O LEITOR-NAVEGADOR NO OCEANO DE INFORMAÇÕES: A LEITURA HIPERTEXTUAL EM AULAS DE INGLÊS

Por
SIMONE DA COSTA LIMA

Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada

Dissertação de mestrado do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro
UFRJ – Faculdade de Letras
2008

Lima, Simone da Costa

O leitor-navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês / Simone da Costa Lima. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, 2008. 273p.

Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

1. Internet e ensino-aprendizagem. 2. Língua Estrangeira. (Mestr. – UFRJ / Faculdade de Letras). I. Título.

SIMONE DA COSTA LIMA

O leitor-navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profª. Drª. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
UFRJ

_____

Profª. Drª. Fernanda Coelho Liberali
PUC-SP

_____

Profª. Drª. Myriam Brito Correa Nunes
UFRJ

_____

Profª. Drª. Silvia Beatriz A. Becher Costa
UFRJ

_____

Profª. Drª. Cristina Jasbinschek Haguenauer
UFRJ

_____

Rio de Janeiro, ... de ..... de 2008.

Ao meu marido, Paulo

Aos meus filhos, Larissa e Lucas

Aos meus pais, José e Iracema

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo amor e incentivo de sempre, mesmo não compreendendo muito bem porque eu passava tanto tempo na frente da tela do computador.

Aos meus amigos, pela solidariedade.

À professora Luciana Lins Rocha, pela imensa disponibilidade, generosidade e apoio carinhoso.

Aos alunos que participaram como sujeitos desta pesquisa, por sua disponibilidade e receptividade.

À minha orientadora, Prof[a] Dr[a] Kátia Cristina do Amaral Tavares, pelas orientações que guiaram meu caminho.

À Prof[a] Dr[a] Myriam Brito Correa Nunes, que me levou a conhecer Vygotsky e Bakhtin, pelas críticas e sugestões dadas.

À Prof[a] Dr[a] Fernanda Coelho Liberali, afilhada e amiga, pelo incentivo, críticas e sugestões dadas.

Às amigas Roza, Flávia, Margarida e Sara, que me acompanharam desde o início nos caminhos da Lingüística Aplicada, pelas sugestões e solidariedade.

A todos os colegas de mestrado, pelo apoio carinhoso.

A Deus, por sua luz que sempre iluminou a minha vida.

[...] estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de navegar pelos textos. Pois é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, videoclipes e hipertextos.

Martin-Barbero (2001:03)

LIMA, Simone da Costa. *O leitor navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês*. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho etnográfico e natureza colaborativa, foi realizada com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. Objetivamente, pretende responder às seguintes questões: "Quais as principais dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês? Tais dificuldades são minimizadas por interações professor-aluno ou aluno-aluno? Como são as interações que contribuem para minimizar essas dificuldades?"

Tomando como base a visão de linguagem, texto, leitura e aprendizagem como eventos sócio-culturais, o arcabouço teórico desta pesquisa está pautado na abordagem sócio-interacional de leitura e na concepção sócio-construtivista de aprendizagem. Com relação ao processo de leitura, se mostraram relevantes os trabalhos de Carrel (1998), Charney (1994) Coscarelli (2005, 2002, 1999, 1997), Ribeiro (2006, 2005, 2002), Konishi (2004), Mascuschi (2005), Kleiman (2004) e Soares (2006, 2005), entre outros. Com relação ao processo de aprendizagem, construtos teóricos foram extraídos dos trabalhos de Vygotsky (2001) e Bakhtin (2003), assim como de pesquisas voltadas para interações em sala de aula presencial (Barbirato, 2005; Karwoski, 2002; Kuschnir, 2006; Bassi & Dutra, 2004, entre outros) e em ambiente eletrônico (Leffa, 2005, Paiva, 2001, Swan 2002 e 2004).

Os dados coletados através de questionários, entrevistas, gravação de aulas em áudio, observação, notas de campo e diário da pesquisadora indicam que a inserção de atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como LE pode potencializar o processo educativo. Constatou-se que a organização dos aprendizes em pares promove uma maior interação entre eles, contribuindo para uma melhor compreensão textual. Os resultados sugerem também que, à medida que os usuários vão dominando o uso de ferramentas computacionais e a navegação hipertextual, sua compreensão textual se torna mais efetiva, i.e., quanto mais a tecnologia se tornar transparente, melhor será a leitura e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Palavras-chave: leitura, hipertexto, ensino de línguas, novas tecnologias

LIMA, Simone da Costa. *O leitor navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês.* Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

ABSTRACT

The present research, of ethnographic matrix and collaborative nature, was carried through with two classes of the 9th year of Basic Education in a public school of Rio de Janeiro. Objectively, it intends to answer the following questions: "What are the main difficulties faced by a group of students during the reading of electronic hypertexts in English? Can these difficulties be minimized by reading classroom interactions? What are the interactions that minimize these difficulties like?"

This research was based on the view of language, text, reading and learning as social-cultural events. Therefore, its theoretical background is based on the social interactional approach to reading and on the social-constructivist conception of learning. In relation to reading process, the works of Carrel (1998), Charney (1994) Coscarelli (2005, 2002, 1999, 1997), Ribeiro (2006, 2005, 2002), Konishi (2004), Mascuschi (2005), Kleiman (2004) and Soares (2006, 2005) were identified as relevant. In relation to learning process, theoretical constructs were drawn from the works of Vygotsky (2001) and Bakhtin (2003), in addition to researches focusing classroom interactions (Barbirato, 2005; Karwoski, 2002; Kuschnir, 2006; Bassi & Dutra, 2004) and online interactions (Leffa, 2005, Paiva, 2001; Swan 2002 and 2004).

The data collected through questionnaires, interviews, audio-recording of the lessons, observation and the researcher's journal show that the use of pedagogical reading activities involving hypertexts in reading classes of English as a foreign language can be a valuable tool for Education. The analysis of the data has indicated that the organization of the students in pairs promotes a larger interaction between them, which contributes to a better reading comprehension. The results have also demonstrated that, as users dominate the use of computer tools and hypertextual browsing, their reading comprehension becomes more effective, i.e., as technology becomes transparent, there is an improvement in reading and, consequently, in learning.

Keywords: Reading, hypertext, language teaching, new technologies

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Convenções para transcrição de dados 11

Quadro 2 – Tipos de Interação - Quadro extraído de Barbirato (2005:41)..... 77

Quadro 3 – Interação em Sala de Aula X Interação por Correio Eletrônico – Quadro extraído de Paiva (2001:131)..... 83

Quadro 4 – Objetivos dos instrumentos de geração de dados..... 118

Quadro 5 – Cronograma de atividades..... 134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mensagem Eletrônica - Enviada ao grupo de discussão em 25 jul.2007..... 82

Figura 2 – Tipos de presença - Esquema traduzido de Swan (2004:02).... 85

Figura 3 - Sala de aula tradicional..... 102

Figura 4 – Sala de vídeo..... 103

Figura 5 – Sala da Mediateca..... 104

Figura 6 – Laboratório de Informática..... 105

Figura 7 – Barra de controle do Software Express Scribe..... 120

Figura 8 – Janela do software Audacity..... 122

Figura 9 – Diretório do site Kids Health 194

Figura 10 – Diretório do mapa de localização da escola 195

ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

Convenções para transcrição de dados (adaptadas de Tavares, 1993)

Símbolo	Exemplo	Uso
? (ponto de interrogação)	A Holanda também?	entonação ascendente, não necessariamente uma pergunta
! (ponto de exclamação)	Eh, achou!	forte ênfase com entonação descendente
. (ponto final)	Não. Isto aqui é um link para um arquivo.	ponto junto à palavra precedente indica entonação descendente final
, (vírgula)	É, vamos ver a estratégia dele.	Indica entonação baixa-ascendente, sugerindo continuação
(...)	Vai pelas categorias e (...) pesquisando	indica hesitação, suspensão ou breve interrupção do pensamento, representando uma pausa maior do que uma vírgula e inferior a 10 segundos
(...15seg...)	Você me entendeu? (....15seg...)	representa uma pausa maior ou igual a dez segundos, o tempo é representado por valores aproximados, múltiplos de cinco
- (hífen)	Clica aqui pra ver. Deve ser-	hífen junto à palavra precedente indica um corte abrupto
[...]	[...] do lado esquerdo.	supressão de trecho curto – até três palavras
[.....]	É. Sponsor. [.....]	supressão de trecho longo – quatro ou mais palavras
[Risos]	[Lê questão do roteiro.]	colchetes indicam comentários sobre a transcrição
[inint]	[inint] à esquerda.	Ininteligível
N-P-R.	N-P-R. Põe o mouse em cima pra ver se ele vira uma mãozinha.	letras maiúsculas, separadas por hífen, indicam soletração
<u>Professora</u>	<u>Professora</u>, o que é “efforts”?	sublinhar indica ênfase ao dizer uma palavra ou expressão
“ “	Então, o que é “binge drinking”?	aspas indicam uso da língua inglesa, mesmo que a pronúncia não esteja correta
ja-ne-la	Na ja-ne-la “search”.	hífen entre sílabas de uma palavra indica fala pausada durante digitação

Quadro 1 – Convenções para transcrição de dados

Abreviaturas utilizadas nas transcrições:

NC – Notas de campo

TA – Transcrição de aula

ESP – Entrevista semi-estruturada com a professora

EIP – Entrevista informal com a professora (isto é, não estruturada e sem marcação prévia)

EIA – Entrevista informal com uma dupla de alunos (isto é, não estruturada e sem marcação prévia)

QA – Questionário com os alunos

AL – Atividade de Leitura

AL 1 – Atividade de leitura 1

AL 2- Atividade de Leitura 2

AL 3 – Atividade de Leitura 3

AI – Antes do período de intervenção

DI – Depois do período de intervenção

Fa, Vi, Yu, Re, Ma, Fl – Iniciais dos alunos

SUMÁRIO

Resumo..... 07
Abstract..... 08
Lista de quadros..... 09
Lista de figuras..... 10
Abreviaturas e Convenções..... 11
Sumário..... 13

1. INTRODUÇÃO 17

2. LEITURA DE HIPERTEXTO ELETRÔNICO..... 21

2.1 Novas tecnologias, novas linguagens, novos tipos de texto..... 21

2.2 Novos textos, novos tipos de leitura..... 28

2.3 Novas leituras, novas práticas de alfabetização e letramento..... 32

2.3.1 Alfabetização e letramento..... 33

2.3.2 Alfabetização tecnológica e letramento digital..... 37

2.3.3 Gêneros discursivos e gêneros digitais..... 41

2.4 Novos letramentos, novos procedimentos de leitura..... 44

2.4.1 Procedimentos cognitivos..... 47

2.4.2 Procedimentos meta-cognitivos..... 50

2.4.3 Procedimentos de navegação..... 51

2.4.4 Macro-procedimentos..... 52

3. O PAPEL DAS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA DE LEITURA NA PERSPECTIVA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA..... 57

3.1 A sala de aula de leitura sócio-construtivista..... 57

3.1.1 Abordagens de ensino-aprendizagem: um breve histórico..... 58

3.1.2 Pressupostos básicos do sócio-construtivismo..... 62

3.1.3 O sócio-construtivismo e o trabalho pedagógico..... 64

3.1.4 Zona de desenvolvimento proximal e andaimento..... 66

3.1.5 Contribuições de Bakhtin ao sócio-construtivismo..... 68

3.1.6 O uso das NTICs na perspectiva sócio-construtivista..... 71

3.2 Interações em sala de aula de leitura com o uso de hipertextos..... 73
3.2.1 Conceito e tipos de interação..... 74
3.2.2 Interações em sala de aula presencial..... 76
3.2.3 Interações em ambiente de educação a distância..... 79
3.2.4 Interações em sala de aula presencial com o uso de hipertextos.. 86

4. METODOLOGIA DE PESQUISA..... 90

4.1 O começo de tudo 90

4.2 Caracterização da pesquisa..... 92

4.3 O contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes..... 97
4.3.1 A instituição escolar..... 97
4.3.2 O ensino de inglês nesta instituição..... 99
4.3.3 O uso de diferentes espaços para o ensino de inglês..... 102
4.3.4 perfil dos participantes..... 105

4.4 Procedimentos para a geração de dados 113

4.5 Procedimentos para a análise dos dados..... 119

5. ATIVIDADES DE LEITURA DE HIPERTEXTOS ELETRÔNICOS EM SALA DE AULA DE INGLÊS 124

5.1. Critérios para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades.. 124

5.2. Descrição das atividades implementadas..... 126
5.2.1 Atividade 1: “The Exile”..... 126
5.2.2 Atividade 2: “Alcoholism”..... 130
5.2.3 Atividade 3: “The Hoyal High School”..... 131

6. ANÁLISE DOS DADOS 135

6.1 Respondendo à pergunta de pesquisa número 1..... 137
6.1.1 Dificuldades específicas de leitura hipertextual..... 137
6.1.2 Dificuldades gerais de compreensão textual..... 148

6.2 Respondendo à pergunta de pesquisa número 2..... 158
6.2.1 Interações sobre as características do hipertexto eletrônico..... 161
6.2.2 Interações sobre o uso do suporte virtual..... 183

6.2.3 Interações sobre a compreensão do significado do texto.....195

7. COMENTÁRIOS FINAIS 211

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 216

9. ANEXOS.....227

Anexo 01 – Questionário aplicado aos alunos..... 228

Anexo 02 – E-mail enviado pela pesquisadora à professora-colaboradora visando ao planejamento da 1ª aula (1ª atividade com a turma A)..... 232

Anexo 03 – Roteiro elaborado pela professora-colaboradora para a primeira aula em resposta ao e-mail enviado pela pesquisadora (anexo 02).....234

Anexo 04 – Imagem capturada da página sobre Caetano Veloso usada na 1ª aula.....235

Anexo 05 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões para a 2ª aula (1ª atividade com a turma B)..... 236

Anexo 06 – E-mail enviado pela professora-colaboradora e o Roteiro proposto para a 2ª aula (1ª atividade com a turma B) 237

Anexo 07 – E-mail enviado pela professora-colaboradora e o roteiro proposto para a 3ª aula (2ª atividade com a turma A) 239

Anexo 08 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões para a 3ª aula (em resposta ao e-mail anterior - anexo 06) 241

Anexo 09 – 2º E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões para a 3ª aula (complementando o e-mail anterior - anexo 07) 243

Anexo 10 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro final elaborado para as 3ª e 4ª aulas (2ª atividade com as turmas A e B).....244

Anexo 11 – Página de abertura do site utilizado para a 2ª atividade..... 246

Anexo 12 – Página obtida a partir do link voltado para a faixa etária dos alunos (site da 2ª atividade) 245

Anexo 13 – Página referente aos vícios (site da 2ª atividade)..... 248

Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade).....250

Anexo 15 – Página referente ao Binge Drinking (site da 2ª atividade)..... 256

Anexo 16 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões de sites para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)..... 261

Anexo 17 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)..... 263

Anexo 18 – Página de abertura do site utilizado para a 3ª atividade..... 266

Anexo 19 – Página com mapa de localização da “Royal High School” (site da 3ª atividade)..... 267

Anexo 20 – Página referente à “Subject Zone” (site da 3ª atividade).....268
Anexo 21 – Página referente à disciplina “NRPS” (site da 3ª atividade)..... 269
Anexo 22 – Página referente à “Pupil Zone” (site da 3ª atividade).....270
Anexo 23 – Página referente à “Bullying” (site da 3ª atividade)..... 271

1. Introdução

> *É interessante notar que não foram as pessoas, as sociedades e a memória humana que se modificaram abruptamente, mas as formas de pensar e interpretar sobre elas.*
>
> Ana Elisa Ribeiro, 2002:90

A ampla expansão das redes de comunicação eletrônica – a Internet – vem causando impactos profundos na Sociedade da Informação (cf. Lévy, 1999) principalmente em decorrência da linguagem utilizada.

Os principais problemas enfrentados pelo leitor brasileiro durante a leitura de textos eletrônicos concentram-se em duas vertentes principais: a vastidão de informações e a predominância da língua inglesa.

Visando amenizar esses problemas, apresento como tema para esta pesquisa "A compreensão de hipertextos eletrônicos em inglês como língua estrangeira".

Certamente a escolha do tema justifica-se pela sua importância no contexto sócio-educacional da sociedade tecnológica atual. Embora a Internet apresente uma grande função democrática, na medida em que disponibiliza a todos as informações e saberes da humanidade, ela se torna altamente antidemocrática, já que nem todos têm acesso a ela, e os que têm, nem sempre dominam a língua em que as informações e saberes são escritos. Muitas vezes os textos eletrônicos representam apenas um emaranhado de inúmeras informações, normalmente sem utilidade, reforçando a metáfora de Paulo Freire (1979) em relação à Educação Bancária[1], só que desta vez temos uma Educação Bancária Virtual.

Infelizmente o acesso à Internet ainda está longe de ser alcançado por uma grande parcela da população brasileira e poderá se transformar em mais um elemento de exclusão social. Essa exclusão ocorrerá não apenas pela falta de acesso à rede, mas também pela falta de acesso às informações nela contidas em função da predominância da língua inglesa:

> Diversos estudos situam a língua inglesa como a de maior predominância na Internet, variando entre 70% a 85%. A língua portuguesa assume posições não muito honrosas, entre 1 e 4% do

> total.[...] O internauta, além da ansiedade causada pela grande quantidade de informação na Internet, importante para a sua vida profissional, carrega a culpa por saber, quando não consegue ler em inglês, que grande parte desse universo não está ao seu alcance (ALMEIDA, 2003:96-97)

Acredito que a presença da língua inglesa em hipertextos eletrônicos precisa deixar de ser uma barreira para a democratização da Internet em âmbito nacional. Em função disso, apresento como focos de investigação as dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros durante a leitura de textos em suportes eletrônicos (principalmente a leitura de hipertextos) e o papel das interações sociais em sala de aula de leitura para a solução dessas dificuldades. Teríamos, então, as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as principais dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos do ensino fundamental durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês?
- Tais dificuldades são minimizadas por interações professor-aluno ou aluno-aluno? Como são as interações que contribuem para minimizar essas dificuldades?

Ao buscar responder às perguntas acima, esta dissertação pretende contribuir com intravisões relevantes para o ensino de leitura em inglês como língua estrangeira com o uso de hipertextos eletrônicos no contexto da Educação Básica. Para tanto, este trabalho abrange as seguintes etapas:

(1) uma revisão de literatura sobre leitura hipertextual;
(2) uma revisão de literatura sobre interação em sala de aula de leitura com o uso de hipertextos eletrônicos;
(3) a elaboração de uma proposta de intervenção em sala de aula de leitura baseada na utilização de hipertextos eletrônicos em inglês;
(4) a implementação da proposta de intervenção em sala de aula de leitura e o acompanhamento desta através de instrumentos etnográficos de pesquisa.

Em outras palavras, a presente dissertação constitui-se em uma pesquisa interpretativista de base etnográfica de intervenção em ensino que objetiva: (1) investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos-usuários durante a realização de tarefas de leitura de hipertextos eletrônicos em inglês e (2)

descrever as interações em sala de aula de leitura que sejam identificadas como interações que contribuem para minimizar essas dificuldades. Observe-se que este trabalho não propõe um programa de ensino de leitura em inglês, mas intervém em um programa de ensino de inglês como língua estrangeira com o foco na leitura já constituído e adotado por uma instituição pública de ensino que atende a toda a Educação Básica, introduzindo como principal inovação o uso de hipertextos eletrônicos.

Esta dissertação está desenvolvida em cinco capítulos, que abrangem as etapas de trabalho citadas anteriormente, seguidos de comentários finais. No segundo capítulo, faço inicialmente uma revisão de conceitos de texto, que estão subjacentes às mudanças causadas pela expansão das redes de comunicação eletrônica. A seguir, faço uma revisão de modelos e conceitos teóricos de leitura. Ao final, focalizo criticamente os conceitos referentes ao tema alfabetização/letramento e os procedimentos de leitura decorrentes de novas demandas da sociedade tecnológica.

No terceiro capítulo, apresento algumas reflexões a cerca das possibilidades interativas ocorridas em sala de aula presencial com o uso de hipertextos eletrônicos em uma abordagem sócio-construtivista. Inicialmente, faço uma revisão de literatura sobre conceitos teóricos referentes à caracterização da sala de aula sócio-construtivista. Em seguida, focalizo, de forma comparativa, os conceitos teóricos de interação referentes à sala de aula presencial, à sala de aula on-line e à sala de aula presencial com o uso de hipertextos eletrônicos.

O quarto capítulo, em que apresento a metodologia de pesquisa, está dividido em cinco partes. Na primeira, apresento o contexto em que surgiram as inquietações que deram origem às minhas perguntas de pesquisa. Na segunda parte, teço considerações a respeito da abordagem interpretativista de base etnográfica e natureza colaborativa, adotada nesta pesquisa. Em seguida, descrevo o contexto de pesquisa, incluindo o perfil dos participantes e os diferentes espaços em que a pesquisa foi realizada. Na etapa seguinte, apresento os instrumentos usados para a geração de dados. Ao final desse capítulo, falo a respeito dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

No quinto capítulo, apresento minha proposta de uso de hipertextos eletrônicos para o ensino de inglês com foco na leitura. Na primeira parte desse

capítulo, apresento os parâmetros e critérios gerais adotados para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades. Na etapa seguinte, abordo aspectos mais concretos e específicos das atividades, descrevendo-as passo a passo, explicitando as diferentes formas de trabalho pedagógico com hipertextos e destacando os ajustes e alterações que se fizeram necessários em função do contexto educacional onde se deu a intervenção.

No sexto capítulo, apresento a interpretação dos resultados da pesquisa conduzida, focalizando núcleos de significado identificados pela análise dos dados. Os diferentes núcleos de significados constituem as seções desse capítulo.

O sétimo capítulo apresenta os comentários finais, onde sintetizo e discuto os resultados, além de propor tópicos para pesquisas futuras.

Os anexos reproduzem o questionário aplicado aos alunos, as mensagens eletrônicas trocadas entre mim e a professora-colaboradora durante a realização da pesquisa, os roteiros disponibilizados aos alunos para a realização das atividades propostas e telas capturadas das páginas dos sites utilizados.

2. Leitura de hipertexto eletrônico

Para esta dissertação foram feitos dois capítulos referentes à revisão de literatura (cf. Introdução) e este é o primeiro deles. Nele resolvi contemplar quatro conceitos básicos costurados com o viés da linguagem: os conceitos de texto, de leitura, de alfabetização/letramento e de procedimentos de leitura. Cada um desses temas será abordado em diferentes seções deste capítulo e serão permeados pelo uso das novas tecnologias.[2]

2.1 Novas tecnologias, novas linguagens, novos tipos de texto

A concepção teórica fundamental desta pesquisa é o entendimento de que a linguagem – e em especial a linguagem digital – é uma construção sócio-cultural. "A linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista" (MOITA LOPES, 1994: 331). Sendo a linguagem humana um fenômeno social, as questões referentes ao seu uso estarão sempre vinculadas a um dado momento sócio-historicamente situado.

O desenvolvimento tecnológico tem causado inúmeras transformações na sociedade contemporânea, principalmente na forma com que as pessoas processam a informação e constroem o conhecimento. Por ser a linguagem humana o principal elemento mediador entre o ser humano e seu objeto de aprendizagem, ela tem sofrido mudanças profundas em função dos avanços tecnológicos.

> A mediação das novas tecnologias nos processos comunicativos desencadeia um conjunto de mudanças: a linguagem tende a se ajustar aos limites e às possibilidades de expressão do novo meio e tornam-se necessárias convenções específicas para cada modalidade (BRAGA, 2005a:01).

Com a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante NTICs, surgem novas formas de pensar, de se comunicar, de acessar informações. Entre todas as NTICs, nenhuma se desenvolveu mais do que Internet. Com o advento da Internet, cada vez mais as pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento por meio digital. Como a linguagem disponibilizada

nesse meio é centrada na forma escrita, (cf. MARCUSHI, 2005) o conceito de texto tem sido amplamente modificado.

Na visão de Charney (1994:1), o texto é tradicionalmente conceituado como "uma coleção de idéias que um autor seleciona, emoldura, e organiza em uma seqüência ou padrão coerente visando influenciar o conhecimento, as atitudes ou ações do leitor".[3] O elemento-chave desta concepção de texto é a estrutura. A visão de texto como uma sucessão ordenada de idéias é reforçada pela estrutura padrão de texto impresso: páginas que normalmente são lidas do topo para baixo e da esquerda para a direita.

Conceitos tradicionais de texto não costumam incluir recursos não verbais como podemos observar a partir das palavras de COSTA VAL (apud. COSCARELLI, 2002:66): "Um texto é uma ocorrência lingüística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal."

Uma nova concepção de texto, entretanto, vem sendo adotada pela Lingüística Textual, segundo a qual "todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e [...] todo texto é plurilinear na sua construção" (KOCH, 2003:61).

Segundo Coscarelli (1999:84), além de "mudanças na estrutura e na organização textual, as novas tecnologias trazem consigo novas linguagens e novos tipos de texto":

> O texto deixa se ser um todo contíguo [...] de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e /ou animadas e sons. [...] O texto também sofre modificações na sua estrutura organizacional, que passa de uma seqüência linear definida pelo seu produtor a uma seqüência escolhida pelo leitor (COSCARELLI, 1999:84).

Esses novos tipos de texto poderiam ser agrupados, segundo a autora, em quatro grupos: o e-mail , a multimídia, o hipertexto e a hipermídia.

O primeiro se caracteriza por ser um texto pequeno, usado para troca de informações entre usuários da Internet. Apresenta convenções próprias como o uso de símbolos (*smileys* ou *emoticons*) para indicar aspectos emocionais. A linguagem se torna menos rígida com relação às regras do português padrão.

Este fato se deve à pressa com que as mensagens são normalmente digitadas (cf. COSCARELLI, 1999).

No segundo tipo de texto, definido por Coscarelli como multimídia, muitos meios são utilizados: linguagem verbal, sons, imagens, gráficos, animação e simulação. "A leitura em multimídia normalmente segue uma seqüência linear previamente estipulada pelo programador, isto é, não existe uma hierarquia dos elementos apresentados para a leitura como no caso do hipertexto" (COSCARELLI, 1999:85).

Já o hipertexto é caracterizado por formar uma rede hierárquica de nós, interligados por diversas conexões. Um texto se conecta a outro, que se conecta a outro e assim sucessivamente. Nesse tipo de texto, a leitura deixa de ser linear e os caminhos de leitura são definidos pelo leitor a partir de diversos mecanismos de navegação (cf. COSCARELLI, 1999:85).

O texto hipermídia seria a junção do hipertexto e do texto multimídia. É quando as informações que estão "organizadas e interligadas hierarquicamente como um hipertexto, incluem, além do texto, outros meios, como som, imagem, desenho e animação" (COSCARELLI, 1999:86).

Tendo em vista a amplitude dos novos tipos de texto possibilitados pelo avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e a impossibilidade de pesquisa de todos eles, irei focar minha pesquisa no terceiro tipo de texto apresentado: o hipertexto.

Segundo Davida Charney (1994, s.p.), "o hipertexto tem a potencial capacidade de mudar drasticamente a forma como escrevemos, como lemos, como ensinamos estas habilidades e até como conceituamos o próprio texto".[4]

O hipertexto, ao contrário do texto tradicional, apresenta uma estrutura totalmente não-seqüencial. "O termo foi originalmente cunhado na década de 1960 por Theodor H. Nelson (Landow, 1992) referindo-se a uma forma de texto eletrônico e também uma forma de publicação estruturados como escrita não-seqüencial" (BUZATO, 2001:46). "A escolha do termo foi orientada pela conotação positiva que o prefixo *hiper-* [poderia] assumir em certas ciências", no sentido de generalidade e extensão (KOMESU, 2005:89). Acredita-se, entretanto, que a concepção da "idéia" de hipertexto tenha surgido anos antes, em 1945, quando o matemático Vannevar Bush em seu artigo "As we may think", descreve

um modelo de mente para contextos informáticos pautado na crença de que a cognição humana não funciona linearmente e que seu modo de processar textos tenha sido sempre em "rede" (RIBEIRO, 2006:18;21).

Com os avanços tecnológicos, o "hipertexto" passou a ser usado também para designar uma forma não linear de apresentação e processamento da informação. Segundo Coscarelli (2002), a palavra "hipertexto" foi usada por Lévy (1993) como metáfora para o próprio conceito de conhecimento em função das inúmeras possibilidades de conexões. Essa concepção também é apresentada por Ramal (2000):

> O hipertexto, nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-mediática, é também uma espécie de metáfora que vale para outras dimensões da realidade. [...] A hipertextualidade não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento (RAMAL, 2000:03).

Recursos de hipertextualidade no texto escrito não são exclusivos do meio digital. O uso de sumários e notas de rodapé, por exemplo, permitem ao leitor uma seqüência não-linear de leitura.

> Os recursos de escrita, como por exemplo, as notas de rodapé, as referências feitas a outros textos ou as conexões explicitamente indicadas – que convidam o leitor a adiantar ou voltar atrás na leitura de um texto específico – desempenham uma função próxima daquela a ser preenchida pelos *links* digitais (BRAGA, 2005b:146).

Se observarmos a primeira página de um jornal impresso e analisarmos as diversas possibilidades de conexões com o conteúdo interno do jornal, percebemos que temos a nossa frente um hipertexto. Entretanto, nesse tipo de texto, ainda é possível uma leitura linear. Mesmo que o leitor possa selecionar as reportagens que deseja ler e estas estejam organizadas por assunto, os textos são independentes e não permitem uma co-autoria por parte do leitor.

Do mesmo modo, a simples transferência de um texto impresso para o suporte eletrônico não o transforma em um hipertexto. Será apenas um "texto na tela" na concepção de Buzato (2001).

Nesta pesquisa pretendo analisar apenas a leitura de hipertextos eletrônicos com as características que serão apresentadas a seguir. Entretanto,

irei me referir a ele apenas como hipertexto em função deste termo ser mais comumente usado.

Buzato ressalta que o hipertexto altera profundamente as formas como a leitura é concebida, fundamentada basicamente na cultura impressa. “Conforme Snyder (1996), o hipertexto é fundamentalmente um texto plural, sem um centro discursivo, sem margens, produzido por um autor não único” (BUZATO, 2001:47).

Segundo a maioria dos autores, conforme afirma Koch,

> o termo (hipertexto) designa uma escritura não-seqüencial e não-linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acessamento praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real (KOCH, 2003:63).

Muitas características vêm sendo atribuídas ao hipertexto. Koch (2003) destaca, entre outras: a) a *não-linearidade*; b) a *volatilidade*, em decorrência da natureza virtual do suporte; c) a *espacialidade topográfica*, em virtude “de um espaço sem limites de escritura/leitura definidos, não hierárquico, nem tópico” (KOCH, 2003, p.64); d) a *fragmentariedade*, devido à ausência de um centro regulador; e) a *multissemiose*, “por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura” (KOCH, 2003:64); f) a *interatividade*, em decorrência da relação do leitor com múltiplos autores; g) a *iteratividade***,** em virtude de sua natureza intertextual e h) a *descentralização*, em função de um indefinido deslocamento de tópicos.

Para caracterizar o hipertexto, Lévy (1993, in Correia & Andrade 1997), por sua vez, recorre a seis princípios básicos que, de certa forma, complementam as características defendidas por Koch (2003). O primeiro é o da *metamorfose***,** segundo o qual a rede que constitui o conhecimento está em constante construção, renegociação e conseqüente transformação. O segundo princípio é o da *heterogeneidade*, em função da diversidade de significados, conexões, imagens, sons, sensações e mensagens disponibilizadas pelo hipertexto. O terceiro princípio é o da *multiplicidade e de encaixe das escalas*. Qualquer conexão quando analisada revela-se como sendo composta por toda uma rede e assim, indefinidamente. O quarto princípio – o da *exterioridade* – caracteriza a permanente abertura da rede hipertextual e do conhecimento em construção. O quinto princípio é o da *topologia*. Tudo funciona por proximidade, por vizinhança.

O que está em foco neste princípio é a proximidade entre significações. O último princípio é o da *mobilidade dos centros*. A rede não apresenta um único centro, mas diversos centros que possibilitam a construção do conhecimento em sentido amplo.

Segundo Pinheiro (2005:138), há outra característica do hipertexto que ainda não foi incorporada por alguns de seus "autores": *a concisão dos conteúdos.* Tomando como base as pesquisas de Morkes e Nielsen (1997), a autora argumenta que, como os usuários da Internet não costumam ler os textos de forma detalhada, eles tendem a ser mais concisos, curtos e sem muitos detalhes.

A estrutura do hipertexto permite que o leitor seja também co-autor dos textos lidos em função das diversas possibilidades de escolha entre os caminhos a serem seguidos. Tais possibilidades só se concretizam a partir dos *hiperlinks* – "dispositivos técnico-informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação *on-line,* bem como realizar remissões que possibilitam acessos virtuais do leitor a outros hipertextos de alguma forma correlacionados" (KOCH, 2003:64).

Na visão de Xavier (2002) apresentada por Koch (2003:63), os *hiperlinks* são "elos que vinculam mútua e infinitamente pessoas e instituições, enredando-as em uma teia virtual de saberes com alcance planetário e a qualquer hora do dia". "A distância de um indivíduo a outro, de uma idéia a outra, passa a ser medida por céleres *clicks-de-mouse* sobre estas inteligentes engenhocas digitais" (XAVIER, 2002 apud KOCH, 2003:63).

Os *hiperlinks* desempenham papel fundamental na construção do sentido no hipertexto (Cavalcante, 2004; Koch, 2003). Clicar ou não em um determinado link vai permitir ao leitor marcar seu percurso de leitura, possibilitando, então, uma co-autoria do texto lido. Koch (2003) ressalta três funções desempenhadas pelos *hiperlinks*: as funções dêitica, coesiva e cognitiva. Os *hiperlinks* dêiticos "têm por função primeira indicar, sugerir caminhos ao leitor: eles funcionam como apontadores enunciativos." (Ibid, p.64). Com relação à função coesiva:

> Os hiperlinks devem contribuir para fazer convergir em torno de um texto eletrônico, dados e informações complementares e ampliadoras e acrescentar aspectos que não tenha sido possível

> acondicionar na mesma superfície virtual pela falta de espaço na janela de cristal líquido (KOCH, 2003:66).

Do ponto de vista cognitivo, Koch (2003) define o hiperlink como um "encapsulador" de cargas de sentido. Durante a leitura de hipertextos, antes de usar o mouse, o leitor formula hipóteses a respeito do que irá encontrar. "Os links ativam o conhecimento prévio e estimulam o hiperleitor a fazer previsões acerca do que pode encontrar, formulando hipóteses e testando-as após a leitura" (PINHEIRO, 2005:143). A partir das escolhas feitas, o leitor poderá encadear mentalmente as informações obtidas.

A principal característica do hipertexto – a não-linearidade – tem gerado controvérsias em relação à compreensão dos textos por parte do hiperleitor.

> Xavier (1999) adverte que este princípio não-linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do hipertexto, como também há o risco de que a falta de linearidade fragmente o texto eletrônico de tal maneira a deixar o leitor inicialmente desorientado (BUZATO, 2001:47).

Segundo Davida Charney (1994), muitos designers de hipertexto argumentavam que este poderia facilitar a leitura e a escrita (e até mesmo o pensamento e a aprendizagem em geral) porque, ao contrário dos textos lineares, os hipertextos apresentavam uma estrutura em rede similar à organização da informação na memória humana. Essa visão teria provavelmente se originado com Vannver Bush, quem inicialmente concebeu o hipertexto (CHARNEY, 1994:07).

Tal concepção, entretanto, contradiz descobertas antigas na área da psicologia com relação à organização da informação na memória e ao processo pelo qual uma nova informação é apreendida. Inicialmente, porque uma grande parte do conhecimento parece estar organizada de forma seqüencial e hierárquica. Segundo, porque não há evidências de que os leitores possam armazenar mais facilmente informações apresentadas em "rede" do que as apresentadas de forma linear. Embora nossa memória esteja organizada em redes associativas, nós não conseguimos pensar em tudo ao mesmo tempo (cf. CHARNEY, 1994).

As características do hipertexto exigem do leitor uma maior flexibilidade cognitiva. "Uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de

conhecimento prévio e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconseqüentes" (MARCUSHI, 1999; apud MELO, 2005:141). Essa sobrecarga de exigências pode desencadear no leitor um *stress cognitivo* (cf. MARCUSCHI, 1999 apud MELO, 2005). Tornam-se necessárias, então, reflexões a respeito dos processos de leitura mais pertinentes à compreensão de hipertextos.

2.2 Novos textos, novos tipos de leitura

> *Nos suportes virtuais, a leitura [...] se transforma e adquire novas estruturas, significados e ações, promovendo alterações nos modos de ler, descrever e analisar.*
>
> Mariana Gulin, 2003 s.p.

A concepção de linguagem como fenômeno social precisa ser ampliada ao texto e conseqüentemente à leitura. Do mesmo modo que diferentes conceitos de texto foram apresentados em função de uma evolução conceitual sócio-histórica da própria linguagem humana, apresentarei agora diferentes concepções de leitura.

Amorim (1997) apresenta três modelos de leitura: o modelo de decodificação, o psicolingüístico e o interacional.

O modelo de decodificação parte do pressuposto de que o significado é inerente ao texto e cabe ao leitor extraí-lo.

> O fluxo da informação [...] é ascendente (i.e. bottom-up), [...] parte do texto para o leitor. [...] [Neste modelo], predominante dos anos 30 aos 60, a leitura equivale à decodificação linear, sendo considerada uma atividade perceptiva e mecânica centrada no processamento gráfico (AMORIM, 1997:76).

Nessa concepção de leitura, o texto é concebido como um produto autônomo. Ele "é a fonte de todo o sentido, sendo o leitor mero capturador de significados" (RIBEIRO, 2006:16).

Tendo em vista a natureza não-linear do hipertexto, a concepção de leitura como decodificação jamais estaria adequada à leitura de hipertextos. Além disso, no hipertexto, o significado não é inerente ao texto, mas é construído pelo leitor a

partir de seu percurso de navegação. A estrutura do hipertexto não permite uma forma linear de leitura. O leitor sai de sua função passiva, de receptor e passa a intervir, modificar, reescrever o texto lido, se torna co-autor de novos textos. “No dizer de Marcuschi (1999), como se existisse uma leitura coletiva” (FIORELLI, 2004, s.p.).[5]

Como já dizia Roger Chartier (1999:77), “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum [...] o sentido que lhe atribuiu seu autor [...].”

De acordo com Nunes (2004), por volta da década de 70 houve uma tendência ao modelo psicolingüístico. Nesse modelo, o conhecimento prévio do leitor passa a desempenhar papel igual ou até mesmo mais importante do que as informações contidas no texto (cf. AMORIM, 1997). O fluxo da informação passa a ser descendente (*top-down*), i.e. parte do leitor para o texto. “A leitura passa, então, a ser considerada um ato cognitivo e ativo, já que o leitor traz para esta tarefa uma vasta gama de informações, idéias, atitudes e crenças.” (AMORIM, 1997:77). Dentre as principais contribuições do modelo psicolingüístico apresentado por Amorim (1997), eu destacaria a noção de diferentes propósitos de leitura. A leitura será sempre guiada por um propósito e este definirá os caminhos a serem percorridos. Às vezes, temos como objetivo apenas uma compreensão geral (i.e. *skimming*), outras vezes, procuramos informações específicas (*scanning*) e, outras vezes ainda, buscamos uma compreensão detalhada (cf. AMORIM, 1997).

Com certeza, a concepção psicolingüística de leitura tem muito a contribuir para a compreensão de hipertextos. Com base em seu conhecimento prévio, o leitor fará previsões a respeito das possíveis informações obtidas a partir dos *clicks* nos hiperlinks. Além disso, sua leitura será construída a partir de seus propósitos.

De acordo com Fiorelli (2004), esse papel mais ativo a ser desempenhado pelo leitor é reiterado por Furtado (1995). Segundo ele, mesmo que o leitor não possa alterar o texto escrito propriamente dito, o trajeto de leitura escolhido por ele possibilita a recriação de cada texto. Na opinião de Marcuschi (1999, apud FIORELLI, 2004), dificilmente “dois leitores de hipertextos farão os mesmos caminhos e tomarão as mesmas informações”.

O modelo psicolingüístico foi duramente criticado por descartar a importância do próprio texto. Além disso, ele não dava conta "dos aspectos de natureza social referentes à leitura e, principalmente, por não ter dado conta da leitura enquanto processo comunicativo e de interação" (AMORIM, 1997:78).

O terceiro modelo de leitura – o interacional – teria surgido, segundo Amorim (1997), nos anos oitenta. O processo de leitura passa a ser concebido como bidirecional, i.e., ascendente e descendente. "O leitor faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio [...] e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões" (AMORIM, 1997:78). Segundo Moita Lopes (1996), esse modelo é considerado interacional não apenas sob o ponto de vista do fluxo da informação, mas também com relação ao discurso. O discurso é entendido "como [um] processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto" (MOITA LOPES, 1996:138).

Segundo o modelo interacional, o leitor acaba se utilizando de procedimentos interacionais ou de interpretação para negociar com o autor o significado do texto. Segundo Moita Lopes (1986, in AMORIM, 1997:81), "os procedimentos de interpretação envolvem diferentes atividades, dentre elas: a busca de conexão no discurso através da observação de recursos lingüísticos [...], a utilização da previsibilidade da estrutura do discurso [...] e o uso de inferências".

Nunes (2004) apresenta um quarto modelo de leitura: o sócio-interacional. A princípio, esse modelo seria um desdobramento do modelo interacional. Nessa concepção de leitura, o significado do texto é construído socialmente a partir da interação entre autor e leitor, atores de um evento comunicativo, ambos posicionados social, política, cultural e historicamente (cf. MOITA LOPES, 1996). De acordo com Ribeiro (2006), o sociointeracionismo seria um posicionamento mais ponderado se comparado às abordagens *top-down* (centrada no leitor) e *bottom-up* (centrada no texto), já que, segundo ele, "a produção dos sentidos acontece na interação leitor (e todo o seu repertório) e texto (com suas marcas explícitas e implícitas)" (SOLÉ 1998 in RIBEIRO, 2006:16).

Moita Lopes (1998) acredita que, na leitura de natureza sócio-interacional, o leitor, na realidade, utiliza três tipos de conhecimento: o conhecimento gramatical, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento textual. O primeiro

abrange o vocabulário e a gramática (a organização das palavras na frase, em função da classe gramatical; a forma das palavras, marcas de plural, de tempo verbal, por exemplo, e a referência entre elas). O conhecimento de conteúdo, se "refere ao conhecimento de mundo que o leitor tem sobre a área de conteúdo do texto." (MOITA LOPES, 1998:116). O conhecimento textual, por sua vez, "refere-se ao pré-conhecimento que o leitor tem sobre tipos de texto" (MOITA LOPES, 1998:116). Kleiman (2004), por sua vez, nos apresenta os conceitos de conhecimento enciclopédico (sobre o assunto), conhecimento social, pragmático (sobre o autor, o tempo sócio-histórico da obra) e textual (sobre o gênero).

A linguagem determina e é determinada pelo contexto social em que ela está inserida, ela "permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica" (CELANI, 2000:20). O texto e, conseqüentemente, a leitura são também fenômenos sociais. Em função disso, acredito que o modelo sócio-interacional de leitura seria o mais adequado à leitura de hipertextos eletrônicos.

Segundo Coscarelli (1999), uma das principais contribuições pedagógicas do hipertexto em função de seu tipo de estrutura seria o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem:

> Um dos pontos positivos com relação ao uso das novas tecnologias na aprendizagem, e que provavelmente é causado pela flexibilidade que a estrutura do hiperdocumento dá ao leitor, é o estímulo ao desenvolvimento da autonomia da aprendizagem (COSCARELLI, 1999:88).

De modo a desenvolver essa autonomia, a leitura de hiperdocumentos exige do leitor uma maior flexibilidade cognitiva, em função até das características do hipertexto já apresentadas.

> As características do hipertexto e suas implicações para o processamento da leitura nos convidam a pensar no ato de leitura como algo que exige do leitor habilidades que outrora não pareciam tão importantes para a leitura de textos impressos (PINHEIRO, 2005:138).

Para não se afogar no oceano de informações, o leitor de hipertextos tem que ter clareza a respeito de seus propósitos de leitura e disciplina para não se desviar de seus objetivos. Além disso, torna-se necessária uma leitura seletiva e

crítica de modo a diferenciar o que é informação relevante da que não é. É necessário também "que o leitor estabeleça relações entre as diversas partes que compõem um hiperdocumento, a fim de construir uma representação coerente do texto como um todo" (COSCARELLI, 1999:89).

Como é muito bem enfatizado por Fiorelli (2004) em suas reflexões sobre hipertexto e hiperleitor, com o surgimento desse novo modo de ler e compreender um texto, torna-se necessário que assumamos um novo papel diante da tela. Conforme diz Lévy (1996:40, apud FIORELLI, 2004), "ler em tela é, antes de mais nada, interpretar, enviar comandos a um computador para que este projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa."

Um "hiperleitor" (nas várias acepções que a palavra permite) não se constrói da noite para o dia. O desenvolvimento da habilidade de leitura requer esforço constante, longos períodos de tempo, trabalho com diversos textos, múltiplas oportunidades de práticas de leitura. São necessários inúmeros cuidados durante a formação desse "hiperleitor", a partir de práticas efetivas de alfabetização e letramento.

2.3 Novas leituras, novas práticas de alfabetização e letramento

Segundo Ferraro (2002), muita confusão tem ocorrido no campo conceitual com relação a palavras como *alfabetização*, *analfabetismo e analfabeto; letramento*, *iletrismo* e il*etrado.* As primeiras já são de domínio público, embora sejam usadas com diferentes significados; as últimas são mais comuns na área acadêmica e entraram para a língua portuguesa bem recentemente. Antes de analisar as possíveis modificações necessárias nas práticas de alfabetização e letramento em função do uso das NTICs, procurarei clarear um pouco as idéias em torno desses conceitos.

2.3.1 Alfabetização e letramento

> *A escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não o contrário.*
>
> Emília Ferreiro

Partindo de uma análise morfológica da palavra, Magda Soares (1998) define *alfabetização* como a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Segundo a autora, a alfabetização se refere ao "processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica" (SOARES, 2004:11), inclui tanto o conhecimento do código grafofônico quanto dos processos de codificação (escrita) e de decodificação (leitura) deste sistema. Alfabetizar seria, antes de tudo, ensinar o aprendiz a utilizar uma tecnologia específica: a escrita. Quem consegue dominar a arte de ler e escrever pode ser definido como alfabetizado e quem não consegue seria analfabeto. Mas que parâmetros devemos adotar para distingui-los?

O conceito de *alfabetizado* tem sofrido profundas alterações ao longo das décadas, o que pode ser percebido principalmente a partir dos censos demográficos (cf. SOARES, 1998 e 2004; FERRARO, 2002). Até o Censo de 1940 era considerado alfabetizado o indivíduo que assim o declarasse, o que era interpretado como aquele capaz de escrever o próprio nome. Por influência da UNESCO, a partir do Censo de 1950, passou-se a ser considerado alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não mais aquele que só soubesse escrever o próprio nome (FERRARO, 2002:31). "Vinte anos depois a mesma UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social" (RIBEIRO; VÓVIO e MOURA, 2002). Atualmente os censos se baseiam nos critérios de escolarização para definir os níveis de *alfabetização funcional*.

O conceito de alfabetização sempre esteve relacionado a um dado momento sócio-historicamente situado. Até o início do século XX, saber assinar o nome era uma demanda social em virtude da proibição do voto do analfabeto pela lei Saraiva de 1882. "O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma

questão política, não como uma questão econômica" (FERRARO, 2002:27). Com a revolução industrial e a implementação das máquinas, novas demandas foram surgindo. Os avanços tecnológicos do final do século XX deram origem a outras demandas sociais.

> Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania (COLELLO, 2004:01).

Soares (1998:2) argumenta que "na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem". A extensão do conceito de alfabetização (do saber ler e escrever) a um novo conceito (fazer uso da leitura e da escrita) deu origem a uma nova palavra: *letramento*. "Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo letramento surgiu" (COLELLO, 2004:01). Ele teria aparecido pela primeira vez no Brasil em 1986 no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. É a tradução para o português da palavra inglesa "literacy" (SOARES, 1998:2). Na visão de Tfouni (1995:20) apresentada por Soares (2002:144), "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade".

Soares define letramento como:

> [...] a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas socais. [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler escrever; já o indivíduo letrado [...] é [...] aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES,1998:3).

Segundo Ribeiro, Vóvio e Moura (2002:68), "a escolaridade é fator decisivo na promoção do letramento da população". Com base na informação censitária "anos de estudo", Ferraro[6] (2002) propôs que a população brasileira fosse dividida em quatro níveis de letramento. O primeiro nível compreende todos aqueles que

informaram ter entre um e três anos de estudos concluídos. O nível dois se refere àqueles que tenham concluído pelo menos a 4ª série e que não tenham ido além da 7ª série do ensino fundamental. O nível três se refere àqueles que concluíram o Ensino Fundamental, com oito anos de estudos. O nível quatro, por sua vez, compreende os alunos que concluíram a Educação Básica (onze anos de estudo ou mais).

Ferraro (2002:44) pondera que:

> O experimento de classificação da população em níveis de letramento revelou, com toda crueza a situação do país no ano de 2000: entre a população de 15 anos ou mais, apenas 1/3 havia atingido o nível 3 de letramento, que não significa nada mais que o *mínimo constitucional* (grifo do autor).

A palavra letramento tem sido muitas vezes substituída pela palavra *alfabetismo*. De acordo com Soares (2002:146), esta seria realmente mais vernácula do que aquela. Em 2001, o IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública – realizou uma pesquisa sobre analfabetismo funcional por amostragem (2.000 pessoas de 15 a 64 anos). Com base no nível de habilidade que os pesquisados apresentassem em testes de leitura, seriam organizados em três níveis de *alfabetismo*. Ribeiro, Vóvio e Moura (2002:68) ponderam que:

> A pesquisa sobre alfabetismo funcional no Brasil revela um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual. [...] A pesquisa mostrou que só entre as pessoas com oito anos de estudo ou mais os porcentuais daquelas classificadas nos níveis 2 e 3 de alfabetismo ultrapassaram a marca dos 80%.

A pesquisa do IPOBE apresenta aspectos em consonância com a classificação em níveis de letramento com base nos “anos de estudo” proposta por Ferraro. Mais uma vez, o período de oito anos de escolaridade (mínimo constitucional) parece ser essencial para atender às demandas de uma sociedade grafocêntrica. Entretanto, além do tempo de escolaridade, outros aspectos como a classe social, a região de moradia, o acesso a diferentes suportes textuais apresentam, segundo a pesquisa, influências significativas nos níveis de *alfabetismo* ou *letramento*.

À medida que os diversos níveis de letramento vão sendo atingidos, desenvolve-se também o chamado letramento crítico, definido por Horning (2002:02) "como a habilidade de analisar, sintetizar e avaliar idéias expressas na linguagem escrita, seja através da percepção (i.e. leitura) ou da produção (i.e. escrita)". O letramento crítico se apresenta pautado em mecanismos cognitivos básicos e em habilidades de processamento lingüístico. Segundo Horning (2002), seriam cinco os mecanismos cognitivos: o reconhecimento ("recognition"), a categorização ("categorization"); a discriminação ("discrimination"), o uso de previsões ("prediction") e a limitação do conteúdo em função da memória de curto prazo ("short-term memory"). O reconhecimento se refere à habilidade de reconhecer e/ou identificar letras, palavras, sinais gráficos ou outras formas escritas. A categorização se refere à habilidade de categorizar diferentes formas como pertencentes a um mesmo grupo. A discriminação está relacionada à habilidade de distinguir itens que são iguais e itens que são diferentes. Já o uso de previsões é um mecanismo poderoso por nos permitir criar expectativas em função do nosso conhecimento de mundo e de língua. O último mecanismo cognitivo apresentado por Horning refere-se à limitação da memória humana de curto prazo[7]. Segundo pesquisas realizadas há mais de cinqüenta anos[8], o ser humano consegue controlar em sua memória até sete informações novas não relacionadas antes de se sentir perdido. Torna-se necessário, então que ele seja capaz de estabelecer relações entre as informações de modo que outros itens possam ser captados por sua memória.

Com relação às habilidades de processamento lingüístico, Horning (2002) apresenta duas: o conjunto de habilidades sintáticas e a capacidade de processar um texto a partir da redundância inerente à língua. "As habilidades sintáticas se referem ao uso produtivo de um conjunto de regras que nos permite criar um número infinito de possíveis frases" (Ibid, p.5). Já a redundância, muitas vezes considerada uma característica negativa da língua, se constitui em um aspecto essencial por permitir que "a mensagem enviada por uma pessoa seja a mesma recebida por outra" (Id. p.5).

É necessário que os educadores, pesquisadores e a sociedade como um todo tenham uma visão mais clara sobre o papel da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade (Ribeiro, Vóvio e Moura 2002). O trabalho

com a leitura e a escrita não podem ser exclusivos dos professores alfabetizadores e dos de língua materna e estrangeira. O domínio da linguagem escrita é essencial para a aprendizagem de todas as disciplinas.

2.3.2 Alfabetização tecnológica e letramento digital

Do mesmo modo que o conceito de alfabetização foi apresentado como sinônimo da aquisição do uso de uma tecnologia – a escrita –, a alfabetização tecnológica também estará relacionada ao domínio de outros aparatos tecnológicos, em especial o computador.

Alfabetizar tecnologicamente é, antes de tudo, ensinar o aprendiz a usar o computador. Com a vantagem de que, durante esse processo, ele aprende não apenas a usar o computador, mas poderá construir seu conhecimento com o uso do computador. “A alfabetização para as novas tecnologias é condição fundamental para que algo de realmente produtivo seja construído a partir de seu uso” (AMARAL, 2003:45).

Existem diferentes maneiras de se usar o computador na educação. Essas maneiras podem ser agrupadas em duas abordagens básicas: a instrucionista e a construcionista. Segundo Valente:

> O computador pode ser usado na educação como máquina de ensinar ou como máquina para ser ensinada. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico, esse é o paradigma instrucionista (VALENTE , 1997 s.p.).

Nessa abordagem, o computador é usado como meio para transmitir a informação ao aluno. A função do computador, assim como do professor é apenas de transmissor de informações e conhecimentos. O enfoque é dado ao ensino e não à aprendizagem. Embora o recurso utilizado – o computador – seja um recurso contemporâneo, na abordagem instrucionista, a educação continua a ser tradicional. Já dizia Papert:

> A meu ver, quase todas as experiências que pretendiam implementar uma educação progressista foram decepcionantes apenas porque não foram suficientemente longe em tornar o estudante o sujeito do processo ao invés de o objeto (PAPERT, 1994:20).

Dessa forma, a abordagem instrucionista acaba, conseqüentemente, mantendo a prática educacional vigente. Ao invés de educar para a independência, para a liberdade no pensar e agir, para a autonomia, reforça esquemas de dependência e submissão. Os alunos são vistos como receptores de informações e não construtores de seus próprios conhecimentos. A abordagem instrucionista reflete a visão behaviorista de aprendizagem, em que o aluno precisa ser instruído, moldado. O enfoque dado à instrução é bem definido pelas palavras de Papert:

> A palavra *instrucionismo* visa significar algo muito diferente de *pedagogia*, ou a arte de ensinar. Ela deve ser lida num nível mais ideológico ou pragmático como expressando a crença de que a via para uma melhor aprendizagem deve ser o aperfeiçoamento da instrução – se a Escola é menos perfeita, então sabemos o que fazer: ensinar melhor (PAPERT, 1994:124).

Os avanços da sociedade tecnológica, entretanto, trazem novos desafios para a escola. Segundo Papert (1994), para que ela possa dar conta das mudanças tecnológicas da sociedade, é necessária uma nova teoria da aprendizagem: “Acredito que se queremos ter novas formas de aprendizagem, precisamos de um tipo muito diferente de teoria da aprendizagem” (PAPERT, 1994:26).

As mais recentes modalidades do uso do computador na educação apontam uma nova direção:

> o uso desta tecnologia não como "máquina de ensinar" mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade do ensino (VALENTE, 1993 s.p.).

Nesse novo paradigma:

> o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e,

> portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador (VALENTE, 1993 s.p.).

Segundo Valente, a abordagem pela qual o aprendiz constrói, por intermédio do computador, o seu conhecimento, foi denominada por Papert em 1986 de Construcionista.

> Ele usou esse termo para mostrar um outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador (VALENTE, 1997 s.p.).

Essa nova visão do uso do computador na educação tem seus pressupostos iniciais no Construtivismo de Piaget, segundo o qual a escola precisa enfatizar o *aprender* e não o *ensinar*, a *construção* do conhecimento e não a *transmissão* do conhecimento. Segundo palavras de Papert:

> Minha palavra evocará o termo construtivismo, cujo uso educacional contemporâneo em geral remete à doutrina de Piaget de que o conhecimento simplesmente não pode ser 'transmitido' ou 'transferido pronto' para uma outra pessoa (PAPERT, 1994:127).

O uso do computador em ambiente educacional traz desafios ao educador. Além de promover a alfabetização tecnológica do aluno, ele próprio precisa dominar o uso das novas tecnologias com uma visão crítica. A esse respeito, Sampaio e Leite (1999) escrevem:

> [...] entende-se a alfabetização tecnológica do professor como um conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (SAMPAIO e LEITE, 1999:75).

Do mesmo modo que o conceito de *alfabetização* foi estendido em virtude das demandas sociais atuais, dando origem ao termo *letramento*, o conceito de

alfabetização tecnológica também precisa ser estendido, dando origem ao conceito de *letramento digital*.

> Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas (SOARES, 2003). O termo *alfabetização*, sempre entendido como uma forma restrita do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização. No caso do letramento digital não é diferente. É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador (PEREIRA, 2005:15).

O letramento digital pressupõe, além da alfabetização tecnológica (i.e. a apropriação de uma tecnologia – o computador), "o exercício efetivo de práticas de [leitura e] escrita que circulam no meio digital" (FRADE, 2005:60).

Horning (2002) acredita que, além dos mecanismos cognitivos e lingüísticos essenciais no caso de textos impressos (a identificação ou reconhecimento, a categorização, a discriminação, a previsão, a limitação da memória de trabalho e as habilidades lingüísticas com sintaxe e redundância), o uso da Internet requer outras habilidades. As capacidades de analisar, sintetizar e avaliar se tornam cada vez mais importantes em função da vastidão de informações disponibilizadas na web. Além disso, a estrutura não linear do texto eletrônico juntamente com a inserção de imagens, vídeos, sons exigem novos mecanismos cognitivos como os da bricolagem e da justaposição. O primeiro se refere à habilidade de juntar elementos de natureza totalmente distinta, já o segundo está relacionado à forma pela qual esses "elementos da página da web estão relacionados um ao outro em função da posição que ocupam na tela" (HORNING, 2002:11).

Magda Soares (2002:149) apresenta dois elementos relevantes para diferenciar as tecnologias tipográficas das tecnologias digitais: "o espaço de escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita".

Segundo a autora, há estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de letramento. Ao longo da história, tivemos diferentes práticas de leitura e escrita em função do texto ser escrito em argila, pedra, papiro ou papel. Com o uso do computador, essas práticas mais uma vez se modificam

em função do novo espaço de escrita: a tela. O domínio da leitura e escrita nesse novo espaço é definido por Soares (2002) como letramento digital:

> [...] *letramento digital* [...] é um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel (SOARES, 2002:151).

Com relação aos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, Soares (2002) ressalta alterações ocorridas nas práticas de letramento desde a época dos textos manuscritos, passando pelos impactos causados pela criação da imprensa e chegando até o advento da Internet. Dois aspectos foram destacados pela autora com relação à impressão e difusão da escrita em meio digital: a propriedade sobre a obra e o controle do texto. Com o hipertexto, a figura do autor passa a ser questionada em função da estrutura e do sentido do texto serem construídos a partir dos links selecionados pelo leitor, que passa a ser co-autor dos textos lidos. “No hipertexto, não há uma autoria, mas uma multi-autoria” (p.155). Com relação ao controle do texto, “o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade. Qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser” (p.155).

Em função das alterações ocorridas nas práticas de leitura e escrita em decorrência dos avanços tecnológicos, Soares (2002:155-156) sugere “que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*.[...]. Diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.”

2.3.3 Gêneros discursivos e gêneros digitais

Pesquisas nacionais que buscaram a classificação da população em diferentes níveis de alfabetismo e letramento (cf. Ferraro, 2002; Ribeiro, Vóvio e Moura, 2002) tomaram como base testes de leitura e escrita que envolvessem diferentes gêneros discursivos. O estudo dos gêneros tem se tornado cada vez mais relevante em função de sua íntima relação com as práticas sociais de

letramento. Uma pessoa pode, por exemplo, dominar a leitura e escrita de cartas pessoais e receitas, ou de reportagens em jornais e revistas e não dominar a leitura e escrita de textos acadêmicos. Mas como definir um gênero?

Segundo Marcuschi (2005), alguns aspectos são essenciais na definição de um gênero: a estrutura, o propósito comunicativo e a função social.

> O gênero [é um] texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin,1979), [...] serve como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984) (MARCUSCHI, 2005:17).

Rojo (s.d. p.14) acredita que os gêneros do discurso apresentem três dimensões indissociáveis: os temas (conteúdos ideologicamente conformados), o estilo (traços da posição enunciativa do locutor) e a forma composicional (elementos das estruturas comunicativas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero). Um gênero é marcado sempre por um propósito comunicativo e apresenta regularidades em sua forma estrutural que o distinguem de outro gênero. Além disso, um gênero precisa ser consolidado socialmente para que seja aceito como tal.

Para Ribeiro (2005:134), "os gêneros de texto existem em consonância com seu suporte":

> A cultura escrita (necessariamente impressa) estabilizou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou o artigo científico; a cultura escrita digital (mais do que digitalizada) reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o e-mail, a conversa de chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para webjornais (COSCARELI e RIBEIRO, 2005:09).

Em função dos avanços tecnológicos, muitos gêneros ainda estão em desenvolvimento e não se consolidaram. Há também a possibilidade do surgimento de vários outros. Ainda não temos o distanciamento temporal e histórico necessário para definirmos exatamente quais os gêneros digitais atuais. Em função disso, Marcuschi (2005) os define como *gêneros textuais emergentes*. O autor inicia suas considerações sobre gêneros digitais, a partir de produções textuais que, segundo ele, não seriam gêneros: a *homepage*, o *hipertexto* e os *jogos interativos*.

> A *homepage* [...] não passa de um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte. [...] [Já o *hipertexto* seria] um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas. [...] Os *jogos interativos* [...] são suportes para ações complexas envolvendo vários gêneros na sua configuração (MARCUSCHI, 2005:25-26).

Com base em Patrícia Wallace (2001), Mascuschi (2005) apresenta seis ambientes virtuais em que os gêneros digitais se situam: *o ambiente web* (World Wide Web), *o ambiente e-mail* (comunicação interpessoal), *o ambiente de foros de discussão assíncronos*, *o ambiente chat síncrono* (salas de bate-papos), *o ambiente mud* (ambientes interativos) e *o ambiente de áudio e vídeo* (videoconferências). Cada um desses ambientes abriga um ou mais gêneros digitais específicos, sendo que o *ambiente web* abriga, além dos gêneros digitais, gêneros discursivos comuns na forma impressa como artigos acadêmicos disponibilizados em pdf[9], diferentes gêneros literários disponibilizados em e-books (livros eletrônicos), reportagens e outros textos informativos.

Entre os gêneros emergentes mais conhecidos e que vêm sendo estudados no momento, Marcuschi (2005:28-29) cita os seguintes: e-mail (pessoal ou educacional), chat (podendo ser em aberto, reservado, agendado e privado), entrevista com convidado, aula chat (chat educacional), vídeo-conferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e weblog (blogs; diários virtuais). Em função do desdobramento de um gênero em vários outros (como o caso do chat, por exemplo), percebemos que "não é tanto a natureza formal, mas o aspecto sócio-comunicativo e as atividades desenvolvidas que caracterizam o gênero" (MARCUSCHI, 2005:34).

Como nesta pesquisa pretendo me concentrar na leitura de hipertextos eletrônicos, o ambiente virtual a ser analisado será o ambiente web. Compartilho da opinião de Marcuschi (2005) de que o hipertexto não é um gênero único, mas pode abrigar vários gêneros, alguns exclusivamente digitais, outros não.

As mudanças nas práticas de letramento possibilitadas (e requeridas) pelo uso das novas tecnologias e dos gêneros digitais emergentes exigem da escola a formação de um novo leitor:

> A escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos lingüísticos. Neste

> sentido, o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para ficar (MARCUSCHI, 2005:62).

Cada vez mais, torna-se necessário um trabalho pedagógico eficaz durante a educação básica que possibilite ao aprendiz novos tipos e níveis de letramento. Um dos caminhos seria o trabalho com procedimentos de leitura.

> Outra questão considerada importante para a educação é a necessidade de os professores ensinarem [procedimentos][10] de leitura para compreensão de hipertextos, a fim de que seus alunos retenham o sentido de sua leitura. Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital [...] (PINHEIRO, 2005:146).

Na próxima seção, conceituo e descrevo procedimentos de leitura em geral e de leitura do hipertexto.

2.4 Novos letramentos, novos procedimentos de leitura[11]

Inicialmente é necessário que se faça a distinção entre os termos *estratégia* e *procedimento*.

Segundo Coscarelli (1997), não existe muito consenso na literatura com relação ao conceito de estratégia. O termo tem sido usado como:

> 'técnicas', 'táticas', 'planos potencialmente conscientes', 'operações empregadas conscientemente', 'habilidades de aprendizagem, habilidades básicas, habilidades funcionais', 'habilidades cognitivas', 'estratégias de processamento da linguagem', 'procedimentos de resolução de problemas'' (WENDEN, 1987:7 in COSCARELLI, 1997:23).

A autora opta pelo conceito de estratégia adotado por Robin (1975:43) segundo o qual as estratégias seriam as técnicas ou os recursos que um aprendiz poderia usar para adquirir conhecimento.

O conhecimento por parte do professor das estratégias adotadas pelos aprendizes durante a sua aprendizagem em muito colaboram no trabalho docente:

> Conhecer estratégias de aprendizagem, isto é, saber como as pessoas aprendem, é de suma importância para o professor

> porque através desse conhecimento ele será capaz de identificar melhor a(s) dificuldade(s) de um determinado aluno ou grupo de alunos e fornecer a ele(s) meios de resolver problema (COSCARELLI, 1997:23).

Coscarelli (1997) acredita que pesquisas educacionais que envolvam estratégias têm como principal objetivo o estímulo à aprendizagem autônoma. O aprendiz precisa ter em suas mãos os caminhos de sua aprendizagem, precisa ser capaz de continuar aprendendo por conta própria.

De acordo com Anderson (2003:03):

> Estratégias são ações conscientes que os aprendizes usam para melhorar sua aprendizagem [...]. Elas podem ser observáveis [...] ou mentais [...]. Por serem conscientes, requerem um envolvimento ativo do aprendiz [...] tanto para a sua escolha quanto para o seu uso. Estratégias não são ações isoladas, mas são orquestradas de forma conjunta visando à aprendizagem [...].

Partindo do pressuposto de que a leitura é um importante instrumento para a construção de conhecimento, as técnicas ou recursos utilizados pelos leitores poderiam ser definidos como estratégias de leitura.

Segundo Carrell (1998), estratégias de leitura são ações selecionadas e controladas ativamente pelo leitor de modo a atingir metas e objetivos desejados. Com o uso das estratégias de leitura, o leitor "aprende como ler mais efetivamente de modo a obter informação ou ler por prazer" (CARRELL, 1998). Para Gomes (2003, s.p.), as estratégias são "os **diferentes modos** de se abordar um texto. Elas variam de acordo com a necessidade do leitor, em relação ao texto. Na Web, elas são igualmente válidas" (grifo do autor).

Antes de tratar do termo *procedimento*, ainda para discutir o conceito de *estratégia*, faz-se necessário distinguir *estratégias* de *habilidades*. Na visão de Paris, Wasik e Turner (1991) apresentada por Carrell (1998):

> As habilidades se referem às técnicas automáticas de processamento da informação, quer em nível de reconhecimento da correspondência grafema-fonema ou de resumo de uma história. As habilidades são aplicadas ao texto de forma inconsciente. [...] As estratégias, por outro lado, são ações relacionadas deliberadamente para atingir metas. Uma habilidade emergente pode se tornar uma estratégia quando usada intencionalmente. Do mesmo modo, uma estratégia pode ser "interiorizada" [na visão de Vygotsky, 1878] e se tornar uma

> habilidade. Na realidade, as estratégias são mais eficientes e avançadas quando são generalizadas e aplicadas como habilidades [...] (CARRELL, 1998 s.p.).

Segundo Nunes (2006), o uso do termo *estratégia* é mais comum em pesquisas que se voltam para a introspecção e ressaltam os aspectos cognitivos do ato de ler. Ele estaria mais adequado à concepção psicolingüística de leitura (cf. seção 2.2) e à abordagem behaviorista de aprendizagem. Já em pesquisas baseadas na abordagem construtivista sócio-interacionista (cf. seção 2.2), o termo mais adequado seria *procedimento*. Segundo esta abordagem, "o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido" (BARROS e CAVALCANTE, 1997).

Com o uso das NTICs, o hipertexto eletrônico passa a ser uma importante forma de interação entre leitor e autor, elementos de um dado contexto histórico. Baseada na crença de que o modelo de leitura mais adequado à compreensão de hipertextos eletrônicos é o modelo sócio-interacional e de que a abordagem de aprendizagem mais adequada à inserção das NTICs é a abordagem construtivista sócio-interacionista, adotarei nesta pesquisa o termo *procedimento* no lugar de *estratégia*. Não se trata apenas de uma mera substituição de termos, mas da adoção de diferentes concepções de leitura e aprendizagem. Entretanto, poucas foram as referências bibliográficas encontradas com o uso do termo procedimento. Em virtude disso, selecionarei autores que, embora usem o termo estratégia, apresentam em seus trabalhos concepções que estejam em consonância com as minhas.

Dessa forma, nas próximas seções, apresento quatro tipos de procedimentos: cognitivos (seção 2.4.1), metacognitivos (seção 2.4.2), de navegação (seção 2.4.3) e macroprocedimentos (seção 2.4.4).

Os dois primeiros tipos de procedimentos (cf. seções 2.4.1 e 2.4.2) baseiam-se no modelo de leitura sócio-interacional defendido, segundo Konishi (2003), por Carrel (1989; 1998).

A visão de leitura com esta natureza compreende:

> [...] o ato de ler como uma conversa entre o leitor e o escritor. O significado, portanto, não está no texto a ser lido. É construído

> pelo leitor, cujos conhecimentos, preconceitos, crenças e valores são acionados na tarefa de compreensão. O significado é, então, uma **construção social** (MOITA LOPES, 1998:115, grifo do autor).

Vale ressaltar aqui que as pesquisas de Carrell (1989; 1998) foram relizadas especificamente com texto impresso e algumas adaptações terão que ser feitas para o texto virtual. Segundo Konishi[12] (2003), Carrell dividiu os procedimentos de leitura em duas categorias: os cognitivos e os metacognitivos.

Os procedimentos de navegação a serem apresentados na seção 2.4.3 referem-se a procedimentos específicos relacionados à leitura de hipertextos e foram discutidos por Konishi (2003) com base nos estudos de Mayes et al. (1990).

Finalmente, na seção 2.4.4, abordo macroprocedimentos, que se relacionam com a idéia de que diferentes propósitos de leitura levam a diferentes modos de leitura (ou seja, diferentes formas de abordagem para a leitura do texto). Cada modo de leitura, por sua vez, requer o uso de um conjunto específico de procedimentos.

2.4.1. Procedimentos cognitivos

Para Kleiman (2004:50), os procedimentos cognitivos de leitura seriam "aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura". Por serem inconscientes, esses procedimentos são difíceis de serem observados. Quando o seu uso é estimulado pelo professor durante as aulas de leitura, eles acabam ficando no limite entre a consciência e a inconsciência. O pesquisador precisa estar ciente de que a visão que ele tem do que se passa realmente na mente do aprendiz será sempre parcial, limitada ao que este deixa transparecer.

Konishi (2003) acredita que os procedimentos cognitivos lidam diretamente com o processamento mental de uma língua específica. Incluem procedimentos locais e globais.

Os procedimentos locais, também conhecidos como ascendentes ("bottom-up processing"), processam "a informação a partir das unidades menores (combinações de letras, sílabas, orações, períodos, parágrafos e finalmente o

significado do texto) (MARINOTO, 2003:14). Eles “começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos” (KLEIMAN, 2004:36). Apóiam-se “basicamente no conhecimento das regras gramaticais [...] e no conhecimento de vocabulário [...]” (Ibid p.65). Como exemplos de procedimentos locais encontrados em sua pesquisa, Konishi (2003) apresenta:

- identificar o significado de uma palavra;
- identificar a estrutura gramatical de uma frase;
- identificar a correspondência de fonemas e morfemas.

Como a pesquisa de Konishi foi feita com pessoas que têm como língua materna o japonês, não foi encontrado o principal procedimento cognitivo utilizado por nós brasileiros – a identificação de palavras cognatas/transparentes. “São palavras de origem grega ou latina bem parecidas com as do português. Ex: different – diferente, infection – infecção” (MUNHOZ, 2001:13). As palavras cognatas em muito auxiliam a compreensão de textos em inglês.

Munhoz (2001) apresenta mais dois procedimentos locais de grande utilidade:

- identificar palavras repetidas – se uma palavra aparece repetidamente no texto, ela deve ser importante para a compreensão do mesmo;
- identificar evidências tipográficas – são símbolos, letras maiúsculas, negrito, itálico, etc., que dão dicas úteis sobre o texto.

Os procedimentos globais, por sua vez, fazem parte do “top-down processing” (processo descendente). Durante esse processo, o leitor deverá fazer previsões sobre o significado do texto baseado no seu conhecimento de mundo e do assunto (MARINOTTO, 2003:14). Segundo Kleiman (2004:35), esses procedimentos “vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra”.

Em sua pesquisa, Konishi (2003) identificou os seguintes procedimentos globais:

- utilizar o conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto;
- reconhecer a coerência e consistência do texto;
- utilizar o conhecimento sobre estrutura textual;
- fazer inferências.

Munhoz (2001), por sua vez, define este último procedimento como "prediction" (previsão). Segunda ela, o leitor pode:

> inferir o conteúdo de um texto através de seu conhecimento prévio sobre o tema (background); através do conteúdo semântico (palavras de um mesmo grupo [...]; contexto lingüístico (pistas gramaticais); contexto não-lingüístico (gravuras, gráficos, tabelas, números, etc.); conhecimento sobre a estrutura do texto (*lay out*, título, subtítulo, divisão de parágrafos, etc.) (MUNHOZ, 2001, p.12)

De acordo com Marinotto (2003), o uso de inferências também é de suma importância para a compreensão dos textos em LE. O leitor precisa usar o contexto para lidar com as palavras desconhecidas, mas que muitas vezes são essenciais para uma melhor compreensão. É necessário inferir não apenas o significado do contexto imediato (na oração ou período), como também o do contexto mediato (oração, período ou parágrafo anterior ou posterior) (MARINOTTO, 2003, p.12).

Muitos dos procedimentos aqui apresentados são utilizados não apenas com o texto impresso, mas também com o texto virtual. Entretanto, limitam-se à leitura de textos únicos. Em virtude da não-linearidade e intertextualidade do hipertexto, este requer algumas particularidades durante a sua leitura. Segundo Konishi (2003), o leitor precisará:

- checar a consistência entre duas ou mais fontes;

- avaliar a importância e a veracidade do que está escrito.

Isso ocorre porque as pesquisas realizadas na Internet são feitas não em texto único, mas em múltiplas páginas da Web.

> Embora o ensino de leitura em inglês como segunda língua tenha focado seus esforços na compreensão do conteúdo de um texto único, as atividades de leitura que incorporem a leitura de textos virtuais precisam levar em consideração a leitura intertextual. (KONISHI, 2003:107-108)

A distinção entre procedimentos locais e globais (ascendentes e descendentes, respectivamente) é feita mais por questões didáticas. Na realidade, durante atividades de leitura, esses procedimentos são realizados de forma concomitante. O leitor iniciante, entretanto, "usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra precede a ativação dos demais conhecimentos" (KLEIMAN, 2004:36). Embora possamos

identificar procedimentos individuais, raramente um procedimento é usado de forma isolada. Eles são relacionados entre si e têm que ser vistos como um processo (ANDERSON, 2003:03).

2.4.2. Procedimentos metacognitivos

Os procedimentos metacognitivos, segundo Konishi (2003), fazem parte dos procedimentos indiretos de automonitoramento da atividade de leitura. Desempenham papel importante na leitura crítica, na medida em que requerem do leitor uma reflexão sobre seus objetivos e a escolha correta dos procedimentos.

Segundo Kleiman (2004:50), os procedimentos metacognitivos:

> [...] seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação. [...] [Compreendem duas operações básicas:] autoavaliar constantemente a própria compreensão e [...] determinar um objetivo para a leitura.

Para Anderson (2003:10), a metacognição pode ser dividida em cinco componentes primários. O primeiro se refere à preparação e planejamento para a leitura efetiva. O segundo engloba a decisão de quando usar procedimentos específicos. O terceiro inclui o saber como monitorar o procedimento usado. O quarto se refere ao saber como orquestrar vários procedimentos de leitura e o último está relacionado à avaliação do uso dos procedimentos.

Em seu estudo, Konishi (2003) encontrou os seguintes procedimentos metacognitivos:[13]

- estabelecer como objetivo a compreensão da idéia geral (“skimming”);
- estabelecer como objetivo a identificação de informação específica (“scanning”);
- monitorar a sua própria compreensão do texto;
- monitorar a localização de informações específicas
- revisar o procedimento utilizado.

Alguns procedimentos metacognitivos são utilizados tanto com o texto impresso como com o hipertexto. Segundo Konishi (2004), há outros

procedimentos, entretanto, que refletem especificamente as características do texto virtual como:

- ler hipertexto com recursos de multimídia;
- realizar leituras de busca de informações entre múltiplas páginas.

Malley e Chamot (1990) acreditam que:

> [...] alunos sem abordagens metacognitivas são essencialmente aprendizes sem direção ou oportunidade para planejar sua aprendizagem, monitorar seu progresso ou rever suas realizações e futuras metas de aprendizagem (in ANDERSON, 2003:10).

2.4.3 Procedimentos de navegação

Os procedimentos de navegação apresentados por Konishi (2003) foram baseados nos estudos de Mayes et al. (1990). Segundo eles, os leitores utilizam procedimentos específicos durante a navegação entre sistemas de aprendizagem de hipertexto.

> O leitor de hipertexto necessita [...] possuir outras habilidades exigidas pela tecnologia. Assim, é necessário possuir habilidades de manuseio com as tecnologias da informática para encontrar melhores formas de compreender o hipertexto. (PINHEIRO, 2005:139)

Entre os diversos procedimentos de navegação, os encontrados por Konishi (2003) em sua pesquisa foram:

- movimentação da página para cima e para baixo;
- movimentação entre páginas a partir de links;
- utilização de múltiplas janelas e alternância entre a janela ativa e as demais.

A utilização dos procedimentos de navegação pode ser facilitada pela familiaridade que o leitor tem com o hipertexto. Como já foi afirmado por Moita Lopes (1998), o leitor utiliza o seu conhecimento textual para compreender melhor o texto. Leitores acostumados a utilizar a Internet em sua língua materna terão mais facilidade de fazê-lo em língua estrangeira. Leitores menos acostumados

com o hipertexto terão não apenas a língua estrangeira como barreira, mas também a falta de familiaridade com esse tipo de texto.

Os procedimentos de navegação podem facilitar imensamente a compreensão do texto, principalmente quando o leitor se deparar com as seguintes situações (cf. KONISHI, 2003):

- o link não funciona – se o leitor for familiarizado com a Internet, não ficará irritado e rapidamente passará para outra página;

- a imagem não aparece – alguns recursos não-lingüísticos como imagens, sons, vídeos são essenciais para a compreensão do texto. Internautas experientes saberão como recarregar a página ou identificar se é necessária a instalação de algum software específico para a visualização de alguns arquivos;

- o leitor se perde na leitura de textos longos – com a utilização das barras de rolagem vertical e horizontal, a leitura será mais fácil;

- ao clicar no link, a janela se abre atrás da janela ativa atual – o leitor saberá como localizar a janela na parte inferior do navegador;

- em sites de buscadores, o leitor fica em dúvida sobre já ter visitado ou não uma página – o Internauta saberá identificar as páginas já visitadas a partir da mudança de cor do link;

- dificuldade em retornar às páginas visitadas anteriormente – há várias ferramentas no navegador que facilitam este processo, como os botões de “voltar” ou “avançar” ou até mesmo os do “histórico” ou “favoritos”.

2.4.4 Macro procedimentos

Segundo Moita Lopes (1998), “a leitura é uma atividade guiada por um propósito claro que define como se lê”. A necessidade do leitor em relação ao texto definirá o seu modo de ler. A mesma idéia é compartilhada por Konishi (2003:102): “Cada tipo de leitura é usada com propósitos diferentes. Dependendo do propósito de leitura de um material específico, os leitores deverão usar diferentes tipos de [procedimentos adequados] à leitura em questão”. Françoise Grellet, segundo Gomes (2003), sugere três principais modos de leitura: *skimming*, *scanning* e leitura detalhada.

Skimming é definida por Gomes (2003) como uma "leitura superficial para se obter uma idéia geral do texto". Segundo Marinotto (2003), a partir do *skimming*, o leitor é capaz de "extrair a idéia geral do texto" – a preocupação deverá ser com o todo e não com cada palavra. A mesma concepção de *skimming* é apresentada por Munhoz (2001): "leitura rápida para ter-se uma idéia central do texto."

Gomes (2003) define *scanning* como um "rastreamento do texto em busca de uma dada informação". Para Munhoz (2001), é uma "leitura com o objetivo de encontrar algumas informações específicas no texto". Segundo Marinotto (2003), durante o *scanning* o leitor dá "uma rápida olhada no texto, [...] buscando uma informação específica."

A leitura detalhada é conceituada por Gomes (2003) como uma "leitura mais cuidadosa, visando a um apuramento da compreensão do texto". Marinotto (2003), por sua vez, apresenta a leitura detalhada subdividida em leitura intensiva (*intensive reading*) e extensiva (*extensive reading*). Na primeira, o leitor faz uma leitura minuciosa para obter detalhes e a segunda normalmente envolve textos longos e é feita pelo prazer da leitura e para cultura geral. Munhoz (2001), por outro lado, apresenta o conceito de leitura seletiva na qual o leitor seleciona "os trechos onde quer encontrar uma determinada informação (parágrafos, por exemplo)."

Pinheiro (2005), baseada em Alliende & Condemarin (1987), apresenta ainda um outro tipo de leitura definida como visão preliminar (*previewing*).

> [...] consiste em dar uma olhada superficial no material para tomar decisões com a finalidade de saber se aquele conteúdo é o que se procura, como o texto está organizado, o que será necessário para atender o seu propósito e/ou se vale a pena ler ou não o texto (p.140).

No caso dos ambientes virtuais, o tipo de leitura será definido pelo tipo de abordagem feita. Segundo Konishi (2003), Chen e Rada (1996) adotaram em sua pesquisa dois tipos de abordagens para a leitura de hipertexto: a aberta e a fechada. Uma abordagem aberta significa uma navegação livre (*free browsing*) enquanto a abordagem fechada apresenta um propósito específico para a navegação como encontrar uma informação específica.

Seguindo a linha de raciocínio de que o tipo de leitura é definido pelo objetivo do leitor, durante uma navegação livre, o leitor irá priorizar o *skimming* e a leitura detalhada. Na abordagem fechada, por outro lado, o *scanning* será enfocado.

Konish (2003) apresenta ainda outros dois tipos de leitura específicos para hipertexto categorizados por Urquhart e Weir[14] (1998): a leitura de busca (*searching reading*), muito utilizada na abordagem fechada, e a leitura de navegação (*browsing*[15]), amplamente utilizada na navegação livre.

Na leitura de busca, o leitor enfrenta três etapas. Inicialmente ele precisa selecionar com exatidão as palavras-chave que entrarão na busca. Essa tarefa se tornará mais fácil se ele tiver um conhecimento prévio sobre o assunto pesquisado. Posteriormente, ele precisará selecionar que páginas irá visitar após o site de busca apresentar os resultados de páginas disponíveis. Ao final, ele precisará comparar e integrar as informações obtidas a partir das diversas páginas da Web. A utilização de palavras-chave em inglês torna muito mais ampla a pesquisa na Internet. Se, por exemplo, o leitor quiser pesquisar uma imagem com fotos da lua e digitar em qualquer site de busca a palavra “moon”, a quantidade e qualidade de imagens disponíveis serão bem maiores.

A leitura de navegação, por sua vez, requer uma maior flexibilidade cognitiva por parte do leitor. Em função da não-linearidade, da intertextualidade e da exterioridade do hipertexto, o leitor precisará constantemente monitorar sua compreensão do texto para guiar suas decisões sobre o que ler em seguida, que link clicar. Conforme afirma Konishi (2003:113), os “leitores precisam tomar decisões sobre que conteúdo acessar e em que seqüência escolher incluindo o ponto inicial ou final a partir do clique nos links”. O sucesso da leitura de navegação está intimamente relacionado à “curiosidade inteligente” do leitor. Essa curiosidade é típica de pessoas que sentem prazer em expandir seus interesses clicando em links que conduzem a mais informações diretamente relevantes ou não com relação ao texto original, podendo se deparar com informações úteis e muitas vezes inexplicavelmente atrativas. Segundo Konishi (2003), cada vez que o leitor clica em um link que ele possa achar interessante, estará expandindo cada vez mais sua “curiosidade inteligente”.

De todos os procedimentos aqui apresentados, o que com certeza permeia todos os outros durante a leitura de hipertextos é o procedimento de *scanning*. Segundo Morkes e Nielsen (1997), os leitores de textos virtuais raramente lêem palavra por palavra, preferindo "escanear" as páginas da web, pegando palavras e sentenças soltas. A resposta dada por eles à pergunta que dá nome ao artigo "How users read on the Web " – Como os usuários lêem na Web – foi : "They don't." – Eles não lêem. Morkes e Nielsen têm estudado a usabilidade na Web desde 1994 e afirmam que 79% (setenta e nove por cento) dos usuários por eles testados sempre "escaneiam" qualquer nova página que encontrem e apenas 16% (dezesseis por cento) lêem o texto integralmente. Segundo eles, o que realmente importa é o conteúdo, a qualidade e a relevância da informação. Entretanto, poucos são os usuários que conseguem abstrair o verdadeiro significado das informações contidas nos textos eletrônicos.

> Nos mares da Internet, navegamos depressa, visitamos muitos lugares e raramente paramos muito tempo em algum lugar. A pressa e o conhecimento da vastidão de informações ao nosso alcance força-nos a um movimento cada vez mais rápido, que nos impede de olhar para trás ou para os lados. Raramente paramos para dar um mergulho e examinar algo em mais profundidade. Muitas informações, mas quanto delas efetivamente conseguimos transformar em compreensão? (ALMEIDA, 2003:101)

Os dados das pesquisas de Morkes e Nielsen permitiram, segundo Gomes (2003), que se chegassem às seguintes conclusões:

> • Os usuários, na verdade, não lêem na Web; eles escaneiam a página [...].
> • Os usuários preferem textos curtos e escaneáveis.
> • Os usuários gostam de sumários.
> • Os usuários costumam ler só a primeira sentença de cada parágrafo.
> • Os usuários não gostam de parágrafos longos.
> • Os usuários retêm melhor o conteúdo do site com textos escaneáveis.
> • Os usuários de sites com informações objetivas e textos escaneáveis e concisos têm maior satisfação subjetiva. (GOMES, 2003, s.p.)

Para que o usuário obtenha êxito na leitura de textos virtuais, as páginas da Web precisam se tornar "escaneáveis", elas precisam conter:

> • Palavras-chave em destaque (os links dos hipertextos servem como uma forma de destaque; variações no tipo e cor da fonte são outras formas de se destacar palavras-chave)
> • Subtítulos com significado [...]
> • Gráficos
> • Uma idéia por parágrafo (usuários irão pular quaisquer idéias adicionais se não forem atraídos pelas palavras iniciais dos parágrafos)
> • O estilo da pirâmide invertida, começando pela conclusão.
> • Metade das palavras utilizadas na escrita tradicional (ou menos) (MORKES & NIELSEN, 1997, s.p.).

Morkes e Nielsen destacam ainda a importância da credibilidade nas páginas da Web, já que o usuário não sabe exatamente quem escreveu o texto e se a informação é verdadeira. Os textos precisam ser bem escritos e conter links para outros sites, mostrando que os autores fizeram bem o seu trabalho e não têm medo de permitir que os usuários visitem outros sites para confrontar as informações.

Acredito que esses diferentes "modos de leitura" poderiam ser definidos como macroprocedimentos. Em função do propósito de leitura, o leitor irá utilizar diferentes procedimentos cognitivos, metacognitivos e de navegação. Utilizando a "metáfora da navegação", os macroprocedimentos seriam os rios principais a serem escolhidos na saída do cais e os procedimentos, seus afluentes. Dessa vez, entretanto, o leitor-navegador tem o poder de alterar não apenas o curso do rio, mas também a direção do fluxo da água que não terá necessariamente que desaguar no oceano. Além disso, o leitor-navegador tem o poder de criar conexões entre os afluentes de diferentes rios formando entre eles uma grande rede. Fica configurada então uma *world wide web* de leitura e conseqüentemente de conhecimento.

3. O papel das interações na sala de aula de leitura na perspectiva sócio-construtivista

> *A abordagem [dialógica] de ensino de leitura para aprendizes de inglês como língua estrangeira [....] empodera os leitores e os posiciona como participantes na construção do sentido juntamente com o texto e seus autores.*
>
> YANG & WILSON, 2006:364

Muitas das escolhas que fazemos estão pautadas em crenças e valores. Ao longo do capítulo anterior, apresentei muitas de minhas crenças. Inicialmente, a concepção de linguagem digital como construção social. Em um segundo momento, a visão de hipertexto como produção sócio-histórica, enfocando os papéis de autor e leitor nessa produção. Minha terceira crença se refere à escolha do modelo sócio-interacional de leitura como o mais adequado à leitura hipertextual. Acredito ter destacado também a importância do papel da escola na formação do hiperleitor ao discutir o binômio alfabetização tecnológica/letramento digital. Mas será que a escola está preparada para essa formação? Sobre que pilares deve ser concebida a sala de aula de leitura?

Por acreditar que a leitura não é uma atividade apenas cognitiva, mas sobretudo sócio-cognitiva, advogo para sala de aula de leitura uma face sócio-construtivista, principalmente com relação às interações sociais ocorridas durante atividades de leitura que englobem hipertextos eletrônicos. Mesmo que de forma implícita, o sócio-construtivismo já permeou todo o capítulo anterior, resta-nos agora detalhar alguns de seus pressupostos básicos e a importância dos mesmos para o ensino de leitura com foco no hipertexto. Para tanto, este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, apresento alguns dos pressupostos teóricos subjacentes à sala de aula de leitura pautada na abordagem sócio-construtivista. Na segunda, teço considerações a respeito das relações interativas ocorridas em sala de aula presencial com o uso de hipertextos eletrônicos.

3.1 A sala de aula de leitura sócio-construtivista

As concepções que os professores têm a respeito do processo ensino-aprendizagem assim como do papel do professor e do aluno nesse processo

influenciam consideravelmente suas práticas pedagógicas. Visando situar melhor a abordagem sócio-construtivista, apresentarei um breve histórico a respeito de abordagens pedagógicas que a antecederam para, em seguida, focalizar aquela abordagem.

3.1.1 Abordagens de ensino-aprendizagem: um breve histórico[16]

Tradicionalmente a aprendizagem tem sido concebida como sinônima de *transmissão de conhecimento*, pautada em atividades que focam a *imitação* e a *instrução*. O aprendiz é visto como incapaz de pensar, criar, refletir criticamente, construir seu próprio conhecimento; sua mente é apenas um receptáculo onde são depositadas as informações apresentadas pelo professor. O conhecimento é apresentado como pronto, acabado e externo à mente do aprendiz, cabendo ao professor a função de criar rituais, procedimentos e atividades práticas capazes de propiciar ao aluno a reprodução deste conhecimento. O bom aprendiz seria aquele capaz de reproduzir com maior exatidão o discurso e as atitudes do professor. Ele tem que ter boa memória, ser conhecedor dos fatos, regras, princípios e teorias. Já o professor desempenha a função de instrutor, devendo estimular o acerto e reprimir o erro. Ele é o sabe-tudo, o detentor do conhecimento.

> O mestre atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação, [...] um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita (VYGOTSKY, 2001:447-448).

A aprendizagem trafega em mão única: do professor para o aluno. O bom mestre seria um homem virtuoso, "capaz de contagiar a criança com sua experiência pessoal" ou um hipnotizador, "capaz de sugestionar e subordinar a vontade do outro" (VYGOTSKY, 2001:446).

Atividades pedagógicas pautadas na imitação e na instrução se aproximam do Condutivismo ou Behaviorismo do ensino tradicional. Nessa abordagem, o enfoque é dado ao ensino e não à aprendizagem, ao professor e não ao aluno.

Segundo Fosnot (1998:25), o behaviorismo "explica a aprendizagem como um sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos". Nessa abordagem de ensino-aprendizagem:

> [...] o aluno é 'ensinado' na medida em que é induzido a se engajar em novas formas de comportamento e em formas específicas em situações específicas. Ensinar significa transmitir conhecimento [...] O aluno é conduzido pelo professor que determina a velocidade e a forma de construção do conhecimento (BARROS e CAVALCANTE, 1999, s.p.).

No ensino de línguas, os pressupostos behavioristas deram origem à perspectiva estruturalista segundo a qual a língua é concebida como um sistema de estruturas a ser analisado e ensinado de maneira formal. Essa perspectiva se iniciou com o método de tradução gramatical ("grammar-translation method") em que os alunos eram treinados a "memorizar paradigmas verbais, adotar regras prescritivas, analisar frases sintaticamente e fazer traduções" (KERN & WARSCHAUER, 2000 s.p), vindo a culminar com o método áudio-lingual nas décadas de 40 e 50. Este método privilegiava habilidades orais por meio da repetição de diálogos e *drills* e foi fortemente influenciado pelos trabalhos de psicólogos behavioristas como John Watson e B. F. Skinner. O ensino de línguas estava associado à formação de hábitos (Ibid).

A forma como a língua era ensinada na perspectiva estruturalista se refletiu na forma com o que o computador começou a ser usado na sala de aula de línguas (CALL - Computer-assisted Language Learning). As primeiras iniciativas focaram o uso de tutoriais para o ensino de vocabulário e gramática e programas para a prática oral em forma de *drills* eletrônicos. Segundo Charles Crook (1996 in Kern & Warschauer ,2000), nessa perspectiva, o computador é concebido como um tutor ("computer-as-tutor"). Até hoje encontramos softwares educacionais baseados nessa perspectiva teórica e nos modelos de mentes da imitação e da instrução. Eles não estimulam a autonomia do aprendiz. Costumam ser organizados em módulos instrucionais em forma de etapas a serem vencidas. Só se pode passar para uma etapa subseqüente, quando se venceu a etapa anterior. Muitos até apresentam enunciados em forma de texto ou em áudio para reforçar o acerto (Parabéns! ou barulho de palmas) e reprimir o erro (Que pena! ou barulho de vaia), procedimentos educacionais típicos do behaviorismo.

Gradativamente a concepção de aprendizagem pautada na imitação e na instrução começou a se modificar. A criança passou a ser vista como um ser pensante, capaz de descobrir, criar, construir o seu próprio conhecimento. A mente dela não é mais concebida como uma tábula rasa. "Todas as mentes humanas são capazes de ter crenças e idéias que, por meio de discussão e de interação, podem ser movidas em direção a uma certa referência compartilhada" (BRUNER, 2001:62). "O desenvolvimento cognitivo [passa a ser] interpretado a partir da experiência com o meio físico" (CASTORINA, 1995:11). O professor passa a ser visto como um facilitador, capaz de propiciar ao aluno inúmeras experiências individuais de aprendizagem. "O papel do educador, a partir desta perspectiva, é preparar um ambiente enriquecido, apropriado ao desenvolvimento" (FOSNOT, 1998:27). A autonomia é amplamente valorizada e o bom aluno é aquele capaz de construir o seu conhecimento a partir das descobertas realizadas e da reflexão sobre a sua própria aprendizagem. Ele passa a compreender o mundo a partir da sua percepção e não mais a partir da percepção do professor. A aprendizagem passou a ser concebida como sinônima de *construção de conhecimento*. Os pressupostos teóricos de Jean Piaget serviram de suporte para o trabalho pedagógico baseado na *descoberta* e deram origem à abordagem construtivista piagetiana.

> Piaget acreditava que a aprendizagem acontecia por etapas que estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento mental da cada estudante. Ela estava centrada no desenvolvimento individual do sujeito, cada estudante deveria construir seu próprio conhecimento, sem levar em conta o contexto histórico social (BARROS e CAVALCANTE, 1999, s.p.).

No ensino de línguas, concepções construtivistas[17] deram origem à perspectiva cognitiva/construtivista que se iniciou nos anos 60 com a gramática gerativa transformacional proposta por Noan Chomsky. O foco, que inicialmente foi dado ao ensino de regras gramaticais, rapidamente se voltou para a compreensão. "A influência de abordagens cognitivas foram extremamente fortes no ensino de leitura e escrita. [...] Educadores de segunda língua passaram a conceber o letramento como um processo psicolingüístico individual" e o ensino de leitura passou a focar o desenvolvimento de estratégias cognitivas

ascendentes (*top-down*) e descendentes (*bottom-up*) (KERN & WARSCHAUER, 2000 s.p).

O uso do computador em sala de aula na perspectiva cognitiva passou a incorporar os chamados "micromundos". Partindo do pressuposto de que a aprendizagem acontece a partir da ação criativa, Seymour Papert e seus colaboradores desenvolveram programas que permitiam a solução de problemas e o teste de hipóteses (Ibid). Foi dentro dessa abordagem que surgiram os ambientes exploratórios de ensino, sendo o ambiente LOGO o primeiro e principal deles. Criado com o objetivo de ser uma linguagem de programação para crianças, nesse ambiente, o aprendiz, mesmo em idade pré-escolar, é colocado no controle da máquina, numa posição essencialmente ativa. Mais recentemente, outros ambientes exploratórios de ensino têm surgido: os ambientes de simulação e modelagem. A exemplo do ambiente LOGO, nesses ambientes, os alunos têm o controle não apenas do computador, mas de sua própria aprendizagem. Alguns apresentam interface multimídia e versão 3D, trazendo cada vez mais realismo às simulações. Novas possibilidades de aprendizagem também têm surgido com a robótica pedagógica. Ao criar objetos, maquetes que ganham luz e movimento a partir de comandos enviados ao computador, o aluno pode vivenciar sua aprendizagem de forma mais concreta. A partir de suas experiências individuais possibilitadas pela exploração dos ambientes, o aprendiz constrói o seu conhecimento.

Se a origem do conhecimento é concebida como uma experiência individual, como na abordagem piagetiana, aspectos sociais, históricos e culturais acabam sendo relegados a segundo plano. Torna-se necessário, então, uma abordagem de ensino-aprendizagem que compreenda o aprendiz como um ser social, interativo, situado histórica e culturalmente e que reconheça que "todo o conhecimento possui uma história" (BRUNER, 2001:65). Por buscar preencher essa lacuna, a abordagem sócio-construtivista mostrou-se adequada para fundamentar este estudo.

3.1.2 Pressupostos básicos do sócio-construtivismo

O principal representante da abordagem sócio-construtivista, também conhecida como abordagem construtivista sócio-interacionista, sócio-histórica, sócio-cultural ou cultural-histórica é Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).

Ao contrário de Piaget, que concebia a aprendizagem como fruto da relação direta do aprendiz com o seu objeto de aprendizagem, para Vygotsky a aprendizagem é sempre mediada. Entende-se mediação como:

> Toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação. O termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural (Pino 2000:38 in GARCIA, 2005:48).

Na perspectiva vigotskiana, o ser humano se relaciona com o mundo a partir de elementos mediadores que podem ser instrumentos ou signos. Os instrumentos seriam ferramentas utilizadas em diferentes tarefas, como a faca para cortar o pão, a escova para pentear o cabelo ou uma picareta para fazer um buraco na terra, por exemplo. São elementos externos ao indivíduo, "com a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza" (GARCIA, 2005:48). Já os signos são formas posteriores de mediação, de natureza semiótica ou simbólica, construídas culturalmente. O ser humano desenvolve material simbólico inserido em uma cultura que fornece a ele material pra isso (OLIVEIRA, 2004 s.p.). Os signos são instrumentos psicológicos utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. (GARCIA, 2005:48-49). Para Vygotsky, "a origem dos instrumentos de mediação se encontrava na cultura, conseqüentemente os significados provinham do meio social externo, devendo ser assimilados ou interiorizados de forma particular por cada indivíduo" (BARROS e CAVALCANTE, 2001, s.p.).

Segundo Vygotsky, o principal instrumento de representação simbólica utilizado pelo ser humano é a linguagem[18]. Ela apresenta duas funções básicas: forma de comunicação e forma organizadora do pensamento. "A linguagem constrói o pensamento e o próprio sujeito, sendo que é por meio dela que o ser

humano constrói sua realidade, seu universo, situando-se e sendo situado sócio-historicamente" (KUSCHNIR, 2006:77). Como forma de comunicação, seu uso se assemelha ao dos demais animais. O que nos distingue deles é a relação que estabelecemos entre pensamento e linguagem, é a nossa capacidade de internalizarmos material simbólico a partir do uso da linguagem, do diálogo. Diálogo este que se dá inicialmente entre pessoas (*interpessoal*) e posteriormente das pessoas consigo mesmas por meio do pensamento (*intrapessoal*).

> A aprendizagem é tanto interativa no sentido de que os aprendizes interagem com fontes de idéias / conhecimentos provenientes de contextos sociais; como no sentido de que eles têm uma atuação efetiva na reconstrução das idéias / conhecimento dentro de suas mentes (YANG & WILSON, 2006:365).

Ao valorizar o uso da língua, do diálogo, Vygotsky, de certa forma, resgata o papel do outro na forma com que nos relacionamos com o mundo. "Não aprendemos como indivíduos isolados, mas como membros de uma sociedade. O que aprendemos e como compreendemos a nossa aprendizagem depende de onde e quando, assim como em que contexto social, nós aprendemos" (YANG & WILSON, 2006:365).

A visão de língua como um fenômeno social trouxe grandes influências também para o ensino de línguas dando origem à perspectiva sócio-cognitivista. Segundo Kern & Warschauer (2000 s.p), os trabalhos de Dell Hymes e Michael Halliday serviram de base para essa perspectiva. Para Hymes, que cunhou o termo *competência comunicativa*,

> a sintaxe e as formas lingüísticas são melhor compreendidas não como estruturas autônomas, descontextualizadas mas como fontes de significado usadas em formas particulares convencionais em comunidades específicas. Conceitos gramaticais não podem estar dissociados da aceitabilidade social, da mesma forma a cognição é inseparável da comunicação (KERN & WARSCHAUER, 2000 s.p).

O trabalho em sala de aula de línguas passou a privilegiar os processos comunicativos a partir do uso de situações sócio-discursivas autênticas, mesmo que de forma simulada. O processo ensino-aprendizagem passou a ser focado no aprendiz (*learner-centered*) e não mais no professor (*teacher-centered*). A leitura e a escrita passaram a ser vistas como processos inseridos em contextos sociais

específicos. O ensino de leitura, que antes focava o desenvolvimento de estratégias cognitivas, passou a privilegiar o uso de textos autênticos, com destaque para o trabalho com diferentes gêneros textuais e variantes de registro e estilo (Ibid). A compreensão textual, que antes era vista como inerente ao texto, passou a ser negociada a partir da interação entre leitor-autor e entre diferentes leitores.

3.1.3 O sócio-construtivismo e o trabalho pedagógico

Vygotsky confere uma importância crucial à escola em função de ela ser o espaço propício à formação "das funções mentais superiores, que fazem parte da herança social e cultural recebida pela criança [e] se movem do plano social para o plano psicológico" (GALLIMORE e THARP, 1996:179).

> De acordo com Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento do indivíduo: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas – interpsicológica –, e, depois, no interior dela – intrapsicológica (SANTOS, 2003:58).

Ele distinguiu os conceitos cotidianos ou espontâneos dos conceitos científicos, também conhecidos por acadêmicos ou escolarizados. Os primeiros são desenvolvidos naturalmente pela criança durante o processo de construção (FOSNOT, 1998:35). Já os conceitos científicos, por outro lado, "originam-se na atividade estruturada da instrução de sala de aula e impõem sobre a criança abstrações mais formais e conceitos logicamente mais definidos" (FOSTNOT, 1998:35).

Ambos os conceitos são construídos a partir do uso da linguagem.

> Os conceitos do dia-a-dia são aprendidos fundamentalmente através da fala; os escolarizados são aprendidos principalmente através dos símbolos escritos. [...] O curso do desenvolvimento dos processos mentais superiores repousa na junção dos dois (GALLIMORE e THARP, 1996:189).

Segundo Kuschnir (2006:82), Vygotsky traça um paralelo entre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e a aquisição dos conceitos científicos,

> já que a aprendizagem formal (em sala de aula) de uma segunda língua é feita de maneira consciente e deliberada desde seu início. Enquanto que na língua materna o aprendizado das formas primitivas se desenvolve antes das mais complexas, e a criança faz uso da língua inconscientemente, na língua estrangeira o domínio das formas complexas se dá anteriormente ao uso fluente da língua, sendo o domínio das regras gramaticais consciente desde o início de seu aprendizado.

Segundo os pressupostos vigotskianos, as crianças são vistas como detentoras de conhecimento, capazes de administrá-lo, manuseá-lo de forma objetiva. O bom aprendiz não é mais aquele capaz de imitar o professor, o que tem boa memória ou o que reflete individualmente sobre a sua aprendizagem, mas aquele que pensa e aprende de forma colaborativa. Mais importante do que a aprendizagem individual é a construção coletiva do conhecimento. Na sala de aula sócio-construtivista, o professor deixa de ser um mero facilitador da aprendizagem, desempenhando agora a função de mediador e colaborador. Cabe a ele não apenas mediar a relação aprendiz – objeto de aprendizagem, mas também a interação entre os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto ensina, o professor também aprende. Ensinar não é mais transmitir conhecimento, mas colaborar, mediar e principalmente compartilhar o saber. O conhecimento não é mais visto como um produto pronto, acabado, a ser reproduzido, assimilado ou descoberto pelo aprendiz. Ele está sempre em construção e transformação. Novas verdades são construídas diariamente de forma colaborativa. Nessa nova perspectiva, "o ensino deveria ajudar as crianças a compreender a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e 'o que é considerado conhecido' pela cultura, por outro" (BRUNER, 2001:66).

Muitos dos pressupostos defendidos por Vygotsky e seus seguidores se aplicam à sala de aula de leitura. Os sócio-construtivistas "vêem a leitura, assim como a aprendizagem, como prática social. O contexto social afeta quando você lê, o que você lê, onde você lê, com quem você lê e claro, por que e como você lê" (YANG & WILSON, 2006:366).

> Acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns [...]. É na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor e com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto [o] entenda (KLEIMAN, 2004:10).

Yang e Wilson (2006:368) ponderam que a teoria sócio-construtivista enfatiza a necessidade de encorajarmos os aprendizes a criarem sua própria compreensão a partir do texto lido, ao invés de impor aos alunos a interpretação do professor.

3.1.4 Zona de Desenvolvimento Proximal e Andaimento

Ao contrário de Piaget, que centrou seus estudos "no esclarecimento da estruturação cognitiva dos indivíduos, [...] [Vygotsky focou seu trabalho] no efeito da interação social, linguagem e cultura sobre a aprendizagem" (FOSTNOT, 1998:35). Para Vygotsky o aspecto interativo da linguagem atribui à aprendizagem uma natureza também dialógica:

> Vygostky buscou estudar o diálogo. Ele estava interessado não apenas no papel da fala interna sobre a aprendizagem de conceitos, mas também no papel do adulto e dos pares do aprendiz à medida que eles conversavam, questionavam e negociavam sentidos (FOSNOT, 1998:37).

A principal função da escola passa a ser, então, a transformação do ser biológico em ser social. Esse percurso precisa ser percorrido pelo aprendiz de forma assistida. Conseqüentemente, o papel do professor é resgatado. Cabem a ele e aos demais indivíduos mais capacitados atuar efetivamente na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz (ZDP), que é a distância entre o que ele realiza com a ajuda de um par mais competente e aquilo que ele consegue fazer sozinho. "A criança, ao sofrer a influência reguladora das ações e do discurso de outras pessoas é levada, por sua vez, a engajar-se de forma independente em ações e discursos." (GALLIMORE e THARP, 1996:179). A teoria de Vygotsky "postula um sujeito social que não é apenas ativo mas sobretudo interativo" (CASTORINA, 1995:12) e o professor é o elemento-chave dessa interação. Ele

precisa de grande habilidade para acessar e explorar a ZDP dos alunos. Distinguir as atividades que estão acima das habilidades do aprendiz, se ele estiver desassistido, daquelas que podem ser realizadas com a ajuda do outro.

Associado ao conceito de ZDP, temos também o conceito de andaimento (*scaffolding*) que "se refere ao suporte dado por outros – pais, colegas, professores, ou fontes de referência como dicionários, que possibilita ao aprendiz desempenhar bem uma atividade" (YANG & WILSON, 2006:365).

Os avanços tecnológicos permitem que cada vez mais o aprendiz se sinta "apoiado" durante sua aprendizagem, seja pelo acesso a dicionários eletrônicos ou por meio de trocas interativas via Internet, principalmente em listas e foros de discussão. Quantas vezes postamos uma mensagem de pedido de ajuda sobre um assunto específico e, no dia seguinte, inúmeras mensagens de ajuda são postadas em resposta ao nosso pedido. A tendência é que a aprendizagem se torne cada vez mais interativa e colaborativa. Entretanto, o aprendiz também precisa caminhar em direção à autonomia. O andaime só serve de suporte a um prédio durante a sua construção, mas um dia ele tem que ficar pronto para que o andaime possa ancorar outro prédio. O aprendiz precisa se sentir assistido, mas não dependente.

> [...] andaimento não é apenas qualquer assistência que ajude o aluno a executar uma tarefa. É ajuda que permite que o aluno realize uma tarefa que não teria sido capaz de realizar sozinho, como também é a ajuda que objetiva tornar o aluno competente, finalmente capacitando-o a realizar a tarefa por si só (MAYBIN, MERCER & STIERER, 1992 in KUSCHNIR, 2006:84).

Os conceitos de ZDP e de *scaffolding* são essenciais para o trabalho pedagógico na sala de aula de leitura.

> Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 2004:24) (Grifos no original).

Muitas vezes a atividade de leitura "exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise" (KLEIMAN, 2004:12). Podemos

traçar um paralelo entre essas operações e as chamadas “funções psicológicas superiores”, na perspectiva vigotskiana. O espaço escolar é o ambiente mais propício para o desenvolvimento dessas funções, principalmente a partir do uso da linguagem na sua forma escrita.

Em sala de aula de leitura, a ajuda oferecida pelo professor ou por leitores mais proficientes é de grande valia para a compreensão textual. É a partir das interações entre o professor e os leitores-aprendizes e dos mesmos entre si, que os conceitos científicos são adquiridos.

> O processo de mediação por meio de instrumentos e signos, [em especial a linguagem] é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais (GARCIA, 2005:49).

Durante a leitura hipertextual, o apoio dado pelo professor e por internautas mais experientes ao hiperleitor inexperiente se torna ainda mais relevante do que aquele dado ao leitor de textos impressos. Ele precisa se sentir assistido não apenas com relação ao processo de leitura propriamente dito, mas também com relação ao processo de navegação hipertextual e uso das ferramentas computacionais. O acesso a imagens, animações, arquivos de som e vídeo, que constantemente são incorporados ao hipertexto, requer do leitor o domínio de novas formas de pensamento sobre como acessar e manipular a informação. Muitas vezes é necessário o manuseio de ferramentas para *download* de arquivos, o uso de botões de *video-players* digitais e a capacidade de interpretar o conteúdo de uma imagem, por exemplo. “Para aqueles equipados com estes novos letramentos, a Internet se constitui como uma emocionante extensão do texto impresso” (COIRO, 2003 s.p.); para os demais, pode representar uma grande frustração. Cabem ao professor e demais internautas mais experientes apoiarem os aprendizes em seu percurso de leitura hipertextual.

3.1.5. Contribuições de Bakhtin ao sócio-construtivismo

Apesar de não ter focado em seus trabalhos aspectos relativos aos processos de ensino-aprendizagem, conforme fez Vygotsky, Bakhtin tem muito a

contribuir ao trabalho docente em virtude de sua concepção de linguagem. "Concebendo o homem como um sujeito social da e na história, [ambos os teóricos] consideram a cultura como um meio de existência através do qual se constitui a natureza humana em toda a sua variedade" (FREITAS, 1997:316). Um outro aspecto que aproxima os dois autores é o fato de seus pressupostos teóricos estarem centrados na linguagem. "Vygotksy e Bakhtin conferem à linguagem o caráter de aspecto diferenciador entre o homem e o animal" (FREITAS, 1997:318).

Segundo Marques (2001:01), "o caráter interativo da linguagem é a base do arcabouço teórico bakhtiniano". Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica, construída a partir da interação entre diferentes interlocutores situados sócio-historicamente. "O acontecimento do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolveu na **fronteira de duas consciências, de dois sujeitos**"[19] (Bakhtin, 2003:311). Toda palavra proferida se constitui em função do interlocutor, de sua realidade social. "Todo enunciado tem sempre um destinatário [...] cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa" (ibid. p.333). Cada enunciação emitida pode ser analisada como uma atitude responsiva a uma enunciação anterior e se molda em função de possíveis atitudes responsivas decorrentes dela. "Cada palavra procede de alguém e se dirige para alguém" (Marques, 2001:02). Na visão de Bakhtin/Voloshinov (1992:113), "é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (in Marques, 2001:02). Dessa forma, Bakhtin considerava o enunciado como unidade real de comunicação discursiva. Cada enunciado sendo delimitado pela atitude responsiva do outro, atitude esta que pode ser uma palavra, um gesto, um olhar ou até mesmo o silêncio. O diálogo na visão bakhtiniana é concebido, então, como uma cadeia discursiva de enunciados. Como nos diz Bakhtin (1992:290):

> a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa**:** ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 1992:290 in CAVALCANTE, 2005, s.p.).

Cada enunciado, entretanto, não pode ser analisado de forma isolada, mas sim dentro da cadeia discursiva, sendo produto da interação entre os falantes, na linguagem oral, e entre leitor / autor, na linguagem escrita. Assim como Bakhtin, acredito que nenhum enunciado pode ser atribuído a um único autor. Será sempre fruto de diferentes relações dialógicas, configurando, dessa forma, uma autoria coletiva.

Embora todo enunciado seja sempre o produto da interação entre locutor e interlocutor, "cada texto [...] é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido" (Bakhtin, 2003:310), "[...] a oração pode repetir-se [...], mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado" (ibid. p.313). Além disso, cabe ressaltar que, quando um enunciado é proferido, ele será sempre produto de uma situação social específica na qual ele surgiu. Ele pode até ser reproduzido *ipsis litteris*, mas os atores sociais presentes serão outros, o tempo sócio-histórico também. Por outro lado, diferentes enunciados também dialogam entre si, estando eles em diversos espaços físico-temporais ou não. Cada enunciado verbalizado hoje é fruto não apenas das interações atuais nas quais ele está imerso, mas também de diferentes discursos que o antecederam. Dessa forma, o dialogismo na visão bakhtiniana se realiza não apenas entre interlocutores, mas também entre diferentes discursos.

Os avanços tecnológicos permitiram o surgimento de um tipo de texto em que essas faces do dialogismo bakhtiniano se apresentam mais claramente: o hipertexto. Segundo Freitas:

> O hipertexto digital possibilita [...] um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisseqüencial e indeterminado, configurando-se como um espaço propício ao diálogo entre textos e interlocutores. [...] O hipertexto pode ser visto como um evento textual-dialógico. Ato dialógico este que se dá em duas vias: diálogo entre textos e o diálogo entre pessoas (FREITAS, 2005:95-96).

Aplicando os pressupostos bakhtinianos ao hipertexto, podemos considerar que quando ele é elaborado, seu autor tem sempre em mente quem é seu interlocutor. Ele traça não apenas um perfil para o seu leitor em função da faixa etária, classe social, sexo, interesses, mas também os possíveis percursos pelos quais este leitor irá seguir. Ao criar cada link, o autor de hipertextos faz previsões

a respeito das possíveis atitudes responsivas de seu leitor. Atitudes estas que se concretizam a partir dos "cliques-do-mouse". Cada link possibilita o diálogo entre o texto lido com outros textos, entre um leitor e diferentes autores, e até mesmo entre um leitor e diferentes leitores. No hipertexto, a linguagem é concebida "como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o 'eu' e o 'outro', entre muitos 'eus' e muitos 'outros'" (Marques, 2001:01), entre um enunciado e vários outros. Mesmo que um texto disponível na web permaneça o mesmo por anos, ele se concretizará em diferentes enunciados em função do percurso de leitura de cada internauta, ou do mesmo internauta em diferentes momentos históricos socialmente constituídos.

3.1.6 O uso das NTICs na perspectiva sócio-construtivista

Dentro da abordagem sócio-construtivista, os sistemas computacionais passam a ser concebidos como um eficaz meio de comunicação entre aprendizes e educadores. A Internet, que nas outras abordagens era vista apenas como fonte de informação, agora é explorada pelas suas potencialidades comunicativas, principalmente na educação a distância. Ao contrário de outros suportes, o ciberespaço[20] possibilita diferentes modalidades de interação: um-um, um-todos e principalmente todos-todos (cf. LEVY, 1999:64). Essas interações podem ocorrer tanto de forma sincrônica (chats, videoconferências) como de forma assíncrona (e-mail, listas de discussão, blogs).

> Os textos na Internet se transformam em ambientes interativos em oposição às palavras estáticas de uma página impressa. Textos digitais também possibilitam inúmeras oportunidades de interação entre pessoas, a partir do uso de listas de discussão ou de ambientes de bate-papo síncrono (COIRO, 2003 s.p.).

Tanto na educação presencial como na semi-presencial, os pressupostos vigotskianos trouxeram influências significativas para a aprendizagem, principalmente com o uso das NTICs. O professor não é mais o único detentor do conhecimento. Este está disponibilizado em livros, revistas, nos meios de comunicação de massa, na Internet. Muitas vezes o aluno tem um domínio sobre

o uso da tecnologia superior ao do professor e esse conhecimento precisa ser compartilhado entre todos.

Além de atuar como mediador entre o aprendiz e o conhecimento, o professor precisa mediar também a interação entre diversos aprendizes (que se encontram presencialmente ou não) e a relação entre aprendiz e computador. A linguagem passa a desempenhar papel preponderante. É a partir de seu uso que as interações acontecem e que o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar eficazmente colaborativo.

Dentro do ensino de línguas, as iniciativas de CALL (*Computer Assisted Language Learning* - Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador), que antes focavam a interação aprendiz-computador, passaram a privilegiar a interação entre pessoas por meio do computador. Essa mudança de perspectiva se deve não apenas às novas concepções teóricas de ensino-aprendizagem de línguas pautadas no sócio-cognitivismo, mas também aos avanços tecnológicos que permitiram o desenvolvimento das redes de comunicação eletrônica.

Em sala de aula de leitura em língua estrangeira, a Internet serviu como um divisor de águas tanto no trabalho com textos impressos quanto naquele com textos eletrônicos propriamente ditos. No caso dos primeiros, professores encontram facilmente na web textos autênticos de diferentes gêneros textuais, o que permite abordagens de leitura pautadas em efetivas práticas de letramento. Quando o professor de leitura tem a possibilidade de incorporar à sala de aula o computador com acesso à Internet e a leitura de hipertextos eletrônicos, as possibilidades se multiplicam ainda mais. Primeiramente, o aluno passa a ter acesso a informações em língua estrangeira de forma rápida e extensa. Essas informações podem ser selecionadas, armazenadas e facilmente manipuladas com o uso de softwares de navegação e edição, respectivamente. O aluno também terá maiores possibilidades de interagir por meio do computador (prioritariamente na forma escrita), tanto com falantes nativos da língua-alvo como com outros aprendizes, seja de forma síncrona ou assíncrona. A forma na qual os textos estão organizados na web (em hipertextos) possibilita também a leitura intertextual. O leitor tem a possibilidade de interagir com diferentes autores a partir de seu percurso de navegação. No entanto, as principais interações que costumam ocorrer em sala de aula de leitura com o uso do texto eletrônico, em

especial o hipertexto, se referem às que acontecem de forma paralela às atividades de leitura. Antes, durante e após a interação leitor-autor(es) via hipertexto, o aprendiz interage também com o seu professor e com os demais leitores. Sua compreensão textual e seu conhecimento são construídos a partir dessas interações.

O trabalho do professor em sala de aula de leitura com o uso das NTICs se tornará mais efetivo se ele conseguir engajar seus alunos em tarefas autênticas e significativas. Na concepção vigotskiana, ele se constituirá em um mediador de forma dupla: ao conduzir o leitor durante sua navegação hipertextual e ao explorar e incentivar atitudes de *scaffolding* entre seus alunos.

Tendo apresentado alguns dos pressupostos teóricos da abordagem sócio-construtivista, relacionando-os à sala de aula de leitura e, em particular, ao ensino de leitura de hipertextos com uso das NTICs, aprofundarei, na próxima seção e suas subseções, as questões relativas à interação em sala de aula presencial e a distância.

3.2 Interações em sala de aula de leitura com o uso de hipertextos

> *O que realmente conta para o ser humano não são os instrumentos de que dispomos mas a oportunidade de interagir com as pessoas que nos cercam, seja na família, seja no trabalho, seja na sala de aula presencial ou no ambiente de educação a distância.*
>
> LEFFA, 2005 s.p.

A interação em sala de aula presencial já foi objeto de estudo em pesquisas em diversas áreas como a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia e a área de Estudos da Linguagem, entre outras. Com os avanços tecnológicos, começou-se a pesquisar também os processos interativos em ambiente eletrônico. Esta dissertação envolve a análise de dois tipos de interação. O primeiro se refere à interação leitor / autor via hipertexto (cf. primeira questão de pesquisa – sobre as dificuldades de leitura do hipertexto enfrentadas pelos alunos). O segundo se refere às interações envolvendo professores e alunos em sala de aula presencial com o uso de hipertextos (cf. segunda questão de pesquisa – sobre as interações que contribuem para minimizar as dificuldades de

leitura hipertextual dos alunos). Ainda que o componente eletrônico das interações a serem aqui investigadas não se refira à educação a distância, pesquisas revelaram a relevância, para a presente investigação, de reflexões a respeito da interação em ambos os tipos de ambientes (presencial e on-line). Dessa forma, após uma breve introdução sobre o conceito e tipos de interação (seção 3.2.1), revejo estudos sobre interação em sala de aula presencial (3.2.2) e estudos sobre interações em ambiente de educação a distância (3.2.3).

3.2.1 Conceito e tipos de interação

Retomando o conceito de mediação proposto por Vygotsky, segundo o qual toda a relação homem-mundo é uma relação mediada por instrumentos e signos, sendo a linguagem o principal deles, concebo a interação como uma forma de mediação entre seres humanos pelo uso da linguagem.

No nosso cotidiano, interagimos com diferentes pessoas (familiares, colegas, professores, vizinhos, estranhos, etc.) de diferentes formas (oral, escrita, presencialmente ou a distância, em pequenos ou grandes grupos, um-um, um-todos ou todos-todos).

Segundo Santos (2003:45-46), o processo de interação exige de cada participante um determinado desempenho que pode variar em função da sua personalidade, da dinâmica do grupo e do contexto. Com relação à personalidade (plano intrapessoal), cada indivíduo terá uma participação mais ou menos ativa em função de seus sentimentos, crenças, valores e habilidades, por exemplo. Com relação à dinâmica do grupo (plano interpessoal), desempenham grande influência “as emoções grupais, o sistema de interação, a cultura do grupo, etc”. Já no plano contextual, poderão exercer influência “o contexto físico e social imediato, o contexto cultural, o sistema contratado de relações, a dimensão temporal, etc”.

Tomando como base a concepção bakhtiniana de enunciado como sendo a unidade mínima de análise lingüística, “o fenômeno da interação verbal é

estabelecido entre dois ou mais interlocutores no efetivo uso da palavra no ato da enunciação" (KARWOSKI, 2002 s.p.). A interação é configurada, então, pelo diálogo, pela cadeia de enunciados demarcados pela atitude responsiva do outro.

A alternância de freqüência na troca de interlocutores (ou troca de turnos) configura diferentes padrões de interação. Em relações simétricas, parece haver um equilíbrio entre os participantes da interação com relação às tomadas de turno e à duração de cada um; já nas relações assimétricas, o mesmo não acontece. Muitas vezes usamos a linguagem para oprimir, impor nossas opiniões e valores. Quanto mais falamos, menos deixamos o outro falar. O uso da linguagem é, antes de mais nada, um exercício de poder. Dar a voz ao outro significa empoderá-lo, permitir que ele se construa sócio-historicamente a partir do uso da linguagem.

Em seus estudos, Bassi e Dutra (2004) investigaram a interação verbal como processo de negociação. Segundo as autoras, podem ser identificados três tipos de negociação durante o processo de interação: a negociação de significado, de forma e de conteúdo. O primeiro é caracterizado por "trocas entre os alunos e seus interlocutores para solucionar problemas de comunicação e para atingir a compreensão mútua" (PICA et al. 1989:65 in BASSI & DUTRA, 2004:298). A negociação de forma, por sua vez, "não enfatiza somente o significado da mensagem, mas fornece também oportunidade para focar na forma da mensagem" (PICA, 1994:513 in BASSI & DUTRA, 2004:298). Já na negociação de conteúdo, "o interlocutor conduz a negociação para o nível do conteúdo da conversação, ao demandar mais informações para o melhor entendimento do assunto tratado" (BASSI & DUTRA, 2004:298).

A interação está presente no cotidiano do ser humano e ocorre em diferentes ambientes, com diferentes propósitos; entretanto, para este estudo, nos interessam as interações ocorridas em contexto educacional presencial que visam à construção do conhecimento a partir da leitura de hipertextos eletrônicos. Muito do que se sabe sobre interação de forma geral pode ser aplicado à sala de aula. Contudo, as interações ocorridas em sala de aula sofrem influências no plano contextual que as diferenciam totalmente das interações cotidianas (cf. GARCEZ, 2006).

3.2.2 Interações em sala de aula presencial

> *Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.*
>
> MARTINS, 1997:118

"A interação em sala de aula, [...] em seu sentido amplo se relaciona com qualquer troca de palavras entre pelo menos dois interlocutores, como entre professor/aluno ou aluno/aluno" (KUSCHNIR, 2006:74), visando à construção do conhecimento.

Segundo Almeida Filho (mimeo in BARBIRATO, 2005:28), "a interação sempre foi, desde Sócrates, que já usava o método da pergunta e resposta para seus ensinamentos (com forte traço de oralidade), um procedimento amplamente utilizado no âmbito da educação escolar".

O tipo de interação ocorrido na sala de aula de LE está diretamente ligado à abordagem utilizada e ao papel que o professor desempenha. "Observando os diferentes tipos de interação, podemos reconhecer diferentes papéis para o professor [e para o aprendiz] bem como diferentes ações" (BARBIRATO, 2005:52).

Tomando como base as interações ocorridas em sala de aula de LE com foco nas quatro habilidades (*listening, talking, reading* e *writing*), Barbirato identificou três tipos: interações explicitadoras (métodos estruturalistas), interações explicitadoras disfarçadas de comunicação e interações implicitadoras (ambientes comunicativos). Abaixo apresento quadro comparativo extraído de Barbirato (2005:41).

Interações Explicitadoras Métodos Estruturalistas	Interações Explicitadoras Disfarçadas de comunicação	Interações Implicitadoras Ambientes Comunicativos
▪ repetições ▪ imitações ▪ leitura em voz alta ▪ perguntas e respostas fechadas (ou seja, onde a resposta já é prevista) ▪ tradução ▪ exercícios sobre a forma e correção destes ▪ sistematização ▪ rotinização (drills)	▪ Professor inicia aluno responde ▪ professor avalia a resposta do aluno ▪ interação aluno/aluno ▪ trabalhos em pares e/ou pequenos grupos ⇒ *tarefas pré-comunicativas* : preparação para uma situação futura de comunicação ▪ sempre calcado em alguma estrutura gramatical específica disfarçada dentro de um contexto ▪ respostas previamente estabelecidas ▪ controle sobre a linguagem a ser utilizada	▪ professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo colaborativo ▪ não só o professor inicia os turnos, os alunos aprendem a também iniciar turnos ▪ alunos aprendem a manter uma conversa ▪ uso de tarefas comunicativas com foco no significado, em pares e/ou pequenos grupos ▪ uso da linguagem para expressar opiniões, sentimentos, idéias, tomar decisões, etc ▪ temas, outras disciplinas do curriculum ▪ insumo relevante/significativo

Quadro 2 – Tipos de Interação - Quadro extraído de Barbirato (2005:41)

Na primeira coluna, o autor apresenta os padrões de interação comuns em salas de aula pautadas na abordagem estruturalista de ensino de línguas. “Um tipo de interação artificial, mecânico, descontextualizado, muito calcado na forma e muito diferente dos tipos de interações que os alunos encontram fora da sala de aula” (Ibid, p.35). O professor é visto como o “condutor e gerenciador do processo de aprendizagem e aquele que detém a maior parte dos turnos de fala” (p.33). Já o aprendiz “assume um papel passivo, receptivo, centrando-se no individual e não no social” (p.33).

Na segunda coluna, são apresentados padrões de interação pautados na abordagem cognitiva/construtivista (cf. subseção 3.1.1 - Abordagens de ensino-aprendizagem: um breve histórico). O autor os definiu como interações disfarçadas de comunicação, em virtude de, embora representarem um avanço com relação à:

> preocupação em se estabelecer um contexto, evitando com isso o trabalho com frases soltas, de baixa contextualização, [característico da abordagem estruturalista], os diálogos e atividades propostas sempre oferecem um trilho pré-estabelecido, uma linguagem controlada e uma estrutura gramatical específica a ser praticada no diálogo ou situação proposta ficando as interações limitadas a uma preparação para a comunicação e não chegando a

> engendrar o uso comunicativo da língua-alvo (BARBIRATO, 2005:43).

Segundo Barbirato (2005:43), "este tipo de interação é marcado pelo modelo: **professor Inicia ⇨ aluno Responde ⇨ professor Avalia a resposta do aluno"** (grifo no original). Esse modelo foi descrito por Sinclair e Coulthard (1975 in GARDEL, 2006:49) como "o modelo de estrutura interacional detectado na maior parte das salas de aula na Grã-Bretanha: o padrão IRA (iniciação – resposta – avaliação)" [21].

Esse modelo parece ser muito comum em salas de aula tradicionais em todo o mundo, como pode ser percebido a partir das palavras de Leffa (2005, s.p.): "a interação típica da sala de aula consiste numa seqüência de ciclos interativos, que eles chamam de *interchanges*, cada um composto de três momentos, que poderíamos chamar de (1) elicitação, (2) resposta e (3) avaliação".

Segundo Garcez (2006:68):

> [esta] seqüência traz embutida em si uma premissa bastante peculiar: o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta, como no exemplo hipotético a seguir:
> Marta: que horas são? [elicitação/iniciação – professor pergunta]
> Lucas: duas e meia. [resposta – aluno responde]
> Marta: muito bem. [avaliação – professor avalia]

Na terceira coluna, são apresentados padrões de interação pautados na abordagem sócio-construtivista, definidos por Barbirato (2006) como interações implicitadoras.

> Nas interações implicitadoras o foco está no significado em construção, na comunicação. Os aprendizes estão engajados em tarefas sobre temas, assuntos relevantes para eles e dentro desse contexto pode haver instâncias de explicitação apenas quando muito necessárias e bem justificadas (BARBIRATO, 2006:44).

Barbirato nos apresenta também um quarto tipo de interação comum à sala de aula presencial definida por ele como "interações irrelevantes para aquisição da L.E., como por exemplo, interações na L.M [língua materna]". Ao contrário do autor, acredito que este modelo de interação em nada se apresenta como irrelevante. Pelo contrário, em sala de aula presencial com foco na leitura de hipertextos eletrônicos em língua estrangeira, as interações em língua materna

parecem ser predominantes e de suma importância para a construção do conhecimento a partir da leitura hipertextual. As interações em língua materna poderão, assim como aquelas na língua-alvo, ser organizadas dentro da classificação proposta.

Consolo (2006:35), por sua vez, com base em Allwright (1984:160-161), identifica três modelos de interação oral comuns em sala de aula de línguas. Na primeira, conhecida como submissão (*compliance*), as falas dos alunos normalmente se constituem em respostas dadas às perguntas feitas pelo professor, "sendo muito dependentes do manejo que [este] tem da comunicação em sala de aula". No segundo modelo, conhecido como navegação (*navigation*), os aprendizes tomam a iniciativa de conduzir a comunicação, fazendo perguntas que visem clarificar informações mal compreendidas. "Parece ser uma forma mais simples de negociação de significado que pode ajudar na compreensão e contribuir para o desenvolvimento lingüístico" (CONSOLO, 2006:35). O terceiro modelo é conhecido como negociação (*negotiation*). Embora seja menos freqüente, quando ocorre, a relação entre professor-aluno "se torna menos assimétrica e os interlocutores tentam chegar a uma decisão por meio do consenso" entre as partes (Ibid).

Com os avanços tecnológicos, as interações com objetivos educacionais deixaram de ser exclusivamente presenciais (face-a-face) e passaram a ocorrem também na modalidade a distância (on-line). Mas o que muda na transposição do contexto presencial para o contexto on-line com relação às interações? Esse assunto será tratado na próxima subseção.

3.2.3 Interações em ambiente de educação a distância

De acordo com a literatura, a transposição do contexto presencial para o on-line pode trazer grandes mudanças para o papel do professor, para o papel do aluno e, conseqüentemente, para as interações ocorridas entre eles.

Segundo Conklin (1987 in Leffa (2005, s.p.), "o que é feito em EAD, incorpora os instrumentos da aula tradicional e dá um passo adiante, o que pode

acarretar uma sobrecarga cognitiva no usuário". Leffa exemplifica referindo-se à leitura hipertextual:

> Para interagir com um hipertexto, por exemplo, não basta possuir a habilidade da leitura; é preciso acrescentar a competência hipertextual, em que várias tarefas são executadas ao mesmo tempo, exigindo uma concentração adicional do leitor para que não se perca nas diferentes trilhas que precisa percorrer (LEFFA, 2005, s.p.).

Essa sobrecarga cognitiva no usuário requer do professor um padrão de comportamento diferente daquele encontrado em ambientes tradicionais de ensino-aprendizagem. Segundo Leffa (2005, pautado em Gutierrez, 2000), o professor, "visto tradicionalmente como o centro da interação, não apenas iniciando os ciclos interativos, mas ministrando aulas expositivas, com redução das possibilidades de diálogo com os alunos", passa, no ensino a distância, passa a desempenhar o papel de facilitador. Acredito, entretanto, que sua função não se limita apenas a facilitar a aprendizagem, mas principalmente mediar as interações ocorridas tanto entre os diferentes aprendizes, quanto entre os aprendizes e o ambiente eletrônico[22]. A atuação do professor, contudo, aparece diluída entre os demais participantes, já que ele não é mais o único responsável por controlar o processo ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender passam a ser tarefas de todos.

O aprendiz, que antes assumia "um papel passivo, receptivo, centrando-se no individual e não no social" (BARBIRATO, 2005: 33), limitando-se "a completar turnos modelados pelo professor, responder a perguntas pedagógicas verificadoras de aprendizagem de estruturas" (Ibid, p.37), passa a assumir um papel eminentemente ativo. Segundo Leffa (2005, s.p.):

> A maior diferença que existe entre a interação face a face e a interação virtual, partindo da perspectiva do aluno, é o fato de que na educação a distância, o que acontece depende normalmente da iniciativa do aluno. [...] na aula virtual ele só interage se tomar a iniciativa de ligar o computador, entrar no ambiente de aprendizagem, digitar a senha, etc.

De acordo com o autor, um dos aspectos que mais diferenciam a aprendizagem presencial da aprendizagem a distância refere-se, não à interação

professor-aluno, mas sim à interação aluno-aluno, devido à ausência de contato físico.

> Muito do que se conhece sobre a interação face a face [...] é baseado em estudos sócio-interacionais onde o gesto, a postura, a expressão facial e mesmo a distância física entre os interlocutores são considerados aspectos importantes. Tudo isso desaparece na interação virtual, criando a necessidade de uma transposição metodológica, com novos instrumentos de pesquisa, outros procedimentos e possivelmente outros dados, com ênfase em outros aspectos, para estudar o mesmo fenômeno da interação (LEFFA, 2005, s.p.).

Por outro lado, as interações aluno-aluno em sala de aula tradicional muitas vezes são concebidas como coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem, interpretadas como conversas paralelas e atos de indisciplina. Somente em salas de aula pautadas na abordagem sócio-construtivista é que as interações aluno-aluno em língua materna são incentivadas, normalmente por meio de trabalhos em grupo ou em pares.

> Pesquisadores salientam a importância da colaboração entre pares aprendizes (peer tutoring e peer collaboration), por entender que os trabalhos em dupla ou em grupos geram situações com potencial de aprendizagem que não devem ser ignoradas pelos professores (BASSI & DUTRA, 2004:295).

Já em ambiente on-line, a interação aluno-aluno costuma ser constantemente estimulada, seja na modalidade um-um (quando um remetente dirige-se a um único destinatário), um-todos (quando um remetente dirige-se a mais de um destinatário) ou todos-todos (quando um grupo de pessoas se dirige a mais de um destinatário), de forma síncrona (chats, videoconferências) ou assíncrona (e-mails, listas de discussão) (cf. subseção 3.1.6 - O uso das NTICs na perspectiva sócio-construtivista). Leffa (2005, s.p.) destaca ainda que, ao contrário do ambiente presencial, onde o aprendiz normalmente dirige-se ao professor para esclarecer possíveis dúvidas, no ambiente on-line há uma tendência de se acionar toda a comunidade. Esse aspecto pode ser percebido na mensagem abaixo, enviada a uma lista de discussão, criada de modo a complementar as atividades presenciais de uma disciplina de pós-graduação.

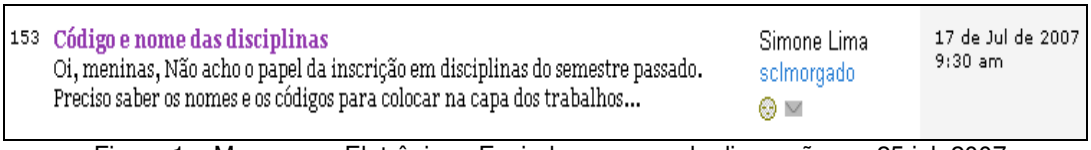


Figura 1 – Mensagem Eletrônica - Enviada ao grupo de discussão em 25 jul. 2007.

Podemos observar que o emissor da mensagem (no caso, esta pesquisadora), ao usar a expressão "meninas" (todos os integrantes são do sexo feminino), se direciona a todos os membros da lista. Talvez se a mesma pergunta fosse feita durante as atividades presenciais da disciplina, o emissor se dirigiria diretamente à professora, por saber que esta, com certeza, teria a resposta mais precisa para a pergunta feita.

Em função das diversas modalidades interativas presentes no ambiente on-line, torna-se difícil o detalhamento das peculiaridades de cada uma. Em virtude disso, a título de exemplificação, tomemos como base um quadro em que Paiva (2001) tece comparações entre as interações ocorridas em sala de aula presencial e uma das modalidades on-line: o correio eletrônico (ou e-mail).

INTERAÇÃO NA SALA DE AULA	INTERAÇÃO POR CORREIO ELETRÔNICO
Face a face	À distância
Professor pode privilegiar um aluno	Professor pode privilegiar um aluno, mas não é feito de forma ostensiva
Alocação rígida de turnos	"Fala quem quer"
Alguns alunos tomam mais o turno e invadem o turno dos outros	Todos os alunos têm a mesma oportunidade para enviar uma mensagem. Quem envia mais não rouba o turno do colega
Interação centrada no professor	Interação mais centrada no aluno
O professor inicia os turnos	O aluno também inicia turnos
O professor é a autoridade	O professor é um participante
Ameaça mais a face, mais inibidor	Menos ameaçador, menos inibidor
Relacionamento impessoal	Construção de uma certa camaradagem
Dificulta o diálogo entre professor e um aluno	Possibilita o diálogo entre professor e um aluno
Restrito à cultura local	Possibilita uma interação intercultural

Alguns textos são artificiais	Textos são autênticos
Audiência fictícia	Audiência real
Ritmo coordenado pelo professor	Cada um interage no seu próprio ritmo
Interação de hora marcada	Interação sem hora marcada
Monitoramento simultâneo	Oportunidade de revisar a mensagem antes de enviá-la
O aluno ausente não participa	O aluno ausente pode participar
Interação restrita à sala de aula	Interação com o mundo
Interação artificial	Interação natural
Reprime o desejo natural de se comunicar	Estimula o desejo natural de se comunicar
Alunos temem correr risco e experimentar	Alunos correm mais risco, experimentam mais
Não sofre problemas com equipamentos	Pane no equipamento elimina a interação
Exige pouca supervisão	Exige muita supervisão, pelo menos no início
Número de participantes limitado	Aumento de participantes nem sempre controlável
Acesso ao professor pode ser difícil	Acesso ao professor antes e depois da aula e até depois do encerramento do curso
Intrusos só participam com autorização	Vulnerável a intrusos
Aumento do foco na forma	Aumento do foco no significado

Quadro 3 – Interação em Sala de Aula X Interação por Correio Eletrônico - Quadro extraído de Paiva (2001:131)

Vale ressaltar, entretanto, que as considerações apresentadas pela autora com relação à sala de aula presencial referem-se à sala de aula tradicional pautada em abordagens estruturalistas e cognitivistas, podendo haver variações desses padrões se a abordagem utilizada estiver pautada no sócio-construtivismo. Do mesmo modo, muitos dos aspectos atribuídos à interação por correio eletrônico podem ser modificados em função do papel a ser adotado pelo professor. Embora saibamos que haja aspectos exclusivos ao uso da tecnologia (como problemas com o equipamento, com a conexão, por exemplo), ela por si só não determinará os padrões de interação. Acredito que esses padrões possam ser modificados pela conjunção da tecnologia com as diferentes abordagens de

ensino-aprendizagem. Tomando de empréstimo palavras de Pierre Lévy, "as novas tecnologias não determinam, mas condicionam as mudanças na medida em que criam condições para que elas ocorram" (LEVY, 1993 in AMARAL, 2003b:109).

Os trabalhos de Swan (2002 e 2004) voltados para a formação de comunidades de aprendizagem on-line apresentam considerações importantes com relação à interação. Swan nos informa que a principal característica que distingue a mídia eletrônica das demais é a interatividade.

> A mídia eletrônica possibilita aos usuários manipularem objetos na tela, e aos programas responderem a estas manipulações. Além disso, computadores conectados à Internet permitem aos usuários se comunicarem entre si ao redor do mundo (SWAN, 2002:23)

Segundo a autora, pesquisadores interessados na educação mediada pelo computador identificaram três tipos de interatividade[23] que dão apoio à aprendizagem em ambiente on-line: a interação com o conteúdo, a interação com os instrutores e a interação com os colegas. A interação com o conteúdo está relacionada à "habilidade dos aprendizes em acessar, manipular, sintetizar e se comunicar com a informação (conteúdo)" (SWAN, 2002:23). A interação com os tutores, por sua vez, refere-se à "habilidade de se comunicar e receber feedback dos instrutores" (Ibid). Já a interação com os colegas remete à "habilidade dos aprendizes em se comunicar entre si em função do conteúdo da informação de modo a criar uma comunidade de aprendizagem ativa" (SWAN, 2002:23, com base em Moore, 1989).

Tomando como base um quadro de Rourke, et al. (2001), Swan (2004) elaborou um esquema que visava sintetizar os três tipos de interação presentes no ambiente on-line:

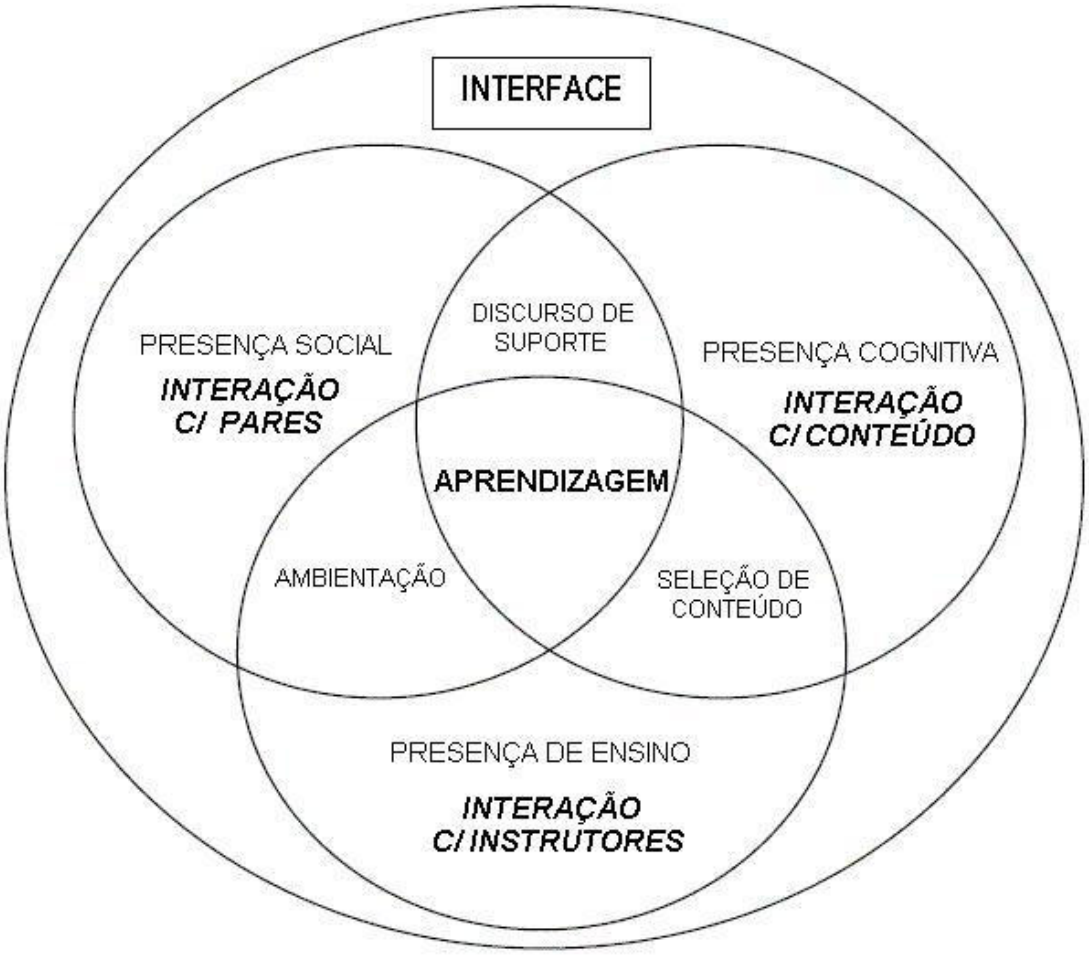


Figura 3 – Tipos de presença - Esquema traduzido de Swan (2004:02)

Podemos observar que a aprendizagem, foco de todo o processo de interação, encontra-se na área de interseção dos três círculos, cada um deles representando um tipo de interação. Esses três círculos, por sua vez, encontram-se inseridos em um círculo maior: a interface do ambiente on-line, elemento de união, onde todas as interações acontecem. É interessante notar que, de acordo com o esquema proposto, a área de interação dos tutores (professores) está relacionada à ambientação dos aprendizes ao ambiente on-line e à seleção de conteúdo. A área de interação com os pares acaba assumindo, então, a responsabilidade pelo suporte dado aos aprendizes.

Anderson (2003), pautado em outros autores, postula a existência de outros tipos de interação em ambientes educacionais on-line. Primeiramente, um tipo de interação conhecida como "interação vicária" (*vicarious interaction*). Nem

sempre os aprendizes participam diretamente das interações, mas acompanham as interações entre os demais participantes. A interação vicária se refere àquela que "acontece quando um aluno processa ativamente ambos os lados de uma interação direta entre dois outros alunos ou entre um outro aluno e o instrutor" (SUTTON, 2000:4 in ANDERSON, 2003:132). Além disso, há a possibilidade de professores ou tutores interagirem entre si (*teacher-teacher interaction*), dos mesmos interagirem com diferentes conteúdos (*teacher-content interaction*) e de haver também uma interação entre os próprios conteúdos (*content-content interaction*), configurando a intertextualidade ou, na concepção bakhtiniana, o dialogismo (cf. subseção 3.1.5 - Contribuições de Bakhtin ao sócio-construtivismo).

Embora este estudo não esteja interessado diretamente nas interações mediadas pelo ambiente eletrônico, acredito que muito do que se sabe sobre interação à distância possa contribuir para uma melhor compreensão das interações ocorridas em sala de aula presencial com o uso de hipertextos.

3.2.4 Interações em sala de aula presencial com o uso de hipertextos

> *As aulas de leitura não têm levado os alunos à construção do conhecimento porque há o predomínio da voz do professor em detrimento das vozes dos alunos.*
>
> KARWOSKI, 2002 s.p.

Após analisarmos trabalhos a respeito de aspectos interacionais tanto do ambiente presencial quanto do ambiente eletrônico, resta-nos agora focar o contexto educacional no qual esta pesquisa se pauta.

Primeiramente, gostaria de ressaltar que não estamos interessados na aquisição de segunda língua, aquisição esta que, na nossa visão, compreende as quatro habilidades (ler, escrever, compreender e falar). Estamos sim interessados na aprendizagem de uma habilidade específica: a leitura. Portanto, o contexto que esta pesquisa se propôs a investigar é a sala de aula de leitura. Entretanto, não é a sala de aula de leitura pautada em abordagens tradicionais de ensino de línguas, como também não é a sala de aula de leitura de textos impressos

lineares. O contexto investigado nesta pesquisa é a sala de aula de leitura de hipertextos eletrônicos sob uma perspectiva sócio-construtivista.

Tomando como base o proposto acima, torna-se necessária a retomada de algumas considerações já discutidas e a apresentação de outras.

Inicialmente gostaria de ressaltar que serão objetos de análise, predominantemente, as interações em língua materna (muito comuns em sala de leitura em língua estrangeira). Interessam-nos todas as interações que visem minimizar as dificuldades encontradas pelos aprendizes durante a leitura hipertextual, tanto as interações ocorridas entre professor-aluno quanto as ocorridas entre aluno-aluno.

Embora o contexto investigado seja o presencial, acredito que duas variáveis possam influenciar o padrão de interação entre os participantes da pesquisa: o uso do computador conectado à Internet e o trabalho em pares. O simples fato de o professor se dispor a ir com sua turma ao laboratório de informática por si só já representa uma nova postura. Ele sabe que deixará de ser o foco das atenções que passam a se voltar para o conteúdo disponibilizado na web. A organização da turma em pares, muito comum em laboratórios de informática (dois alunos por micro), em muito favorece a interação aluno-aluno, mesmo que esteja pautada na modalidade um-um. Embora o papel do professor seja modificado, ele não pode ser minimizado. Caberá a ele propor situações que favoreçam interações na modalidade um-todos (ao se dirigir à turma como um todo) e na modalidade todos-todos (ao propor discussões entre todos os alunos da turma). O principal papel do professor será, entretanto, o de orquestrar as diferentes manifestações de ajuda necessárias à leitura hipertextual.

No momento, acredito ser necessária a retomada do conceito de andaime (*scaffolding*) na perspectiva vigotskiana.

> Vários autores utilizaram-se da metáfora de andaime para demonstrar como o par mais experiente (o tutor, no caso, o professor ou o falante nativo) auxilia o menos experiente (o aluno ou o falante não-nativo) a executar uma tarefa que estaria além de suas potencialidades por meio da construção interativa do conhecimento (BASSI & DUTRA, 2004:295).

Entretanto, Bassi e Dutra (2004) salientam que:

> outro padrão de análise foi amplamente divulgado em estudos sobre mediação em sala de aula. [...] [Alguns pesquisadores] demonstraram que a mediação do outro ocorre também entre alunos de competência equivalente que trabalham em pares. Assim, o trabalho colaborativo propicia o andaime entre pares com conhecimento homogêneo ou heterogêneo, o que pode ser fundamental para o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes que o utilizam (BASSI & DUTRA, 2004:295).

Kuschinir também acredita que interações entre aprendizes de conhecimento equivalente devam ser incentivadas pelos professores.

> as interações compostas por dois alunos mais *fracos* ou *menos competentes*, à vista do proposto em sala de aula, igualmente podem atuar como mediadoras do conhecimento. Conforme observado por Glachan & Light (1982, in van Lier, 1996:192), "interações entre estratégias inferiores podem levar a estratégias superiores ou, em outras palavras 'dois errados podem fazer um certo' " (KUSCHNIR, 2006:82) (grifos no original).

Bassi e Dutra (2004) acrescentam ainda que nesses estudos "os pesquisadores salientam a importância da colaboração entre pares aprendizes (peer tutoring e peer collaboration)", por compreenderem a importância dos trabalhos em dupla ou em grupos no processo de ensino-aprendizagem (p. 295).

Vale ressaltar, entretanto, que os conhecimentos apresentados pelos alunos podem até ser equivalentes, mas nunca serão iguais. No contexto pesquisado, dois tipos de conhecimento merecem destaque: o conhecimento da língua estrangeira e o conhecimento a respeito do uso do computador. É praticamente impossível que dois alunos dominem esses dois conhecimentos de forma homogênea. Sempre, em um aspecto ou outro, haverá diferenças. O professor precisa ficar atendo às dificuldades dos alunos e estimular a troca entre os mesmos.

Segundo Long (1983 in BASSI & DUTRA, 2004), os alunos, diante de alguma dificuldade de compreensão, costumam usar algumas estratégias na tentativa de reparar e modificar a estrutura dos enunciados: os pedidos de esclarecimento, os pedidos de confirmação e as checagens ou verificação de compreensão. Bassi e Dutra (2004), cujos estudos focam o ensino-aprendizagem de línguas, propõem que essas estratégias sejam definidas como sinais de não compreensão (SNC). Pautadas em diferentes autores, elas sugerem que esses

sinais sejam subdivididos seguindo outra taxionomia: pedido de esclarecimento, *feedback* metalingüístico, pedido de confirmação e reformulação.

Acredita-se que, para cada sinal de não compreensão, apareça uma ou mais respostas em forma de ajuda. Bassi e Dutra (2004) sugerem que sejam analisados quatro tipos de respostas emitidas pelos interlocutores durante as negociações: verificação de compreensão, repetição da fala do outro[24], auto-reformulação e estratégia de *avoidance*[25]. Dando prosseguimento à interação e conseqüente negociação, o aprendiz, que inicialmente emitiu o sinal de não compreensão (por não compreender ou não concordar com o que foi dito ou lido), poderá emitir sinais de entendimento ou de continuação da negociação. Vale lembrar que as autoras concebem a interação como sinônima de negociação, sendo passíveis de negociação o significado, a forma e o conteúdo do que é dito. Acreditamos que, no caso da leitura hipertextual, as interações/negociações girem em torno do *significado* do que é dito (escrito), da *forma* com que o hipertexto é estruturado e principalmente com relação ao *conteúdo* apresentado.

Ao longo de todo este capítulo, tentamos traçar um caminho que pudesse facilitar a nossa compreensão dos aspectos interacionais peculiares ao contexto investigado. Iniciamos com considerações a respeito de concepções vigotskianas e bakhtinianas pertinentes ao tema. Em seguida, passamos à análise de peculiaridades do ambiente presencial e on-line, focando ao final o contexto investigado. Com certeza outros caminhos poderiam ter sido traçados, mas o escolhido representou um difícil e extenso percurso em busca de respostas para as perguntas de pesquisas apresentadas na introdução deste trabalho.

4. Metodologia de pesquisa

Este capítulo apresenta cinco seções. Primeiramente, apresento o contexto em que as inquietações que deram origem às minhas perguntas de pesquisa surgiram (seção 4.1). Na etapa seguinte, teço considerações a respeito da abordagem interpretativista de base etnográfica, a ser adotada para a minha pesquisa, apresentando justificativas para a escolha dessa abordagem (seção 4.2). A seguir, descrevo o contexto de pesquisa, incluindo o perfil dos participantes e os diferentes espaços em que a pesquisa foi realizada (seção 4.3). Na seção seguinte, apresento os instrumentos usados para a geração de dados (seção 4.4). Na etapa final, falo a respeito dos procedimentos adotados para a análise dos dados (seção 4.5).

4.1 O começo de tudo

> *É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhe saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças.*
>
> Rubens Alves, 2004:11

Pesquisar é produzir conhecimento de forma sistemática (NUNAN, 1992; MC DONOUGH & MC DONOUGH, 1997). Os caminhos a serem seguidos durante a realização de qualquer pesquisa são determinados pelas perguntas de pesquisa (ERICKSON, 1984). Essas perguntas, por sua vez, surgem a partir de questionamentos sobre a nossa realidade, sobre a nossa prática. Segundo Freitas (2003:27), “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer”. Dessa forma, antes de apresentar meu paradigma de pesquisa, relatarei o contexto em que minhas inquietudes surgiram.

No mês de junho do ano de 2008, completo vinte e dois anos de magistério. Desses vinte e dois anos, dezenove foram dedicados à educação pública, cinco como alfabetizadora e quatorze como professora de Inglês. Há um ano sou professora de Informática Educativa do Ensino Fundamental de um

Colégio Público Federal. Meu primeiro concurso para o município do Rio de Janeiro foi em 1988 para regência de turmas de 1ª à 4ª séries. Em 1992, fiz meu segundo concurso, já como professora de inglês para regência de turmas de 5ª à 8ª séries. Trabalhei também como professora de inglês concursada no Estado do Rio de Janeiro com turmas de 2º grau durante dois anos, 1998 e 1999, e mais dois anos em uma segunda matrícula no município, 2000 e 2001, em turmas do Ensino Fundamental. Meu concurso para lecionar Informática Educativa foi no segundo semestre de 2006, tendo iniciado minhas atividades docentes nesta nova modalidade em março de 2007.

Não me lembro exatamente do momento exato em que minhas inquietudes surgiram, acho que elas sempre existiram. Ao longo dos anos, foram apenas mudando de roupa. Lembro apenas de quando surgiram as inquietudes com as vestimentas atuais que deram origem às minhas perguntas de pesquisa.

Cada vez mais tem sido difícil trabalhar na rede pública municipal: falta de material didático, redução de carga horária por turma e conseqüente aumento do número de turmas, aumento do número de alunos, desinteresse por parte deles e um crescente sentimento de impotência por parte de nós, professores. Soma-se a isso tudo um descaso das autoridades responsáveis pela educação pública. Eu finjo que ensino, você finge que aprende e todo mundo finge que acredita (cf. WERNECK, 1992). Eu tinha que fazer alguma coisa para reverter esse quadro. Em meados de 2002, resolvi voltar a estudar. Queria escolher alguma coisa da qual eu gostasse muito e que colaborasse de alguma forma para a minha prática docente. Em 2003, comecei minha pós-graduação em Informática Educativa.

É notória a desvalorização da disciplina Língua Estrangeira e sua dissociação da realidade do aluno da escola pública. Por outro lado, é notório também o crescente interesse dos alunos pelo mundo da informática. A Internet, os softwares, os jogos eletrônicos exercem um fascínio sobre eles. Resolvi, então, unir o ensino do Inglês Instrumental com enfoque na leitura (abordagem que eu já vinha adotando de forma intuitiva há alguns anos) ao uso do computador na sala de aula. Em maio de 2005, apresentei minha monografia com o tema: “A aplicação de estratégias de leitura à compreensão de textos virtuais – o caso da Língua Inglesa”. Foi apenas uma pesquisa de revisão bibliográfica e, ao final dela, surgiram novas inquietações: uma vontade imensa de realizar uma pesquisa de

campo e a necessidade de aprofundar o assunto em uma perspectiva lingüística. Resolvi, então, ingressar no mestrado, partindo da minha reflexão abaixo citada:

> Embora este estudo tenha apresentado importantes descobertas com relação à aplicação de estratégias de leitura aos textos virtuais, tornam-se necessárias pesquisas de campo com o hiperleitor brasileiro. Num país onde a inclusão digital é ainda um sonho, a alfabetização funcional em termos digitais é um sonho ainda maior.
> O conceito que atribuímos aqui à alfabetização digital é bem mais profundo. Não se limita à capacidade do usuário em explorar o potencial do computador ou interpretar um texto, mas a capacidade de explorar as diversas potencialidades dos textos a partir do uso do computador (LIMA, 2005:49).

Ao reler hoje trechos da minha monografia, como na citação acima, percebo que eu estava no caminho certo, mas necessitava ainda, além da pesquisa de campo, de um arcabouço teórico mais adequado e atualizado. Já reconstruí alguns conceitos. “Os textos virtuais” agora são “hipertextos eletrônicos”, o termo “alfabetização funcional em termos digitais” foi substituído por “letramento digital”. O foco que antes se voltava para aspectos cognitivos do processo de leitura, agora se volta para os processos sócio-cognitivos. A compreensão de hipertextos, antes vista como um processo individual, passa a ser pautada em negociações entre os participantes, possibilitadas pelas interações ocorridas em sala de aula de leitura.

4.2 Caracterização da Pesquisa

Conforme já mencionado no capítulo 2, a concepção teórica fundamental nesta pesquisa é o entendimento de que a linguagem – e em especial a linguagem digital – é uma construção sócio-cultural. “Essa compreensão de que o ser humano é o sujeito do seu próprio mundo, de que é ele quem constrói e reconstrói o seu mundo e a si próprio” (DUTRA, 2001: 74) a partir da linguagem foi essencial na escolha do paradigma interpretativista de base etnográfica para esta pesquisa. Segundo Celani (2005:109), um pressuposto básico desse paradigma é a visão de que “tudo o que constitui o ser humano é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental”.

A abordagem interpretativista se baseia na concepção ontológica segundo a qual o mundo social é constituído a partir dos atos e significados construídos pelo ser humano:

> O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994:331).

Do mesmo modo, não há uma única verdade, mas diversas verdades construídas pelo ser humano em função de seu contexto sócio-histórico. Nunan (1992:13) pondera que " 'a verdade absoluta' é um ideal que nunca poderá ser atingido".

Segundo Moita Lopes (1994), para que uma pesquisa seja considerada científica, ela precisa ser metódica, sistemática e criticável. Em termos metódicos, os procedimentos de investigação utilizados precisam ser claramente definidos. Para que ela seja sistemática, o conhecimento produzido deve estar e ser inter-relacionado. Por último, a pesquisa precisa ser "criticada pelo próprio observador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica" (Moita Lopes, 1994:333). A pesquisa proposta pretende atender a essas três características e poderá, portanto, ser considerada científica.

Uma vez esclarecida a minha visão de homem, de mundo, de verdade e de como o conhecimento deve ser produzido, é preciso detalhar a caracterização desta pesquisa, que foi realizada tendo como enfoque teórico metodológico a abordagem interpretativista, de base etnográfica e natureza colaborativa.

A abordagem interpretativista de pesquisa, também conhecida como qualitativa, tem sua origem no final do século XIX quando cientistas sociais começaram a questionar a adequação dos métodos de investigação das ciências físicas e naturais às pesquisas dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995). O principal argumento seria o fato de esses fenômenos serem altamente complexos e dinâmicos, sendo praticamente impossível o estabelecimento de modelos prontos de investigação. O paradigma positivista, adotado até então, "utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do

suposto rigor da linguagem "científica" nos relatos dos resultados." (CELANI, 2005:105) (cf. MC DONOUGH & MC DONOUGH, 1997; NUNAN, 1992).

A pesquisa interpretativista utiliza como "abordagem metodológica a hermenêutica[26], que se preocupa com a *interpretação* dos significados contidos num dado texto (entendido num sentido mais amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas relações" (ANDRÉ, 1995:16). Segundo Celani (2005:105), "no campo da hermenêutica, [...] a questão da intersubjetividade é bastante forte".

Alguns pesquisadores utilizam o termo *pesquisa naturalista* em substituição à pesquisa interpretativista, em virtude de não envolver manipulação de variáveis. Além disso, contrapondo-se ao esquema quantitativo de pesquisa, que divide a realidade em pormenores passíveis de mensuração, a pesquisa interpretativista defende uma visão holística dos fenômenos sociais (cf. ANDRÉ, 1995).

Quando as pesquisas de natureza interpretativista começaram a ser realizadas, havia a necessidade de se justificar a escolha desse paradigma. Em virtude disso, a dicotomia qualitativa–quantitativa era muito questionada. Atualmente, essa discussão não se torna mais necessária em virtude de o uso da abordagem interpretativista já estar consagrada dentro das Ciências Sociais:

> [...] se no final do século XIX foi interessante manter um debate entre o qualitativo e o quantitativo porque esse fez emergir importantes questões epistemológicas a respeito da pesquisa na área de ciências humanas e sociais, esse momento está totalmente superado (ANDRÉ, 1995:16).

Por outro lado, o termo "pesquisa interpretativista" tem sido usado de forma muito genérica, assim como o termo "qualitativo" (em oposição ao termo quantitativo). Concepções equivocadas acabam surgindo. Associa-se muitas vezes a pesquisa qualitativa àquela que não apresenta dados numéricos. Entretanto, o que determina se uma pesquisa é ou não qualitativa[27] não é a natureza dos dados, mas a interpretação que se faz desses dados. Além disso, a abordagem interpretativista engloba diversos tipos de pesquisa. Em virtude disso, tornam-se necessárias denominações mais precisas para se determinar o tipo de pesquisa a ser realizada. Assim, prefiro dizer que adoto uma concepção etnográfica para a minha pesquisa.

O termo *etnografia* tem origem grega[28] (*έθνος*, *ethno* – nação, povo, cultura e *γράφειν*, *graphein* – escrever, registrar). A pesquisa etnográfica deseja registrar o que acontece dentro de uma cultura. É por excelência o método adotado pela antropologia para a geração de dados. Ao concebermos a sala de aula como uma cultura, torna-se necessário, então, que pesquisas em educação sigam cada vez mais a abordagem etnográfica (cf. Nunan, 1992).

Para Erickson:

> O que torna um estudo etnográfico não é o fato de ele tratar de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas por ele retratar eventos sociais, pelo menos em parte, a partir dos pontos de vista dos atores envolvidos (ERICKSON, 1984:52).

Para Celani (2005:109), "a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, 'os sujeitos', [envolvidos na pesquisa] passam a ser participantes, parceiros".

O aspecto etnográfico da pesquisa se faz presente em função da "necessidade de se estudar o comportamento humano em seu contexto social" (DUTRA, 2001:76). As transformações ocorridas na sociedade contemporânea em função do desenvolvimento tecnológico e a visão que os participantes possam ter dessas transformações apresentam grande relevância para a realização da pesquisa.

Com base em Wielewicki (2001), Van Lier (1989) discute dois princípios básicos da investigação etnográfica: o princípio êmico (*emic principle*) e o princípio holístico. O primeiro se refere aos aspectos particulares, ao significado que cada um dos participantes de uma dada cultura atribui aos fatos. Já o princípio holístico se refere ao aspecto geral. A abordagem etnográfica trabalha com o contraste entre o particular e o geral, entre o geral e outros gerais (NUNES, 2006). Visando atingir o êmico e a descrição do holístico, a abordagem etnográfica utiliza vários instrumentos de geração de dados. Entretanto, os dados serão sempre mediados pelos instrumentos humanos, sendo o pesquisador o principal deles (cf. André 1998). Dessa forma, um aspecto de relevância para a pesquisa etnográfica é a importância da contextualização do pesquisador. A minha experiência tanto no ensino de leitura instrumental quanto no uso das novas tecnologias terá implicações significantes não apenas na interpretação dos

dados gerados durante a pesquisa, como também no processo de transformação e mudança possibilitado por ela.

Na abordagem etnográfica, o uso de diferentes instrumentos de geração de dados, de diferentes perspectivas e a triangulação tanto dos dados quanto das perspectivas visam criar um retrato "o mais fiel possível da cultura pesquisada". Aspectos de diversidade sempre estarão presentes, em função das diferentes vozes subjacentes aos discursos dos sujeitos envolvidos. Caberá ao pesquisador a difícil tarefa de construir uma unidade em meio a tanta diversidade.

> [...] mesmo que a pesquisa etnográfica lance mão de diferentes fontes e de instrumentos para coletar seus dados e analisar as informações obtidas (entrevistas informais, observações gravadas em vídeo, anotações, além de outras pesquisas já divulgadas), ou seja, mesmo que o pesquisador lance mão da *triangulação* [...], as diversas vozes que constituem os discursos do pesquisador e dos sujeitos estarão sempre presentes, relacionando-se e criando novas vozes, nos moldes da heteroglossia bakhtiniana (WIELEWICKI, 2001:29).

Na visão de Erickson (1986), apresentada por Moita Lopes (1994:334), a pesquisa de base etnográfica busca respostas para quatro questões: "(1) o que está acontecendo no contexto sob investigação?; (2) como os eventos estão organizados?; (3) o que significam para os participantes?; e (4) como podem ser comparados a outros em contextos diferentes?". Dessa forma, meu estudo se caracteriza como etnografia, justamente porque procurei compreender o contexto de uma sala de aula de inglês como língua estrangeira com foco na leitura de hipertextos eletrônicos, levando em conta os significados construídos por todos os que faziam parte desse contexto (alunos, a professora e eu, enquanto observadora-participante).

Acredito que esta pesquisa possibilitará o aprendizado de todos os envolvidos (a pesquisadora, a professora e os alunos). A partir da análise e de uma reflexão crítica do contexto de pesquisa, este poderá ser transformado. O aprendizado dos envolvidos e a reflexão crítica são, segundo Liberali (1997), os pressupostos básicos da pesquisa colaborativa. Na visão de Pennycook (1994), apresentada por Liberali (1997), "a pesquisa crítica está preocupada com questões de desigualdades na educação [...], relaciona o pesquisar a transformações das condições sociais dos participantes". Pressupõe quatro etapas: a compreensão das ações que são descritas com detalhes (descrever), a

explicação das mesmas com base em teorias formais (informar), “a avaliação das ações frente a contextos particulares numa perspectiva social, histórica e cultural (confrontar)” e a sugestão de encaminhamentos visando à reconstrução dessas ações (reconstruir) (LIBERALI, 1997:3). Durante a realização desta pesquisa procurei adotar essas etapas, mesmo que parcialmente. Busquei negociar com a professora todas as etapas da pesquisa e, ao interagirmos, buscávamos compreender o que ocorria em sala de aula, entender as crenças e teorias subjacentes e avaliar as ações com o objetivo de aperfeiçoá-las.

Tendo em vista a problemática educacional atual com relação a problemas de alfabetização, letramento e o uso das novas tecnologias, acredito que a adoção de uma natureza colaborativa para esta pesquisa possibilitou mais facilmente o “reconstruir” das ações.

4.3 O contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes

A presente seção tem por objetivo explicitar aspectos relevantes com relação aos participantes e ao contexto em que realizei a pesquisa proposta. Ela está subdividida em quatro subseções. Na primeira delas, apresento a instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada (4.3.1). Na segunda (4.3.2), volto-me para aspectos pedagógicos referentes ao ensino de inglês como língua estrangeira na instituição investigada. Na subseção seguinte (4.3.3), descrevo os diferentes ambientes físicos onde se deu a pesquisa. Na última subseção (4.3.4), descrevo os participantes envolvidos. Esclareço que o nome da instituição escolar, bem como os dos demais participantes não serão divulgados, visando preservar o anonimato dos mesmos.

4.3.1 A instituição escolar

A instituição escolar onde a pesquisa foi realizada está localizada no Rio de Janeiro e “constitui-se hoje uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis fundamental e

médio" (Projeto Político Pedagógico, p.29). Atualmente o colégio tem oito unidades: seis no município do Rio de Janeiro, uma em Caxias e uma em Niterói. O ingresso à Instituição de ensino pesquisada pode ser feito através de sorteio no 1º ano (antiga Classe de Alfabetização) ou por meio de concurso público no 6º ano (antiga 5ª série) ou no 1º ano do Ensino Médio.

Em todas as Unidades II, como é o caso da unidade investigada nesta pesquisa, o Ensino Fundamental funciona em dois turnos, com cinco aulas diárias, incluindo aulas aos sábados a partir do 6º ano. Os alunos têm aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, música, artes visuais, desenho, sociedade e cidadania, educação física, francês e inglês.

Desde 2006, os alunos de 6º e 7º ano passaram a ter também aulas de informática educativa incluídas na grade curricular. Os demais alunos podem fazer uso dos laboratórios acompanhados dos professores das demais disciplinas. O colégio apresenta uma tradição no uso pedagógico da Informática, cujas primeiras iniciativas datam de 1996, quando a instituição participou do projeto EDUCOM, em parceria com a UFRJ, que visava ao desenvolvimento de softwares educativos nas áreas de química, física, matemática e biologia.

Vale ressaltar que cada Unidade da Instituição escolar investigada tem o seu próprio laboratório de informática e todos, de modo geral, seguem um padrão. Têm em média dezessete microcomputadores com acesso à Internet por meio de banda larga. Todas as máquinas utilizam a plataforma Windows e a versão 2003 da Suíte Office da Microsoft (que inclui os softwares Word, Power Point, Excel e Publisher). Essas licenças foram obtidas por meio de uma parceria com a referida empresa. Como browser de navegação, é comum o uso dos softwares Internet Explorer (instalado juntamente com o Windows) e do Mozilla Firefox (software livre). Dependendo do laboratório, há outros softwares instalados, alguns de licença proprietária (no caso de a Unidade comprar o programa) e a maioria de licença livre (instalados a pedido dos professores). Todas as máquinas estão ligadas em rede, o que permite que diferentes usuários acessem ao mesmo tempo um mesmo arquivo disponibilizado em uma máquina específica.

Visando uma maior segurança na rede da instituição, há um sistema de bloqueio a alguns sites, principalmente aqueles de conteúdo pornográfico ou que possibilitem o download de músicas e vídeos. O acesso a sites de entretenimento

e de relacionamento também está bloqueado. O objetivo é que o sistema de Internet da instituição seja usado exclusivamente com fins educacionais. No caso de algum professor necessitar de algum site bloqueado, deverá encaminhar ao Departamento de Ciência da Comutação e Iniciação ao Trabalho (DCCIT) uma solicitação de desbloqueio acompanhada de uma justificativa para o uso do site.

Há variações com relação ao tamanho das salas destinadas ao laboratório, assim como com relação à distribuição das máquinas nas mesmas. Em alguns laboratórios, as bancadas são organizadas em fileiras (de forma semelhante aos sistemas de *telemarketing*); em outros, a organização das máquinas se assemelha à forma da letra U. Alguns laboratórios apresentam também impressora, *kits* de multimídia (microfone e caixa de som) e projetor (*datashow*).

Na subseção 4.3.3, irei descrever o laboratório de informática da Unidade investigada como um dos ambientes físicos utilizados para as aulas de inglês.

4.3.2 O ensino de inglês na instituição

> *O conhecimento é construído via interação entre os participantes do discurso, situados histórica, social e culturalmente, e é resultado de uma participação ativa dos agentes deste processo.*
>
> Projeto Político Pedagógico, 2002:214

A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada e de entrevista concedida pela professora colaboradora, pude perceber algumas linhas mestras que norteiam o ensino de inglês.

Primeiramente, vale ressaltar que,

> de acordo com a concepção de linguagem com que [o corpo docente trabalha], o sentido não é inerente à palavra mas construído pelos participantes através da interação. [...] [Ambos, linguagem e sentido], estão diretamente ligados ao contexto social em que são produzidos. [...] Portanto, entender a linguagem não se resume a decodificá-la e ter, assim, garantido seu sentido. O significado é resultado da interação entre os interlocutores, considerado o contexto em que foi produzido (PPP, 2002:212).

Outro aspecto importante do ensino de inglês na instituição investigada se refere ao foco na interdisciplinaridade. “Ela surge do entendimento da necessidade de se reorganizar o processo ensino-aprendizagem no sentido de superar a fragmentação e a linearidade do conhecimento e de romper os limites que demarcam o território de cada disciplina” (PPP, p.216). O ensino de inglês, assim como o ensino de qualquer outra disciplina, não deve ter um fim em si mesmo, mas propiciar a interação e conseqüente construção do conhecimento, não importando a que área ele pertença.

O uso de diferentes tecnologias para o ensino de inglês também recebeu destaque no PPP da instituição. Segundo o documento, ao longo dos tempos, o ensino de línguas estrangeiras se favoreceu do uso de diferentes instrumentos/mídias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Como o ser humano faz uso, em seu cotidiano, de diferentes meios para a aquisição de sua língua materna, é natural que, em um contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, ele também utilize elementos do seu meio para tentar se comunicar. Esses elementos podem ser não-mecânicos como *flashcards*, revistas, jornais, o quadro-de-giz, etc. ou elementos mecânicos altamente sofisticados como câmeras de vídeo ou computadores.

> Qualquer que seja a abordagem adotada, parece ser corrente entre os professores de línguas a opinião de que esses instrumentos [...] contribuem bastante para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que promovem maior interação entre o mundo exterior e a sala de aula, além de fazer do trabalho do professor e do aluno uma tarefa mais agradável e significativa (PPP, 2002:217).

Mais um aspecto de relevância se refere aos objetivos pedagógicos do ensino de inglês que se apresentam de forma diferenciada nos dois segmentos da Educação Básica.

No Ensino Fundamental (a partir do 6º ano), “o ensino de língua inglesa [...] se caracteriza por trabalhar, na medida do possível, as quatro habilidades: falar (produção oral), ouvir (compreensão oral), ler (compreensão escrita) e escrever (produção escrita)” (PPP, 2002:224). Prioriza-se, entretanto, a compreensão escrita. Esse fato se deve a dois fatores. Primeiramente, o contexto escolar não propicia o aprendizado efetivo de habilidades orais (falar e ouvir), por exemplo,

em função de um grande número de alunos por turma (34 alunos em média) e da escassez de recursos de multi-meios (como gravador, vídeo, televisão, etc).

> O outro fator diz respeito ao fato de a leitura ser a habilidade mais socialmente justificável dentro do nosso contexto de país em desenvolvimento: raras são as oportunidades que brasileiros têm de falar esta língua, mas inúmeras são as oportunidades em que a leitura representará um instrumento importante de comunicação e/ou de acesso a outras culturas, tanto na vida cotidiana quanto, e principalmente, na vida acadêmica (PPP, 2002:220).

Já no Ensino Médio, trabalha-se exclusivamente a habilidade da leitura, "valorizando-se tanto a compreensão geral quanto a compreensão mais aprofundada, quando se recorrerá aos conhecimentos que o aluno já possui sobre o mundo que o cerca, sobre sua língua materna, sobre a escrita e sobre a organização de textos" (PPP, 2002:379).

Com relação ao material didático utilizado, também há diferenças entre os dois segmentos da Educação Básica. No Ensino Fundamental, há o uso de um livro didático, que varia em função da unidade escolar. Já no Ensino Médio, os alunos utilizam apostilas elaboradas pelos professores, havendo uma gradação do uso do inglês nos enunciados das questões. No início da apostila do 1º ano, por exemplo, os enunciados estão em português; já a apostila do 3º ano está toda em inglês.

Os alunos da instituição investigada têm aulas de inglês a partir do 6º ano (antiga 5ª série) em três encontros semanais de quarenta e cinco minutos cada um. Esses tempos são distribuídos nos dias pares da semana (2ª, 4ª ou 6ª feira), havendo a possibilidade de tempos geminados (dois tempos seguidos). O ensino de inglês é obrigatório até o 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série), juntamente com o ensino de francês. No Ensino Médio, os alunos podem optar pela língua estrangeira que desejam estudar, havendo também a possibilidade de escolha do espanhol.

As aulas de inglês podem ocorrer em diferentes espaços físicos que serão melhor detalhados na subseção seguinte.

4.3.3 O uso de diferentes espaços para o ensino de inglês

A maior parte das aulas de inglês ocorre em salas de aula tradicionais, com as carteiras organizadas em fileiras (cf. figura 3), o que normalmente não propicia muito a interação entre os alunos. O professor posiciona-se à frente da turma, próximo ao quadro-negro, o que, teoricamente, reforça a assimetria das relações entre o professor e os alunos. Nessas mesmas salas, os alunos têm aulas das demais disciplinas, o que dificulta ainda mais uma mudança na organização das mesas e cadeiras.

Como o foco desta pesquisa era o ensino de inglês com o uso de hipertextos eletrônicos, as aulas nas salas de aula tradicionais não foram observadas. A única exceção foi quando a professora fez uso desse espaço para fazer uma avaliação do trabalho com hipertextos até então realizado (entre o segundo e o 3º encontro com a turma A). Fez comentários sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos a partir da análise dos exercícios feitos em formato digital, ressaltando a importância dos hipertextos trabalhados. Os alunos também tiveram a oportunidade de fazer comentários e tirar dúvidas.

Figura 3 – Sala de aula tradicional

Com a inauguração da Mediateca, no final do ano de 2006, os alunos passaram a poder utilizar novos espaços para as aulas de inglês. A Mediateca é

composta de duas salas. A primeira é uma sala de vídeo (cf. figura 4) que permite a exibição de filmes, clipes e músicas. Nesta sala, há um aparelho de televisão, um aparelho de DVD, um VCR e um aparelho de som. O espaço comporta uma média de 40 pessoas. As turmas observadas não fizeram uso deste espaço durante a realização da pesquisa.

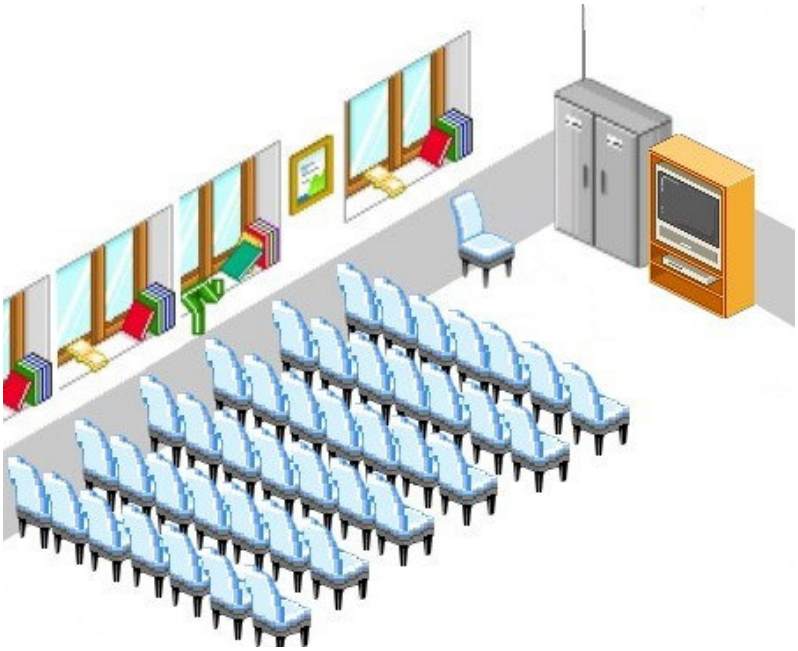


Figura 4 – Sala de vídeo

Na outra sala da Mediateca, há seis microcomputadores, algumas estantes com livros, sete mesas redondas, quarenta cadeiras de rodinhas, a mesa do professor, uma impressora, entre outras coisas (cf. figura 5). Os computadores estão ligados em rede com acesso à Internet por meio de banda larga. Em todos eles, o sistema operacional utilizado é o Windows. Os principais softwares instalados são os que compõem a Suíte Office da Microsoft, versão 2003: Power Point, Excel, Word e Publisher. Os browsers de navegação utilizados são: Internet Explorer e Mozilla Firefox. Todos os micros têm entrada USB, drive de disquete e de CD. Não há *kit* multimídia disponível (microfone e caixa de som). O ideal é que em cada micro trabalhem até dois alunos. Em função da necessidade, alguns micros chegaram a ser compartilhados por até três pessoas.

Apenas a turma B (que será descrita na subseção 5.4) fez uso deste espaço durante a realização da pesquisa (1º e 2º encontros), em virtude do

laboratório de informática estar sendo usado pelas turmas do 6º ano no mesmo horário das aulas de inglês (4ª feira à tarde). Para a realização das atividades, a turma teve que ser dividida em grupos. No primeiro tempo de aula, enquanto um grupo usava os computadores para a realização das atividades com hipertextos eletrônicos, o outro grupo se subdividia nas mesas redondas para a realização de atividades escritas (exercícios no livro didático ou em folhas impressas). No segundo tempo de aula, havia a troca dos grupos. O número reduzido de micros dificultou a realização das atividades pela turma B. Houve vezes em que nem todos os alunos tiveram a oportunidade de concluir seus trabalhos.

Figura 5 – Sala da Mediateca

O outro espaço utilizado para as aulas de inglês foi o laboratório de informática da unidade investigada (cf. figura 6). A sala era constituída de dezessete microcomputadores ligados em rede com acesso à Internet por meio de banda larga. Os softwares instalados são basicamente os mesmos dos micros da Mediateca: plataforma Windows, Suíte Office da Microsoft (versão 2003), Internet Explorer e Mozilla Firefox como browsers de navegação. Todos os computadores têm entrada USB, drive de disquete e CD. Há apenas quatro caixas de som. Para cada micro, estão disponíveis duas cadeiras, o que permite que o laboratório seja utilizado por uma turma de até 34 alunos. No centro da sala, há uma mesa redonda com algumas cadeiras. Há também um armário, uma

estante para os alunos colocarem suas mochilas e uma mesa com telefone e impressora. Em um canto da sala, há alguns micros antigos, encaixotados.

Figura 6 – Laboratório de Informática

A turma A (a ser descrita na subseção 4.3.4) fez uso dessa sala durante as três atividades realizadas com o uso de hipertextos eletrônicos. A turma B (que também será descrita na subseção 4.3.4) fez uso dessa sala somente durante a realização da terceira atividade. Em virtude de uma mudança de horário, a turma teve dois tempos seguidos em uma 2ª feira, o que permitiu o uso do laboratório.

Tendo descrito o contexto investigado, apresentarei a seguir os participantes da pesquisa

4.3.4 O perfil dos participantes

> *O estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta [...] a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos.*
>
> ANDRÉ, 1995:43

Tendo em vista o proposto acima, passo à apresentação dos participantes sob a ótica desta pesquisadora.

- Pesquisadora - Tenho 40 anos, natural do Rio de Janeiro. Sou licenciada em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 1990. Sou especialista em Informática Educativa pela Universidade Castelo Branco. Minha monografia foi apresentada em maio de 2005 com o título: "A aplicação de estratégias de leitura à compreensão de textos virtuais". Ainda durante a graduação, comecei a dar aulas de inglês em cursos livres. Em 1988, prestei concurso público municipal para reger turmas do antigo primário. Em 1992, comecei a dar aulas de inglês no município do Rio mediante um novo concurso público. Até 1993, continuei trabalhando também em cursos de inglês. No final de 1996, fiz concurso para o Estado do Rio, trabalhei dois anos com turmas do 1º ano do ensino médio e pedi exoneração em fevereiro de 1999. No final de 1998, fiz outro concurso para a prefeitura do Rio. Fui chamada a me apresentar em 2000 e trabalhei nesta segunda matrícula até fevereiro de 2002, quando pedi exoneração. Até abril de 2007, trabalhava em uma escola municipal próxima a minha casa, em regime semanal de 30h, com 12 turmas e em torno de 500 alunos. Em agosto de 2006, prestei concurso para a instituição escolar investigada. Tomei posse em janeiro de 2007 e comecei a dar aulas de Informática Educativa em março de 2007 em uma das unidades, mas não na mesma unidade onde se deu a pesquisa. Trabalho com seis turmas de sexto e uma de sétimo ano dentro da grade curricular. Minhas atribuições pedagógicas incluem também orientações sobre o uso da Informática Educativa para os demais alunos e professores da unidade onde trabalho. Ao longo do capítulo de análise de dados, esta pesquisadora será identificada como Simone.

- Professora-colaboradora – Será apresentada desta forma em virtude da natureza colaborativa desta pesquisa. Tem 30 anos, é licenciada em Letras (Português-inglês) (1995-2000) com mestrado em Lingüística Aplicada (2000-2003). Em 2002, começou a trabalhar em cursos livres e na rede

estadual de ensino. Nesse ano, prestou concurso para a instituição investigada, tendo sido chamada para iniciar suas atividades docentes em 03 de junho de 2003. No mesmo mês, no dia 23, defendeu sua dissertação de mestrado. Em 2004, pediu exoneração do colégio estadual e demissão no particular. Atualmente tem regime de trabalho de dedicação exclusiva. Parte de sua carga horária é dedicada a trabalhos realizados na Mediateca de inglês. Atualmente é professora regente de três turmas de nono ano. Cada uma tem carga horária de 3 tempos semanais de 45 minutos cada um. Apresenta interesse em incorporar o uso das NTICs em sua sala de aula, embora tenha revelado não ter recebido durante sua formação embasamento teórico para fazê-lo. Em entrevista concedida, se auto-definiu como entusiasta e curiosa com relação às NTICs. Acessa diariamente a Internet, principalmente com objetivos profissionais, em busca de material para uso em sala de aula. Revelou ter facilidade na navegação hipertextual e no uso de ferramentas de busca. Acredita que essa facilidade se deve, em parte, ao domínio da língua inglesa. Ao longo do capítulo de análise de dados, será identificada como Lúcia, nome fictício escolhido por esta pesquisadora.

- Alunos-participantes – Participaram desta pesquisa os alunos de duas turmas de 9º ano (antiga 8ª série) da referida professora. Cada uma das turmas tem três tempos semanais de aula: um tempo isolado em um dia da semana, e os outros dois tempos seguidos em um outro dia. Visando um melhor aproveitamento das atividades propostas com o uso de hipertexto, optou-se pelo uso dos tempos seguidos para a realização das mesmas. Uma das turmas tem aulas seguidas às sextas-feiras pela manhã e a outra tem essas mesmas aulas às quartas-feiras à tarde. A primeira será definida como Turma A e a segunda como Turma B. Ambas realizaram teoricamente as mesmas atividades de leitura, mas em espaços físicos e dinâmicas pedagógicas diferentes. A Turma A fez uso apenas do laboratório de Informática (três encontros), já a Turma B fez uso do espaço destinado à Mediateca de Inglês (dois primeiros encontros) e do laboratório de informática (último encontro). Este fato, conforme já relatado, se deveu a problemas relacionados à disponibilidade do laboratório de Informática

que é usado regularmente por uma turma de 6º ano no mesmo horário em que a Turma B tem aula de inglês. Ambos os espaços foram descritos na subseção 4.3.3.

De modo a caracterizar melhor os alunos-participantes, foi aplicado um questionário do tipo misto (com perguntas abertas e fechadas)., que será descrito na seção 4.4 deste capítulo. Responderam ao questionário dezessete alunos da turma A (50 % do total) e vinte e dois alunos da turma B (62 % do total). Com base no questionário e nas notas de campo (instrumento a ser descrito também na seção 4.4), foi possível delinear os perfis das duas turmas que participaram da pesquisa, apresentados a seguir.

TURMA A

O grupo de alunos da turma A que respondeu ao questionário é composto de seis meninos e onze meninas. A faixa etária do grupo varia entre treze e dezesseis anos.

Com relação à escolaridade, 59% do grupo declararam que estudam na instituição investigada desde o 1º ano do ensino fundamental, outros declararam ter ingressado no 6º ano por meio de concurso público (41%). Deste percentual, todos fizeram o primeiro segmento em escola particular.

Com relação às preferências de leitura, 35% do grupo que respondeu ao questionário declararam que gostam muito de ler, 41% declararam que gostam “mais ou menos” e 24% disseram que gostam “um pouco”. Dentre os hábitos de leitura com textos impressos, houve destaque para os cadernos de televisão e esportivos dos jornais, as revistas destinadas aos adolescentes, as revistas esportivas, os livros de romance e de contos.

Nas questões referentes aos hábitos de leitura de hipertexto eletrônico, 59% do grupo declararam que acessam bastante a Internet, 23% acessam com freqüência e 17% acessam às vezes. A maior parte faz uso de acesso doméstico por meio de banda larga (48%). Apenas um aluno (6%) declarou fazer uso de acesso doméstico por meio de conexão discada. Um aluno declarou fazer uso de *lan houses* (6%). Os demais (42%) disseram fazer uso de mais de um tipo de

conexão (todas as opções – 6%; banda larga doméstica, *lan houses* e casas de amigos - 6%; conexão discada e *lan houses* -18%; banda larga doméstica e *lan houses* – 6%; banda larga e laboratório da escola – 6%). Dentre as atividades realizadas pelos alunos durante o acesso à Internet, houve destaque para o *download* de músicas e vídeos (94%), para o uso de chats (88%), para o uso de motores de busca (82%) e para as visitas aos sites de relacionamento (76%). Dentre as opções previstas pelo questionário, a menos selecionada foi o acesso a sites educativos (apenas 11%).

Com relação ao uso da Internet na instituição escolar, 47% declararam que faziam uso freqüente dos laboratórios de informática durante o primeiro segmento (1º ao 5º ano), mas foram unânimes em afirmar que poucas vezes fizeram uso dos laboratórios durante o segundo segmento (5º ao 9º ano). Segundo os alunos, no ano de 2007, o laboratório de informática foi usado apenas nas aulas de inglês durante a realização desta pesquisa. Além do laboratório de Informática, os alunos declararam fazer uso da Internet nas mediatecas de inglês e francês, durante algumas aulas das referidas disciplinas.

Nas questões referentes à pesquisa realizada, a maior parte (76%) acredita que as experiências propiciaram tanto o aprendizado da Língua Inglesa quanto o de aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos. A maioria declarou também que teve algumas dificuldades durante a realização das atividades, em função de os textos estarem em língua inglesa. Visando sanar as dificuldades, os alunos fizeram uso de diferentes procedimentos. Os mais citados foram: identificação de palavras cognatas (82%), pedido de ajuda à professora (70%), dedução do significado pelo contexto (58%) e pedido de ajuda a um colega (58%). As dificuldades enfrentadas pelos alunos na leitura de hipertextos em inglês e as interações que contribuíram para minimizar tais dificuldades (seja para resolvê-las ou para preveni-las), focos desta investigação, serão apresentadas e discutidas no capítulo de análise de dados (capítulo 6).

Durante a realização das atividades, uma boa parte da turma demonstrou facilidade na realização das tarefas, fato que se confirmou pela análise dos questionários. Muitos declararam ter experiência no uso da Internet. Alguns alunos se destacavam pela rapidez na realização das tarefas, pela expressão oral e pela facilidade em compartilhar seus conhecimentos com os demais colegas.

Um pequeno grupo se mostrou perdido e teve dificuldades durante a navegação hipertextual, fato que também se confirmou pela análise dos questionários. Deste grupo, alguns tentavam sanar suas dificuldades, pedindo ajuda à professora, à pesquisadora ou ao colega de dupla, enquanto outros pareciam indiferentes às atividades e desistiam com facilidade, chegando algumas vezes a iniciar conversas paralelas. Esta turma apresentou um comportamento mais agitado do que a outra, embora tenha demonstrado mais facilidade na aprendizagem da língua inglesa (segundo relato da professora).

TURMA B

O grupo de alunos da turma B que respondeu ao questionário é composto de onze meninos e onze meninas. A faixa etária do grupo varia entre catorze e dezesseis anos.

Alguns alunos estudam na instituição investigada desde o 1º ano do ensino fundamental (36%), a maior parte ingressou na instituição no 6º ano por meio de concurso público (54%). Deste percentual, 36% fizeram o primeiro segmento em escola particular e 18% são oriundos de escola pública. Dois alunos (9%) declararam ter ingressado na instituição apenas no ano de 2007.

Nas questões referentes às preferências de leitura, 41% do grupo que respondeu ao questionário declararam que gostam muito de ler, 32% declararam que gostam “mais ou menos”, 18% disseram que gostam “um pouco” e 2% afirmaram que “não gostam”. Dentre os hábitos de leitura com textos impressos, houve destaque para as revistas destinadas a adolescentes, para as revistas sobre celebridades e aquelas que incluem histórias em quadrinhos e passatempos. Com relação aos jornais, os cadernos mais citados foram os de televisão, os esportivos e aqueles com notícias locais e internacionais. Com relação aos livros, houve maior interesse pelos livros de romance, de poesia e de contos.

Com relação aos hábitos de leitura de hipertexto eletrônico, 54% do grupo declararam que acessam bastante a Internet, 9% acessam com freqüência e 27% acessam às vezes. Um aluno (equivalendo a 4,5% dos que responderam ao questionário) declarou que raramente acessa a Internet e um outro declarou que nunca acessa a Internet. A maior parte faz uso de acesso doméstico por meio de

banda larga (45%), enquanto que apenas 18% usam conexão discada. Apenas um aluno (4,5%) declarou acessar a Internet exclusivamente por meio de *lan houses*. Os demais (42%) disseram fazer uso de mais de um tipo de conexão (todas as opções – 4,5%; banda larga doméstica, *lan houses* e laboratório da escola – 4,5%; conexão discada e *lan houses* – 4,5%; banda larga doméstica e *lan houses* – 4,5%; *lan houses* e laboratório da escola – 4,5%; banda larga doméstica, *lan houses*, laboratório da escola e celular – 4,5%). Dentre as atividades realizadas pelos alunos durante o acesso à Internet, houve destaque para o uso de motores de busca (citado por 86% dos que responderam ao questionário), para o uso de chats (77%), para as visitas aos sites de relacionamento (77%), para o *download* de músicas e vídeos (77%) e para as visitas aos sites de entretenimento (77%). Dentre as opções previstas pelo questionário, a menos selecionada foi o acesso a sites educativos, já que nenhum dos participantes escolheu essa opção.

Nas questões referentes ao uso da Internet na instituição escolar, 45% declararam que faziam uso freqüente dos laboratórios de informática durante o primeiro segmento (1º ao 5º ano) e 77% afirmaram que poucas vezes fizeram uso dos laboratórios durante o segundo segmento (5º ao 9º ano). Segundo os alunos, no ano de 2007, o laboratório de informática foi pouquíssimo usado, apenas uma vez na aula de inglês, uma vez na aula de história (fato citado por 1 aluno) e uma vez na aula de matemática (fato citado por dois alunos). Além do laboratório de Informática, a maioria declarou ter feito uso da Internet nas mediatecas de inglês e francês, durante algumas aulas das referidas disciplinas.

Com relação à pesquisa realizada, a maior parte (95%) acredita que as experiências propiciaram tanto o aprendizado da Língua Inglesa quanto o de aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos. Ao contrário da turma A, as dificuldades da turma B se apresentaram de forma mais heterogênea: 45% declararam que tiveram algumas dificuldades em função dos textos estarem em língua inglesa e 22% relataram ter dificuldades em navegar pelas páginas da Web. Observa-se uma equivalência entre a experiência no uso da Internet (itens 4a e 4b do questionário) e as dificuldades encontradas (item 4c). Alunos que declararam acessar a Internet com maior freqüência, declararam também ter tido menos dificuldades, tanto na navegação quanto na compreensão textual.

Visando sanar as dificuldades, os alunos fizeram uso de diferentes estratégias. As mais citadas foram: pedido de ajuda à professora (77%), pedido de ajuda a um colega (63%), identificação de palavras cognatas (50%) e dedução do significado pelo contexto (50%).

Uma boa parte da turma B demonstrou maior dificuldade na compreensão dos textos e na navegação hipertextual, do que a turma A, levando mais tempo para a realização das atividades. Por outro lado, a turma se apresentou menos agitada do que a anterior, embora o trabalho na Mediateca nos dois primeiros encontros, com a turma dividida em grupos, tenha contribuído para uma maior agitação. Somente quando as duas turmas fizeram uso do mesmo espaço físico (3º encontro no laboratório), é que ficou mais fácil tecer as comparações. A turma, de modo geral, demonstrou maior interesse em sanar suas dificuldades, solicitando ajuda de forma mais constante, fato que se confirmou pela análise dos questionários. Assim como na turma A, as dificuldades enfrentadas pelos alunos da turma B na leitura de hipertextos em inglês e as interações que contribuíram para minimizar tais dificuldades (seja para resolvê-las ou para preveni-las), focos desta investigação, serão apresentadas e discutidas no capítulo de análise de dados (capítulo 6).

Comparando-se o desempenho das turmas entre o primeiro e o terceiro encontro, percebemos uma sensível melhora, principalmente com relação à navegação hipertextual. Entretanto, esse crescimento foi maior pôde ser mais observado na turma B, talvez porque a turma A já apresentasse mais facilidade tanto na aprendizagem da língua inglesa, quanto na navegação hipertextual. Acreditamos que as atividades propostas tenham, de certa forma, minimizado as diferenças entre as duas turmas.

Ao analisar os questionários de ambas as turmas, foi interessante perceber que a maioria dos alunos considerou como elementos facilitadores: o fato de os textos estarem na Web (o que permite o acesso enciclopédias e dicionários eletrônicos), o trabalho em duplas (o que permite que um ajude o outro) e a presença constante da professora, orientando-os sempre que necessário. Note-se que as interações com o colega e com a professora – relacionada aos dois últimos elementos facilitadores apontados pelos próprios alunos – são foco desta investigação e serão detalhados no capítulo de resultados (cf. capítulo 6).

Dentre as necessidades específicas percebidas pelos alunos, as mais citadas se referem ao vocabulário (desconhecimento do significado de algumas palavras e expressões), o que se refletirá na parte do capítulo de resultados que trata das dificuldades enfrentadas pelos alunos (cf. seção 6.1 e suas subseções). Outro aspecto recorrente nos questionários de ambas as turmas se refere à sugestão de um maior número de aulas que incluam o uso de hipertextos eletrônicos.

Ao longo do capítulo de análise de dados, os alunos-participantes serão identificados como “aluno 1”, “aluno 2”, “aluno 3” e assim, sucessivamente, independentemente do sexo. Maiores detalhes sobre a identificação dos participantes da pesquisa nas transcrições serão apresentados na parte inicial do capítulo de análise de dados.

4.4 Procedimentos para a geração de dados

Um desafio da LA pós-moderna que enfrentei nesta pesquisa é a multiplicidade de diferentes perspectivas na investigação de problemas de aprendizagem de língua. Os dados gerados a partir de diversos instrumentos puderam ser analisados sob várias perspectivas: a perspectiva da pesquisadora, lingüista aplicada em formação, da professora regente e dos alunos. A perspectiva principal analisada foi a perspectiva dos alunos durante atividades de leitura de hipertextos eletrônicos. Desta forma, a pesquisa seguiu uma tendência em pesquisas de ensino de línguas da LA contemporânea: o foco no usuário e na aprendizagem.

Estes foram os instrumentos empregados para a geração de dados:

(1) entrevista semi-estruturada com a professora, gravada em áudio, antes do período de observação das aulas;

(2) observação em sala de aula, com notas de campo da pesquisadora;

(3) gravações em áudio das aulas com transcrição seletiva das mesmas;

(4) entrevistas informais (isto é, não estruturadas e não previamente marcadas) com alguns alunos após as tarefas, na parte final das aulas;

(5) entrevistas informais (isto é, não estruturadas e não previamente marcadas) com a professora imediatamente após as aulas;

(6) questionário misto (com perguntas abertas e fechadas) com os alunos após o período de observação das aulas.

Em um primeiro momento, foi feita uma entrevista com a professora (instrumento 1). Segundo McDonough & McDonough (1997), as entrevistas podem ser de três tipos: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. O primeiro tipo utiliza perguntas previamente selecionadas para obter maior controle sobre as informações dadas. Já as entrevistas semi-estruturadas, embora também tenham uma estrutura previamente estabelecida, permitem ao pesquisador mais flexibilidade. A entrevista não-estruturada "também começa com algum tipo de agenda, mas essa é normalmente muito flexível" (p.184). A entrevista utilizada com a professora foi do tipo semi-estruturada e o roteiro previa os seguintes tópicos:

(a) etapa quebra-gelo: informações sobre questões éticas relacionadas à pesquisa;

(b) dados pessoais da professora: formação e experiência profissional;

(c) concepções pedagógicas sobre linguagem, leitura e o uso das NTCs;

(d) experiência no ensino de leitura, no uso das NTCs em sala de aula e no uso de hipertextos.

Essa entrevista foi gravada em áudio, com o consentimento da professora. Dessa forma, informações que passariam despercebidas em um primeiro momento, puderam ser melhor analisadas.

As notas de campo (instrumento 2), obtidas a partir das observações feitas, se constituíram em importantes instrumentos para geração de dados. Segundo Davis (1999), a observação é o principal instrumento da investigação etnográfica e deve ser definida como *observação participante,* uma vez que "o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo por ela afetado" (ANDRÉ, 1995:28). A observação participante "visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial" (p.45). As notas de campo tiveram como objetivo gerar dados para a caracterização do contexto de pesquisa e de seus participantes, assim como buscar respostas para as duas perguntas de pesquisa.

Com relação à primeira pergunta, procurei observar “sinais” de não-compreensão e de dificuldades no uso de hipertextos. Com relação à segunda, houve um foco em interações que evidenciassem a busca pela solução das dificuldades encontradas e o êxito ou não na solução dessas dificuldades.

As gravações em áudio (instrumento 3) tiveram como objetivo registrar as interações entre a professora e os alunos e destes entre si nas diferentes situações de sala de aula. Foram realizadas durante as aulas de leitura que incorporaram o uso de hipertextos eletrônicos. Ao analisar as interações, procurei focar alguns aspectos: primeiramente, as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura de hipertextos e o que eles fizeram para superá-las; em um segundo momento, de que forma as interações entre os participantes contribuíram ou não para minimizar as dificuldades. Após um período inicial de observação, uma ou mais duplas de cada turma foram selecionadas e consultadas a respeito da possibilidade de terem suas interações gravadas isoladamente (interação um-um). As interações em duplas foram em tom de voz mais baixo, necessitando de um gravador mais próximo. Foi solicitado aos alunos das duplas selecionadas que lessem em voz alta as questões propostas pelos roteiros disponibilizados digitalmente pela professora, que negociassem as possibilidades de resposta e, ao final, lessem em voz alta a resposta escolhida. Dessa forma, os arquivos de áudio puderam incluir tanto a interação da professora com os alunos, mesmo que através do roteiro escrito das atividades, quanto a negociação entre os participantes. Vale ressaltar que esta pesquisadora não conseguiu se manter afastada das interações, embora tenha tentado em um primeiro encontro com a turma A. Por várias vezes circulei entre as duplas, tirando dúvidas, dando orientações e estimulando os alunos a encontrarem suas respostas às questões propostas nos roteiros, reforçando, de certa forma, o que seria a fala da professora. Outro ponto de gravação se referiu às interações do tipo um-todos, como no caso de a professora ou um dos alunos se dirigirem à turma como um todo.

As entrevistas informais (instrumentos 4 e 5) deram acesso ao ponto de vista dos participantes sobre as atividades de leitura hipertextual propostas. As declarações dos alunos e da professora feitas nessas entrevistas informais transformaram-se em notas de campo e, de certa forma, foram incorporadas ao

instrumento 1. A visão dos participantes facilitou tanto a identificação das dificuldades de leitura de hipertextos enfrentadas pelos alunos quanto a identificação das interações que minimizaram tais dificuldades – seja buscando superá-las quando ocorriam ou tentando evitá-las.

Foi aplicado também um questionário para os alunos das duas turmas investigadas (instrumento 6). Uma versão preliminar foi apresentada à professora-colaboradora que sugeriu algumas modificações. Em função do grande número de alunos participantes da pesquisa (em torno de setenta), o questionário utilizado com eles foi do tipo misto, incluindo tanto questões de resposta fechada, quanto questões de resposta aberta. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o participante da pesquisa apenas seleciona a(s) opção / opções (dentre as apresentadas) que mais se adequa(m) à sua opinião. Já as questões de resposta aberta permitem ao participante construir as respostas com as suas próprias palavras, permitindo, deste modo, uma maior liberdade de expressão. Esse instrumento permitiu acesso principalmente à perspectiva dos alunos sobre as suas dificuldades na leitura hipertextual. Inicialmente o questionário seria aplicado durante a última semana de aulas de inglês antes das provas de certificação com a presença da pesquisadora. Entretanto, na semana anterior, fomos informados que isso não seria possível em virtude de os alunos do 9º ano terem que fazer a Prova Brasil (avaliação do MEC aplicada anualmente aos alunos do 5º e 9º anos das escolas públicas) no mesmo período destinado à aplicação dos questionários. A única alternativa foi, então, solicitar aos alunos que levassem os questionários para casa e os trouxessem preenchidos no dia da avaliação final. Foram feitas recomendações com relação à importância do questionário tanto para a pesquisa quanto para o trabalho em sala de aula de inglês com o uso de hipertextos eletrônicos. Apenas trinta e nove alunos (55% do total) devolveram os questionários preenchidos. Embora esse número não tenha sido o ideal, foi o possível e acredito que as informações obtidas tenham sido realmente representativas do grupo de alunos como um todo.

As entrevistas e questionários (instrumentos 1, 4, 5 e 6) apresentaram dois objetivos básicos. Primeiramente, caracterizar o contexto de pesquisa e o perfil de seus participantes. Em um segundo momento, identificar as dificuldades

enfrentadas pelos alunos durante a leitura de hipertextos eletrônicos e as diferentes formas pelas quais eles buscam sanar essas dificuldades.

O uso de diferentes instrumentos de geração de dados possibilitou a triangulação dos mesmos com base em diferentes interpretações sobre o que ocorreu durante a realização das tarefas de leitura. Esse fato relaciona-se não apenas com a escolha de uma base etnográfica para a pesquisa, mas principalmente a escolha da abordagem interpretativista. Segundo Moita Lopes (1994:331): “Na [pesquisa] interpretativista, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem”. Além disso, “a investigação nas C. Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isto envolve questões relativas de poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994: 331).

O quadro a seguir visa sintetizar os instrumentos usados para a geração de dados e os objetivos de cada um.

Objetivos / Instrumentos	Caracterização do contexto de pesquisa	Caracterização dos participantes	Identificação de dificuldades na leitura de hipertextos em inglês (pergunta de pesquisa nº1)	Identificação de padrões de interação que buscam minimizar as dificuldades (pergunta de pesquisa nº 2)
Entrevistas aplicadas ao professor	• Informações sobre a instituição de ensino (histórico, proposta curricular, recursos tecnológicos, etc)	• Informações pessoais como idade, formação, experiência profissional; • concepções pedagógicas sobre linguagem, leitura, NTICs, hipertexto, etc. • experiência no ensino de leitura; • experiência no uso pedagógico das NTICs; • experiência no uso de hipertextos.		
Entrevistas e questionários aplicados aos alunos		• Características pessoais como idade, sexo, preferências de leitura, etc; • experiência no uso da Internet; • experiência no uso de ferramentas de busca; • experiência em navegação hipertextual.	• Dificuldade na leitura de textos em inglês; • dificuldade na leitura de hipertextos eletrônicos em inglês.	
Gravações em áudio das aulas			• Foco em "sinais" de não-compreensão e de dificuldades no uso de hipertextos.	Foco em interações que evidenciem a busca pela solução das dificuldades e /ou a tentativa de preveni-las.
Observação com notas de campo da pesquisadora	• Observação do contexto físico.	• Observação de atitudes e comportamentos evidenciados pelas interações ocorridas.	• Observação de "sinais" de não-compreensão e de dificuldades no uso de hipertextos.	• Observação de interações que envolvam a busca pela solução das dificuldades encontradas ou a tentativa de evitar tais tipos de dificuldades.

Quadro 4 – Objetivos dos instrumentos de geração de dados

4.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados, principalmente em pesquisas de cunho interpretativista, é um processo gradativo e contínuo. Inicia-se ainda no período de geração de dados, fase em que o pesquisador faz escolhas acerca do que observar, dos instrumentos a serem utilizados e de como documentar os dados gerados. Muitas vezes, ainda durante essa etapa, ajustes são necessários para que as informações obtidas sejam pertinentes às perguntas de pesquisa propostas. Depois, todo o conjunto de dados gerados é visto e revisto, exaustivamente, no sentido de selecionar o que efetivamente contribua para a "compreensão, credibilidade e validação da investigação" (CESTARI, 2006).

Após esse intensivo trabalho de observação, o desafio do pesquisador é tentar organizar todos os dados como num quebra-cabeça. No início, parece impossível juntar todas as peças. É necessário que elas sejam organizadas por cores, tamanhos e formas, para que, então, seja possível reconstruir a imagem formada por pequenas peças. Muitas são as tentativas frustradas. O mesmo acontece com os dados. Buscam-se núcleos de significado e aspectos recorrentes que possibilitem a criação de categorias e subcategorias de análise. Gradativamente, o retrato da cultura investigada, que antes parecia formado apenas por fragmentos soltos, começa a ganhar forma.

Tendo essas recomendações em mente, passei, então, a estabelecer diferentes critérios para a seleção e organização dos dados, principalmente em função dos instrumentos utilizados para gerá-los.

Os primeiros dados a serem analisados foram obtidos pela entrevista gravada em áudio concedida pela professora antes do período de investigação. Essa entrevista foi transcrita na íntegra diretamente em formato digital e os dados obtidos possibilitaram não apenas uma melhor caracterização do contexto de pesquisa, mas principalmente o estabelecimento de critérios para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades, o que ocorreu ao longo da investigação. Durante a análise preliminar dessa primeira entrevista, fiz uma leitura das minhas anotações de

campo relacionadas à mesma, buscando sempre aspectos recorrentes e/ou divergentes. As demais entrevistas concedidas pela professora foram transcritas de forma seletiva e os dados gerados foram analisados também com base em notas de campo referentes às mesmas. Vale ressaltar que as gravações foram feitas em aparelhos de mp3 e os arquivos gerados são em formato Wave, o que permitiu que fossem facilmente transferidos para o computador. Durante a audição das primeiras entrevistas concedidas pela professora, fiz uso do software Express Scribe[29]. Este software facilita a digitação, já que disponibiliza uma pequena barra de controle de áudio que se sobrepõem a qualquer editor de texto. Além disso, com ele é possível diminuir a velocidade da gravação. Entretanto, ele não se mostrou eficiente para a audição e transcrição seletiva de arquivos de grande duração, já que não disponibiliza a "contagem de tempo" da gravação, dificultando a localização de trechos específicos que necessitem de uma análise posterior mais profunda.

Figura 7 – Barra de controle do Software Express Scribe

O segundo grupo de dados a ser analisado foi obtido por meio dos questionários aplicados aos alunos após o período de intervenção. Inicialmente, os questionários foram divididos por turma e contabilizadas as informações referentes à faixa etária, ao sexo, à escolaridade, aos hábitos de leitura de texto impresso, aos hábitos de uso da Internet e às impressões acerca das atividades desenvolvidas. Foram utilizados dois exemplares em branco do questionário para as anotações acerca dos resultados percentuais obtidos por cada turma em cada uma das questões de resposta fechada. No caso das questões de resposta aberta, os exemplares em branco também foram utilizados, anotando-se, neste caso, as respostas organizadas em categorias criadas com base na observação do campo

lexical das respostas dadas. Posteriormente, as anotações feitas nesses dois exemplares foram contrastadas à luz das notas de campo feitas durante a realização das atividades. Buscou-se também estabelecer parâmetros entre as diferentes partes do questionário, como, por exemplo, a relação entre as dificuldades elencadas pelos alunos e a experiência dos mesmos no uso da Internet e na leitura de textos impressos.

Após a análise do "antes" (entrevista concedida pela professora) e do "depois" (questionário aplicado aos alunos), faltava analisar o "durante": as gravações em áudio das aulas e as notas de campo referentes a elas.

Conforme dito anteriormente, o software inicialmente utilizado não se mostrou eficiente para a audição e transcrição seletiva de gravações de longa duração. Foi feito, então, um teste com o software "Audacity"[30]. Inicialmente, os arquivos em Wave gerados pelos aparelhos de mp3 pareciam incompatíveis com o programa. Para que esse problema fosse solucionado, os arquivos tiveram que ser reduzidos para o formato mono com o auxílio do microfone do Windows[31]. Dessa forma, eles foram facilmente importados pelo programa, que se constitui não apenas como um leitor, mas principalmente como um editor de áudio. Em uma primeira audição de cada uma das aulas, foram feitas anotações de trechos relevantes às perguntas de pesquisa com informações acerca do assunto tratado e do ponto exato da gravação (em minutos e segundos). Em uma segunda audição, dei início à transcrição dos trechos inicialmente selecionados e mais alguns que se mostravam relevantes naquele momento. Os trechos de difícil audição foram amplificados e aqueles que se mostravam irrelevantes foram "deletados". Após as modificações feitas, os arquivos foram salvos com outro nome de modo a não sobrescrever o original.

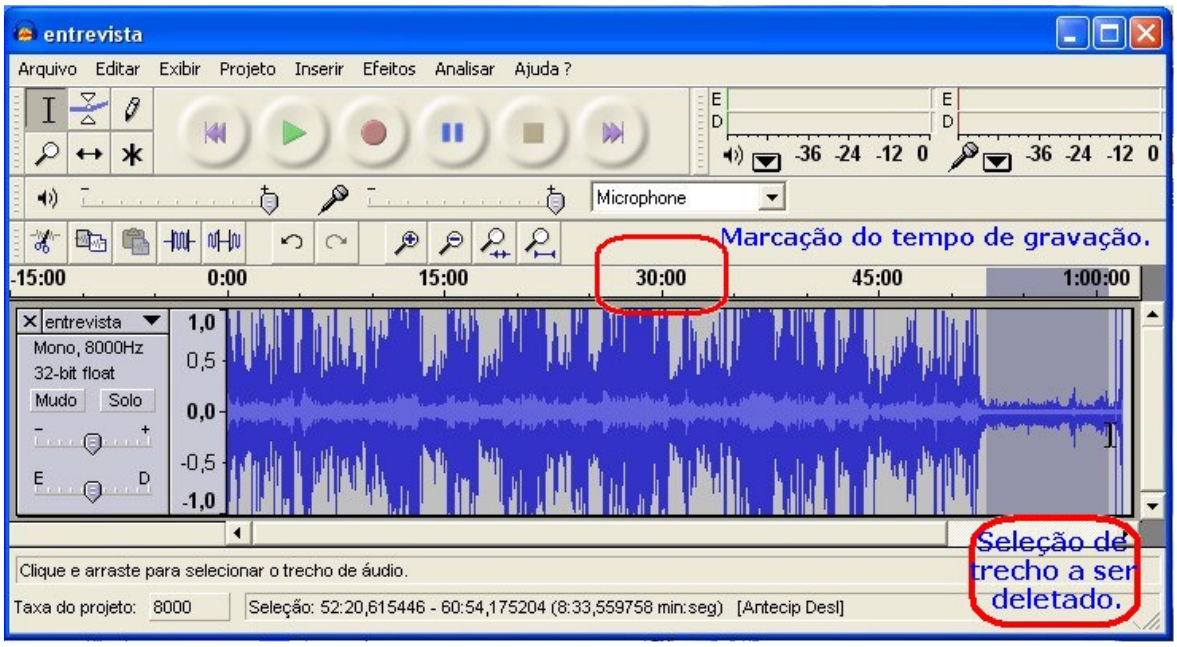


Figura 8 – Janela do software Audacity

Como o mesmo tipo de aula foi planejado para as duas turmas investigadas, as gravações das aulas foram analisadas em pares. Dessa forma, aspectos recorrentes e/ou divergentes nas gravações das aulas das duas turmas puderam ser melhor identificados. Durante a transcrição das aulas, busquei em minhas notas de campo informações que pudessem orientar as transcrições e a análise das mesmas. A primeira versão das transcrições e os comentários iniciais foram feitos de forma manuscrita na parte final do mesmo caderno onde as notas de campo tinham sido escritas. Após o término das transcrições, fiz uma releitura de todas as anotações e transcrições, tentando estabelecer categorias identificadas no caderno por canetas de diferentes cores. Durante esse processo de rever as evidências, fui aprofundando e registrando minhas percepções com vistas a responder as perguntas de pesquisa. Dessa forma, a análise preliminar dos dados gerados pelas gravações de aula e pelas notas de campo conduziu à identificação de categorias gerais que emergiram dos próprios dados e que não foram previamente estabelecidas.

Após a delimitação de um conjunto inicial de categorias gerais, os dados foram novamente analisados para verificação da adequação das categorias

inicialmente identificadas, da necessidade de reformulação e possível desdobramento em subcategorias.

Os resultados, com o conjunto final das categorias e subcategorias definidas pela análise dos dados, serão apresentados e discutidos no capítulo de análise de dados (capítulo 6) à luz da literatura revisada (cf. capítulos 2 e 3). Antes, entretanto, descreverei as atividades de leitura com o uso de hipertextos que foram elaboradas e implementadas de forma colaborativa por mim e a professora-colaboradora.

5. Atividades de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês

Neste capítulo, apresento a proposta de uso de hipertextos eletrônicos para o ensino de leitura em inglês desenvolvida nesta pesquisa e implementada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, conforme já mencionado na Introdução, a intervenção pedagógica aqui sugerida não se constitui em um programa de ensino de leitura em inglês, mas indica atividades que foram implementadas como uma inovação no programa regular de uma escola pública do Rio de Janeiro.

As três atividades implementadas se distanciam em quantidade e qualidade da proposta inicialmente idealizada por esta pesquisadora. Questões de ordem pessoal, profissional e institucional limitaram o tempo destinado às atividades e moldaram a pesquisa como um todo, conforme será explicitado ao longo deste capítulo. Em sua primeira seção, apresento os parâmetros e critérios gerais adotados para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades. Na seção seguinte, abordo aspectos mais concretos e específicos das atividades, descrevendo-as passo a passo, explicitando as diferentes formas de trabalho pedagógico com hipertextos e destacando os ajustes e alterações que se fizeram necessários em função do contexto educacional onde se deu a intervenção.

5.1. Critérios para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades

A escolha e elaboração das tarefas foram definidas a partir de duas linhas mestras: (1) o contexto de pesquisa e (2) a literatura revisada referente às características do hipertexto, aos modelos de leitura e ao papel das interações em sala de aula de leitura.

Com relação ao contexto (cf. seção 4.3), o pontapé inicial foi a entrevista concedida pela professora-colaboradora (cf. seção 4.4) no dia 14 de agosto de 2007. Segundo ela, em função do calendário escolar, teríamos disponíveis para a

realização das atividades apenas três aulas distribuídas no período de dois meses e meio (início de setembro até meados de novembro). Essas aulas não poderiam ser seguidas e deveriam substituir atividades de leitura com texto impresso já propostas com base nos capítulos três e quatro do livro didático adotado pela instituição investigada. Inicialmente, a pesquisa iria focar apenas uma turma; entretanto, em função do número reduzido de aulas, surgiu a idéia de investigarmos mais uma. Além das duas turmas investigadas, a professora-colaboradora resolveu implementar as tarefas propostas em uma terceira turma de 9º ano, que não foi investigada durante a realização desta pesquisa.

A professora-colaboradora gentilmente me emprestou o livro, destacando alguns temas a serem abordados: “The exile” (Exílio), “Inventions” (Invenções), “Addictions” (Vícios), “Education” (Educação) e “AIDS”. Para a seleção dos hipertextos, havia recomendações também com relação ao “nível vocabular” e à presença de alguns aspectos gramaticais, já que, na segunda quinzena de novembro, todas as turmas do nono ano teriam que fazer uma mesma prova institucional. As turmas investigadas, portanto, não poderiam ser prejudicadas em função do trabalho diferenciado. A professora também me mostrou alguns roteiros feitos por ela de atividades que incorporavam o uso de hipertextos, implementadas em anos anteriores.

Durante a entrevista (cf. seção 4.4), foram abordados os conceitos de texto, hipertexto, leitura linear e leitura hipertextual. Dessa forma, foi possível traçarmos os rumos iniciais do trabalho a ser desenvolvido.

Tendo em mente todas essas recomendações, tentei selecionar alguns aspectos essenciais do hipertexto eletrônico para serem abordados durante as atividades, já que não poderia abordar todos em um número tão reduzido de aulas. Em um primeiro momento, julguei relevantes os seguintes aspectos (cf. seção 2.1): a *não-linearidade*, a *multissemiose (*o uso de imagem, escrita verbal e som), a *interatividade* (relação entre o leitor e os múltiplos autores) *e a intertextualidade* (a possibilidade de acesso a outros hipertextos pelo uso dos hiperlinks). Os demais aspectos do hipertexto foram sendo abordados, dentro das possibilidades, durante a implementação das atividades.

Cumpre esclarecer que, em virtude da natureza colaborativa desta pesquisa, as atividades, embora propostas em sua maioria por esta pesquisadora, foram planejadas, modificadas e implementadas em conjunto com a professora-colaboradora, conforme será melhor explicitado na seção seguinte.

5.2. Descrição das atividades implementadas

As três atividades a serem descritas nesta seção foram implementadas em duas turmas distintas e, algumas vezes, houve necessidade de fazermos algumas adaptações de uma turma para outra. A maior parte das atividades foi realizada primeiramente pela turma A e posteriormente pela turma B, em espaços físicos distintos (cf. seção 4.3.3). A duração de cada atividade, a princípio planejada para ser a mesma, foi variável. As atividades compreendiam de um a dois tempos de aula (45 minutos cada). Vale ressaltar também a importância de todo um processo de negociação entre mim e a professora-colaboradora para o sucesso das atividades e, conseqüentemente, da própria pesquisa. Esse processo de negociação incluía a preparação, a implementação e a avaliação das atividades.

5.2.1 Atividade 1: “The Exile”

A primeira tarefa utilizou um hipertexto sobre Caetano Veloso (cf. anexo 4) disponível no site na NPR (National Public Radio). No livro didático, no capítulo referente ao tema exílio, havia um trecho da música “London, London” de Caetano Veloso e alguns textos sobre pessoas exiladas. Após algumas buscas na web, tendo como base as palavras “exile”, “Caetano Veloso”, “Brazilian”, encontrei a página selecionada. A sugestão foi enviada à professora-colaboradora por meio de correio eletrônico (cf. anexo 02) acompanhada de algumas questões que pudessem desencadear um melhor entendimento do hipertexto. A professora gostou da

sugestão e enviou (também por e-mail) um roteiro a ser utilizado por ela durante a aula para direcionar os questionamentos.

Em vez de divulgarmos diretamente o endereço eletrônico do hipertexto a ser trabalhado, surgiu a idéia de capturarmos uma imagem da tela (cf. anexo 04) e disponibilizarmos essa imagem em todos os micros antes do início da aula. Dessa forma, em vez de os alunos saírem clicando de forma aleatória nos links, eles seriam conduzidos (por meio da interação com a professora) a inferir que tipo de informação poderia ser obtida a partir do "clique" nos possíveis hiperlinks (já que o cursor não virava "mãozinha" na imagem capturada da tela).

A aula com a primeira turma (turma A) teve início com uma conversa informal a respeito do tema exílio e da ditadura militar no Brasil. A professora também fez comentários a respeito da pesquisa que estava sendo iniciada e da necessidade de gravarmos em áudio as interações entre os participantes. Os alunos foram informados de que o anonimato dos participantes e da instituição seria preservado e permitiram que as gravações fossem feitas. Depois, eles foram orientados a observar o texto que aparecia na tela do computador, sem clicar em nada, apenas respondendo oralmente as perguntas feitas pela professora. Não foi dito a eles que o que eles viam era apenas uma imagem. No início, alguns se mostraram impacientes e até mesmo inconformados em não conseguir "navegar" pela página. O uso da "tela capturada", entretanto, surtiu o efeito desejado. A professora conseguiu manter a atenção dos alunos e os fez refletir sobre os diferentes elementos que compõem o hipertexto (texto, som, imagem), sobre a importância de se fazer "previsões" a respeito das informações que são obtidas a partir dos hiperlinks e a observar melhor as informações disponibilizadas pelas barras de ferramentas do browser de navegação.

Em um segundo momento, a turma pôde navegar pelo hipertexto a fim de confirmar ou não as previsões que haviam sido feitas. O endereço do site tinha sido salvo em "Meus Favoritos", visando facilitar a sua localização. Por questões técnicas, o arquivo de áudio disponível no site não pôde ser acessado pelos alunos. Em substituição a esse arquivo, fiz um clipe legendado da música "London, London" de Caetano Veloso, que foi exibido ao final da aula. Essa primeira atividade foi

conduzida integralmente pela professora-colaboradora com a turma A e eu me mantive apenas como “observadora-passiva”.

Ao final da aula, nos reunimos a fim de colher impressões sobre esta primeira aula. Concluímos que, em virtude de o roteiro não ter sido disponibilizado para os alunos, já que não tinha havido possibilidade de impressão, a aula foi muito centrada na professora. Além disso, como toda a atividade foi conduzida de forma oral, alguns alunos tiveram participação periférica, o que dificultava uma melhor avaliação do aprendizado. A forma com que a atividade foi conduzida também não possibilitou uma maior interação entre eles e sobrecarregou a professora, que demonstrava cansaço ao término da atividade.

Com base na avaliação feita dessa primeira aula e na notícia de que não poderíamos utilizar o laboratório com a turma B (cf. seção 4.3.3), começamos a traçar novos rumos para a implementação dessa primeira atividade com a segunda turma. Sugeri à professora que fosse disponibilizada uma versão digitalizada do roteiro para os alunos fazerem em duplas ou trios na mediateca de inglês (cf. anexo 05). Como a mediateca só dispunha de seis máquinas, seria necessário dividir a turma em dois grupos com atividades diversificadas. Como a professora teria que se subdividir entre esses dois grupos, a aula não poderia ser mais centrada na professora e os alunos teriam que ter certa autonomia para a realização da atividade.

A professora fez algumas modificações no roteiro feito para a primeira aula (cf. anexo 06) e o mesmo foi disponibilizado nas máquinas antes da entrada da turma B. A exemplo da aula com a turma A, houve uma conversa inicial a respeito do tema exílio e da ditadura militar no Brasil. Depois, os alunos foram orientados a se dividir em dois grandes grupos. O primeiro permaneceria sentado nas cinco mesas da mediateca fazendo exercícios impressos (cf. seção 4.3.3). O segundo grupo se subdividiria em duplas e trios para a realização da atividade referente ao hipertexto nos computadores. Ao término do primeiro tempo de aula, haveria a troca dos grupos. Após a divisão, o segundo grupo de alunos recebeu algumas orientações de como trabalhar na tela do computador com duas janelas simultaneamente (a do editor de texto e a do navegador). Como a professora já havia conversado com os alunos a respeito da importância da pesquisa e de como ela seria conduzida,

esclareci a este segundo grupo a necessidade de gravarmos as interações entre os participantes. Expliquei que haveria dois pontos de gravação e perguntei se havia alguma dupla voluntária para receber um desses pontos, no que recebi prontamente uma resposta positiva. Esta dupla foi orientada a ler em voz alta as perguntas propostas pelo roteiro, a conversar a respeito das possibilidades de resposta e a ler em voz alta também a resposta final dada a cada uma das questões. O segundo ponto de gravação foi colocado na mesa da professora-colaboradora, no centro da sala, de modo a captar as interações entre a mesma e a turma como um todo. Ao contrário da primeira aula, nesta, eu atuei como observadora-participante, circulando entre os alunos e interagindo com eles, de modo a orientá-los a respeito da realização da atividade. A professora tinha que se subdividir entre a atividade com o hipertexto e os exercícios impressos feitos pelo outro grupo.

Como dessa vez os alunos tinham que negociar entre si o significado do texto e digitar as respostas para as questões, a atividade levou mais tempo para ser realizada. Não foi possível o trabalho inicial com a tela capturada do site, nem a exibição do clipe da música. Além disso, os alunos demoram muito tempo para entrar na sala, já que a mediateca fica no último andar e a aula era após o recreio. Essa demora acabou atrasando a troca dos grupos e alguns alunos não tiveram a oportunidade de concluir a atividade. Por outro lado, a turma como um todo se mostrou interessada durante a realização da atividade, interagindo de forma positiva com os colegas da dupla, com a professora e com a pesquisadora. Um outro aspecto relevante foi a possibilidade de a professora poder corrigir as respostas dadas pelos alunos no roteiro em um outro momento e analisar algumas dificuldades pontuais. Vale ressaltar que os roteiros (em versão digital) foram recolhidos pela professora com um *pen drive,* corrigidos digitalmente e enviados aos alunos por mensagem eletrônica. Após uma avaliação feita ao final dessa segunda aula, decidimos que as demais atividades seriam sempre feitas com o uso de um roteiro disponibilizado em formato digital (em versão .doc).

5.2.2 Atividade 2: “Alcoholism”

Ao contrário da primeira atividade, o hipertexto utilizado na segunda atividade foi sugerido pela professora-colaboradora (cf. anexo 07) e incluía algumas páginas do site Kids Health (cf. anexos 11, 12, 13, 14 e 15). Ela me enviou por e-mail uma versão adaptada de um roteiro impresso utilizado no ano anterior. O tema a ser abordado dessa vez era alcoolismo. Embora não tenha tido acesso à primeira versão do roteiro, percebi no roteiro enviado um direcionamento um tanto linear para a leitura dos hipertextos. Sugeri por e-mail algumas modificações (cf. anexos 08 e 09). Após analisar as sugestões feitas, a professora-colaboradora me enviou uma outra versão do roteiro (cf. anexo 10).

Em virtude do pouco tempo destinado à aula (apenas 45 minutos), o roteiro teve que ser curto e não pôde contemplar todas as sugestões dadas. Entretanto, dentro do possível, a professora incorporou ao roteiro alguns aspectos da leitura hipertextual. Como era a primeira vez que a turma A fazia uso de um roteiro em formato digital, foram dadas orientações no início da aula de como trabalhar com duas janelas simultaneamente. A exemplo da aula com a turma B, expliquei que haveria dois pontos de gravação e pedi uma dupla voluntária para receber um desses pontos, no que também fui prontamente atendida. Como aconteceu com a dupla selecionada da turma B, esta dupla foi orientada a como proceder para que as interações fossem gravadas em áudio. O outro ponto de gravação foi colocado em uma mesa no centro do laboratório. Durante a realização dessa segunda atividade com a turma A, eu e a professora-colaboradora circulávamos pelo laboratório de modo a orientar os alunos e atender às suas solicitações.

Ao contrário da primeira atividade, cujos questionamentos propostos focavam apenas uma página, dessa vez, os alunos tinham que navegar por várias páginas até conseguir obter as informações necessárias. Alguns alunos demonstraram facilidade em navegar e localizar informações específicas (“scanning”), outros, contudo, pareciam perdidos em meio a tantas informações. Nessa aula, houve uma maior interação entre os alunos. Constantemente eles negociavam o sentido de algumas informações no texto e solicitavam a ajuda não apenas da professora-colaboradora e

da pesquisadora, mas principalmente a do colega mais experiente, na concepção de Vygotsky, o "par mais competente" naquele momento.

Não houve muitas modificações na implementação da segunda atividade com a turma B. Entretanto, a necessidade de dividirmos a turma em grupos em função de não podermos utilizar o laboratório, mais uma vez atrasou a realização da atividade.

5.2.3 Atividade 3: "The Hoyal High School"

A terceira atividade utilizou algumas páginas do site de uma instituição escolar britânica (cf. anexos 18, 19, 20 e 21). A professora-colaboradora havia declarado o desejo de trabalhar com o site de uma instituição escolar de algum país de língua inglesa visando abordar o tema "Education". Dessa forma, os alunos poderiam tecer comparações entre a sua realidade escolar e a de alunos de outro país. Após algumas buscas na web, enviei por e-mail uma lista com sugestões de sites de escolas dos Estados Unidos, do Reino Unido, da Austrália e do Canadá (cf. anexo 16). Após analisar alguns sites, a professora escolheu o de uma instituição na Escócia (Royal High School) e me enviou por e-mail um roteiro para a realização da atividade (cf. anexo 17). A esse roteiro não foi sugerida nenhuma modificação. Além de aspectos referentes ao vocabulário e ao contraste entre diferentes realidades escolares, o roteiro enviado abordava com clareza aspectos referentes à hipertextualidade como a não-linearidade, a multissemiose e a intertextualidade.

Dessa vez, conforme mencionado anteriormente, as duas turmas puderam realizar a atividade no laboratório de informática em virtude de uma mudança no dia e horário da aula da turma B. Pela primeira, vez a turma B realizou a atividade antes da turma A.

A exemplo das aulas anteriores, cheguei mais cedo e disponibilizei o arquivo referente ao roteiro em todos os microcomputadores. Em cada micro, o arquivo foi renomeado com o número da máquina ao final, evitando, assim, que o arquivo original fosse sobrescrito.

No início da aula, a professora-colaboradora fez comentários gerais a respeito do tema “Education”, a ser abordado durante a realização da atividade. Depois, os alunos foram orientados a localizar o roteiro na área de trabalho dos micros e a iniciar a atividade. Como essa era a terceira vez que a turma fazia uso de um roteiro em formato digital, não foram necessárias orientações a respeito de como trabalhar com duas telas simultaneamente. Do mesmo modo, não foram dadas maiores explicações sobre o uso dos pontos de gravação. A mesma dupla cujas interações tinham sido gravadas nas duas primeiras aulas recebeu um dos pontos. O outro ponto foi colocado em uma mesa no centro da sala.

Durante a aula, tanto a professora-colaboradora quanto eu circulávamos pela sala interagindo com os alunos e dando as orientações necessárias.

Dessa vez, a turma demonstrou maior facilidade durante a realização da atividade. Localizavam facilmente as páginas necessárias para a realização dos exercícios e voltavam à página inicial com rapidez. Localizavam também com maior facilidade informações referentes aos links, imagens e outros elementos característicos de uma leitura hipertextual. Foram poucas as duplas que pediram auxílio à professora ou à pesquisadora. Poucos também foram aqueles que se dispersaram com “outras coisas”. A interação entre os alunos ficou mais evidente. Algumas duplas se empolgavam tanto que algumas vezes o tom de voz ficava mais alto. Pela primeira vez, todos os alunos da turma B conseguiram realizar todos os itens da atividade proposta. Esse fato deveu-se, provavelmente a alguns fatores: o tempo destinado à atividade foi maior (dois tempos de 45 minutos), todas as duplas tinham um micro disponível, a professora não teve que se subdividir entre duas atividades distintas e, principalmente, a turma demonstrava uma certa familiaridade na leitura hipertextual e no uso do roteiro em formato digital.

Ao final da aula, em uma conversa informal, a professora demonstrou satisfação com o desempenho da turma B durante a realização desta terceira atividade.

Na mesma semana, na sexta-feira, a atividade foi realizada pela turma A. Não foram feitas modificações no roteiro nem no direcionamento da aula. A exemplo da

turma B, a turma A também demonstrou facilidade na navegação hipertextual e no uso do roteiro em formato digital.

O quadro a seguir visa sintetizar as informações a respeito do local, da data, da duração e da dinâmica de trabalho referente a cada uma das atividades realizadas pelas turmas A e B durante a pesquisa proposta.

	TURMA A				TURMA B			
	local	data	duração	dinâmica de trabalho	Local	data	duração	dinâmica de trabalho
1ª atividade – "The Exile"	Laboratório de informática – 17 micros	14/09	45 min	Alunos sentados em duplas realizam a atividade ao mesmo tempo	Mediateca de inglês - 6 micros	19/09	2 tempos de 45 min	Turma dividida em 2 grupos com trabalhos diversificados
2ª atividade - "Alcoholism"	Laboratório de informática – 17 micros	28/09	45 min	Alunos sentados em duplas realizam a atividade ao mesmo tempo	Mediateca de inglês - 6 micros	03/10	2 tempos de 45 min	Turma dividida em 2 grupos com trabalhos diversificados
3ª atividade - "The Hoyal High School"	Laboratório de informática – 17 micros	09/11	2 tempos de 45 min	Alunos sentados em duplas realizam a atividade ao mesmo tempo	Laboratório de informática – 17 micros	05/11	2 tempos de 45 min	Alunos sentados em duplas realizam a atividade ao mesmo tempo

Quadro 5 – Cronograma de atividades

6. Análise dos dados

Acredito que qualquer inovação pedagógica, ainda que proposta por um pesquisador externo, só se torna válida se for verdadeiramente construída a partir da interação e negociação de significados entre os participantes (alunos e professores). Dessa forma, ao analisar a intervenção efetuada, observei como a professora e os alunos foram construindo suas visões sobre hipertexto e leitura hipertextual. Investiguei as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante esse tipo de leitura e de que forma as interações em sala de aula de leitura (da professora com os alunos e dos alunos entre si) contribuíram ou não para minimizar essas dificuldades.

Ao analisar os dados coletados pelos diferentes instrumentos (descritos na seção 4.4), tendo em vista as perguntas de pesquisa, procurei identificar aspectos recorrentes e, assim, estabelecer núcleos de significados organizados em categorias e subcategorias.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês (cf. primeira pergunta de pesquisa), destaquei dois núcleos de significados:

(1) dificuldades específicas de leitura hipertextual (cf. seção 6.1.1);

(2) dificuldades gerais de compreensão textual (cf. seção 6.1.2).

A respeito do papel das interações em sala de aula de leitura com o uso de hipertextos eletrônicos em inglês (cf. segunda pergunta de pesquisa), três categorias emergiram dos dados:

(1) interações sobre as características do hipertexto eletrônico (cf. seção 6.2.1)

(2) interações sobre o uso do suporte virtual (cf. seção 6.2.2);

(3) interações sobre a compreensão do significado do texto (cf. seção 6.2.3).

Nas seções deste capítulo, a seguir, discuto cada um dos núcleos de significado citados acima, incluindo dados derivados das notas de campo, do questionário aplicado aos alunos e das gravações de aulas e entrevistas. Procuro apresentar todos os dados *verbatim* contextualizados dentro da situação em que

foram elicitados. Antes do início de cada excerto de interação transcrito, utilizo abreviações para identificar o tipo de instrumento usado para a geração dos dados selecionados e o momento da intervenção em que eles foram elicitados. As abreviações relativas ao tipo de instrumento de pesquisa estão listadas na seção de Abreviaturas e Convenções e, para conforto do leitor, são novamente apresentadas aqui:

NC – Notas de campo

TA – Transcrição de aula

ESP – Entrevista semi-estruturada com a professora

EIP – Entrevista informal com a professora (isto é, não estruturada e sem marcação prévia)

EIA – Entrevista informal com uma dupla de alunos (isto é, não estruturada e sem marcação prévia)

QA – Questionário com os alunos

Entre parênteses, indico o número da atividade de leitura (AL) que estava sendo implementada no momento da geração de dados, o número da aula e a turma envolvida (Turma A ou B). No caso das entrevistas informais, indico o número da última atividade realizada antes da entrevista. Dessa forma, temos a seguinte correspondência:

Atividade de Leitura 1 - "The Exile" (AL 1) – 1ª aula / turma A; 1ª aula / turma B

Atividade de leitura 2 - "Alcoholism" (AL 2) - 2ª aula / turma A; 2ª aula / turma B

Atividade de leitura 3 - "The Royal High School" (AL3) - 3ª aula /turma B; 3ª aula / turma A

Como já mencionado (cf. seção 4.4), a ESP foi conduzida antes do período de intervenção (AI) e o QA foi aplicado após o período de intervenção (DI).

Ao longo das transcrições são identificados também os participantes envolvidos. Por razões éticas, apenas o nome desta pesquisadora foi mantido (Simone). A professora está representada por um nome fictício: Lúcia. Os alunos, por outro lado, foram identificados de duas formas diferentes. No caso dos dados terem sido gerados pelo QA ou pela EIA, a identificação foi feita por duas letras que

compunham os seus nomes verdadeiros (Ga, Fa, Vi, Yu, Re, por exemplo). Já nas transcrições das gravações em áudio das aulas, em virtude da dificuldade de identificação dos alunos apenas por suas vozes, eles estão identificados, independente do sexo, como “aluno 1”, “aluno 2”, “aluno 3” e assim sucessivamente, até o número de alunos participantes de cada excerto de interação analisado. Como a numeração é sempre re-iniciada a cada seqüência, o "aluno 1" de uma seqüência não será necessariamente o "aluno 1" de outra seqüência. Somente no caso de algum aluno ter se dirigido diretamente a outro, chamando-o pelo nome, é que as letras iniciais foram novamente utilizadas.

6.1 Respondendo à pergunta de pesquisa número 1

Conforme já explicitado no início deste capítulo, nesta primeira seção, os dados são analisados tendo em vista a primeira pergunta de pesquisa que focava as dificuldades enfrentadas pelos usuários durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês. Ela está dividida em duas subseções: dificuldades específicas de leitura hipertextual e dificuldades gerais de compreensão textual. Na realidade, elas não são categorias contrastantes, apenas distintas. Na primeira, procurei privilegiar relatos referentes às dificuldades específicas de compreensão de hipertextos. Na segunda, foram analisados relatos referentes às dificuldades gerais de compreensão textual, que podem ocorrem em textos que são hipertextos ou não.

6.1.1 Dificuldades específicas de leitura hipertextual

Tendo como foco as dificuldades dos usuários, a primeira categoria que emergiu da interpretação dos dados se refere às características do hipertexto eletrônico e às peculiaridades da leitura hipertextual propriamente dita.

Dentro dessa primeira categoria, foram identificados quatro tipos de dificuldades, enumerados abaixo e discutidos em seguida:

(1) dificuldade em localizar informações específicas ou um link;

(2) dificuldade em fazer previsões a respeito das informações disponíveis a partir de um link;

(3) dificuldade em navegar entre diferentes páginas;

(4) dificuldade em avaliar a confiabilidade das informações disponíveis na web.

(1) Dificuldade em localizar informações específicas ou um link

A primeira dificuldade apresentada pelos usuários durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês se refere à dificuldade em localizar informações específicas ou um link. Conforme já explicitado na seção 2.1 desta dissertação, o hipertexto eletrônico apresenta características que o distingue do texto impresso, dentre as quais destacamos, inicialmente, a não-linearidade e a intertextualidade. Essas características, de certa forma, contribuem para que o leitor se sinta muitas vezes perdido durante sua leitura. Soma-se a isto o acúmulo de informações disponíveis na Internet, reforçando a metáfora do oceano, utilizada no título desta dissertação.

Muitas vezes durante as atividades de leitura propostas, encontrávamos alunos totalmente perdidos, conforme pode ser observado em minhas notas de campo da primeira e da segunda aula com a primeira turma:

> NC (AL 1 – 1ª aula / turma A): Muitos parecem perdidos em meio a tantas informações.
>
> NC (AL 2 - 2ª aula / turma A): Um trio fica perdido em meio a tanta informação no site. Não percebem que as perguntas do trabalho se referem a uma mesma página. Saem clicando e têm dificuldade para voltar à página inicial.

Durante as interações em sala de aula, muitas vezes os alunos deixavam transparecer essa sensação de se sentir perdido. Na transcrição abaixo, referente à primeira aula com a turma B, um aluno demonstra surpresa ao perceber que a dupla

ao seu lado ainda não saiu da primeira pergunta do roteiro. Um deles justifica o atraso.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: Ué, mas do governo não é. O que é, Fa?
Aluno 2: Fala aí, Re e Fa. Tudo na tranqüilidade? (...) Tu ainda tá na primeira?
Aluno 3: É, eu tô tentando me achar aqui.

A dificuldade em localizar as informações solicitadas pela professora por meio do roteiro fez com que o tempo necessário à realização das atividades fosse maior do que o previsto inicialmente. No exemplo abaixo, transcrito da segunda aula com a turma B, uma das duplas demorou bastante a localizar a informação referente aos demais artigos sobre o tema alcoolismo.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Agora vamos pra próxima. [Lê pergunta do roteiro.] Se vocês quiserem ler mais artigos sobre este assunto, onde devem clicar? [Volta à sua fala.] Vamos ver, deve estar aqui pra baixo.
Aluno 2: No final da página.
Aluno 1: Aqui em “e-mail this article”.
Aluno 2: Não, acho que não é não.
Aluno 1: Mas e-mail [inint].
Aluno 2: Clica aqui pra ver. Deve ser-
Aluno 1: Em uma paradinha dessa.
Aluno 2: Acho que não é não.
Aluno 1: Então vai lá. Ou senão é embaixo ou em cima.
Aluno 2: Vê se acha alguma coisa como “any more”.
Aluno 3: Mais artigos aqui, oh. É só clicar em-
Aluno 1: “More articles-“
Aluno 3: “Like this”.

Durante a elaboração do roteiro da 3ª aula (cf. anexo 17), não fomos capazes de prever a dificuldade que algumas duplas teriam para descobrir a localização da Royal High School. Na página principal havia um link a partir do texto “Map showing school location”, mas alguns alunos não foram capazes de localizá-lo, conforme indica o excerto abaixo:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –

Aluno 1: [Lê pergunta do roteiro.] Descubram em que país e cidade (...)
Aluno 2: Não é mais fácil você descer? Por aqui, oh.
Aluno 1: Em que país ou cidade (...) Acho que é Inglaterra.
Aluno 2: Calma aí, oh. Pera aí. [...] Olha aqui, oh (...) É (...) Norte de "Edinburgh".
Aluno 1: Aqui. Não. A cidade de "Edinburgh".
Aluno 2: De "Edinburgh".
Aluno 1: De Edinburgo.
Aluno 2: Tem que saber agora o país.
Aluno 1: Edinburgo fica (...)
Aluno 2: Na Inglaterra. Porque eu acho que vi o símbolo dela.
Aluno 1: Acho que é Inglaterra. (...) Calma aí. (...30seg...) Yu, Yu, Edinburgo fica onde? [Se dirigindo a um aluno da dupla ao lado.]
Aluno 3: Calma aí. Não sei.
Aluno 1: Inglaterra. Eu acho que é Inglaterra.
Aluno 3: Países Baixos.
Aluno 2: A Holanda também?
Aluno 1: Eu acho que não é não. (...) Tia, tia, onde é que fica Edinburgo?
Aluno 2: A moça.
Aluno 1: Edinburgo?
Simone: Grã-Bretanha, Escócia. [Voz baixa, ao longe.]
Aluno 1: Ah, é? Hã (...) Grã-Bretanha ou Escócia? A Grã-Bretanha ou Escócia?
Simone: O país é Escócia. [Voz baixa, ao longe.]
Aluno 2: Acho que Grã-Bretanha também é país.
Aluno 1: Fica na (...)
Lúcia: Vocês acharam esta informação?
Aluno 1: A cidade.
Lúcia: Onde?
Aluno 1: Aqui. [Se referindo ao texto disponível na página Prospectus.] "Edinburgh". Norte (...) Nordeste de "Edinburgh".
Lúcia: Mas, olha só. Tem uma outra forma mais fácil de vocês acharem. Cadê o site? (...) Aqui. [Clica no link direcionado à página do mapa de localização da escola.]
Aluno 1: Caraca! A gente [inint]
Aluno 2: Onde é que a gente esqueceu de ir?
Aluno 1: No mapa mostrando a localidade da escola.
[.....]
Aluno 1: [Lê resposta dada.] Fica na Escócia, cidade de "Edinburgh". Nós fomos no link de informação, depois fomos ao link prospectos, aí chegamos à cidade. Porém, a professora nos ajudou com o país, porque não fomos ao lugar certo. [...]

Na situação do trecho acima, a dificuldade em localizar uma informação fez com que a dupla se perdesse por outras páginas do site. Houve coerência na escolha dos links: “Information Zone” e “Prospectus”. Os alunos até descobriram a cidade, mas nas páginas navegadas não havia informações a respeito do país e, como eles não sabiam que Edinburgh era a capital da Escócia, ficaram perdidos. Em função das escolhas feitas, eles se depararam com textos complexos, com inúmeras outras informações. A identificação apenas da cidade não os ajudou efetivamente a localizar a escola. Diante da dificuldade encontrada, os alunos pediram ajuda a esta pesquisadora. Em seguida, a professora interviu mostrando como eles poderiam ter achado a informação procurada mais facilmente. Sem a intervenção da pesquisadora e da professora, talvez eles não tivessem conseguido descobrir o país.

Há o exemplo também de outras duplas que, mesmo tendo localizado a página referente ao mapa, não foram capazes de identificar as palavras “Scotland” e “Edinburgh”, transcritas em destaque logo acima do mapa (cf. anexo 19)

TA (AL 3 - 3ª aula / turma A) –
Aluno 1: Agora [inint] Aonde que é o lugar?
Aluno 2: Tem um mapa dizendo aonde tá a rua e tudo mais, mas não sei onde é isto.

Alguns só se deram conta de que a informação estava bem à sua frente, quando refizeram o caminho percorrido, para relatar como haviam obtido a informação referente ao país e cidade do Reino Unido onde ficava a escola.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma A) –
Aluno 1: Procura aqui, cara, pô.
Aluno 2: Vai mais pra cima. Aqui. Aperta o (...) o (...), não, pra cima. Ah, não, não tem [inint]. (...) Tá buscando no Google?
[.....]
Aluno 1: Primeiramente buscamos no mapa (...)
Aluno 3: Fornecido por um link do site.
Aluno 2: Não fala mais que no site tinha “Scotland”, a gente que não viu.

Muitas das dificuldades referentes à leitura hipertextual se devem ao fato de alguns usuários não conseguirem identificar um simples link, esteja ele disponibilizado a partir de um texto ou de uma imagem.

Na primeira aula com a turma B, um grupo de alunos apresenta dificuldade em localizar um link que os levasse à página principal do site.

> TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
> Simone: Será que não tem nenhum link que me levaria direto para a página principal?
> Aluno 1: Aqui?
> Simone: Não. Isto aqui é um link para um arquivo de áudio.

Na terceira aula com a turma B, outra dupla leva quase um minuto para localizar o link sobre "bullying" disponibilizado a partir de uma imagem em destaque na página destinada aos alunos da escola (cf. anexo 22 – "Pupil Zone"). Ao final, eles mesmos acham graça.

> TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
> Aluno 1: [Lê questão do roteiro.] Cliquem no link sobre "Bullying". [...20seg...] Aonde?
> Aluno 2: Lá pra baixo. [inint] [...15seg...] Aqui não tem nada falando sobre "Bullying".
> Aluno 1: [...15seg...] Aqui, oh. Bem grande. [Risos.]

(2) Dificuldade em fazer previsões a respeito das informações disponíveis a partir de um link.

Outra dificuldade dos alunos referente aos hiperlinks se deve ao fato de muitos não fazerem previsões a respeito das informações a serem obtidas a partir do "clique-no-mouse". Inclusive a forma com que a primeira aula foi planejada tinha essa preocupação, como pode ser percebido pelas minhas notas de campo feitas antes do período de intervenção, durante o planejamento da primeira aula (cf. seção 5.2.3)

> NC (AI) – A idéia de capturar a tela surgiu do fato de que a leitura hipertextual exige do leitor a habilidade de fazer previsões acerca do conteúdo a ser disponibilizado por cada hiperlink. Leitores menos

> experientes tendem a sair clicando aleatoriamente sem refletir acerca das escolhas feitas.

Essa dificuldade específica se confirmou ao longo das aulas, o que pode ser constatado a partir de minhas notas de campo referentes à segunda aula com a turma B.

> NC (AL 2 - 2ª aula / turma B) – Uma das duplas não consegue chegar à página referente ao alcoolismo. Orientei-os a voltarem à página inicial e tentarem fazer o percurso novamente, seguindo as orientações do roteiro. Ficaram perdidos outra vez. Perguntei: Mas por que vocês clicaram aí? Ao que responderam: Não sei.

A dificuldade de prever a que informações um link conduz, entretanto, não foi explicitamente relatada pelos alunos ao longo das aulas, nem nos questionários e entrevistas. Talvez eles não vejam problema em ir clicando em links só para experimentar até achar "o caminho certo" para a informação desejada, pois não percebem que parar para prever a que tipo de informações cada link deve conduzir pode poupar tempo e ajudá-los a não se perder na navegação.

(3) Dificuldade em navegar entre diferentes páginas

Esta terceira dificuldade é decorrente do próprio aspecto intertextual do hipertexto eletrônico. Vários textos e, conseqüentemente, várias páginas se conectam em questões de segundo a partir dos cliques nos links. Nesse ir e vir, muitos usuários se perdem completamente. Esse fato se torna claro a partir das minhas notas de campo referentes à primeira aula:

> NC (AL 1 – 1ª aula / turma A): Alguns apresentam muita dificuldade durante a navegação, não conseguem nem mesmo voltar à página inicial.

> NC (AL 1 – 1ª aula / turma A): Alguns também apresentam dificuldade em localizar alguns links e principalmente as barras de navegação.

Como pode ser percebido a partir das notas de campo transcritas acima, muitos alunos têm dificuldade em navegar até mesmo entre páginas de um mesmo site. A maioria não foi capaz de realizar leituras de busca de informações entre múltiplas páginas (cf. seção 2.4.2). Tarefas simples como localizar a página principal ou utilizar as barras de navegação podem se tornar atividades árduas e demoradas. Observe-se que a dificuldade em navegar entre diferentes páginas relaciona-se diretamente à dificuldade de localizar uma informação específica ou um link, tipo de dificuldade já mencionado. A segunda nota de campo transcrita acima, por exemplo, indica a dificuldade de localizar especialmente a barra de navegação, que disponibiliza links a partir dos quais se pode navegar mais facilmente entre as páginas de um site.

No exemplo abaixo, referente à primeira aula com a turma B, os alunos tinham que descobrir como chegar à página principal do site da rádio NPR (cf. seção 5.2.1). Eles tinham sido direcionados a uma página secundária do site com uma reportagem sobre Caetano Veloso (cf. anexo 04). O acesso a essa página secundária foi feito por um link direto disponível no roteiro da atividade (cf. anexo 06). Muitos tentaram utilizar o botão de "voltar" na barra de ferramentas do browser de navegação para acessar a página principal, entretanto, o mesmo não estava disponível, já que eles haviam entrado direto na página secundária. Outros, pautados em seu conhecimento prévio sobre páginas da web, procuraram por um botão intitulado "Home", mas ele também não estava disponível. A dificuldade dos alunos pode ser observada no diálogo transcrito abaixo:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: E como chegar na página principal?
Aluno 1: Ah, no voltar lá.
Simone: Voltar o que, meu amor. Se antes não era nada. Não tinha nada aqui antes.
Aluno 2: É só botar ali no-
Simone: Como é que eu volto à página principal?
Aluno 1: Deixa eu ver.
Simone: Em que link eu posso clicar pra ir pra página principal? De que outra forma eu posso ir pra página principal de um site?
Aluno 1: Como?
Aluno 2: Clicando em "site map"?

Simone: Volta lá pra cima. Lá em cima. Onde é que a gente clica? Eu to no-
Aluno 1: Cadê o “home”?
Simone: Olha só. Eu entrei no Google, fiz uma busca e me direcionou lá pra uma página do site do jornal o Globo. Só que não é a página principal. Eu tô lá em outra página secundária. Onde é que eu clico, sempre eu clico pra ir pra página principal de um site?
Aluno 1: Hã?
Aluno 2: No “home”.
Simone: É uma busca.
Aluno 2: No “home”.
Aluno 1: Mas esta página não tem “home” não.
Simone: Não tem não. E quando não tem “home”?
Aluno 2: Quando não tem “home”, não sei.

Na situação acima, esperava-se que os alunos fossem capazes de localizar a página principal de um site de duas formas possíveis: modificando o conteúdo digitado no endereço do site com o apagamento do que estivesse à direita da barra, ou clicando no link disponibilizado na logomarca do site. Os alunos, entretanto, mostraram desconhecer esses procedimentos (cf. “Quando não tem ‘home’, não sei.” – Aluno 2).

Na seção 6.2.4, serão analisados excertos de interação decorrentes da interação transcrita acima e as diferentes formas de se localizar a página principal de um site poderão ser melhor compreendidas.

Embora saibamos que a identificação dos links disponibilizados nas logomarcas dos sites está relacionada à dificuldade em localizar uma informação específica (cf. item 1 da seção 6.1.1), podemos analisá-la de outra forma. Usuários experientes sabem que, em sites bem construídos, são disponibilizados links na logomarca que sempre conduzem à página principal e essa logomarca normalmente é encontrada na parte superior de todas as páginas de um mesmo site O desconhecimento dessa característica não implica apenas uma dificuldade de localizar uma informação específica (no caso, a página principal), mas principalmente leva a dificuldades na navegação entre as páginas de um site (tipo de dificuldade focalizada neste item 3 da seção 6.1.1). A localização da página principal de um site é de suma importância para que se possa navegar entre diferentes páginas de um

mesmo site. Muitas vezes é necessário voltar à página principal para que outras páginas secundárias sejam acessadas, já que nem sempre as barras de navegação são disponibilizadas em todas as páginas.

(4) Dificuldade em avaliar a confiabilidade das informações disponíveis na web

Tendo em vista o acúmulo de informações disponíveis na web, muitas vezes o usuário precisa confrontar informações e selecionar aquelas que lhe parecerem mais adequadas. Entretanto, como fazer isso? Verificar a veracidade das informações disponíveis na web se mostrou uma das dificuldades dos alunos durante a realização das atividades. Desde a primeira aula, houve uma preocupação da professora e da pesquisadora em orientá-los a observar, por exemplo, o endereço do site a partir da barra de endereços do browser de navegação, especialmente o tipo de domínio do site, já que domínios como **.edu, .org, .ac** podem, a princípio, ser considerados mais confiáveis por pertencerem a organizações educacionais e não comerciais. Para ter elementos para ajudar a avaliação da veracidade das informações de um site, os alunos também foram orientados pela professora e pela pesquisadora a descobrir quem tinha feito o site, com que objetivo e a que público-alvo ele se destinava.

Como exemplos, transcrevo abaixo dois excertos de interação referentes à primeira aula com a turma B, em que os alunos apresentam dificuldade em descobrir que o site era de uma organização não comercial.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: [Aluno lê o roteiro.] Como podemos saber que tipo de site é este?
Aluno 2: Boa pergunta. Pra que que ele serve? (...) Professora, pra que que ele serve?
Lúcia: Ué, procura aí. [Voz ao longe.]
Aluno 2: Tem?
Aluno 1: Tem, oh-
Lúcia: Como é que você descobre-
Aluno 1: Aqui.
Lúcia: O que é isto? E aí, achou?
Aluno 1: Não. Vou voltar.
Lúcia: Mas você vai ter que ir na busca? (...) Não tem nada no site que te ajude a descobrir (...) quem é esta instituição, sei lá,

que tem este site? (...) Use os seus conhecimentos de inglês.
Aluno 2: [inint] Aqui, org aqui, oh. É do governo.
Lúcia: Só que org não é governo. [...] Lembram do site do Greenpeace lá na quinta série?
Aluno 1: Então não é não.
Aluno 2: Cadê?
Aluno 1: Então não é isto não.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: Como eu descubro que tipo de site é este?
Aluno 1: É do governo.
Simone: Do governo? Você acha que site do governo vem escrito org?
Aluno 1: Não, é gov.
Simone: Então, que tipo de site é este? Site que vem escrito org é o quê?
Aluno 1: Sei lá.
Simone: Que tipo de site vocês já visitaram que tinha org?
Aluno 2: É de uma organização.
Simone: Muito bem. É de uma organização.

Cumpre destacar, entretanto, que a dificuldade de avaliar a confiabilidade de um site e verificar a veracidade de suas informações não foi vivenciada por todos os alunos. Aqueles mais familiarizados com o ambiente digital apresentaram diferentes procedimentos para avaliar as informações disponíveis na web, como pode ser percebido a partir do trecho da entrevista concedida por uma das duplas ao final da segunda aula reproduzido a seguir. Os alunos já tinham sido orientados durante as duas primeiras aulas a observar aspectos como o endereço, o público-alvo e o objetivo do site. Restava saber se eles efetivamente seguiram tais orientações e/ou adotaram outros procedimentos durante a leitura hipertextual. A dupla foi escolhida para ser entrevistada em função de ter sido a primeira a acabar a atividade e em ter demonstrado muita facilidade durante a sua realização.

EIA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –
Simone: E como vocês sabem se o site que vocês estão investigando para um determinado assunto, se ele é confiável ou não?
Aluno 1: Geralmente a gente pega assim (...)
Aluno 2: Geralmente lendo.

Aluno 1: É, tipo assim. Num confiar em uma só fonte. Normalmente a gente busca mais de uma para uma mesma coisa. Tipo, (...) que nem o trabalho de ciências que a gente tem que fazer sobre D-N-A. Tinha coisa errada em um site e a gente pegou em outro. A gente viu que tinha informações mais certas no outro do que neste.
Aluno 2: Geralmente os sites não são muito confiáveis. (...) Assim (...) tem muito erro de português.
Aluno 1: Ou então vai naquele [inint]. Acho que aqui não tem. Ele dá os sites confiáveis ou não.
[.....]
Aluno 2: Por exemplo, este site [Se referindo ao site da aula.] Você vendo. Você vê que ele é bem bolado. Tem vários tópicos, né? Tem como a gente ler mais artigos sobre isto, né?
Aluno 1: E vem a fonte também. No final do texto vem a fonte de onde que ele tirou.

Dois aspectos merecem ser destacados com relação ao excerto acima. O site Kids Health, que serviu de base para a segunda aula, apresentava links externos, o que permitia aos usuários confrontarem as informações disponibilizadas com as de outros sites. Além disso, no final de algumas páginas do site estava disponível a fonte de onde as informações foram extraídas. Esses dois aspectos foram observados e relatados pelos alunos (cf. Morkes & Nielsen, 1997).

De certa forma, essa dupla de alunos demonstrou dois dos procedimentos de leitura global (cf. seção 2.4.1), específicos da leitura hipertextual, enumerados por Konishi (2003): checar a consistência entre duas ou mais fontes e avaliar a importância e a veracidade do que está escrito. Entretanto, o mesmo não se aplica aos demais alunos.

6.1.2 Dificuldades gerais de compreensão textual

Conforme já indicado, nesta seção 6.1.2, apresento e discuto os dados relacionados a dificuldades de compreensão que podem ocorrer na leitura de textos em geral, sejam eles hipertextos ou não. Embora saibamos que as características do hipertexto eletrônico influenciam consideravelmente a compreensão textual, procurei focalizar, nesta seção, as dificuldades que não eram decorrentes diretamente de

aspectos hipertextuais. As principais dificuldades dessa natureza que foram observadas nos dados se relacionavam ao vocabulário e duas categorias puderam ser identificadas:

(1) dificuldade relacionada ao conhecimento do vocabulário;

(2) dificuldade no uso de procedimentos para lidar com termos desconhecidos.

A seguir, discuto esses dois tipos de dificuldades.

(1) Dificuldade relacionada ao conhecimento do vocabulário

Uma dificuldade que emergiu dos dados se refere ao domínio do vocabulário. Este fato pôde ser observado tanto sob a perspectiva dos alunos, a partir da análise dos questionários, quanto sob a perspectiva desta pesquisadora, em função da análise das transcrições e das notas de campo.

Tomando como base a perspectiva dos alunos, essa foi a dificuldade mais citada por eles no QA, aplicado após o período de intervenção, em resposta à pergunta “No seu caso, o que você acha que ainda falta aprender para compreender melhor estes textos?” (cf. anexo 01). Abaixo transcrevo algumas das respostas dadas:

QA – (DI) Turma B
- Ac – “Acho que somente vocabulário”
- Ca – “Sobre as traduções das palavras”
- Je – “Alguns verbos, muitas palavras e expressões”
- Da – “O vocabulário”
- Th – “Tradução de palavras”
- Já – “Tradução”
- Th – “Entender melhor o texto e buscar ‘traduzir’ as palavras”
- Ga – “Mais vocabulário”
- Yu – “Aumentar meu vocabulário”
- Ai – “Estudar e gravar os significados”
- De – “Ampliar o vocabulário”

QA – (DI) Turma A
- Fe – “Vocabulário”
- Ka – “Maior expansão do vocabulário nos textos”
- Br – “O significado de algumas palavras que ainda não sei”
- Pr – “Vocabulário”

Ta – "Vocabulário e as manjas (truques) que os americanos usam na hora de [inin] um site ou blog."
Fe – "Mais vocabulário"
Na – "Eu acho mais atividades para treinarmos e maior conhecimento do vocabulário em inglês"
Ti – "Fazer mais este tipo de trabalho e o vocabulário"

Em outra questão do mesmo questionário, os alunos tinham que, em resposta a uma pergunta referente às suas dificuldades, assinalar uma ou mais opções. Em ambas as turmas, houve predominância na escolha da terceira opção: "Teve algumas dificuldades em função dos textos estarem em língua inglesa". Na turma B, 64% assinalaram essa resposta, enquanto que, na turma A, a escolha foi feita por 45% dos alunos que responderam ao questionário. Em ambas as turmas, os índices referentes a essa opção se mostraram bem superiores às das demais opções. A literatura mostra que é comum os alunos apontarem a falta de vocabulário como sua principal dificuldade para a compreensão de textos em inglês. Em geral, essa avaliação dos alunos se associa a uma visão de leitura como decodificação e a necessidade que sentem em compreender todas as palavras do texto (cf. seção 2.2).

Durante a análise das gravações das aulas também foi possível observar a dificuldade dos alunos em fazer alguns exercícios de compreensão propostos em função do desconhecimento de alguns termos presentes nos textos e, em alguns casos, da falta de uso de procedimentos que busquem compensar esse desconhecimento. No trecho abaixo, transcrito da segunda aula com a turma B, os alunos tentavam descobrir os argumentos apresentados pelo site para convencer uma pessoa a não consumir bebida alcoólica:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Por que não se deve beber segundo o site? [Lendo o roteiro.]
Aluno 2: Porque (...) Só isto?
Aluno 1: Humhum
Aluno 2: Aí pode colocar aquela história do vinte e um também.
Aluno 3: O que que é "addicted"?
Aluno 1: Não sei. Isto eu não sei não, sabia? "Becoming" é se transformar.

Como a interação acima foi capturada pelo gravador, mas não presenciada por mim nem pela professora, o desconhecimento do termo “addicted” pelos alunos só foi observado após a transcrição do trecho e não tivemos como intervir de modo a facilitar a sua compreensão. A análise das demais interações que sucederam a interação transcrita também não permitiu a identificação de outros procedimentos que visassem sanar esta dificuldade.

Na terceira aula com a turma B, encontra-se outro exemplo de dificuldade de um aluno para responder a um exercício de compreensão proposto, decorrente da sua falta de conhecimento de um item lexical. Nessa oportunidade, um dos alunos tem dificuldade em traduzir a palavra “business”. É curioso notar como ele fala a locução em português mantendo a palavra desconhecida em inglês:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Aluno 1: E, calma aí. O que que é (...)
Aluno 2: Olha, olha.
Aluno 1: Acho que é “business” educação.
Aluno 2: “Business education” é (...) Educação nos negócios.

Como pôde ser observado, graças à sua interação com o colega, foi possível descobrir o significado da palavra. Note-se que, nesta seção, embora o foco seja as dificuldades com conhecimento de vocabulário enfrentadas pelos alunos, alguns exemplos de interação para enfrentar tais dificuldades são direta ou indiretamente citados. Entretanto, conforme já mencionado, o papel das interações na compreensão textual será aprofundado e analisado na seção 6.2.

Em um diálogo extraído da primeira aula com a turma B, uma dupla de alunos interage a respeito do significado de uma palavra, que um deles conhece e o outro não. Os alunos tinham que descobrir informações referentes à instituição patrocinadora do site. O conhecimento prévio do significado da palavra “profit” fez com que um dos alunos deduzisse com facilidade a expressão “not for profit”. Outro aluno demonstra surpresa diante do conhecimento do colega e chama a professora para relatar o fato.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Simone: O que quer dizer “not for profit”?
Aluno 1: Sem fins lucrativos.
Aluno 2: O que que é?
Simone: Repete pra ele.
Aluno 1: Sem fins lucrativos.
Aluno 2: Aí, tá sabendo mais inglês do que eu! (...) Muita palavra eu deduzo também.
[.....]
Aluno 2: Professora. O Vi acabou de me surpreender aqui, professora. [Falando com Lúcia.] Conseguiu deduzir o que era “not for profit”. Eu nunca que ia saber que “profit” era lucro.
Aluno 1: Se eu não soubesse, procurava no Google.

Nesse episódio, além de demonstrar consciência do procedimento de deduzir o significado de termos desconhecidos, ao destacar o conhecimento do colega, o aluno 2 também valoriza indiretamente a importância de se ter um vocabulário amplo para enfrentar melhor possíveis dificuldades de compreensão de trechos do texto (cf. “Conseguiu deduzir o que era “not for profit”. Eu nunca ia saber que “profit” era lucro”.). Por saber o significado de “profit”, o aluno 1 pôde ter um ponto de partida para deduzir o significado da expressão “not for profit”.

(2) Dificuldade no uso de procedimentos para lidar com termos desconhecidos

Uma das dificuldades observadas a partir das interações verbais ocorridas em sala de aula se refere à dificuldade que muitos leitores têm de deduzir o significado das palavras pelo contexto. No primeiro exemplo, transcrito abaixo, os alunos tinham que descobrir o significado da sigla NPR (National Public Radio). Não era necessário que eles traduzissem a sigla. Apenas tinham que deduzir que o site utilizado na primeira aula era de uma rádio: tarefa simples. Bastava que eles observassem o conteúdo do site. Além disso, em uma das páginas, disponibilizadas a partir do link “about NPR”, localizado na página de abertura, havia informações detalhadas sobre a rádio. Inclusive, aparecia o significado da sigla.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: O que que é N-P-R?
Aluno 2: Professora, o que é N-P-R?
Lúcia: Ué, vê aí.
Aluno 1: Tem?
Lúcia: Como é que você descobre o que é isto? (...) Você vai ter que ir na busca? [Comentário feito em função dos alunos terem aberto o site do Google.] Não tem nada no site que te ajude a descobrir o que é isto?

Como pode ser observado a partir do excerto acima, os alunos desistiram de procurar a informação no próprio site e resolveram usar um motor de busca para descobrir o significado de NPR.

Muitas vezes o contexto do texto, principalmente no caso dos hipertextos eletrônicos, é formado não apenas por palavras, mas principalmente por arquivos de som e vídeos, imagens e outros recursos gráficos. No exemplo transcrito abaixo, referente à última aula com a turma B, uma das duplas teve dificuldade em deduzir o significado de uma das disciplinas ministradas na Royal High School (cf. anexo 20). Embora na página referente à disciplina não houvesse um texto explicativo, o termo era composto por cognatos e havia imagens que favoreciam a dedução.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Aluno 1: Professora, o que seria “Modern Studies”?
Simone: O que você acha que poderia ser isto aí, a partir das imagens que você vê?

Na mesma aula, outras duplas tiveram dificuldade em deduzir o significado dessa e de outras disciplinas, principalmente aquelas cujos nomes não tinham correspondência direta com as disciplinas ministradas na instituição investigada ou que não eram compostos por cognatos, como, por exemplo, as disciplinas “Chemistry”, “CDT - Craft, Design & Technology”, “PE – Physical Education”, “Modern Studies”, “Support for Learning” e “RMPS - Religious, Moral and Philosophical Studies”. Observem os excertos abaixo:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Aluno 1: O que que deve ser este?
Simone: Clica pra gente ver. [...]

Aluno 2: E este aqui?
Simone: Clica pra você descobrir.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Aluno 1: Tem geografia?
Aluno 2: Tem.
Aluno 1: Tem português?
Aluno 2: Acho que não.
Aluno 1: Agora, matemática. Educação Física?
Aluno 2: Tem
Aluno 1: Onde?
Aluno 2: Aqui.[Provavelmente se referindo ao link disponibilizado a partir de uma imagem que permitia o acesso à página da disciplina.]
Aluno 1: Por que que você acha que aí deve ser Educação Física?
[.....]
[O assunto é interrompido pela conversa paralela da dupla ao lado.]
Aluno 2: Tem Francês?
Aluno 1: Não.
Simone: Tem certeza? Procurou direito?
[.....]
Aluno 2: Clica aí em "Modern Languages" pra ver se além de francês, tem espanhol e português.

Nessa última interação, a pergunta feita pelo aluno 1 ("Por que que você acha que aqui deve ser Educação Física?") demonstra a sua dificuldade em deduzir o significado da sigla PE, mesmo havendo a imagem de uma bola de futebol representando a disciplina e da expressão "Physical Education" aparecer escrita na página referente à mesma. Ele também não cogita a possibilidade de a língua francesa estar incluída na disciplina "Modern Languages". Somente depois de ter sido desafiado a confirmar sua resposta é que ele retorna aos itens anteriores da questão do roteiro referente às disciplinas e passa a procurar na página da disciplina "Modern languages" as demais línguas ministradas em seu colégio: português e espanhol.

No exemplo abaixo, extraído da segunda aula com a turma B, os alunos deveriam localizar a página referente ao "binge drinking" e explicar com suas palavras o significado do termo a partir do conteúdo do texto. Eles apresentam dificuldade em deduzir os significados de algumas palavras que compunham a definição do termo. A interação transcrita abaixo se refere à frase: "Binge drinking [...]

is the consumption of five or more drinks in a row by men — or four or more drinks in a row by women — at least once in the previous 2 weeks".

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Professora, o que que é isto aqui: "at least"?
Simone: "At least", pelo menos.
Aluno 1: Pelo menos durante?
Simone: "At least once". Pelo menos "once" [Faço gestos indicando o número um].
Aluno 1: Durante?
Aluno 2: Uma vez.
Simone: Pelo menos uma vez "in the previous two weeks".
Aluno 2: Nas próximas duas semanas.
Simone: (...) [Faço gestos indicando tempo passado.] "In the previous".
Aluno 1: Ah, antes? Nas semanas passadas.
Simone: Isto. Pelo menos uma vez nas duas últimas semanas.

Somente após o uso de diferentes procedimentos como a ênfase em palavras específicas, a tradução de parte da frase visando facilitar a identificação da palavra desconhecida e até o uso de gestos é que foi possível a compreensão da frase por parte dos alunos, que tiveram dificuldades em usar outros procedimentos, como a observação do contexto e de palavras semelhantes ao português (como "previous", semelhante a "prévio").

Como pode ser observado, a partir do excerto abaixo extraído da terceira aula com a turma B, os alunos desistem de deduzir o significado da palavra "derogatory" (depreciativo) e resolvem procurar o seu significado em um buscador. A palavra aparecia em um trecho referente a diferentes formas de "bullying"[32].

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Aluno 1: E isto aqui, oh? [Referindo-se a "being pushed or pulling about".]
Aluno 2: Ah, tá. Isto é ficar sendo empurrado ou puxado.
Aluno 1: É?
Aluno 2: É.
Aluno 1: Isto é "pushing", né?
Aluno 2: É. Empurrado e puxado (...). Mas o que que é isto: "derogatory"? (...) Vamos entrar no Google (...) Vamos entrar no Altavista.
Aluno 1: [inint]
Aluno 2: W-W-W, ponto, altavista ponto (...)

Entretanto, eles não foram bem-sucedidos na escolha do buscador. Mesmo utilizando a ferramenta de tradução disponível no site do Altavista (Babel Fish), eles não conseguiram obter a tradução da palavra, como pode ser observado a partir do trecho que deu seqüência à interação anterior:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Simone: Já terminaram? Salvaram tudo?
Aluno 1: Tô vendo o que que é isto.
Aluno 2: O que que é isto aqui?
Aluno 1: [Fala pausada durante digitação] De-ro-ga-to-ry. [Volta à fala normal.] Traduzir.
Aluno 2: Cadê a palavra aí?
Aluno 1: O que que significa isto? [...]
Aluno 3: Eu não faço a menor idéia.
Aluno 2: Não tem aí?
[.....]
Simone: [...] O que que deu lá no "Babel Fish"?
Aluno 1: Não traduziu.
[.....]
Simone: Pelo contexto, o que que você acha que deve ser?
Aluno 1: Ah, degradada, degradante. Alguma coisa ruim.

O ideal seria o uso de mais de um buscador. No tradutor disponível no site do Google, por exemplo, a palavra "derogatory" é traduzida como "depreciativo", o que poderia ter facilitado a compreensão. Pelo contexto e pela semelhança de forma com o português, entretanto, um dos alunos conseguiu atribuir um significado aproximado para o termo (cf. "degradada, degradante; alguma coisa ruim"). Os objetivos traçados durante a elaboração das atividades previam, dependendo da situação, a aceitação de significados aproximados, não sendo necessária a identificação do significado exato. No caso em questão, a palavra estava na frase: "Having derogatory comments made about your religion, colour, ethnicity, language, sexual orientation, disability, social class or gender", que descrevia uma possível forma de "bullying", e não era difícil deduzir que o termo se referia a algum comentário de cunho negativo com relação à religião, à etnia ou à opção sexual das pessoas, por exemplo.

Ao longo das subseções 6.1.1 e 6.1.2, procurei analisar os dados tendo em vista responder à minha primeira pergunta de pesquisa: "Quais as principais dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos do ensino fundamental durante a

leitura de hipertextos eletrônicos em língua estrangeira?". Essa tarefa, entretanto, não se apresentou tão fácil como eu imaginava. Em quase todos os exemplos apresentados, principalmente aqueles extraídos das gravações em áudio das aulas, as dificuldades não se apresentavam de forma isolada, sendo quase sempre superadas em função das interações ocorridas em sala de aula. Muitas vezes, para identificar apenas as dificuldades enfrentadas pelos alunos (foco da referida pergunta), sem apresentar as tentativas dos alunos para superá-las, foi necessário utilizar apenas a parte inicial das interações, nas quais as dificuldades se apresentavam. Em outras palavras, pode-se concluir, então, que muitas das dificuldades discutidas nas subseções 6.1.1 e 6.1.2 tiveram um caráter temporário. Minha própria postura enquanto pesquisadora-participante, que não se abstinha de intervir para colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, também conduziu a interações entre mim e os alunos que buscavam a superação de dificuldades enfrentadas durante a leitura dos hipertextos.

Vale ressaltar também que, à medida que os alunos iam adquirindo domínio no uso das ferramentas de navegação, na identificação e uso dos hiperlinks e barras de navegação, suas interações focalizaram mais as dificuldades referentes ao significado dos textos do que problemas relativos à navegação hipertextual. Nas duas primeiras aulas, alguns alunos ficaram tão perdidos durante a navegação, que acabaram por fazer uma leitura superficial do texto propriamente dito. No momento inicial do processo de intervenção, problemas referentes ao vocabulário não se tornaram tão evidentes. Nas últimas aulas, por outro lado, o domínio, mesmo parcial, da navegação hipertextual permitiu aos alunos um novo olhar para o texto e questões referentes ao vocabulário, como as discutidas nesta seção 6.1.2, se tornaram mais freqüentes.

Cumpre destacar também que houve uma gradação durante a elaboração dos roteiros de atividades. No primeiro roteiro, embora houvesse questões sobre o conteúdo do texto em si, havia um número maior de questões referentes aos aspectos de navegação, em comparação aos tipos de questões apresentados no último roteiro. Nenhuma interação voltada para uma compreensão mais profunda do texto disponível no site da primeira aula foi capturada pelos gravadores nem

observada pela pesquisadora. Portanto, os dados gerados nas aulas iniciais indicam que os alunos de ambas as turmas não interagiram de forma efetiva visando à compreensão do significado do texto lido. Na última aula, por outro lado, embora houvesse questões referentes a aspectos da navegação, este tema não se mostrou tão constante quanto na primeira aula. Interações voltadas para uma melhor compreensão do significado do texto se tornaram mais evidentes.

6.2 Respondendo à pergunta de pesquisa número 2

Nesta seção, busca-se responder à segunda questão de pesquisa (cf. Introdução e capítulo 5). A análise dos dados indicou que interações entre os participantes em sala de aula ajudam a minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos em atividades de compreensão de hipertextos eletrônicos em inglês (já apresentadas e discutidas na seção anterior). Tais interações ocorrem não só para tentar sanar uma dificuldade observada em um momento específico da aula (neste caso, a interação se dá no momento em que a dificuldade é enfrentada pelo aluno), mas também de forma preventiva, buscando evitar que os alunos sintam dificuldades que a professora e/ou eu mesma (como pesquisadora participante) imaginamos que possam ocorrer (por já terem sido observadas em alguma aula anterior). Neste segundo caso, as interações (sejam elas orais ou por escrito – como no caso dos roteiros de atividades, que serão comentados mais adiante) pressupõem algum tipo de planejamento por parte da professora e/ou de minha parte e indicam uma postura de observação e reflexão com vistas ao contínuo aperfeiçoamento das aulas e das atividades de leitura propostas.

Ao analisar as interações ocorridas nas aulas de leitura de hipertextos eletrônicos em inglês e agrupá-las em função das áreas de dificuldades que buscavam sanar, três grupos foram identificados e são apresentados e discutidos nas seguintes seções: interações sobre características do hipertexto eletrônico

(seção 6.2.1); interações sobre o uso do suporte virtual (seção 6.2.2); interações sobre a compreensão do significado do texto (seção 6.2.3).

Com relação aos participantes das interações aqui analisadas, pude observar que, além das interações entre a professora e os alunos e destes entre si, foi necessário considerar também as interações entre mim e os alunos, tendo em vista que, por várias vezes durante as aulas, busquei auxiliá-los na realização de suas tarefas, assumindo funções que normalmente seriam desempenhadas pelo professor. Isso ocorreu, porque optei por adotar uma abordagem de pesquisa na qual o pesquisador não apenas observa o que acontece no contexto investigado, mas se propõe a, junto com os participantes envolvidos, refletir sobre tal contexto e aperfeiçoá-lo no que for possível (cf. capítulo 5). Ao interagir com os alunos, buscava não apenas investigar seu processo de leitura hipertextual, mas principalmente orientá-los de modo a sanar suas dificuldades, desempenhando, como já dito, a função de professora. Dessa forma, minhas interações com os alunos podem ser comparadas a interações entre alunos e professor, passíveis de ocorrência em qualquer sala de aula de leitura que incorpore o uso de hipertextos eletrônicos, não necessitando, portanto, da presença de um especialista no assunto ou de um pesquisador externo.

Minha interação com a professora também contribuiu indiretamente para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês, à medida que promoveu mudanças nas concepções da professora sobre o hipertexto e as possibilidades de atividades de leitura desse tipo de texto. Os dados sugerem que nossas interações por e-mail ou as ocorridas de forma presencial possibilitaram a ela uma visão sobre hipertexto e leitura hipertextual completamente diferente daquela que ela tinha antes do período de intervenção, o que pode ser percebido a partir das minhas notas de campo referentes a uma das entrevistas informais com a professora:

> NC - EIP - (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
> Com relação à pesquisa como um todo, comentou que as minhas sugestões a levaram a refletir sobre outros aspectos do hipertexto. Confessou que, até então, as atividades propostas concebiam o

> hipertexto como um texto linear, ignorando o suporte virtual. Comentou que participou da elaboração das atividades propostas nas apostilas do Ensino Médio. Muitas destas atividades incorporaram o uso de textos da Web, mas poucas são as que realmente incorporaram os aspectos hipertextuais dos mesmos. Se fosse hoje, ela proporia outros tipos de atividades.

Como o foco desta investigação não é o processo de formação da professora, mas a interação em sala de aula, não analisarei as interações entre nós duas. Não se pode ignorar, entretanto, que a mudança de visão sobre leitura hipertextual por parte da professora se refletiu diretamente em sua interação com os alunos, o que poderá ser percebido ao longo de toda esta seção, por meio da análise das transcrições de aulas apresentadas. Além disso, essa mudança se refletiu principalmente na forma com que os roteiros das tarefas seguintes foram elaborados. Se compararmos o primeiro (elaborado por ela, seguindo as minhas orientações), e o último (elaborado por ela de forma autônoma), percebemos um grande avanço.

Embora os textos dos roteiros (com instruções escritas para a realização das tarefas) não constituam interações verbais de mesma natureza que as conversas entre a professora e os alunos, através da leitura desses roteiros, os alunos também interagiam com a professora. Em outras palavras, havia uma interação alunos-professora com a mediação dos roteiros e esse tipo de interação também foi considerado na análise aqui conduzida.

Além disso, como constantemente a professora circulava pela sala, atendendo às solicitações dos alunos (muitas vezes não verbalizadas), ela acabava esclarecendo ou ressaltando, em conversas, pontos específicos do roteiro, de modo que o texto escrito dos roteiros acabou ganhando ainda mais vida por meio das interações orais. Essa forma de organização das aulas se mostrou adequada aos conceitos vigotskianos referentes ao papel do par mais competente e à ZDP (cf. seção 3.1.4). O que hoje o aluno só é capaz de fazer com a ajuda do outro, por meio de interações verbais, amanhã ele poderá ser capaz de fazer sozinho.

Outro fato importante é que as duplas de alunos que tiveram suas interações verbais gravadas para esta pesquisa foram orientadas a ler em voz alta as questões do roteiro, o que ajudou a compreender a interação estabelecida entre os alunos e o

roteiro. De certa forma, tomando o conceito bakhtiniano de enunciado (cf. seção 3.1.5), como sendo delimitado pela atitude responsiva do outro, mesmo quando a voz da professora não era fisicamente ouvida durante as interações, a análise das conversas entre as duplas mostrou que as vozes dos alunos eram sempre desencadeadas como uma forma de atitude responsiva às questões propostas por ela no roteiro, trazendo à tona o caráter interativo do processo de leitura.

Nas seções a seguir, portanto, descreverei e analisarei as interações aluno-aluno, aluno(s)-professora (incluindo a interação estabelecida através do roteiro das atividades) e aluno(s)-pesquisadora que ocorreram na sala de aula de leitura e contribuíram para minimizar as dificuldades dos alunos na realização de atividades de compreensão de hipertextos eletrônicos em inglês (já apresentadas e discutidas na seção 6.1). Conforme indicado anteriormente, em função das áreas de dificuldades que buscavam solucionar, as interações foram analisadas e organizadas em três grupos: interações sobre características do hipertexto eletrônico (seção 6.2.1); interações sobre o uso do suporte virtual (seção 6.2.2); interações sobre a compreensão do significado do texto (seção 6.2.3).

6.2.1 Interações sobre características do hipertexto eletrônico

Com referência às interações em sala de aula de leitura, um dos pontos que se destacou na análise dos dados foi a importância atribuída pelos participantes às características do hipertexto. Cumpre ressaltar, entretanto, que, talvez em virtude da faixa etária dos alunos (de 14 a 16 anos) e do modo intuitivo como costumam aprender a lidar com as novas tecnologias, seus conhecimentos com relação à leitura hipertextual ficaram muitas vezes em um nível não muito consciente, até porque não foi objetivo desta pesquisa apresentar aos alunos as características do hipertexto de maneira formal. Durante a elaboração dos roteiros, as atividades foram criadas de modo que os alunos fossem descobrindo, gradativamente, essas

características. Além disso, o número reduzido de aulas não permitiu que fosse conduzido um trabalho mais sistemático de caracterização do hipertexto.

Nesta seção, reuni todas as interações relacionadas às características do hipertexto eletrônico. Como essa categoria é bastante abrangente e pretende abarcar relatos e interações que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que os participantes compreendessem melhor a estrutura do hipertexto e as peculiaridades da leitura hipertextual, fez-se necessário subdividi-la em subtemas, listados abaixo:

(1) interações referentes ao aspecto não linear do hipertexto;

(2) interações referentes à identificação de links;

(3) interações referentes à identificação dos sites pela extensão;

(4) interações relativas à localização e identificação da página principal;

(5) interações que estimulem a capacidade de fazer previsões;

(6) interações referentes ao uso das barras de navegação;

(7) interações referentes a aspectos de interatividade;

(8) interações referentes aos diferentes elementos que compõem o hipertexto;

(9) interações referentes à seleção e à organização das informações obtidas na Internet.

A seguir, são apresentadas e discutidas as interações relacionadas a cada um dos subtemas.

(1) Interações referentes ao aspecto não linear do hipertexto

Conforme já mencionado, foi interessante observar como a professora incorporou à sua fala sua nova visão de hipertexto, como pode ser percebido a partir de minhas notas de campo referentes à segunda aula com a turma A.

NC (AL 2 - 2ª aula / turma A) – A professora circula pela sala observando as duplas que têm dificuldade em fazer as tarefas e, ao observar que uma das duplas não respondeu corretamente, comenta: “Vocês têm que observar todas as informações do site e não apenas o texto central. O site não é um texto que se lê de cima pra baixo, da esquerda para a direita”.

Esse fato foi evidenciado também pelas transcrições de aulas geradas ainda no início da primeira aula com a turma B:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Aluno 1: Oh, professora, é só isso aqui só?

[.....]

Lúcia: Mas olha, vocês podem subir, tem coisas aqui na barra de cima que vão ajudar (...) ao lado (...) Tudo que está aí é um texto. Vocês têm que considerar tudo isso. As perguntas não são só sobre o conteúdo do texto, são sobre o site também.

Nas duas situações referidas acima, os alunos apresentaram dificuldade em responder às perguntas propostas, porque sua atenção estava focada apenas no texto central e não no hipertexto como um todo. As falas da professora facilitaram a compreensão dos alunos com referência ao aspecto não linear do hipertexto.

Uma das questões do roteiro referente à terceira aula alertava para o fato de que o site era organizado em “Zones”. Identificar essas “Zones” de certa forma iria facilitar a navegação e minimizar problemas referentes à não-linearidade. Na transcrição abaixo, percebemos como uma dupla de alunos interage ao tentar responder à pergunta do roteiro:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –

Aluno 1: [Lê enunciado inicial.] Por que o site está dividido em diferentes “zones”?

Aluno 2: Pra falar sobre (...) pra falar sobre diferentes informações [inint] Eu acho que é isto. Você me entendeu? (....15seg...) [Enquanto observam a página de abertura do site.]

Aluno 1: Cara, pra dividir.

Aluno 2: Não, para esclarecer (...) os diferentes assuntos (...) os diferentes assuntos do site, sem ter que perder tempo (...)

Aluno 1: Procu-procurando (...)

Aluno 2: Procurando aquilo que você deseja encontrar.

Em outro exemplo, referente à mesma aula, os alunos tinham que chegar à área do site referente aos alunos da Royal High School e depois relatar como fizeram isso, já que o site permitia várias possibilidades de navegação. Foi interessante notar como um ajudou o outro nessa tarefa:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Aluno 1: [Lê questão do roteiro.] Vão para a "zone" direcionada aos alunos e expliquem como fizeram para chegar lá.
Aluno 2: Vai pra onde agora?
Aluno 1: Clicando em (...)
Aluno 2: É pra criar isto aí?
Aluno 1: Oi? É pra ir pra "zone" direcionada aos alunos. É só ir em "home" e, em seguida, "Pupil Zone".

(2) Interações referentes à identificação de links

Outra categoria de interações que se mostrou relevante para minimizar as dificuldades dos alunos foi a que incluía orientações sobre a identificação dos links.

Logo na primeira aula com a turma A, a professora dá dicas de como identificar um link pelo formato adquirido pelo cursor quando ele é posicionado sobre o mesmo a partir do movimento do mouse.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –
Lúcia: Também pode clicar direto na sigla N-P-R que vira uma mãozinha quando você vai lá.

Uma interação semelhante aconteceu durante a implementação da mesma atividade com a turma B. Mais uma vez, os alunos tiveram dificuldade em identificar o link que os levaria à página inicial do site, disponibilizado a partir do logo da instituição. Bastava eles posicionarem o cursor sobre o logo, verificar que ele virava "uma mãozinha" e observar as informações referentes ao endereço de destino do link, disponibilizadas na barra de status, na parte inferior da tela (www.npr.org).

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: Vocês acham que no site tem algum link que me levaria direto para a página principal?
Aluno 1: [inint]

Simone: Aqui? Não, aí são arquivos. (...) Qual é o logo?
Aluno 1: Tem que olhar aqui em cima.
Aluno 2: Normalmente tá aqui, assim, oh. Talvez esse (...)
Aluno 3: Pra voltar por aqui?
Aluno 1: É pra ir direto pra página principal.
Aluno 3: Direto pro começo. Normalmente tá por aqui.
Aluno 2: Ah, tá.
Simone: Qual é o logo?
Aluno 1: Esse aqui?
Simone: N-P-R. Põe o mouse em cima pra ver se ele vira uma mãozinha. (...) Vira? Agora observa a informação ali embaixo. (...) Então, quando eu quero saber qual é a página principal, eu clico no logo.

Na segunda aula com a turma A, alguns alunos demonstraram facilidade não apenas em localizar o link que os levaria a outros artigos relativos ao tema alcoolismo, mas também em relatar como chegaram até lá.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –
Dupla: [Falam juntos, lendo a questão do roteiro.] Se vocês quiserem ler mais sobre o assunto, onde devem clicar?
Aluno 1: Ah, vamos ver. (...15seg...) Coloca: em um link (...). Dá espaço. Coloca: Num link (...).
Aluno 2. No link.
Aluno 1: Em formato escrito-
Aluno 2: Em formato de pasta escrito (...). De pastas, no caso.
Aluno 1: [Fala enquanto digita] Em formato de pasta, escrito-
Aluno 2: Aí, bota em aspas porque é outra língua, né. “More articles like this”.
Aluno 1: [Fala enquanto digita.] “More articles like this”.

Na segunda aula com a turma B, o tema foi abordado mais uma vez. Após uma dificuldade inicial para localizar informações sobre o que seria “binge drinking”, um dos alunos descobriu que a informação estava disponível a partir de um link. No roteiro não havia nenhuma referência ao link, até porque esperávamos que a informação fosse obtida de outra forma (o uso da ferramenta de busca interna, por exemplo). Acho que nem tínhamos observado aquele link. O termo “binge drinking” não aparecia sublinhado, o que costuma acontecer com links criados a partir de palavras.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –

Simone: Ah, menino esperto. Por que você achou que aquele “binge drinking” era um link?

Aluno 1: Porque tava [inint]. Quando passava, ele brilhava e ficava mãozinha também.

(3) Interações referentes à identificação dos sites pela extensão

Visando amenizar dificuldades referentes à veracidade e a confiabilidade do conteúdo disponível na Web, os alunos receberam orientações de como identificar o site a partir da observação do endereço do mesmo disponível na barra de endereços dos browsers de navegação. As interações referentes a essa observação constituíram mais uma subcategoria de análise.

Logo na primeira aula com a turma A, quando o roteiro em formato digital ainda não era utilizado (cf. seção 5.2), a professora conduziu o diálogo de modo que, a partir da observação do endereço, a turma descobrisse que tipo de site era.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –

Lúcia: A gente tem como saber se isto aí é um blog, um site de colégio? O que que é isto aí?

Aluno 1: É uma org.

Lúcia: É uma o quê?

Aluno 1: É uma organização.

Aluno 2: Tem como saber?

Lúcia: Tem sim. Por exemplo, esta extensão org que aparece no site se refere a quê?

Aluno 3: Ao Talibã.

Lúcia: Que Talibã, o que, menino. Vocês lembram que lá na quinta série vocês fizeram um trabalho com o site do Greenpeace? Qual era a extensão do site? Era Greenpeace, ponto org.

Aluno 4: Ah, agora eu lembro.

Lúcia: E o Greenpeace era o quê?

Aluno 3: Uma organização.

Lúcia: Uma O-N-G.

Durante a mesma aula com a turma B, dessa vez com o uso do roteiro digital, os alunos também apresentaram dificuldades em identificar que tipo de site era. Mais

uma vez as interações voltadas para a observação do endereço do site se mostraram relevantes:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Aluno 1: Deixa eu ver a próxima [Se referindo à 2ª pergunta do roteiro]. Escola, governo. Ah, muito mole.
Aluno 2: Que pergunta idiota. (...)
Aluno 1: Não. Escola (...) não é. Governo (...)
Aluno 2: Blog.
Aluno 1: Blog não. [inint]
Aluno 2: [inint] Ah, de governo, então.
Aluno 1: É, de governo. (...) É (...) não, cara. Parece de uma escola.
Aluno 2: Será que N-P-R é o nome de uma escola?
(...30 seg...)
Aluno 1: Qual é o tipo do site? Ponto, org. Governo.
Aluno 2: Governo não é não. Org pode ser escola.
Aluno 1: Ah, governo.
Aluno 2: Se fosse do governo seria gov.
Simone: É, se fosse do governo seria gov. Muito bom. O que que você acha que deve ser?
Alunos 1:[inint]
Simone: [inint] Deixa eu botar aqui. Olha o endereço de novo pra você ver-
Aluno 1: É org.
Simone: Que tipo de site é este? Observem a barra de endereços.
Aluno 1: É de escola. Porque não é blog, não é governo.
Simone: Hã?
Aluno 1: Só pode ser de escola.
Simone: Como? Por que você acha que só pode ser de escola?
Aluno 2: Por eliminação.
Aluno 1: É.
Simone: Mas presta atenção. Estas opções que ela colocou aqui [Se referindo à professora.], não significa que é um destes três não. Ela só está dando exemplos de diversos tipos de site. Se você voltar lá (...) Ignora aquelas opções que ela deu. A partir do endereço do site, você consegue descobrir que tipo de site é?
Aluno 1: É uma organização.
Simone: Hã? Então. É uma organização. Esta é a resposta. [Repetindo a pergunta do roteiro.] Que tipo de site é? [Volta à sua fala.] É o site de uma organização.
Aluno 1: Ah, eu achei muito óbvio.

Outras duplas da mesma turma apresentaram o mesmo tipo de dificuldade, solucionada através da interação entre mim e os alunos, como pode ser observado pelo excerto abaixo:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Simone: Vocês acham que este site é governamental, é comercial, é de uma empresa?
Aluno 1: É governamental.
Simone: Como é que você sabe que é governamental?
Aluno 2: Eu vi uma vez-
Aluno 1: Por causa do org.
Simone: Org não é governamental. Governamental é de que extensão?
Aluno 2: É gov.
Aluno 1: Ah, é.
Simone: O site da prefeitura do Rio é R-J ponto gov. Este é org. Se é org, é site de quê?
(...15seg...)
Simone: O site do Greenpeace, por exemplo, é W-W-W ponto Greenpeace ponto org.
Aluno 2: É de uma ONG.
Simone: Aí, menino! É de uma organização não governamental.

Tendo em vista a dificuldade referente à identificação dos sites apresentada pelos alunos de ambas as turmas, esse assunto foi novamente abordado durante a entrevista realizada com uma das duplas da turma A:

EIA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –

Simone: Você sabia que (...) pelo endereço, pela extensão do site, você já desconfia. [Com referência à confiabilidade do site.] Se o site é org, ele é de uma organização. Ele é mais confiável do que um ponto com. Ele é comercial, normalmente com o objetivo de vender algum produto. Se o site for edu, é que tipo de site?
Aluno 1: Educacional.
Simone: Educacional. Se tiver ponto pro, P-R-O.
Aluno 1: Pro?
Simone: É. W-W-W ponto comunicar ponto pro-
Aluno 1: Gov é governo, né.
Simone: Ponto pro é de professor. Alguns professores, alguns pesquisadores, eles têm site ponto pro.
Aluno 1: Ponto pro?
Simone: É.
Aluno 2: Então é mais confiável ainda, né.
Simone: A princípio seria, né?

A observação do endereço permite ao usuário descobrir também o país de origem do site, como pode ser observado a partir da interação abaixo, transcrita da primeira aula com a turma A.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –
Aluno 1: Esta rádio aí é do Brasil ou não?
Simone: Boa pergunta. Como é que a gente descobre se este site é do Brasil ou não?
Aluno 2: O do Brasil é B-R.
Simone: Então (...)

(4) Interações relativas à localização e identificação da página principal

Um procedimento de leitura que pode minimizar problemas referentes à intertextualidade e ao acúmulo de informações disponíveis se refere à localização e identificação da página principal de um site. Parece uma tarefa simples, mas de suma importância no caso de o usuário se sentir totalmente perdido ao navegar entre diferentes páginas de um mesmo site. Primeiro, porque na página principal normalmente encontramos informações que podem atestar a origem do site e, conseqüentemente, sua confiabilidade. Além disso, é nessa página que estão os links principais que irão conduzir o usuário pelas diversas áreas que compõem o site.

Logo na primeira aula com turma A, a professora conduz o diálogo de modo que os alunos percebam que há várias maneiras de se chegar à página principal de um site. Uma dessas maneiras seria apagarmos todo o conteúdo à direita da primeira barra disponível nos endereços dos sites.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –
Lúcia: Esta é a página principal da ONG?
Aluno 1: Não.
Lúcia: E como é que a gente chega lá na página principal?
Aluno 2: Apaga tudo até o org. [Em tom de voz baixo. A professora parece não ouvir].
Lúcia: Gente, a Ta disse assim: [Reproduz fala de uma aluna.] Clica no voltar até chegar lá. [Retoma sua fala]. Mas se vocês chegaram aqui a partir de uma pesquisa de busca? Se você clicar em voltar, ele vai pra onde?

Aluno 3: Google.
Lúcia: Ah, tá. Então faz o quê?
Aluno 2: Apaga tudo até o org. [Em tom de voz mais alto, esperando ser ouvido].
Lúcia: Apaga tudo até o org. Muito bem.

No caso do exemplo citado acima, o endereço da página analisada inicialmente era: http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=873042 e o endereço da página inicial do site era: http://www.npr.org. Logo, uma das formas de se chegar diretamente à página principal seria apagar todo o conteúdo à direita do org.

Situação semelhante foi vivenciada pelos alunos da turma B. Além da estratégia de se modificar o endereço do site, a outra forma apresentada de se chegar à página inicial foi a partir do link disponibilizado no logo.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: Onde é que a gente clica? O que que a gente faz? De que forma a gente chega na página principal?
Aluna 1: [Aponta para o botão de voltar que não está ativo].
Simone: E se você tivesse chegado aqui a partir de uma página do Google? Também não adiantava clicar em voltar.
Aluna 1: Deve ter alguma coisa aí do lado.
Simone: Então. Deve ter alguma coisa aí do lado. O quê?
Aluno 1: (...)
Simone: Clica no logo, é só clicar no logo. Qual é o logo? Qual é o símbolo do site?
Aluno 1: Ah! [Enquanto clica no logo].
Simone: Isso! Pronto. (...) Agora observa o que acontece com o endereço. Olha lá o endereço (...) e o endereço da página principal. [Alterno as páginas para mostrar os diferentes endereços]. O que que mudou?
Aluno 2: É menor.
Simone: É menor o da página principal. Então, ao invés de eu clicar aqui [Mostrando o logo.], que outra forma eu teria de chegar à página principal através do endereço?
Aluno 1: [inint]
Simone: Viu? Basta eu apagar tudo que tem à direita da barra.

Além da localização da página principal, é importante também a sua identificação. Na interação abaixo, os alunos são conduzidos a refletir sobre as características das páginas principais dos sites.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Simone: Vamos à outra pergunta.
Aluno 1: Esta é a página principal?
Simone: O que que você acha?
Aluno 2: Não. Tem link na página principal, se você quiser abrir alguma coisa.
Simone: Como é que você sabe que esta não é a página principal?
Aluno 2: Aqui só tem um link pra isto e não tá aparecendo. [Se referindo ao link destinado ao arquivo de áudio.]
Simone: Como é que você descobre se é a página principal?
Aluno 2: Porque costuma tá apresentando o site, costuma (...) e não começa assim. Tem as notícias.
Aluno 1: As principais.
Aluno 2: Tem uns links pra você entrar no site. Eu só acho que, pera aí, eu vi primeiro esta página.
Aluno 1: É igual à primeira página de um jornal.
Aluno 2: É.
Simone: Não tem cara de página de abertura. É isto?
Aluno 2: Não.
Simone: E (...) pelo endereço, dá pra saber?
Aluno 2: [inint] Porque a página principal vai até org. Já as outras tem o resto. [inint]
Simone: Entendi.

É importante observar que, em nenhum momento da conversa acima, as características foram "ditas" aos alunos. Eles foram conduzidos a descobri-las gradativamente, indicando uma adesão ao conceito sócio-construtivista de que o conhecimento não é transmitido, mas construído coletivamente por meio das interações.

Outra forma muito usada de se chegar à página principal é por meio de um link disponibilizado a partir de um botão intitulado "Home" (sites em inglês) ou "Principal" (sites em português). Essa possibilidade é levantada por uma das duplas da turma B. Entretanto, no site trabalhado, não havia o referido botão. A interação, então, foi conduzida de modo que os alunos percebessem as outras formas de acesso:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Simone: E como chegar na página principal?
Aluno 1: Ah, no voltar lá.
Simone: Voltar o que, meu amor. Se antes não era nada. Não tinha nada aqui antes.

Aluno 2: É só botar ali no-
Simone: Como é que eu volto à página principal?
Aluno 1: Deixa eu ver.
Simone: Em que link eu posso clicar pra ir pra página principal? De que outra forma eu posso ir pra página principal de um site?
Aluno 1: Como?
Aluno 2: Clicando em "site map"?
Simone: Volta lá pra cima. Lá em cima. Onde é que a gente clica? Eu to no-
Aluno 1: Cadê o "home"?
Simone: Olha só. Eu entrei no Google, fiz uma busca e me direcionou lá pra um site do jornal o Globo. Só que não é a página principal. Eu tô lá em outra página secundária. Onde é que eu clico, sempre eu clico pra ir pra página principal de um site?
Aluno 1: Hã?
Aluno 2: No "home".
Simone: É uma busca.
Aluno 2: No "home".
Aluno 1: Mas esta página não tem "home" não.
Simone: Não tem não. E quando não tem "home"?
Aluno 2: Quando não tem "home", não sei.
Aluno 1: Aí, a gente apaga isso aqui até-
Simone: O que que-
Aluno1: Chegar no org.
Simone: É (...) é uma estratégia. Vamos fazer a experiência dele. (...) Vai, faz aí. Ele disse que- cuidado! (...) [O aluno acidentalmente apaga todo o endereço. Eu, então, recarrego a página para que o endereço apareça novamente.]
Aluno 1: É uma anta mesmo.
Simone: É, vamos ver a estratégia dele.
Aluno 1: Olha aí, oh!
Simone: É, menino esperto. Volta lá agora. Que outra forma (...) teríamos? (...) mais rápido.
Aluno 2: Clica no logo.
Simone: Eh, achou!
Aluno 1: Olha só!
Simone: É, clica no logo. Pronto. O logo vai te levar pro site principal.

(5) Interações que estimulem a capacidade de fazer previsões

Um procedimento de leitura que em muito ajuda na leitura hipertextual é a capacidade de fazer previsões, principalmente com relação a que informação será obtida a partir de cada link. Conforme já explicitado (cf. seções 5.2.1 e 6.1.1), no início da primeira aula com a turma A, os alunos tinham à sua frente apenas uma

imagem capturada do site, sem poder acessar os hiperlinks. Na parte inicial dessa aula, a professora tentou conduzi-los de modo a refletir sobre que tipo de informação poderia ser obtida a partir de cada link. Somente depois é que eles puderam navegar pelo site e confirmar se suas previsões se concretizavam ou não. Entretanto, uma das previsões não pôde ser confirmada. Havia um arquivo de som disponível no site, que não pôde ser acessado por motivos técnicos. A interação abaixo se refere a esse arquivo e mostra a professora buscando desenvolver a habilidade de fazer previsões a partir dos links oferecidos pelo site – procedimento este que, se não for bem realizado, poderá dificultar a leitura hipertextual:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –
Lúcia: Tem algum arquivo de som nesta página?
Aluno 1: A gente tem como ouvir?
Lúcia: O que que vocês acham que tem neste arquivo de áudio?
Aluno 2: Uma música do Caetano.
Lúcia: [Repete fala do aluno.] Uma música de Caetano.
Aluno 3: Uma reportagem.
Lúcia: [Repete fala do aluno.] Uma reportagem.
Aluno 4: Sobre o que foi o Tropicalismo.
Lúcia: Sobre o Tropicalismo.

O curioso foi que, se os alunos pudessem ter ouvido o arquivo, teriam confirmado as suspeitas levantadas durante a aula. O arquivo era uma gravação em áudio de uma entrevista concedida por Caetano Veloso em inglês, em que ele relatava alguns fatos referentes ao Tropicalismo e, ao final, cantava um trecho de sua música “Menino do Rio”. Se os alunos tivessem que responder às perguntas feitas pela professora de forma manuscrita e individualmente, dificilmente haveria uma resposta tão completa, mostrando a importância do trecho de interação oral aqui reproduzido.

Em outro exemplo referente à mesma aula com a turma B, os alunos tinham que descobrir o significado da sigla NPR. Ao contrário da maioria da turma, para uma das duplas, foi suficiente procurar pela informação no próprio site, em vez de fazer buscas na Web. A informação só foi obtida em função da capacidade que os alunos demonstraram em fazer previsões acerca das informações a serem obtidas, o que os levou a uma navegação mais consciente.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: [Lendo roteiro.] O que significa N-P-R?
Simone: Como é que pode obter esta informação do que é o N-P-R?
Aluno 1: Vai pra página principal.
Aluno 2: Vamos lá. (...)
Simone: Por que você clicou nesta aí?
Aluno 1: Porque aqui é sobre N-P-R.
Simone: Como é que você sabe que é sobre N-P-R?
Aluno 1: Porque é "about" N-P-R.
Simone: Hã.
Aluno 1: N-P-R, "National Public Radio".

Inicialmente os alunos prevêem que a informação poderá ser obtida na página principal do site, o que era de se esperar. Como a informação não estava disponível lá, eles fizeram outra previsão: talvez ela fosse encontrada em uma página secundária, disponibilizada a partir do link "About". Previsão esta que se confirmou. A capacidade de fazer previsões, evidenciada na interação entre mim e os alunos reproduzida acima, evitou que os alunos se perdessem durante a navegação.

(6) Interações referentes ao uso das barras de navegação

Outra forma de orientar os alunos durante a navegação hipertextual, de modo a minimizar suas dificuldades, seria alertá-los para o uso das barras de navegação disponibilizadas nos sites. Essas barras costumam ser dispostas de forma vertical, do lado esquerdo da tela, ou de forma horizontal, logo abaixo do logo do site. Normalmente as informações contidas nessas barras se referem a diferentes áreas ou categorias dentro de um mesmo site. Nessas barras são disponibilizados links que conduzem o leitor a diferentes páginas correspondentes às áreas apresentadas. Às vezes, as barras de navegação não estão disponíveis em páginas secundárias e é necessário que o leitor volte à página inicial para refazer seu percurso de navegação em busca de informações específicas. O domínio no uso dessas barras de navegação pode evitar que o usuário se perca em meio a tantas informações.

Logo na primeira aula com a turma A, a professora tem o cuidado de alertá-los para as informações contidas nas barras de navegação:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –

Lúcia: Agora observem a barra de navegação vertical. O que vocês podem encontrar neste site?

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –

Lúcia: Agora observem a barra de navegação horizontal. Isto que aparece aí deitado. Tem como a gente saber mais sobre o que é N-P-R?

Aluno 1: Joga no Google.

Lúcia: Que, joga no Google! A partir do site você vai descobrir mais fácil.

[.....]

Aluno 2: Tem um negócio about.

Lúcia: Ah, tá. Pode clicar em about N-P-R.

Durante a realização da mesma atividade pela turma B (desta vez com o uso do roteiro), foi interessante observar como os alunos, interagindo em dupla, superaram a dificuldade de explicar como tinham encontrado as informações sobre o que era NPR:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –

Aluno 1: Mas aí, e agora, como é que eu faço isto aqui?

Aluno 2: Ah, deve clicar em [inint]

Aluno 1: [inint] à esquerda.

Aluno 2: Que se encontra à esquerda, na barra lateral. Na barra lateral esquerda.

Aluno 1: Posso clicar em- [Fala enquanto digita.]

Aluno 2: "About N-P-R" que se encontra-

Aluno 1: Que se encontra [Fala enquanto digita] [...] do lado esquerdo. Não. (...) Ponto.

Aluno 2: Ah, tá bom.

Mesmo sem o domínio de uma linguagem apropriada à situação ("A partir de um link disponibilizado em um dos itens da barra de navegação horizontal"), a interação entre os alunos permitiu não apenas que eles localizassem a informação desejada, mas também refletissem sobre o caminho percorrido até encontrá-la.

(7) Interações referentes a aspectos de interatividade

Outra característica do hipertexto que fez parte de nossas preocupações durante a elaboração das atividades se refere à interatividade, em decorrência da relação do leitor com múltiplos autores e dos leitores entre si. Alguns sites se apresentam mais interativos do que outros e cabe ao professor alertar os alunos a respeito dos possíveis aspectos de interatividade presentes.

Durante o início da primeira aula com a turma A, a professora fez uma série de perguntas que conduziram os alunos a observar alguns aspectos de interatividade e, assim, evitar possíveis dificuldades.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma A) –
Lúcia: Você pode mandar uma mensagem para a ONG?
Aluno 1: Pode.
Lúcia: E como é que você faz?
Aluno 1: Tem um link de e-mail aqui para enviar.
Lúcia: Você pode comprar alguma coisa pelo site?
Aluno 2: Só coisas velhas.
Lúcia: Por quê?
Aluno 2: Tem um aparelho velho aqui. [Em tom de deboche.]
Lúcia: Se você quiser patrocinar o site, o que que você faz? (...) Procurem ali no site! Tem um link!
Aluno 3: Era mais fácil ligar pro cara. [Rindo.]
Lúcia: Vocês já viram uma palavra parecida com a que está aí em outro texto.
Aluno 4: Este sponsor?
Lúcia: É. Sponsor.
[.....]
Lúcia: Você pode mandar esta página por e-mail?
Alunos: [inint] É só clicar aqui embaixo.

A partir da observação da interação acima, percebemos que os usuários poderiam interagir com os responsáveis pelo site da instituição por meio de correio eletrônico (envio de e-mail), a partir de uma compra (acessando uma página específica e preenchendo informações referentes ao produto desejado) ou por meio de patrocínio (caso desejasse divulgar um produto pelo site). Também era possível interagir com outros leitores, já que o site permitia que as reportagens fossem enviadas por e-mail.

Durante a primeira aula com a turma B, essas mesmas perguntas foram disponibilizadas no roteiro. Mais uma vez, o objetivo era alertar os alunos a respeito dos aspectos de interatividade presentes no site. No caso da turma A, entretanto, os alunos apenas fizeram "previsões" a respeito desses aspectos, já que os links não estavam disponíveis. Por outro lado, a turma B pôde, além de fazer previsões, verificar a forma com que esses aspectos se efetivavam, já que podiam clicar livremente nos links.

(8) Interações referentes aos diferentes elementos que compõem o hipertexto (som, imagem, cor, movimento etc)

Uma das características mais inovadoras do hipertexto se refere à multissemiose (cf. seção 2.1), já que ele viabiliza "a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura" (KOCH, 2003:64). Infelizmente, as limitações impostas pela instituição com relação à segurança da rede nos impediram de propor atividades que explorassem arquivos de áudio e vídeo disponíveis nos sites. Em virtude disso, limitamos-nos a atividades que focassem o uso dos demais recursos, principalmente as imagens (com ou sem movimento), cores e formas.

Na primeira aula, mesmo sem poder acessar os arquivos de áudio, os alunos foram alertados sobre a sua presença e orientados a tentarem ouvir em casa a entrevista concedida por Caetano Veloso:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: Há algum arquivo de áudio disponível? [Lendo pergunta do roteiro.]
Aluno 1: Sim.
Simone: Como acessá-lo? [Lendo pergunta do roteiro.]
Aluno 1: Aqui tá "listen".
Aluno 2: Clicando em "listen".
Aluno 1: [inint]
Simone: A que que você acha que ele se refere?
Aluno 2: A escutar o texto.
Aluno 1: É, alguém falando um texto. [Em tom de voz baixo.]
Simone: Hã?
Aluno 1: Alguém falando um texto.

Simone: Que texto?
Aluno 1: Esse aqui. “Brazilian songwriter...”.

Com relação às imagens, elas se mostraram importantes principalmente durante a última aula. Inicialmente, porque a própria página inicial do site (cf. anexo 18) tinha sido construída com base em uma imagem circular, formada por diversas fotos, dividida em quatro “Zones”, delimitadas por diferentes cores. Esta mesma imagem aparecia de forma miniaturizada no canto superior direito de todas as páginas do site. A partir dessa imagem em miniatura e da imagem em tamanho real (disponibilizada na página de abertura do site) era possível navegar entre as diferentes áreas do site de forma mais rápida. As imagens também ganharam importância na medida em que ajudaram os alunos a deduzir o significado das disciplinas oferecidas pela Royal High School. Inclusive, o link para a página sobre “bullying” estava disponibilizado a partir de uma imagem, que não foi facilmente identificada pelos alunos, embora ela estivesse em uma posição que favorecia a sua visualização.

Na interação transcrita abaixo, como os alunos não encontravam o link para a página sobre “bullying”, eles resolveram utilizar uma das ferramentas de localização de palavras disponíveis nos browsers de navegação. Basta clicar em “editar” e em seguida “localizar” (ou usar o atalho Ctrl + F), para que uma barra seja disponibilizada, onde a palavra procurada deve ser digitada. Em alguns navegadores essa barra aparece na parte inferior da tela, em outros, a barra é flutuante. Os alunos participantes da interação transcrita abaixo já dominavam o uso dessa ferramenta, mas não previram que o link poderia ter sido disponibilizado a partir de uma imagem e, neste caso, o uso da ferramenta não os ajudaria muito.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Simone: Como é que você foi aí? [Se referindo à barra de localização de palavras em uma mesma página.]
Aluno 1: Onde?
Simone: Como é que você entrou nesta janela?
Aluno 1: Por aqui. [Aponta para a ferramenta localizada no navegador.]
Simone: Pra que que você fez isto?

Aluno 1: Aqui? Ah, tá. Pra localizar. Era pra localizar esta palavra [Aponta para a palavra bullying disponível em uma imagem.]
Simone: Pra achar esta palavra? Mas por que você jogou em localizar e ele não achou?
Aluno 1: Porque é uma figura.
Simone: Isso. É uma imagem.

Mesmo que a interação acima não tenha contribuído diretamente para a localização do link, já que ele já tinha sido encontrado, permitiu uma melhor compreensão por parte dos outros dois alunos que realizavam a atividade juntamente com o aluno 1, apresentado acima. Mesmos que suas vozes não demonstrassem isso, já que eles permaneceram em silêncio, suas faces refletiam um sentimento de não-compreensão. Afinal, por que o uso da ferramenta não tinha funcionado? Pois, como diria Bakhtin, o silêncio e os gestos também são sinais de não compreensão e delimitam os enunciados, já que configuram diferentes atitudes responsivas.

(9) Interações referentes à seleção e organização das informações obtidas na Internet

O último grupo de interações a ser analisado nesta seção refere-se àquelas que buscam evitar a possível dificuldade de seleção e organização das informações obtidas na Internet. Durante a realização de trabalhos escolares, muitas vezes os alunos limitam-se apenas a "copiar e colar" a primeira coisa que vier à sua frente, sem que haja a seleção, o confronto entre diferentes fontes e a organização do material coletado. Algumas vezes, durante o processo de intervenção, esse assunto veio à tona, como pode ser observado a partir dos exemplos transcritos abaixo. Observem o primeiro exemplo extraído de uma entrevista feita com uma das duplas ao final da segunda aula com a turma A:

EIA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –
Simone: Vocês costumam ler muitos textos na Internet?
Aluno 1: Assim.

Aluno 2: Em blog geralmente a gente lê.
Aluno 1: Eu, por exemplo, sempre tem trabalho na escola. A gente sempre, né. Por exemplo. Eu sempre leio o texto antes de (...) antes de (...) fazer o trabalho, né?
Simone: Mas é aquele copiar, colar básico, sem refletir sobre o que tá lendo?
Aluno 2: Aqui não dá pra fazer isto não. O professor vai sempre na Internet.
Aluno 1: A gente já tirou nota baixa em um trabalho por control C, control V direto. Então, a gente tem que mudar tudo.
Simone: O que que é este mudar tudo?
Aluno 1: Mudar tudo é, por exemplo, é ler as coisas e [inint]. Não recortar e copiar, é (...)
Simone: É coletar informações.
Aluno 1: É coletar informações, organizando. Entendeu?
Simone: Ha, entendi.

É curioso notar que, o argumento apresentado para que o aluno efetivamente faça pesquisas na Web foi que "O[s] professor[es] da instituição investigada [vão] sempre na Internet". Nesse caso, não foi uma interação específica com um professor que os levou a uma mudança de atitude, mas possivelmente sua experiência com alguns professores da escola: "A gente já tirou nota baixa por causa por control C (copiar), control V (colar) direto. Então, a gente tem que mudar tudo".

Outro aspecto relevante dentro dessa categoria de interações se refere à preocupação da professora em deixar claro para seus alunos que, mais importante do que localizar as informações solicitadas, era eles falarem "com suas próprias palavras" o que tinham entendido.

No exemplo transcrito abaixo, extraído da segunda aula com a turma B, os alunos tinham que responder à seguinte pergunta: "O que vocês podem fazer, segundo o *site*, para evitar o álcool?". Uma das sugestões dadas pelo site seria o uso de diferentes desculpas, no caso de algum amigo lhe oferecer álcool, e essas desculpas eram enumeradas uma a uma com exemplos de frases em discurso direto. Ao ler a resposta dada pelos alunos, a professora percebeu que, embora não fosse um "copiar-colar" direto, já que os textos estavam em línguas diferentes, a resposta dos alunos era apenas a tradução literal do que estava escrito no site. Como nem sempre tradução é sinônimo de compreensão, a professora pediu a eles que refizessem a questão com suas próprias palavras. Dessa forma, a professora

espera contribuir para que os alunos superem a dificuldade trazida pela tradução palavra por palavra para a própria compreensão do texto e aceitem o desafio da paráfrase:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Onde tá escrito isso?
Aluno 2: Onde tá escrito: seus amigos. Oh lá: “and you don`t want to, it can be hard to say ‘no, thanks’”. Só isto tá escrito.
Aluno 3: Se oferecer [inint].
Aluno 2: Se oferecer alguma bebida.
Aluno 1: Bota alcoólica, né? Se botar algum refrigerante eu não vou poder beber? Tem que ser completo.
Lúcia: Não precisa falar tudo não. (...) [Enquanto lê a resposta.] Só falta resumir com suas palavras.

Em outro exemplo, também com a turma B, os alunos tinham que enumerar dois sintomas do envenenamento por álcool. Como no site havia vários sintomas, eles ficaram na dúvida do que responder. Mais uma vez, a professora os orientou a não se perder na diversidade de informações oferecidas e a expressar a sua compreensão do texto com suas próprias palavras:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Na questão B da três, a gente precisa colocar tudo ou pode colocar só duas ou três coisas?
Lúcia: Duas ou três coisas, mas com as palavras de vocês. É mais importante que vocês digam o que entenderam do que simplesmente traduzir ponto a ponto.

Durante entrevista informal concedida pela professora ao final da segunda aula com a turma B, ela apresentou sua opinião sobre a forma com que as atividades vinham sendo implementadas, explicitando suas preocupações subjacentes às suas interações (orais ou escritas) com os alunos:

EIP (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Lúcia: Você me perguntava se dá mais trabalho fazer desta forma. Talvez porque eu não esteja acostumada a fazer desta maneira. Tem dado um pouco mais de trabalho porque eu sempre volto no site pra ver se a resposta que o aluno deu cabe naquela pergunta, né? Naquele momento, né?
Simone: Humhum

Lúcia: Em algumas questões que eu coloquei naquele roteiro, é (...). O site traz muita informação e eles podem (...) dar várias respostas. [...] Tem várias possibilidades que estão certas. Então, eu tenho que ficar indo ao site toda hora.
Simone: Pra saber se aquelas informações estão no site mesmo, ou se eles tiraram da cabeça deles, ou de outro lugar, né?
Lúcia: É, até porque em alguns momentos está bem claro lá no roteiro. É (...) de acordo com o site. Então, eles podem até parafrasear, mas tem que ser alguma coisa que esteja no site, né?
Simone: Humhum.

Alguns aspectos merecem ser destacados na transcrição acima. Em primeiro lugar, as palavras da professora deixam transparecer sua visão de leitura (cf. seção 2.2). Para ela, leitura não é um processo apenas ascendente ("bottom up" – do texto para o leitor), já que ela não estimula o uso de respostas prontas, extraídas do texto de forma literal. Por outro lado, a leitura também não é um processo apenas descendente ("bottom down" – do leitor para o texto), o que pode ser percebido a partir de suas palavras "Eles podem até parafrasear, mas tem que ser alguma coisa que esteja no site, né?". Dessa forma, a leitura seria um processo bidirecional: do leitor para o texto e do texto para o leitor. Outro aspecto relevante da fala da professora se refere à sua flexibilidade durante a correção das atividades. Dispor-se a visitar um mesmo site várias vezes para analisar as respostas dos alunos não é uma tarefa muito fácil nem comum entre os professores que, muitas vezes, se julgam os donos da verdade.

Os dados comentados ao longo dessa seção nos indicam que as interações voltadas para as características do hipertexto e para a leitura hipertextual em muito contribuíram para minimizar as dificuldades elencadas na seção 6.1.1 (Dificuldades referentes à leitura hipertextual). Outro grupo de interações capazes de minimizar esse tipo de dificuldade será analisado a seguir.

6.2.2 Interações sobre o uso do suporte virtual

Além de trechos voltados para as características do hipertexto eletrônico, mostraram-se relevantes também interações voltadas para o uso do suporte virtual propriamente dito. Foram categorizadas desta forma interações sobre o uso das ferramentas disponíveis nos *browsers* de navegação, o uso de motores de busca e o uso de diretórios, apresentadas e discutidas a seguir nos itens 1, 2 e 3, respectivamente.

(1) Uso das ferramentas dos *browsers* de navegação

Embora o uso das ferramentas dos *browsers* de navegação não tenha sido o foco de nenhuma das atividades propostas, ele foi abordado em algumas das interações analisadas.

Na segunda aula com a turma B, um dos alunos de um trio fecha acidentalmente o navegador. Os alunos, então, utilizam algumas das ferramentas para localizar a página visitada. Primeiro, utilizam a ferramenta “Histórico”, depois a ferramenta “Favoritos”. Ficam tão nervosos que chegam a pensar que tinham perdido todo o conteúdo já digitado no arquivo de texto (referente ao roteiro). Ele não estava visível apenas porque a janela tinha sido minimizada. A seguir, o diálogo entre os alunos:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: Caramba, fechei a página. E agora?
Aluno 2: Abre lá.
Aluno 1: Cadê o histórico? Histórico, histórico, histórico.
Aluno 2: Aqui, cara.
Aluno 1: Pô, cadê?
Aluno 2: Solta isto aqui. [Se referindo ao mouse.]
Aluno 1: Olha aqui.
Aluno 2: Aqui, cara. Vai lá em favoritos.
Aluno 3: Vai lá de novo em favoritos, infeliz. Caraca! Oh, moleque teimoso. Aqui, infeliz, aqui, oh.
Aluno 2: Aqui, perdemos tudo.
Aluno 1: Que perdemos tudo o quê.[Clicando para maximizar a janela minimizada].

Na seqüência em foco, os alunos interagem na busca por uma solução para a dificuldade encontrada (como o uso das ferramentas de Histórico e Favoritos) até que um dos alunos percebe que bastava maximizar a janela acidentalmente minimizada.

Outra ferramenta muito utilizada pelos alunos se refere à movimentação entre páginas já visitadas (os botões de voltar e avançar). Durante a realização da primeira atividade, diversas duplas de ambas as turmas tentaram utilizar essa ferramenta para localizar a página inicial do site da rádio NPR, o que não foi possível, já que a mesma ainda não tinha sido visitada, fato que pode ser percebido a partir da análise do excerto abaixo (já transcrito em outra seção deste capítulo). Nesse trecho de diálogo, interajo com um aluno para ajudá-lo a perceber a dificuldade que estava enfrentando e, assim, poder buscar uma alternativa para resolvê-la:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: E como chegar na página principal?
Aluno 1: Ah, no voltar lá.
Simone: Voltar o que, meu amor. Se antes não era nada. Não tinha nada aqui antes.

Em outro exemplo (também já transcrito em outra seção e analisado sob outro aspecto) referente à terceira aula com a turma B, os alunos fazem uso de uma ferramenta disponível nos browsers de navegação que possibilita a localização de palavras dentro de uma página específica. Na seqüência a seguir, interajo com um aluno para ajudá-lo a perceber a inadequação do uso da ferramenta de localização de palavras no caso em questão e, assim, tentar evitar dificuldades em sua utilização futura:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
Simone: Como é que você foi aí?
Aluno 1: Onde?
Simone: Como é que você entrou nesta janela?
Aluno 1: Por aqui. [Aponta para a ferramenta localizar no navegador.]
Simone: Pra que que você fez isto?
Aluno 1: Aqui? Ah, tá. Pra localizar. Era pra localizar esta palavra [Aponta para a palavra bullying disponível em uma imagem.]
Simone: Pra achar esta palavra? Mas por que você jogou em localizar e ele não achou?

Aluno 1: Porque é uma figura.
Simone: Isso. É uma imagem.

Conforme já explicitado anteriormente, na situação analisada, a ferramenta não se mostrou útil já que o link para a palavra “bullying” tinha sido disponibilizado a partir de uma imagem e não de uma palavra. Entretanto, a mesma poderia ter sido usada em várias outras situações, principalmente em páginas muito extensas, como era o caso de algumas das páginas utilizadas durante a segunda atividade. Se informações referentes ao uso dessa e de outras ferramentas constassem do roteiro ou tivessem sido discutidas em aula, talvez muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos em geral pudessem ter sido minimizadas.

(2) Uso de motores de busca

Embora nenhuma das aulas tenha focalizado especificamente o uso de ferramentas de busca, esse foi um tema recorrente em algumas das interações analisadas. Tal recorrência pode ser explicada inicialmente pelo uso indiscriminado que os alunos faziam uso de motores de busca, como pode ser percebido a partir do relato transcrito abaixo, extraído da entrevista concedida ao final da segunda aula com a turma B. Nele, a professora mostra como tenta evitar que a aluna se restrinja ao Google como solução para todas as suas dificuldades de compreensão:

EIP (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Lúcia: Eles têm a mania de Google, também. A menina tava, logo na primeira pergunta sobre o que era a Fundação, ela já foi pro Google. Falei pra ela: [Reproduz fala direcionada à aluna.] Mas você tem que parar com este negócio de que Google resolve (...) é a solução pra todos os problemas do mundo. [Volta à sua fala.]
[.....]
Eles acham que (...) Tudo é Google que resolve. É impressionante.

Algumas das interações entre os alunos confirmam a opinião da professora expressada no relato acima. Abaixo transcrevo dois exemplos.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: [Lê questão do roteiro.] Expliquem o que é “binge drinking”.
Aluno 2: Não sei. Bota “binge drinking” lá no Google pra ver.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: Junta. É junta mesmo, militar?
Simone: O que que você acha que é?
Aluno 1: Acho...
Aluno 2: Procura aí, vai no Google.
Simone: Que vai procurar no Google, o quê!

No primeiro diálogo acima, referente à segunda atividade com a turma B, os alunos tinham que definir “binge drinking” com suas palavras, a partir de informações do site Kids Health. Eles, entretanto, nem se deram ao trabalho de procurar. Foram logo buscar a informação no Google. No segundo exemplo, transcrito da primeira aula com a turma B, ao tentar traduzir o texto referente a Caetano Veloso, os alunos se deparam com a palavra “junta” na frase “in reaction to the military junta in 1964”. A palavra era de fácil compreensão, em virtude do contexto, além de ser um cognato. A primeira reação de um dos alunos foi, entretanto, sugerir o uso do motor de busca disponível no site do Google.

Ao constatar que os alunos usavam os motores de busca de maneira indiscriminada, como uma forma menos trabalhosa de localizar uma informação, a professora e eu começamos a desestimular o seu uso. A conseqüência foi que alguns pararam de usá-los por completo, independente da situação. Isso me lembra a metáfora do pêndulo. Quando ele é puxado totalmente para um lado, a tendência é que ele vá diretamente para o lado oposto e demore um pouco para atingir o equilíbrio, o meio-termo.

Gradativamente tentamos ressaltar a importância das ferramentas de busca, mas de forma consciente. Inicialmente, destacamos a presença dos motores de busca internos (que localizam informações dentro de um site específico). Algumas questões do roteiro referente à segunda atividade tinham esse objetivo (cf. anexo 10). Primeiramente, os alunos eram conduzidos a identificar a área de busca disponibilizada em um ponto estratégico em algumas das páginas do site, mas talvez

não tenhamos sido muito claras no enunciado da questão, como indicam os diálogos a seguir:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –

Lúcia: Vocês entenderam a segunda pergunta?
Turma: Não.
Lúcia: Se vocês quiserem saber sobre algum assunto que não está aí na barra vertical à esquerda, como é que vocês podem fazer pra saber se tem assunto aí no site?
Alunos: [inint]
Lúcia: Ah, tá.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –

Aluno 1: Ah, tá. Qual é a pergunta?
Aluno 2: Acabei de ler, cara. [Lê a pergunta do roteiro.] O que vocês podem fazer para descobrir se o site traz informações sobre assuntos que não estão explícitos nas categorias indicadas?
Aluno 1: Clica no link aí e lê.
Aluno 2: É [inint], vai pelas categorias e (...) pesquisando.
Aluno 1: Não. Não deve precisar entrar.
Aluno 2: Por quê?
Aluno 1: Pô, a gente vai ler todas as categorias para depois saber (...)
Aluno 2: Não, cara. Tô falando só (...) Através da (...) Lá a gente vê quais são as categorias, não saber o que que tem no conteúdo delas.
[.....]
Simone: Entendendo? O que que é isto? [Reação ao ler a resposta dada pela dupla no roteiro.]
Aluno 1: É porque a gente não queria botar que tem que clicar em todos e ir lendo. É, a gente pode entender.
Simone: Volta lá na pergunta. Clica (...) [Lê trecho do roteiro.] Entre no link (...) [Volta à sua fala.] Volta lá, olhem de novo e digam: Você quer saber informação de uma coisa qualquer, onde vocês podem descobrir isto?
Lúcia: Vocês entenderam a segunda pergunta? [Voz ao fundo. A professora parece ter percebido que muitos não entenderam a segunda pergunta.]
Simone: Gente, aqui, rapidinho. [Chama a atenção dos alunos para a fala da professora.]
Lúcia: Vocês entenderam a segunda pergunta? [Em tom de voz alto, direcionando sua fala à turma.]
Alunos: Não!
Aluno 2: Vem cá, ela tá falando do que <u>não</u> está nas categorias.
Lúcia: Vocês estão vendo aí no canto esquerdo, assim “categories”, acharam?
Alunos: Sim!
Lúcia: Se vocês quiserem saber se o site oferece alguma coisa que não está aí, como vocês fazem?
Alunos: [inint]

Simone: Olha de novo pra lá e responde a pergunta. [Retoma diálogo com a dupla, interrompido pela fala da professora.]
Aluno 2: O que que eu posso fazer pra descobrir?
Simone: Vai, volta lá!
Aluno 2: Ah, aqui. [Se referindo às categorias.]
Simone: Como é que você encontra o que não está em nada disto aqui? [Apontando para as categorias.]
Aluno 1: Pesquisando (...)
Aluno 2: Caraca! Agora eu sei, tia.
Simone: Hã?
Aluno 2: [Aponta para a área de busca.]
Simone: Exatamente. É claro. Já pensou ficar clicando um por um?
Aluno 2: Cara, agora eu já sei!
[.....]
Aluno 1: Di-gi-tando o que deseja em "search". [Fala pausada durante digitação.] (...)
Aluno 2: Pô, eu falei pesquisando, mas não sabia que era com isto aí.

Conforme pôde ser percebido, a partir dos excertos transcritos acima, em ambas as turmas os alunos tiveram dificuldade em compreender o enunciado da questão. Vale ressaltar, principalmente a partir do segundo excerto, a forma com que a interação foi conduzida. A resposta não foi dada de forma pronta para os alunos, mas eles foram levados a encontrá-la. Muitas vezes o tempo gasto em aula com algumas atividades parece, principalmente para quem está "de fora", um desperdício. Entretanto, muitas vezes ele é necessário para que a aprendizagem se torne realmente significativa.

Em outra questão do roteiro referente à segunda atividade, os alunos tinham que perceber a necessidade de utilização da ferramenta interna de busca disponível no site, ao tentar localizar informações referentes à definição de "binge drinking". A idéia era que, ao se deparar com uma necessidade imediata, eles lembrassem da ferramenta, cuja presença tinha sido destacada anteriormente no mesmo roteiro. Entretanto, muitos não associaram a teoria (saber que ali tinha uma ferramenta e qual o seu uso) à prática (efetivamente usar a ferramenta). Algumas interações referentes a essa questão se mostraram eficazes para sanar esta dificuldade, como no caso abaixo:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –

Aluno 1: Professora, onde é que está escrito isto?
Lúcia: "Binge drinking"? Volta lá no site.
Aluno 1: Desde aqui?
Lúcia: Vai lá em cima. Aqui vocês (...). Olha o caminho que vocês seguiram pra chegar onde vocês estão. Pode ser que não esteja aí, mas em algum diretório relacionado a isto. Onde é que pode ser?
Aluno 1: Ah, então não quer dizer que seja necessariamente aí?
Lúcia: Ou vocês podem usar uma ferramenta que tem aí e que vocês já responderam em outra questão.
Aluno 1: Ah, tá. (...) O que a preguiça não faz.

Uma das duplas da turma A, entretanto, demonstrou facilidade em fazer uso da ferramenta. É interessante notar como os alunos interagiram de forma participativa durante a realização da questão referente ao uso da ferramenta:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –

Aluno 1: [Fala enquanto lê o roteiro.] Explique o que é "Binge drinking" e onde podemos encontrar esta informação.
Aluno 2: Eu vi uma coisa destas, pera aí. (...) É (...)
Aluno 1: Onde é que está?
Aluno 1: Não sei.
Aluno 2: Eu vi uma coisa destas, pera aí.
Aluno 1: Volta aqui no procurar.
Aluno 2: Cadê?
Aluno 1: Binge drinking.
Aluno 2: [Fala de forma pausada enquanto digita.] "Bin-ge drin-king". Tá. (...15seg...)
Aluno 1: [inint] [Lê o texto rapidamente.]
Aluno 2: É como se fosse o vício de beber, né
[.....]
Aluno 2: [Lê roteiro.] Onde podemos encontrar esta informação? (...) Colocando (...)
Aluno 1: Digitando, né?
Aluno 2: É. Digitando "binge drinking".
Aluno 1: Coloca entre parênteses. É outra língua.
Aluno 2: [Fala pausada enquanto digita.] "Bin-ge drinking".
Aluno 1: Na janeja "search".
Aluno 2: [Fala pausada enquanto digita.] Na ja-ne-la "search".
Simone: Na área de busca que vocês digitaram?
Aluno 1: Hã, hã.
Aluno 2: [Fala enquanto digita.] Na área de busca.
Aluno 1: Bota entre parênteses "search".
Aluno 2: É.

Vale ressaltar também que alguns alunos não usaram a ferramenta simplesmente porque não sentiram necessidade de fazê-lo, o que pode ser percebido a partir do relato da professora, transcrito da entrevista após a segunda aula com a turma B, com referência à análise dos trabalhos dos alunos já feitos pela turma A (salvos em seu pen drive, corrigidos, comentados e enviados por e-mail).

EIP (AL 2 - 2ª aula / turma B) –

Simone: E também (...) às vezes, quando a gente bola as questões, a gente bola partindo da nossa navegação, de como a gente faria, né?

Lúcia: Ah, é.

Simone: E, de repente, eles fazem de outra maneira totalmente diferente.

Lúcia: Pois é. Esta resposta de como ele chegou lá no "binge drinking", eles (...) Alguns (...). A maioria seguiu aquilo de que (...) a coisa da busca e tal, mas outros falaram outras formas que eles conseguiram pra chegar lá.

Simone: E depois você teve que ir lá e checar, né?

Lúcia: É, porque eu não tinha pensado naquilo, né? Que poderia fazer daquela maneira.

No excerto acima, ficou claro mais uma vez que a professora vem construindo gradativamente seu conceito sobre hipertexto. Este "novo" conceito irá, com certeza, se refletir na forma com que os roteiros serão organizados e em sua interação com os alunos.

Retomando a metáfora do pêndulo...

Durante a última atividade, alguns alunos tiveram dificuldade em deduzir o significado da disciplina MRPS a partir do site da escola, o que, a princípio, não seria uma tarefa fácil. O significado da sigla ("Religious, Moral and Philosophical Studies") não aparecia em nenhuma das páginas do site e na página referente à disciplina só havia um texto poético. Ao ser interrogada a respeito da disciplina MRPS, achei que era o momento exato para orientá-los a usar o motor de busca. Curiosa foi a reação facial deles. Embora nunca tenhamos dito antes que o uso do "Google" era proibido, acredito que eles tenham entendido como tal.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma A) –

Simone: Abre uma nova (...) Abre uma nova janela. Entra no Google e digita aquela sigla pra ver o que deve ser aquela sigla. [inint] R-P. Qual é a sigla? Clica aí.
Aluno 1: (...) Eu tô acostumado com a bolinha.
Simone: Você tem estas opções de busca. [inin].
Aluno 1: Ah, já sei qual é. É a quarta. (...) Religião, Moral (...) É como se fosse, né? Filosofia. Filosofia. Sei lá. Ele tá falando moral ali. Cidadania, Sociologia?
Aluno 3: Aqui tá escrito "education".
Simone: É uma disciplina.
Aluno 1: Que é religião, cidadania e moral.
Aluno 2: E filosofia.

Alguns comentários se fazem necessários a respeito da interação acima. Primeiro, a importância de se ter pedido a eles que abrissem uma nova janela antes de acessar o site do Google (em alguns navegadores, pode-se optar pela "nova aba"). Caso contrário, eles sairiam da página da escola e talvez tivessem dificuldade em retornar. Além disso, não poderiam visualizar as duas janelas (a do buscador e a da página da disciplina) de forma alternada, o que facilitou a análise das opções oferecidas pelo buscador. Outro fato interessante foi a facilidade com que um dos alunos identificou qual dos resultados da busca feita no Google traria informações relevantes ao contexto ("Ah, já sei qual é. É a quarta"). O esperado seria que os alunos abrissem página por página para checar a informação desejada, o que poderia levá-los à dispersão. A habilidade do aluno de fazer uma leitura rápida ("scanning" – cf. seção 2.4.4) e de fazer previsões a respeito das informações a serem obtidas a partir de cada um dos resultados de busca listados pelo buscador facilitou a realização da tarefa.

Em função da recorrência do tema referente ao uso de ferramentas de busca, fiz algumas perguntas sobre o assunto para a dupla da turma A, entrevistada logo após a segunda atividade.

EIA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –

Simone: Que tipo de site de busca vocês usam?
Aluno 1: Geralmente o Google.
Aluno 2: É o mais famoso, né?
Aluno 1: Não é que seja o mais famoso. É que nem eu tava vendo em um documentário outro dia. Quando explodiu o Cadê, era o

Cadê. Quando explodiu o Altavista, era o Altavista. Mas agora que explodiu o Google também, agora é Google.

EIA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –

Simone: E lá no Google, vocês jogam na busca direto ou vocês usam a busca avançada? Vocês já usaram a busca avançada?

Aluno 1: A busca avançada eu nunca usei não, não sei o que que é (...) Eu nunca (...)

Simone: Mas, busca de imagens lá no Google, vocês já fizeram?

Aluno 1: Já.

Simone: E busca avançada de imagens, vocês já fizeram? Por exemplo. Eu quero uma imagem, mas eu não quero uma foto, eu quero um desenho. E eu quero um desenho que seja preto e branco. Não quero fundo colorido. Eu quero só o contorno. Vocês sabem fazer isto?

Aluno 2: Eu não sabia nem que existia isso.

Simone: Lá na pesquisa avançada do Google?

Aluno 2: Não.

Simone: Vamos lá. Cinco minutos pra eu ensinar. Digita aí: Google. [...] Clica em (...) imagens. Digita aí: rosa. Clica aqui: pesquisa avançada de imagens. Aí, aqui você quer, clica aqui. Você quer imagem pequena, grande ou média?

Aluno 1: Média.

Simone: Você quer, clica. J peg é foto, é foto colorida. J peg é sempre foto. Eu quero um gif, não quero foto. Eu quero um gif preto e branco, preto e branco. Aí você dá pesquisa, busca. (...) Só vai aparecer em preto e branco. (...) O rosa não foi boa idéia, certo? Volta lá e você vai digitar “rose”. Agora, pesquisa, busca. Olha como é que você (...).

[.....]

Olha aqui as outras imagens. Você digitou rosa e não apareceu quase nada. Você digitou em inglês, olha aqui, oh!

A interação acima foi conduzida de modo que eles observassem a pesquisa avançada de imagens por dois motivos. Primeiramente, porque não haveria tempo suficiente para orientá-los a usar a pesquisa avançada na Web. Queria apenas que eles fossem despertados para a existência do recurso, muito útil, já que evita que o usuário se perca em sites que não são relevantes para a informação que deseja obter. O outro motivo foi destacar o fato de que, muitas vezes, buscas feitas com palavras-chave escritas em inglês conduzem a melhores resultados, já que a língua inglesa ocupa entre 70% e 85% do conteúdo da Web, segundo Almeida 2003 (cf. Introdução).

(3) Uso de diretórios

O último grupo de interações voltado para o uso de ferramentas disponibilizadas exclusivamente pelo suporte virtual se refere ao uso de diretórios.

Cumpre ressaltar algumas características que distinguem os diretórios dos buscadores. Ao contrário dos buscadores, que utilizam motores de busca automática, os diretórios são organizados com base em mão de obra humana. Especialistas checam alguns sites que são organizados por categorias. Normalmente a busca em diretórios é feita partindo-se de categorias mais amplas até as mais específicas. Como dependem de mão de obra humana, as informações disponibilizadas em diretórios costumam ser mais confiáveis, mas nem sempre estão atualizadas. Por outro lado, as informações disponibilizadas em buscadores nem sempre são seguras.

Em virtude do curto tempo destinado ao período de intervenção, não foi possível a utilização de diretórios em nenhuma das aulas. Procuramos, então, utilizar no desenvolvimento de uma das atividades propostas a concepção adotada pelos diretórios para a organização do conteúdo, ou seja, categorias e subcategorias. Tomemos um exemplo para esclarecimento de tal concepção. Um gato pertence à categoria dos felinos, todos os felinos são mamíferos e todos os mamíferos são vertebrados. Todos os vertebrados são animais. Todos os animais são seres vivos. A representação disto em um diretório ficaria assim:

Seres Vivos > Animais > Vertebrados > Mamíferos > Felinos > Gatos

Considerando que, em cada uma das palavras acima seja disponibilizado um link para páginas com informações sobre cada uma das categorias e subcategorias, durante a navegação, se um usuário quiser retornar à página sobre os vertebrados, após ter visitado a dos gatos, basta ele clicar em “Vertebrados”, não sendo necessário clicar em “voltar” para ir página por página de forma regressiva. Nos diretórios, os nomes das categorias aparecem à medida que o usuário for navegando pelas páginas. Se ele estiver na página dos seres vivos, só vai aparecer a expressão “Seres Vivos”. Quando ele entrar na página dos animais é que vão aparecer as expressões “Seres Vivos > Animais”, e assim, sucessivamente. Se, entretanto, ele

fizer uma busca interna no diretório e chegar diretamente à página dos gatos, vão aparecer todas as categorias, mesmo que ele não tenha visitado as demais páginas. Foi essa forma de organizar os conteúdos e disponibilizar o acesso a eles que a professora e eu buscamos abordar em uma das atividades de leitura de hipertexto propostas.

Durante a elaboração da segunda atividade (referente ao site "Kids Health"), chamei a atenção da professora para a possibilidade de se navegar diretamente pelas categorias. Ao chegar à página sobre "Alcohol" (cf. anexo 14), os alunos poderiam visualizar as seguintes informações:

Figura 9 – Diretório do site Kids Health

Em virtude do curto espaço de tempo destinado à atividade, não foi possível incluir nenhuma questão que abordasse explicitamente o uso dos links apresentados na figura acima. Entretanto, a professora incluiu indiretamente o assunto ao explicar a uma dupla da turma B como obter informações sobre "binge drinking":

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Professora, onde é que está escrito isto?
Lúcia: "Binge drinking"? Volta lá no site.
Aluno 1: Desde aqui?
Lúcia: Vai lá em cima. Aqui vocês (...). Olha o caminho que vocês seguiram pra chegar onde vocês estão. Pode ser que não esteja aí, mas em algum diretório relacionado a isto. Onde é que pode ser?

Talvez sua fala ("mas em algum diretório relacionado a isto") seja decorrente do que tínhamos conversado antes. Além disso, alguns alunos da turma A (que já tinham realizado a atividade) tinham localizado a informação desejada apenas a partir da navegação entre os diretórios e esta "outra" forma de navegação tinha sido relatada por eles nos roteiros.

Na terceira atividade, o mapa referente à localização da escola também continha um "diretório". Era possível visualizar o mapa do Reino Unido, da Escócia e

da cidade de Edinburgo diretamente a partir dos links disponibilizados nele. Compreender a organização do diretório facilitaria a compreensão das informações contidas no mapa.

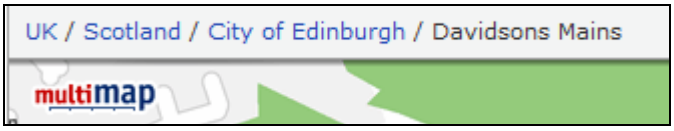


Figura 10 – Diretório do mapa de localização da escola

A escola fica no bairro “Davidsons Mains”, que por sua vez fica na cidade de Edimburgo (“Edinburgh”), em um país do Reino Unido (UK) chamado Escócia (“Scotland”). Compreender que as barras entre as palavras transmitem a idéia de inclusão facilitaria a realização da atividade. Pensando nisso, a professora e eu acabamos ressaltando o “diretório”, à medida que os alunos demonstravam dificuldade em descobrir o país e a cidade da escola, mesmo depois de terem localizado o mapa, como pode ser percebido a partir de minhas notas de campo, transcritas abaixo:

> NC (AL 3 - 3ª aula / turma A) – Uma das duplas demonstra dificuldade em localizar o país e a cidade da escola, embora tenham localizado a página com o mapa de localização da escola. Dou algumas orientações sobre o “diretório” disponível na página do mapa.

6.2.3 Interações sobre a compreensão do significado do texto

Conforme já indicado, com relação às interações que buscaram minimizar as dificuldades dos alunos para a realização de atividades de leitura de hipertextos eletrônicos em inglês, além daquelas sobre características do hipertexto eletrônico (seção 6.2.1) e sobre o uso do suporte virtual (seção 6.2.2), um terceiro núcleo de significado foi identificado: as interações voltadas para uma melhor compreensão do significado do texto, que serão apresentadas e discutidas nesta seção.

As transcrições de trechos de aulas e de entrevistas parecem demonstrar que, com o decorrer das aulas, os alunos se afastaram de uma visão linear de leitura e passaram a adotar uma visão não-linear. Além disso, um maior domínio no uso de hiperlinks, de ferramentas de busca e de ferramentas disponíveis nos browsers de navegação possibilitou a eles focar sua atenção na compreensão textual propriamente dita.

Os dados selecionados para discussão nesta seção mostram que interações voltadas apenas para as características do hipertexto e para ferramentas de navegação não são suficientes para contribuir para o desenvolvimento da leitura hipertextual. Os alunos apresentaram dificuldades (cf. seção 6.1.2) que, embora influenciadas pelo suporte virtual, não foram decorrentes deste. As interações que focaram a solução desse tipo de dificuldades serão discutidas a seguir. A exemplo da categoria apresentada na seção 6.2.1, esta é uma categoria muito abrangente e também será organizada em subtemas, listados abaixo:

(1) Dedução do significado das palavras pelo contexto
(2) Ativação do conhecimento prévio
(3) Uso de palavras transparentes
(4) Negociação do sentido do texto em conjunto

A seguir, são analisados e discutidos os dados referentes a cada um desses quatro subtemas.

(1) Dedução do significado de palavras, siglas e expressões pelo contexto

Um procedimento de leitura essencial para uma melhor compreensão textual é a dedução do significado das palavras pelo contexto, principalmente dentro de uma abordagem instrumental ao ensino de uma língua estrangeira com o enfoque na leitura. Durante a realização das atividades, muitas vezes os alunos foram estimulados a fazer uso desse procedimento tanto pela professora quanto pelos

demais colegas. No primeiro exemplo comentado a seguir, extraído da primeira aula com a turma A, os alunos têm dificuldade em descobrir o significado da palavra “efforts”. A professora, então, lê em português a frase onde a palavra se encontra, sem a palavra “esforços” de modo que eles deduzam o significado da palavra desconhecida.

> TA (AL 1- 1ª aula / turma A) – Lúcia: “Exile for their efforts”. Acharam isto? Exilados por seus ....

A mesma estratégia é utilizada pela professora durante a elaboração de algumas das questões do roteiro da terceira atividade. Nessas questões, os alunos tinham que preencher frases em português referentes ao texto sobre “bullying” e ao texto disponível na página da disciplina RMPS.

> TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
> Aluno 1: [Lê questão do roteiro] O homem é nada mais do que ele faz (...)
> Aluno 2: Onde é que tá isto?
> Aluno 1: “A man is nothing else”, nada mais do que ele faz (...)
> Aluno 2: Ele mesmo.
> Aluno 1: Dele mesmo. Do que ele faz de si mesmo (...) de si mesmo, dele mesmo (...) Pô, você acha que é ele ou dele mesmo. O homem é nada mais do que ele faz dele mesmo ou de si mesmo?
> Aluno 2: Então, cara. Tanto faz.

No trecho abaixo, os próprios alunos percebem que, à medida que iam preenchendo as respostas do exercício, estavam deduzindo o significado das palavras desconhecidas:

> TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –
> Aluno 1: [Fala, enquanto preenche o exercício.] “Bullying” é uma forma inaceitável (...) E vai continuar a não ser que você fale.
> Aluno 2: A não ser que você fale para alguém, né? [Fala, enquanto lê o exercício.] Nunca guarde o que está acontecendo para você mesmo. [Volta à fala normal.] Viu? Mesmo por de-de-dedução dá pra saber.

Em outro diálogo, extraído da segunda aula com a turma A, o desconhecimento do significado da palavra “slur” não impede os alunos de

compreenderem o significado da frase. Mais uma vez a dedução foi feita pelo contexto:

TA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –
Aluno 1: Cite ao menos dois sintomas de envenenamento por álcool. [Lê pergunta do roteiro.] (...20seg...) Oh. Falta de coordenação e perda de [inint], né? “Stagger”, eu não sei o que é. “Slur their speech”. “Speech” é discurso, né?
Aluno 2: É discurso.
Aluno 1: Este “slur” deve ser problemas pra falar-
Aluno 2: E problemas de coordenação motora.
Aluno 1: [Fala enquanto digita.] Problemas na fala, vírgula, e dificuldade, esqueci (...)
Aluno 2: Dificuldade, não (...)
Aluno 1: Perda de coordenação motora.
Aluno 2: É

Em outros exemplos extraídos da segunda aula com a turma B, transcritos abaixo, percebemos que a dedução do significado das palavras não é feita de forma individual, mas de forma coletiva, por meio da interação entre os alunos durante a negociação do significado do texto.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –
Aluno 1: Ah, deixa eu ver quem é este cara aí. [inint] [Aluno lê o texto de forma sussurrada]. Ah, ele se preocupou-
Aluno 2: É um filantropista.
Aluno 1: É um filantropista. (...) Nemours. Um famoso filantropista (...)
Aluno 2: Uma fa-mo-so fi-lan-tro-pista, [Fala de forma pausada, enquanto digita.] que se preocupou (...) Pera aí. [A conversa é interrompida pela fala da professora, direcionada à turma.]
Aluno 2: Fundação Nemours. Famoso filantropista que se preocupou-
Aluno 1: Com as crianças-
Aluno 2: Com a saúde e espírito das crianças, né?
Aluno 1: É.
Aluno 2: Espírito, não. É (...).
Aluno 1: O bem estar.
Aluno 2: É, a saúde e o bem estar das crianças.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma A) –
Aluno 2: Tem a resposta de outra aqui. “How does it affect the body?” Como o álcool afeta o corpo?
Aluno 1: A gente podia responder já esta, né?
Aluno 2: [inint] [Lê trecho do texto de forma sussurrada.]
Aluno 1: Então é um depressivo, que faz com que (...) a pressão do [inint] diminua.

Aluno 2: Esqueci. Onde é que a gente estava?
Aluno 1: Não. Não é a perda de sentidos. É como se fosse (...) Diminuição do (...) é (...)
Aluno 2: Dos reflexos.
Aluno 1: É. Dos reflexos, né? Perda de reflexos, vírgula, pois diminui- [Fala enquanto digita.]
Aluno 2: Bloqueia. Está escrito bloqueia.
Aluno 1: Pois bloqueia impulsos nervosos que o cérebro envia- [Fala enquanto digita.] Como é o nome daquelas células lá? Alguma coisa assim dos receptores.
Aluno 2: Envia para as várias partes do corpo.

No primeiro excerto, ao tentar extrair informações da frase: “Nemours, established in 1936 by philanthropist Alfred I. duPont, is dedicated to improving the health and spirit of children”, um dos alunos traduz a palavra “spirit” de forma literal (espírito). Logo a seguir, ele mesmo percebe que aquela não foi uma boa escolha. Seu colega de dupla sugere, então, o uso da expressão “bem estar”.

No segundo exemplo, os alunos constroem sua compreensão de um trecho do texto referente aos sintomas do alcoolismo por meio da dedução do significado das palavras possibilitada pela interação entre eles. É como se o texto fosse um quebra-cabeças montado de forma coletiva, onde cada um tem sua parcela de contribuição na colocação das peças.

(2) Ativação do conhecimento prévio

Outro grupo de interações que se mostrou relevante para uma melhor compreensão textual se refere à ativação do conhecimento prévio dos alunos, seja ele o conhecimento de mundo (conhecimento de conteúdo), o conhecimento do sistema da língua (conhecimento gramatical) ou o conhecimento de tipos de texto (conhecimento textual).

Com relação ao conhecimento de mundo, ele esteve presente em duas interações extraídas da segunda aula com a turma B. Na primeira, transcrita abaixo, durante a leitura do trecho do texto sobre alcoolismo (referente às formas com que

ele afeta o corpo), um dos alunos lembra já ter estudado sobre o assunto na disciplina de Ciências e pede ao colega que o ajude a recordar o assunto.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Olha (...) Aqui diz que afeta (...) o estômago.
Aluno 2: O sistema nervoso.
Aluno 1: [inint] também.
Aluno 2: Fala um pouquinho de Ciências. A gente não aprendeu isto?
Aluno 1: Corrente sangüínea.
Aluno 2: É assim mesmo. Deixa assim.

Em outro exemplo, os alunos demonstraram dificuldade em extrair do texto informações referentes aos sintomas do alcoolismo. Foram levados, então, a refletir sobre o significado do termo "sintoma" a partir de um exemplo dado com os sintomas da dengue.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Simone: [Fala enquanto lê trecho da pergunta.] Cite ao menos dois sintomas (...) [Volta a fala normal.] Vocês já estão nesta, já? O que que é sintoma? Sintoma da dengue. Ah, meu pai tá com os sintomas da dengue. Tá com quê?
Aluno 1: Ah, seria a característica da doença, né?
Simone: Reações que seu corpo manifesta por estar contaminado pela doença. Que reações o corpo mostra quando a gente tá bebum? (...) Descobriu?
Aluno 1: [inint]
Simone: Não. Tem que ser informação do site.

Um dos alunos, entretanto, parece ter citado sintomas que não estavam no texto. Foi reforçado a ele que tinha que ser informação do site. Ativar o conhecimento de conteúdo não é ignorar as informações que estão no texto.

Com relação ao conhecimento gramatical, interações que focavam a sua ativação também puderam ser observadas. No primeiro trecho, transcrito abaixo, um dos alunos comenta o fato de que a colocação do sufixo "ing" ao final de um verbo transforma-o em um substantivo (na realidade, o verbo adquire uma forma nominal). Mesmo que o exemplo dado ("flying machine") não tenha sido o mais adequado (já que, no caso, "flying" desempenha a função de adjetivo), a interação a respeito do uso do prefixo ao final dos verbos mostrou-se relevante para a compreensão textual.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Aluno 1: Então, o que é “binge drinking”?
[.....]
Aluno 1: Então isto é um alcoólatra.
Aluno 2: Não, moleque.
Aluno 1: É, cara-
Aluno 2: É o cara que toma.
Aluno 1: É quando se bebe. (...) Tá bom, cara. Mas acho que isto não é uma pessoa, isto é um ato.
Aluno 2: Não, cara, porque “drinking” com este I-N-G vira substantivo. [inint] Porque “flying machine”.

Em outro exemplo, referente à terceira aula com a turma B, ao perceber que os alunos tinham dificuldade em descobrir o significado da palavra “unacceptable”, oriento-os a observar os sufixos e prefixos das palavras, como pode ser observado a partir das notas de campo transcritas abaixo.

NC (AL 3 - 3ª aula / turma A) – Uma das duplas demonstra dificuldade no significado da palavra “unacceptable”. Ressalto a importância de se observar os sufixos e prefixos das palavras. Depois de alguns exemplos, eles são capazes de descobrir o significado da palavra.

A ativação do conhecimento textual também se mostrou relevante para uma melhor compreensão textual. Logo na primeira aula com a turma B, ao perceber que os alunos tinham dificuldade em descobrir que o site analisado era de uma organização, a professora fez a seguinte pergunta: “Lembram do site do Greenpeace?”, ativando o conhecimento prévio deles com base em outro site que eles já tinham visitado anos antes.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 2: [inint] Aqui, org aqui, oh. É do governo.
Lúcia: Só que org não é governo. [...] Lembram do site do Greenpeace lá na quinta série?

À medida que as atividades iam sendo realizadas, comentários eram feitos de modo que eles observassem como cada um dos sites era organizado em comparação com o(s) sites da(s) aula(s) anterior(es).

Em outro exemplo, extraído da primeira aula com a turma B, os alunos demonstram um conhecimento prévio sobre a organização das páginas principais dos sites.

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Simone: Esta é a página principal?
Aluno 1: Não, não é a principal.
Simone: De que forma você poderia chegar a esta conclusão?
Aluno 1: Se fosse a página principal, teria as notícias do dia, alguma informação sobre uma notícia mais nova. (...) É o caso do site de um jornal, por exemplo.
Simone: Esta notícia é de quando?
Aluno 1: De 2002.
Simone: Então, esta não é do dia.

(3) Uso de palavras transparentes

Outro procedimento muito eficaz para o ensino instrumental de uma língua estrangeira com foco na leitura é a observação do uso de palavras transparentes. A análise dos dados revelou que esse foi um procedimento utilizado com freqüência pelos alunos e estimulado pela professora. No trecho a seguir, extraído da primeira aula com a turma B, a professora reforça o fato de que a palavra "efforts" é uma palavra transparente, ao dizer: "É transparente esta palavra":

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: O que é efforts?
Aluno 2: Não tenho certeza não.(...) Professora, o que é efforts?
Lúcia: Esforços. É transparente esta palavra.
Aluno 1: Foram presos e exilados por seus esforços.
Lúcia: Mas que tipo de esforços? Eles pegaram em armas?

Em outro exemplo, extraído da mesma aula, os alunos demonstram dificuldade em deduzir que "Nemours Foundation" era uma fundação e mais uma vez foram estimulados a observar uma palavra transparente: "foundation" ("O nome mesmo diz"):

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Simone: "Nemours Foundation", vocês acham que é o quê? (...) O nome mesmo diz.
Aluno 2: É uma fundação.

A terceira atividade foi aquela na qual os alunos mais fizeram uso da observação de palavras transparentes para uma melhor compreensão textual,

principalmente durante a identificação das disciplinas que eram lecionadas na escola, como mostra o trecho a seguir:

TA (AL 3 - 3ª aula / turma A) –
Aluno 1: Viu aí?
Aluno 2: Oh, arte, biologia.
Aluno 1: Vai vendo [inint]
Aluno 2: Oh, arte, biologia.
Aluno 3: Educação (...) de negócios.
Aluno 1: Estudos clássicos, química, computação, C-D-T.
Aluno 2: Calma aí. Desce aqui.
Aluno 1: Teatro, inglês, geografia, história (...) É (...)
Aluno 3: Economia.

(4) Negociação do sentido do texto em conjunto

Durante a realização das atividades, muitas vezes os alunos me surpreenderam, principalmente com relação aos dados que serão apresentados nesta última etapa do capítulo de análise de dados, em função dos motivos que serão relatados abaixo.

Nunca fui muito adepta de trabalhos em duplas ou trios, principalmente aqueles feitos na modalidade escrita. Os quinze anos de experiência no ensino de inglês em escolas públicas do Rio de Janeiro me mostraram que, na maioria das vezes, os alunos não compartilhavam as tarefas, apenas dividiam. Ao invés de "fazer juntos", faziam em separado e depois apenas "juntavam as partes". Frases do tipo: "Você faz a um e a dois e eu faço o resto" eram ouvidas com freqüência. Seja em virtude do uso da tecnologia ou não, a verdade é que as interações, principalmente as ocorridas entre os alunos, visando negociar em conjunto o sentido do texto se mostraram relevantes e me fizeram refletir sobre algumas opiniões já enraizadas. Hoje acredito que seja possível, sim, alunos do Ensino Fundamental realizarem atividades em pequenos grupos de forma produtiva. Se a distribuição dos alunos em duplas e trios (no laboratório de informática e na Mediateca) foi feita inicialmente apenas por uma questão de necessidade (em virtude do número de máquinas), talvez no futuro venha a ser feita também por uma questão de opção. Acredito que a

professora compartilhe da mesma opinião que eu. Em uma conversa informal durante uma das aulas (não gravada e nem relatada em minhas NC), Lúcia me revelou ter conversado com um técnico responsável pelo laboratório a respeito da possibilidade de fazer, no próximo ano, avaliações em duplas com o uso do laboratório, em função do êxito do trabalho com hipertextos revelado ao longo das atividades.

Além do exemplo citado acima, encontrei em minhas notas de campo, referentes à primeira aula com a turma B, relatos a respeito da forma com que os alunos negociavam o sentido do texto:

> NC (AL 1 – 1ª aula / turma B): Eles passam a negociar entre si o significado de algumas palavras e a própria compreensão do hipertexto como um todo.

Cumpre ressaltar que o uso da expressão "passam a negociar" neste momento inicial da intervenção não se refere a uma mudança de atitude dos alunos de uma mesma turma. Até porque não houve tempo hábil para tal. A expressão foi usada para destacar o contraste entre as duas turmas durante a realização da primeira atividade. Conforme já relatado na seção 5.2.1, a primeira turma não fez uso do roteiro escrito e, em virtude disto, a aula foi conduzida totalmente pela professora, havendo o predomínio de interações assimétricas (aluno / professor). No caso da segunda turma, em decorrência do uso do roteiro, houve a predominância de interações mais simétricas (aluno / aluno). Acredito, então, que o uso dos roteiros (em todas as atividades com a turma B e nas duas últimas com a turma A) tenha propiciado uma maior interação entre os alunos. A professora demonstrou compartilhar da mesma opinião, como pode ser observado a partir das minhas notas de campo referentes à entrevista concedida ao final da primeira aula com a turma B.

> NC (AL 1 – 1ª aula / turma B) –
>
> Apesar das dificuldades decorrentes do curto tempo destinado à aula, Lúcia relatou estar satisfeita com os resultados da mesma. Comentou nunca ter pensado antes em disponibilizar atividades em formato digital. Até então, todos os exercícios eram disponibilizados na forma escrita. Comparando as duas aulas, relatou ter gostado mais desta. O roteiro possibilitou uma aula menos "teacher centered", conferiu aos alunos uma certa autonomia e uma maior interação entre os membros de cada dupla.

Por estarem acostumados a uma aula focada nas informações fornecidas pelo professor (não só em inglês, mas nas aulas das outras disciplinas também), houve uma tendência inicial por parte dos alunos em solicitar à professora as respostas às perguntas, em vez de negociá-las com os colegas, como se pode observar no trecho a seguir:

TA (AL 1 - 1ª aula / turma B) –
Aluno 1: Traduz aqui pra mim, professora.
Simone: Que traduz o que, menino.
Aluno 1: Ah, por favor.
Simone: Eles foram “jailed and exiled”. O que deve ser-
Aluno 2: É isso.
Simone: “Jail” é prisão.
Aluno 1: Eles foram presos?
Simone: É. Não sabia não? Eles foram presos e...
Aluno 1: Caetano Veloso?
Aluno 2: E exilados.
Simone: É, exilados. Eles quem?
Aluno 3: Caetano Veloso e Gilberto Gil.
Simone: Então, responde a pergunta. O que que eles fizeram? (...) Você não leu ali o que que eles fizeram?
Aluno 1: Ah, é.
Simone: Então, o que que eles fizeram?
Aluno 2: Foram presos.
Simone: Foram presos. Mas por que que eles foram presos?
Aluno 3: [inint]
Aluno 1: Por causa do movimento, da música.
Simone: IIIIsso.
Aluno 2: Isso aí, moleque.

Nem sempre os alunos solicitavam a nossa ajuda. Acostumados a terem os turnos iniciados pelos professores, muitos permaneciam apáticos frente às dificuldades, sendo necessária a nossa intervenção mesmo quando nossa ajuda não era solicitada.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Simone: É uma fundação. Não é uma clínica. É uma fundação. E esta fundação tem que objetivo?
Aluno 1: [inint]
Simone: Relacionada a (...) Para ajudar as crianças. Ajudar o que? O que que é “health”?
Aluno 1: Saúde.

Simone: A saúde. Então, alguma fundação que cuida da saúde das crianças. De que forma vocês acham que eles podem cuidar da saúde das crianças?
Aluno 1: Tem hospital.
Simone: Tem hospital. O que mais?
Aluno 2: Clínicas.
Simone: Clínicas espalhadas pela Flórida. O próprio site. Qual é o nome do site?
Aluno 1: [inint]
Simone: "Kids (...) health". Com certeza pelo site eles devem oferecer algum apoio, alguma orientação, informações [inint] pros jovens, enfim. Então, o que que é a "Nemours Foundation"?
Aluno 1: Fundação.
Simone: Fundação que cuida (...)
Aluno 1: Da saúde das crianças.
Simone: Isso! Rápido!

A interação transcrita acima se refere à segunda aula com a turma B. Seguindo orientações do roteiro, os alunos tinham que descobrir qual era a instituição patrocinadora do site e qual a sua função. Na página inicial, havia um link direcionado a uma página onde eles poderiam obter essas informações. Entretanto, a dupla acima parecia indiferente ao texto. A função da professora, no caso, foi de um "saca-rolha", tentando sugar as informações dos alunos.

A dificuldade dos alunos em negociar o sentido das palavras do texto ficava mais clara quando eles tinham que redigir a resposta em comum acordo. Durante a segunda aula com a turma B, um dos trios fica em silêncio durante a negociação da resposta a uma das perguntas, sendo necessária a intervenção desta pesquisadora.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –
Simone: É isto que vocês querem responder? É? Então anda, amores. Como é que vocês conseguem negociar alguma resposta em silêncio? Você dá a sua opinião, ele dá a dele e ela dá a dela; e vocês têm que chegar a um consenso.

Em outro exemplo extraído da mesma aula, os alunos tinham que identificar os sintomas do envenenamento por álcool. Mais uma vez a compreensão textual foi facilitada pela interação com a pesquisadora, interação esta voltada para a negociação do sentido das palavras do texto.

TA (AL 2 - 2ª aula / turma B) –

Simone: É. Aí também tem. Vai olhando [inint] aqui.
Aluno 1: Fome, [inint], sonolência.
Simone: Fome, sonolência (...) “unconscioness” (...)
Aluno 1: Perda de consciência?
Simone: Perda de consciência.
Aluno 1: Dificuldade pra respirar.
Simone: Dificuldade pra respirar.
Aluno 1: E baixo (...) açúcar no sangue.
Simone: Baixa (...)
Aluno 1: Açúcar no sangue?
Simone: Não. É pressão baixa. Pressão muito baixa.

Foi curioso notar que, apesar dessa dificuldade inicial, com o decorrer das atividades, cada vez mais os alunos negociavam em conjunto o sentido do texto, sem a necessidade da intervenção da professora ou minha (que, por vezes, compartilhava o papel da professora).

No diálogo abaixo, transcrito da terceira aula com a turma B, os alunos tinham que, seguindo orientações do roteiro, acessar a página sobre “bullying” e fazer um exercício de preenchimento de lacunas, apenas com algumas informações essenciais. Os alunos, entretanto, em vez de se limitarem aos pontos correspondentes às frases a serem preenchidas, se empolgaram com o texto e o leram por inteiro.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –

Aluno 1: É um tipo de preconceito, né, isto aqui?
Aluno 2: “Bullying” é um comportamento inaceitável [Fala pausadamente enquanto observa o texto original] (...) A não ser que você fale, ele vai continuar. Deixe seus pais e amigos saberem que isto acontece com você. Deixe o (...) o praticante saber que você vai falar isso.
Aluno 1: É um xingamento, isto aqui?
Aluno 2: É quando você (...) humilha outra pessoa, tipo assim (...) Você e mais seus amigos.
Aluno 3: Aí pega o moleque pra fazer e começa a humilhar o cara.
Aluno 1: Xingar, fazer isto, aquilo.
Aluno 2: Ah, tá.
Aluno 1: A zoar com o cara. [Retoma a leitura do texto.] Sim, aja agora. Os professores sempre vão escutar e dar (...) suporte à vítima. Se isto acontecer com você, fale. Nunca guarde pra você mesmo. Vá para o seu professor (...) guia?
Aluno 3: O que que você acha melhor aí?
Aluno 1: O quê? Ah, o professor mais confiável.
Aluno 3: Ah, tá.

Em outra questão do roteiro, referente à página sobre “bullying”, eles tinham que identificar as formas que o “bullying” pode tomar e dizer se já tinham passado por alguma daquelas situações.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –

Aluno 1:[Lê questão do roteiro.] Leiam as formas que o bullying pode tomar.
Aluno 2: Qual foi a pergunta?
Aluno 1: :[Lê questão do roteiro.] Leiam as formas que o bullying pode tomar. Vocês já passaram por alguma destas situações, quais?
Aluno 3: Pode tomar várias formas, incluindo (...)
Aluno 1: Ah, é pra ler.
Aluno 3: Aí a pergunta é pra saber se já passamos por alguma delas.
Aluno 1: Ser chamado de nomes, por exemplo (...)
Aluno 3: Todo mundo tem apelidos.
Aluno 2: Ah, tá.
Aluno 1: Ser chamado de nomes (...) Ah, mas acho que apelido não é “bullying” porque eles não ligam.
[.....]
Aluno 1: Vamos pular. Vamos às outras. “Being hit or attacked”. Ah, ser acertado ou atacado [inint].
Aluno 2: É (…) tudo (…) xingamento (…)
Aluno 1: É (...) receber ameaças escritas ou notas abusivas.
Aluno 2: Foi a pior palavra que eu já vi.
Aluno 1: O quê?
Aluno 2: Bullying.
Aluno 1: Ah! Receber tratamento, não, receber ameaça, e-mails abusivos ou mensagens de texto. Ter (...) possessões (...) ter suas coisas tomadas e abusadas.
Aluno 2: É?
Aluno 1: Ter rumores espalhados. Ser ignorado e deixado pra fora. Ser forçado a dar dinheiro ou qualquer coisa.
Aluno 2: Mas isto aí é assalto.
[.....]
Aluno 1: Eu sei que você pratica “bullying”, eu sei que você humilha os garotinhos da quarta série. [Se dirigindo ao aluno 3.]
Aluno 2: É verdade.
Aluno 1: Você junta com seus amigos (...)

No excerto acima foi interessante notar como a interação entre os participantes propiciou não apenas a compreensão textual, mas também a reflexão a respeito do tema tratado e a conseqüente emissão de opinião, o que pode ser observado pelas falas do aluno 2: “Foi a pior palavra que eu já vi.” e “Mas isso aí é

assalto.". Além disso, eles passam a refletir sobre as suas atitudes em função das formas de "bullying" apresentadas no texto: "Eu sei que você pratica 'bullying'".

Em outro exemplo, extraído da mesma aula, os alunos tinham novamente que fazer um exercício de preenchimento de lacunas em português com frases-chave extraídas do texto disponibilizado na página referente à disciplina MRPS. Entretanto, mais uma vez os alunos não se limitaram a fazer uma leitura superficial do texto em busca das informações solicitadas. O texto foi lido na íntegra e o tom de voz dos alunos demonstrava o seu envolvimento.

TA (AL 3 - 3ª aula / turma B) –

Aluno 1: [Fala pausadamente enquanto lê em português o texto original em inglês.] Querido professor. Eu sou um sobrevivente da concentração (...) de um campo de concentração. Meus olhos viram, o que nenhum "man", o que nenhum homem, [Volta à sua fala.] Não sei o que lá. [inint]. Deve ser.

Aluno 2: Não.

Aluno 1: "Should witness". E "witness"?

Aluno 2: Aí não sei. Sei que "should" é deve.

Aluno 1: "Gas chambers built by (...)" Gases, não sei "chambers", construídos por, é "learned engineers", engenheiro, engenheiro no plural. Engenheiros (...) aprenderam, ou aprendidos, ou ensinados. Crianças envenenadas por "educated physicians", (...) "physicians" (...) Crianças, isto aqui (...). Bom, que são [inint] mortos por enfermeiras treinadas. Mulher e bebê atirados e queimados por uma "High school", por uma escola média (...) e (...) colégio de graduação. Então eu sou um (...)

Aluno 2: "Suspicious" de educação.

Aluno 1: Um "suspicious" de educação. Meu requerimento é: Ajude seus estudantes a voltarem a ser humanos. Seus (...) atos (...) precisam (...)

Aluno 2: [inint]

Aluno 1: Não, eles nunca. Eles "never".

Aluno 2: E este nunca? Must?

Aluno 1: Ah? (...) "Must" é precisar.

Aluno 2: Não "must" é obrigação. Precisa estudar, é obrigado. (...) Mas "never" é nunca.

Aluno 1: Então: nunca precisa. Vocês não precisam produzir (...)

Aluno 2: "Must" é obrigação.

Aluno 1: Cara, você tá com uma idéia errada da matéria, cara.

Aluno 2: Tá. Vamos pra aqui.

Aluno 1: É "skilled" psychopaths", "educated Eichmanns".

Aluno 2: Não sei o que que é isto não.

> Aluno 1: Lendo, escrevendo, aritmética são importantes somente se (...) servirem para fazer nossas crianças mais humanas. [...]

A leitura da transcrição acima nos conduz a algumas reflexões. Em primeiro lugar, as dificuldades encontradas em alguns pontos do texto não os impediram de chegar até o final. O desconhecimento do significado de algumas palavras não os impediu de ter uma compreensão satisfatória do conteúdo do texto. E, se eles chegaram até a página do texto lido é porque já dominaram, mesmo que parcialmente, a navegação hipertextual: a tecnologia para eles passou a ser transparente.

Termino a análise dos dados com minhas notas de campo referentes à última aula com a turma B. Minhas palavras ratificam o que as últimas interações transcritas demonstraram:

> NC (AL 3 - 3ª aula / turma B) – Desta vez a turma demonstrou maior facilidade durante a realização das tarefas. Foram poucas as duplas que pediram auxílio à professora ou à pesquisadora. Poucos também foram aqueles que se dispersaram com outras coisas. Apresentaram maior facilidade durante a navegação. Localizavam facilmente as páginas necessárias para a realização dos exercícios e voltavam à página inicial com rapidez. Localizavam também com maior facilidade informações referentes aos links, imagens e outros elementos característicos de uma leitura não-linear.

A interpretação dos dados, apresentada nas diversas seções deste capítulo, de acordo com os núcleos de significado identificados, será retomada no próximo capítulo, onde sintetizo a investigação aqui conduzida e apresento minhas considerações finais.

7. Comentários finais

Na presente dissertação, conduzi uma pesquisa de cunho etnográfico e natureza colaborativa em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola Pública Federal do Rio de Janeiro. Procurei investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês e de que forma as interações em sala de aula de leitura poderiam contribuir ou não para minimizar essas dificuldades.

Parti de uma fundamentação teórica que abrange conceitos referentes ao hipertexto e leitura hipertextual, modelos e conceitos de leitura e ensino-aprendizagem de leitura, assim como o papel das interações em sala de aula de leitura na perspectiva sócio-construtivista. Apresentei uma proposta de intervenção em sala de aula de leitura baseada na utilização de hipertextos eletrônicos em inglês. Defini, juntamente com a professora colaboradora, critérios para a seleção de hipertextos e gradação das atividades de leitura propostas, tendo em vista principalmente a natureza colaborativa da pesquisa, e dei-lhes uma forma final à medida que foram sendo implementadas em sala de aula. Utilizando diversos instrumentos etnográficos de geração de dados, investiguei o ponto de vista dos participantes a respeito da intervenção. A triangulação das subjetividades dos sujeitos e desta pesquisadora, assim como a variedade dos instrumentos de pesquisa empregados, aumentou a confiabilidade dos resultados.

Com relação às dificuldades dos alunos (cf. pergunta de pesquisa 1), foram identificadas dificuldades específicas de leitura hipertextual e dificuldades gerais de compreensão textual. As dificuldades do primeiro grupo foram subdivididas em quatro subcategorias: (1) dificuldade em localizar informações específicas ou um link, (2) dificuldade em fazer previsões a respeito das informações disponíveis a partir de um link, (3) dificuldade em navegar entre diferentes páginas e (4) dificuldade em verificar a veracidade das informações disponíveis na web. Com relação à segunda categoria, as principais dificuldades observadas nos dados se relacionavam ao vocabulário e duas subcategorias foram identificadas: dificuldade relacionada ao

conhecimento do vocabulário e dificuldade no uso de procedimentos para lidar com termos desconhecidos. A literatura nos sugere que o destaque dado ao vocabulário está relacionado à crença dos alunos de que precisam entender todas as palavras do texto, crença esta pautada em uma visão de leitura como decodificação.

Os resultados mostram que, em um primeiro momento, os alunos tiveram mais dificuldades com a navegação. Posteriormente, depois de superadas as dificuldades com a navegação, eles passaram a se preocupar mais com o texto em si e, por conseqüência, com a compreensão das palavras nos textos. As dificuldades, de maneira geral, parecem apresentar uma ordem cronológica, de acordo com as etapas do trabalho. Pretendia-se, inicialmente, que as atividades propostas privilegiassem tanto aspectos relativos à navegação hipertextual, quanto aspectos relativos à compreensão textual. Entretanto, ajustes se tornaram necessários para que as atividades se adequassem às diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos. Como os roteiros das atividades 2 e 3 só foram feitos após a realização e a avaliação das atividades que as precederam, à medida que as dificuldades de navegação hipertextual foram sendo sanadas, outros aspectos foram sendo privilegiados. No primeiro roteiro, embora houvesse questões sobre o conteúdo do texto em si, havia um número maior de questões referentes aos aspectos de navegação, em comparação aos tipos de questões apresentados no último roteiro. Os dados mostram que, à medida que os alunos se familiarizaram mais com o ambiente digital, as dificuldades de navegação foram gradativamente superadas com a prática, ou seja, não foram tão freqüentes. Os alunos, então, puderam se preocupar com questões relativas à compreensão textual propriamente dita. O domínio no uso de ferramentas computacionais e na navegação hipertextual torna a tecnologia mais “transparente”, menos “visível” e, quanto menos visível ela for, melhor será a leitura e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Com relação às interações em sala de aula de leitura (cf. pergunta de pesquisa 2), foram identificadas três categorias: (1) interações relativas às características do hipertexto eletrônico, (2) interações relativas ao uso do suporte virtual e (3) interações relativas à compreensão do significado do texto. Cada uma dessas categorias foi dividida em subcategorias em função dos núcleos de

significado identificados. As categorias da seção 6.2 (referente à segunda pergunta de pesquisa) são, de modo geral, decorrentes das duas categorias identificadas na seção 6.1 (referente à primeira pergunta de pesquisa). As interações relativas às características do hipertexto eletrônico e ao uso do suporte eletrônico visavam minimizar as dificuldades específicas de leitura hipertextual. As interações relativas à compreensão do significado do texto, por outro lado, visavam sanar as dificuldades gerais de compreensão textual.

Alguns aspectos parecem ter influenciado, de forma significativa, as interações ocorridas. Inicialmente, o uso de roteiros escritos estimulou mais a interação entre os alunos. Esse fato pôde ser observado ao se comparar o padrão de interação da primeira atividade com a turma A (feita sem roteiro escrito) com o das demais atividades. Nessa primeira aula, houve predomínio da interação um-todos, já que ela esteve toda pautada na fala da professora e nas perguntas que esta fazia aos alunos. Nas demais aulas, por outro lado, houve predomínio da interação um-um, já que os alunos interagiam entre si de forma mais efetiva. Além disso, o uso dos roteiros deu aos alunos maior autonomia, o que possibilitou à professora atender às solicitações dos alunos de forma diferenciada, em função das dificuldades específicas de cada dupla. Muitas vezes, foi a leitura dos roteiros que desencadeou as interações ocorridas, já que as palavras neles contidas representava a fala da professora.

Outro fato relevante foi a organização dos aprendizes em pares. O que inicialmente foi uma necessidade, já que o número de computadores não permitia que as atividades fossem realizadas de forma individual, tornou-se uma opção. Constatou-se que esse tipo de organização promoveu uma maior interação entre os alunos, contribuindo para uma melhor compreensão textual.

Ao analisar os dados elicitados através dos diferentes instrumentos de pesquisa, procurei identificar tópicos recorrentes e, assim, estabelecer núcleos de significados relevantes para os participantes do contexto social investigado. Entretanto, devido às limitações de tempo e do escopo desta pesquisa, alguns tópicos não puderam ser discutidos. Limitei-me aos núcleos de significados que me pareceram mais reveladores.

Como mencionado anteriormente, para a geração de dados foram empregados diversos instrumentos etnográficos de pesquisa a fim de garantir a triangulação dos diferentes tipos de dados e instrumentos e das perspectivas dos diferentes participantes (a professora, os alunos e esta pesquisadora). A observação das aulas, as notas de campo e as gravações em áudio das aulas foram fundamentais para avaliar o processo de intervenção. As entrevistas e o questionário deram acesso direto à perspectiva dos participantes.

A presença dos gravadores e desta pesquisadora que, nas primeiras aulas, era bastante notada pelos alunos, passou gradativamente a ser considerada natural. Longos trechos de silêncio observados durante a audição das gravações das primeiras aulas não foram identificados nas gravações das últimas aulas. O uso de uma linguagem mais coloquial também foi observado, demonstrando que os alunos se sentiam mais à vontade do que no período inicial da intervenção. A professora colaboradora, por outro lado, demonstrou naturalidade diante da presença desta pesquisadora e dos gravadores durante todo o período de intervenção. Mostrou-se sempre aberta a críticas e sugestões.

Sendo uma pesquisa exploratória, esta dissertação pretende contribuir com intravisões relevantes para o ensino de leitura, além de sugerir outras pesquisas envolvendo o uso de hipertextos eletrônicos em língua estrangeira ou em língua materna. Parecem desejáveis pesquisas que investiguem o uso de hipertextos eletrônicos para o ensino de leitura em outros contextos com diferentes características, tais como sala de aula de leitura em língua materna, sala de aula de leitura em outras línguas estrangeiras, turmas de Ensino Fundamental, Médio e Superior, turmas regulares ou de cursos livres, alunos da rede pública ou particular, modalidade presencial, semi-presencial ou a distância, entre outros. Outra possibilidade seria o acompanhamento dos alunos por um período maior de tempo, até mesmo depois do término da intervenção, o que proporcionaria dados sobre efeitos a longo prazo das tarefas de leitura realizadas, incluindo informações sobre a transferência (ou não) de procedimentos de leitura hipertextual em inglês para o português ou para o texto impresso. Pesquisas que investiguem a formação docente

para o uso das NTICs em sala de aula e, em especial, para o uso de hipertextos eletrônicos em sala de aula de leitura também são recomendadas.

Ao oferecer uma revisão de literatura sobre leitura hipertextual e sobre interação em sala de aula de leitura e apresentar resultados de uma pesquisa etnográfica de sala de aula presencial que confirmam o potencial pedagógico do uso de hipertextos eletrônicos, o trabalho desenvolvido nesta dissertação representa uma tentativa de incentivar estudos nessa área.

8. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador (II). In: SILVA, Ezequiel. Theodoro da (org.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. O dilema da Educação. 11º edição. São Paulo: Loyola. 2004.

AMARAL. Sergio Ferreira do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL. Sergio Ferreira do. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.) *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003b.

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. 2ª ed.

ANDERSON, Neil J. Scrolling, clicking, and reading English: online reading strategies in a second/foreign language. The Reading Matrix. Vol.3. No.3, November 2003. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf> Acessado em 20 abril de 2006.

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and Research Questions. In: MOORE, M. & ANDERSON, W. (eds.). *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp.129-144.

BAKHTIN, Mikail. O problema do texto na Lingüística, na filosofia e em outras ciências humanas. In:____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo:Martins Fontes. 2003. p.307 a 335.

BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada na área de Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Unicamp / Campinas. 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000363447>. Acessado em 05 jul. 2007.

BARROS, Simone ; CAVALCANTE, P. S. . Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem . In: Workshop Internacional Sobre Educação Virtual, 1999, Fortaleza. Anais do Workshop Internacional Sobre Educação Virtual, 1999. p. 277-283. Disponível em <http://www.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/as.htm> Acessado em 18 jun. de 2006.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. *A interação e o processo de negociação em L2*. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_1/14ClaudiaBa.pdf>. Acessado em 24 jul. 2007.

BRAGA, Denise Bértoli. Hipertexto: questões de produção e de leitura. Instituto dos Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/hipertexto-questoes-de-producao-1798.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acessado em: 30 jun 2006.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A. (org.) e XAVIER, A. C. S.(Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRUNER, J. Modelos de mente e modelos de pedagogia. In: _____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.59-70.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *O letramento eletrônico e o Uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. 2001***.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na área de Linguagem digital e de ensino de línguas mediado por computador). Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Disponível em <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>. Acessado em 23 out. 2004.

CASTORINA , José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José A. et alii. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Ática. 1995. p. 9-49

CARRELL, Patricia L. Can reading strategies be successfully taught? *The language teacher*. (1998) Disponível em: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/mar/carrell.html>. Acessado em 21 jan. 2005.

CAVALCANTE, M. S. A. O. O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács. II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Out./Nov. 2005. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/maria.pdf> Acessado em 22 jul. 2007.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI , L. A. (org.) e XAVIER, A. C. S.(Org.) . *Hipertexto e gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido*. 01. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122). Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf> Acessado em: 04 jun. 2006.

CELANI, Maria Antonieta A. A relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: Forkamp, M.B.M.*: Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular. 2000. p. 17-32.

CESTARI, Júnia Agda. *Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação*. Dissertação de mestrado em LA - Rio de Janeiro: UFRJ. 2006. 182 p.

CHARNEY, Davida. The impact of hypertext on processes of reading and writing. (1994) In: *Literacy and Computers*. Eds. Susan J. Hilligoss and Cynthia L. Selfe. New York: Modern Language Association, 1994. Department of English The Pennsylvania State University . Disponível em <http://www.cwrl.utexas.edu/~charney/homepage/Articles/Charney_hypertext.pdf > . Acessado em 23 set. 2004.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CITO, Parmênio. A Oganização da fala-em-interação de sala de aula e a comunicação pedagógica de uma professora de Língua Inglesa. *Revista Letra Magna.* Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 03- n.05 -2º Semestre de 2006. Disponível em: <http://www.letramagna.com/salaaula.pdf>. Acessado em 20 jul. 2007.

COIRO, Julie. Reading comprehension on the internet: expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. Disponível em: <http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/rt/2-03_Column/index.html> Acessado em 08 maio de 2006.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. In Videtur 29. Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> Acessado em 31 jan. 2006.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino*, v.9,n.2,p.33-

55,jul./dez. 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/02Consolo.pdf>. Acessado em 10 jul. 2007.

CORREIA, Cláudia & ANDRADE, Heloísa. *Noções básicas de hipertexto***.** (1997) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Faculdade de Comunicação - Universidade Federal da Bahia. Disponível em : **<**http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>. Acessado em 23 dez. 2004.

COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (ORGS.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas***.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, C. V. Leitura numa sociedade informatizada. In: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83-92.

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., 1997

DAVIS, Charlotte Aull. Observing, participating. In: *Reflexive ethnography: a guide to researching selves & others*. London: Routledge. 1999.

DUTRA, Flávia Silveira. *Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero em aulas de leitura.* Dissertação de mestrado em LA – UFRJ. 2001.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ethnographic? *Antropology and education quaterly*, volume 15. pp. 51-66. 1984

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf> Acessado em 10 jul. 2006.

FIORELLI, Jaqueline de Moraes. Hipertexto: novo espaço de troca de saberes. Reflexões sobre hipertexto e hiperleitor. PUC/SP. 10º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. 2004. Disponível em <http://oficina.hipertexto.vilabol.uol.com.br>. Acessado em 27 jun. 2004.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema da escrita. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (ORGS*.) Letramento*

digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M. T. A. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura e escrita e subjetivação. Cadernos CEDES, São Paulo, v. 1, n. 65, p. 87-101, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200500010007>. Acessado em 20 nov. 2006.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 311-328

FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo: uma teoria Psicológica da Aprendizagem. In: _____ (org). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.1998. Capítulo 2.

GALLIMORE, G.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-199.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Calidoscópio. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006. Disponível em:< http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf>. Acessado em 05 jul. 2007.

GARCIA, Valéria Paiva Casasanta. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.webposgrad.propp.ufu.br/ppg/producao_anexos/014_Valeria%20Paiva%20Casasanta%20Garcia.pdf>. Acessado em 17 jul. 2007

GARDEL, Paula Silveira. *A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410524_06_Indice.html>. Acessado em 10 jul. 2006.

GOMES, Luiz Fernando. Escrever para a Web: algumas sugestões (14/2/2003). UNISO - Universidade de Sorocaba - Educação à Distância. Disponível em

<http://www.uniso.br/ead/artigos_texto.asp?autor_id=29&artigo_id=40.> Acessado em 23 dez. 2004.

GULIN, Mariana Valeria. Benefícios e malefícios da leitura na Internet. (26/11/2003) Disponível em: <http://www.paratexto.com.br/document.php?id=98>. Acessado em 30 jun. 2004.

HORNING, Alice S. Reading the world wide web: critical literacy for the new century**.** *The Reading Matrix.* Vol. 2, No. 2, June 2002. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/horning/article.pdf>. Acessado em 15 jun. 2007.

KARWOSKI, A. M. Interação em aulas de leitura: o discurso polifônico do professor. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, v. 8, n. 1, 2002. Disponível em http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/interacaoemaulas-N1-2002.pdf. Acesso em 7 de julho de 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática***.** 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOMESU. Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KONISHI, Masae. Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. *The Reading Matrix* Vol.3. No.3, November 2003. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/konishi/article.pdf.> Acessado em 18 out. 2004.

KERN, R. & WARSCHAUER, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice.* New York: Cambridge University Press. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/nblt-intro.html>. Acessado em: 20 jun. 2007.

KUSCHNIR, A. N. Quem, quando, onde e por quê? A sala de aula sob uma perspectiva sociohistórica. Pesquisas em Discurso Pedagógico, v. 1, p. 73-91, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8495.PDF?NrOcoSis=25100&CdLinPrg=pt-> Acessado em 05 jul. 2007.

LEFFA, Vilson J. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e

Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/interacao_virtual_e_face.htm>. Acessado em 05 jul. 2007.

LÉVY,P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro Editora 34, 1999.

LIBERALI, Fernanda Coelho. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <scl.morgado@uol.com.br> em 26 jul. 2005.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa*. Artigo apresentado na UNICAMP no XLV GEL. mimeo. 1997.

LIMA, Simone da Costa. *A aplicação de estratégias de leituras à compreensão de textos virtuais: o caso da língua inglesa.* Monografia de final de curso de pós-graduação lato senso. Especialização em Informática Educativa. 2005.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editor. P.251-256. 2005

MARCUSCHI , L. A.Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI , L. A. (org.) e XAVIER, A. C. S.(Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINOTTO, Demóstene. *Reading on info tech*: Inglês para informática. São Paulo: Novatec, 2003.

MARQUES, Maria Celeste Said Silva. Vozes bakhtinianas: breve diálogo. Primeira Versão, Porto Velho, p. 2-8, 2001. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo36.html>. Acessado em: 12 de nov. 2006.

MARTIN-BARBERO, Jésus. Disseminação do saber e novos modos de ver/ler. In: MARTIN-BARBERO, J.; GEHMÁN, R. *Os exercícios do ver: Hegemonia Audiovisual*. São Paulo: SENAC, 2001. Disponível em: <http://www2.enap.gov.br/rede_escolas/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=49&Itemid=26>. Acessado em 23 março de 2008.

MARTINS, João Carlos. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Série Idéias n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acessado em 15 jul. 2007.

MC DONOUGH, J. & MC DONOUGH, S. Research methods for English language teachers. Edward Arnold. 1997.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. In: MARCUSCHI , L. A. (org.) e XAVIER, A. C.

S.(Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.* 01. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A. vol 10/2. p. 329-338. 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Read, read, read.* Livro didático, 5ª série. São Paulo: Ática, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas; Mercado de Letras.1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A. vol 10/2. p. 329-338. 1994.

MORKES, John & NIELSEN, Jacob. *How to write for the Web*. (1997) Disponível em <http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>. Acessado em 23 dez. 2004.

MUNHOZ, Rosângela. *Inglês instrumental*: *estratégias de leitura.* módulo I . São Paulo: Textonovo, 2001.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press. 1992.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Gravação em áudio da aula do dia 05 maio de 2006. Disciplina: Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da UFRJ.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sclmorgado@yahoo.com.br> em 22 abr. 2006.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão sócio-interacional de Leitura. Publicação em CD-ROM. Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais. Coletânea de documentos. IPEL- PUC-Rio. 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohn de. *Coleção grandes educadores - Lev Vygotsky.* Produção em vídeo (2004).

PAIVA, V.L.M.O. A sala de aula tradicional X a sala de aula virtual. In: Congresso de Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, 3, 2001, Belo Horizonte, In: Anais... Belo Horizonte, 2001. p.129-145

PAPERT, Seymour. *A máquina das cCrianças. repensando a escola na era da informática.* Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de Leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J.C. e BIASI-RODRIGUES, (orgs.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

RAMAL, Andrea Cecilia. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: Revista. Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000. Disponível em: <http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital .pdf> . Acessado em 30 jun. 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.15-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/01Ribeiro.pdf> Acessado em 10 jul. 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, C. V. (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão, VÓVIO, Claudia Lemos e MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educ. Soc.*, dez. 2002, vol.23, no.81, p.49-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf> Acessado em 16 jul. 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. (Org.). *Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas*. Santa Catarina: UFSC/GT de LA da ANPOLL, s.d. (no prelo).

SANTOS, G. A. *A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola.* 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/2299/santos_ga_ me_sjrp.pdf>. Acessado em 20 jun. 2007.

SAMPAIO, Marisa Narciso & LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, M. Sala de Aula Interativa: A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *Boletim Técnico do Senac*, volume 27, número

2, maio/agosto de 2001. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/textos.htm>. Acessado em 20 de março de 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Jan-Abr, número 025. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, pp 5-17. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf> Acessado em 08 de maio de 2006.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, dic. 2002, vol.23, no.81, p.143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acessado em 7 jul. 2005.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização**.** Este texto foi originalmente publicado no livro *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>. Acessado em: 7 jul. 2005.

SWAN, K. (2004). Relationships between interactions and learning in online environments. Disponível em: <http://www.sloan-c.org/publications/books/interactions.pdf>. Acessado em 16 jul. 2007.

SWAN, K. (2002). Building communities in online courses: the importance of interaction. *education, communication and information, 2* (1), 23-49. Disponível em: <http://www.kent.edu/rcet/Publications/upload/SocPres%20ECI.pdf>. Acessado em: 16 jul. 2007.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1993. 239 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Anglo-Germânicas.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: instrucionismo e construtivismo. Disponível em <http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/7.htm> 1997. Acessado em 5 abr. 2005.

_____. Diferentes usos do computador na educação. Disponível em: <http://proinfo.gov.br/upload/biblioteca/217.zip> 1993 Acessado em 16 abril de 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A psicologia e o mestre. In: _____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):27-32, 2001. Disponível em: <http://www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas/2001/04_215_00_Vera%20Helena_A%20pesquisa.pdf> Acessado em: 22 jun. 2006.

YANG, Lianrui & WILSON, Kate. Second language classroom reading: a social constructivist approach. *The Reading Matrix*. Vol. 6, No. 3, December 2006. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf>. Acessado em 05 jul. 2007.

ANEXOS

Anexo 01 – Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Pesquisadora: Simone da Costa Lima
Orientadora: Profª Drª Kátia Cristina do Amaral Tavares

Caro participante,

Pedimos sua colaboração para responder ao questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a descobrir como a Internet pode ser melhor utilizada em suas aulas. Informações pessoais como nome, idade, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. Dados pessoais:

Nome: _____
Idade: _____Sexo:_____ Turma: _____
Bairro de moradia: _____

2. Escolaridade:

Você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano, anteriormente definidos como C.A. à 8ª série): (Foram subtraídas deste anexo informações que pudessem identificar os participantes).

( ) Todo no Colégio
( ) Parte em outra escola pública
( ) Parte em escola particular
( ) Outros. Defina : _____

3. Leitura de texto impresso:

a) Você gosta de ler? ( ) Não ( ) Um pouco ( ) Mais ou menos ( ) Muito

b) Com base na legenda abaixo, use os números de 0 a 4 para definir melhor seus hábitos de leitura.

0 - Não lê	1 - Raramente	2 – Às vezes	3 – Com freqüência	4 - Bastante

( ) Jornais	( ) Revistas	( ) Livros
( ) Caderno da tevê	( ) Revistas científicas	( ) Crônicas
( ) Caderno esportivo	( ) Revistas de adolescentes	( ) Contos
( ) Caderno político	( ) Revistas esportivas	( ) Romances
( ) Caderno de economia	( ) Revistas em quadrinhos	( ) Poesias
( ) Notícias locais	( ) Revistas de passatempo	( ) Outros _____
( ) Notícias internacionais	( ) Revistas sobre celebridades	_____
( ) Passatempos	( ) Outras _____	_____

4. Acesso à Internet:

a) Com que freqüência você acessa a Internet?
( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Às vezes ( ) Com freqüência ( ) Bastante

b) Caso você acesse a Internet, você faz uso de (pode marcar mais de um):
( ) Acesso doméstico por meio de conexão discada.
( ) Acesso doméstico por meio de banda larga (Velox, Virtua, rádio).
( ) Acesso público por meio de Lan Houses.
( ) Acesso público por meio do laboratório da escola.
( ) Outros. Defina:_____

c) Caso você acesse a Internet, seus hábitos incluem (pode marcar mais de um):
( ) Uso de chats (MSN, Yahoo Messenger, Skype, etc)
( ) Uso de blogs.
( ) Uso de motores de busca (Google, Cadê, Altavista, etc.).
( ) Envio de e-mails.
( ) Visita a sites de entretenimento (cartoons, humor, músicas, mensagens, jogos on-line, etc).
( ) Visita a sites de relacionamento (Orkut, Friendster, Linkedln, etc).
( ) Visita a sites de notícias (sites de jornais, revistas, rádios).
( ) Visita a sites educativos (museus e bibliotecas virtuais, sites de educadores e instituições educacionais, portais do MEC, etc).
( ) Visita a sites de compras (Buscapé, Submarino, etc).
( ) Download de músicas e vídeos.
( ) Outros. Defina: _____

5. Uso da Internet na Instituição Escolar:

a) Durante o 1º segmento (1º ao 5º ano - C.A. à 4ª série), sua turma fez uso do laboratório de informática? ( ) Não, nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes

b) Durante o 2º segmento (6º ao 9º ano – 6ª à 8ª série), sua turma fez uso do laboratório de informática? ( ) Não, nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes

c) No ano de 2007, quantas vezes sua turma fez uso do laboratório de informática? Durante as aulas de qual / quais disciplina(s)? _____
_____

d) Além do laboratório de informática, há outros espaços disponíveis para o acesso à Internet em sua instituição de ensino? Quais? _____
_____

e) Caso tenha respondido de forma positiva à resposta anterior, sua turma já fez uso de algum destes espaços? Durante as aulas de qual /quais disciplina(s)?

_____

_____

6. Uso da Internet durante as aulas de inglês:

ANTES DO INÍCIO DESTA PESQUISA:

a) Sua turma fazia uso da Internet durante as aulas de inglês?

EM OUTROS ANOS: ( ) Não, nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes
EM 2007: ( ) Não, nunca ( ) Poucas vezes ( ) Muitas vezes

DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA:

b) O que as experiências ofereceram a você?

( ) Propiciaram o aprendizado da Língua Inglesa e de aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.

( ) Propiciaram o aprendizado da Língua Inglesa, mas não abordaram aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.

( ) Não propiciaram o aprendizado da Língua Inglesa, mas abordaram aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.

( ) Não proporcionaram o aprendizado da Língua Inglesa e nem de aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.

c) Com relação às suas dificuldades durante a realização das atividades propostas, você diria que (pode marcar mais de um):

( ) Não teve dificuldades. Os textos foram de fácil compreensão.
( ) Não teve dificuldades. Sua experiência no uso da Internet facilitou sua compreensão.
( ) Teve algumas dificuldades em função dos textos estarem em língua inglesa.
( ) Teve algumas dificuldades em navegar pelas páginas dos sites.
( ) Teve muitas dificuldades por não conseguir entender o que estava escrito em inglês.
( ) Teve muitas dificuldades em navegar pelas páginas dos sites. Ficou perdido em meio a tantas informações.

d) O que você fez para tentar resolver eventuais dificuldades (pode marcar mais de um)?

( ) Pedi ajuda à professora.
( ) Pedi ajuda a um colega.
( ) Tentei identificar as palavras transparentes (cognatas).
( ) Tentei deduzir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.
( ) Fui clicando até achar o que eu queria.
( ) Fiz uso de um dicionário eletrônico. (Qual? _____)

Anexo 01 – Questionário aplicado aos alunos

_____

( ) Fiz uso de um motor de busca. (Qual? _____)
( ) Usei o botão de "voltar" quando me perdi na navegação.
( ) Outros. Defina: _____

e) Na sua opinião, o que mais facilitou a realização das atividades propostas?

_____
_____

f) O que você acha importante alguém saber para compreender bem textos em Inglês na Internet?

_____
_____
_____

g) No seu caso, o que você acha que ainda falta aprender para compreender melhor esses textos?

_____
_____
_____

h) Você se lembra de alguma dificuldade específica? Qual? Como tentou superá-la? Conseguiu? Conte sua experiência. _____

_____
_____
_____
_____

i) Se desejar, faça outros comentários que julgar relevantes.

_____
_____
_____
_____

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Anexo 02 – E-mail enviado pela pesquisadora à professora-colaboradora visando ao planejamento da 1ª aula (1ª atividade com a turma A)

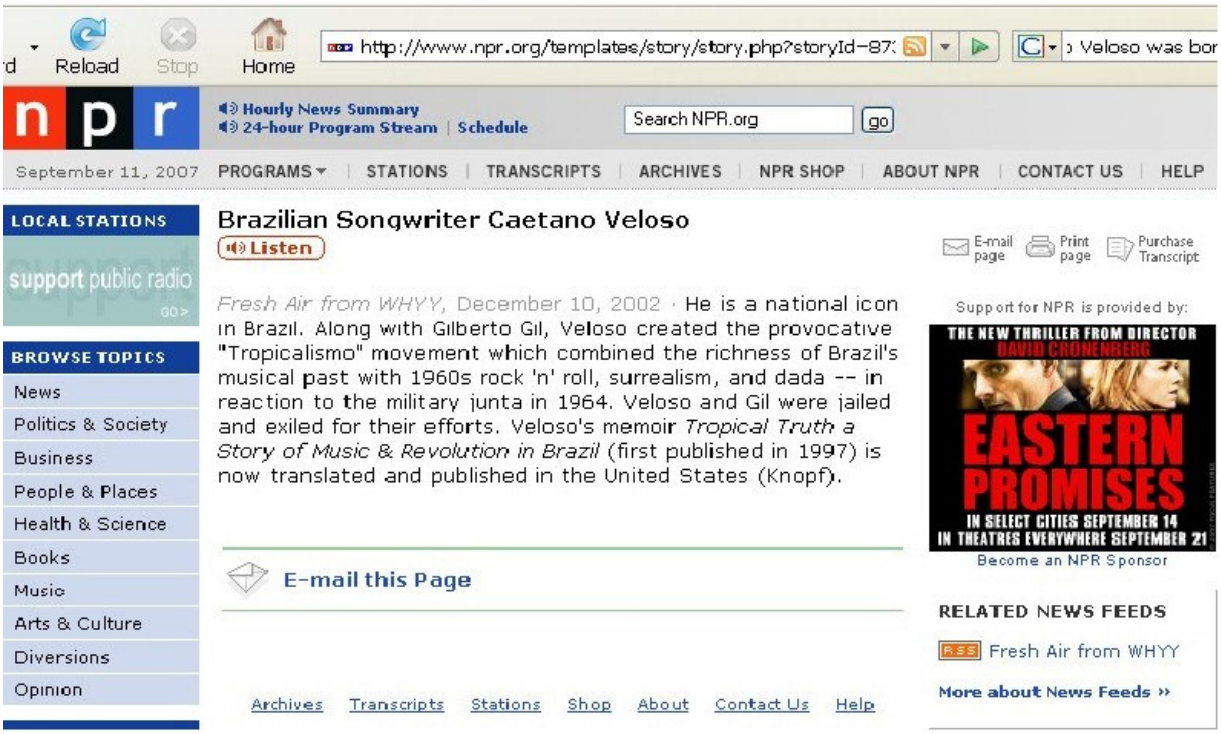
-------Original Message-------

From: Simone Lima
Date: 11/9/2007 10:30:42
To: .....
Subject: Caetano Veloso - exile

Oi, ...,

Achei um site que talvez fosse interessante para os seus alunos.

http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=873042



Após a exploração do texto central sobre Caetano, levá-los a observar o que está ao redor.
O que poderia ser explorado:

1. O próprio endereço do site - se refere a uma ONG (extensão "org"). Levá-los a deduzir isto.
2. Esta é a página principal?
3. Como poderíamos acessar a página principal? (clicando no logo ou apagando parte do endereço na barra de navegação e deixando apenas a parte antes da 1ª barra - www.npr.org)

Anexo 02 – E-mail enviado pela pesquisadora à professora-colaboradora visando ao planejamento da 1ª aula (1ª atividade com a turma A)

---

4. A partir da observação da barra de navegação horizontal, levá-los a fazer previsões sobre que tipo de informação poderiam obter ao clicar nos links.
   a) Como posso obter informações sobre o significado da sigla "npr"
   b) Se eu quiser enviar uma mensagem à ONG, onde devo clicar?
   c) Caso queira comprar algum produto, onde devo clicar?

5. O mesmo pode ser feito com a barra de navegação vertical a partir da exploração das palavras (news, politics and society, etc).
6. Podemos explorar tb a imagem. A que ela se refere? Que relação há entre ela e o conteúdo do site?
7. Como posso divulgar esta página para alguém por e-mail?
8. Há algum atalho para impressão?
9. Nesta página há algum arquivo de áudio disponível? Como acessá-lo? A que ele se refere? (Dá pra ouvir a reportagem)

A idéia seria que eles visualizassem inicialmente a imagem da página (como esta que eu capturei). Após "aguçar" a capacidade deles de fazer inferências a respeito do conteúdo da página, eles poderiam acessá-la e navegar por ela livremente. Ao final, vc poderia fazer uma avaliação geral perguntando sobre as dificuldades enfrentadas e se as previsões feitas se confirmaram ou não.

O que vc acha desta sugestão?

Bjs,

Simone

Anexo 03 – Roteiro elaborado pela professora-colaboradora para a primeira aula em resposta ao e-mail enviado pela pesquisadora (anexo 02)

Texto sobre Caetano:

1- Explique, com base nas informações do site, o que foi o Tropicalismo e a que ele se opôs.
2- Caetano Veloso e Gilberto Gil são mencionados como os criadores do Tropicalismo. Há outra menção a situações vividas pelos dois, que situações foram essas?

Site:

1- Como podemos saber que tipo de site é esse (escola, governo, blog...)?
2- Esta é a página principal?
3- Como fazer para chegar à página principal?

Barra de navegação horizontal:

1- Como posso obter informações obre o significado da sigla NPR?
2- Onde devo clicar para enviar uma mensagem à NPR?
3- Onde clicar para comprar algum produto?
4- Que tipo de produto vcs imaginam estar à venda nesse site?
5- Caso alguma instituição ou pessoa queira patrocinar o site, onde deve clicar?
6- Como posso divulgar essa página para alguém por email?
7- Há algum atalho para impressão?
8- Há algum arquivo de áudio disponível? Como acessá-lo? A que será que ele se refere?

Barra de navegação vertical:

1- Quais assuntos podem ser encontrados nesse site?
2- Cite o nome de um...
a- noticiário diário
b- noticiário semanal
c- programa musical

Anexo 04 – Imagem capturada da página sobre Caetano Veloso usada na 1ª aula

Anexo 05 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões para a 2ª aula (1ª atividade com a turma B)

-------Original Message-------

From: Simone Lima
Date: 17/9/2007 11:34:47
To: .....
Subject: Res: aula de quarta em SC

Oi, ...,

Pensei se não seria interessante disponibilizarmos para a próxima turma aquele roteiro em doc. Não há necessidade de imprimir nada. Colocamos na mesma pasta onde o vídeo foi salvo. Assim eles aprendem a trabalhar com duas janelas divididas horizontalmente, como na imagem abaixo. Eles lêem o texto na janela de cima e respondem embaixo. Assim, aqueles que não participarem dos questionamentos iniciais de forma oral, terão a oportunidade de tentar responder as perguntas no próprio arquivo. Se gostar da idéia e quiser modificar alguma coisa é só me avisar. Talvez fosse interessante apenas acrescentar um cabeçalho no topo. Como todos terão acesso a um arquivo que está apenas em duas máquinas, este abrirá como "somente leitura". É necessário que eles o salvem (assim que o arquivo abrir) no drive "D" (disco local) em uma pasta intitulada London e o renomeiem com os nomes da dupla, por exemplo, "veloso_bia_daniel.doc". Desta forma, ao acabarem de responder as perguntas, poderão salvar as modificações. Se quiser, posso explicar isto pra eles.

Bjs,

Simone

Anexo 06 – E-mail enviado pela professora-colaboradora e o Roteiro proposto para a 2ª aula (1ª atividade com a turma B)

-------Original Message-------

From: .....
Date: 18/9/2007 11:58:45
To: Simone Lima
Subject: aula caetano

Olá, Simone!

Segue em anexo o arquivo com o cabeçalho e as questões. Achei ótimo pedir que eles coloquem o e-mail.

Tenho uma dúvida: vou fazer oralmente as mesmas perguntas que eles vão visualizar depois? Caso sim, não acho uma boa idéia, prefiro então tirar algumas perguntas do arquivo.

Desculpe a demora em responder, ontem [...]. Talvez só possa abrir e-mail de novo à noite.

Bj,
.....

Área destinada ao logo do Colégio	[Área destinada ao nome do colégio] 3º. trimestre de 2007 Aula de inglês no laboratório de informática Alunos: Turma: E-mail:

Responda em português com base no texto encontrado no *site*:
http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=873042

1- Explique o que foi o Tropicalismo e a que ele se opôs.
Resposta:

2- Caetano Veloso e Gilberto Gil são mencionados como os criadores do Tropicalismo. Há outra menção a situações vividas pelos dois. Que situações foram essas?
Resposta:

Observe atentamente a página da internet para responde às seguintes questões:

1- Como podemos saber que tipo de *site* é esse (escola, governo, blog...)?
Resposta:

2- Esta é a página principal?
Resposta:

Anexo 06 – E-mail enviado pela professora-colaboradora e o Roteiro proposto para a 2ª aula (1ª atividade com a turma B)

3- Como fazer para chegar à página principal?
Resposta:

4- O que significa NPR? Como posso obter essa informação?
Resposta:

5- Onde devo clicar para enviar uma mensagem à NPR?
Resposta:

6- Onde clicar para comprar algum produto?
Resposta:

4- Que tipo de produto vcs imaginam estar à venda nesse site?
Resposta:

5- Caso alguma instituição ou pessoa queira patrocinar o site, onde deve clicar?
Resposta:

6- Como posso divulgar essa página para alguém por email?
Resposta:

7- Há algum atalho para impressão?
Resposta:
8- Há algum arquivo de áudio disponível? Como acessá-lo? A que será que ele se refere?
Resposta:

Anexo 07 – E-mail enviado pela professora-colaboradora e o roteiro proposto para a 3ª aula (2ª atividade com a turma A)

-------Original Message-------

From: .....
Date: 23/9/2007 10:18:23
To: Simone Lima
Subject: aula sobre addictions

Olá, Simone!

Tudo bem?

Nessa sexta-feira, 28/09, devo chegar no texto sobre addictions com a [...] . Sei que ficou em cima do laço, mas não tenho como inverter a ordem dos assuntos. Estou enviando um roteiro adaptado daquele que usamos no ano passado. O foco é mais no assunto mesmo, não há tantas questões ligadas à organização do site. O que eu posso fazer depois é pedir que eles comparem esse com o site do Caetano, que me pareceu mais organizado.

No ano passado eles terminaram em menos de dois tempos de aula, encurtei um pouco e deixei a última questão como "bônus", pois acho interessante que eles saibam sobre binge drinking.

Se vc concordar, vou agendar para dia 28, de 09:45 às 10:30 (no laboratório) com a [...] e dia 03, de 13:00 às 14:30 (na mediateca) com a [...] . Acho melhor fazer a [...] lá mesmo do que fazer segunda no último tempo, pois até eles chegarem no laboratório já perdem uns 15 min.

Se vc puder, me envia a reposta até quarta, ok?

Bj,
.....

[Área destinada ao nome do colégio] – 9º ano – data: ___/___/07
Alunos(as) : nº turma:
E-mail para contato:
Roteiro para visita ao site www.kidshealth.org – "Alcoholism"

ENTRE NO LINK VOLTADO PARA A SUA FAIXA ETÁRIA. ACESSE O LINK QUE VAI TRATAR SOBRE VÍCIOS E RESPONDA EM PORTUGUÊS:

a) Sobre quais vícios podemos obter informações no *site*?
Resposta:

b) Qual a porcentagem de alunos do Ensino Médio que já experimentaram o álcool?
Resposta:

Anexo 07 – E-mail enviado pela professora-colaboradora e o roteiro proposto para a 3ª aula (2ª atividade com a turma A)

---

c) Como o álcool afeta o corpo?
Resposta:

c) Cite ao menos dois sintomas do envenenamento por álcool.
Resposta:

e) Qual dos motivos que levam os adolescentes a beber vocês consideram mais tolo? Por quê?
Resposta:

f) Por que não se deve beber, segundo o *site*?
Resposta:

g) Até que idade é proibido comprar bebidas alcoólicas nos EUA?
Resposta:

h) O que vocês podem fazer, segundo o *site*, para evitar o álcool?
Resposta:

3) *Challenge*:
3.1)Expliquem o que é BINGE DRINKING e onde podemos encontrar essa informação.
Resposta:

3.2) Se vocês tivessem um amigo passando pelo mesmo problema que Dave, o que vocês fariam?

Resposta:

Anexo 08 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões para a 3ª aula (em resposta ao e-mail anterior - anexo 06)

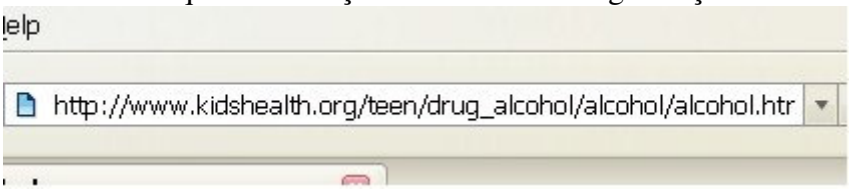
-------Original Message-------

From: Simone Lima
Date: 23/9/2007 17:46:28
To: .....
Subject: Res: aula sobre addictions

Oi, ...,

Claro que concordo. Pode marcar a aula. Gostaria de sugerir apenas que, **caso acha tempo**, vc os levasse a refletir sobre os aspectos abaixo:

1. Observar que o endereço se refere a uma organização.



2. Observar que é disponibilizado um tipo de diretório:

O subtema "Alcohol" está dentro de um tema maior "Drugs and Alcohol", que está dentro do subdiretório "Teens" que está dentro do diretório/página KidsHealth.

3. A forma que vc sugeriu para se obter a informação desejada foi pela navegação linear, na seqüência do diretório - Página Inicial / Página de acordo com a faixa etária / Página das drogas / Alcohol. Uma outra forma de se chegar à mesma página seria através do motor de busca disponibilizado no site:

Sugira que eles digitem "alcohol" e verifiquem as opções:

4. Nesta área da barra superior são disponibilizados 3 links. Dois deles conduzem a um mesmo endereço. Como saber quais são antes de clicar nos links?

Basta posicionar o mouse sobre o link e observar o endereço na "barra de status" (barra inferior esquerda). (Se não estiver disponível, exibir "barra de status").

Este link

e este link

conduzem a este endereço:

Já este link

conduz a este endereço:

.

Por enquanto só pensei nisto.

Beijinhos,

Simone

Anexo 09 – 2º E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões para a 3ª aula (complementando o e-mail anterior - anexo 07)

-------Original Message-------

From: Simone Lima
Date: 23/9/2007 17:51:48
To: .....
Subject: Res: aula sobre addictions 2

Oi novamente,

Observando melhor o site, encontrei uma área bem interessante:

Estas abas à direita poderiam ser exploradas tb.

Assim como esta parte que permite a interação com outras pessoas:

Seria interessante tb que eles percebessem que o site é um projeto de uma fundação

Bjs,

Simone

Anexo 10 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro final elaborado para as 3ª e 4ª aulas (2ª atividade com as turmas A e B)

-------Original Message-------

From: .....
Date: 25/9/2007 11:23:39
To: Simone Lima
Subject: novo roteiro para aula sobre addictions

Olá, Simone!

Refiz o roteiro tentando inserir algumas das suas sugestões.

Talvez eu não tenha entendido direito algumas delas, fique à vontade para fazer comentários sobre o roteiro.

Algumas coisas não coloquei porque já tinham sido trabalhadas no site do Caetano (site de ONG, por exemplo) e como não posso levar mais que um tempo de aula nessa atividade, tive de deixar de fora.

bjs,
.....

[Área destinada ao nome do colégio] – 9º ano – data: ___/___/07
Alunos(as) : nº turma:
E-mail para contato:
Roteiro para visita ao site www.kidshealth.org – "Alcoholism"

1- ACESSE O SITE INDICADO NO CABEÇALHO E REPONDA EM PORTGUÊS:

O que é a *Nemours Foundation*?
Resposta:

2- ENTRE NO LINK VOLTADO PARA A SUA FAIXA ETÁRIA E RESPONDA EM PORTUGUÊS:

O que vocês podem fazer para descobrir se o *site* traz informações sobre assuntos que não estão explícitos nas categorias indicadas?

Resposta:

Anexo 10 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro final elaborado para as 3ª e 4ª aulas (2ª atividade com as turmas A e B)

3- ACESSE O LINK QUE VAI TRATAR SOBRE VÍCIOS E RESPONDA EM PORTUGUÊS:

a) Qual a porcentagem de alunos do Ensino Médio que já experimentaram o álcool?
Resposta:

b) Como o álcool afeta o corpo?
Resposta:

c) Cite ao menos dois sintomas do envenenamento por álcool.
Resposta:

d) Qual dos motivos que levam os adolescentes a beber vocês consideram mais tolo? Por quê?
Resposta:

e) Por que não se deve beber, segundo o *site*?
Resposta:

f) Até que idade é proibido comprar bebidas alcoólicas nos EUA?
Resposta:

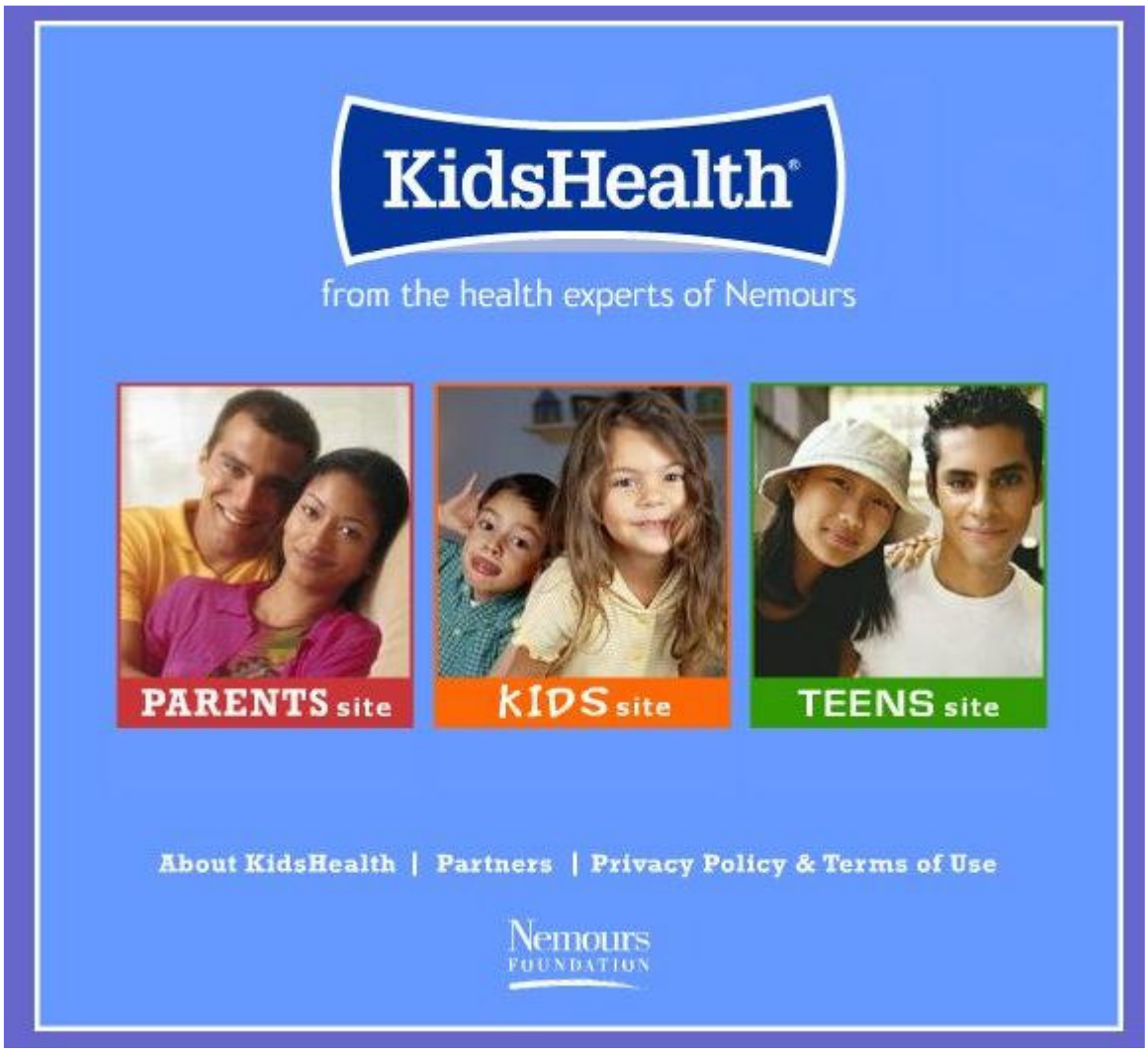
g) O que vocês podem fazer, segundo o *site*, para evitar o álcool?
Resposta:

4- *CHALLENGE*:
3.1)Expliquem o que é BINGE DRINKING e onde podemos encontrar essa informação.
Resposta:

3.2) Se vocês tivessem um amigo passando pelo mesmo problema que Dave, o que vocês fariam?

Resposta:

Anexo 11 – Página de abertura do site utilizado para a 2ª atividade:



Anexo 12 – Página obtida a partir do link voltado para a faixa etária dos alunos (site da 2ª atividade)

About Us / Contact Us / Partners / Editorial Policy / Privacy Policy & Terms of Use

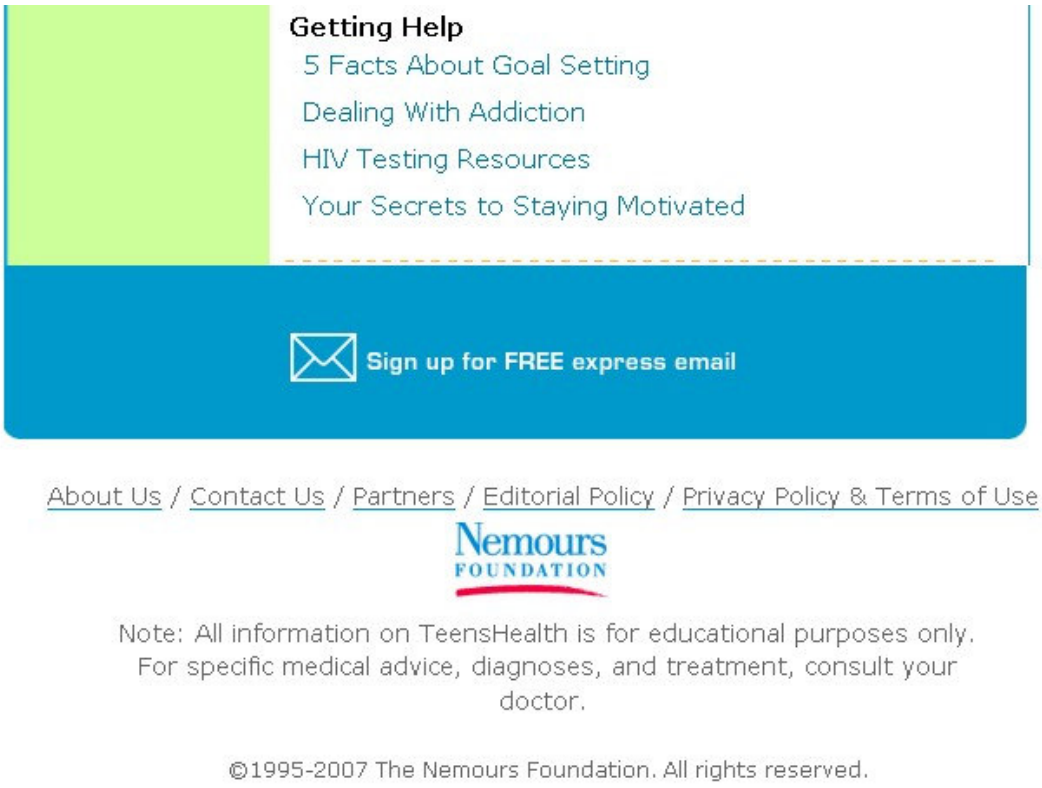
Nemours FOUNDATION

Note: All information on TeensHealth is for educational purposes only. For specific medical advice, diagnoses, and treatment, consult your doctor.

© 1995-2008 The Nemours Foundation. All rights reserved.

Anexo 13 – Página referente aos vícios (site da 2ª atividade)

Anexo 13 – Página referente aos vícios (site da segunda atividade)



Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade)

TeensHealth
answers & advice

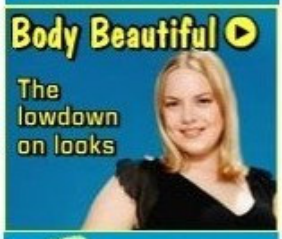
Enter question or keyword here

SEARCH ▶

What's New for Teens ▶

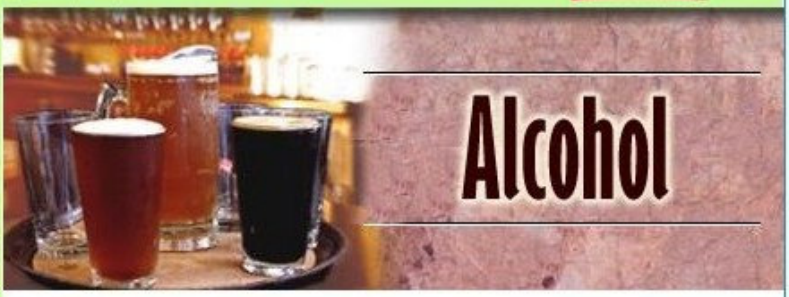
Check out more topics BELOW

- Your Body
- Your Mind
- Sexual Health
- Food & Fitness
- Recipes
- Drugs & Alcohol
- Q & A
- Diseases & Conditions
- Infections
- School & Jobs
- Staying Safe
- En español



Home / KidsHealth Home

Nemours FOUNDATION



KidsHealth > Teens > Drugs & Alcohol > Alcohol > Alcohol

ARTICLE | MORE ARTICLES LIKE THIS | RESOURCES

Lee este artículo en Español

Just about everyone knows that the legal drinking age throughout the United States is 21. But according to the National Center on Addiction and Substance Abuse, almost 80% of high school students have tried alcohol.

Deciding whether to drink is a personal decision that we each eventually have to make. This article provides some information on alcohol, including how it affects your body, so you can make an educated choice.

What Is Alcohol?

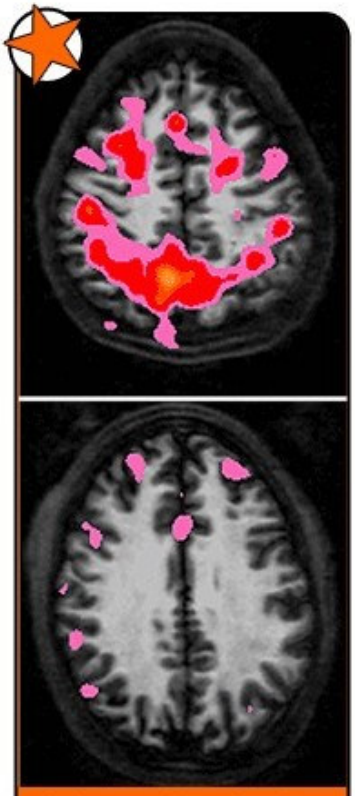
Alcohol is created when grains, fruits, or vegetables are **fermented**. Fermentation is a process that uses yeast or bacteria to change the sugars in the food into alcohol. Fermentation is used to produce many necessary items — everything from cheese to medications. Alcohol has different forms and can be used as a cleaner, an antiseptic, or a sedative.

So if alcohol is a natural product, why do teens need to be concerned about drinking it? When people drink alcohol, it's absorbed into their bloodstream. From there, it affects the central nervous system (the brain and spinal cord), which controls virtually all body functions. Because experts now know that the human brain is still developing during our teens, scientists are researching the effects drinking alcohol can have on the teen brain.

Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade)

How Does It Affect the Body?

Alcohol is a **depressant**, which means it slows the function of the central nervous system. Alcohol actually blocks some of the messages trying to get to the brain. This alters a person's perceptions, emotions, movement, vision, and hearing.



The images above show how much more active a 15-year-old nondrinker's brain is (top) than a drinker's brain (bottom).

Image courtesy of Susan Tapert, University of California

In very small amounts, alcohol can help a person feel more relaxed or less anxious. More alcohol causes greater changes in the brain, resulting in **intoxication**. People who have overused alcohol may stagger, lose their coordination, and slur their speech. They will probably be confused and disoriented. Depending on the person, intoxication can make someone very friendly and talkative or very aggressive and angry. Reaction times are slowed dramatically — which is why people are told not to drink and drive. People who are intoxicated may think they're moving properly when they're not. They may act totally out of character.

When large amounts of alcohol are consumed in a short period of time, **alcohol poisoning** can result. Alcohol poisoning is exactly what it sounds like — the body has become poisoned by large amounts of alcohol. Violent vomiting is usually the first symptom of alcohol poisoning. Extreme sleepiness, unconsciousness, difficulty breathing, dangerously low blood sugar, seizures, and even death may result.

Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade)

Why Do Teens Drink?

Experimentation with alcohol during the teen years is common. Some reasons that teens use alcohol and other drugs are:

- curiosity
- to feel good, reduce stress, and relax
- to fit in
- to feel older

From a very young age, kids see advertising messages showing beautiful people enjoying life — and alcohol. And because many parents and other adults use alcohol socially — having beer or wine with dinner, for example — alcohol seems harmless to many teens.

Why Shouldn't I Drink?

Although it's illegal to buy alcohol in the United States until the age of 21, most teens can get access to it. It's therefore up to you to make a decision about drinking. In addition to the possibility of becoming addicted, there are some downsides to drinking:

The punishment is severe. Teens who drink put themselves at risk for obvious problems with the law (it's illegal; you can get arrested). Teens who drink are also more likely to get into fights and commit crimes than those who don't.
People who drink regularly also often have problems with school. Drinking can damage a student's ability to study well and get decent grades, as well as affect sports performance (the coordination thing).

You can look really stupid. The impression is that drinking is cool, but the nervous system changes that come from drinking alcohol can make people do stupid or embarrassing things, like throwing up or peeing on themselves. Drinking also gives people bad breath, and no one enjoys a hangover.

Alcohol puts your health at risk. Teens who drink are more likely to be sexually active and to have unsafe, unprotected sex. Resulting pregnancies and sexually transmitted diseases can change — or even end — lives. The risk of injuring yourself, maybe even fatally, is higher when you're under the influence, too. One half of all drowning deaths among teen guys are related to alcohol use. Use of alcohol greatly increases the chance that a teen will be involved in a car crash, homicide, or suicide.

Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade)

Teen drinkers are more likely to get fat or have health problems, too. One study by the University of Washington found that people who regularly had five or more drinks in a row starting at age 13 were much more likely to be overweight or have high blood pressure by age 24 than their nondrinking peers. People who continue drinking heavily well into adulthood risk damaging their organs, such as the liver, heart, and brain.

How Can I Avoid Drinking?

If all your friends drink and you don't want to, it can be hard to say "no, thanks." No one wants to risk feeling rejected or left out. Different strategies for turning down alcohol work for different people. Some people find it helps to say no without giving an explanation, others think offering their reasons works better ("I'm not into drinking," "I have a game tomorrow," or "my uncle died from drinking," for example).

If saying no to alcohol makes you feel uncomfortable in front of people you know, blame your parents or another adult for your refusal. Saying, "My parents are coming to pick me up soon," "I already got in major trouble for drinking once, I can't do it again," or "my coach would kill me," can make saying no a bit easier for some.

If you're going to a party and you know there will be alcohol, plan your strategy in advance. You and a friend can develop a signal for when it's time to leave, for example. You can also make sure that you have plans to do something besides just hanging out in someone's basement drinking beer all night. Plan a trip to the movies, the mall, a concert, or a sports event. You might also organize your friends into a volleyball, bowling, or softball team — any activity that gets you moving.

Girls or guys who have strong self-esteem are less likely to become problem drinkers than people with low self-esteem.

Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade)

Where Can I Get Help?

If you think you have a drinking problem, get help as soon as possible. The best approach is to talk to an adult you trust. If you can't approach your parents, talk to your doctor, school counselor, clergy member, aunt, or uncle. It can be hard for some people to talk to adults about these issues, but a supportive person in a position to help can refer students to a drug and alcohol counselor for evaluation and treatment.

In some states, this treatment is completely confidential. After assessing a teen's problem, a counselor may recommend a brief stay in rehab or outpatient treatment. These treatment centers help a person gradually overcome the physical and psychological dependence on alcohol.

What If I'm Concerned About Someone Else's Drinking?

Many people live in homes where a parent or other family member drinks too much. This may make you angry, scared, and depressed. Many people can't control their drinking without help. This doesn't mean that they love or care about you any less. Alcoholism is an illness that needs to be treated just like other illnesses.

People with drinking problems can't stop drinking until they are ready to admit they have a problem and get help. This can leave family members and loved ones feeling helpless. The good news is there are many places to turn for help: a supportive adult, such as your guidance counselor, or a relative or older sibling will understand what you're going through. Also, professional organizations like Alateen can help.

Anexo 14 – Página referente ao Alcoolismo (site da 2ª atividade)

If you have a friend whose drinking concerns you, make sure he or she stays safe. Don't let your friend drink and drive, for example. If you can, try to keep friends who have been drinking from doing anything dangerous, such as trying to walk home at night alone or starting a fight. And protect yourself, too. Don't get in a car with someone who's been drinking, even if that person is your ride home. Ask a sober adult to drive you instead or call a cab.

Everyone makes decisions about whether to drink and how much — even adults. It's possible to enjoy a party or other event just as much, if not more so, when you don't drink. And with your central nervous system working as it's supposed to, you'll remember more about the great time you had!

Reviewed by: Steven Dowshen, MD
Date reviewed: November 2006
Originally reviewed by: Eugene Shatz, MD

Printer-friendly version
Email this article to a friend
Send email to us

Sign up for FREE express email

About Us / Contact Us / Partners / Editorial Policy / Privacy Policy & Terms of Use

Nemours FOUNDATION

Note: All information on TeensHealth is for educational purposes only. For specific medical advice, diagnoses, and treatment, consult your doctor.

©1995-2007 The Nemours Foundation. All rights reserved.

Anexo 15 – Página referente ao Binge Drinking (site da 2ª atividade)

TeensHealth
answers & advice

Enter question or keyword here

SEARCH ▶

What's New for Teens ▶

Check out more topics BELOW

- Your Body
- Your Mind
- Sexual Health
- Food & Fitness
- Recipes
- Drugs & Alcohol
- Q & A
- Diseases & Conditions
- Infections
- School & Jobs
- Staying Safe
- En español

Home / KidsHealth Home

Nemours FOUNDATION

KidsHealth > Teens > Drugs & Alcohol > Alcohol > Binge Drinking

ARTICLE | MORE ARTICLES LIKE THIS | RESOURCES

Chet has known Dave since they were in elementary school together, but lately their friendship has been strained. Dave's drinking on weekends has turned him into a completely different person. Dave used to get good grades and play sports, but since he started drinking he hasn't been finishing assignments and he has quit the soccer team.

When Chet saw Dave pound five beers in 30 minutes at two different parties, he realized how serious Dave's problem was. He knows what Dave is doing: binge drinking.

What Is Binge Drinking?

Binge drinking used to mean drinking heavily over several days. Now, however, the term refers to the heavy consumption of alcohol over a short period of time (just as binge eating means a specific period of uncontrolled overeating).

Today the generally accepted definition of binge drinking in the United States is the consumption of five or more drinks in a row by men — or four or more drinks in a row by women — at least once in the previous 2 weeks. Heavy binge drinking includes three or more such episodes in 2 weeks.

Anexo 15 – Página referente ao “Binge Drinking” (site da 2ª atividade)

Why Do People Binge Drink?

Liquor stores, bars, and alcoholic beverage companies make drinking seem attractive and fun. It's easy for a high school student to get caught up in a social scene with lots of peer pressure. Inevitably, one of the biggest areas of peer pressure is drinking.

Other reasons why people drink include:

- They're curious — they want to know what it's like to drink alcohol.
- They believe that it will make them feel good, not realizing it could just as easily make them sick and hung-over.
- They may look at alcohol as a way to reduce stress, even though it can end up creating more stress.
- They want to feel older.

What Are the Risks of Binge Drinking?

Many people don't think about the negative side of drinking. Although they think about the possibility of getting drunk, they may not give much consideration to being hung-over or throwing up.

You may know from experience that excessive drinking can lead to difficulty concentrating, memory lapses, mood changes, and other problems that affect your day-to-day life. But binge drinking carries more serious and longer-lasting risks as well.

Alcohol Poisoning

Alcohol poisoning is the most life-threatening consequence of binge drinking. When someone drinks too much and gets alcohol poisoning, it affects the body's involuntary reflexes — including breathing and the gag reflex. If the gag reflex isn't working properly, a person can choke to death on his or her vomit.

Other signs someone may have alcohol poisoning include:

Anexo 15 – Página referente ao Binge Drinking (site da 2ª atividade)

- extreme confusion
- inability to be awakened
- vomiting
- seizures
- slow or irregular breathing
- low body temperature
- bluish or pale skin

If you think someone has alcohol poisoning, call 911 immediately.

Impaired Judgment

Binge drinking impairs judgment, so drinkers are more likely to take risks they might not take when they're sober. They may drive drunk and injure themselves or others. Driving isn't the only motor skill that's impaired, though. Walking is also more difficult while intoxicated. In 2000, roughly one third of pedestrians 16 and older who were killed in traffic accidents were intoxicated.

People who are drunk also take other risks they might not normally take when they're sober. For example, people who have impaired judgment may have unprotected sex, putting them at greater risk of a sexually transmitted disease (STD) or unplanned pregnancy.

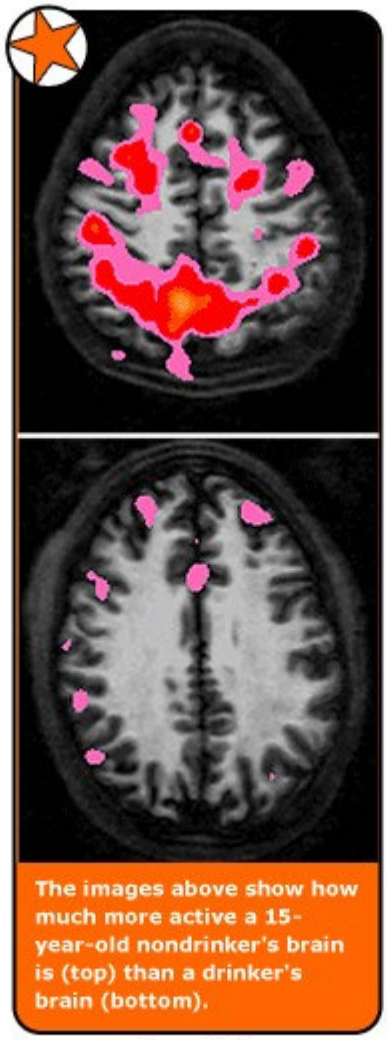
Physical Health

Studies show that people who binge-drink throughout high school are more likely to be overweight and have high blood pressure by the time they are 24. Just one regular beer contains about 150 calories, which adds up to a lot of calories if someone drinks four or five beers a night.

Drinkers at Greater Risk of Injury

According to a 2006 Australian study, people who drink are four times more likely than non-drinkers to suffer physical injuries such as falls. And binge drinkers are at an even greater risk of injury.

Anexo 15 – Página referente ao Binge Drinking (site da 2ª atividade)



The images above show how much more active a 15-year-old nondrinker's brain is (top) than a drinker's brain (bottom).

Image courtesy of Susan Tapert, University of California

Mental Health

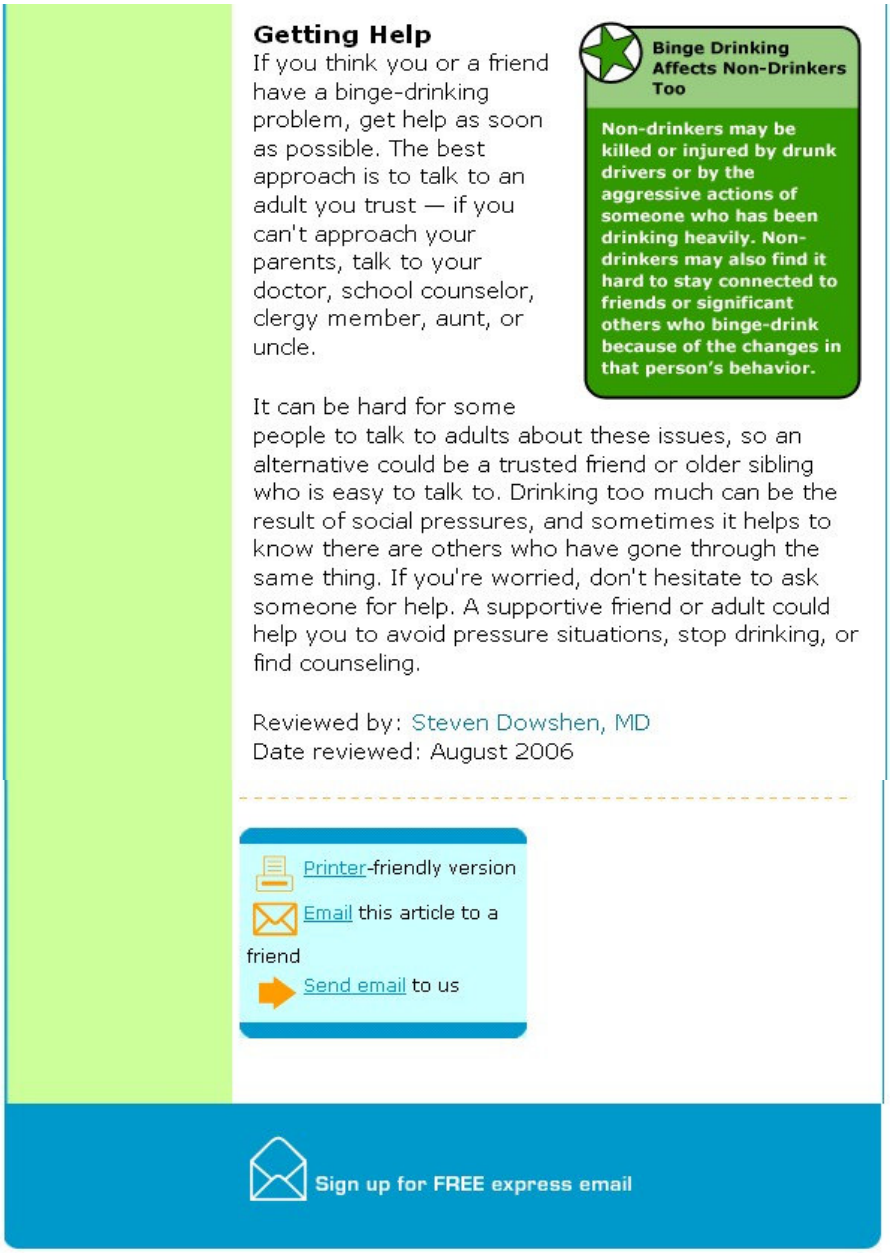
Binge drinkers have a harder time in school and they're more likely to drop out. Drinking disrupts sleep patterns, which can make it harder to stay awake and concentrate during the day. This can lead to struggles with studying and poor academic performance.

People who binge-drink may find that their friends drift away — which is what happened with Chet and Dave. Drinking can affect personality; people might become angry or moody while drinking, for example.

Alcoholism

Some studies have shown that people who binge-drink heavily — those who have three or more episodes of binge drinking in 2 weeks — have some of the symptoms of alcoholism.

Anexo 15 – Página referente ao Binge Drinking (site da 2ª atividade)



Getting Help

If you think you or a friend have a binge-drinking problem, get help as soon as possible. The best approach is to talk to an adult you trust — if you can't approach your parents, talk to your doctor, school counselor, clergy member, aunt, or uncle.

Binge Drinking Affects Non-Drinkers Too

Non-drinkers may be killed or injured by drunk drivers or by the aggressive actions of someone who has been drinking heavily. Non-drinkers may also find it hard to stay connected to friends or significant others who binge-drink because of the changes in that person's behavior.

It can be hard for some people to talk to adults about these issues, so an alternative could be a trusted friend or older sibling who is easy to talk to. Drinking too much can be the result of social pressures, and sometimes it helps to know there are others who have gone through the same thing. If you're worried, don't hesitate to ask someone for help. A supportive friend or adult could help you to avoid pressure situations, stop drinking, or find counseling.

Reviewed by: Steven Dowshen, MD
Date reviewed: August 2006

Printer-friendly version
Email this article to a friend
Send email to us

Sign up for FREE express email

About Us / Contact Us / Partners / Editorial Policy / Privacy Policy & Terms of Use

Nemours FOUNDATION

Note: All information on TeensHealth is for educational purposes only. For specific medical advice, diagnoses, and treatment, consult your doctor.

©1995-2007 The Nemours Foundation. All rights reserved.

Anexo 16 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões de sites para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)

-------Original Message-------

From: Simone Lima
Date: 21/10/2007 17:16:51
To: .....
Subject: Sites de escolas

Oi, ...,

Encontrei alguns sites de escolas para vc dar uma olhada. Divirta-se ;-)

Bjs,

Simone

P.S. Como não sei exatamente q tipo de trabalho vc quer realizar, resolvi enviar um nº um pouco maior. Acho q visitei umas 50 escolas hoje !!! Depois me diz se vc gostou de algum site, para q possamos pensar nas atividades.

Nos EUA:

Saint Monica Catholic High School **-** ***http://www.stmonicahs.org/***

San Marino High School **-** ***http://www.sanmarinohs.org/***

No Canadá:

Catálogo com escolas de Otawa - http://www.ocdsb.edu.on.ca/schools.htm

Adult High School - http://adulths.4poyntzdezign.com/ (Gostei mais deste site)

A. Lorne Cassidy Elementary School - http://alornecassidyes.ocdsb.ca/index.html

Cambridge Street Public School - http://www.cambridgeps.ocdsb.ca/
Redfish Elementary School - http://www.res.sd8.bc.ca/
Lawfield Elementary School Website - http://fcinternet.hwdsb.on.ca/~lawfieldweb/?OpenItemURL=S01C97DE8 (neste tem horário escolar, mas a escola está em obras)

Anexo 16 – E-mail enviado pela pesquisadora com sugestões de sites para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)

Escola inglesa na Espanha: **KENSINGTON SCHOOL :**
http://www.kensingtonschoolbcn.com/

Escola no Japão - Yoyogi Elementary School -
http://ourworld.compuserve.com/homepages/KUMON/schisto.htm

Escolas no Reino Unido:

The Royal High School - http://www.royalhigh.edin.sch.uk/index.htm

Menzies High School Science College - http://www.menzies.sandwell.sch.uk/ (Tb achei este legal. Tem links para as disciplinas e trabalhos dos alunos)

Beaconsfield High School - http://www.beaconsfieldhigh.bucks.sch.uk/

Na Austrália:

Sylvania High School - http://www.sylvania-h.schools.nsw.edu.au/index2.htm

Leumeah High School - http://www.leumeah-h.schools.nsw.edu.au/

Caso queira achar outras na Austrália, procure no catálogo:
http://www.schools.nsw.edu.au/schoolfind/locator/?section=showAlpha

Anexo 17 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)

-------Original Message-------

From: .....
Date: 25/10/2007 09:42:37
To: Simone Lima
Subject: rotiero para aula no lab

Oi, Simone!

Fiquei sem internet ontem, a chuva acabou com a rede telefônica. Que sufoco!!

Hoje voltou ao normal e consegui fazer o roteiro. O site é muito bom, tive que selecionar algumas coisas por conta do tempo. Mas ainda estou achando grande. Acho que vou usar 2 tempos de aula, como tinha mencionado, pois fiquei encantada com esse site.

Meus critérios de seleção: o tema "education", a consciência sobre o uso dos links no site e uma forma de revisar algumas coisas para a prova (afixos e pronomes reflexivos).

Por favor, fique à vontade para sugerir mudanças no roteiro.

Bjnh,
.....

[Área destinada ao nome do colégio] – 9º ano – data: ___/___/07
Alunos(as) : nº turma:
E-mail para contato (coloquem, please!!):
Roteiro para visita ao site http://www.royalhigh.edin.sch.uk/index.htm

1- ACESSEM O SITE INDICADO NO CABEÇALHO E RESPONDAM EM PORTUGUÊS:

a- Por que o *site* está dividido em quatro "zones"?

b- Descubram em que país e cidade do Reino Unido fica a escola. Digam onde acharam essa informação.

Anexo 17 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro final para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)

2- CLIQUE NO LINK QUE LEVARÁ ÀS DISCIPLINAS ENSINADAS NA ESCOLA PARA FAZER O QUE SE PEDE:

a- Delete as disciplinas que NÃO são ensinadas na Royal High School:

Informática	**Português**	**Teatro**
Cidadania	**Matemática**	**Espanhol**
Geografia	**Educação Física**	**Música**

b- Existe alguma disciplina dessa escola que vocês não têm no Cp2 e consideram importante? Qual e por quê?

c- Existe alguma disciplina no CP2 que não está na grade dessa escola e vocês acham que deveria estar? Qual e por quê?

3- CLIQUE NA DISCIPLINA "RMPS" PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES SEGUINTES:

a- A quem é endereçada a carta e o que ela pede?

b- Que disciplina é essa? Como vocês chegaram a essa conclusão?

c- Há uma citação nessa seção. Ela está no quadro abaixo em português. Complete o que falta:

O homem é nada mais do que ele faz de _____.

Anexo 17 – E-mail enviado pela professora-colaboradora com o roteiro final para a 5ª e 6ª aula (3ª atividade com as turmas A e B)

4- VAMOS SAIR AGORA DE UMA "ZONE" DO *SITE* PARA OUTRA. ATENÇÃO: EXISTE MAIS DE UMA MANEIRA DE FAZER ISSO.

a- Vão para a "zone"direcionada aos alunos e expliquem como fizeram para chegar lá.

b- Cliquem no link sobre "Bullying" e complete as frases:

Bullying é uma forma _____ de comportamento.

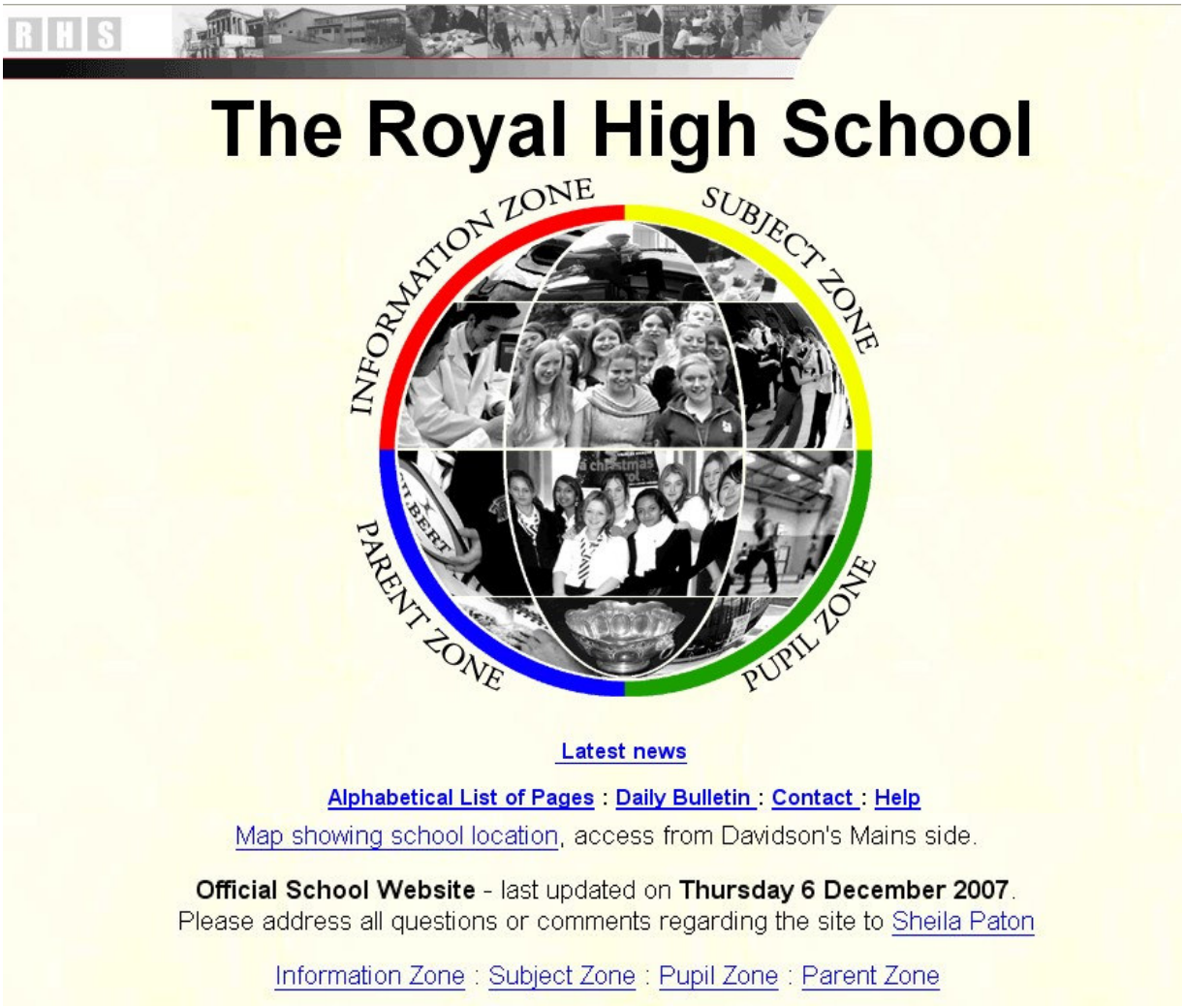
E vai continuar, a não ser que você _____.

Nunca guarde o que está acontecendo para _____.

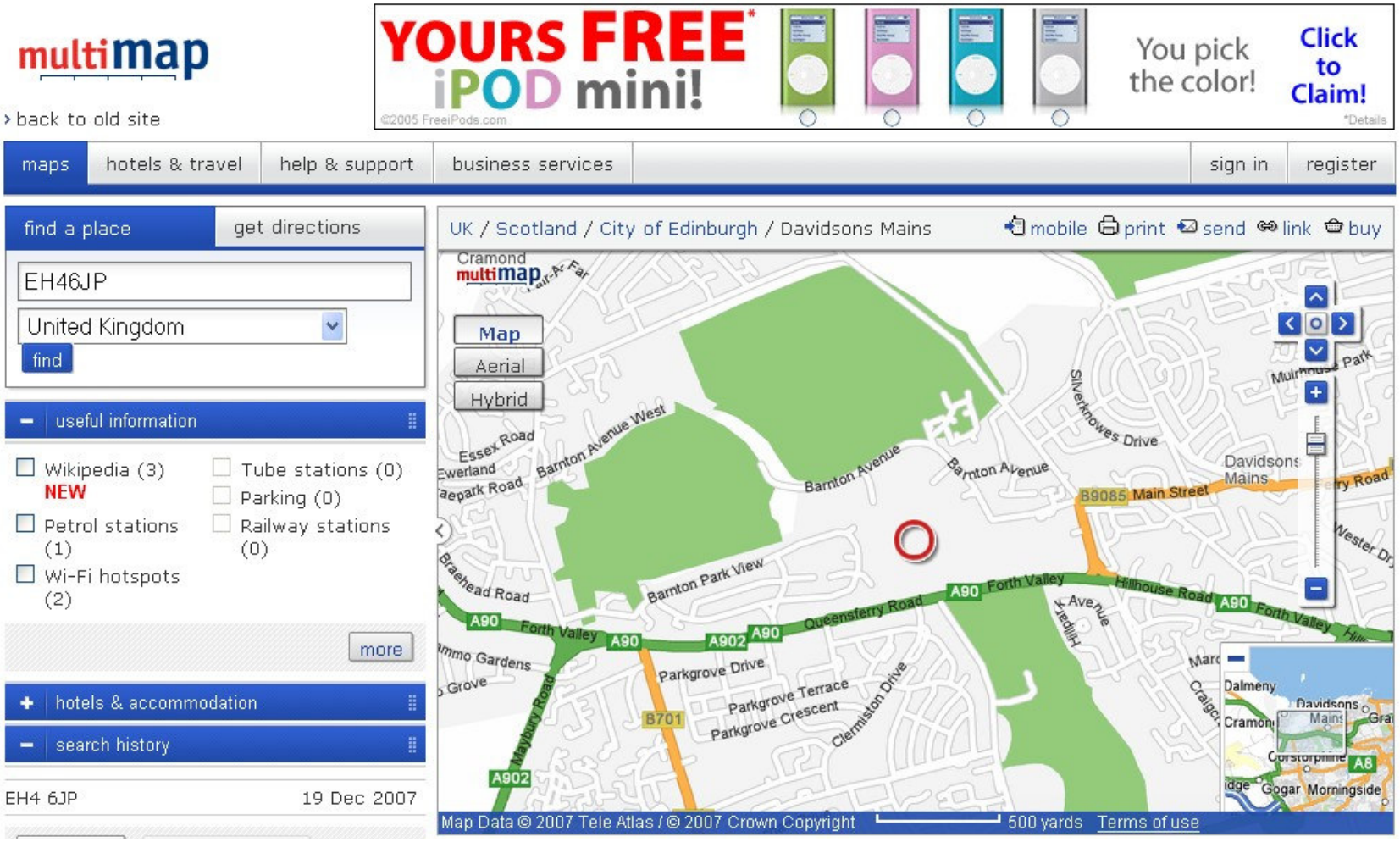
c- Leiam as formas que o Bullying pode tomar. Vocês já passaram por alguma dessas situações? Quais?

Anexo 18 – Página de abertura do site utilizado para a 3ª atividade

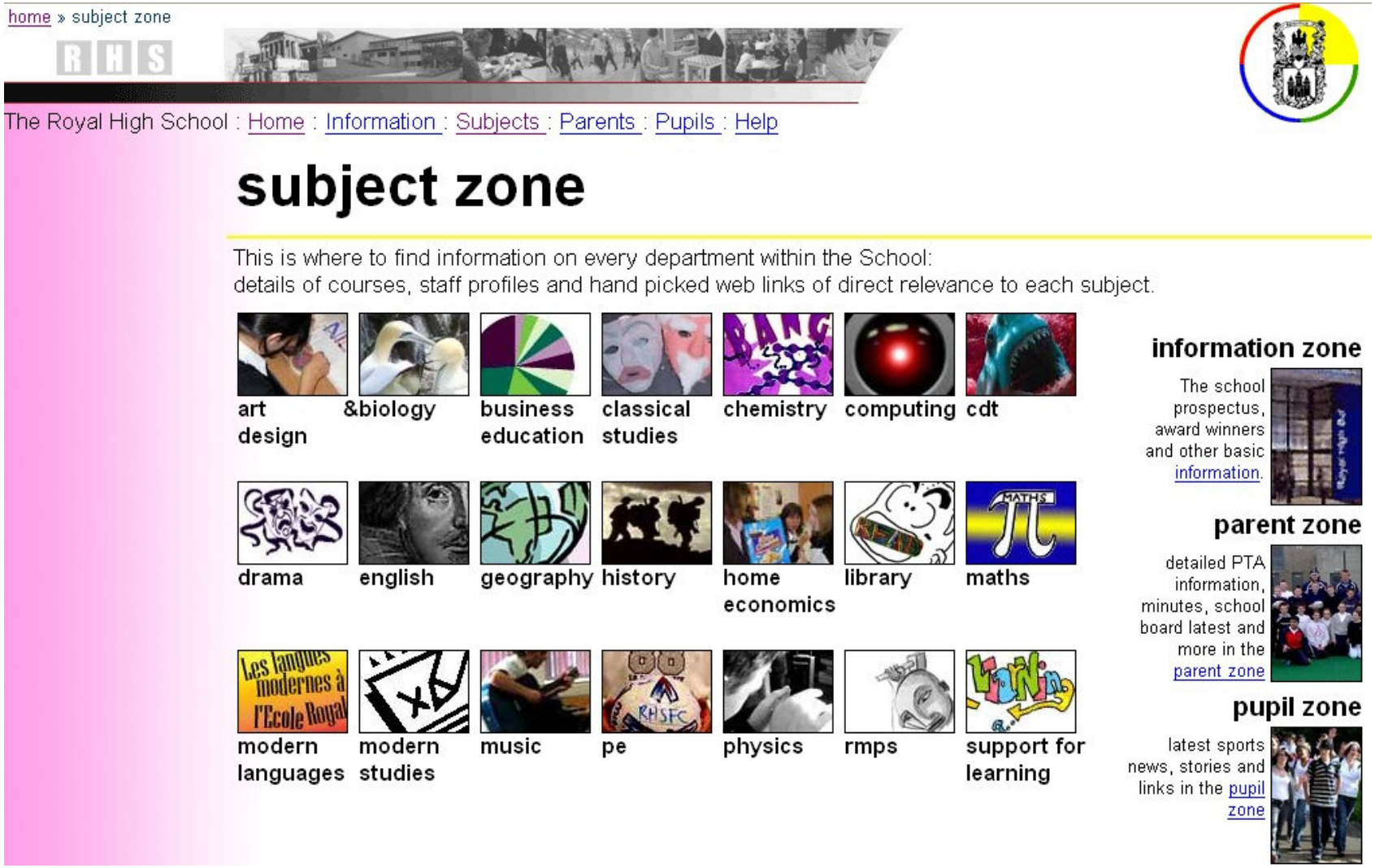
---



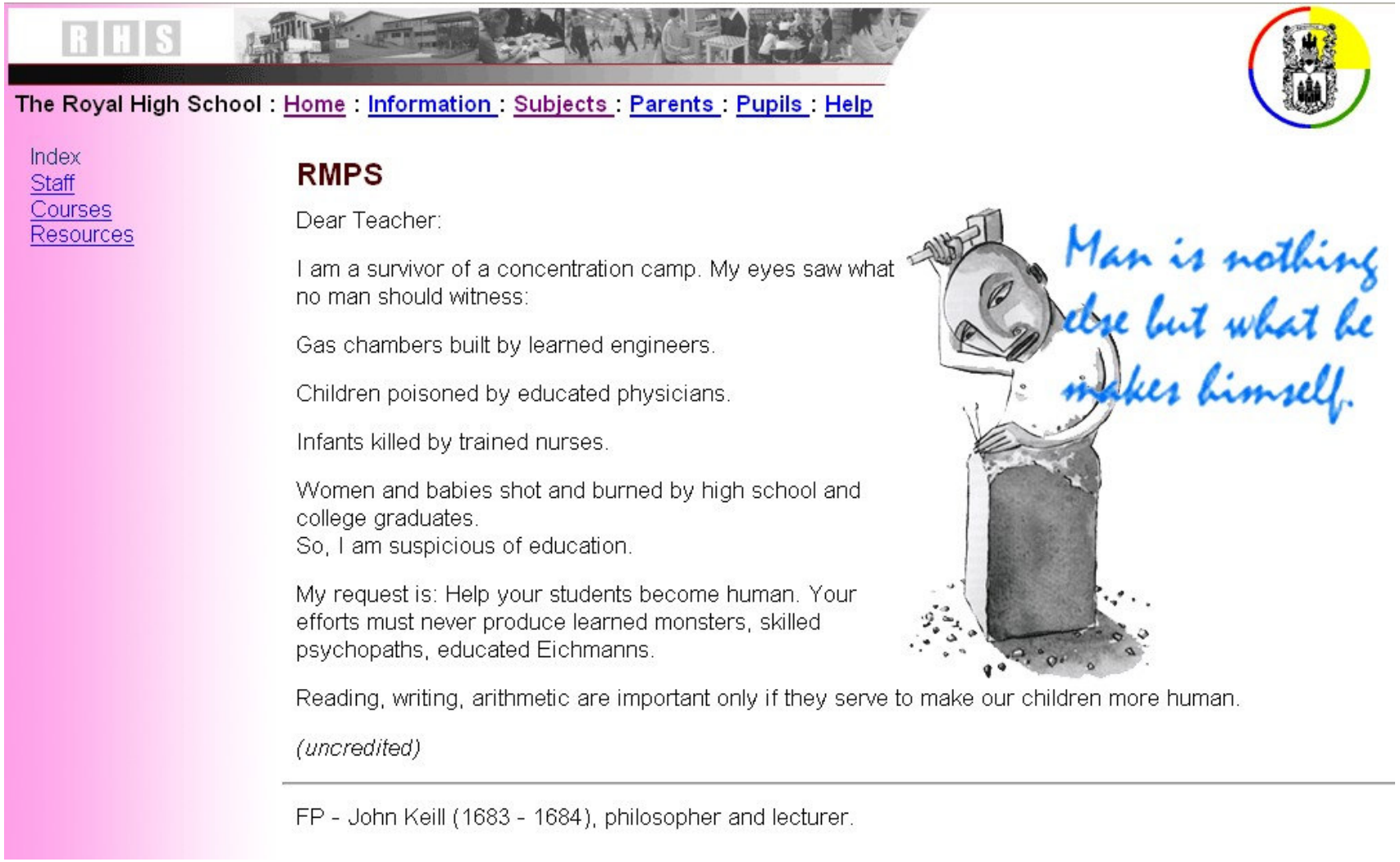
Anexo 19 – Página com mapa de localização da “Royal High School” (site da 3ª atividade)



Anexo 20 – Página referente à "Subject Zone" (site da 3ª atividade)



Anexo 21 – Página referente à disciplina “NRPS” (site da 3ª atividade)



R H S

The Royal High School : Home : Information : Subjects : Parents : Pupils : Help

Index
Staff
Courses
Resources

RMPS

Dear Teacher:

I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness:

Gas chambers built by learned engineers.

Children poisoned by educated physicians.

Infants killed by trained nurses.

Women and babies shot and burned by high school and college graduates.
So, I am suspicious of education.

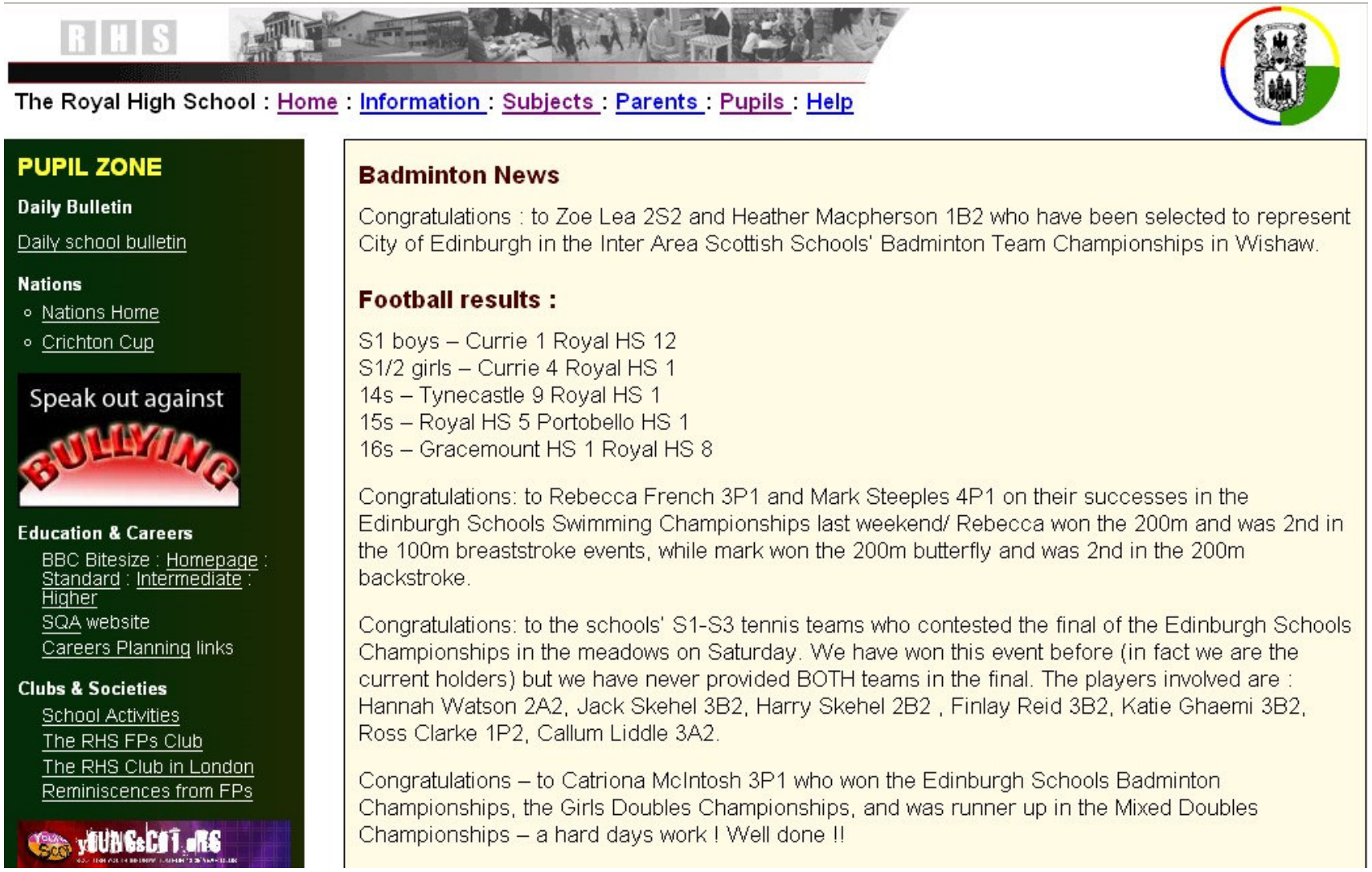
My request is: Help your students become human. Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmanns.

Reading, writing, arithmetic are important only if they serve to make our children more human.

(uncredited)

FP - John Keill (1683 - 1684), philosopher and lecturer.

Anexo 22 – Página referente à "Pupil Zone" (site da 3ª atividade)



Anexo 23 – Página referente à "Bullying" (site da 3ª atividade)

The Royal High School : Home : Information : Subjects : Parents : Pupils : Help

ZERO TOLERANCE OF BULLYING

Bullying is an unacceptable form of behaviour through which an individual or group of individuals are or feel threatened, abused or undermined by another individual or group of individuals.

Please report this at once to a teacher. It will **always** be followed up.

Bullying is UNACCEPTABLE BEHAVIOUR

Unless you SPEAK OUT it will continue

Let your Parents & Friends KNOW if it happens to you

Let the BULLY KNOW you will report it

YES, ACT NOW, Teachers will always listen and give a victim support

IF it's happening to YOU, SPEAK OUT

NEVER Keep it to Yourself

Go to your GUIDANCE Teacher if it happens to you

Bullying can take many forms, including:

- Being called names
- Being teased
- Being pushed or pulled about
- Being hit or attacked
- Receiving written threats or abusive notes
- Receiving threatening or abusive e-mails or text messages
- Having possessions taken and abused
- Having rumours spread
- Being ignored and left out
- Being forced to hand over money or possessions
- Having derogatory comments made about your religion, colour, ethnicity, language, sexual orientation, disability, social class or gender

[1] Modelo de educação no qual os conteúdos são "depositados" na mente do aprendiz, que os recebe passivamente.

[2] Esclareço que a escolha dos títulos para cada uma das seções do capítulo 2 foi inspirada no título do livro organizado por Carla Viana Coscarelli, *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

[3] Todas as traduções realizadas neste trabalho são de minha responsabilidade.

[4] No original: "Hypertext has the potential to change fundamentally how we write, how we read, how we teach these skills, and even how we conceive of text itself" (CHARNEY, 1994, p.2).

[5] Jaqueline de Moraes Fiorelli é mestre em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Doutoranda em Ciências da Informação pela USP. Membro do GELEP-PUC/SP. Seu artigo *Hipertexto: novo espaço para troca de saberes* foi apresentado no 10º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa (PUC/SP). Embora disponível na Internet, a data não é citada no texto. A informação referente ao ano (2004) foi deduzida a partir de buscas feitas na Web referentes ao referido congresso.

[6] Segundo Ferraro (2002, s.p.) tratava-se de "um projeto desenvolvido com o apoio do CNPq, no período de 1997/99."

[7] Kleiman (2004) utilizou o termo "memória de trabalho" para se referir ao mesmo conceito (p.34).

[8] Segundo Horning (2002), os resultados da pesquisa teriam sido relatados em 1956 por George Miller.

[9] Portable Document Format. A maioria dos textos acadêmicos são disponibilizados no ambiente web em formato pdf em função da impossibilidade do leitor alterar o conteúdo do texto e modificar o arquivo. Além disso, os documentos em pdf, na forma em que são organizados (longos e sem hiperlinks internos), sugerem uma forma linear de leitura que seria muito cansativa de ser realizada na tela do computador. Em virtude disso, os textos em pdf costumam ser impressos.

[10] No texto original o termo utilizado foi "estratégia". Optei por substituí-lo por "procedimento" em função dos motivos apresentados nas páginas 45-46 da seção 2.4.

[11] Esclareço que muitas das considerações apresentadas nesta subseção encontram-se na minha monografia de pós-graduação em Informática Educativa: "A aplicação de estratégias de leitura à compreensão de textos virtuais: o caso da língua inglesa" (2005).

[12] Em sua pesquisa, Konishi procurou identificar as estratégias de leitura utilizadas em textos virtuais, principalmente o hipertexto. O grupo pesquisado continha seis estudantes japoneses que tinham o inglês como segunda língua. Todos tinham nível intermediário de domínio do Inglês e pelo menos cinco anos de experiência com a Internet.

[13] Os termos utilizados por Konishi para se referir aos procedimentos metacognitivos encontrados em seu estudo são respectivamente: "goal setting for skimming", "goal setting for searching", "monitoring of understanding" , "monitoring of scanning" e "revising strategy use".

[14] Ao todo Urquhart e Weir (1998) categorizaram cinco tipos de leitura para hipertexto: "careful reading, skimming, scanning, search reading and browsing." (KONISHI, 2004, p.101)

[15] Faz-se necessária a distinção entre duas expressões distintas em inglês, mas que aqui receberam a mesma tradução: "navigation" e "browsing". A primeira foi utilizada na expressão "navigational strategies" (estratégias de navegação) se referindo às estratégias relacionadas ao uso dos softwares de navegação. A segunda é agora utilizada com referência ao tipo de leitura em que o leitor lê sem um plano definido, por interesse próprio ou por diversão. "Uma forma de 'folhear' na Internet. Na forma de origem do verbo significa a forma como se alimenta uma girafa, 'depenicando' um bocadinho aqui e outro ali" (RODRIGUES, Dicionário de anglicismos).

[16] Esclareço que muitas das considerações apresentadas nesta subseção encontram-se em minha comunicação, cujas referências são: LIMA, S.C. *As NTICs e os modelos de mente*. Comunicação apresentada no II Seminário Lingnet (www.lingnet.pro.br) em 2007.

[17] Embora Piaget (1896-1980) e Chomsky (1928-...) tenham sido contemporâneos, não encontrei evidências históricas de que eles tenham se encontrado. Ao dizer que concepções construtivistas deram origem à perspectiva cognitivista de ensino de línguas, refiro-me a concepções que vêem a aprendizagem como construção e não transmissão de conhecimento, não sendo necessariamente a concepção piagetiana.

[18] Segundo Oliveira (2004), Vygotsky se refere à língua propriamente dita e não a diferentes formas de linguagem como a dança , a música ou a arte.

[19] Grifo no original.

[20] O termo “cyberspace” foi usado pela primeira vez em 1984, por William Gibson, escritor cyberpunk de ficção científica ao escrever sua obra “Neuromancer”. Fonte: <http://www.unb.br/il/tel/Graduacao/lmd/mt/Melissa.htm> .

[21] Em inglês a siga usada é “IRF - iniciation - response – feedback”.

[22] Há certa controvérsia no uso do termo “interação” para se referir à relação entre homem-ambiente eletrônico. Muitos preconizam o uso do termo “interatividade” neste caso; sendo o termo “interação” empregado exclusivamente na relação entre seres humanos (Cf. Anderson, 2003:130).

[23] Na visão de Marco Silva (2003), “interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço”.

[24] Alguns autores definem esta estratégia como “revozeamento”. Segundo Cito (2006:3) revozeamento é “um redizer do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”.

[25] Segundo Bassi e Dutra (2004:300), “a estratégia de avoidance é utilizada quando o interlocutor evita o que considera uma provável inadequação e opta por formular algo que considera mais preciso. Em outras palavras, avoidance é uma estratégia para evitar o erro”.

[26] Segundo Marcondes (2005:253) “a hermenêutica surge na Alemanha a partir da inspiração no teólogo e filósofo Friedrich Schleiermacher [...] e [...] considera a interpretação como nossa forma de relação originária com o real.”

[27] Também conhecida como Pesquisa Interpretativista ou Naturalista.

[28] Segundo Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Etnografia>.

[29] Sofware gratuito. Download disponível em: <http://baixaki.ig.com.br/download/Express-Scribe.htm>.

[30] Software gratuito. Download e tutorial disponíveis em: <http://www.comousar.way.to>.

[31] Tutorial disponível em: <http://www.comousar.way.to>.

[32] “***Bullying*** é um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapazes de se defender. A palavra "Bully" significa "valentão", o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos delas. Também existem as vítimas/agressoras, ou autores/alvos, que em determinados momentos cometem agressões, porém também são vítimas de bullying pela turma” (fonte:< http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying>).