectura	0	0	No hay mensajes

Below the table, there is a 'Quién está conectado' section showing user statistics and a login form with fields for 'Nombre de Usuario' and 'Contraseña', and a 'Conectarse' button. The page footer includes a copyright notice for phpBB and a system tray at the bottom of the browser window.

Figura 1: A aparência de um fórum phpBB

Os tópicos de um fórum são feitos a partir de uma primeira mensagem, que dá o assunto do tópico. A discussão gira em torno do que foi proposto na primeira mensagem e das respostas subsequentes dos demais membros.

⁹ Tecnicamente, quando criamos um fórum, essas “seções” são chamadas fóruns. No entanto, na prática de uso de fórum, os usuários os chamam de seções. Mantemos, portanto, a maneira pela qual são conhecidas esses grupos de mensagens.

No tipo VOX, as respostas aos tópicos estão organizadas em *links*, listados abaixo da primeira mensagem, como na figura¹⁰ abaixo:

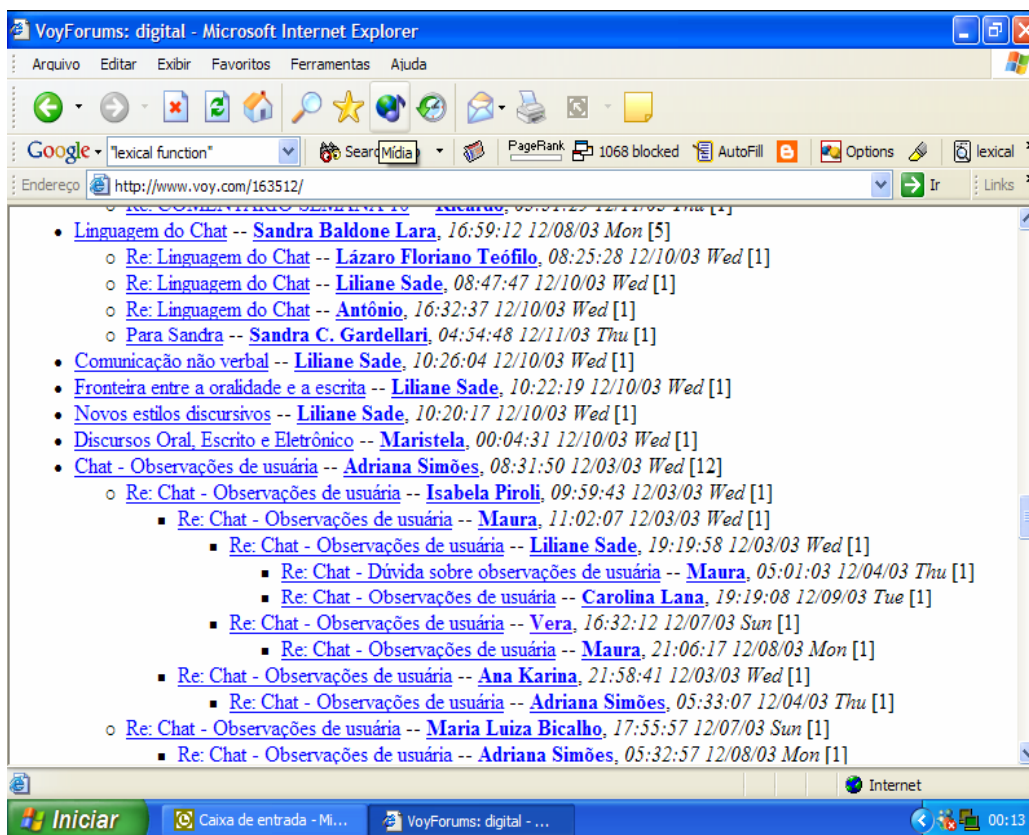


Figura 2: A aparência de um fórum VOX

Nesse formato, as respostas a cada mensagem – mesmo que não a primeira de cada tópico – organizam-se abaixo do *link* da resposta a que se referem.

Já no phpBB, ao se clicar no título da categoria, se abre na mesma janela uma outra tabela, na qual podemos ver os títulos dos tópicos que estão sendo discutidos (que correspondem ao título dado à primeira mensagem), quantas respostas e quantas visualizações o tópico teve até então e o *nickname*¹¹ do último usuário a postar (em forma de *link* para o perfil que o usuário tem que preencher), acompanhado da data e da hora da última postagem.

¹⁰ PAIVA, Vera L. M. & RODRIGUES JR, A. Fóruns *online*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. Disponível em <http://www.veramenezes.com/forum.pdf>. Acesso em 27/07/2006. 8 p. il color.

¹¹ *Nickname*, em inglês, significa apelido. Na internet usa-se essa terminologia em inglês para designar o nome pelo qual a pessoa quer ser identificada nesse meio. No caso do fórum *on-line*, *nickname* e nome de usuário coincidem, pois o nome usado na conta do usuário é o mesmo que aparece ao lado de sua mensagem.

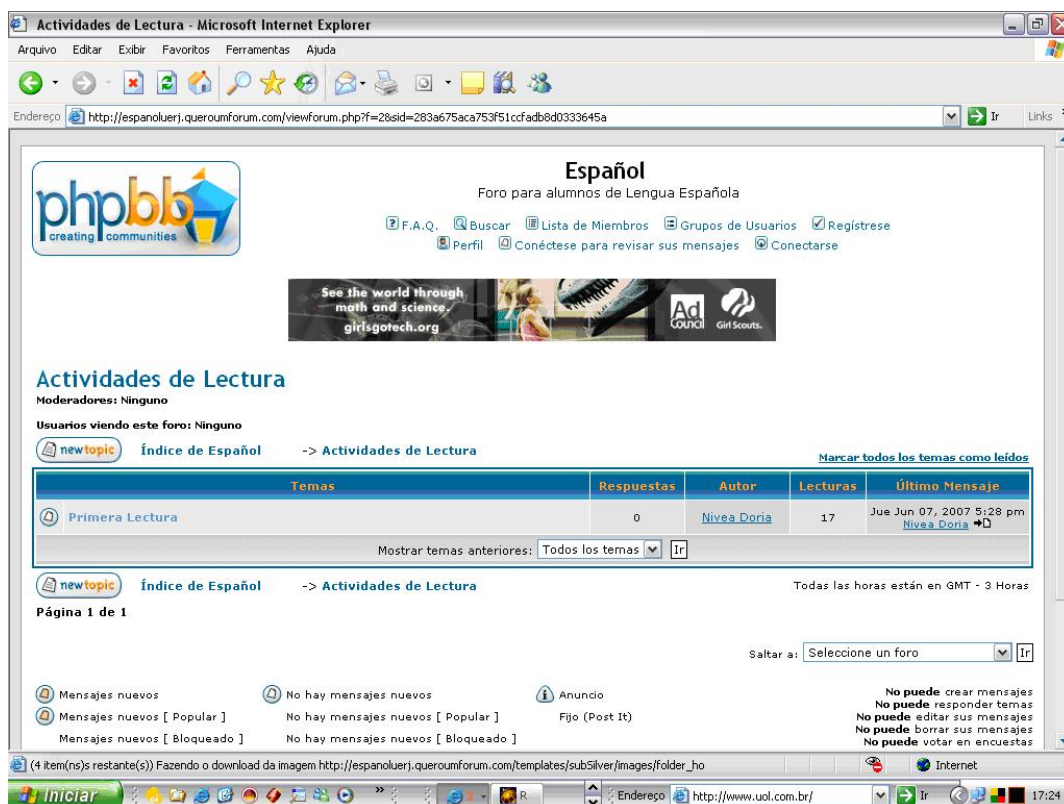


Figura 3: A página aberta de uma categoria de um fórum phpBB

Alocamos o fórum em abril de 2006 no servidor “Quero um Fórum”, a fim de realizar a etapa piloto. Para isto, escolhemos uma turma de último período do curso de Letras Português-Espanhol de uma IES particular da cidade do Rio de Janeiro. Nessa disciplina, os alunos estudam compreensão leitora de maneira prática, através de tarefas, nas quais são apresentados textos e exercícios de leitura. Através dessa pesquisa piloto, pudemos fazer os ajustes necessários para a coleta definitiva. Mesmo com as diferenças entre as duas etapas – a) IES particular/ IES pública; b) abordagem prática da leitura/ abordagem teórico-metodológica; c) presença mais constante da pesquisadora em laboratório de informática durante a participação no fórum/ atividade mais autônoma e à distância por parte dos alunos com moderação da pesquisadora – o piloto contribuiu positivamente para os ajustes do estudo. Pudemos, por exemplo, optar por um questionário de sondagem escrito; criamos um maior distanciamento no contato moderadora-alunos durante o uso do fórum, para garantir o trabalho não presencial mais efetivo; reelaboramos a redação de alguns itens do fórum e das atividades; incluímos um segundo texto de leitura.

Um questionário de sondagem, cujo objetivo é saber como os alunos vêem a sua própria atividade de leitura, seu uso da internet e suas crenças sobre o uso de

um fórum de discussão *on-line* como recurso didático não presencial, dentro de uma turma originariamente presencial, foi aplicado no grupo da coleta definitiva. Na seção sobre os instrumentos de coletas de dados, apresentamos com maiores detalhes como foi construído esse instrumento de sondagem. Entre os informantes do piloto, tal coleta foi feita através de conversas informais, nos encontros entre a pesquisadora e a turma. Serviu-nos de apoio à composição do questionário e como confirmação de que este seria necessário e mais eficiente que a conversa.

Durante a aplicação do piloto, começamos as observações das aulas da turma de terceiro período da IES pública escolhida para a coleta definitiva. Objetivamos conhecer os alunos e as atividades propostas por sua professora, levando em consideração a questão da compreensão leitora. Embora antes do início da pesquisa nossa intenção fosse de aplicar o mesmo fórum para a pesquisa definitiva, apenas com ajustes apontados pela análise do piloto, acabamos por construir um novo fórum para a pesquisa definitiva. O novo fórum foi construído com as especificações do anterior e com os ajustes segundo o observado durante a pesquisa de testagem.

Durante a aplicação da pesquisa, fizemos as escolhas dos textos de leitura, a partir dos seguintes parâmetros: que fossem sobre leitura, do gênero acadêmico-científico e que estivessem relacionados ao ensino-aprendizagem de língua. Após a escolha dos textos e sua apresentação dentro de um tópico específico, elaboramos as questões das atividades de leitura, de acordo com os textos.

Após o uso do fórum pelos alunos, aplicamos um novo questionário, para avaliar a aceitabilidade do fórum como recurso didático pela turma. De posse de todos os dados coletados, definimos os parâmetros de análise, de acordo com a fundamentação teórica deste estudo. Por fim, analisamos, à luz dos parâmetros elaborados, os dados coletados através dos instrumentos de coleta.

2.2) Caracterização dos informantes

Como já dito anteriormente, os informantes desta pesquisa são alunos universitários brasileiros do curso de Letras Português-Espanhol de uma instituição de ensino superior (IES) pública do estado do Rio de Janeiro. No período da coleta de dados, cursavam o terceiro período da graduação. Em um dos módulos da disciplina Língua Espanhola III, os alunos dessa IES estudam compreensão leitora

em seus aspectos teórico-metodológicos. Isso se mostra importante uma vez que as recomendações dos PCNs de Ensino Fundamental (1998) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), quanto ao ensino-aprendizagem de LE, voltam-se para desenvolver a habilidade da leitura no Ensino Básico. Como muitos dos graduandos atuarão no magistério, este aspecto de sua formação contribui positivamente à sua futura atuação profissional.

A turma observada tinha um total de 26 alunos e todos efetuaram sua inscrição no fórum, tendo apenas um aluno não participado de nenhuma atividade proposta, nem via fórum, nem via *e-mail*. Seguindo os padrões da ética em pesquisa, definimos o primeiro recorte de informantes com base na aceitação formal em participar do estudo através de um termo de consentimento (Anexo A). Obtivemos apenas 15 termos de consentimento assinados. Dentre esses estudantes que se puseram de acordo, 4 foram escolhidos como informantes da pesquisa, seguindo como critério a frequência de participação ao conjunto de atividades propostas. O conhecimento desses informantes e da turma foi aprofundado através da observação de 9 aulas ao longo do semestre letivo.

Foram selecionados os informantes I1, I3, I5 e I10. Todos os quatro responderam a totalidade dos questionários considerados como instrumentos de coleta de dados: questionário de sondagem sobre compreensão leitora, apresentado pela professora da turma; o questionário de sondagem da própria pesquisa e um questionário de avaliação do processo, respondido após a coleta de dados. I1 e I3 foram escolhidos por terem respondido a todos os 5 tópicos do fórum. Já I5 respondeu por e-mail aos tópicos do fórum – excetuando-se o tópico de discussão livre sobre os textos, por não ter facilidade de acesso à Internet. Isso inviabilizava sua participação frequente no fórum e a interação direta com os demais colegas. I10 respondeu a todos os tópicos, excetuando-se o último, o protocolo de processo leitor do segundo texto.

2.3) Caracterização dos instrumentos

Para a coleta dos dados foram usados 5 instrumentos: o fórum, o questionário de sondagem, os protocolos de leitura (foram três diferentes protocolos de leitura: o do piloto, o da primeira e o da segunda leitura do estudo definitivo), as três

atividades de leitura (a do piloto e as das duas leituras do estudo definitivo) e o questionário feito após a coleta dos demais dados.

2.3.1) Os fóruns da pesquisa

Em 04 de abril de 2006, abrimos o fórum “Comprensión Lectora” em um servidor que oferecia os serviços de fórum phpBB, no qual a montagem do fórum era simplificada. Como a turma com que trabalhamos era de alunos universitários de Língua Espanhola, selecionamos o idioma espanhol como língua oficial do fórum e pedimos, nas regras, que os alunos a usassem para interagir o espaço. No entanto, levando em consideração os pedidos dos alunos da turma da pesquisa piloto, permitimos que usassem a língua portuguesa em suas mensagens. Apenas permitimos o registro de alunos da turma dessa disciplina – uma disciplina de alunos do último período, que foi estruturada para apresentar conteúdos de revisão, incluindo compreensão leitora desenvolvida de maneira prática e não teórica. Apresentamos, a seguir, a estrutura do fórum, que comporta as seguintes seções:

- a) Avisos – esse espaço estará reservado para que as professoras e a moderadora possam entrar em contato com a turma sobre palestras, leituras para as atividades presenciais, novas leituras para as atividades não presenciais e outros assuntos. Nele os alunos não podem criar novos tópicos, apenas responder o que foi proposto, postando, no caso, suas dúvidas sobre o aviso dado;
- b) Reglas de conducta – onde disponibilizamos as regras de conduta a serem seguidas pelos membros do fórum. Qualquer descumprimento da regra pode levar o membro a algum tipo de sanção.
- c) Sugerencias y comentarios sobre el foro – é a seção reservada para que a turma possa dar sugestões ou mesmo comentar sobre o fórum como ferramenta de suas atividades não presenciais;
- d) Actividades de lectura – destinado para que a turma discuta sobre os textos e também faça as atividades propostas pela moderadora;
- e) Dudas y dificultades sobre las lecturas y las actividades – no caso de haver dúvida ou dificuldades por parte dos informantes sobre os textos indicados e sobre as atividades, estes poderão abrir tópicos para que os companheiros de classe, ou mesmo as professoras e a moderadora,

possam ajudar na compreensão. Com a aplicação do piloto observamos a não utilização desse espaço. Devido a isso e às questões desenvolvidas no protocolo, essa seção foi suprimida e a função que desempenharia passou a configurar-se como uma nova função da seção “Actividades de lectura”;

f) Indicaciones de textos sobre comprensión lectora por los miembros – cremos que, já que os informantes são estudantes universitários, eles não apenas se conformariam com uma atitude passiva durante as atividades, como também buscariam outras fontes de consulta acerca da compreensão leitora. De forma que este sub-fórum foi construído para indicar aos demais o que cada um leu para complementar o que foi sugerido pelo professor em sala de aula e pela moderadora através do fórum, porém não foi usado;

g) Área libre – uma seção destinada à recreação virtual do estudante, onde poderia discutir sobre assuntos diversos, tais como cinema, TV, esportes, etc. Em outros fóruns de discussão, normalmente há uma seção destinada a assuntos que estão fora daqueles definidos para o fórum. Assim sendo, aqueles que estão acostumados com fóruns não estranhariam a ausência deste tipo de seção. Ao mesmo tempo, estimularíamos outros processos leitores, inclusive pela internet.

h) Como usar el foro – uma seção para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas de como usar o fórum através de tutoriais. No entanto, não fizeram uso da seção.

As seções especificamente escolhidas para análise durante a pesquisa são “Actividades de lectura” e “Dudas y dificultades sobre las lecturas y las actividades”, ou seja, no caso da pesquisa definitiva, apenas a seção “Actividades de lectura”, que engloba o conteúdo das duas anteriormente citadas. As demais existem no fórum para uso dos alunos e dos seus administradores. Essas áreas de uso dos alunos são moderadas pelos administradores, porém não são alvo do estudo proposto, embora possam contribuir ocasionalmente para compor o perfil dos leitores informantes.

Dessa forma, nos detemos um pouco sobre essas duas seções, detalhando a maneira como funcionam. Num primeiro tópico, em cujo título apontamos a ordem cronológica em que os textos foram postados, postamos um *link* para a leitura do

texto em arquivo .pdf e pedimos, nesse primeiro momento, uma discussão geral, e sem um roteiro específico, sobre o que foi lido. Em um segundo momento, postamos nesse mesmo tópico um protocolo de leitura do texto, no qual pedimos que os alunos apontassem as dificuldades encontradas durante a leitura e as suas soluções, de maneira que os alunos discutissem sobre suas estratégias de leitura. Em seguida, abrimos um outro tópico, no qual estão as perguntas referentes ao texto, que são as atividades de leitura dirigidas.

Em maio de 2007 criamos um novo fórum (“Español 3”) em <http://espanol3uerj.queroumforum.com>, pois a professora da turma acompanhada para a pesquisa piloto pediu-nos para usar o espaço anteriormente criado com seus alunos da pós-graduação. Hospedamos o novo fórum no mesmo servidor que o anterior. Restringimos o registro dos usuários apenas para os alunos da turma alvo e, para isso, exigimos que, para começar as postagens, o usuário tivesse seu registro validado pelas administradoras – a pesquisadora e a orientadora do projeto. Nesse fórum exigimos o uso da língua espanhola, não permitindo o uso da língua portuguesa. Isso porque a turma observada possuía duas docentes: a que trabalhava com leitura e outra que desenvolvia prática escrita e oral. No caso desta última docente, ela poderia ter interesse em usar também o fórum em suas aulas, com outros objetivos, justificando-se a opção pela língua espanhola como forma de comunicação entre os usuários. Cabe também acrescentar que as participações dos diferentes alunos também eram material de leitura. Portanto, o uso do espanhol nesses casos ampliaria o leque de possibilidades leitoras – outros discursos além do acadêmico presente nos textos postados.

Durante nosso trabalho de moderação, contudo, não buscamos fazer correções do uso da língua espanhola por parte dos usuários do fórum, embora tanto pesquisadora quanto orientadora sejam graduadas em Letras Português/Espanhol. Decidimos fixarmo-nos principalmente na compreensão leitora dos alunos e cremos que, se os corrigíssemos sempre, poderíamos inibi-los a interagir entre si, o que poderia acarretar em uma fraca participação. O monitoramento da expressão poderia, também, acabar desvirtuando o foco no processo leitor, gerando uma preocupação exagerada com a forma, o que poderia levar ao descuido com o conteúdo das mensagens. Além disso, tal preocupação não fazia parte dos problemas da pesquisa.

2.3.2) Questionário de sondagem

Antes de os alunos iniciarem o uso do fórum, quisemos conhecer como eles encaravam a sua própria atividade de compreensão leitora, que estratégias utilizavam. Ao ler as primeiras perguntas do questionário de sondagem:

1 – Cuando lees, ¿tienes muchas dificultades con la lengua extranjera (vocabulario o construcciones gramaticales)? ¿Qué estrategias usas para solucionarlas?

2 – Si el texto trata de un asunto que poco o nada conoces previamente, ¿cómo intentas sacar tus dudas sobre el tema? ¿La Internet es un medio que consideras?

podemos observar que procuramos saber também se a internet é um meio considerado por eles como válido para a busca por soluções de seus problemas de compreensão.

Dessa forma, introduzimos o assunto das próximas perguntas, em que abordamos seu uso da internet, objetivando saber o quanto estavam familiarizados com o meio, bem como sondando possíveis dificuldades técnicas em sua utilização.

3 – ¿Tienes acceso a Internet? Si lo tienes, ¿es desde tu casa? ¿Con qué frecuencia accedes? ¿La conexión es rápida?

4 - ¿Te consideras familiarizado(a) con el espacio virtual de Internet? ¿Cuáles son tus mayores dificultades para usarla?

5- ¿Encuentras muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador?

Saber de onde acessam a internet nos importa porque, assim como ocorre com a frequência e familiaridade no uso, pode permitir avaliar se eles tenderiam a ser participativos, em função de uma maior intimidade com os computadores e a internet.

Por último, procuramos saber se já conheciam e haviam usado um fórum, para avaliar se precisaríamos fazer uma seção de tutorial.

6 – Un foro on line es un espacio virtual donde los participantes contestan un primer mensaje, que establece el tema que se discutirá durante determinado período. A partir de esa primera participación, las personas interactúan, intercambiando ideas y opiniones sobre el asunto tratado. Considerando eso:

a) ¿Ya has participado de un foro de discusión on line? Si tu respuesta es “sí”, ¿cuáles son tus impresiones?

b) En tu opinión, ¿sería el foro una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora? ¿Por qué?

Nosso objetivo com essas perguntas era também o de saber suas opiniões sobre o fórum como um instrumento didático, de maneira que pudéssemos observar se haveria alguma resistência ao seu uso.

Apresentamos esse questionário no dia 31 de maio de 2007, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A). Como o questionário tinha sete perguntas e estávamos realizando no laboratório de informática da instituição o registro dos alunos no fórum, permitimos que levassem termos e questionários para casa, de maneira a poderem responder com calma e refletirem se gostariam de participar de nosso estudo.

2.3.3) Protocolos de leitura

Como um dos objetivos e um dos problemas de pesquisa diz respeito à própria compreensão leitora dos alunos, mostrou-se importante que elaborássemos um protocolo de leitura, para obtermos dados sobre como se desenvolveu a prática leitora dos informantes durante o uso do fórum. De maneira a estimular o uso do espaço virtual do fórum, o protocolo de leitura, que anteriormente estava planejado para ser distribuído durante as aulas, passou a integrar as atividades do próprio fórum. Foi incluído após a discussão inicial livre sobre as primeiras impressões de leitura. Três questões compunham originalmente o protocolo:

I - ¿Hubo dificultades en la lengua extranjera durante la lectura del texto? ¿Qué tipos de dificultades y cómo las solucionaste?

II - Presenta las dudas surgidas tras la lectura. ¿Crees que la discusión en este foro te ha ayudado o puede ayudarte en el futuro?

III - Como has accedido a ese texto por Internet, ¿has buscado en la web maneras de solucionar estas dificultades y dudas?

Como se pode ver pelas perguntas, sondamos as dificuldades de E/LE durante a leitura e como foram solucionadas, as dúvidas surgidas e se a discussão no fórum sobre as impressões iniciais os ajudou e perguntamos se a Internet serviu de apoio para solucionar essas dúvidas. Dessa maneira, acreditamos poder ter acesso à percepção dos alunos sobre seu processo de compreensão leitora, considerando tanto as dificuldades como os procedimentos utilizados durante o processo.

Obtivemos apenas uma resposta ao protocolo de acompanhamento do processo leitor da pesquisa piloto. Essa pesquisa apresentou muitas dificuldades, pois os alunos apenas acessavam o fórum quando comparecíamos à instituição e podíamos utilizar o laboratório da IES. Relendo esse protocolo, percebemos que as

perguntas podiam estar confusas e com uma linguagem não muito precisa. Dessa maneira, o reformulamos para apresentar à turma da pesquisa definitiva.

- 1) Durante la lectura del texto, ¿hubo dificultades con la lengua extranjera? Fueron dificultades con vocabulario, con estructuras gramaticales, complejidad del lenguaje empleado o de otro tipo (especificalo)?
- 2) ¿Qué estrategias has usado para solucionar esas dificultades lingüísticas?
- 3) ¿El contenido del texto y/o su presentación (su lenguaje, su organización) produjeron alguna dificultad adicional de comprensión? ¿Cuál(es)?

Essas três primeiras questões correspondem à primeira pergunta do protocolo de leitura do piloto. Procuramos desenvolvê-las, de maneira a mostrar opções de resposta para que os alunos pudessem responder com mais clareza ao que objetivávamos saber de sua leitura. Como estavam estudando compreensão leitora sob uma perspectiva teórica, usamos explicitamente o termo “estratégias”, de maneira que pudessem refletir sobre o seu processo leitor de acordo com o que haviam aprendido em sala de aula.

O tema da segunda pergunta do protocolo da pesquisa piloto foi desenvolvido nas 3 perguntas seguintes do protocolo da primeira leitura da pesquisa definitiva, que se referia às dúvidas surgidas durante a leitura.

- 4) Presenta las dudas surgidas durante la lectura.
- 5) ¿Qué estrategias has usado para solucionarlas?
- 6) ¿Crees que el hecho de estar estudiando cuestiones teóricas de comprensión lectora te ha ayudado a solucionar las dudas? ¿Por qué?

Na sexta pergunta, explicitamos a relação entre teoria estudada nas aulas presenciais e atividade não-presencial de leitura no fórum. Além de permitir uma reflexão sobre processos intertextuais, a pergunta atendia ao objetivo de avaliar se essa teoria os estava ajudando em seu processo leitor, na prática.

A terceira pergunta do protocolo do piloto referia-se ao uso da internet como instrumento de apoio à compreensão leitora, uma vez que poderiam usar *sites* de buscas e dicionários *on-line* para solucionar as dúvidas e dificuldades que haviam discutido nas outras perguntas. Seguindo essa temática, fizemos outras três perguntas:

- 7) ¿Crees que la posibilidad de discusión de textos fuera de la clase (en nuestro caso, en el foro) pude ayudarte en tus estudios de lengua extranjera?
- 8) Has leído el texto en la Internet. ¿Ese medio y las características específicas del soporte (material presentado virtualmente en internet) trajeron alguna dificultad adicional de lectura ? ¿Cuál(es)? ¿Has leído el material en la pantalla, o has tenido que imprimirlo?

9)El hecho de estar ya conectado(a) a la red durante el acceso al foro te permitió la búsqueda más inmediata por soluciones de tus dificultades y dudas de lectura (en diccionarios electrónicos, herramientas de búsqueda en internet, periódicos on-line, etc.)? Acláralo.

A sétima pergunta procura relacionar a compreensão leitora com o uso do fórum. Enquanto, no questionário de sondagem, servia para coletar a opinião dos alunos sobre o uso do fórum como instrumento didático, no protocolo, busca saber se, efetivamente, o instrumento pode ajudá-lo na aprendizagem de E/LE. As outras duas perguntas relacionam a compreensão leitora ao uso da internet como meio de solucionar dúvidas e dificuldades através de *sites* de buscas e dicionários *on-line*. Isso significa, que procuram explorar o potencial hipertextual inerente ao meio e a percepção/ uso desse recurso por parte dos informantes.

O protocolo do processo leitor do segundo texto seguiu a estrutura e as mesmas perguntas do protocolo do primeiro texto. No entanto, acrescentamos uma nova pergunta antes da última¹², levando em consideração o primeiro texto lido e as discussões feitas nesse instrumento: “Ya has hecho otra actividad de lectura en el foro, ¿en esta segunda vez, tus dificultades disminuyeron?”. Acreditamos que o uso do fórum pode levar a diminuir a quantidade de dúvidas que os alunos tiveram quando da primeira utilização. Aqueles que, até a primeira utilização deste fórum específico, não haviam ainda utilizado nenhum outro fórum *on-line*, após as primeiras atividades respondidas no fórum já possuíam alguma experiência. Dessa forma, queremos avaliar se o uso do fórum ajuda a sanar as dificuldades.

2.3.4) Atividades de leitura

As atividades de leitura que apresentamos para os alunos se baseavam em um roteiro de leitura feito em nossa pesquisa de final de graduação de Português/Espanhol. Como esse roteiro visa a desenvolver a compreensão leitora, destacando os principais aspectos do texto, julgamos ser um modelo apropriado a ser seguido em casos de estudo de compreensão leitora de alunos universitários brasileiros em E/LE.

¹² A pergunta número 9 anteriormente citada, presente no primeiro protocolo, passou a ser numerada com 10 no segundo protocolo de leitura.

Antes de tratarmos das atividades de leitura dos dois textos postados nos fóruns das pesquisas piloto e definitiva, apresentamos alguns detalhes dos textos propostos para a leitura.

2.3.4.1) Os textos propostos no fórum

Nos dois fóruns que criamos – para a pesquisa piloto e para a pesquisa definitiva – apresentamos textos teóricos sobre assuntos relacionados ao que os alunos estudavam no módulo de compreensão em sala de aula. Para o piloto apenas apresentamos um texto, sobre modelos de leitura e a sua aplicação em aulas de E/LE, enquanto que para a coleta definitiva apresentamos dois textos. O primeiro (Anexo D) era o mesmo da pesquisa piloto e o segundo foi um texto que escrevemos, por sugestão da professora da turma, que tratava da relação entre gramática textual e a compreensão leitora. No momento em que apresentamos o primeiro texto de leitura, tanto para a turma do piloto quanto para a turma da coleta definitiva, no segundo parágrafo da mensagem de apresentação, pedimos-lhes que discutissem livremente sobre a leitura feita:

Hola a todos!

En [este enlace](#), se encuentra nuestro primer texto de lectura: "**Mini curso: Lectura interactiva en clases de E/LE**". Pulsad en "este enlace" para abrir el texto.

Vuestra primera actividad de lectura es: **leer el texto y discutir con vuestros compañeros las dudas e impresiones**. Pedimos también que **comentéis aquí, en el foro, los conceptos presentados**.

Com isso, objetivamos observar que aspectos da compreensão leitora os alunos privilegiavam sem haver qualquer direcionamento das respostas e, também, dessa forma, observar a dinâmica da sua interação no ambiente do fórum.

Já na apresentação do segundo texto do estudo definitivo, no segundo parágrafo, pedimos que respondessem um pequeno roteiro de leitura. De maneira que no tópico de apresentação do texto já passamos a atividade a ser realizada após a leitura. No entanto, ao final do roteiro, pedimos que fizessem, mais uma vez, uma discussão livre.

Antes de prosseguirmos com as atividades de leitura, é-nos importante dar uma pequena explicação sobre a confecção do segundo texto. Na programação feita pela professora da turma, estava prevista como conteúdo a ser trabalhado no curso a gramática textual. A professora, então, decidiu-se por pedir que a gramática textual e sua relação com a compreensão leitora fosse apresentada, a modo de introdução,

aos alunos por intermédio do fórum. A partir dessa leitura, através do fórum, os alunos teriam uma primeira discussão sobre o assunto e, uma semana depois, discutiram o tema em sala de aula com a professora, numa atividade de debate presencial.

2.3.4.2) As atividades de leitura e protocolos correspondentes

A atividade de leitura da pesquisa piloto e a do primeiro texto da pesquisa definitiva são praticamente iguais. Começamos com uma curta introdução ao assunto, em que nos referimos à data em que foram apresentados os textos. A da pesquisa piloto é a que apresentamos imediatamente abaixo:

En 29/03, habéis leído el texto “Minicurso: Lectura interactiva en clases de E/LE” y habéis discutido con los compañeros vuestras impresiones. En ese segundo momento, presentamos algunas preguntas y os pedimos que las contestéis y discutáis aquí.

Na pesquisa definitiva, não nos referimos à data em que postamos o texto, porém as demais palavras da introdução são as mesmas.

A primeira questão da atividade é um resumo de um roteiro de leitura, em que pedimos que apontassem: tema, conceitos apresentados, base teórica, metodologia empregada e conclusões apresentadas sobre o tema.

I – Presenta los aspectos del texto solicitados abajo:

- el tema;
- conceptos presentados y base teórica seguida por el autor;
- metodología usada por el autor para discutir el tema;
- conclusiones presentadas sobre el tema.

A segunda pergunta está voltada para saber a opinião dos alunos sobre os conhecimentos teóricos de compreensão leitora e a leitura interativa relacionada à prática docente de E/LE:

II – Con base en lo leído y asociando las informaciones teóricas con tu experiencia, ¿crees que la lectura interactiva y el conocimiento de las teorías de comprensión lectora son importantes para el trabajo de profesor de español/lengua extranjera? ¿Cómo se puede usar esos conocimientos en la práctica docente?

No questionário do estudo definitivo, antes da última pergunta, acrescentamos um “*¿Por qué?*”, para que eles justificassem o motivo pelo qual acreditam ou não que a leitura interativa e a teoria de compreensão leitora são importantes para o trabalho docente de E/LE. Ao mesmo tempo, pedimos que se refletisse sobre o uso da compreensão leitora nas aulas de E/LE.

A terceira pergunta pede que se relacionasse a leitura desse texto com a teoria estudada anteriormente em outros textos definidos pela professora: “III – Relaciona esa lectura con textos anteriores que has leído en tu curso. Presenta aspectos semejantes y aspectos contrastantes”. Essa questão não teve qualquer tipo de mudança da atividade do estudo piloto para a do definitivo.

A pergunta IV tem duas versões diferentes, de acordo com o trabalho feito pelas professoras com ambas as turmas. A do piloto é a seguinte: “

IV - ¿La discusión, en una clase anterior a tu registro en el foro, sobre la lectura interactiva, te ha ayudado en la primera lectura del foro? ¿Estás de acuerdo que el conocimiento previo es importante a la comprensión de los textos?

A do definitivo:

IV - ¿Las discusiones, en clases anteriores a la lectura del texto en el foro sobre la lectura interactiva, te han ayudado en esta lectura? ¿Estás de acuerdo que el conocimiento previo es importante a la comprensión de los textos? ¿Por qué?

A mudança de redação na pergunta se dá porque os alunos observados na pesquisa piloto haviam lido um texto sobre o mesmo assunto apenas uma aula antes. Já a outra turma vinha estudando modelos de leitura desde o início do período letivo, através de diferentes textos, atividades e aulas expositivas. Por isso mudamos de singular para o plural ao nos referirmos às discussões em aulas anteriores. Por último, pedimos uma justificativa para o fato de estarem ou não de acordo com o fato de que o conhecimento prévio é importante à compreensão dos textos.

Abaixo, trazemos a quinta pergunta em suas duas versões, a do questionário piloto e da pesquisa definitiva:

V – Basándote en la lectura previa que hiciste y has discutido en el foro, ¿se puede identificar esa doble mano en el procesamiento de la información en el proceso lector?

V – Basándote en la lectura previa que hiciste del texto y en lo que has discutido sobre él en el foro, ¿se puede identificar esa doble mano en el procesamiento de la información en el proceso lector? ¿Cómo dirías que eso ocurrió en el caso de tu proceso de lectura?

A redação das perguntas difere, pois não achamos que a utilizada no piloto estava clara o suficiente. Na do definitivo ainda acrescentamos uma outra pergunta: “¿Como dirías que eso ocurrió en el caso de tu proceso de lectura?. Com isso, queríamos que os informantes fossem capazes de identificar um dos aspectos teóricos com sua própria prática de compreensão, refletindo sobre a mesma.

Como dito no início desta subseção sobre os textos propostos, a atividade de leitura do segundo texto foi postada junto com a apresentação do próprio texto:

Hola a todos!

En [este enlace](#), se encuentra nuestro próximo texto de lectura: "**Gramática del texto y comprensión lectora**". Pulsad en "este enlace" para abrir el texto.

Vuestra primera actividad de lectura es:

- 1 - Apuntar el asunto;**
- 2 - Base teórica;**
- 3 - Apuntar los principales conceptos de la gramática del texto;**
- 4 - Discutir con los compañeros, aquí en el foro, las contribuciones que la gramática del texto puede aportar a la comprensión lectora.**

Además de eso, les pido para hacer **una primera discusión (libre) acerca de las dudas, dificultades y primeras impresiones del texto.**

Como podemos observar, a apresentação do texto segue o modelo do usado anteriormente. Logo em seguida, temos a atividade de leitura, apresentada como um roteiro bem resumido e uma proposta de discussão acerca das contribuições da gramática textual à compreensão leitora. Ao final, incluímos um pedido de discussão livre das dúvidas, dificuldades e primeiras impressões do texto, de maneira a seguir o modelo já lançado no primeiro texto. A inversão visou enfatizar uma leitura mais detalhada, sem menosprezar a compreensão mais geral de uma primeira leitura.

Como os alunos iriam discutir este texto em classe na semana seguinte, quisemos que eles apontassem assunto, base teórica e principais conceitos, para que tais informações lhes auxiliassem na compreensão do texto, como objetivamos nas demais atividades de leitura.

2.3.5) Questionário pós-coleta de dados

Para avaliar as contribuições trazidas pelo uso do fórum pelos alunos informantes de nossa pesquisa, elaboramos um segundo questionário, que passamos no início do segundo semestre do ano letivo de 2007, na disciplina de Língua Espanhola IV. Foram procurados como informantes os mesmos estudantes que já haviam participado das etapas anteriores.

Para elaborarmos as questões, levamos em consideração nossos problemas e objetivos de pesquisa, apoiando-nos no questionário de sondagem inicial. Procuramos evidenciar essa relação com o primeiro questionário através da introdução que redigimos antes de fazermos as perguntas:

En el inicio del uso del foro, has contestado un cuestionario de sondeo. Ahora pido que, por favor, conteste unas preguntas más para la investigación,

Em primeiro lugar, perguntamos sobre as dificuldades de uso do fórum, uma vez que durante a pesquisa alguns informantes reclamaram de diversos tipos de dificuldades:

1) ¿Has tenido muchas dificultades para usar el foro? ¿Cuáles fueron esas dificultades: de “login”, de usar las herramientas del foro, de conexión a la Internet u otras? (Especifica, si tus dificultades son otras, cuáles han sido.)

Perguntamos não apenas se haviam ocorrido dificuldades, como também quais seriam, pois sabemos que a professora da turma se interessa por atividades não presenciais, tendo uma pesquisa sobre esse mesmo tema. Oferecemos, também, o próprio fórum “Español 3” para uso posterior em outras turmas do curso de Português/Espanhol da instituição estudada.

O fórum, como dissemos anteriormente, possui uma seção de instruções de uso do fórum, – intitulada “*Como usar el foro*” –, de maneira que essas próprias dificuldades fossem minimizadas. No entanto, por muito tempo, tivemos pouco retorno. Alguns alunos perguntavam através do nosso *e-mail* sobre questões previamente respondidas nessa seção. Assim, a segunda pergunta do segundo questionário se relaciona diretamente ao uso dessa seção:

2) Para solucionar tus dificultades y/o dudas, ¿has recurrido a la sección de instrucciones llamada “Como usar el foro”? ¿Has tenido dificultades de comprender las instrucciones dadas? En caso negativo, ¿cómo has resuelto tus dificultades?

O tutorial que preparamos previamente ao início do uso do fórum por parte dos alunos trata de como responder nos tópicos. Estava voltado, principalmente, para aqueles que não estavam acostumados com fóruns de debate *on-line*.

Apesar de presente nos protocolos, reiteramos a pergunta relacionada ao auxílio do fórum às atividades presenciais, como uma forma de eles avaliarem o uso do fórum ao longo do curso e não apenas restrito ao uso do fórum em determinado texto:

3) ¿Crees que el uso del foro te ha ayudado en las actividades presenciales dadas por tu profesora? Justificalo.

Dessa forma, ao apresentarmos o resultado desses questionários, a própria professora pode, juntamente conosco, refletir sobre o que pode ser mudado com relação a essa seção, de maneira que possamos melhor atender aos alunos que venham a utilizar o fórum como instrumento didático no futuro.

A quarta pergunta, como a terceira, relaciona-se a algo que vimos perguntando aos alunos desde nosso primeiro contato. Trata-se da oportunidade de discutir com os colegas fora de sala de aula sobre o que está sendo trabalhado em classe:

4) ¿Crees que la interacción con tus compañeros fuera del aula, en un ambiente virtual, te trajo beneficios? Explícalo.

Com essa pergunta, pretendemos saber como está a receptividade dos alunos a novos meios de troca de experiência acadêmica e a recursos de EAD no meio virtual. Essa questão também pretende que os alunos reflitam sobre sua participação no fórum e sobre o seu uso, mesmo que ainda não considerem sua participação satisfatória, como uma maneira alternativa, de modo a complementar as aulas.

Por último, para dar-lhes retorno de que pretendemos seguir com o fórum, mesmo com o fim da pesquisa, pedimos sugestões para melhorarmos o trabalho não presencial nas aulas de Espanhol III.

5) Por favor, danos tus sugerencias para que podamos seguir con el trabajo no presencial en clases de Español III.

Como eles já foram informantes em nossa pesquisa, podem nos dar um retorno daquilo que lhes pareceu inadequado, para que possamos refletir sobre o nosso trabalho e melhorar para uma possível futura aplicação da proposta metodológica de pesquisa aplicada a eles.

2.4) Caracterização do *corpus*

O *corpus* de análise de nossa pesquisa consiste nas respostas dadas pelos quatro informantes escolhidos aos nossos instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, analisamos o conteúdo da produção escrita de I1, I3, I5 e I10 nas mensagens trocadas em cinco tópicos do fórum *on-line* (o tópico de apresentação do primeiro texto, o protocolo de leitura e a atividade de leitura desse texto, além do tópico de apresentação e o do protocolo do segundo texto), no questionário de sondagem de nossa pesquisa e no questionário pós-coleta de dados.

Não apenas as respostas isoladas a cada um desses tópicos e questionários, mas também a relação entre essas respostas são levadas em consideração. A relação, quando ocorra, dessas respostas com as dos colegas de turma no fórum,

caracterizando, assim, momentos de interatividade, também são contemplados nesta pesquisa.

Devemos ressaltar, ainda, que nossa pesquisa trata da compreensão leitora e não da produção escrita, de maneira que não corrigimos as inadequações de uso da língua espanhola culta padrão, dando espaço aos informantes para relatarem e comentarem suas experiências durante seu processo leitor.

3 – DADOS COLETADOS: PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM “ESPAÑOL 3”

3.1) Questionários de sondagem

Segundo suas respostas ao questionário de sondagem da professora, I1 considera o ato de ler como “o ato de compreender o significado, o sentido e as intenções do texto” e imagens, que compõem o sentido geral do “que deseja passar”. Considera importantes o conhecimento de mundo e de vocabulário, imprescindível a capacidade de compreensão do contexto e pouco importante o conhecimento de gramática. Crê que há mais de uma leitura para cada texto, devido a graus de atenção, que vão de maior profundidade até ler por diversão. Mas também crê que há limites para o número de diferentes leituras, pois estão impostas pelo próprio texto, nas “*entrelinhas*”. Os leitores para I1 são sujeitos ativos porque constroem de forma particular os sentidos de acordo com os limites impostos.

Corroborando esse questionário, na sondagem da pesquisa, diz que não tem muitas dificuldades com E/LE, mas quando as têm, procura entender pelo contexto, que seria imprescindível segundo sua concepção de leitura já exposta, ou através de gramáticas e dicionários. Contraditoriamente, para I1 o conhecimento de vocabulário é importante, porém o de gramática não. Para tirar dúvidas sobre o tema, procura professores para pedir mais material de leitura ou consulta a internet, que acessa de casa sem banda larga de 1 a 2 vezes por semana. Sente-se familiarizada com o suporte computacional e o meio da Internet e não tem dificuldades, mas não gosta de ler na tela, porque diz que “confunde palavras, frases e ordem”. Nunca usou um fórum *on-line*, mas crê ser bom para o ensino porque oferece oportunidades de compartilhar e refletir sobre os conhecimentos sobre compreensão leitora.

Na sondagem da professora da turma, I3 afirma que o leitor tem que ser ativo, que precisa “compreender, interpretar e apreender” o que lê. Considera os conhecimentos já trazidos pelo leitor como parte do processo de leitura. Imagens e gráficos são partes do texto, que comprovam ou justificam as informações apresentadas.

Na sondagem específica da pesquisa, informa ter algumas dificuldades com vocabulário e construções gramaticais, porém consulta dicionários e pessoas que podem ajudá-la. Quando desconhece o assunto tratado no texto, procura na internet e em livros essas informações. Acessa a internet na universidade e se considera

pouco familiarizada com o meio computacional, pois tem “algumas dificuldades com comandos”, mas não tem dificuldades para ler em tela. Comparando as colocações de I1 e I3, a informação de que I3 não tem dificuldades para ler em tela, enquanto I1 as tem, contradiz a hipótese de quem usa mais o computador e a Internet tem menos dificuldades com os recursos que o meio oferece.

I5 considera leitura como “algo mais do que interpretar textos, é necessário compreendê-los”, além de ser um “meio de crescimento interior”. Afirma que as imagens que acompanham um texto formam um conjunto que contém a informação e faz refletir sobre o que é dito. Em leitura em E/LE, considera o conhecimento da língua estrangeira relativamente importante. Destaca como imprescindível o conhecimento da gramática dessa língua e o “conhecimento a respeito da interpretação de determinado texto, compreendendo-o”; além de considerar importante o conhecimento sobre as distinções entre a LE e a LM. Procura solucionar as dificuldades em LE, principalmente com “construções gramaticais”, consultando dicionários e usando “construções gramaticais já conhecidas para que o erro não ocorra tão facilmente”. Crê que a leitura funciona de maneiras diferentes para cada leitor, pois há uma “flexibilidade interpretativa”, sendo um participante da construção do texto, dando um sentido único ao texto a partir de seu ponto de vista.

Para solucionar problemas quanto ao assunto abordado no texto, alega usar a Internet, embora não possa fazê-lo sempre, pois só tem acesso na universidade e, por isso, não se sente familiarizada com o meio. Como tem pouco tempo para utilizar o computador, prefere textos curtos e crê que passar muito tempo diante da tela do computador causa danos à vista. Nunca participou de um fórum *on-line*, mas crê que seria uma boa ferramenta didática por causa da interação que teria com os colegas. Porém, devido à extensão de certos textos, não sente estímulo para a leitura através do computador.

I10 considera ler adquirir cultura e conhecimento a partir da perspectiva de outra pessoa. Considera imagens e palavras como texto, pois tudo contribui para “passar a mensagem, para construir o contexto”. Considera imprescindível um bom conhecimento gramatical, importante uma razoável cultura geral e, também, ter “*compreensão leitora*” (embora não defina o que seria isso). Vê como relativamente importante fazer associação com outros textos. Crê que a leitura não funciona da mesma maneira sempre, porque depende do interesse do leitor pelo texto. A informante tem dificuldade em ler em espanhol e usa a mesma estratégia de quando

lê em LM: tentar compreender pelo contexto ou, então, recorrer ao dicionário. Usa outros *sítes* da Internet para sanar dúvidas quanto ao assunto do texto *on line* que estiver lendo, como também consulta livros na biblioteca sobre o tema. Não se considera familiarizada com a Internet e a acessa umas duas vezes por semana, de casa, ou então da universidade. Apesar da relativa freqüência de consulta à rede, não se considera familiarizada com a Internet, pois só a usa para pesquisa, *e-mail* e *orkut*. Dessa forma, tem dificuldade em ler na tela do computador e imprime os textos para lê-los. Embora nunca tenha participado de um fórum *on-line*, crê que é uma boa ferramenta didática porque ajuda a ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado em sala de aula, através das opiniões dos participantes nas discussões sobre o tema.

3.2) Tópico de apresentação do primeiro texto

Como exposto no capítulo de metodologia (cf. p. 63), o primeiro tópico a ser respondido pelos alunos do curso de Língua Espanhola 3 da IES escolhida como campo de estudo era de apresentação do texto. Também se pedia para: “leer el texto y discutir con vuestros compañeros las dudas e impresiones. [...] que comentéis aquí, en el foro, los conceptos presentados”. Dessa maneira, ao primeiro contato com o texto, eles discutiriam livremente sobre sua leitura, escrevendo o que julgassem ser relevante, sem que fossem guiados por qualquer tipo de roteiro.

Esse primeiro texto “Mini curso: Lectura interactiva em clases de E/LE” apresenta conceitos que os alunos estavam estudando na disciplina e, segundo informações obtidas no fórum, em outras disciplinas do curso de Letras Português-Espanhol. I1 e I10 escrevem que o texto serviu para esclarecer algumas dúvidas surgidas nos estudos anteriores da disciplina:

Al leer el texto pude aclarar informaciones que no habia entendido bien con otras lecturas del tema, como por ejemplo, el proceso de lectura interactiva. (sic I10)

Creo que después de todo lo leído en las clases de español III sobre comprensión lectora, la lectura del minicurso fue más fácil, además de aclarar diversos conceptos que todavía no había comprendido muy bien. (I1)

Como podemos ver pelos trechos de suas respostas, nenhuma das duas informantes apresenta que dúvidas seriam essas. Tampouco relacionam sua própria resposta a uma resposta anterior, tanto sua como de outros colegas. Apenas tomamos conhecimento de que houve algumas dúvidas sobre a matéria

apresentada pela professora ao longo do curso e que estas foram resolvidas através da leitura do texto proposto pela pesquisa. De maneira que, nesse espaço que seria para interação por meio de uma discussão *on-line*, elas simplesmente escrevem suas respostas como em um trabalho individual de avaliação.

Algo que ressaltam como elemento que facilita ler o texto é a importância de já terem estudado o assunto. Dessa forma, reconhecem a relevância do conhecimento prévio para uma leitura proficiente, como diz I10:

Cada texto que leemos sobre un asunto ya conocido, hacemos nuevas asociaciones a través de las marcas lingüísticas del texto y de nuestro propio conocimiento como lector.(sic)

Por esse trecho, ao citar as marcas lingüísticas, podemos notar que há concordância da resposta de I10 a esse tópico com a dada ao questionário de sondagem da professora da turma. Naquele instrumento, a informante qualifica como imprescindível o fato de possuir um “bom conhecimento gramatical”. I5 qualificou da mesma forma esse tipo de conhecimento, porém não respondeu a este primeiro tópico, pois entregou seu material, posteriormente, por e-mail e não através do fórum.

A única informante que fala explicitamente sobre sua concepção de leitura, anterior aos estudos do assunto na disciplina, é I3:

Nosotros siempre tenemos la concepción tradicional del proceso lector. Desde niños en la escuela analizamos el texto solamente en sus aspectos lingüísticos y interpretativo, o sea, leer solamente lo que está en el texto sin hacer relaciones con los conocimientos del mundo.(sic)

Ela, assim, atrela a sua concepção de leitura à concepção vigente no processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras, a partir de sua experiência pessoal como ex-aluna de tais instituições. Adota, portanto, uma leitura ascendente, do texto para o leitor. A partir das leituras feitas para a disciplina, alega que “pôde perceber tudo o que engloba o processo leitor” e que entender um texto é “analisá-lo em sua essência”.

Após comentar sua concepção antiga, apresenta a postura que crê que escolas e professores deveriam adotar: analisar o método “que se utiliza como processo leitor e preparar os alunos para a aproximação do aluno ao texto”. Assim como havia considerado imprescindível o gosto pela leitura no questionário de sondagem da professora, I3 diz que os professores devem incentivar esse gosto e interesse através de textos escolhidos de acordo com os interesses pessoais dos

alunos, já que no processo leitor “é importante que haja uma troca de informações e uma construção de sentidos”.

I1 destaca essa discussão do ensino-aprendizagem de leitura em E/LE como sendo algo adicional ao que estudaram em textos anteriores em Espanhol III e demais disciplinas do currículo. Considera uma “condição primeira para a troca de concepções de leitura entre os alunos” e por isso os professores devem preparar o próprio material de acordo com o grupo com o qual trabalham. Aponta também que foi uma leitura que contribuiu para concatenar os conceitos relacionados a compreensão leitora ao ensino-aprendizagem de E/LE.

Embora uma não cite a outra, I10 também destaca e se posiciona sobre esse assunto:

También, es importante percibir que a través de los estudios y investigaciones, los profesores intentan utilizar textos de autores con lenguaje más cercano al estudiante y de diversas tipologías para ayudar al alumno a comprender lo leído y despertar en ellos una visión crítica.

Entonces, un alumno que tiene oportunidad de participar de clases con profesores que saben que objetivo quieren alcanzar y trazan planes para el proceso, serán, con certeza, lectores críticos y capaces de recrear el texto. (sic)

Ou seja, avalia a teoria em si como sendo boa, porém, acrescenta que o professor necessita realmente conhecê-la para aplicá-la, além de ter a capacidade de definir objetivos para a leitura de determinado texto especificamente para aquele grupo de alunos.

3.3) A atividade de leitura do primeiro texto

Na atividade de leitura do primeiro texto, ao serem perguntadas sobre o seu tema, há pouca divergência, embora haja diferentes maneiras de redigi-lo: leitura sob uma perspectiva interativa. I1 e I5 apontam que o contexto no qual a pesquisa que gerou o texto está inserida é sobre o ensino de língua estrangeira, enquanto I3 e I10 não o citam.

Sobre conceitos presentes no artigo, I3 não explicita quais seriam, apenas os define como “vários conceptos impezando por la cuestión fundamental do que es leer” (sic). Já as demais três informantes afirmam que esses conceitos são “los modelos de lectura, um panorama de los distintos enfoques de lectura a lo largo del tiempo” (I1). I5 detalha cada um dos modelos de leitura e acrescenta como conceitos

apresentados competência, estratégias de leitura, pré-leitura e pós-leitura, também explicando cada um deles.

O item no qual há maior diferença de respostas é com relação à metodologia empregada pelas autoras do texto. I1 diz que as autoras apresentaram o tema de forma gradual, seguindo de forma linear e apresentando os temas principais que eram necessários para uma compreensão mais ampla. No entanto, não diz qual seria objetivo final dessa “forma linear” e tampouco o que seria essa “compreensão mais ampla”. Como metodologia, ela apresenta a estrutura argumentativa do texto, sem, no entanto, explicitar os argumentos usados, talvez por já os haver apresentado como “conceitos apresentados”. I3 segue um caminho parecido, acrescentando na metodologia a importância da atenção do professor sobre a leitura e os materiais didáticos e métodos de ensino de língua estrangeira. Já I5 lembra da questão de que o professor deve estabelecer os mecanismos em classe para que o aluno, além de poder compreender melhor, possa resolver seus problemas de leitura. I10 apresenta como metodologia o próprio mini-curso ministrado pelas autoras, que é a pesquisa que originou o texto.

Já quando se pede que apontem as conclusões a que chega o texto com relação ao trabalho realizado, há uma concordância de todas as informantes. Todas indicam a leitura como processo interativo a mais indicada no ensino-aprendizagem de E/LE, a importância de os professores desenvolverem métodos de ensino que permitam aos alunos ter autonomia e conhecimento para poder escolher as melhores estratégias e desenvolver competências necessárias para o processo leitor.

Quando perguntadas sobre sua opinião sobre a leitura interativa e o ensino de E/LE e como os conhecimentos sobre o assunto podem ser utilizados em atividades docentes, todas as quatro informantes concordam com o texto sobre o uso desse modelo no ensino aprendizagem de língua estrangeira.

Eso porque a traves de estos conocimientos el profesor puede ayudar a sus alumnos a comprender los procedimientos de la lectura así que el podrá resolver sus problemas en esta actividad de forma más autónoma y segura, en los casos de duda. (I1)

E destacam, ainda, que esse trabalho não apenas deve contemplar as questões gramaticais, como também “apurar” as capacidades de compreensão do aluno.

I10 justifica sua concordância com a possibilidade de se proceder com o ensino de leitura de E/LE. Segundo ela, o professor pode exigir mais do aluno e se

pode usar tais conhecimentos na prática docente, fazendo discussões sobre os textos lidos e investigações sobre os temas abordados.

I5, por sua vez, concorda enfaticamente com o texto lido e diz que o trabalho com questões relacionadas à compreensão leitora é “essencial para o ensino de E/LE”. O papel do professor seria o de ensinar como proceder com as estratégias de leitura no texto e confeccionar materiais próprios que ativem as competências necessárias para a compreensão leitora.

Para que esto ocurra con éxito, es necesario que (...) el alumno logre buscar el mejor camino para la comprensión lectora, de modo que lea de una forma crítica, reflexionando siempre respecto a todo (sic)

Já I3 não faz nenhuma alusão direta a E/LE e, sim, aponta a leitura interativa como importante para a “construção de idéias e sentidos” e ajuda na reflexão do conhecimento de mundo. O papel do professor é desenvolver e aprofundar junto com os alunos questões e temas importantes, no entanto, não aponta que tipos de temas e questões importantes, nem a que estariam relacionados.

Quando pedidas para relacionarem esse texto a outros que já tivessem lido, I3 e I5 limitam-se a dizer que o texto estava de acordo com leituras prévias feitas por elas, porém não apontam nomes de autores, ou mesmo títulos de textos. Já I10 aponta um outro texto relacionado (“Del texto apropiado a la apropiación del texto) e também o conceito do método tradicional de leitura, dando uma breve explicação. I1, além do texto apontado por I10, também aponta o texto “La lectura como proceso cognitivo”. Tanto I1 como I10 dizem que leram outros textos que se relacionam com o que foi dito no texto pedido no fórum, comentando sobre o que foi abordado nesse texto e o que tem em comum com os demais. Apenas I5 apontou o que há de contrastante entre as leituras anteriores e a do fórum: “Lo único que no se há mostrado en el trabajo en clase fue la cuestión más detallada del papel del profesor junto al alumno frente a esos conocimientos que deben ser activados”.

As duas últimas questões são sobre conhecimento prévio e sobre a leitura interativa. As respostas das informantes afirmam a importância do conhecimento prévio e que perceberam o processo como uma via de mão dupla. I1 destaca que ter o conhecimento prévio do assunto transforma a leitura em “algo más fácil y rápido, y permite una reducción de dudas y problemas”, além de trazer um outro conhecimento: o do analfabetismo funcional, para explicitar como entende ao longo

do curso a questão de que ler não é apenas unir letras e palavras. I3, por sua vez, afirma que

Si yo tengo ningun conocimiento lingüístico, de género y de mundo como puedo comprender un texto o reconocer las palabras. Son mis conocimientos construídos a lo largo de la vida que van ayudar en la comprensión de un texto. (sic)

E I10 destaca que com o conhecimento prévio se podem fazer associações e recorrer à memória sobre o assunto abordado.

Não havia nenhuma indicação de que as perguntas deveriam ser respondidas na ordem em que foram feitas ou mesmo que precisavam ser itemizadas tal qual o roteiro de leitura, porém I5 demonstra impaciência com perguntas parecidas seguidas:

Creo que las respuestas a estas cuestiones van a quedarse repetitivas y redundantes, pero, aún así, se hace importante resaltar que todo lo estudiado en clase me ha ayudado mucho en la lectura de este texto, incluso ha servido de base para que ésta ocurriera con más fluidez.

Embora não conste no questionário, foi dito pessoalmente aos alunos da turma que as respostas podiam ser em forma de um texto dissertativo em que contemplassem todas as perguntas. I5 poderia ter respondido às questões que julgava repetitivas e redundantes em um único texto.

3.4) Tópico de apresentação do segundo texto

No segundo texto apresentado, a discussão livre e a atividade de leitura foram propostas em um mesmo tópico do fórum. A solicitação aparece no item 4 “Discutir con los compañeros, aquí en el foro, las contribuciones que la gramática del texto puede aportar a la comprensión lectora” e em uma recomendação após a itemização das atividades: “Además de eso, os pido para hacer **una primera discusión (libre) acerca de las dudas, dificultades y primeras impresiones del texto**”.

Apesar de explícita a solicitação da discussão, o que proporcionaria um momento de interatividade entre os membros, isso não ocorreu. De fato, poucos momentos de interatividade ocorreram. Com nossas informantes, apenas houve um, em que I10 no tópico de discussão livre do primeiro texto e I1 no tópico da atividade de leitura do primeiro texto citam a mensagem mandada por uma outra aluna, que caracterizou o texto proposto como um resumo de tudo o que haviam estudado na disciplina.

Devido ao fato de o segundo texto ser um assunto que eles ainda não haviam estudado e que não estava inicialmente na programação das aulas que a professora forneceu no início do semestre, havia a possibilidade de discutirem entre si sobre o lido para chegar a algumas conclusões. Eles poderiam, através do fórum, antecipar o debate em sala de aula que se seguiria à postagem do texto, destinado a discuti-lo. No entanto, poucas pessoas responderam antes de haver tal debate.

Assim, devemos destacar com relação a esse tópico que a frequência de participação dos demais alunos dessa turma cresceu após o dia 11 de julho, dia em que houve esse debate em sala de aula sobre o assunto do texto. No entanto, os informantes escolhidos responderam o tópico de apresentação do texto antes dessa atividade presencial. I5, que entregou o trabalho por e-mail, já havia respondido (segundo sua própria alegação) também esta atividade, embora a tenha enviado alguns dias depois. Como no texto enviado não há qualquer menção à discussão ou a qualquer ponto referido durante o debate em sala de aula, a relação entre a atividade não-presencial e a atividade presencial, que seria um dado a ser analisado, acaba sendo descartável dentro da proposta de nosso estudo.

Nesse tópico da atividade do segundo texto, havia um pequeno roteiro de leitura, em que pedíamos que apontassem: o tema, a base teórica e os conceitos da gramática do texto, além das discussões propostas a que já nos referimos. Com relação ao tema, I1 e I3 são as que o apresentam de maneira mais resumida: “El asunto del texto es una presentación de que es y como la gramática textual puede ayudar en la comprensión lectora” (I1) e “el texto trata de la relación entre la gramática del texto (mecanismos lingüísticos de un texto) y la comprensión lectora” (I3). Partindo do que foi proposto, I3 parece haver compreendido melhor a pergunta, uma vez que I1 na verdade define o que é o texto proposto, mas não exatamente o tema, enquanto I3 aponta o assunto.

Já I10 apresenta uma longa explicação de que a gramática textual é importante para a compreensão leitora, mas que é necessário ter outros conhecimentos, como havia sido dito no texto anterior, embora não haja referências a nenhum texto lido anteriormente. I5 responde do que se trata o assunto do texto

El texto señala la gramática textual como algo importante en el proceso lector, ya que este conocimiento lingüístico se ocupa de las relaciones existentes en los textos entre las oraciones y la semántica atribuída a las mismas. (sic)

E segue com um pequeno resumo dos assuntos abordados no texto.

Según el texto, comprender lo que se lee involucra algo esencial que es utilizar estrategias como recurrir a nuestros conocimientos previos (el conocimiento de mundo, por ejemplo), pero también es necesario poner atención para las contribuciones de esta gramática textual en lo que se refiere a una comprensión más amplia de lo leído, puesto que el conocimiento de la lengua también ayuda en eso. (sic)

Há, portanto, assim como ocorreu com I10, certa falta de entendimento sobre o que se requer na questão. Não se pediu que se fizesse um resumo do texto, ou que justificasse o motivo de apontar aquele assunto em específico.

A questão seguinte, sobre a base teórica é a que aparenta trazer um maior número de dúvidas. I10 não explicita que está respondendo a esta questão, porém cita Maingueneau (citado no texto) e alguns de seus conceitos ali apresentados. I3 aponta como base teórica os conhecimentos (de mundo, enciclopédico, lingüístico, de gênero e de estratégias) e a gramática textual. Possivelmente, queria destacar as teorias correspondentes aos estudos de compreensão leitora e os de gramática textual. I5 limita-se a enumerar os sobrenomes dos autores pesquisados, presentes nas referências bibliográficas do texto. Já I1 não compreendeu a questão, o que confirma textualmente.

No comprendí muy bien lo que es para contestar aquí, pero creo que la base teoría sea la defensa de que los conocimientos lingüísticos también son importantísimos a la comprensión lectora, además de otros ya conocidos como el enciclopédico y genérico. Es a partir de esta premisa que se desarrollan las cuestiones de gramática del texto, en mi opinión.

Nenhuma delas aponta uma área de estudo específica para responder a essa questão da base teórica. Isso talvez reflita o fato de, no terceiro período da faculdade, os alunos não estarem ainda familiarizados com o texto acadêmico. Apesar de alegarem não ter qualquer tipo de dúvida ao lerem esses textos, não há o conhecimento de que os textos acadêmicos se baseiam em teorias que estão incluídas em outros textos de diversas áreas do conhecimento.

Com relação a apontar os conceitos, I1 e I5 os enumeram em suas respostas.

Los principales conceptos presentados son; la cuestión de la unidad de sentido, el concepto de la coherencia y también el de la cohesión (que nos permite además de saber nombres, comprender la función de los conectores, y su utilización.), relaciones sintácticas que resultan en sentido y que exponen también relaciones semánticas, concepto de referenciación. Todos estos mezclados unos a los otros son los aspectos observados por la gramática del texto, y por eso fueron todos presentados conceptualmente.

I5 cita o processo de determinação do substantivo, além de alongar-se mais com relação ao processo de referenciação, remetendo-se à endófora, explicando resumidamente os processos de anáfora e catáfora.

3.5) Os tópicos de protocolo de processo leitor

Tratamos dos dois protocolos de processo leitor no mesmo subitem, pois, em geral, as informantes responderam que não tiveram dificuldades em nenhum dos dois textos, com relação à E/LE. Apenas no protocolo de leitura do primeiro texto que I10 afirma ter tido algumas dificuldades com o vocabulário. “Intenté comprender las palabras que no sabía el significado a través del contexto y recurri al diccionario para aclarar otras” (sic). Esse primeiro protocolo, excetuando-se por I5, foi respondido pelas informantes sob forma de um único texto dissertativo, no qual as alunas responderam a todas as questões, sem itemizá-las. Já o segundo, apenas I1 respondeu dessa mesma forma, sendo que I3 e I5 responderam pergunta por pergunta.

Com relação ao conteúdo do primeiro texto, presumimos que não haveria dúvidas, uma vez que é semelhante ao estudado pela turma durante o semestre. De fato, I3 diz que os textos lidos para a disciplina a ajudaram muito a compreender esse texto e I1, baseando-se na resposta anterior de uma colega de turma, afirma que o texto parecia, inclusive um resumo daqueles textos já estudados. Apenas I10 aponta dúvidas nesse texto, embora não tenha explicitado quais fossem, apenas apontando as estratégias utilizadas para solucionar-las, além de fazer associação com outras disciplinas cursadas.

Tuve dudas en algunos conceptos comentados en el texto, intenté tirarlas en otros textos de la asignatura y también haciendo asociaciones con los textos de "Lingüística III" y "Lingüística Aplicada". También percibí que algunos libros de la bibliografía de referencia sobre lectura interactiva ya tubo oportunidad de leerlos, el que me ayudó mucho en la comprensión.

Algo que chama atenção nessa colocação de que houve dúvidas é que não as apontou durante a discussão livre sobre esse primeiro texto, de modo a conseguir, *on-line*, a ajuda de seus colegas de turma.

Já com relação ao segundo texto, enquanto I1 afirma não haver tido qualquer tipo de dificuldade com o conteúdo, I3 responde que tampouco teve, apesar de apresentar as dúvidas que teve com o texto.

4-Yo no logré comprender muy bien los conceptos de generativo-transformacional y de gramática transoracional.

5- Solamente después de leer todo el texto y hacer algunas inferencias yo logré comprender estos conceptos. (sic)

I5 foi a única informante que respondeu ao protocolo depois do debate em sala de aula sobre o segundo texto. Ela afirma ter havido dificuldades com o conceito de coerência. A informante tentou sanar a dúvida consultando os colegas, porém apenas o conseguiu durante o debate em sala de aula.

En realidad, he discutido con algunos amigos sobre eso para saber sus opiniones y, de acuerdo con éstas, lograr comprender lo leído. Pero mis dificultades eran también sus dificultades y nos quedamos en la misma situación. Entonces, recurrimos a la profesora de lengua que, en el debate en clase respecto a este texto, nos ha aclarado todo.

Em ambos os protocolos, as informantes afirmam que o fato de estarem estudando compreensão leitora e lendo textos teóricos sobre o assunto foi importante para que não tivessem nenhuma, ou praticamente nenhuma, dúvida sobre os textos lido no fórum. A única dúvida levantada por I1 com relação à teoria diz respeito ao fato de percebê-la na prática leitora.

En verdad, lo único que hasta hoy me pareció demasiado complejo es eso de percibir cuando utilizamos determinadas estrategias para comprender algo. Eso porque, al final de la lectura sé que comprendí todo, pero no sé si mientras leía no comprendí algo y casi que automáticamente utilicé algunas de las "técnicas" aprendidas. Pero para mí está claro que conocimientos diversos como por ejemplo aquello que fue discutido sobre los esquemas, y además, aquello sobre los tipos de memoria me acompañan siempre en todas las lecturas y eso lo percibo bien.

Talvez seu maior problema em identificar a maneira pela qual utiliza suas estratégias de leitura se deva ao fato de o protocolo não ter sido postado junto com o texto, mas sim alguns dias depois. Ou mesmo o fato de não estar lendo e respondendo o protocolo à medida que o fazia.

Ao serem questionadas sobre o uso da internet e do fórum em seu processo de ensino-aprendizagem de Espanhol 3, todas as informantes, em acordo com o que responderam em seus questionários de sondagem, acham que o fórum é uma ferramenta viável para o uso didático. No entanto, o fato de não poderem ter acesso à internet todos os dias, seja por não ter computador em casa ou mesmo por terem um tempo limitado para fazê-lo, as impedia de poder ler o texto enquanto encontravam-se conectadas.

O tamanho dos textos também foi bastante criticado, porém é importante lembrarmos que o primeiro texto possuía 9 páginas, enquanto o segundo, apenas 4. Nem se reduzindo à metade o tamanho do texto isso possibilitou que a leitura em tela fosse facilitada. Talvez se, em vez de apresentar um texto completo, se optasse por usar um resumo de um texto ou de textos sobre determinado assunto, o objetivo de ter uma tarefa feita enquanto se está *on-line*, para aproveitar os outros recursos

que a internet oferece, como fontes outras de informação, fosse contemplado. Importante destacar que, no segundo protocolo, alegam que o fato de já estarem usando aquele espaço há algum tempo foi um fator determinante para que houvesse uma maior facilidade em seu uso.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Para analisar os dados coletados ao longo de nossa pesquisa, precisamos nos remeter às perguntas de pesquisa, expostas no capítulo de metodologia (cf. 48).

Dessa forma, temos como problema principal:

Como os alunos estão entrando em contato com uma nova situação de aprendizagem (atividade não presencial) e que tipo de perfil leitor essa nova atividade exige? Além dessa, também nos questionamos se o fato de a atividade ser não presencial interfere nessa questão?

Apontamos novamente essas questões, pois nosso capítulo de análise se organiza de acordo a respondê-las objetivamente.

Dessa maneira, remetendo-nos às duas perguntas derivadas dessas primeiras:

Considerando o material coletado ao longo do estudo, como poderíamos caracterizar os informantes enquanto leitores em ambiente virtual? Ou seja, de que estratégias lançam mão, que dificuldades apresentam, como procuram solucioná-las.

A proposta do fórum teve um objetivo didático-pedagógico de apoio não-presencial ao desenvolvimento das atividades e conteúdos de leitura no curso presencial. Como se articulam as atividades presencial e não-presencial e em que medida o fórum contribui para o desenvolvimento do leitor universitário de textos acadêmico-científicos e de hipertextos?,

topicalizamos este capítulo da seguinte forma: primeiramente tratamos da questão das estratégias de leitura empregadas e as dificuldades e soluções encontradas pelos informantes. Em segundo lugar, procuramos destacar a leitura hipertextual dos informantes, uma vez que tiveram acesso aos textos via internet. Esse tipo de leitura está mais evidenciado na leitura do próprio fórum, que na leitura dos textos. E, por último, destacamos a relação do uso do fórum com a atividade presencial dos alunos.

4.1) As estratégias usadas, as dificuldades e as soluções

As duas principais estratégias enfocadas nesse estudo são: a ativação do conhecimento prévio por parte dos leitores (conhecimento lingüístico, textual, genérico, enciclopédico, etc) e a hierarquização da estrutura do texto (tal hierarquização está voltada, neste caso à identificação de idéias centrais e secundárias).

4.1.1) O conhecimento prévio

O texto “Mini curso: Lectura interactiva em clases de E/LE” apresenta como tema o ensino de leitura para estudantes de espanhol/língua estrangeira que são falantes de português como língua materna, sob uma visão interativa. Como dito na seção de apresentação de dados (cf 72-74), esse é um assunto abordado diretamente no módulo voltado a compreensão leitora dentro da disciplina de Língua Espanhola 3 da IES pública onde os informantes estudam. De fato, a temática do fórum leva à criação da hipótese de que a ativação do conhecimento prévio seria uma das principais estratégias de leitura empregadas pelos alunos. Dessa forma, opiniões que destacam que o texto é “um resumo daquilo que foi estudado”, não eram de todo imprevistas.

Não apenas essa questão é uma estratégia que pode ser identificada pelo trabalho feito pelos alunos no fórum, como também é um objeto de estudo dos textos lidos pelos alunos na disciplina. Dessa forma, essa questão foi levantada no próprio tópico de apresentação e discussão livre do texto, por todas as informantes.

Yo creo que todas las escuelas deben (...) preparar (...) Ejercicios de actividades de lectura que involucran los alumnos, o sea, que los **ayuden a utilizar sus conocimientos que se han construido a lo largo de su vida.** (I3, sic)

Cada texto que leemos sobre un asunto ya conocido, hacemos nuevas asociaciones a través de las marcas lingüísticas del texto y de nuestro propio conocimiento como lector.

Estudiamos en otras asignaturas, como ya comentado por I9, los mismos asuntos y **eso favorece la comprensión lectora.** (I10)

Creo que después de todo lo leído en las clases de español III sobre comprensión lectora, **la lectura del minicurso fue más fácil**, además de aclarar diversos conceptos que todavía no había comprendido muy bien. (I1)¹³

Como se pode ver, o conhecimento prévio é tratado como estratégia que deve ser estimulada no ensino da leitura na escola, segundo I3, para que o aluno possa tornar-se mais proficiente em sua leitura. Também se pode ver uma reflexão sobre essa estratégia, ao I1 e I10 identificarem que o fato de já conhecerem o conteúdo lhes ajudou a ler esse texto, assim como esse texto foi importante para aclarar as dificuldades que vinham tendo sobre o assunto da leitura interativa.

Da mesma maneira, esse foi um assunto levantado textualmente na atividade de leitura desse texto. A atividade de leitura foi sendo elaborada antes de ser enviado para o fórum o texto, no tópico de discussão livre. Essa atividade de leitura, como já explicitado (cf 64), tinha como base a atividade proposta (e não respondida) no piloto e no roteiro de leitura elaborado na nossa pesquisa de fim de curso da

¹³

Grifos nossos.

graduação. Como salienta I5 (cf Anexo G), a questão do conhecimento prévio foi amplamente abordada, pois: 1) estava de acordo com a temática do texto; 2) estava de acordo com o que vinham estudando e 3) não podíamos prever que focariam tanto essa questão dentro do tópico de discussão livre e deixariam de lado a instrução de aproveitar o espaço para a interação com os colegas fora de sala de aula. Uma primeira discussão que podemos levantar, pois, é que esse conhecimento prévio sobre o modelo sócio-interacional de leitura fez-lhes acionar os esquemas relativos a esse modelo. Como o conceito de conhecimento prévio é amplamente utilizado segundo essa teoria, mesmo quando não solicitado explicitamente para que discutissem o assunto, foi o principal aspecto abordado pela discussão livre.

Podemos destacar, inclusive, o fato de todas as informantes terem respondido que não houve dificuldades quanto ao conteúdo do texto no protocolo de processo leitor. A principal justificativa para isso é justamente o fato de esse texto estar de acordo com aqueles lidos para a disciplina.

Yo no tuve dificultades en leer el texto ni en el vocabulario ni en la comprensión. **Los textos leídos en clase de español III me ayudó mucho en la comprensión.**(I3, sic)

En verdad, creo que **no tuve dudas en la comprensión del texto** (...) Además, era como un complemento, y así como dijo I9, **me pareció un resumen de algunos tópicos estudiados** a lo largo de nuestras clases. (I1, sic)

Tuve dudas en algunos conceptos comentados en el texto, **intenté tirarlas en otros textos de la asignatura y también haciendo asociaciones con los textos de "Lingüística III" y "Lingüística Aplicada"**. También percibí que **algunos libros de la bibliografía de referencia sobre lectura interactiva ya tubo oportunidad de leerlos, el que me ayudó mucho en la comprensión.** (I10, sic)

Apesar de apenas apresentarmos respostas referentes ao protocolo de leitura do primeiro texto, como o exposto no capítulo de apresentação dos dados (cf 80), as informantes também alegaram não ter dúvidas relativas ao segundo texto, devido ao conhecimento que já traziam consigo sobre assunto. No entanto, é importante observar nesse segundo protocolo que I1 diz não conseguir perceber que estratégias utiliza no decorrer de sua leitura, porém consegue perceber que os conhecimentos sobre compreensão leitora a acompanham durante o processo:

En verdad, lo único que hasta hoy me pareció demasiado complejo es eso de percibir cuando utilizamos determinadas estrategias para comprender algo. Eso porque, al final de la lectura sé que comprendí todo, pero no sé si mientras leía no comprendí algo y casi que automáticamente utilicé algunas de las "técnicas" aprendidas. Pero para mi está claro que conocimientos diversos como por ejemplo aquello que fue discutido sobre los esquemas, y además, aquello sobre los tipos de memoria me acompañan siempre en todas las lecturas y eso lo percibo bien. (sic)

Não fica claro, por essa resposta, se I1 consegue identificar quando usa a ativação do conhecimento prévio durante sua leitura, ou se isso lhe ocorre de

maneira automática, ao deparar-se com marcas no texto que estimulem a ativação. Apenas se pode concluir, baseando-nos em suas outras respostas, que ela reconhece que ativa seus conhecimentos e que esses realmente lhe ajudam a compreender o texto.

A última questão da atividade de leitura do primeiro texto pergunta sobre a via de mão dupla da informação segundo o modelo de leitura sócio-interacional, que, como expusemos ao longo deste item, é um assunto conhecido pelas informantes. Todas as respostas das informantes dão conta do conhecimento prévio, tema das duas perguntas anteriores, porém pouco dizem com relação ao processo ascendente de leitura, apenas I3 destaca que sem os conhecimentos lingüísticos e a identificação, ela não poderia reconhecer as palavras. Talvez seja a única a fazê-lo por admitir que, até começar a estudar compreensão leitora na disciplina, sua concepção de leitura estava de acordo com o modelo decodificador. Ainda assim seu enfoque está sendo dado no que é trazido pelo leitor para poder dar sentido ao texto e não no que o texto traz para o leitor, como as informações novas que se combinam com as já pertencentes à memória de longo prazo, alterando-as.

Algo que deve ser contemplado em nossa análise é que os alunos estão estudando compreensão leitora e foram convidados a participar de um fórum sobre compreensão leitora. Dessa forma, antes mesmo de postarmos os textos e as questões que gostaríamos que fossem respondidas e debatidas, a turma já traçava suas hipóteses de leitura: seriam textos sobre algo relacionado à matéria que estavam estudando. Os objetivos de leitura também se definiram de antemão: tinham de ler aqueles textos que trariam algo mais sobre compreensão leitora, ademais de ser algo pelo qual ganhariam pontos de participação para somar-se com as notas de suas avaliações.

O fato de ser um espaço voltado para atividades da faculdade também cria um viés de que necessitam apresentar o que sabem sobre o assunto e de encararem o uso do fórum como uma avaliação de conhecimento, como uma prova feita para a disciplina. Dessa maneira, possivelmente ativam os esquemas relacionados diretamente ao conhecimento teórico sobre compreensão leitora, deixando de lado a atenção para com conceitos novos, como o ensino de E/LE a alunos cuja LM é português, relacionado à leitura sob uma ótica interacional, quando perguntados sobre conceitos. Como eles estão diretamente relacionados a essa questão por eles mesmos serem alunos brasileiros de E/LE, podem haver

descartado tal informação por parecer-lhes redundante (cf 64 para uma discussão mais detalhada).

4.1.2) A hierarquização do texto e o conhecimento do gênero

Relacionando conhecimento prévio e a hierarquização do texto, é importante destacarmos o conhecimento sobre o gênero ao qual o texto pertence. Durante nosso trabalho de conclusão da graduação (Doria & Lazaro, 2004), pesquisamos sobre a compreensão leitora de gêneros acadêmicos em E/LE de alunos universitários brasileiros. Naquele estudo, os alunos estudados estavam no quinto período de graduação, ou seja, 1 ano letivo mais adiantados que nossos atuais informantes. Chegamos à conclusão que os alunos de graduação investigados lêem melhor os textos acadêmico-científicos à medida que entram em contato com eles em contato com eles: através da leitura e da escrita. Isso ocorre, principalmente, quando estão envolvidos com atividades de iniciação científica.

Apesar de estarem veiculados em um fórum de debates *on-line*, ambos os textos selecionados para nosso estudo têm como gênero predominante o gênero acadêmico-científico¹⁴. Na IES estudada, os alunos apenas podem vincular-se a programas de iniciação científica a partir do terceiro período, de modo que, mesmo que alguma de nossas informantes estivesse envolvida em um projeto de IC, ainda estaria no início de suas atividades quando iniciamos o uso do fórum.

Nas atividades de leitura de ambos os textos, apresentamos o pequeno roteiro de leitura, no qual abordamos questões de organização do texto, que estão diretamente relacionadas ao gênero a que estes pertencem. Dessa forma, pedimos que apontassem: tema, conceitos relacionados, base teórica, metodologia e conclusões. As respostas quanto a essas questões do roteiro apresentam maior discrepância, do que aquelas nas quais pedimos a reflexão sobre o conteúdo dos textos.

¹⁴ O texto acadêmico tem como estrutura a seguinte divisão: introdução, quadro teórico, metodologia, análise, conclusões (ou considerações finais) e referências bibliográficas. O quadro teórico do texto acadêmico normalmente se relaciona a fontes outras de conhecimento (outros textos acadêmicos) que já trataram daquele assunto. A metodologia se relaciona diretamente com o método de trabalho empregado pelo pesquisador e a análise se faz dos dados coletados durante a pesquisa. As conclusões são a respeito do que foi pesquisado e as referências bibliográficas aparecem tanto no decorrer do texto, com o nome do autor, o ano da publicação e o número da página, como elas aparecem completas ao final do texto, de maneira que o leitor possa também consultar a mesma fonte usada pelo autor. (Tena Suck & Turnbull Plaza, 2001)

Ao identificar o tema do primeiro texto, I1 e I5 apontam para o aspecto do ensino de leitura, sob ótica interativa, em aulas de E/LE, enquanto I10 não destaca o ensino de E/LE, mas sim explica resumidamente a teoria de leitura interacional e I3 fala em “leitura e interatividade”, sendo que interatividade pode ter múltiplas conceituações. Ainda destacamos o fato de I3 não abordar o ensino de E/LE ao falar do tema do texto, tampouco quando pedimos para dar a opinião da leitura interativa relacionada ao ensino de E/LE.

Pelo que se pode notar, as informantes foram capazes de identificar aquilo que vinham estudando ao longo do semestre letivo: a leitura interativa, porém não destacam o fato de a pesquisa dar-se com falantes de língua portuguesa como língua materna. Talvez pela sua proximidade com esse assunto específico, já que são alunas de E/LE que têm a língua portuguesa como língua materna, tenham achado essa complementação apenas um detalhe sem importância para o texto, entretanto, esse detalhe é nitidamente citado na introdução das autoras do texto, que destacam a transparência entre as duas línguas como ponto de dificuldades e facilidades na leitura em LE. Outra possibilidade é que, sendo o fórum um espaço de discussão sobre compreensão leitora, as alunas tenham concluído que esta era a questão mais importante.

Quando perguntadas sobre conceitos, I1, I5 e I10 apresentam os conceitos de modelos de leitura que vinham estudando, sendo que I5 apresenta todos os conceitos apontados no texto, menos os referentes à seleção de material. Já I3 não enumera os conceitos estudados, mas diz que o tema é desenvolvido apresentando tudo o que envolve o processo leitor e a importância da atenção do professor acerca da leitura, dos materiais didáticos e os métodos de ensino de LE. Como se pode ver pelo seu questionário de sondagem, I3 até começar a estudar compreensão leitora na faculdade, trazia consigo o conceito de leitura decodificadora, que alega ser o que está em vigor no ensino de base do Brasil. Dessa forma, é possível que essa questão do ensino de línguas lhe seja prioritária, uma vez que está estudando para tornar-se professora. O ensino de línguas é tratado por I1 como a diferença entre esse texto e os textos que haviam lido anteriormente para a disciplina, mas não como um conceito apresentado no artigo. Talvez o fato de não haver destacado isso se deva a um desconhecimento da estrutura de um texto acadêmico, em que o segundo capítulo normalmente é voltado à base teórica, na qual são apresentados os conceitos, teorias e estado das pesquisas anteriores sobre a temática abordada.

É também onde, no caso do texto lido pelas informantes, encontrava-se a questão da seleção de material por parte do professor. Importante destacar, também, o fato de apenas I5 falar sobre *scanning*, *skimming* e leitura detalhada.

Como dito no capítulo de apresentação de dados (cf 74), ao falarem sobre metodologia, houve uma maior diferença de respostas. I1, I3 e I5 apresentam como metodologia a estrutura de argumentação do texto. Já I10 apresenta como metodologia, os passos dados pelas autoras do texto durante a pesquisa que fizeram: o estabelecimento do próprio minicurso de leitura interativa para o ensino de E/LE. Vale lembrar que I10 é a informante de maior faixa etária do grupo que escolhemos e que esse seu conhecimento pode ser mesmo anterior ao estudo formal de gêneros textuais. Dessa forma, as outras informantes, como não conhecendo o gênero textual que estavam lendo, tentam usar todos os conhecimentos de que dispõem para entender a pergunta e inferir o que seria metodologia. Como a metodologia está intimamente relacionada à palavra método, as alunas pensam que seria o método pelo qual o autor do texto expõe o conteúdo do seu texto e não a maneira pela qual procedeu em sua pesquisa para obter os dados que seriam levados em conta em sua análise posterior.

O desconhecimento do gênero acadêmico torna-se evidente no questionário sobre o segundo texto, no qual pedimos a base teórica seguida pelo autor. I1 admite textualmente que não sabe a que nos referimos com essa pergunta.

Cabe destacar que os alunos estão estudando compreensão leitora. Não apenas o texto precisa ser lido, mas também as atividades e roteiros de leitura, assim como avaliações, etc. e, se surge algo nessas avaliações que esteja além do conhecimento dos alunos, devem procurar essa outra fonte de informação. Assim, ao não terem exata certeza do que se trata “metodologia” dentro de um texto, a melhor forma de tentar entender seria consultar o professor em sala de aula, os colegas, ou mesmo a tutora dentro do fórum, ou, então, algum texto complementar na própria internet para que pudessem sanar a dúvida. Outro recurso de que poderiam dispor seria procurar manuais de redação de artigos, teses, dissertações, monografias, etc. de maneira que pudessem esclarecer suas dúvidas. Nenhum aluno procurou ajuda da monitora para questões de compreensão das questões: seja pelo fórum, por correio eletrônico ou durante sua presença em algumas aulas ao longo do curso.

Como já dito nesta seção, conseguir enxergar a estrutura de um texto e identificar o tema é uma estratégia de leitura. Quando, no tópico de apresentação e roteiro de leitura do segundo texto, os informantes não conseguem apontar o tema do texto, há possivelmente alguma falha em sua leitura. A não ser que não tenham compreendido que, mesmo usando o termo “assunto”, nos referíamos ao tema do texto. O tema de um texto normalmente é definido em uma frase e temos nessa resposta longos textos explicando do que fala o texto, como resumos, porém sem apontar exatamente o tema central. Apenas I3 fala que o texto trata da relação da gramática textual com a compreensão leitora.

Como na atividade passada as informantes souberam responder do que se tratava o assunto do texto, embora não mencionando o fato de os alunos de E/LE terem como LM o português, poder-se-ia dizer que a mudança do termo “tema” para “assunto” causou essa confusão. No entanto, como a estrutura do roteiro é parecida – a diferença principal é que este roteiro é bem menor que o anterior – não era impossível que eles inferissem que se tratava de apontar o tema.

O pouco conhecimento sobre o texto acadêmico se evidencia com a questão sobre base teórica. I1 afirma textualmente que não sabe se entendeu bem a questão, apenas afirma que os conhecimentos lingüísticos são importantes para a compreensão leitora. Ao fazer essa pergunta, gostaríamos de saber sobre o conhecimento teórico dos alunos: a que área do conhecimento determinado texto pertence? Quais atores cita para embasar suas opiniões? I5 dá a lista dos autores, apontando somente o sobrenome e o ano de publicação da obra, fazendo com que se recorra à leitura das referências bibliográficas do texto. I10 cita Maingueneau para defender que a gramática textual (conhecimento lingüístico) é também importante para a leitura. Maingueneau é citado na introdução do texto, justamente para afirmar isso, porém a principal base teórica do texto é a própria gramática textual e a compreensão leitora, como afirma I3, apesar de apresentar de outra forma: *“Las bases teóricas presentadas son: Los conocimientos(de mundo, enciclopédico, linguístico, género y estrategias), y la gramática del texto” (sic).*

É interessante observar que I3 consegue apontar os conceitos relativos ao primeiro texto, incluindo falar sobre o ensino de E/LE pelo professor, porém não consegue estabelecer os conceitos da gramática textual. No roteiro de leitura do segundo texto não pedimos os conceitos gerais, mas sim aqueles referentes somente à gramática do texto. Em vez de apontá-los, define a própria gramática,

mostrando uma boa capacidade de síntese do material lido, porém demonstrando uma clara dificuldade na compreensão da questão solicitada.

As demais informantes apontaram adequadamente os conceitos referentes à gramática textual. Para isso, relacionam a informação nova com o conhecimento prévio adquirido nas aulas de Espanhol 3 e em outras disciplinas (como alegam durante toda a pesquisa), apresentando o que de novo viram no texto. I1, novamente apresenta insegurança em sua resposta, pois não sabe se compreendeu bem o que seriam esses conceitos.

Ps: En verdad tuve dudas encunto a este tópico porque no se si he entendido correctamente la cuestión de qué son conceptos. Por lo tanto, contesté los que creía que fueran conceptos fijando en la cuestión de cuales eran indispensables a la comprensión de la temática del texto. (sic)

Novamente, pode estar de acordo com o fato de pouco conhecerem o gênero textual ou por alguma outra falha na compreensão do texto, embora tenha respondido de maneira adequada ao que foi perguntado.

Essa pergunta e a última estavam intimamente atreladas: uma vez que respondessem sobre os conceitos da gramática textual, eles deveriam discutir as contribuições da gramática do texto para a compreensão leitora. Como já mencionado na apresentação dos dados (cf. 70-82), os informantes não interagiram com os colegas. No entanto, apontaram as contribuições que a gramática do texto pode trazer à compreensão. Uma possibilidade para que não houvesse uma grande participação foi o fato de a pergunta não apresentar polêmica a ser discutida.

I1 não fala da relação da sintaxe com a semântica, uma vez que define o ato de ler como “compreender o significado, o sentido e as intenções de um texto”. Durante todo o texto, afirma-se que a gramática textual estuda as relações entre os termos do texto em um nível transoracional, acima da oração, tendo como principais conceitos os de coerência e coesão textual. Além disso, a informante fala da unidade de sentido ao apresentar os conceitos da gramática textual. Há, portanto, certa incoerência ou uma tentativa de não se repetir nos textos que escreveu. As outras informantes deram ênfase à semântica textual e a esse ponto da unidade de sentido.

Avaliamos que a pouca prática no contato – compreensão e elaboração – de textos acadêmicos afetou o processo de leitura das informantes no que se refere à definição das idéias centrais do texto e às secundárias a elas relacionadas. Essa hierarquização do texto facilitaria a delimitação das informações e organizaria seu

pensamento para favorecer um processo leitor mais eficaz. A estratégia de hierarquização, seja pelas limitações impostas pelo pouco conhecimento do gênero, seja pela falta de domínio metacognitivo da própria estratégia, foi pouco nada utilizada. Nossa observação do *corpus* destaca o conhecimento prévio de caráter enciclopédico e intertextual, retomando em especial os materiais estudados em aula, como um dos grandes apoios ao avanço da leitura, inclusive em termos de definição de temática dos textos.

4.1.3) Scanning e skimming

Como dito no subitem acerca da hierarquização do texto, apenas I5 aponta *scanning e skimming* como conceitos do primeiro texto. Não podemos esquecer que I5 é a informante que não usou o fórum para enviar suas respostas à atividade não presencial. Devemos lembrar também que para lermos o hipertexto, precisamos estar atentos ao que pode ou não ser interessante, de maneira que usamos muito das leituras *scanning e skimming*. A *scanning* é imprescindível para sabermos como usar os recursos do fórum para podermos participar das discussões, para saber em que botões e *hiperlinks* devemos clicar. Muitos alunos tiveram dúvidas de como acessar o fórum e como postar suas respostas, muitos não usaram nem se deram conta da seção de tutorial que preparamos com as principais dúvidas iniciais que um usuário novato de fóruns costuma ter.

Quanto à estratégia de *skimming*, não temos como ter idéia se as informantes a utilizaram ao longo de sua leitura, uma vez que é a leitura mais geral e superficial de algumas partes do texto. Como o assunto era-lhes conhecido, possivelmente leram apenas algumas partes do texto para saber sobre o que se tratava. Elas mesmas afirmam que o texto era muito grande para ser lido em tela, então, podem haver lido pequenas partes para tentar entender daquilo que falava. Como a maioria das respostas centrava-se naquilo que já conheciam, também há a possibilidade de haverem lido aquilo que estava de acordo com o que estudaram, uma vez que alegaram ainda trazer dúvidas, ou responder de forma generalizada, baseando-se em inferências a partir de títulos e palavras-chave.

O fato de não mencionarem esses tipos de leitura pode ser tanto por não compreenderem bem a teoria, como por entendê-la completamente e achar redundante citá-las a todo momento. Outra possibilidade é que sejam recursos que

normalmente os alunos não conseguem utilizar-se para ler. I1 teve dificuldades em acessar sua conta, porém conseguiu solucioná-lo, I3 diz ter pedido ajuda a amigos para entender como usar o fórum. Se tivessem feito uma varredura da página inicial do fórum, veriam a seção de tutorial, na qual tem um tópico de como responder dentro dos tópicos do fórum.

4.1.4) Outras estratégias de leitura empregadas

Síntese

Ao apontar as conclusões, além da enumeração dos assuntos de cada parágrafo, como faz I1, também temos conclusões a que os próprios informantes chegaram ao ler o texto, elaborando o que Silva (2002: 83) ao estabelecer um quadro com as estratégias de leitura empregadas pelos alunos de E/LE, chama de “síntese”:

Las conclusiones apuntan para la lectura como proceso interactivo e interesante, la importancia de lo trabajo del profesor acerca de lo desarrollo de conocimientos y estrategias en las clases de lengua extranjeras. (I3, sic)

Para tenermos lectores críticos debemos dar a los alumnos autonomía. Estudiantes necesitan leer con reflexión desde las primeras series de su escolaridad, entonces la lectura adquiriera sentido y valor. (I10, sic)

Por lo tanto, en clases de lengua extranjera, se debe incentivar el alumno a esta práctica crítica y reflexiva, con el objetivo de que éste pueda solucionar sus dificultades por él mismo, a través de su capacidad de comprensión lectora adquirida por medio de la enseñanza de métodos para llegar a las estrategias y competencias necesarias para tal comprensión, lo que transforma el lector en un individuo capaz de crear sentidos nuevos a partir de una lectura completa. (I5, sic)

Como podemos ver essas sínteses são elaboradas através da recuperação de palavras usadas pelas autoras do texto, tais como: “leitores críticos”, “autonomia”, “prática reflexiva”, “ensino de métodos”. Essas palavras estão relacionadas ao conhecimento prévio que trazem de compreensão leitora, assim como à área de estudo a que pertence o texto: ensino de E/LE. Inclusive, há a concordância dessas respostas com as respostas relativas à questão de opinião sobre a relação da leitura interativa com o ensino de língua estrangeira.

Atenção seletiva

Retornando à questão de os alunos centrarem sua leitura de acordo com os aspectos que mais estivessem de acordo com o conteúdo teórico do curso e de estarem usando o fórum como uma atividade complementar, podemos explicar tal modo de proceder com o que, segundo Silva (2002: 80), seria uma estratégia

metacognitiva chamada de “atenção seletiva”, pois concentraram a atenção em determinadas metas, buscando, então, no texto, formas distintas de alcançá-las.

Dessa forma, a meta estabelecida seria a de que deviam usar o fórum de maneira a demonstrar seus conhecimentos sobre o conteúdo teórico do curso, uma vez que a professora da turma tinha acesso ao fórum e a participação naquele espaço significava ponto na média daquele módulo da disciplina. Dessa forma, outros conceitos apresentados, embora fossem imprescindíveis para o texto como um todo, foram tratados como detalhes, como acréscimo, pelos alunos, em vez de conceitos ou parte dos temas dos textos.

Elaboração

Essa estratégia trata-se de “associar as novas informações a um conhecimento anterior, relacionando partes diferentes da nova informação ou fazendo associações pessoais significativas” (SILVA, 2000: 82). No nosso estudo, vemos essa estratégia sendo utilizada principalmente por I5, que elabora longos textos para cada resposta, muitas vezes respondendo uma pergunta na resposta que seria da outra, de maneira que considera que as perguntas estão repetitivas e redundantes. Devido a essa sua grande capacidade de elaboração, possivelmente seria melhor para essa informante responder a todas as perguntas em um texto dissertativo mais longo e fluido, com as associações entre as partes do texto, as novas informações e seu conhecimento anterior.

Não apenas I5 apresenta essa estratégia cognitiva, I1, I3 e I10 também a apresentam ao longo de suas respostas. Contudo, podemos destacar como exemplar do uso dessa estratégia o fato de responderem ao protocolo de processo leitor do primeiro texto em forma de pequenas dissertações, nas quais respondem a todas as perguntas, sem a necessidade de topicalizar de acordo com a organização das questões.

4.2) A leitura hipertextual

Algo que todos os informantes têm em comum em seu perfil leitor no fórum é que não havia familiaridade com a rede, pelo que alegam nos questionários. Outro fator em comum, que diz respeito à leitura *on-line* é que para se ler em tela, ou

enquanto está conectado, é importante que o texto seja curto. I1 chega a afirmar que ler em tela faz mal à saúde da vista e por isso prefere imprimir os textos.

Mesmo tendo que imprimir os textos, isso não impossibilita o uso da internet para sanar dúvidas quanto a conteúdos, ou mesmo dúvidas de vocabulário ou gramática. Ainda assim, alega não ser familiarizada com o meio informático, usando a internet principalmente para acessar a caixa de entrada do *e-mail* e o *site* de relacionamento *orkut*. I1, que tem acesso à internet de casa, afirma que não recorreu a *sites* de busca ou a dicionários *on-line* porque leu o texto impresso. Esse tipo de resposta não faz sentido, uma vez que afirmam usar a internet para solucionar problemas de compreensão de textos lidos para as disciplinas.

I3 diz-se familiarizada com o ambiente virtual, porém é a única informante que usou o fórum que explicita dificuldades de usar o fórum. Suas principais queixas estão relacionadas ao tamanho dos textos. Como não tem acesso em sua casa, o tamanho dos textos pode influir no tempo que possui para usar a internet. Alega que a interação com os colegas de turma ajudou a solucionar suas dúvidas, porém, como estamos dizendo durante a análise e a apresentação de dados: os alunos não interagiram diretamente. Possivelmente leram o que os colegas disseram, porém poucas vezes se manifestaram para comentar o que alguém já havia dito.

I10 afirma não ter tido qualquer dificuldade no uso do fórum e, inclusive, comenta que se deveria sugerir aos membros do fórum que fizessem pesquisas de outros textos sobre os assuntos abordados. Vale lembrar que o fórum possui uma seção destinada a isso, porém que não foi utilizada pelos membros. Possivelmente porque eles estavam concentrados em responder as questões sobre os textos postados e, dessa forma, não procuraram explorar as demais seções. Suas dificuldades com o fórum estão restritas a questões como dificuldades de ler na tela e limitação de acesso. Como não mencionou a leitura *scanning*, também é possível que não tenha escaneado a página principal do fórum de maneira a encontrar um *hiperlink* que pudesse levá-la a encontrar esse espaço no qual poderia sugerir e acatar a sugestão de leitura das outras pessoas.

4.2.1) A interatividade

Aparentemente, e o que se comprova pelas respostas nos questionários de sondagem e pós-coleta de dados, os alunos não estão acostumados a interagir na

internet, pelo menos no que diz respeito a atividades acadêmicas. Embora muitos não possuam acesso à internet em casa, ou mesmo não sejam adeptos de uma “vida virtual”¹⁵, em sua maioria possuem conta no *site* de relacionamento *orkut*. Por mais que não participem da discussão das comunidades, têm como saber como se discute via internet sobre assuntos variados.

Poder-se-ia atribuir a falta de interatividade dos alunos ao fato de que o fórum estava intimamente relacionado à disciplina de Língua Espanhola III e, dessa forma, eles agiram com as tarefas do fórum tal como se agiria com tarefas de sala de aula, tendo como agravante o fato de ser uma atividade pedagógica inteiramente nova para todos. No entanto, a turma é bem participativa em sala de aula. Outra possibilidade que se levanta é a de que, estando em um meio predominantemente escrito e tendo de expressar-se na língua estrangeira, tenham sentido-se acanhados de cometer erros ao dirigir-se aos colegas. No entanto, sendo este um aspecto que eles levantam como interessante para o uso de atividades não presenciais via internet, é no mínimo contraditório que não o usem de maneira a interagir com os colegas, principalmente quando o tópico é aberto para este fim. As dúvidas, embora alegadas por algumas informantes nesse tópico de apresentação e discussão do texto, continuam não sendo explicitadas no protocolo de processo leitor.

I1, em seu questionário pós-coleta de dados, apesar de achar que é bom ter um espaço fora da sala de aula para interagir com os colegas de turma, diz que não houve grandes mudanças para ela. Ela é uma das melhores alunas da turma e está sempre cercada por colegas, inclusive conversando sobre aspectos ligados diretamente às matérias estudadas na faculdade. Ou seja, para ela já é algo costumeiro estar em contato com os colegas fora de sala de aula, discutindo os textos lidos para as disciplinas. Alega que a forma de trabalho agradou, porém que a disponibilidade de tempo dos alunos da turma não estava condizente com o tempo que o fórum exigia para realizar suas atividades.

I5 não acessou o fórum, como já dito. Dessa forma, não participou da discussão livre do primeiro texto e não teria como interagir diretamente com os seus colegas. Apenas o fez durante o debate sobre o segundo texto do fórum, que ocorreu em sala de aula. No entanto, ela poderia pôr suas impressões sobre o que os colegas haviam dito em alguns tópicos, pois disponibilizamos, de forma impressa,

¹⁵ Com “vida virtual” queremos dizer exercer atividades na grande rede mundial de computadores, tais como: acesso a *orkut*, uso de programas de mensagens eletrônicas, uso de correio eletrônico, etc.

os tópicos com as respostas de seus colegas de turma no fórum. Mesmo que não respondesse ao tópico de discussão livre, poderia ter discutido as respostas dos outros alunos às atividades de leitura ou mesmo ter feito referência a elas. Destaca, porém, o tamanho dos textos como problemas para se trabalhar em frente à tela do computador. Como não participou das atividades do fórum, apenas pôde apontar que crê que deve ser uma boa ferramenta didática para o ensino de compreensão leitora.

4.2.2) A não-linearidade e os *hiperlinks*

Algo que se poderia apontar como uma deficiência de todas as informantes quanto à leitura hipertextual de textos baseados na internet, é a não curiosidade de clicar em *hiperlinks* disponíveis na página. Ou seja, não aproveitam a questão da não-linearidade do texto hipertextual, que é considerada por Pan (2007) como uma das competências requeridas do leitor no meio informático. Na verdade, apenas clicam naqueles que estão diretamente relacionados com a atividade a que se propõem: ler os textos do fórum e responder às atividades e protocolos propostos. Se houvessem lido, ou pelo menos feito um scanning da página principal do fórum, veriam que havia uma seção dedicada a tirar suas dúvidas quanto ao uso do fórum: através de tutoriais ou da conversa direta com a monitora, que, ao apresentar-lhes o fórum no laboratório de informática da IES, havia deixado seu endereço de *e-mail*.

Além disso, também havia uma seção destinada a uma das sugestões dadas no questionário pós coleta de dados: indicar outros textos sobre o assunto estudado. Não há nenhum tópico aberto nessa seção. Talvez devesse ter sido postado pela monitora ou pela própria professora da turma um tópico inicial apenas para tais dicas, porém a intenção era de que os alunos mesmos usassem sua curiosidade e iniciativa para explorarem outros recursos do fórum.

4.2.3) A multissemiótica

Baseando-nos nas competências tratadas por Pan (2007: 7-8), ainda nos falta tratar da questão da multissemiótica, que seria a identificação de diferentes aportes sócio-culturais para a compreensão leitora do todo hipertextual. Devemos lembrar que, para enviar a sua mensagem em determinado tópico, o usuário deveria clicar em um

ícone, no qual havia uma imagem gráfica que remeteria ao ato de responder: aparecem duas folhas de papel, desenhadas, enquanto que o ícone de criar um novo tópico apresentava apenas uma folha (aludindo a uma nova folha, um novo tópico). Acompanhando a imagem gráfica, palavras em inglês: New Topic (para novo tópico) e Reply (para responder, mandando uma mensagem para aquele tópico já criado). Dessa forma, a multisssemiose do fórum poderia ser resolvida com o conhecimento de mais uma língua estrangeira, a inglesa, ou então passando com o cursor do mouse sobre a imagem gráfica, pois assim se abriria uma pequena legenda em espanhol¹⁶.

I3 alega ter tido dificuldades para responder ao tópico. Possivelmente, portanto, não compreendia bem a língua inglesa, não atentou para o desenho, ou, então, desconhece o fato de que, passar o cursor do mouse sobre uma figura em uma página da web, aparece uma pequena legenda embaixo, com o nome da figura. I10 diz não ter tido problemas no uso do fórum, portanto, não devem ter tido problemas em observar essa questão do ícone da resposta e I5 não usou o fórum.

No entanto I1, que também alegou não ter tido problemas em usar o fórum abriu, possivelmente sem querer, um novo tópico em vez de responder ao tópico de apresentação e discussão livre do primeiro texto. Dessa forma, há a possibilidade de não ter entendido o ícone de resposta do fórum, ou então, apesar de familiarizada com a internet, não conheça a questão da legenda das figuras. Esse erro também pode estar relacionado ao fato de não haver recorrido à seção de tutoriais aberta.

4.2.4) A intertextualidade

A última competência apontada por Pan (2007) para a leitura hipertextual seria a intertextualidade. Como dito em nosso quadro teórico (cf. 44), há duas maneiras de encarar a intertextualidade: a intertextualidade presente no texto que nos propomos a ler e também a relação que fazemos com os próprios textos e conhecimentos que já trazemos no momento da leitura. Dessa forma, ao pedirmos que relacionassem o primeiro texto com algo que já haviam lido, ou quando as informantes souberam identificar que as autoras do primeiro texto proposto haviam lido textos que elas próprias leram (ao consultar as referências bibliográficas ou

¹⁶ Este é um recurso amplamente utilizado na web. Caso o webdesigner ou o programador do software não puser uma legenda para aquela imagem, que normalmente recebe a nomenclatura de “nome”, a legenda apresentará o nome do arquivo da figura, inclusive com a sua extensão: .jpg, .gif, .bmp, etc.

então nas próprias citações na fundamentação teórica), pudemos averiguar que essa competência foi desenvolvida por todas.

Essa competência também pode ser notada quando se pede para contrastar, não apenas quando se pede que encontre associações entre os textos. A questão do ensino de leitura é levantada por I5 ao falar dos aspectos contrastantes apenas para afirmar que no texto do fórum essa questão está mais detalhada que nos textos que foram lidos anteriormente por eles em sala de aula, no que tange os conhecimentos a serem ativados pelo leitor diante do texto. O fato de apenas um dos informantes ter atentado para o fato de haver algum aspecto contrastante com o texto ganha relevância, uma vez que a questão pergunta explicitamente sobre isso, além dos aspectos semelhantes. De fato, se lida apenas a fundamentação teórica, a questão da compreensão leitora e dos modelos de leitura são apresentados de forma semelhantes, uma vez que a teoria é a mesma. No entanto, o texto não se resume a apenas aspectos teóricos: trata-se de um texto escrito a partir de uma pesquisa e que apresenta aspectos metodológicos e de análise, o que levaria a concluir que há, pelo menos, algum acréscimo à teoria na qual se baseia.

4.3) A articulação do uso do fórum com a sala de aula

O momento em que o fórum definitivamente entrou em pauta na sala de aula, excetuando-se os momentos em que os alunos tinham dúvida quanto ao seu uso, foi a proposta de que o segundo texto do fórum fosse objeto de um debate em sala de aula. De fato, após esse debate, como dito no capítulo de apresentação de dados (cf 77), a frequência de participação dos alunos nos tópicos referentes a esse texto aumentou. Como discutido na apresentação dos dados, no entanto, apenas I5 relacionou essa discussão ao trabalho entregue por *e-mail*, e apenas em questão do protocolo de processo leitor, para dizer que suas dificuldades com relação ao texto lido foram sanadas na discussão em sala de aula.

A principal relação encontrada entre essas duas atividades de natureza distinta é que o conteúdo estudado durante o curso serviu como base para a compreensão dos textos propostos, uma vez que passou a fazer parte do conhecimento prévio dos alunos. Também se pode atribuir a relação entre as atividades em classe com o fórum *on-line* quando identificamos a percepção da intertextualidade por parte de nossos informantes, associando os textos lidos

(citando-os ou apenas identificando que possuíam pontos em comum) no fórum com os lidos na disciplina, mesmo quando não perguntados sobre o assunto.

Os textos do fórum também servem como uma outra fonte sobre o assunto estudado, de forma que os ajudam a tirar dúvidas que ainda não estavam sanadas com relação ao conteúdo do curso. No entanto, assim como as dificuldades alegadas sobre os textos do próprio fórum, não há uma única mensagem em que discutam explicitamente suas dificuldades. Pode ser por inibição: mostrar-se para todos os colegas como alguém que não compreende os textos em classe e os do fórum pode ser constrangedor num ambiente de sala de aula. Como já dito, o fato de o fórum figurar como uma atividade que lhes atribuía pontos na nota do módulo da disciplina também pode ser determinante: como demonstrar que não entendeu algo e que não procurou tirar as dúvidas na própria sala de aula? Se ele mesmo não entendeu, como um dos colegas pode ter entendido a ponto de poder explicar?

Admitimos, também, certas falhas no desenvolvimento de nosso trabalho. Se, por um lado, durante a pesquisa piloto percebemos que a presença da monitora era importante para a participação da turma, seria esperado que as intervenções ocorressem com maior frequência. No entanto, mesmo em nossa presença, não houve uma aproximação dos alunos para tirar dúvidas sobre o instrumento de coleta de dados ou mesmo sobre o conteúdo estudado. Poucas vezes foi-nos solicitado esse tipo de auxílio, tanto *on-line* quanto pessoalmente.

O ineditismo tanto para discentes quanto para a docente e a pesquisadora desse tipo de atividade também é um fator a ser relevado para que não se aprofundasse esse aspecto. Se, por um lado, a pesquisadora tinha experiências pessoais em fóruns de discussão de assuntos de entretenimento, não possui uma formação nem experiência docente. Já por parte da professora e seus alunos, nenhum deles havia usado um fórum antes da pesquisa. A participação mais ativa da professora, usando o espaço para outras atividades além das que envolviam os textos propostos talvez os fizesse usar as seções que não foram muito utilizadas.

CONCLUSÕES

Como exposto nos questionários de sondagem (cf Anexo H), os alunos da turma da IES escolhida não haviam tido contato com o fórum *on-line* e era a primeira vez que participavam de uma atividade didática não presencial mediada por computador. Devemos, portanto, levar em consideração o ineditismo da situação para os alunos no momento de traçarmos nossas considerações finais.

Dessa forma, voltando às perguntas centrais de pesquisa apresentadas em nossa metodologia:

Como os alunos estão entrando em contato como uma nova situação de aprendizagem (atividade não presencial) e que tipo de perfil leitor essa nova atividade exige? Além dessa, também nos questionamos se o fato de a atividade ser não presencial interfere nessa questão?

Podemos traçar os perfis dos alunos através do uso de estratégias de leitura que estão acostumados a lançar mão durante suas leituras tradicionais: inferência, ativação do conhecimento prévio de acordo com os objetivos e hipóteses de leitura, síntese, elaboração, auto-avaliação, atenção dirigida e seletiva e monitoramento, conforme vistas no quadro teórico.

Por inferência entendemos o preenchimento de lacunas deixadas pelo autor, por parte do leitor, que não são feitas de maneira automática, mas sim levando em consideração as pistas deixadas pelo autor e o conhecimento prévio do leitor, como explicitado em nosso quadro teórico (cf. 42). Dessa maneira, através dos conhecimentos trazidos pelo leitor, ele faz esse preenchimento, para que possa entender o texto em sua totalidade, inclusive o que não é explicitado pelo autor ao longo de sua obra. Tratamos a ativação do conhecimento prévio como uma estratégia, uma vez que ter em evidências os esquemas relacionados ao texto facilita a compreensão leitora, fazendo com que seja mais rápido o recurso à informações já conhecidas, de maneira a poder usar também outras estratégias, tais como a inferência, estabelecimento de hipóteses de leitura, atenção dirigida e seletiva, síntese e elaboração.

A síntese é conseguir elaborar um resumo da nova informação obtida e que pode ser mental, escrita ou oral (cf 44). Já a atenção dirigida e a seletiva garantem que o leitor esteja focado nos objetivos estabelecidos ao escolher determinado texto para leitura. A elaboração é associar as novas informações com as anteriores, relacionando partes da nova informação ou mesmo associações pessoais. A auto-

avaliação é a checagem dos resultados do primeiro aprendizado, comparando com um padrão após o aprendizado estar completo, já o monitoramento é a checagem durante a própria leitura.

As inferências não podem ser constatadas ou indicadas nesse trabalho, apenas temos momentos em que eles se referem a elas em suas respostas, sem detalhá-las. No entanto, pelo uso das outras estratégias e pelo entendimento e falta de dificuldades de leitura – que eles apontam, apesar de apresentar alguns problemas de compreensão – podemos supor que as fizeram. Já a ativação do conhecimento prévio está evidente e foi, sem dúvida, a estratégia mais explicitamente empregada, já que a todo o momento fazem referência àquilo que vinham estudando ao longo do período letivo. A elaboração e a síntese são observáveis pelas respostas dadas aos questionários, como visto na análise de dados (cf 93). A auto-avaliação e o monitoramento ficam evidentes, uma vez que responderam a atividades de leitura e a protocolos de processo leitor. Já a questão da atenção dirigida e seletiva, detalhamos após considerações sobre a leitura hipertextual.

Os perfis também podem ser traçados de acordo com sua leitura hipertextual. Segundo Pan, o leitor de material hipertextual precisa desenvolver as competências da não-linearidade, interatividade, multissensuosa e intertextualidade. A não-linearidade exigida na atividade tal como proposta era identificar os *hiperlinks* presentes no fórum e que os levassem a abrir os tópicos. No tópico de texto, havia um *hiperlink* para abrir o texto em formato .pdf, além do *link* presente nos ícones de responder o tópico, para que pudessem mandar suas mensagens. Dessa maneira, todos os que responderam apresentaram essa competência e sua familiaridade com o meio, ao conseguir identificar esses *hiperlinks*. No entanto, não a utilizaram para abrir outras seções e poderem usufruir mais o fórum, uma vez que, segundo nossa análise, às vezes esse uso do *hiperlink* foi precário, parcial e/ou equivocado.

A interatividade foi uma competência muito pouco utilizada. Se, por um lado, pelo que respondem em seu questionário pós-coleta de dados, eles liam as mensagens mandadas pelos colegas de classe, não respondiam nem ao menos faziam referência a elas. Apenas ocorreu essa interação, no caso desses 4 informantes, duas vezes: uma por I1 e outra por I10, fazendo referência à resposta de uma outra aluna (não informante). Porém uma não se referiu à mensagem da outra. Outro momento de interatividade foi ao reclamarem do *hiperlink*, cujo

endereço estava equivocado. Fizeram-no no próprio tópico (cf. Anexo E) de apresentação do segundo texto.

A multissemiose foi determinante para o caso dos ícones de responder no tópico e de criar novo tópico. I1 confundiu um ícone com o outro e criou um novo tópico, quando, na verdade, estava respondendo ao tópico de discussão livre do primeiro texto. Era o primeiro tópico do fórum postado e, como havia informado no questionário de sondagem que nunca havia usado um fórum *on-line*, pode ser essa não familiaridade que a levou ao erro.

Havendo recapitulado esses aspectos levantados na análise dos dados, voltamos aos problemas secundários de nossa pesquisa:

- a) Considerando o material coletado ao longo do estudo, como poderíamos caracterizar os informantes enquanto leitores em ambiente virtual? De que estratégias lançam mão, que dificuldades apresentam, como procuram solucioná-las.

Poderíamos caracterizar esses leitores como sujeitos que, devido à natureza da atividade proposta, souberam estabelecer objetivos de leitura que se assemelham aos encontrados em avaliações. Dessa maneira, dirigem sua atenção para os pontos do texto que estão de acordo com o conhecimento adquirido em sala de aula, considerando-os como os conceitos contidos no texto. O que há além desse conteúdo é tratado como curiosidade, um detalhe a mais. As informantes procuraram solucionar suas dificuldades acionando esse conhecimento prévio e não procurando fontes outras de consulta. Para ilustrá-lo, devemos destacar o fato de terem pouca familiaridade com o formato do gênero acadêmico e de não procurarem descobrir o que seria “base teórica” ou “metodologia”. Dessa maneira, vemos também uma falha no uso da estratégia de hierarquização do texto, já que não identificam as informações centrais e secundárias associadas à estrutura desse gênero. Também se apresentam como sujeitos que usam a síntese e a elaboração durante a sua leitura, excetuando-se I5, cujas respostas são sempre muito longas e abarcando grande parte do conteúdo do texto. Dessa forma, há também uma certa deficiência em sua atenção dirigida.

Com relação às competências exigidas na leitura hipertextual, temos alunas com dificuldades na não-linearidade do texto, uma vez que apenas a usam para realizar a tarefa proposta, não tendo a curiosidade de clicar em outros *hiperlinks* contidos na página. Isso também aponta uma falta de uso, no caso específico do fórum, da leitura *scanning*. A multissemiose foi pouco usada, porém apenas I1

demonstrou uma real dificuldade em compreender o ícone de resposta de tópico, embora não relate o fato em seu questionário pós-coleta de dados. A interatividade dentro do fórum foi também praticamente nula. Possivelmente é uma estratégia empregada em atividades extra-curriculares, como é o caso de uso de programas de mensagens instantâneas, ou então em *sites* de relacionamento, com o *orkut*. Já a intertextualidade, aliada à ativação de conhecimento prévio e elaboração, foi constantemente observada, uma vez que relacionaram o texto lido com outros, tendo, em alguns casos, até mesmo citado os nomes ou percebido o autor do texto conhecido na referência bibliográfica contida no texto disponibilizado no fórum.

b) A proposta do fórum teve um objetivo didático-pedagógico de apoio não-presencial ao desenvolvimento das atividades e conteúdos de leitura no curso presencial. Como se articulam as atividades presencial e não-presencial e em que medida o fórum contribui para o desenvolvimento do leitor universitário de textos acadêmico-científicos e de hipertextos?

Não necessariamente o caráter não presencial da atividade interferiu na questão dos perfis leitores. De fato, o que parece haver interferido mais em algumas questões foi o fato de o fórum ser um espaço destinado à discussão da compreensão leitora, proposto pela professora da turma e a pesquisadora, cuja participação era cobrada mediante notas em sua média. Dessa maneira, os informantes procuram responder às questões de acordo com o conhecimento adquirido durante as disciplinas do módulo de compreensão leitora, tratando como “detalhes a mais” outras questões: tais como um enfoque prático do ensino de E/LE a alunos brasileiros e a gramática textual.

Em geral, as informantes mostraram-se satisfeitas por haver uma outra maneira de se relacionarem com os colegas de turma, embora não tenham usado esse espaço para a troca direta, não havendo citações de uma mensagem de uma para a outra. Talvez se as atividades do fórum tivessem uma maior frequência semanal esse problema com a não familiaridade com o meio pudesse ser resolvido e a interatividade aumentaria, uma vez que se tratava de uma turma muito participativa durante os debates em sala de aula.

No caso das alunas estudadas nessa pesquisa, elas leram os textos acadêmicos de compreensão leitora já com conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, compreenderam bem o conteúdo do texto, embora tenham direcionado sua leitura principalmente para alguns aspectos pontuais. Poderíamos destacar, portanto, as atenções seletiva e dirigida, que discutimos em nosso quadro teórico

(cf. 44), uma vez que estabeleceram metas e tarefas durante a sua leitura, que estavam diretamente relacionadas ao conteúdo teórico da matéria. No entanto, o pouco conhecimento do gênero textual empregado levou-as a dúvidas e inadequações de suas respostas a algumas perguntas das atividades de leitura, quando lhes era pedido que apontassem partes específicas do texto. Essa dificuldade parece advir da pouca leitura desse gênero nos períodos iniciais da graduação. Durante a formação básica desses alunos, o gênero acadêmico não é apresentado e, quando chegam à universidade, em geral entram em contato com os textos através de xérox de capítulos isolados (Carvalho, 2002), o que dificulta a percepção da maneira pela qual esse gênero se organiza e prioriza.

Se, por um lado, o piloto apresentou alunos pouco participativos no fórum e a necessidade de presença da moderadora em um laboratório de informática da IES, os alunos da pesquisa definitiva demonstraram-se mais autônomos. Na presença da moderadora em sala de aula ou mesmo através de *e-mails* trocados, houve alguns esclarecimentos de dúvida de acesso (o que apenas ocorreu com I1, no grupo de informantes selecionados). Contudo, o próprio fórum não foi utilizado como espaço para tirar dúvidas com a professora, com os colegas ou com a moderadora. Pode ter sido, novamente, pela falta de familiaridade com o meio, dificuldades de acesso, ou mesmo por se sentirem inibidos em expor suas dúvidas por escrito diante dos colegas e da professora e, acima de tudo, diante de uma “pessoa de fora”, como era o caso da pesquisadora.

As atividades não presenciais de leitura se articulam com as presenciais não apenas no que tange ao debate em sala de aula, feito após a leitura do segundo texto postado no tópico, como também, conforme alegaram as informantes, para a melhor compreensão daquilo que já vinham estudando ao longo do semestre. A principal dificuldade do grupo foi com relação ao acesso à internet: de uma a duas vezes por semana, sendo que I5 podia entrar na rede menos vezes e por isso não realizou o trabalho via fórum.

Conforme o comentado pelos informantes, para uma atividade dessa natureza, seria interessante a escolha de textos menores para serem lidos na internet. Contudo, se nos lembrarmos do fato de que há uma grande diferença de tamanho entre os dois textos apresentados (o segundo tinha a metade do primeiro), talvez se possa dizer que o formato do gênero acadêmico não seja facilmente lido via internet. Dessa forma, talvez fosse mais interessante apresentar resumos

topicalizados de textos acadêmicos, relacionados diretamente ao que estão estudando. Esses resumos poderiam ser enriquecidos com *links* para textos mais longos em formato pdf em *sites* educacionais e enciclopédias virtuais, assim como para vídeos que ilustrassem, completassem ou os fizessem exercitar o que leram. Devemos lembrar ainda que mesmo esses outros recursos disponíveis no meio virtual (vídeos, áudios, imagens, etc.) requerem a competência leitora: sem uma leitura eficiente, não é possível sequer responder ou interagir. Por isso o tema da compreensão ganha relevância no estudo de EAD.

Para o uso de seções que não sejam apenas as destinadas às atividades de leitura, seria interessante a abertura de tópicos por parte da moderadora e da professora da turma, com *links* para textos relacionados, assuntos relativos à língua e cultura que os alunos estejam estudando. A constante participação da monitora e da professora da turma no fórum, de forma a estimulá-los e cobrar-lhes respostas e participação naquele espaço seria imprescindível para que essas seções não fossem, à medida que o tempo passasse, sendo abandonadas pelos alunos.

Um aspecto mencionado, porém pouco explicitado diz respeito ao fato de o fórum ajudar na capacidade de argumentação dos alunos. Apesar de pouco haverem interagido com os colegas, o fato de haverem escrito em língua estrangeira em outro meio, mesmo que de maneira análoga à feita em atividades curriculares de seu curso presencial, auxiliou-os a expressarem-se na língua estrangeira. O uso prolongado desse tipo de atividade poderia fazer com que aprimorassem sua expressão escrita ainda mais. E, mesmo que não havendo sido feito da maneira mais indicada ao perfil da ferramenta fórum *on-line*, o texto dissertativo foi exercitado, uma vez que pelo menos ao professor o aluno queria convencer de que havia aprendido algo ao longo do curso.

O material coletado durante essa pesquisa foi muito grande. Além daquele relativo aos quatro informantes selecionados, havia permissão de usar o de mais 13 alunos, o que pode render futuros estudos apresentados em artigos para publicação, comunicações orais em congressos, etc. É importante, ainda, destacar que este era um estudo de caso e que não há qualquer pretensão de generalizar o resultado aqui obtido para todos os alunos de graduação de Letras Português-Espanhol que venham a ter contato com atividades não presenciais. Apenas chegamos a resultados que possivelmente podem apontar para perfis leitores em E/LE de alunos

universitários em fóruns *on-line* e que esta pesquisa possa desdobrar-se em outras várias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, R. Q. de. O leitor navegador (II). In SILVA, Ezequiel T. da. (coord). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. As Novas Tecnologias e Implicações na Formação do Leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (org). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2001.

BRAGA, Denise Bértoli. *Hipertexto: questões de produção e leitura*. Estudos Lingüísticos XXXIV. [S.l.: 756-761, 2005]. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/hipertexto-questoes-de-producao-1798.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 06 nov. 2007

CABEDA, Marcelo. *O chat-fórum: uma idéia de uso híbrido, síncrono e assíncrono, através de uma única ferramenta normalmente assíncrona, o fórum virtual*. Texto apresentado no 12º. Congresso Internacional de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação à distância. [S.l.: S. n., 2005]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/121tcc3.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2006.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COLOMER, T. & CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC, 2000.

CORRÊA, Ediléa Félix. *Gêneros textuais no contexto digital & educacional*. [S.l.: S. n., 20–] Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/44.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Da leitura de Hipertexto: Um diálogo com Rouet et al*. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (org.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005.

DORIA, Nívea G. & LAZARO, Rafael dos S. *La Compresión lectora de textos académicos en español lengua extranjera por alumnos universitarios brasileños: un estudio de caso*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Tesina final de licenciatura.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Escrita/ Leitura e Computadores: O Uso do Editor de Texto na Escola. In: VALENTE, José Armando, PRADO, Maria Elisabette B. Brito & ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancancini (org.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo, S.P: Avercamp, 2003a.

_____. A palavra (re)escrita e (re)lida via internet. In SILVA, Ezequiel T. da. (coord). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003b.

HASS, João René Pereira. O Hipertexto na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (org.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria & prática*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996

KLEIMAN, A. Texto e leitor. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2ed. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. G. V. Aspectos cognitivos do processamento textual. In: _____. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOMESU, Fabiana. Pensar em Hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (org.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005

MACHADO, Irene. *Gêneros digitais e suas fronteiras na cultura tecnológica*. [S.l.: S. n., 20–] Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol6/artigos/art08vol06.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. “A leitura como enunciação” In *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MASCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: 2005.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In BARZOTTO, V.H (org) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP. [São Paulo: s.n, 2002]. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEMarcGTE.doc>>. Acesso em: 06 nov. 2007.

MOTA, Regina. Leitura e tecnologia: ainda a questão do meio e da mensagem. In: MARINHO, Marildes (org) . *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2001.

PAIVA, Vera L. M. & RODRIGUES JR, A. Fóruns *online*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I.L. e MELLO, R. (Orgs). In Gêneros: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/forum.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2006.

PAN, M. C. de O. *Leitura em suporte digital: desafio para a EAD*. Texto apresentado no 12º. Congresso Internacional de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação à distância. [S.l.: S. n., 2005]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2006.

_____. *EAD e material didático hipertextual: nossos alunos já se adaptaram a este formato? A Universidade na Sociedade do Conhecimento Do presencial ao virtual na Educação Superior*. [S.l.: S. n., 2007]. Disponível em: <http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Universidade/trabalho_36_mariaclaudia_anais.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2008

PEREIRA, M. T. G. Leitura e intertextualidade. In VALENTE, André. *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de Leitura para a Compreensão de Hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (org.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005

ROMERO, J. F. & GONZÁLEZ, M.J. *Prácticas de comprensión lectora* Estrategias para el aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

RONCA, A. C. C. Prefácio. In VALENTE, J. A. & PRADO, M. E. B. B & ALMEIDA, M. E. B. de (org.). *Educação a distância Via Internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, Célia Esteves. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos de 2º grau*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP.

TENA SUCK, Edgar Antonio. TURNBULL PLAZA, Bernardo. *Manual de investigación experimental; elaboración de tesis./ 3ª. reimp.* México: Plaza y Valdés, 2001.

TREKBRASILIS, Normas de uso: ler antes de registrar e postar. Disponível em: <<http://www.trekbrasilis.org/forum/viewtopic.php?f=2&t=9>>. Acesso em: 16 fev. 2008 – fórum *on-line*

VALLIN, Celso. O Desenvolvimento Humano e a Internet. In: VALENTE, José Armando, PRADO, Maria Elisabette B. Brito & ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancancini (orgs.). *Educação a distância via Internet*. São Paulo, S.P: Avercamp, 2003.

VERGNANO JUNGER, Cristina de S. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. “Reflexiones sobre lectura, enunciación y LE” In TROUCHE, André Luiz G. REIS, Livia de Freitas. *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001 p. 117-120.

_____. “Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de E/LE”.

XAVIER, Antonio Carlos. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005. p.170-180.

_____. *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet*. [S.l.: S. n., 20–] Disponível em:
<<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflex%F5es%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20g%EAneros%20digitais.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2007

XAVIER, Antonio Carlos & SANTOS, Carmi Ferraz. *E-forum na internet: um Gênero Digital*. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (Orgs.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador responsável: Nívea Guimarães Doria
 Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina de Souza Vergnano Junger
 Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, área de concentração
 Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prezado(a) Estudante ,

Você está convidado(a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa que visa avaliar o uso de um fórum de debates onlines como recurso didático não presencial no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), em aulas de compreensão leitora. Leia, por favor, atentamente as informações a seguir antes de dar o seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivos: (1) observar como se dá a compreensão leitora de alunos de graduação em Letras Português-Espanhol em ambiente virtual e (2) observar as discussões dos alunos sobre a leitura de textos acadêmico-científicos sobre compreensão leitora.

1) Caso você participe do nosso estudo, não haverá nenhum tipo de risco envolvido, seja físico, intelectual ou psicológico.

2) A sua participação neste estudo é voluntária. Mesmo que você decida participar, tem plena liberdade para se retirar do processo a qualquer momento.

3) Você pode e deve fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes de concordar em participar, assim como a qualquer momento durante o preenchimento dos instrumentos que serão usados para coletar os dados requeridos pela pesquisa, ou ao longo de todo o estudo. O e-mail do pesquisador responsável para maiores detalhes é niveadoria@uol.com.br. O e-mail de sua orientadora no mestrado é: crisvj@uerj.br.

4) Sua identificação será mantida como informação confidencial e sigilosa. Os resultados do estudo serão apresentados e publicados sem revelar a sua identidade, ou de outro participante. Os registros, entretanto, estarão disponíveis para uso exclusivo da pesquisa.

5) Ressaltamos que em nenhum momento realizaremos qualquer tipo de avaliação sobre suas mensagens publicadas no fórum, que expressem sua forma de pensar sobre o ensino-aprendizagem de espanhol, pois estamos interessados na discussão do uso de um instrumento didático não presencial em uma turma originalmente de ensino presencial.

Eu.....
 abaixo assinado (a), concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Declaro que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram adequadamente respondidas pela equipe da pesquisa.

_____	_____	_____
— (nome do participante)	— (assinatura)	— (data)
_____	_____	_____
— (nome do pesquisador)	— (assinatura)	— (data)

APÊNDICE B – Questionário de sondagem

Pesquisa: Compreensão leitora de alunos universitários brasileiros em E/LE em um fórum de discussão *on line*

Pesquisador responsável: Nívea Guimarães Doria

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina de Souza Vergnano Junger

Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, área de concentração Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alumno: _____

CUESTIONARIO DE SONDEO

1 – Cuando lees, ¿tienes muchas dificultades con la lengua extranjera (vocabulario o construcciones gramaticales)? ¿Qué estrategias usa para solucionarlas?

2 – Si el texto trata de un asunto que poco o nada conoces previamente, ¿cómo intentas sacar tus dudas sobre el tema? ¿La Internet es un medio que consideras?

3 – ¿Tienes acceso a Internet? Si lo tienes, ¿es desde tu casa? ¿Con qué frecuencia accedes? ¿La conexión es rápida?

4 - ¿Te consideras familiarizado(a) con el espacio virtual de Internet? ¿Cuáles son tus mayores dificultades para usarla?

5- ¿Encuentras muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador?

6 – Un foro *on line* es un espacio virtual donde los participantes contestan un primer mensaje, que establece el tema que se discutirá durante determinado período. A partir de esa primera participación, las personas interactúan, intercambiando ideas y opiniones sobre el asunto tratado. Considerando eso:

2. ¿Ya has participado de un foro de discusión *on line*? Si tu respuesta es “sí”, ¿cuáles son tus impresiones?

3. En tu opinión, ¿sería el foro una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora? ¿Por qué?

APÊNDICE C – Tabela de freqüência dos informantes no fórum

Informante	1ª. Leitura	1º. Protocolo	1ª. Atividade	2ª. Leitura	2º. Protocolo
I1	X	X	X	XX	X
I2	X	X			
I3	X	X	X	X	X
I4					
I5					
I6	X	X		X	
I7			X		
I8	X	X		XX	X
I9	XX	X		X	
I10	X	X	X	X	
I11	X			X	
I12	X			X	
I13	X	X		X	X
I14	X	X	X		
I15		X	XX		

Estão marcados os nomes dos alunos com mais de duas participações nas atividades do fórum que estou considerando para a pesquisa. Os marcados em amarelo responderam a todas as atividades, os em verde, em três (há dois tons de verde, pois duas pessoas responderam exatamente nos mesmos tópicos). Os de azul responderam apenas em um tópico. Em rosa, estão as duas alunas que me pediram para entregar por email ou pessoalmente (e já o fizeram).

Há, ainda, mais dois alunos que entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido, porém que não fizeram uso do fórum nem mandaram as respostas por email. Esses alunos não foram considerados como informantes em nenhum momento da pesquisa.

APÉNDICE D – Segundo texto de lectura

LA GRAMÁTICA DEL TEXTO Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nívea Guimarães Doria (UERJ/CAPES)

Cristina Vergnano Junger (UERJ)

INTRODUCCIÓN

Leer es una actividad más compleja que simplemente decodificar un texto escrito en una determinada lengua. No basta que uno conozca una lengua – sus estructuras gramaticales y léxico – para que sepa leer. Otros conocimientos son requeridos, tales como el conocimiento del mundo (o enciclopédico), el conocimiento del género del texto y conocimientos estratégicos para solucionar las dificultades de lectura (Kleiman, 1996. Denyer, 1999. Vergnano Junger, 2005). Obviamente, sin embargo, no se puede decir que el conocimiento lingüístico no es necesario para la comprensión lectora, una vez que, si no se conoce absolutamente nada de una lengua, ni al menos unas pocas palabras, ¿cómo se puede comprender lo que está escrito? (Maingueneau, 1996) Aún así, memorizar unas cuantas cuestiones gramaticales no le vuelve a alguien un lector proficiente, no hace que la lectura siga adelante, pues si uno no sabe de qué trata el texto, no lo seguirá leyendo.

En las lenguas, hay reglas específicas de constitución de textos, que están más allá del nivel de la oración, como es el caso de la ordenación, la topicalización, elipsis, la coherencia y la cohesión, etc. Si consideramos que los conocimientos lingüísticos, aunque no sean suficientes, forman parte de los requisitos para que desarrollemos nuestra habilidad lectora, entonces, poner atención en esos mecanismos de construcción textual es importante.

Este texto tratará de la gramática (o lingüística) del texto, que es una parte de la gramática que “*se ocupa del texto como nivel de estructuración de un determinado idioma*” (Casado Velarde, 1995: 10). Eso porque como ya lo señalamos, el conocimiento gramatical visto de esa forma puede ser una importante herramienta para quien estudia/trabaja/investiga las cuestiones de la comprensión lectora, ya que estudia las relaciones entre las oraciones y el sentido interno del texto. Tal gramática no configura un tipo de gramática que se opone, como dice Casado Velarde, a gramáticas estructurales o generativo-transformacional, una vez que se opone

solamente al abordaje oracional que tradicionalmente se elige en los estudios lingüísticos.

COHESIÓN Y COHERENCIA

Para poder hablar de las más importantes contribuciones de la gramática del texto para establecer los sentidos de lo que se lee, es necesario que apuntemos dos propiedades del texto, que se estudian en la lingüística textual: la coherencia y la cohesión. Según Casado Velarde (1995: 17), *“por coherencia se entiende la conexión de las partes en un todo”*, implicando, pues, la unidad. *“Por su parte, [la cohesión] está constituida por el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto”*(Casado Velarde, 1995:17). De esa forma, observar las relaciones sintáctico-semánticas, los procesos de determinación y de referenciación y la selección verbal es esencial para garantizar lazos cohesivos y favorecer la atribución de coherencia a los textos..

Cabe resaltar, sin embargo, que hay autores que cuestionan la coherencia como un atributo del texto. La toman como sentidos construidos por los interlocutores. La cohesión, en cambio, se refiere a la manera como los elementos lingüísticos se relacionan entre sí en un texto (Koch, 2003). Aún así, a pesar de tratarse de dos fenómenos distintos, guardan relación entre sí.

ALGUNOS ASPECTOS A OBSERVAR LINGÜÍSTICAMENTE EN LA LECTURA

Cuando se estudia análisis sintáctico, al analizar oraciones subordinativas, ya estamos teniendo un primer contacto con la gramática transoracional, pues se trata de observar las relaciones entre las oraciones. Como esas oraciones desempeñan funciones de sustantivos, adjetivos, adverbios, complementos, etc, podemos hablar de relaciones sintácticas. Y, para que estas oraciones y los períodos, así como los párrafos, formen un texto, debe haber una relación de sentidos, una relación semántica, que permite clasificar las colecciones de frases, oraciones y párrafos como constituyentes del texto, formando una unidad. Más que sencillamente nombrar tipos de oración, bajo una perspectiva de la gramática textual, nos debemos ocupar de los sentidos que podemos aprehender a partir de determinadas construcciones: causa, consecuencia, condición, oposiciones, suma de ideas, explicaciones, expresión de modalidad. En general, serán marcadores como

conjunciones, preposiciones o adverbios que los señalarán. Pero los podremos identificar también por medio de frases completas. El proceso de determinación es aquél a través del cual podemos determinar (por medio de artículos, adjetivos, etc) los términos sustantivos, restringiendo, especificando, cualificando, cuantificando su significado. Así, por ejemplo, en “No soñaba más que con el crimen perfecto, un crimen que no se supiese cómo se había realizado ni quién había podido ser su autor.”^[1], la palabra crimen viene determinada por dos artículos diferentes – primero el determinado *el*, después el indeterminado *un*. En aquel caso, podemos percibir un sentido más restringido para *crimen*, definido, además, por el adjetivo *perfecto*. Mientras que en el segundo, *un crimen* tendría un valor más general, inespecífico, desconocido.

Ya la referenciación nos permite sustituir un término por otro, a través de referencias que haya entre ellos. Esa categoría también remiten al concepto de endófora: catáfora y anáfora, que son maneras de referirse a términos ya dichos (anáfora) o que van a ser discutidos posteriormente (catáfora). La referenciación nos remite directamente a la idea de cohesión textual, por su carácter de enlace de elementos del texto – el que hace la referencia a algo y el que se está reemplazando. Se la podemos observar tanto en el uso de pronombres, como en el de palabras que sustituyen o hacen referencia a otras.

CONCLUSIÓN

Comprender los procedimientos de cohesión y coherencia textuales auxilia en la comprensión lectora, una vez que favorece la comprensión de como se dan las relaciones entre las oraciones, los párrafos y bloques de texto. Nos permite entender qué hace que el texto se configure como una unidad. Y esa unidad, construida a través de la cohesión, es una unidad de sentido. Tener los conocimientos lingüísticos de cómo se da ese proceso, y no simplemente de las categorías gramaticales, es una manera de mejor comprender el texto que se propone leer.

Muchos que estudian lenguas extranjeras en la licenciatura lo hacen para ser profesores. En los documentos oficiales de orientación curricular de la educación en Brasil, se sugiere que la competencia lectora sea privilegiada en lenguas extranjeras. Por lo tanto, se hace importante para los estudiantes en esa área una formación también en gramática textual. De esa forma, el profesor puede ayudar a

su alumno a mejor comprender los textos propuestos, haciendo que su proficiencia se alargue.

REFERENCIAS

CASADO VELARDE, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. Cuadernos de lengua española. Madrid, España: Arco Libros, 1995

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VERGNANO JUNGER, Cristina. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. *Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora; Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasilia: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España, 2005.

[1] GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón. *in* URIZ, Francisco J. *España cuenta*. Madrid: Edelsa, 1990. p. 25

APÊNDICE E – Questionário pós-coleta de dados**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

Pesquisa: Compreensão leitora de alunos universitários brasileiros em E/LE em um fórum de discussão *on line*

Pesquisador responsável: Nívea Guimarães Doria

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina de Souza Vergnano Junger

Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, área de concentração Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alumno: _____

En el inicio del uso del foro, has contestado un cuestionario de sondeo. Ahora pido que, por favor, conteste unas preguntitas más para mi investigación,

1) ¿Has tenido muchas dificultades para usar el foro? ¿Cuáles fueron esas dificultades? ¿Dificultades de “login”, de usar las herramientas del foro, de conexión a la Internet u otras? (Especifica si tus dificultades son otras)

2) Para solucionar tus dificultades y/o dudas, ¿has recurrido a la sección de instrucciones llamada “Como usar el foro”? ¿Has tenido dificultades de comprender las instrucciones dadas?

3) ¿Crees que el uso del foro te ha ayudado en las actividades presénciales dadas por tu profesora?

4) ¿Crees que la interacción con tus compañeros fuera del aula, en un ambiente virtual, te trajo beneficios?

5) Por favor, nos da tus sugerencias para que podamos seguir con el trabajo no presencial en clases de Español III.

ANEXO A – Primeiro texto de leitura**Mini curso: Lectura Interactiva en clases de E/LE¹⁷**

Ana Cristina dos Santos

Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque

Cristina de Souza Vergnano Junger

Resumen: Objetivos: Introducir los conceptos básicos sobre lectura interactiva; discutir los problemas relacionados a la formación del profesor que trabajará con ese enfoque en E/LE; crear ejercicios y esbozo de materiales para tareas de lectura. El mini curso se distribuirá a lo largo de tres días, cuando cada una de las docentes desarrollará discusiones teóricas y actividades prácticas relacionadas a los objetivos. La primera etapa se refiere a los diferentes enfoques de lectura, el concepto de lectura interactiva, análisis de estrategias y actividades, bajo la forma de taller. En la segunda, se discutirán críticamente las dificultades y problemas en la formación de los futuros profesores de español con respecto al tema, además de una tarea práctica. Lo último será la confección de ejercicios de comprensión lectora, asociada a los comentarios sobre organización de materiales por los mismos docentes.

1. Introducción:

Muchos se preguntan por qué preocuparse con la comprensión lectora en la enseñanza de español, si a los hablantes de portugués esta destreza les resulta tan fácil. Aunque estemos de acuerdo en que la transparencia entre los dos idiomas existe, principalmente en lo que se refiere al léxico, sabemos que leer no envuelve sólo el dominio de un cierto vocabulario o unas cuantas reglas gramaticales. Nuestra experiencia, además, viene demostrando que hay algunas dificultades tanto por parte del alumno como para el docente que debe desarrollar actividades en ese campo. Ésta es la razón por la cual venimos ampliando el trabajo con lectura en la formación de nuestros alumnos de graduación y postgrado en UERJ, bien como en

¹⁷ 1 Este artigo foi publicado em: ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Dreon; JUNGER, Cristina de Souza VERGNANO; SANTOS, Ana Cristina. Lectura Interactiva en clases de E/LE. Revista Hispanista, vol 1, n.3, out.-dez./ 2000 Internet:

<http://www.hispanista.com.br/revista/uniminiesp.htm> (visitada na página em 25/12/2005) ISSN 1676-

nuestras investigaciones científicas y docentes. También a causa de eso, aceptamos desarrollar un taller en el III Encuentro Hispánico en la UNIGRANRIO, cuyos apuntes y comentarios incluimos en este breve trabajo.

¿Qué es leer? ¿Qué habilidades y estrategias están envueltas en ese proceso? ¿De qué forma prepararse, como profesores, para la tarea de desarrollar las competencias exigidas de nuestros alumnos en la lectura? ¿Qué materiales usar? Todas estas cuestiones nos inquietan con frecuencia y no siempre logramos para ellas una respuesta definitiva. Tal vez lo explique el hecho de que no hay un único camino para alcanzar la competencia en tal destreza. Tal vez porque no queramos admitir que es necesario abandonar algunas ideas tradicionales y buscar el intercambio de experiencias con los compañeros que viven las mismas dificultades. Sea como sea, nuestra propuesta es traer a escena puntos para la reflexión, apoyados en una base teórica muy concreta – la de la lectura bajo una perspectiva interactiva. Tras las sugerencias y análisis teóricos, cabrá a cada docente buscar las respuestas más adecuadas a su realidad y a las necesidades de sus alumnos.

2. Lectura interactiva – un camino posible:

2.1 - ¿Qué es leer?

A lo largo de la historia de la enseñanza y de nuestra formación escolar, oímos, vimos y definimos esa actividad de muchas maneras. En un primer momento, podemos asociarla a la tarea de descifrar signos, palabras y frases. Una observación más detenida, sin embargo, podrá mostrarnos que eso no resulta suficiente. De hecho, un niño en la clase de alfabetización, es capaz de descifrar palabra a palabra cada uno de los términos que forman una frase. No siempre logra, con todo, entender qué está dicho en el conjunto. ¿Por qué? ¿Acaso no habrá leído?

En realidad, el simple hecho de identificar el significado de vocablos aislados no constituye lectura, como un texto no está construido simplemente a partir de la suma de sus palabras. Así, la primera lección extraída de esa constatación es que la lectura es una actividad que envuelve un tipo de procesamiento de bloques, los cuales compondrán sentidos completos. Eso nos aleja de una visión del trabajo con lenguas (incluso las extranjeras) que defendía la aprehensión de las reglas gramaticales y el dominio, en su totalidad, del vocabulario de cada texto leído, pero aisladamente, fuera del contexto. En el enfoque de la “gramática-traducción” esa

lectura de decodificación era la puerta abierta al conocimiento de la literatura y de la lengua culta de los grandes escritores.

Cuando se apoyó la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en la creencia de que cualquier lengua era de hecho oral, y lo escrito se veía como su mera representación, la lectura pasó a segundo plano. Lo importante era hablar tal como lo hacían los nativos. La fonética ganó especial interés y la repetición de estructuras (de las más sencillas y semejantes a la L1 a las más complejas y diferentes) era el método empleado.

Los enfoques comunicativos han vuelto a darle espacio a la lectura, viéndola como parte del proceso de comunicación y pretendiendo darle una dimensión instrumental. Pero, si observamos los ejercicios propuestos en los materiales definidos como comunicativos, no siempre encontraremos un camino que lleve a desenvolver tal destreza plenamente.

La verdad es que si nos ocupáramos de la lectura desde la etapa de alfabetización en L1, explorando las múltiples estrategias envueltas en el proceso, tal vez el trabajo con la LE resultara más fácil, pues bastaría al aprendiz transferir los conocimientos adquiridos.

Solé (1994:21) define leer como un “proceso de interacción entre el lector y el texto [...] mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.” No siempre se lo definió así. El proceso interactivo que cita la autora es fruto de la unión de dos formas de procesamiento de la información presentes en modelos de lectura anteriores. En un primer momento, se defendía que el texto poseía toda la información necesaria y que cabía al lector solamente descifrarla. En el bottom up, por lo tanto, la información era ascendente, o sea, fluía del texto para el lector. En el modelo que se opuso al anterior, el top down, se creía que el individuo, al leer, transportaba todo su bagaje de conocimientos y experiencia para el material leído, la información salía de sí para el texto, en forma descendente. Como se puede suponer, el enfoque interactivo defiende que hay dos flujos de información. Uno efectivamente parte del texto, con sus marcas lingüísticas; el otro viene del lector, que aporta las informaciones y vivencias que trae en la memoria a la actividad de lectura, enriqueciéndola.

Bajo tal punto de vista, cada lector lee diferentemente, tanto según sea su bagaje, como sus intereses y objetivos. El proceso de leer tiene doble mano, y nos

permite presenciar un intercambio de informaciones entre el lector y el texto e, indirectamente, entre aquél y el autor.

2.2 – Competencias y estrategias:

Si admitimos que leer es una forma de intercambio de información en flujos ascendente y descendente, debemos considerar también que, además del conocimiento lingüístico (léxico, reglas gramaticales, marcadores discursivos), hay otras competencias envueltas en el proceso. Así, saber reconocer las características de los tipos de texto y activar los conocimientos de mundo (o enciclopédicos) se hace imprescindible para el éxito de la tarea.

El conocimiento de mundo crece a cada experiencia en la vida del individuo y podrá activarse durante una lectura siempre que determinada palabra, expresión o tema se relacionen a algo que ya vimos o vivimos. La ventaja de hacerlo es facilitar la comprensión global del texto y las inferencias, sean esas de léxico o de asunto.

En el plano de las estrategias, debemos hacer una diferencia entre lo que son las cognitivas y las metacognitivas. Todos poseemos la capacidad de usar medios para alcanzar nuestros objetivos, pero no lo hacemos, necesariamente, de forma consciente. Tales estrategias, que forman parte de nuestro conocimiento inconsciente, son cognitivas. Muchas veces es importante saber que existen y cómo se puede emplearlas. Dicha conciencia las vuelve metacognitivas. En el caso de las LE, principalmente si el conocimiento lingüístico es limitado, saber cuándo y para qué serán útiles puede representar la diferencia entre comprender o no determinado texto. Si las estrategias cognitivas las aprendemos instintivamente a lo largo de la vida, como ocurre con la gramática interna, por observación o uso, las metacognitivas deben enseñarse. Cabe al profesor hacerles a sus alumnos conscientes de los pasos empleados en el proceso de lectura para resolver sus problemas, a fin de que, en el futuro, sean capaces de activarlas en el caso de que las necesiten.

Una de las estrategias consiste en ser capaz de atribuir un significado a una palabra o expresión (aunque aproximado), o determinar el asunto de un texto, con base en el contexto. Se trata de la inferencia. Para realizarla se pueden utilizar tanto los saberes relacionados a la gramática (derivación de palabras, clases gramaticales, funciones sintácticas), como al léxico, o al mundo alrededor.

Otras tres estrategias se relacionan a la manera de acercarse al material de lectura para sacarle información. Son la lectura general (“skimming”), la búsqueda de algún detalle determinado (“scanning”), y la lectura detallada. Todas atienden a los objetivos específicos de cada lector y de la situación en la que se encuentra. De esa manera, para tener una idea general de lo que pasa en el mundo, recorreremos las páginas de un periódico, sin fijarnos en detalles; una visión amplia, hacia el todo. Por otro lado, a fin de descubrir el teléfono de un amigo en la guía, no la leemos entera, sino vamos a la página donde encontraremos su nombre. Eso porque sabemos que las guías telefónicas están organizadas por orden alfabético del apellido (generalmente el paterno). Este conocimiento de mundo y de un cierto tipo de fuente y texto fue imprescindible para el éxito en la tarea. Finalmente, si pensamos presentarnos a alguna oposición, leeremos atentamente toda la bibliografía indicada, haciendo apuntes, resúmenes etc. Lo que motiva la elección de cada una de esas estrategias de lectura son los objetivos que deseamos alcanzar, nada más. Por lo tanto, éstos deben merecer especial atención durante el aprendizaje de la lectura interactiva e instrumental.

La capacidad de establecer el asunto de un texto y trazar una jerarquía entre sus partes – idea central y secundarias – también forma parte del aprendizaje estratégico. Reconocer el título como un indicio del tema, en cierta medida una puerta de entrada importante al texto, facilita la tarea. Eso implica, igualmente, en el desarrollo de hipótesis de lectura y en su comprobación a lo largo del proceso. De nada sirve proponer un rumbo para el contenido del material leído si, al percibir un grado de extrañeza en tal hipótesis, no la evaluamos y abandonamos, si éste es el caso.

Entre las muchas estrategias que hay que desarrollar el aprendiz, cabe aún destacar la capacidad de considerar las informaciones no verbales – gráficos, imágenes, elementos tipográficos (negrilla, bastardilla, mayúsculas, tipos de letras, colores), organización de la página, fórmulas, unidades de medida etc. – en la reconstrucción de los significados del texto. Muchas veces se suele ignorarlas, pero su selección no es ocasional e aporta informaciones, tanto como lo verbal, que pueden caracterizarse como un complemento al texto en sí, o como datos adicionales. A pesar de que vivimos en una sociedad audiovisual, con fuerte influencia del cine, de la televisión, o de las historietas, es frecuente constatar que existen dificultades para

procesar ese tipo de información, lo que implica en la necesidad de explorarla en clase.

2.3 - Etapas de la lectura:

Como estamos afirmando desde el principio, la lectura es un proceso. Por lo tanto, envuelve una serie de actividades distribuidas en etapas distintas e interrelacionadas. No debemos suponer que hacerlo en clase es sinónimo de darle al alumno un texto acompañado de unas cuantas preguntas, pedirle que cumpla la propuesta y, después, corregirla, dándola por terminada. En la vida real, al acercarnos a un texto, lo hacemos por determinadas razones y poseemos, aunque de manera inconsciente, metas que deseamos alcanzar. Establecemos pasos a seguir y obstáculos a vencer. En clase, se hace necesario traer a la conciencia esa tarea de planificación y preparación que ocurre naturalmente en lo cotidiano.

Igualmente, si una lectura tiene para nosotros significado, no se perderá. Quedará en nuestra memoria profunda y será activada (o podrá serlo) en el futuro, como parte del saber enciclopédico, aportando informaciones a nuevas lecturas.

A esos dos momentos de la vida podemos asociar dos etapas: la prelectura y la poslectura. En la primera, preparamos el camino para un viaje más productivo por el texto. O sea, le damos al aprendiz condiciones de definir sus objetivos de lectura y los niveles necesarios para ejecutarla de forma a atenderlos. También le permitimos activar sus conocimientos previos, elaborar hipótesis a partir del título, observar qué datos pueden aportarle al texto los elementos visuales que lo acompañan. Es ésta la etapa en la cual los compañeros discutirán sobre lo que van a leer, compartirán sus conocimientos de mundo, harán un trabajo, en cierta medida, intertextual.

Después, será el momento de la lectura propiamente dicha. Se buscarán comprobaciones para las hipótesis propuestas, o se las abandonarán y crearán otras, se harán inferencias, se establecerán relaciones entre los elementos lingüísticos, identificarán las ideas centrales y las secundarias.

La última etapa, la poslectura, reúne todas las actividades relacionadas a lo leído que amplían, diversifican o exploran los conocimientos adquiridos. Pueden ser nuevas lecturas, pero también serán producciones orales y escritas. Lo importante es darse cuenta de que leer no es una tarea aislada que termina con la decodificación del texto.

2.4. Materiales y fuentes:

Al tratar de ese tema, no se puede olvidar la cuestión de qué leer. Hemos estado reflexionando sobre qué es leer, cómo hacerlo, cuáles son las competencias y estrategias que se deben desarrollar para ejecutar esa tarea, sin embargo, no habíamos discutido el papel de la selección de los materiales.

Cuando pensamos en lectura, inmediatamente nos vienen a la mente los textos. ¿Qué se lee? Pues, en la vida cotidiana, de todo. Depende del para qué y del porqué se lee. Es lectura lo que hacemos cuando buscamos una información en un cartel en el metro, también lo es la selección de un plato en el menú del restaurante. Desde ojear un periódico o una revista, hasta estudiar para un examen en un libro técnico, todo envolverá el proceso de lectura. Pero, si pensamos en una clase, en una de LE por ejemplo, veremos que esos objetivos y procedimientos cotidianos pierden un poco de su fuerza. Entran en escena el deseo de enseñar vocabulario o estructuras, de ampliar la erudición o los conocimientos culturales del alumno y, con eso, el texto se transforma, frecuentemente, en pretexto.

Lo primero es tener claro que el ambiente de clase será, en la mayoría de las veces, un intento de simulacro de la vida. Lo que usemos allí adquirirá un carácter de “algo fuera de su contexto”. Tal situación, sin embargo, no hace inválida la tarea. Al contrario, sólo exige del profesor el cuidado de llevar la discusión a su clase y concienciar a los estudiantes sobre la diferencia entre las realidades cotidiana y escolar. Salvo en los casos en los que la lectura forme parte del contexto como vehículo de aprendizaje – un texto sobre algún aspecto teórico de lengua o literatura que se debe leer y debatir –, los cuentos, novelas, poesías, publicidades, instrucciones, folletos informativos, periódicos etc. llevados para la escuela estarán descontextualizados y exigirán observaciones sobre eso. De cualquier manera, su utilización es relevante para mostrar cómo acercarse a tales tipos y fuentes, con qué objetivos. Por eso, sigue siendo vital respetar la autenticidad de los materiales. Un texto modificado, rompe las pistas lingüísticas o de contenido que pueden ser imprescindibles a la comprensión o a la inferencia.

3. Cómo trabajar la comprensión escrita:

El trabajo con textos es una actividad muy antigua que, según los objetivos que se tenía (enseñanza de estructura frasal, puntos gramaticales, vocabulario,

comprensión textual, presentación de textos de autores clásicos), exigía actitudes diferenciadas por parte del profesor o del autor de un libro.

Hubo cambios, por supuesto, incluso algunos muy interesantes, como, por ejemplo, el hecho de aceptarse el trabajo con autores modernos, con autores que se utilizaban de un lenguaje más cercano al estudiante. Se dio importancia a una tipología de textos variada, se pasó a trabajar con periódicos, revistas, tebeos, canciones etc. Se buscó trabajar con textos auténticos, aunque haya existido una exageración respecto a esta autenticidad (muchas veces se trabajaba con textos de mala visualización, pero que era auténtico).

Sin embargo, y eso es grave, se continuó a trabajar la comprensión del texto del mismo modo que entonces. La énfasis era más gramatical, mientras se alejaba el trabajo con la comprensión escrita. Mejor dicho, se afirmaba que se estaba trabajando la comprensión lectora, cuando, en realidad, se lo hacía solamente con la gramática, la estructura frasal. Esto porque el estudiante sólo tenía que copiar la respuesta que ya estaba en el texto, o hacer algún pequeño cambio en lo que ya estaba escrito. La tarea se resumía a una simple localización de la respuesta. No se hacía necesario comprender lo leído. Y lo peor es que, para algunas de las cuestiones elaboradas, no se necesitaba siquiera el texto para contestarlas.

Un ejemplo de lo que acabo de decir se puede encontrar en distintos libros didácticos de enseñanza de español (ejemplo 1) o en innúmeras pruebas de selectividad (ejemplo 2):

Ejemplo 1:

“Julio: ... Soy estudiante de artes. Vivo en São Paulo...” – Pregunta: ¿Dónde vive Julio?

Ejemplo 2:

Marca la opción donde **lo** tenga uso idéntico a “lo mejor de la tradición” (línea 34):

- a) el pensamiento, debemos mantenerlo vivo;
- b) lo hermoso es poder pensar
- c) lo que se exige son cambios sociales
- d) contagiar el sueño y para hacerlo hay que trabajar;
- e) tener un pequeño sueño es mejor que no tenerlo.

Con ese tanto de problemas y con el intento de atenuarlos, buscamos desarrollar en la Práctica de Enseñanza de Español en UERJ (en un espacio de tiempo muy escaso) qué significa trabajar con la comprensión escrita, qué cuidados

se debe tener con algunos de los libros didácticos, cómo elaborar cuestiones que realmente midan la comprensión escrita, y así por delante. O sea, intentamos darles a los alumnos un poco de esa visión crítica, o por lo menos despertarlos para tal hecho.

En esa parte de la práctica, cuando los futuros profesores elaboran sus cuestiones a un determinado texto, el primer obstáculo que surge (aun después de toda la discusión teórica) es enseñarles que el trabajo con comprensión escrita no comporta cuestiones de gramática normativa, porque siempre surgen cuestiones como: “¿Por qué **dónde** está acentuado?”, o aún, “Como se classifica o pronome **dónde**?”.

Casi siempre surgen preguntas respecto a ser válido o no trabajar con sinonimia, elaborándose cuestiones como: “Que termo substitui, sem perda de significado, a conjunção **pero**? – a) sin embargo; b) todavía; c) aunque”. Cuando eso ocurre, buscamos mostrarles que es más interesante elaborar cuestiones en las que el alumno se vea obligado a elegir la mejor acepción que se adecue al texto (ejemplo 3), puesto que no es suficiente saber los sinónimos. Hay que saber cuál de los varios significados posibles está más cercano a lo que está en el texto. No se trata de una simple elección. El texto se hace imprescindible para que se elija lo que sea más adecuado.

Ejemplo 3:

En el fragmento “La mayoría son adictos a inhalantes, tales como el pegamento de zapatero o los solventes industriales, que les ofrecen un escape de la realidad y se lleva lejos su hambre - **a cambio de** dar hospedaje a problemas físicos y psicológicos...”, la locución “a cambio de” puede ser interpretada como:

- a) en cuanto tiene oportunidad.
- b) sustitución de una cosa por otra.
- c) por el contrario.
- d) en vez de ello.
- e) tener como contrapartida.

Lo que debe estar claro es que el texto es la base de todo el trabajo, que el objetivo es verificar si el alumno lo ha comprendido. En ese momento no importa saber cómo está su conocimiento gramatical. Si surge un pronombre genérico, el alumno tiene como tarea percibir su función en la frase y no clasificarlo. Si el verbo está en la voz pasiva, lo que importa es percibir que el autor intentó, a través de esta

forma verbal, alejarse o alejar a alguien de aquello que se está discutiendo. Eso sí hace que el lector se quede más sensible para percibir detalles del discurso (ejemplo 4).

Ejemplo 4:

La expulsión de la ciudad también la justifica: “Lo que seguramente es que la Policía ve a un señor indocumentado y le dice: ¿”Usted de dónde es?, pues mire, coja este dinero suyo para un billete y márchese”.

Observando el fragmento arriba, ¿cómo trata al mendigo la policía? Destaque una forma gramatical que lo ratifica. Entresaque del texto un fragmento que se contraponga a este tipo de comportamiento. Como se puede ver, la dificultad está en cómo explotar la gramática, pues no se está haciendo un estudio metalingüístico, sino funcional. Es importante, por ejemplo, trabajar con la gramática textual, observar si el alumno es capaz de reconocer en el texto a quién o a qué se refiere un determinado pronombre (ejemplo 5), la función que desempeña cierta conjunción (si opone ideas, si compara situaciones, si determina la causa, si suma una idea a otra anterior) y así por delante.

Ejemplo 5:

La legitimidad para estas actuaciones policiales se apoya en un bando de la alcaldía fechado el 15 de junio de 1982, cuya paternidad todos niegan ahora. Con más ahínco que nadie lo hace el alcalde, Juan Hormaechea, quien afirma que lo que sí está en vigor es una ley de 1930 relativa a la mendicidad. Ley y bando coinciden en declarar “prohibida en absoluto la mendicidad” y en que “toda persona, tanto mayores de edad como niños, sorprendidos mendigando, sean retirados de ejercer tal menester y sean conducidos al lugar indicado por la alcaldía”. El bando añade un artículo, el que ha generado más polémica, por el cual recibirán el trato de vagos y maleantes todos aquellos que “por su suciedad o aspecto deplorable en el vestir, así aconsejen su retirada para bien de la ciudad y personas que nos visitan”.

En este fragmento se dice que “nadie lo hace con más ahínco”. ¿Quién lo hace, qué cosa lo hace y cómo justifica la actitud de la Policía Municipal?

A nivel del discurso, si el texto, por ejemplo, presenta comillas (“”), o negrilla, o itálico, hay que saber por qué se los usa: si es para identificar una voz extraña al autor del texto, un extranjerismo, un modo de atenuar lo que se dice, una ironía..., por fin, saber lo que se quiso expresar con su uso (ejemplo 6).

Ejemplo 6:

Santander debe ser la única ciudad de España en cuyas calles no hay mendigos. La forma de conseguirlo no ha podido ser más drástica. La Policía Municipal retira a los indigentes de la vía pública, les quita todo el dinero que llevan encima y los expulsa de la ciudad. La opinión de los vecinos está dividida ante la última **originalidad** del alcalde santanderino.

En el resumen se habla de la “última originalidad” del alcalde santanderino.

- a) ¿De qué se trata?
- b) ¿Por qué la palabra **originalidad** viene en negrilla y qué mensaje hay por detrás de eso?
- c) ¿Qué significado tiene en el texto el adjetivo última?

Hay que acordarse también que, para verificar la comprensión escrita, los alumnos deben contestar las preguntas en portugués. Si se da la respuesta en español, el aprendiz muestra que consigue localizarla, pero esto no indica que haya conseguido entender el contenido de aquel fragmento. Sin embargo, si el objetivo es sólo localizar determinado fragmento, determinada cohesión, en este caso la respuesta en español es la más indicada.

Otro problema surge cuando se piensa en reflexionar sobre el texto. Los futuros profesores inmediatamente se vuelven para el trabajo con el método comunicativo y hacen cuestiones como: “O que você acha do argumento apresentado por fulano no texto, ou que sugestões você teria para solucionar o problema apresentado no texto?” Tales cuestiones huyen del texto y no forman parte de la comprensión escrita. Sin duda alguna, oralmente, después de trabajarse el texto, es interesante que se haga una reflexión más amplia, pero hay que tener claro que ésta es ya otra tarea.

En resumen: si el objetivo es verificar la habilidad de comprensión escrita, se debe evaluar la capacidad del alumno para retener las diversas informaciones del texto; para observar el título, la fuente, el tipo de texto, tema y asunto; para percibir la organización textual; las relaciones texto- imagen o texto-texto (cuando las haya); para percibir e identificar distintas formas de cohesión textual; para inferir informaciones que están o no expresadas en el texto; para deducir el significado de palabras desconocidas, a través del contexto y de las relaciones morfo-semántico-sintácticas; para reflexionar sobre él; para observar la coherencia del texto y hasta para leer en las entrelíneas.

4. Análisis y producción del propio material – una tarea imprescindible:

La enseñanza de lengua instrumental para la lectura exige actitudes diferenciadas por parte del profesor y esto ocurre porque los objetivos de los alumnos son distintos. Muchos no necesitan dominar las cuatro destrezas: hablar, leer, escribir y oír. Desean sólo leer en español. De ahí la importancia de dar también un fin específico a la enseñanza y aprendizaje de la lengua instrumental. En la práctica, significa diseñar un curso apropiado para cada grupo de alumnos, según sus propias necesidades.

En la enseñanza de lenguas para fines específicos hay dos problemas fundamentales: el material didáctico y la formación especializada del profesor. Es fundamental que el profesor domine la metodología y procedimientos para este tipo de enseñanza, pues es necesario determinar las destrezas y habilidades, bien como las estrategias que habrá de fomentar y practicar. En lo que concierne a material didáctico, el número de manuales es todavía muy reducido. Podemos encontrar algunos sobre el español para negocios, para turismo, para el área jurídica y casi nada para el español instrumental para lectura. Para éste encontramos solamente unos tres o cuatro confeccionados por los propios profesores, basados en sus experiencias profesionales, casi siempre publicados (¡cuándo publicados!) por las editoriales universitarias donde imparten clases[1], o entonces orientados al pre-vestibular, solamente con ejercicios y sin ninguna explicación metodológica (esto cuando utilizan el modelo de lectura interactiva). No hay ninguno publicado por alguna gran editorial. Así, si el profesor de lengua instrumental para la lectura desea material didáctico para sus clases, es imprescindible que él mismo lo confeccione porque la búsqueda por uno resultará infructífera.

Antes de seguir adelante, debemos aclarar muy bien un punto. Se hace necesario, antes de elaborar cualquier material didáctico, que el profesor tenga bien definidas las metas que pretende alcanzar con su grupo y que domine los aportes teóricos, es decir, los fundamentos básicos y teorías para elaborar el material para el enfoque deseado (en nuestro caso, el modelo interactivo de lectura). De no hacerlo, uno se arriesga a utilizar un material no específico para la metodología adoptada y así no lograría éxito en sus clases, culpando muchas veces al propio alumno. No suele darse cuenta, sin embargo, que el desinterés del aprendiz se da a causa de la no-adequación de la metodología adoptada en el manual didáctico a su práctica y objetivos.

Somos enfáticos en afirmar que es imprescindible que el profesor produzca su propio material porque sólo él es capaz de descubrir qué será adecuado al nivel, intereses, necesidades, deseos y carencias de sus alumnos. Si analizamos los textos presentados en los diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, fijándonos en el apartado de lectura, constatamos que los ejercicios propuestos dan prioridad al modelo bottom up o ascendente (anexo 1), o top down o descendente (anexo 2). En el primero, las respuestas a las preguntas propuestas se pueden encontrar en el texto de manera obvia. El alumno simplemente copia el fragmento adecuado, sin ninguna necesidad de pensar sobre lo que lee y, raramente, en lo interactivo del proceso. En el segundo, el estudiante no necesita el texto para contestar a las preguntas, pues dichas preguntas se refieren exclusivamente a su conocimiento de mundo, sin referirse a lo leído, como se comentó en el apartado anterior, al discutirse la formación del futuro profesor. Así, se puede concluir que el texto sirve de pretexto para que el alumno escriba sobre él y sus experiencias, o entonces para dar inicio a una clase de conversación.

No hay en ninguna de esas dos actividades una interacción entre texto y lector. Los textos son generalmente adaptados o creados por los propios autores del manual didáctico, sin cualquier indicación de fuente y se usan como un pretexto para enseñar un punto gramatical, una destreza comunicativa específica, algo sobre la cultura de la lengua estudiada, o están ahí para que el alumno simplemente lo lea, sin ningún ejercicio propuesto. La visión de lectura tradicionalmente adoptada (con raras excepciones) en dichos manuales está centrada en los aspectos de la decodificación de la palabra escrita (anexo 1), o en las informaciones que advienen del lector según su bagaje cultural (anexo 2). El único conocimiento utilizado por el alumno-lector, en el primer caso, es el sistémico, basándose en un modelo de lectura que cree que el significado es inherente al texto. En el otro ejemplo, en cambio, está en el lector, o sea, es el enciclopédico.

No podemos hablar, sin embargo, de análisis y elaboración de material didáctico sin preocuparnos con el paso anterior: la planificación del curso. Esto porque no se puede elaborar un material sin una planificación. Es necesario saber qué se espera alcanzar y cómo. Algunas veces el profesor elige su material didáctico sin verificar si está de acuerdo con el plan de curso elaborado para su clase. Otras veces, en casos más graves pero no por eso más difíciles de encontrar, el docente desconoce el plan de curso para el nivel en el que está actuando y elige un manual

por ser fácil encontrarlo en el mercado y por su precio accesible. No se preocupa en observar si la metodología presente en el libro está acorde con la suya. Es necesario que el material didáctico sea un espejo de plan de curso elaborado por el profesor – o por el grupo -, lo que no quiere decir que tanto material como plan de curso no sean flexibles. Se los puede cambiar siempre que necesario. Así, las dos labores siguen entrelazadas, pues una complementa la otra.

La materia principal del cuaderno de lengua instrumental para lectura, como el propio nombre ya lo dice, es el texto. No se debe olvidar que debemos usar el texto como vehículo de información. En esta parte el profesor debe de ser más cauteloso (conforme lo comentado en el apartado 2.4). Es necesario seleccionar el texto según el nivel lingüístico de los alumnos, pero que sean siempre auténticos. Un enfoque que da prioridad al conocimiento previo, al conocimiento textual y al conocimiento sistémico no puede tener textos adaptados. Si esto ocurre, se rompe con la secuencia lógica del texto, con la coherencia y cohesión entre los párrafos y el propósito del autor al escribir un texto (la interacción que hay entre él y el lector). Los textos no deben ser adaptados o cortados, tampoco podrán inventarse, o servir como un pretexto para enseñar un punto gramatical, incluso porque la gramática que se enseña en la lengua instrumental es la textual y no la normativa. En la gramática textual (que busca trabajar con la comprensión escrita) lo más importante es el significado que los términos poseen o aportan dentro de un contexto, una vez que en otro, adquieren nuevos matices. Así, la gramática que se trabaja con los alumnos la podemos relacionar a un nivel de reconocimiento y no de producción. Es posible que, para muchos docentes, un curso que no incluya ejercicios gramaticales explícitos, con sus reglas normativas, no sea completo. Pero la experiencia nos enseña que no es así, pues la gramática la utilizamos siempre dentro de un discurso y no aislada de él. Por otra parte, el objetivo de un curso de lengua instrumental para lectura es desarrollar –perdónesenos la redundancia – las estrategias de lectura y no sistematizar las reglas de la lengua.

Si se parte de este punto, ningún texto es más importante que otro. Se deben usar en clase diferentes tipos de texto. Todos tienen su objetivo dentro de la organización textual y cabe al profesor trabajar las características de cada uno con los alumnos. De esta manera, no se rechaza un texto de periódico, de recetas, de manuales de instrucciones porque una poesía es más importante o viceversa. Todos tienen su función dentro del universo escrito y así todos se deben utilizar en clase.

Dicha utilización, además de contribuir para el incremento del conocimiento intertextual del alumno, muestra que, dentro de una sociedad, se utilizan los textos para diferentes objetivos.

La diversidad de material y de ejercicios es necesaria para que el alumno distinga las varias estrategias que utiliza cuando se encuentra delante de un texto. Y, para tanto, hay una serie de ejercicios que se deben presentar a lo largo de un curso de lengua instrumental para lectura, que buscan atender a esos requisitos, a través de distintos tipos de textos, temas y asuntos. Esa diversidad hace que el alumno tenga contacto con las estrategias que necesita y emplea, además de volverlo autosuficiente para notar cuáles de ellas pueden facilitar o no su trabajo de lectura. Así es importante evaluar qué textos y ejercicios sirven o no para sus clases de lengua instrumental para lectura.

Como las estrategias de lectura son las mismas para cualquier idioma, los textos presentados a los aprendices y las instrucciones de los ejercicios pueden aparecer tanto en portugués (la lengua materna de los alumnos) como en español. Este hecho se debe resaltar al alumno desde el primer momento de clase, pues él debe saber que las estrategias presentadas en el material son las mismas que inconscientemente utiliza cuando lee un texto en su lengua materna y que las utilizará para leer cualquier otro texto. Por esto se enfatiza la importancia de utilizar el conocimiento lingüístico y el del mundo que el alumno ya trae de su lengua materna.

Se suele elaborar el material de manera que en cada clase el alumno vea una técnica distinta, partiendo siempre de lo más amplio a lo más restrictivo, pero esto no quiere decir que no se necesita trabajar más las aprendidas anteriormente. Cada ejercicio abarca la nueva y todas las anteriores. El material se elabora como si uno estuviera construyendo una pared: poniendo los ladrillos uno a uno hasta que esté lista y todos los ladrillos sean importantes.

Es interesante que el alumno esté siempre insertado en el texto y en las actividades que realiza. Es necesario que el profesor tenga una idea clara de los objetivos y los criterios al crear los ejercicios. Desde el inicio, los objetivos deben estar explícitos para que el alumno tenga como saber, a su término, si los alcanzó y, de esta manera, pueda evaluarse. Generalmente, recomendamos que los objetivos que forman parte del plan de curso estén presentes al inicio de cada ejercicio. El

alumno hace el ejercicio sabiendo qué objetivo debe alcanzar y si al final cree que no lo alcanzó, vuelve al principio para saber dónde no logró éxito.

Los enunciados de los ejercicios deben estar claros para que el alumno no tenga dudas al ejecutarlos. Se deben dar las instrucciones para la confección de los ejercicios de manera objetiva para que el alumno vea un propósito en hacerlo.

En un trabajo como éste no hay espacio para lo que conocemos como prueba. Cualquier ejercicio podrá ser una prueba y cualquier día podrá ser el “día de la prueba”. Esto porque, para leer un texto, el alumno utiliza varias estrategias a la vez (pues las mismas están entrelazadas) y no solamente una. Una podrá ser la más importante en determinado momento, pero las demás también estarán presentes. Siempre se estará evaluando el conocimiento que el alumno posee sobre las estrategias de lectura. Es decir, si el aprendizaje de una estrategia estará siempre entrelazado al de las anteriores, cualquier ejercicio sirve para evaluar el conocimiento del alumno.

El objetivo del profesor al confeccionar su propio material es enseñarle al estudiante cómo encontrar su camino de lectura y que, metacognitivamente, lo utilice al leer cualquier texto, en cualquier lengua. Para tanto, los ejercicios propuestos deben llevarle a: (1) saber explotar el texto en todas sus potencialidades; (2) poner en acción todas las estrategias que estén a su disposición; (3) utilizar su bagaje cultural (el conocimiento de mundo que posee); (4) saber negociar este su conocimiento con otros que son diferentes y que ya existen; (5) ampliar su universo de conocimiento; (6) entender la lógica de la escritura y del escritor; (7) reflexionar sobre el texto, extrayendo mensajes y contenidos y, finalmente, (8) evaluar la importancia de lo leído para sí propio, para grupos de personas y para el mundo.

Claro está que el material didáctico confeccionado por el profesor no pretende agotar todas las posibilidades de ejercicios para la enseñanza/ aprendizaje de español lengua instrumental, incluso porque pasamos toda nuestra vida leyendo y ésta es una actividad que se construye a lo largo de la vida. Los objetivos de los ejercicios son despertar al alumno para ese universo a través del trabajo que se ha realizado con él y que, a partir de ese conocimiento y de su uso continuo, perfeccione su comprensión lectora.

5. Algunas conclusiones:

La lectura interactiva, que ve el proceso de leer como un intercambio entre el lector y el texto, a través del doble procesamiento de la información (ascendente y descendente), no siempre se valora en nuestra realidad de enseñanza de E/LE. Muchas de las estrategias y competencias necesarias a su realización deberían formar parte de los conocimientos del aprendiz ya en su L1. Eso significaría, una tarea de transferencia que, con el apoyo del profesor, permitiría un acercamiento al texto en español más completo, siempre según los objetivos de cada lector.

Tal desarrollo de la destreza de comprensión escrita no suele, sin embargo, ocurrir. Por lo tanto, cabe al docente de E/LE buscar los mejores caminos para lograrlo. Seguramente los estudiantes traerán en sí su embrión, lo que significa que la práctica de clase envolverá un movimiento de recoger las intuiciones de los alumnos, discutirlos y hacerlos conscientes. Y, como leer está fuertemente asociado a los objetivos y necesidades del lector, se hace importante llevar en consideración qué se desea alcanzar con cada lectura. Trazar planes para el proceso, aprender a construir y evaluar hipótesis forman parte de ese escenario.

En clase, la lectura no puede transformarse en algo aburrido, sin sentido, una obligación o un momento en el que todos se quedan callados. Todo lo contrario, la interacción exige participación activa e intercambio. Respetar las etapas de prelectura, lectura y poslectura, con su respectivo elenco de actividades, es imprescindible al buen desarrollo de las competencias y estrategias necesarias a la destreza, bien como presentar al alumno un rico diversificado y eficiente material para sus clases de lectura. Lo cierto es que, para realizarlo adecuadamente, el trabajo con lectura exige tiempo para elaborar cuestiones, visión crítica sobre el material escrito y sobre el trabajo que se desarrolla, muchas idas y venidas al texto, paciencia, aire y mucha pasión por hacerlo.

Finalmente, cabe tener claro que, por más que defendamos los usos instrumentales y la interacción en la lectura, la atención a los objetivos y necesidades de los aprendices podrá llevar a variaciones en los procedimientos y rumbos del trabajo. Lo importante es mantener la meta: darle a los alumnos autonomía en la comprensión lectora y la capacidad de resolver los problemas que surjan en situaciones reales envolviendo materiales escritos, a través del uso de todo lo que éstos ofrezcan y todos los conocimientos que posea el lector. Solamente así podremos formar lectores críticos, capaces de recrear el de texto, hacer que el mundo ofrecido a través de la lectura adquiera sentido y valor.

7. Alguns bibliografía de referencia sobre lectura interactiva:

- ABREU, Ana Rosa et alii. Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries. Língua Estrangeira. Brasília : MEC, 1998.
- AGUIRRE BELTRÁN, Branca. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. IN: Carabela 44 Monográfico: la enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos. Madrid: Sgel, 1998. p. 5-29
- CASSANY, Daniel et alii. Enseñar lengua. Barcelona : Graó, 1994.
- CENTRO DE PESQUISA, RECURSOS E INFORMAÇÃO EM LEITURA (CEPRIL). Resource package for teachers for academic purpose. 2 ed. São Paulo: PUC ,1994.
- OMAGGIO, Alice C. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle, 1986.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. Approaches and Methods in Languages Teaching. London: Cambridge, s/d.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Argumentação e linguagem. S.Paulo: Cortez, 1987.
- ELS, T. Van et alii. Applied linguistics and learning and teaching of foreign languages. London: Edward Arnold, 1984.
- CICUREL, Francine. Lectures interactives en langue étrangère. Paris: Hachette, 1991.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor. S.Paulo: Pontes, 1992.
- LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.
- BOHN, H. & VANDRESEN, P. (org.) Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.
- GRELLET, F. Developing reading skills - a practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge: CUP, 1982.
- HOLMES, J. Feedback: a systems approach to evaluating ESP reading materials. S. Paulo: PUC, 1983. (Working papers nº 21).
- MOITA LOPES, L.P. Oficina de Lingüística Aplicada - A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas : Mercado de Letras, 1996.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. 4. ed., Barcelona: Graó, 1994.

[1] Algunas veces tenemos la suerte de encontrar uno de estos ejemplares en alguna librería universitaria, lo que no suele ocurrir con mucha frecuencia, pues no se los publican en número suficiente para la demanda.

ANEXO B – Tópico de apresentação do primeiro texto

M/A	Publicado: Jue Jun 07, 2007 5:28 pm
	<p>Hola a todos!</p> <p>En este enlace , se encuentra nuestro primer texto de lectura: "Mini curso: Lectura interactiva en clases de E/LE". Pulsad en "este enlace" para abrir el texto.</p> <p>Vuestra primera actividad de lectura es: leer el texto y discutir con vuestros compañeros las dudas e impresiones. Pedimos también que comentéis aquí, en el foro, los conceptos presentados .</p>
P	Publicado: Mie Jun 20, 2007 1:32 am Título del mensaje: Participación en el foro
	<p>¡Oíd chicos!</p> <p>El foro tiene dos objetivos: crear un espacio extraclase para profundizar nuestras discusiones sobre lectura y ofrecer un espacio para la interacción en lengua española. Claro está que forma parte de un proyecto de investigación de Nívea, pero para vosotros es una excelente oportunidad de usar el español en una circunstancia real de comunicación y de discutir lectura practicándola.</p> <p>Hasta ahora la participación está muy baja. Es una lástima. Me gustaría que participaraís más. Vamos a ver si leéis el texto e ponéis vuestro comentario. Debéis aprovechar para comentar también la respuesta de Nicole.</p> <p>¡Ala! ¡Ánimo! Quiero veros por aquí hasta el fin de esta semana, ¿vale?</p>
P	Publicado: Mie Jun 20, 2007 1:35 am
	Nota: El ordenador ha cambiado mi y por e en "Vamos a ver si leéis el texto y ponéis vuestro comentario". ¡Corrección hecha! 😊Hasta pronto.
I3	Publicado: Jue Jun 21, 2007 8:15 pm
	<p>Me encanto mucho leer el texto porque nos muestra que leer es um processo interactivo.</p> <p>Nosotros siempre tenemos la concepción tradicional del proceso lector. Desde niños en la escuela analizamos el texto solamente en sus aspectos lingüísticos y interpretativo, o sea, leer solamente lo que está en el texto sin hacer relaciones con los conocimientos de mundo.</p> <p>Yo creio que todas las escuelas deven analizar el metodo que se utiliza como el proceso lector y preprar los alumnos para la aproximación de lo alumno al texto.</p> <p>Ejercicios de actividades de lectura que involucran los alumnos, o sea, que los ayuden a utilizar sus conocimientos que se han construido a lo largo de su vida.</p> <p>Los profesores deven mostrar a los estudiantes lo mundo interesante de la lectura y deven elegir textos que les interesen y que les gusten. Así, el alumno puede aprovechar la inforamación y construye otras. En el proceso lector es importante que haya una troca de informaciones y una</p>

	<p>construcción de sentidos.</p> <p>La lectura de este texto y de otros utilizados en el aula me ayudaran a tener una nueva concepción de lo que es leer. Puedo percibir todo lo que involucra el proceso lector.</p> <p>Por fin, yo queria señalar que entender un texto es analizarlo en sua esencia.</p>
I10	<p>Publicado: Vie Jun 22, 2007 3:18 pm</p>
	<p>Al leer el texto pude aclarar informaciones que no habia entendido bien con otras lecturas del tema, como por ejemplo, el proceso de lectura interactiva.</p> <p>Cada texto que leemos sobre un asunto ya conocido, hacemos nuevas asociaciones a través de las marcas lingüísticas del texto y de nuestro propio conocimiento como lector.</p> <p>Estudiamos en otras asignaturas, como ya comentado por Letícia, los mismos asuntos y eso favorece la comprensión lectora.</p> <p>También, es importante percibir que a través de los estudios y investigaciones, los profesores intentan utilizar textos de autores con lenguaje más cercano al estudiante y de diversas tipologías para ayudar al alumno a comprender lo leído y despertar en ellos una visión crítica.</p> <p>Entonces, un alumno que tiene oportunidad de participar de clases con profesores que saben que objetivo quieren alcanzar y trazan planes para el proceso, serán, con certeza, lectores críticos y capaces de recrear el texto.</p>
P	<p>Publicado: Lun Jul 02, 2007 6:54 pm Título del mensaje: Comentario de los mensajes anteriores</p>
	<p>Me ha gustado ver la participación de todas que se han dedicado a responder las preguntas. De hecho, más allá de simplemente leer nuevos textos, el foro es una oportunidad de interactuar, exponer opiniones, sacar dudas, más informalmente.</p> <p>Sobre la cuestión traída por I9 y comentada por I14 (¿o habrá sido I10?), no creo que las discusiones sobre comprensión lectora remitan a la producción escrita, en el sentido de dar prioridad al entendimiento, independientemente de la corrección en la expresión. Lo veo como cosas distintas, aunque se pueda establecer algún tipo de relación entre los temas. A ver... La escritura gramaticalmente correcta tiene su valor en el plan del uso de la lengua. Favorece unidad, facilita también la comprensión justamente por ser familiar y común a los hablantes de una comunidad lingüística. Lo que pasa es que la norma es convencional y puede cambiar (como de hecho lo hace) a lo largo de la historia de una lengua, según determinadas circunstancias. La norma por la norma, no es lo importante. En ese sentido, la comprensión tanto al leer (u oír) como al escribir (o hablar) debe ser una preocupación central en la comunicación. Pero no podemos olvidarnos que la "corrección" en la lengua está asociada a la adecuación. En este sentido, escribir o hablar fuera de la norma culta puede ser, en algunos contextos, un error, justamente por su inadecuación.</p> <p>Otra cosa que me gustaría resaltar, es que lo interactivo se refiere a la unión de dos procesamientos de la información del texto: el ascendente y</p>

el descendente a la vez. Eso significa que, tal vez, I3 los esté confundiendo.

Una última observación. Respondiendo a I9, una de las definiciones para metacognitivo y cognitivo está relacionada, respectivamente, a la conciencia o no en el uso de determinada estrategia durante la comprensión. Así, ante una dificultad, si la solución viene por la elección consciente de determinado procedimiento, hubo un trabajo metacognitivo. Así lo pone Vilson Leffa. Pero hay profesores e investigadores que cuestionan esa posición, afirmando que hay procesos cognitivos que son conscientes, como al afirmarse: "Corrijo lo que he dicho. Tal cosa es..." Esa "corrección señalada por el discurso indirecto es consciente, pero sería un proceso cognitivo. No sé si estoy plenamente de acuerdo con tal posición... En todos casos, puedes mezclar procesos cognitivos y metacognitivos durante una misma lectura. No veo problemas. ¿Te lo he aclarado?

¡Un abrazo a todos y ehorabuena por la participación! 😊

I1

Publicado: Sab Jul 07, 2007 4:44 pm

Creo que después de todo lo leído en las clases de español III sobre comprensión lectora, la lectura del minicurso fue más fácil, además de aclarar diversos conceptos que todavía no había comprendido muy bien. También me gustó un detalle de este texto - el de que los profesores deben preparar su propio material según el grupo con el cual trabaja, porque pienso que eso es casi la condición primera para un cambio en las concepciones de lectura por parte de los estudiantes. En resumen, la lectura fue muy interesante y de forma general contribuyó para una concatenación de todos los conceptos relacionados a la cuestión de la actividad de lectura en las clases de lengua extranjera. No tuve dudas, por el contrario, todo se me fue aclarado.
Un abrazo a todos...

ANEXO C – Tópico da atividade de leitura do primeiro texto

M/A	Publicado: Jue Jun 28, 2007 1:52 pm Título del mensaje: Actividad de Lectura - Primer Texto
	<p>Habéis leído el texto “Minicurso: Lectura interactiva en clases de E/LE” y habéis discutido con los compañeros vuestras impresiones. En ese segundo momento, presentamos algunas preguntas y os pedimos que las contestéis y discutáis aquí.</p> <p>I – Presenta los aspectos del texto solicitados abajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el tema; - conceptos presentados sobre lectura y base teórica seguida por el autor; - metodología usada por el autor para discutir el tema; - conclusiones presentadas sobre el tema. <p>II – Con base en lo leído y asociando las informaciones teóricas con tu experiencia, ¿crees que la lectura interactiva y el conocimiento de las teorías de comprensión lectora son importantes para el trabajo de profesor de español/lengua extranjera? ¿Por qué? ¿Cómo se puede usar esos conocimientos en la práctica docente?</p> <p>III – Relaciona esa lectura con textos anteriores que has leído en tu curso. Presenta aspectos semejantes y aspectos contrastantes.</p> <p>IV - ¿Las discusiones, en clases anteriores a la lectura del texto en el foro sobre la lectura interactiva, te han ayudado en esta lectura? ¿Estás de acuerdo que el conocimiento previo es importante a la comprensión de los textos? ¿Por qué?</p> <p>V – Basándote en la lectura previa que hiciste del texto y en lo que has discutido sobre él en el foro, ¿se puede identificar esa doble mano en el procesamiento de la información en el proceso lector? ¿Cómo dirías que eso ocurrió en el caso de tu proceso de lectura?</p>
M/A	Publicado: Mie Jul 04, 2007 9:56 am
	<p>Por favor, responded a estas preguntas!!!</p> <p>Esa actividad de lectura es necesaria tanto para mi investigación cuanto para el trabajo de Cristina con el grupo.</p> <p>Gracias</p>
I1	Publicado: Mie Jul 04, 2007 6:15 pm Título del mensaje: respuestas
	<p>1-</p> <p>El tema del texto es discutir sobre las cuestiones de la lectura interactiva en las clases de español lengua extranjera, además de proponer una búsqueda por nuevas maneras de trabajar con los materiales didácticos</p>

y ejercicios con textos, etc.

Se presentan conceptos como los modelos de lectura, un panorama de los distintos enfoques de lectura a lo largo del tiempo y también sobre los conocimientos necesarios para las actividades de lectura. Las autoras trabajaron con el tema de una forma gradativa, siguiendo con el asunto de forma linear, y presentando los principales temas que eran necesarios para una comprensión más amplia. Las conclusiones se puede decir que son: conocimiento de la no valoración de la lectura como algo interactivo, la necesidad de que los profesores desarrollen nuevos métodos propios para este tipo de enseñanza, intentar dar a los alumnos autonomía para la lectura, y no olvidar de los objetivos del grupo para la elaboración de las clases.

2-

De hecho, estos dos elementos son indispensables para los profesores de español L.E en el acto de la enseñanza. Eso porque a través de estos conocimientos el profesor puede ayudar a sus alumnos a comprender los procedimientos de la lectura así que el podrá resolver sus problemas en esta actividad de forma más autónoma y segura, en los casos de duda. Creo que el profesor que posee estos conocimientos, debe buscar desarrollar ejercicios con textos que no sólo lo utilicen como un pretexto para trabajar las cuestiones gramaticales, como dice el texto, pero también para apurar las capacidades de comprensión del alumno.

3-

Esse texto se parece en muchos aspectos con el “Del texto apropiado a la apropiación del texto” y también con “La lectura como proceso cognitivo”. Eso porque en estos se puede encontrar, respectivamente, la cuestión de los enfoques de lectura, tipos de ejercicios y modelos de lectura.

4-Por supuesto me han ayudado muchísimo e hicieron un gran diferencia en la comprensión. Los conocimientos previos sí son importantes porque convierten la lectura en algo más fácil y rápido, y permite una reducción de dudas y problemas.

5-

Cuando empecé la lecturaza sabía que discusiones sobre el modelo interactivo sería un punto de gran importancia, y por eso todo lo que conocía sobre eso ya lo activé en mi mente para que se tornara más fácil todas las actividades siguientes. Así que mientras leía confirmé mis hipótesis, y hizo conclusiones de una manera más efectiva. Mi conocimiento también sobre el analfabetismo funcional, fue algo que me ayudó a comprender la cuestión de que leer no es solo unir letras y palabras, sino comprender un conjunto más grande y muy complejo.

Besos para todos!
Hasta la próxima!

I3	Publicado: Vie Jul 06, 2007 8:40 pm
	<p>I- El texto presenta el tema: el proceso lector y la interactividad. Los conceptos presentados involucra modelos de lectura, competencias y estrategias del proceso lector. El autor trabaja con varios conceptos empezando por la cuestión fundamental de que es leer. En seguida, desarrolla el tema presentando todo lo que involucra el proceso lector y la importancia de atención del profesor acerca de la lectura y de los materiales didácticos y métodos en la enseñanza de lengua extranjera. Las conclusiones apuntan para la lectura como proceso interactivo e interesante, la importancia de lo trabajo del profesor acerca de lo desarrollo de conocimientos y estrategias en las clases de lengua extranjeras.</p> <p>II- La lectura interactiva es importante para la construcción de ideas y sentidos. Sin embargo, ayuda en la reflexión de nuestro conocimiento del mundo. El profesor puede desarrollar y profundizar junto con los alumnos cuestiones y temas importantes.</p> <p>III- Esa lectura presenta aspectos importantes en la enseñanza de lengua extranjera así como los textos que yo he leído en clase.</p> <p>IV- El conocimiento previo acerca de el tema tratado en un texto es imprescindible para la comprensión de los textos. Si yo tengo ningún conocimiento lingüístico, de género y de mundo como puedo comprender un texto o reconocer las palabras. Son mis conocimientos construidos a lo largo de la vida que van ayudar en la comprensión de un texto.</p> <p>V- La lectura previa de los textos leídos en clase me ayudaron en la comprensión de el tema presentado en el foro porque yo tenía un bagaje de muchos conceptos presentados. Entonces se puede decir que hubo un proceso interactivo, o sea, porque pudo atribuir sentido de todo lo que estaba siendo discutido.</p>
I10	Publicado: Mie Jul 11, 2007 4:03 pm
	<p>I- El tema del texto es que leer no es sólo decodificar palabras, leer es usar diversos conocimientos para tener una percepción global del texto. Para eso, usamos el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo, las marcas textuales y el contexto en que el texto está insertado. Las autoras presentan los conceptos de lectura ascendente (del texto para el lector), descendente (del lector para el texto, cuando el texto es sólo un pretexto) y el interactivo (donde hay dos flujos de información: texto y lector). Ellas usan un mini curso para exponer la teoría y proponer discusiones sobre el tema. Para tenermos lectores críticos debemos dar a los alumnos autonomía. Estudiantes necesitan leer con reflexión desde las primeras series de su escolaridad, entonces la lectura adquiere sentido y valor.</p> <p>II- Creo que la lectura interactiva y el conocimiento de comprensión lectora es muy importante para el trabajo de profesor de LE, pues el</p>

alumno es estimulado por el profesor y podrá ser cada vez más exigido. Podemos usar esos conocimientos en la práctica docente haciendo discusiones sobre los textos leídos e investigaciones sobre los temas abordados.

III- Al estudiarnos el texto "Del texto apropiado a la apropiación del texto..." (Muñoz) percebemos ejemplos de LD que tenían ejercicios con los modelos interactivos, descendentes y ascendentes.

También, estudiamos el método tradicional dónde no había el concepto de comprensión lectora, la base era en la lengua escrita. Así, la aprendizaje se daba por la memorización y apropiación literal.

IV- Sí, las discusiones anteriores me ayudaran a comprender la lectura del texto. El conocimiento previo es importante, pues cuando ya conocemos un asunto hacemos asociaciones y recurrimos a nuestra memoria.

V- Creo que en mi proceso de lectura pude observar que hice una interacción de los textos leídos en las asignaturas de Español III, LA y Lingüística III usando los conocimientos previos, mis conocimientos del mundo y mis conocimientos gramaticales para hacer una lectura global. Así, pude contextualizar en mi momento como estudiante de Letras.

ANEXO D – Tópico do protocolo de leitura do primeiro texto

M/A	Publicado: Dom Jun 24, 2007 9:35 pm Título del mensaje: Protocolo de acompañamiento del proceso lector - 1er texto
	<p>Considerando tu proceso de lectura del primer texto ("Mini curso: Lectura interactiva en clases de E/LE"), contesta, por favor, las siguientes cuestiones:</p> <p>1) Durante la lectura del texto, ¿hubo dificultades con la lengua extranjera? Fueron dificultades con vocabulario, con estructuras gramaticales, complejidad del lenguaje empleado o de otro tipo (especificalo)?</p> <p>2) ¿Qué estrategias has usado para solucionar esas dificultades lingüísticas?</p> <p>3) ¿El contenido del texto y/o su presentación (su lenguaje, su organización) produjeron alguna dificultad adicional de comprensión? ¿Cuál(es)?</p> <p>4) Presenta las dudas surgidas durante la lectura.</p> <p>5) ¿Qué estrategias has usado para solucionarlas?</p> <p>6) ¿Crees que el hecho de estar estudiando cuestiones teóricas de comprensión lectora te ha ayudado a solucionar las dudas? ¿Por qué?</p> <p>7) ¿Crees que la posibilidad de discusión de textos fuera de la clase (en nuestro caso, en el foro) pudo ayudarte en tus estudios de lengua extranjera?</p> <p>8) Has leído el texto en la Internet. ¿Ese medio y sus características específicas del soporte (material presentado virtualmente en internet) trajeron alguna dificultad adicional de lectura? ¿Cuál(es)? ¿Has leído el material en la pantalla, o has tenido que imprimirlo?</p> <p>9) El hecho de estar ya conectado(a) a la red durante el acceso al foro te permitió la búsqueda más inmediata por soluciones de tus dificultades y dudas de lectura (en diccionarios electrónicos, herramientas de búsqueda en internet, periódicos on-line, etc.)?</p>

	Acláralo.
I3	Publicado: Vie Jun 29, 2007 8:25 pm
	<p>Yo no tuve dificultades en leer el texto ni en el vocabulario ni en la comprensión. Los textos leídos en clase de español III me ayudo mucho en la comprensión.</p> <p>Yo creo que es importante ese tipo de activadade en el foro porque los textos apresentados nos ayuda a revisar todo lo que fue discutido en clase.</p> <p>Solo una cosa no me gusto el tamaño de texto porque leer un texto muy grande en la pantalla del ordenador es un poco cansativo.</p> <p>Ademas de eso yo tengo que leer en el laboratorio de la universidad. Pero fue una actividad agradable y distinta de lo que estamos acostumbrado a hacer.</p> <p>Besos, I3</p>
I1	Publicado: Sab Jun 30, 2007 10:13 pm Título del mensaje: Respuestas....
	<p>En verdad, creo que no tuve dudas en la comprensión del texto, ni cuanto la cuestión del vocabulario, ni de estructura y organización del propio texto. Todo estaba bastante aclarado, e incluso su forma era uno de los elementos que lo convirtieron en algo muy simple, y de facil entendimiento. Además, era como un complemento, y así como dijo I9, me pareció un resumen de algunos tópicos estudiados a lo largo de nuestras clases.</p> <p>A pesar de no haber tenido dudas, seguramente el estudio sobre las cuestiones de comprensión lectora me ayudaron, no sólo en las actividades de lengua extranjera, pero también en otras actividades de lectura en general.</p> <p>Respecto al contacto con la lengua en un ambiente distinto, aunque no sea una experiencia de habla, es algo muchísimo importante, porque es una oportunidad de entrenar, practicar nuestras destrezas en la escrita porque eso también es algo esencial para los que quieren ser de hecho conocedores y profesores de una lengua extranjera.</p> <p>Además de todo eso, todavía hace falta decir que no he leído en la pantalla porque las luces del ordenador no me son agradables y como trabajo todos los días leyendo textos y tal en la pantalla, prefiero evitar eso en los días de descanso. Entonces también no he recurrido a ayuda de diccionarios online o materiales de apoyo de cualquier otro tipo....</p> <p>Un besito para todos... Buen final de semana... Hasta el lunes... 😊</p>
I10	Publicado: Jue Jul 05, 2007 12:21 pm
	<p>No tuve grandes dificultades para leer el texto, solamente algunas dudas con vocabulario, palabras que no conocía el significado. El lenguaje del texto me pareció sencilla.</p> <p>Intenté comprender las palabras que no sabía el significado a través del contexto y recurrí al diccionario para aclarar otras.</p> <p>Tuve dudas en algunos conceptos comentados en el texto, intenté</p>

tirarlas en otros textos de la asignatura y también haciendo asociaciones con los textos de "Lingüística III" y "Lingüística Aplicada". También percibió que algunos libros de la bibliografía de referencia sobre lectura interactiva ya tubo oportunidad de leerlos, el que me ayudó mucho en la comprensión.

Creo que estudiar textos fuera de la clase puede ayudarme en mis estudios de la lengua española, pues tengo pocas oportunidades de practicarla.

Fue necesario imprimir el texto, pues lo consideré muy largo para leerlo en la pantalla. El acceso al foro no me posibilitó búsqueda más inmediata por soluciones de mis dificultades.

ANEXO E – Tópico de apresentação (e roteiro de leitura) do segundo texto

M/A	Publicado: Mie Jul 04, 2007 10:03 am Título del mensaje: Segunda lectura
	<p>Hola a todos!</p> <p>En este enlace, se encuentra nuestro próximo texto de lectura: "Gramática del texto y comprensión lectora". Pulsad en "este enlace" para abrir el texto.</p> <p>Vuestra primera actividad de lectura es:</p> <p>1 - Apuntar el asunto; 2 - Base teórica; 3 - Apuntar los principales conceptos de la gramática del texto; 4 - Discutir con los compañeros, aquí en el foro, las contribuciones que la gramática del texto puede aportar a la comprensión lectora.</p> <p>Además de eso, les pido para hacer una primera discusión (libre) acerca de las dudas, dificultades y primeras impresiones del texto.</p>
I1	Publicado: Mie Jul 04, 2007 5:44 pm Título del mensaje: problemas...
	<p>Hola....</p> <p>a mi me ocurrió lo mismo... qué hacemos ahora? besitos I1...</p>
M/A	Publicado: Mie Jul 04, 2007 5:51 pm
	<p>Perdonadme todos, por favor, me he equivocado en el enlace. 😊 Ahora ya está correcto. 😊</p> <p>Es lo que ocurre cuando aprovechamos un mensaje anterior: la dirección no es la misma, tampoco son semejantes... jejeje</p> <p>Ya podéis leer el texto. 😊</p>
I3	Publicado: Vie Jul 06, 2007 8:53 pm
	<p>I- El texto trata de la relación entre la gramática del texto (mecanismos lingüísticos de un texto) y la comprensión lectora.</p> <p>II- Las bases teóricas presentadas son: Los conocimientos(de mundo, enciclopédico, lingüístico, género y estrategias), y la gramática del texto.</p> <p>III- La gramática del texto es una parte de la gramática que se ocupa del texto como nivel de estructuración de un determinado idioma. Es una gramática que se opone de la abordaje oracional que tradicionalmente se elige en los estudios lingüísticos.</p> <p>IV- La gramática de texto apunta para los elementos importantes en la</p>

	<p>construcción de sentidos de lo que se lee: Las relaciones sintáctico-semántica, los procesos de determinación y de referenciación y la selección verbal. Estos elementos son fundamentales para construcción de sentidos y mantiene relaciones lógicas entre las partes del texto.</p>
M/A	<p>Publicado: Sab Jul 07, 2007 1:21 pm</p>
	<p>El protocolo de acompañamiento del proceso lector de este segundo texto se encuentra en: http://espanoluerj.queroumforum.com/viewtopic.php?t=9.</p>
I10	<p>Publicado: Mie Jul 11, 2007 3:39 pm</p>
	<p>El asunto central del texto es que a pesar de la gramática del texto ayudar la comprensión lectora, no basta conocer sus estructuras gramaticales y léxico para que sepa leer en una lengua. Por eso, es necesario tener otros conocimientos además los conocimientos lingüísticos, como el conocimiento de mundo, el conocimiento del género del texto y conocimientos estratégicos para solucionar las dudas de lectura.</p> <p>Segundo Maingueneau, no se puede descartar el conocimiento lingüístico para comprender lo que está escrito, pero no basta memorizar algunas cuestiones gramaticales para alguien ser un lector proficiente, sin embargo es importante para desarrollarnos nuestra habilidad lectora poner atención en los mecanismos de construcción textual.</p> <p>Entonces, estudiar la gramática textual favorece la comprensión lectura, pues establece una relación de sentido de lo que se lee, ya que la gramática textual estudia las relaciones entre las oraciones y el sentido del texto. Así, se puede observar las relaciones sintáctico-semánticas, los verbos elegidos, los procesos de determinación y de referenciación. Todo eso contribuye para la cohesión y coherencia textual.</p>
I1	<p>Publicado: Mie Jul 11, 2007 5:48 pm</p>
	<p>1 – Apuntar el asunto: El asunto del texto es una presentación de que es y como la gramática textual puede ayudar en la comprensión lectora.</p> <p>2 – Base teórica: No comprendí muy bien lo que es para contestar aquí, pero creo que la base teórica sea la defensa de que los conocimientos lingüísticos también son importantísimos a la comprensión lectora, además de otros ya conocidos como el enciclopédico y genérico. Es a partir de esta premisa que se desarrollan las cuestiones de gramática del texto, en mi opinión.</p> <p>3 – Apuntar los principales conceptos de la gramática del texto: Los principales conceptos presentados son; la cuestión de la unidad de sentido, el concepto de la coherencia y también el de la cohesión (que nos permite además de saber nombres, comprender la función de los conectores, y su utilización.), relaciones sintácticas que resultan en sentido y que exponen también relaciones semánticas, concepto de referenciación. Todos estos mezclados unos a los otros son los aspectos observados por la gramática del texto, y por eso fueron todos presentados conceptualmente.</p>

Ps: En verdad tuve dudas encunto a este t3pico porque no se si he entendido correctamente la cuesti3n de qu3 son conceptos. Por lo tanto, contest3 los que cre3a que fueran conceptos fijando en la cuesti3n de cuales eran indispensables a la comprensi3n de la tem3tica del texto.


4 – Contribuciones de la gram3tica del texto para la comprensi3n lectora.

La gram3tica del texto es importante y contribuye en la cuesti3n de la comprensi3n lectora puesto que si necesitamos del conocimiento linguistico para comprender de hecho un texto (adem3s de los conocimientos estrat3gicos, gen3ricos y enciclop3dicos), consecuentemente necesitamos comprender los mecanismos de construcci3n textual, como las relaciones entre oraciones, palabras, expresiones y otros elementos sean morfol3gicos o sint3cticos, cada uno en su funci3n (que dan un sentido interno), y eso es a lo que se dedica la gram3tica del texto. (Si lo comprend3 bien seg3n las informaciones le3das.).

Hasta la pr3xima chiquitos!
Besitos!

ANEXO F – Tópico do protocolo de leitura do segundo texto

M/A	Publicado: Sab Jul 07, 2007 1:16 pm Título del mensaje: Protocolo de acompañamiento del proceso lector – texto 2
	<p>Considerando tu proceso de lectura del segundo texto ("La gramática textual y la comprensión lectora"), contesta, por favor, las siguientes cuestiones:</p> <p>1) Durante la lectura del texto, ¿hubo dificultades con la lengua extranjera? Fueron dificultades con vocabulario, con estructuras gramaticales, complejidad del lenguaje empleado o de otro tipo (especificalo)?</p> <p>2) ¿Qué estrategias has usado para solucionar esas dificultades lingüísticas?</p> <p>3) ¿El contenido del texto y/o su presentación (su lenguaje, su organización) produjeron alguna dificultad adicional de comprensión? ¿Cuál(es)?</p> <p>4) Presenta las dudas surgidas durante la lectura.</p> <p>5) ¿Qué estrategias has usado para solucionarlas?</p> <p>6) ¿Crees que el hecho de estar estudiando cuestiones teóricas de comprensión lectora te ha ayudado a solucionar las dudas? ¿Por qué?</p> <p>7) ¿Crees que la posibilidad de discusión de textos fuera de la clase (en nuestro caso, en el foro) pude ayudarte en tus estudios de lengua extranjera?</p> <p>8) Has leído el texto en la Internet. ¿Ese medio y sus características específicas del soporte (material presentado virtualmente en internet) trajeron alguna dificultad adicional de lectura ? ¿Cuál(es)? ¿Has leído el material en la pantalla, o has tenido que imprimirlo?</p> <p>9) Ya has hecho otra actividad de lectura en el foro, ¿en esta segunda vez, tus dificultades disminuyeron?</p> <p>10) El hecho de estar ya conectado(a) a la red durante el acceso al foro te permitió la búsqueda más inmediata por soluciones de tus dificultades y dudas de lectura (en diccionarios electrónicos,</p>

	herramientas de búsqueda en internet, periódicos on-line, etc.)? Acláralo.
I1	Publicado: Mie Jul 11, 2007 5:37 pm Título del mensaje: bueeeenooo....
	<p>No tuve dudas en el texto durante la lectura, y su contenido, mucho menos su forma de presentación no produjeron dificultades en mi proceso lector. Creo que por estar estudiando cuestiones teóricas sobre comprensión lectora además de otros asuntos muy semejantes en las disciplinas de lingüística, el asunto fue entendido con más facilidad porque no eran tan desconocidos a punto de generar obstáculos a la comprensión. En verdad, lo único que hasta hoy me pareció demasiado complejo es eso de percibir cuando utilizamos determinadas estrategias para comprender algo. Eso porque, al final de la lectura sé que comprendí todo, pero no sé si mientras leía no comprendí algo y casi que automáticamente utilicé algunas de las “técnicas” aprendidas. Pero para mí está claro que conocimientos diversos como por ejemplo aquello que fue discutido sobre los esquemas, y además, aquello sobre los tipos de memoria me acompañan siempre en todas las lecturas y eso lo percibo bien.</p> <p>Estoy segura de que esa posibilidad de estar en contacto con la lengua española en un ambiente extracurricular me está ayudando mucho porque es un momento más de práctica. Pero creo que las posibilidades de interacción no son muchas por la cuestión del tiempo, aunque los comentarios se mantienen archivados en web, porque somos muchos y es algo que demanda mucho tiempo, entonces, por lo menos a mí no es posible comentar y leer los comentarios de todos mis compañeros. Tal vez, hacer una discusión presencial como vamos a hacer hoy en la clase de Cristina, sea una buena solución. Aún así, estar en el ambiente virtual es una manera de conocer nuevas formas de estudio y discusión que no son tan divulgadas en la Universidad.</p> <p>No he leído el texto en la pantalla y no he aprovechado de las ventajas de buscar algo para profundizarme en el asunto en internet. Tuve que imprimirlo, pero segura que esa lectura fue más simple que la primera, aunque el asunto es más complicado porque no lo estudiamos tanto en clase como el otro. Como no hubo dificultades, no necesité buscar nada en internet, ni en otros lugares o en diccionarios.</p> <p>Creo que sea eso! Un besito para todos! Hasta la próxima! </p>
I3	Publicado: Sab Jul 21, 2007 7:14 pm
	<p>1-Durante la lectura no tuvo dificultades con la lengua extranjera.</p> <p>3-No tuvo dificultad adicional de comprensión, por el contrario, el contenido del texto trajo un concepto nuevo- la gramática del texto.</p> <p>4-Yo no logré comprender muy bien los conceptos de generativo-transformacional y de gramática transaccional.</p> <p>5- Solamente después de leer todo el texto y hacer algunas inferencias yo logré comprender estos conceptos.</p>

6-Yo creo que si, pues los conocimientos estratégicos que yo tenía me ayudaron en la comprensión.

7-La discusión de los textos en el foro puede ayudarme en mis estudios de lengua extranjera porque además de estudiar proceso lector yo puedo desarrollar la escrita.

8-Yo no tuvo ninguna dificultad en leer el texto en la internet. Yo creo que es solamente un poco cansino leer un texto en la pantalla del ordenador.

9-Si, porque ya estoy acostumbrandome con esta actividad.

10- Yo no he consultado diccionarios en la red. 😊

ANEXO G – As respuestas de I5, mandadas por e-mail

Actividad de lectura del primer texto (“Mini curso: Lectura interactiva en clases de E/LE”):

I- Presenta los aspectos del texto solicitados abajo:

- **el tema;**
- **conceptos presentados sobre lectura y base teórica seguida por el autor;**
- **metodología usada por el autor para discutir el tema;**
- **conclusiones presentadas sobre el tema.**

El tema presentado es la lectura bajo una perspectiva interactiva, considerado como un camino posible para trabajar la comprensión lectora en clases de enseñanza de lengua extranjera.

Para llegar a una explicación más detallada respecto a la lectura como un procesamiento interactivo, algunos conceptos son presentados en este texto, como es el caso del modelo de lectura ascendente, donde el enfoque está en el texto, sólo exigiendo del lector la decodificación de los signos lingüísticos como algo que le permitirá comprender lo leído. O sea, no hay cualquier reflexión o interacción entre lector y texto. Por lo tanto, en este procesamiento, los mecanismos de lectura se dan desde del análisis del texto a la comprensión del lector.

Otro concepto se refiere al modelo descendente, donde la comprensión lectora se basa en las experiencias y conocimientos previos compartidos por el lector, es decir, la información se procesa desde la mente del mismo al texto objeto de lectura.

De ahí, se llega al concepto de lectura bajo una perspectiva interactiva, que une dichos conceptos y exige del lector reflexionar respecto a lo leído, no sólo fijándose en las palabras sino también elaborando hipótesis e inferiendo algo durante su lectura. Eso puede ocurrir por su conocimiento enciclopédico o bien por indicios visuales que el texto presenta, lo que ayuda en una comprensión más completa. Entonces, se entiende que el proceso lector se caracteriza por este intercambio de informaciones que mezclan estos dos modelos de lectura.

Este texto también resalta las competencias y estrategias necesarias en el proceso de comprensión lectora. Para tal consideración, señala el conocimiento

cognitivo, aquello que poseemos inconscientemente, puesto que lo adquirimos de una manera natural a lo largo de la vida, y también el conocimiento metacognitivo que permite al individuo solucionar sus dificultades de lectura a través de la comprensión respecto al empleo de las estrategias cognitivas, lo que configura tal conocimiento como algo consciente.

A partir de ahí, el texto empieza a enumerar las posibles estrategias a las cuales se puede recurrir durante el proceso lector, como la lectura general, la búsqueda de algún detalle determinado y la lectura detallada.

Por fin, cabe destacar los conceptos de prelectura y poslectura. Aquella está relacionada a una lectura previa, donde se activan conocimientos instintivos – como el conocimiento de mundo – con el objetivo de aprehender todo lo que se puede inferir por medio del texto leído. La poslectura, por su vez, involucra el aprendizaje anterior en conjunto con lo que se puede construir a partir de ahí, es decir, en este momento el lector pasa a condición de un re-constructor de sentidos delante de los presentados explícitamente o implícitamente en el texto que alguien se propuso a leer.

La base teórica seguida por el autor fue Solé, 1994; Abreu, 1998; y otras que se refieren a la lectura como un procesamiento interactivo.

La metodología usada para la discusión de dicho tema se basa en los detalles ya expuestos, pero, sobre todo, añade a tal exposición de ideas su aplicación frente al trabajo del profesor de lengua extranjera, reflexionando sobre cómo estos conocimientos son fundamentales en el proceso lector y en la enseñanza de la lengua. Además de eso, busca aclarar la cuestión de cómo se debe establecer estos mecanismos en clase para que el alumno pueda mejor comprender cómo resolver sus problemas de lectura.

Delante todo lo expuesto, se entiende que el desarrollo de lo leído se da de una manera más amplia cuando se lo hace bajo una visión interactiva, de modo que haya una interacción entre lector y texto y éste pueda percibir que la lectura debe ir más allá de la decodificación, esto es, no se leen letras aisladas, incluso porque todo depende del contexto que rodea el objeto de lectura.

Por lo tanto, en clases de lengua extranjera, se debe incentivar al alumno a esta práctica crítica y reflexiva, con el objetivo de que éste pueda solucionar sus dificultades por él mismo, a través de su capacidad de comprensión lectora adquirida por medio de la enseñanza de métodos para llegar a las estrategias y competencias

necesarias para tal comprensión, lo que transforma el lector en un individuo capaz de crear sentidos nuevos a partir de una lectura completa.

II- Con base en lo leído y asociando las informaciones teóricas con tu experiencia, ¿crees que la lectura interactiva y el conocimiento de las teorías de comprensión lectora son importantes para el trabajo de profesor de español/lengua extranjera? ¿Por qué? ¿Cómo se puede usar esos conocimientos en la práctica docente?

¡Por supuesto! Trabajar cuestiones que se refieren a los conocimientos necesarios a la comprensión lectora es esencial para la enseñanza de lengua extranjera, porque cuando se lee cualquier texto son activados, aunque de manera inconsciente, conocimientos que permiten al lector elaborar hipótesis e inferencias respecto a lo leído. Si eso ocurre en la lectura de cualquier texto, cabe al profesor enseñar al alumno a utilizar tal estrategia también en el proceso lector de la lengua extranjera. Para que esto ocurra con éxito, es necesario que, a través de la confección de materiales propios que activen estas competencias, el alumno logre buscar el mejor camino para la comprensión lectora, de modo que lea de una forma crítica, reflexionando siempre respecto a todo.

III- Relaciona esa lectura con textos anteriores que has leído en tu curso. Presenta aspectos semejantes y aspectos contrastantes.

Las consideraciones respecto a los conceptos de lectura como un procesamiento interactivo, que mezcla los modelos ascendente y descendente, ya explicados anteriormente, se muestran como aspectos semejantes a los textos ya estudiados en el curso de español. En realidad, todo que se ha presentado en este “Mini curso” ya había visto en clase de alguna manera, puesto que el curso tiene como tema la comprensión lectora. Lo único que no se ha mostrado en el trabajo en clase fue la cuestión más detallada del papel del profesor junto al alumno frente a esos conocimientos que deben ser activados.

IV- ¿Las discusiones, en clases anteriores a la lectura del texto en el foro sobre la lectura interactiva, te han ayudado en esta lectura? ¿Estás de acuerdo que el conocimiento previo es importante a la comprensión de los textos? ¿Por qué?

Creo que las respuestas a estas cuestiones van a quedarse repetitivas y redundantes, pero, aún así, se hace importante resaltar que todo lo estudiado en clase me ha ayudado mucho en la lectura de este texto, incluso ha servido de base para que ésta ocurriera con más fluidez.

Respecto al conocimiento previo, creo que es algo esencial en la comprensión lectora, pues es a través de éste que se puede inferir algo delante de lo leído, utilizando mecanismos estratégicos que se basan en el conocimiento del contexto, es decir, a partir de los saberes propios – no sólo relacionados al texto – se reflexiona sobre la lectura y se llega a una comprensión global de lo que se lee.

V- Basándote en la lectura previa que hiciste del texto y lo que has discutido sobre él en el foro, ¿se puede identificar esa doble mano en el procesamiento de la información en el proceso lector? ¿Cómo dirías que eso ocurrió en el caso de tu proceso de lectura?

Concluyendo todo lo ya discutido, es evidente la relación directa e interactiva que debe existir entre lector y texto en el proceso lector, pues es necesario el conocimiento de la lengua a la cual pertenece dicho texto, pero también son requeridos conocimientos tales como el enciclopédico, el conocimiento del género textual y los ya expuestos conocimientos estratégicos, para que el lector pueda resolver sus dificultades de lectura. Por lo tanto, el intercambio entre estos dos flujos de información se identifica en este procesamiento.

Con relación a mi lectura, pude utilizar los conceptos ya trabajados en clase como una prelectura a este texto, de modo que el proceso lector se dio de una manera más productiva debido al conocimiento previo de dicho tema. De esta forma, he atribuído significado a lo leído a partir de la lectura del texto en unión con la utilización de conocimientos lingüísticos, estratégicos, textuales y, sobre todo, el conocimiento de mundo, esto es, la perspectiva interactiva se hace presente en el proceso lector como algo de gran importancia para que la comprensión de lo que se lee ocurra con éxito.

El protocolo de lectura del primer texto es: considerando tu proceso de lectura del primer texto (“Mini curso: Lectura interactiva en clases de E/LE”), contesta, por favor, las siguientes cuestiones.

1- Durante la lectura del texto, ¿hubo dificultades con la lengua extranjera? ¿Fueron dificultades con vocabulario, con estructuras gramaticales, complejidad del lenguaje empleado o de otro tipo (especificalo)?

Delante del hecho de ya haber visto otros textos con asunto semejante, no tuve muchas dificultades, incluso porque el lenguaje empleado no me pareció tan complejo. En resumen, el todo del texto fue comprendido.

2- ¿Qué estrategias has usado para solucionar esas dificultades lingüísticas?

Aunque no hubiera dificultades, es necesario tener en mente cuales estrategias utilizar para solucionar posibles problemas de lectura. Si eso ocurriera, entonces, creo que la primera actitud sería buscar algo en el diccionario o bien intentar comprender el todo de una manera general por medio de conocimientos del género del texto y mis conocimientos de mundo.

3- ¿El contenido del texto y/o su presentación (su lenguaje, su organización) produjeron alguna dificultad adicional de comprensión? ¿Cuál (es)?

Como ya he expuesto, tanto la presentación como la organización del texto contribuyeron a una mejor comprensión lectora, porque mientras leía, iba a recordando de todo lo ya estudiado, además de la énfasis cuanto al tema, presente a todo momento en el texto.

4- Presenta las dudas surgidas durante la lectura.

Respecto a las dudas, me pareció corto el párrafo que presentaba, en el plano de las estrategias, los conocimientos cognitivos y metacognitivos. El primero he logrado comprenderlo, sin embargo, el segundo sólo he comprendido en parte. O sea, la idea principal respecto a la consciencia delante del empleo de las estrategias cognitivas, he entendido. Pero la cuestión de la enseñanza cuanto a los conocimientos metacognitivos quedó demasiado sencillo a punto de haber la necesidad de que se pudiera aclararla.

5- ¿Qué estrategias has usado para solucionarlas?

En realidad, como este trozo formaba parte de los detalles referentes a las estrategias de lectura, no me he fijado en tales dudas, ya que en el conjunto de ideas todo se ha comprendido.

6- ¿Crees que el hecho de estar estudiando cuestiones teóricas de comprensión lectora te ha ayudado a solucionar las dudas? ¿Por qué?

Sí, es obvio que conocer ya de qué se trata el asunto e identificarlo a todo instante a lo largo de la lectura del texto ayuda mucho en el proceso de comprensión de lo leído. Por lo tanto, los conocimientos previos se vuelven necesarios para que la lectura presente una mejor fluidez.

7- ¿Crees que la posibilidad de discusión de textos fuera de clase (en nuestro caso, en el foro) puede ayudarte en tus estudios de lengua extranjera?

Poniendo atención en el hecho de que el texto detalla más todo lo que ya fue estudiado en clase, creo que sí, es posible una ayuda en los estudios de lengua extranjera, incluso porque es discutiendo y reflexionando sobre tales discusiones frente a las opiniones del otro que se llega a una mejor y más completa comprensión escrita.

8- Has leído el texto en la internet. ¿Ese medio y sus características específicas del soporte (material presentado virtualmente en internet) trajeron alguna dificultad adicional de lectura? ¿Cuál (es)? ¿Has leído el material en la pantalla, o has tenido que imprimirlo?

Mi dificultad fue leer el material en la pantalla del ordenador. No lo tengo, por lo tanto, el tiempo que poseo del acceso al mismo es corto, lo que me obligó a intentar imprimir el texto de gran extensión. Pero, aunque tuviera ordenador, creo que textos presentados en internet deberían ser más cortos, porque leer en la pantalla es una tarea más fatigosa que hacerlo de otra manera.

9- ¿El hecho de estar ya conectado (a) a la red durante el acceso al foro te permitió la búsqueda más inmediata por soluciones de tus dificultades y dudas de lectura (en diccionarios electrónicos, herramientas de búsqueda en internet, periódicos on-line etc.)? Acláralo.

Como no pude quedarme mucho tiempo en internet, hice todo fuera de la red, entonces, no he utilizado ninguna herramienta de búsqueda virtual. Sin embargo, si el acceso me vuelve fácil, creo que este medio sería muy útil para solucionar

posibles dificultades, pues presenta diversas posibilidades que permiten hacerlo, como es el caso de artículos respecto al asunto leído, por ejemplo.

Actividad de lectura del segundo texto (“La gramática textual y la comprensión lectora”):

1- Apuntar el asunto.

El texto señala la gramática textual como algo importante en el proceso lector, ya que este conocimiento lingüístico se ocupa de las relaciones existentes en los textos entre las oraciones y la semántica atribuída a las mismas. Según el texto, comprender lo que se lee involucra algo esencial que es utilizar estrategias como recurrir a nuestros conocimientos previos (el conocimiento de mundo, por ejemplo), pero también es necesario poner atención para las contribuciones de esta gramática textual en lo que se refiere a una comprensión más amplia de lo leído, puesto que el conocimiento de la lengua también ayuda en eso.

2- Base teórica.

Casado Velarde, 1995; Denyer, 1999; Kleiman, 1996; Koch, 2003; Maingueneau, 1996; y Vergnano Junger, 2005.

3- Apuntar los principales conceptos de la gramática del texto.

Los principales conceptos presentados en el texto son los relacionados a la lingüística textual: la coherencia y la cohesión.

Otro concepto señalado en el texto se refiere al proceso de determinación de los sustantivos, donde se da especial atención a la restricción por medio de artículos definidos.

Por fin, se hace presente el proceso de referenciación que, por su vez, remite al concepto de endófora: catáfora y anáfora, el primero respecto a algo ya dicho y el último respecto a lo que aún se va a decir.

4- Discutir con los compañeros, aquí en el foro, las contribuciones que la gramática del texto puede aportar a la comprensión lectora.

Además de eso, les pido para hacer una primera discusión (libre) acerca de las dudas, dificultades y primeras impresiones del texto.

Como ya he apuntado, el texto presenta la gramática textual como una añadidura a la comprensión lectora, puesto que resalta cuestiones muy importantes respecto a la semántica textual. Eso ayuda en el proceso lector, valorando aspectos de la lengua fundamentales para que se pueda mejor comprender lo que se lee. Incluso el abordaje de las relaciones entre párrafos y oraciones que configuran el texto como una unidad semántica es una forma más de ayuda en la comprensión lectora.

Con relación a dificultades, me pareció un concepto no muy fácil lo que se refiere al proceso de referenciación, que no quedó muy claro. Sin embargo, el texto, de una manera general, fue como un resumen más detallado de todo lo que ya he estudiado en clase, sólo ha añadido algo más a los textos trabajados en la asignatura de español.

Considerando tu proceso de lectura del segundo texto (“La gramática textual y la comprensión lectora”), contesta, por favor, las siguientes cuestiones:

1- Durante la lectura del texto, ¿hubo dificultades con la lengua extranjera? ¿Fueron dificultades con vocabulario, con estructuras gramaticales, complejidad del lenguaje empleado o de otro tipo (especificalo)?

En una primera lectura, no tuve muchas dificultades, incluso porque el lenguaje empleado no presentó ninguna palabra de difícil comprensión. Por lo tanto, pude comprender la síntesis de todo lo que ya había estudiado, pero que se ha presentado con más detalles.

2- ¿Qué estrategias has usado para solucionar esas dificultades lingüísticas?

Como ya expuesto, no tuve dificultades.

3- ¿El contenido del texto y/o su presentación (su lenguaje, su organización) produjeron alguna dificultad adicional de comprensión? ¿Cuál (es)?

El contenido del texto ha presentado una organización que contribuyó para una mejor comprensión de lo leído, sea por su secuencia interactiva de ideas o bien por su relación con el conjunto de conceptos ya estudiados en clase, además del

empleo de un lenguaje simple, que permite al lector no sólo desarrollar su lectura sino también reflexionar respecto al acto de leer y su importancia.

4- Presenta las dudas surgidas durante la lectura.

La lectura respecto a los conceptos de cohesión y coherencia me pareció interesante, sin embargo, surgió una duda respecto al hecho de la coherencia ser considerada por muchos como un atributo del texto, o sea, su semántica está relacionada a la comprensión de los interlocutores. Esta discusión me ha puesto un poco confusa.

5- ¿Qué estrategias has usado para solucionarlas?

En realidad, he discutido con algunos amigos sobre eso para saber sus opiniones y, de acuerdo con éstas, lograr comprender lo leído. Pero mis dificultades eran también sus dificultades y nos quedamos en la misma situación. Entonces, recurrimos a la profesora de lengua que, en el debate en clase respecto a este texto, nos ha aclarado todo.

6- ¿Crees que el hecho de estar estudiando cuestiones teóricas de comprensión lectora te ha ayudado a solucionar las dudas? ¿Por qué?

La respuesta anterior ya contesta muy bien esta cuestión, ya que señala como es fundamental el conocimiento previo de la teoría para que se pueda comprender el asunto del texto. Todo lo que se ha presentado en éste tiene una relación directa con los otros textos trabajados en clase, los que involucran cuestiones como recurrir a conocimientos lingüísticos para la comprensión más completa de un texto, percibir los rasgos de éste en lo que se refiere al género textual y tal, es decir, todas las cuestiones respecto a la comprensión lectora. Discutir todo eso, entonces, ha ayudado mucho a solucionar las posibles dudas, aunque otras han surgido sin que pudiera hacerlo.

7- ¿Crees que la posibilidad de discusión de textos fuera de clase (en nuestro caso, en el foro) puede ayudarte en tus estudios de lengua extranjera?

Sí, es posible, pues es una manera distinta de aprender la lengua. Discutiendo sus opiniones frente a otras es una buena oportunidad para reflexionar respecto a lo que se estudia, puesto que en este momento se presentan puntos de vista distintos

que nos obligan a pensar de una manera más amplia, sin aquella visión única y limitada. Incluso a través de estas otras visiones se puede cambiar de opinión o refutarlas con argumentos propios que logren hacerlo. En resumen, es no sólo una forma de ayuda en los estudios de lengua extranjera sino también una oportunidad de interacción de opiniones.

8- Has leído el texto en la internet. ¿Ese medio y sus características específicas del soporte (material presentado virtualmente en internet) trajeron alguna dificultad adicional de lectura? ¿Cuál (es)? ¿Has leído el material en la pantalla, o has tenido que imprimirlo?

En verdad, tengo mucha dificultad de acceso a internet, pero, aún así, cuando pude hacerlo he intentado leer el texto rápidamente, puesto que el tiempo que tengo para eso es muy corto. Delante de esta dificultad, todos los textos pasados como material virtual tuve que imprimirlos, lo que se configura como algo no muy provechoso.

9- Ya has hecho otra actividad de lectura en el foro, ¿en esta segunda vez, tus dificultades disminuyeron?

La primera actividad me pareció más difícil porque el texto era muy largo y leerlo en la pantalla fue imposible. Es una gran verdad que en esta segunda actividad, las dificultades han disminuído frente a la extensión del texto.

10- ¿El hecho de estar ya conectado (a) a la red durante el acceso al foro te permitió la búsqueda más inmediata por soluciones de tus dificultades y dudas de lectura (en diccionarios electrónicos, herramientas de búsqueda en internet, periódicos on-line etc.)? Acláralo.

Estoy segura que aquella persona que posee acceso fácil a internet ha solucionado sus dificultades lectoras de una manera más rápida y eficaz, utilizando las herramientas de este medio informativo. Pero, en mi caso, las cosas no se han presentado con esta facilidad, lo que ya fue muy bien explicado a lo largo de este trabajo.

ANEXO H – Respostas das informantes ao questionário de sondagem

Alumno: I1

1 – Cuando lees, ¿tienes muchas dificultades con la lengua extranjera (vocabulario o construcciones gramaticales)? ¿Qué estrategias usa para solucionarlas?

En el caso del Español no suelo tener estos tipos de dificultades pero cuando las tengo o intento comprender por el contexto o recurro a gramáticas y diccionarios.

2 – Si el texto trata de un asunto que poco o nada conoces previamente, ¿cómo intentas sacar tus dudas sobre el tema? ¿La Internet es un medio que consideras?

Si es el caso de una lectura como actividad académica pregunto al profesor sobre el asunto, pido un material de lectura o entonces voy a la Internet (es lo que hago en la mayoría de las veces).

3 – ¿Tienes acceso a Internet? Si lo tienes, ¿es desde tu casa? ¿Con qué frecuencia accedes? ¿La conexión es rápida?

Tengo acceso a Internet desde mi casa pero mi conexión no es rápida. Sólo la acceso cuando tengo algún trabajo de encuesta para hacer o cuando tengo tiempo libre, entonces es algo cerca de una o dos veces a la semana.

4 - ¿Te consideras familiarizado(a) con el espacio virtual de Internet? ¿Cuáles son tus mayores dificultades para usarla?

Sí, me considero familiarizada. No tengo dificultades.

5- ¿Encuentras muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador?

Sí, no me gusta leer en estas condiciones, se me confunden las palabras, frases y el orden.

6 – Un foro *on line* es un espacio virtual donde los participantes contestan un primer mensaje, que establece el tema que se discutirá durante determinado período. A partir de esa primera participación, las personas interactúan, intercambiando ideas y opiniones sobre el asunto tratado. Considerando eso:

4. ¿Ya has participado de un foro de discusión *on line*? Si tu respuesta es “sí”, ¿cuáles son tus impresiones?

No, nunca.

5. En tu opinión, ¿sería el foro una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora? ¿Por qué?

Sí, porque ofrece la oportunidad de compartir y reflexionar sobre los conocimientos que tenemos respecto a ese tema de comprensión lectora.

Alumno: I3

1 – Cuando lees, ¿tienes muchas dificultades con la lengua extranjera (vocabulario o construcciones gramaticales)? ¿Qué estrategias usa para solucionarlas?

A veces tengo dificultades con vocabulario o construcciones gramaticales. Y para solucionar las dificultades yo busco las palabras desconocidas en el diccionario o intento procurar alguien que puede me ayudar.

2 – Si el texto trata de un asunto que poco o nada conoces previamente, ¿cómo intentas sacar tus dudas sobre el tema? ¿La Internet es un medio que consideras?

Yo intento sacar las dudas por medio de la Internet o busco libros que traten de lo asunto.

3 – ¿Tienes acceso a Internet? Si lo tienes, ¿es desde tu casa? ¿Con qué frecuencia accedes? ¿La conexión es rápida?

Si, tengo en la universidad. Yo accedo una vez a la semana.

4 - ¿Te consideras familiarizado(a) con el espacio virtual de Internet? ¿Cuáles son tus mayores dificultades para usarla?

Me considero un poco. A veces tengo dificultades con algunos comandos.

5- ¿Encuentras muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador?

No.

6 – Un foro *on line* es un espacio virtual donde los participantes contestan un primer mensaje, que establece el tema que se discutirá durante determinado período. A partir de esa primera participación, las personas interactúan, intercambiando ideas y opiniones sobre el asunto tratado. Considerando eso:

a) ¿Ya has participado de un foro de discusión *on line*? Si tu respuesta es “sí”, ¿cuáles son tus impresiones?

No, no he participado.

b) En tu opinión, ¿sería el foro una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora? ¿Por qué?

Sería una buena herramienta porque las personas pueden intercambiar ideas. Entonces podemos aprender mas con las otras personas.

Alumno: I5

1 – Cuando lees, ¿tienes muchas dificultades con la lengua extranjera (vocabulario o construcciones gramaticales)? ¿Qué estrategias usa para solucionarlas?

Algunas veces tengo dificultades, en especial respecto a construcciones gramaticales de la lengua extranjera. Para solucionar este problema, busco las palabras en el diccionario y también utilizo a menudo construcciones ya conocidas para que el error no ocurra tan fácilmente.

2 – Si el texto trata de un asunto que poco o nada conoces previamente, ¿cómo intentas sacar tus dudas sobre el tema? ¿La Internet es un medio que consideras?

En realidad, la Internet es mi primera opción cuando veo que mi conocimiento de mundo nada ayuda en la comprensión del texto. Sin embargo, este es un medio de difícil acceso, porque no poseo ordenador y en la facultad ni siempre es posible utilizar alguno, ya que los sistemas se presentan a menudo con ciertos problemas.

3 – ¿Tienes acceso a Internet? Si lo tienes, ¿es desde tu casa? ¿Con qué frecuencia accedes? ¿La conexión es rápida?

Como ya he escrito, el acceso a la Internet no es tan fácil porque en mi casa no hay ordenador. A veces logro hacerlo en la universidad, pero la conexión no es tan rápida por los motivos ya expuestos.

4 - ¿Te consideras familiarizado(a) con el espacio virtual de Internet? ¿Cuáles son tus mayores dificultades para usarla?

No me considero tan familiarizada con la Internet porque, con el uso raro de la misma, no conozco muy bien todas las actividades que se pueden practicar a través de esta.

5- ¿Encuentras muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador?

No tengo ordenador, pero cuando lo utilizo es sólo por un rato. Entonces, es necesario que estos textos sean cortos. Además de eso, me parece que quedarse mucho tiempo delante de la pantalla de un ordenador causa algunos problemas a la vista.

6 – Un foro *on line* es un espacio virtual donde los participantes contestan un primer mensaje, que establece el tema que se discutirá durante determinado período. A partir de esa primera participación, las personas interactúan, intercambiando ideas y opiniones sobre el asunto tratado. Considerando eso:

a) ¿Ya has participado de un foro de discusión *on line*? Si tu respuesta es “sí”, ¿cuáles son tus impresiones?

Nunca he participado de un foro on line, sólo estoy haciéndolo en este momento cuando me invitaron debido a la asignatura de Lengua Española III de la universidad en que estudio.

- b) En tu opinión, ¿sería el foro una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora? ¿Por qué?

Por un lado sería, porque en el foro se puede discutir textos y expresar su punto de vista respecto a ellos, incluso de una manera interactiva con los otros participantes. Sin embargo, como ya expuesto, algunas personas - como yo - no poseen ordenador y el acceso a la Internet se queda más difícil, además de la extensión de algunos textos que, aunque interesantes, no estimularon la lectura ni siquiera aquellos que poseen este aparato.

Alumno: I10

- 1 – Cuando lees, ¿tienes muchas dificultades con la lengua extranjera (vocabulario o construcciones gramaticales)? ¿Qué estrategias usa para solucionarlas?

Tengo un poco de dificultad en leer en español, entonces, uso la misma estrategia de la lectura en la lengua materna, intento comprender por el contexto, si no fue posible, recorro al diccionario.

- 2 – Si el texto trata de un asunto que poco o nada conoces previamente, ¿cómo intentas sacar tus dudas sobre el tema? ¿La Internet es un medio que consideras?

Sí, uso la Internet para hacer investigación de los temas que necesito leer y no conozco nada sobre el asunto. También, tengo por costumbre recorrer a la biblioteca consultando libros sobre el tema.

- 3 – ¿Tienes acceso a Internet? Si lo tienes, ¿es desde tu casa? ¿Con qué frecuencia accedes? ¿La conexión es rápida?

Tengo acceso a Internet en mi casa y en la universidad. Acceso unas dos veces por semana, pero la conexión es muy lenta.

- 4 - ¿Te consideras familiarizado(a) con el espacio virtual de Internet? ¿Cuáles son tus mayores dificultades para usarla?

No me considero familiarizada con el espacio virtual de Internet, solamente uso para hacer búsqueda, contestar y enviar e-mail, y sitio de relacionamiento "orkut".

- 5- ¿Encuentras muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador?

Sí, encuentro muchas dificultades para leer textos en la pantalla del ordenador, principalmente cuando son textos largos y de asunto que no conozco bien. En ese caso, normalmente, los imprimo.

6 – Un foro *on line* es un espacio virtual donde los participantes contestan un primer mensaje, que establece el tema que se discutirá durante determinado período. A partir de esa primera participación, las personas interactúan, intercambiando ideas y opiniones sobre el asunto tratado. Considerando eso:

a) ¿Ya has participado de un foro de discusión *on line*? Si tu respuesta es “sí”, ¿cuáles son tus impresiones?

No, nunca participé de un foro de discusión “on line”.

b) En tu opinión, ¿sería el foro una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora? ¿Por qué?

Sí, el foro es una buena herramienta didáctica en el estudio de comprensión lectora, porque él ayuda a ampliar el conocimiento del asunto, a través de las opiniones de los participantes y de las discusiones sobre el tema.

ANEXO I – Respuestas das informantes ao questionário pós-coleta de dados

Alumno: I1

En el inicio del uso del foro, has contestado un cuestionario de sondeo. Ahora pido que, por favor, conteste unas preguntas más para la investigación,

1) ¿Has tenido muchas dificultades para usar el foro? ¿Cuáles fueron esas dificultades: de “login”, de usar las herramientas del foro, de conexión a la Internet u otras? (Especifica, si tus dificultades son otras, cuáles han sido.)

No he tenido muchas dificultades. Sólo me olvidó la contraseña pero luego resolví el problema.

2) Para solucionar tus dificultades y/o dudas, ¿has recurrido a la sección de instrucciones llamada “Como usar el foro”? ¿Has tenido dificultades de comprender las instrucciones dadas? En caso negativo, ¿cómo has resuelto tus dificultades?

No. No. No tuve dificultades.

3) ¿Crees que el uso del foro te ha ayudado en las actividades presenciales dadas por tu profesora? Justifícalo.

Sí. Los temas propuestos eran complementares, por lo tanto, era siempre una información más que facilitaba y enriquecía el conocimiento.

4) ¿Crees que la interacción con tus compañeros fuera del aula, en un ambiente virtual, te trajo beneficios? Explícalo.

En verdad, para mí no fue una gran diferencia, aunque pudiéramos practicar en un momento más nuestros conocimientos sobre los contenidos teóricos y la lengua.

5) Por favor, danos tus sugerencias para que podamos seguir con el trabajo no presencial en clases de Español III.

La forma a través de la cual el trabajo se desarrolló fue muy buena, sin embargo, el tiempo de los alumnos no es suficiente para que se dediquen realmente esa actividad. Tal vez sea interesante pensar en esa actividad de acuerdo con la disponibilidad del grupo para que sea más aprovechada esa oportunidad.

Alumno: I3

En el inicio del uso del foro, has contestado un cuestionario de sondeo. Ahora pido que, por favor, conteste unas preguntas más para la investigación,

1) ¿Has tenido muchas dificultades para usar el foro? ¿Cuáles fueron esas dificultades: de “login”, de usar las herramientas del foro, de conexión a la Internet u otras? (Especifica, si tus dificultades son otras, cuáles han sido.)

Yo he tenido dificultad de acceso a la Internet. Yo tuvo de utilizar el laboratorio de la Universidad y, generalmente, no tenía mucho tiempo.

2) Para solucionar tus dificultades y/o dudas, ¿has recurrido a la sección de instrucciones llamada “Como usar el foro”? ¿Has tenido dificultades de comprender las instrucciones dadas? En caso negativo, ¿cómo has resuelto tus dificultades?

Cuando empecé a utilizar el foro yo he tenido dificultades de comprender como yo podría contestar las preguntas, pero yo logré utilizar el foro con la ayuda de algunas personas.

3) ¿Crees que el uso del foro te ha ayudado en las actividades presenciales dadas por tu profesora? Justifícalo.

Yo creo que sí porque los textos del foro me ayudaron a comprender mejor el proceso lector enseñado en las clases.

4) ¿Crees que la interacción con tus compañeros fuera del aula, en un ambiente virtual, te trajo beneficios? Explícalo.

La interacción con mis compañeros en el foro me ayudaron también en la comprensión del proceso lector. La discusión entre alumnos es una actividad muy important para la comprensión del asunto presentado.

5) Por favor, danos tus sugerencias para que podamos seguir con el trabajo no presencial en clases de Español III.

El trabajo no presencial es una actividad que traje beneficios pero se debe tener el cuidado de que los textos presentados no sean tan largos.

Alumno: I5

En el inicio del uso del foro, has contestado un cuestionario de sondeo. Ahora pido que, por favor, conteste unas preguntas más para la investigación,

1) ¿Has tenido muchas dificultades para usar el foro? ¿Cuáles fueron esas dificultades: de “login”, de usar las herramientas del foro, de conexión a la Internet u otras? (Especifica, si tus dificultades son otras, cuáles han sido.)

Para usar el foro, he tenido muchas dificultades, especialmente porque no tengo acceso a la Internet tan fácilmente como algunas personas. En realidad creo que lo hice una sola vez, todas las otras actividades del foro busqué hacerlas a través de herramientas manuales.

2) Para solucionar tus dificultades y/o dudas, ¿has recurrido a la sección de instrucciones llamada “Como usar el foro”? ¿Has tenido dificultades de comprender las instrucciones dadas? En caso negativo, ¿cómo has resuelto tus dificultades?

Como ya expuesto, hice tales actividades por medio de textos impresos. Tuve que pedir a la profesora de español que los disponibilizara en la carpeta suya en la universidad.

3) ¿Crees que el uso del foro te ha ayudado en las actividades presenciales dadas por tu profesora? Justifícalo.

Las actividades propuestas mucho tenían que ver con el asunto trabajado en clase durante el curso de Español III. Los textos de comprensión lectora han sido útiles a la medida que complementaban todo lo que ya se había estudiado.

4) ¿Crees que la interacción con tus compañeros fuera del aula, en un ambiente virtual, te trajo beneficios? Explícalo.

No pude tener y compartir de esta interacción on line, pero creo que trabajar los mismos contenidos de clase en un ambiente distinto y con una dinámica favorable a la comprensión inmediata trae un gran beneficio al entendimiento de lo que se estudia de una manera general.

5) Por favor, danos tus sugerencias para que podamos seguir con el trabajo no presencial en clases de Español III.

Algunos de los textos leídos me parecieron muy largos y trabajarlos en la pantalla del ordenador se ha convertido en algo no mucho provechoso, incluso porque ni siempre tenemos tiempo disponible para hacerlo. O sea, para que esto no ocurra, textos cortos resolvería la cuestión.

Alumno: I10

En el inicio del uso del foro, has contestado un cuestionario de sondeo. Ahora pido que, por favor, conteste unas preguntas más para la investigación,

1) ¿Has tenido muchas dificultades para usar el foro? ¿Cuáles fueron esas dificultades: de "login", de usar las herramientas del foro, de conexión a la Internet u otras? (Especifica, si tus dificultades son otras, cuáles han sido.)

Mis dificultades fueron: leer en la pantalla, acceder la Internet, pues en la época tenía el acceso limitado.

2) Para solucionar tus dificultades y/o dudas, ¿has recurrido a la sección de instrucciones llamada "Como usar el foro"? ¿Has tenido dificultades de comprender las instrucciones dadas? En caso negativo, ¿cómo has resuelto tus dificultades?

No tuve dificultades en usar el foro.

3) ¿Crees que el uso del foro te ha ayudado en las actividades presenciales dadas por tu profesora? Justifícalo.

Sí, los textos leídos y las discusiones en foro me ayudaron a comprender mejor las clases.

4) ¿Crees que la interacción con tus compañeros fuera del aula, en un ambiente virtual, te trajo beneficios? Explícalo.

Sí, creo que favorece la aproximación entre el grupo y es una oportunidad para el uso del idioma.

5) Por favor, danos tus sugerencias para que podamos seguir con el trabajo no presencial en clases de Español III.

Podría sugerir a los usuarios del foro que investiguen textos para las discusiones.

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](#)