



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

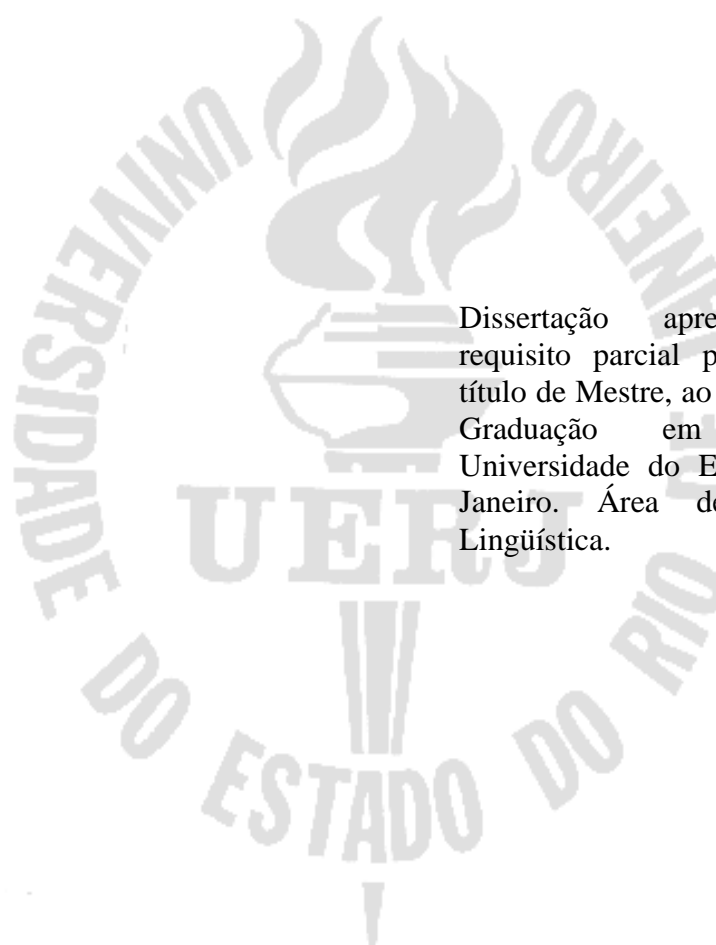
Rafael dos Santos Lazaro

**Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e
desafios docentes**

Rio de Janeiro
2010

Rafael dos Santos Lazaro

Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes



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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cristina Vergnano Junger

Rio de Janeiro
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

L431 Lazaro, Rafael dos Santos.
Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes / Rafael dos Santos Lazaro. – 2010.
103 f.

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

1. Internet na educação – Teses. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino – Teses. 3. Leitura – Meios auxiliares – Teses. 4. Professores de língua – Livros e leitura – Teses. 5. Ensino auxiliado por computador – Teses. 6. Internet na educação – Teses. I. Junger, Cristina de Souza Vergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.0:371.694

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação

Assinatura

Data

Rafael dos Santos Lazaro

Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes.

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

Aprovado em 31 de março de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Cristina Vergnano Junger (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia de A. Sant`Anna
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Greice da Silva Castela
Faculdade de Letras da UNIOESTE

Rio de Janeiro
2010

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela graça de poder lutar pelos meus objetivos e pela família maravilhosa que me foi presenteada.

Ao meu pai, Pedro Lazaro, pela dedicação incondicional e fé na minha capacidade.

À minha mãe, Sirley dos Santos Lazaro, pela sabedoria e amor que sempre foram depositados na minha vida. Minha maior escola foi crescer ao seu lado e aprender os valores importantíssimos que fazem parte da minha formação pessoal.

Ao Sergio Celestino, companheiro de todas as horas que me viu perder o que era tão importante, mas que me ajudou a superar e retornar com a cabeça erguida para reescrever essa história.

A todos os meus amigos e familiares, principalmente Fabíola Ferreira e Tatiana Monteiro que sempre estiveram ao meu lado.

À minha professora e orientadora Cristina Vergnano Junger, pela parceria e paciência durante todos esses anos. Obrigado pelo amadurecimento que me proporcionou cada palavra sua.

À professora Vera Sant'Anna, um grande exemplo de profissional que me acompanhou durante toda minha formação. Sua maneira simples de proporcionar igualdade me encantou desde os nossos primeiros encontros.

À professora Ângela Marina pela ajuda constante em todas as etapas deste trabalho.

À professora Greice Castela pelas valiosas críticas que tanto ajudaram na construção desta pesquisa.

À professora Maria Mercedes por aceitar nosso convite para fazer parte da banca de nossa dissertação.

Às professoras e amigas Mônica Guimarães e Viviane Mendonça pela grande parceria e idéias que impulsionaram a realização desta pesquisa.

A todos os amigos professores que permearam a minha formação.

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos.

E é como sujeito e somente enquanto sujeito,

que o homem pode realmente conhecer.”

Paulo Freire

RESUMO

LAZARO, Rafael dos Santos. *Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes*. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa de análise, tem caráter etnográfico e propôs dar continuidade à pesquisa de Guimarães (2008). Analisamos, na prática de sala de aula de um sujeito selecionado entre os participantes do estudo anterior, como ocorre o trabalho com leitura em E/LE em materiais retirados da Internet. Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: (1) o que, para o professor, em sua prática, representa desenvolver atividades de leitura; (2) que tratamento recebem os textos oriundos do meio virtual e (3) como a prática, objetivos e base teórica deste professor se relacionam com a sua auto-imagem que aparece no questionário (Guimarães, 2008). Selecionamos o sujeito em função de sua alta adesão ao uso de recursos informáticos e sua proposta de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira com base no desenvolvimento da compreensão leitora. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados: o questionário da pesquisa de Guimarães (2008), os materiais utilizados pelo professor nas aulas observadas, as fontes originais virtuais dos textos presentes nesses materiais, o diário de campo do pesquisador, as gravações em áudio das aulas analisadas e a entrevista realizada com o informante. Nossa base teórica está fundamentada nos modelos de leitura, em especial o sócio-interacional, na caracterização da leitura em meio digital e no processo de transposição didática. Verificamos que o sujeito, baseado na teoria sócio-interacional, tem como foco de seu trabalho o desenvolvimento da habilidade leitora de seus alunos. Analisamos, também, as mudanças promovidas nos textos usados em sala de aula, em comparação às suas versões originais digitais. Discutimos que essas alterações podem trazer as consequências para o desenvolvimento da competência leitora e compreensão do texto por parte dos leitores-alunos, tanto no que se refere, especificamente, ao seu letramento digital como no processo leitor como um todo. Sobre a auto-imagem que o professor constrói através do questionário de Guimarães (2008), concluímos que, como apontado, o informante desenvolve um trabalho direcionado ao ensino de leitura em E/LE, assim como tem a internet como uma das principais fontes de materiais para suas aulas. Porém, a estrutura da instituição na qual atua o limita e altera as formas de trabalhar com textos e ferramentas virtuais, proporcionando uma mudança no perfil definido pelo questionário.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. Leitura. Ensino. Espanhol. Língua Estrangeira.

RESUMEN

Nuestra investigación se caracteriza como un estudio de caso con abordaje cualitativo de análisis, tiene carácter etnográfico y propone dar continuidad a la investigación de Guimarães (2008). Analizamos, en la práctica de enseñanza de un sujeto seleccionado entre los participantes del estudio anterior, como ocurre el trabajo con lectura en E/LE de materiales sacados de Internet. Para eso, partimos de los siguientes cuestionamientos: (1) ¿qué, para el profesor, en su práctica, representa desarrollar actividades de lectura?; (2) ¿qué tratamiento reciben los textos oriundos del medio virtual?; y (3) ¿cómo la práctica, objetivos y base teórica de ese profesor se relacionan con su auto-imagen que aparece en el cuestionario (Guimarães, 2008). Seleccionamos el sujeto en función de su alta adhesión al uso de recursos informáticos y su propuesta de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera con base en el desarrollo de la comprensión lectora. Utilizamos como instrumentos de recolecta de datos: el cuestionario de la investigación de Guimarães (2008), los materiales utilizados por el profesor en las clases observadas, las fuentes originales virtuales de los textos presentes en esos materiales, el diario de campo del investigador, las grabaciones en audio de las clases analizadas y la entrevista realizada con el informante. Nuestra base teórica está fundamentada en los modelos de lectura, especialmente el socio-interaccional, en la caracterización de la lectura en medio digital y en el proceso de transposición didáctica. Verificamos que el sujeto, basado en la teoría socio-interaccional, tiene como foco de su trabajo el desarrollo de la habilidad lectora de sus alumnos. Analizamos, también, los cambios promovidos en los textos usados en clase, en comparación a sus versiones originales digitales. Discutimos que esas alteraciones pueden traer consecuencias para el desarrollo de la competencia lectora y comprensión del texto por parte de los lectores-alumnos, en lo que se refiere, específicamente, a su letramiento digital. Pero también podrían afectar el proceso lector como un todo. Sobre la auto-imagen que el profesor contruye por medio del cuestionario de Guimarães (2008), concluimos que, como señalado, el informante desarrolla un trabajo direccionado a la enseñanza de lectura en E/LE, así como tiene la internet como una de las principales fuentes de materiales para sus clases. Sin embargo, la estructura de la institución en la cual actúa le limita y altera las formas de trabajar con textos y herramientas virtuales, proporcionando un cambio en el perfil definido por el cuestionario.

Palabras-clave: Nuevas tecnologías. Lectura. Enseñanza. Español. Lengua Extranjera.

ABSTRACT

Our research is characterized as a case study with a qualitative analysis. It has an ethnographic character and it purports to continue Guimarães' (2008) research. We set to analyze, in the classroom practice of one of the individuals selected among the informants of the previous study, how the work with reading in E/LE (Spanish as a Foreign Language) and materials from the Internet is carried out. In order to do that, the following research questions were raised: (1) What does it mean, to this teacher, in his/her practice, to develop reading activities; (2) What treatment do the texts from the virtual medium receive; and (3) How are the practice, goals and theoretical basis of this teacher related to his/her self-image in the questionnaire (Guimarães, 2008). The research subject was selected due to his/her being highly adept at using computer resources and due to his/her focus on teaching reading skills in E/LE. The following instruments were considered for the data-gathering stage: the questionnaire used in Guimarães' (2008) research, the materials used by the teacher during the observed classes, the original virtual sources of the texts, the researcher's field notes, the audio recordings of the classes and the interview with the teacher. Our theoretical basis draws on reading models, particularly the socio-interactional one, on the characterization of reading in digital environments and on the process of didactic transposition theory. We were able to verify that the research subject, based on the socio-interactional theory, focus on the reading skill of his/her students. We also analyzed the adaptations made in the texts used in the classroom against their original digital versions. We argue that these alterations can have an impact in the development of readers-students' reading skills and reading comprehension, especially concerning digital literacy. However, these alterations could also have an impact in the reading process as a whole. About the self-image the teacher builds through Guimarães' (2008) questionnaire, we conclude that, as pointed out, the informant carries out a work directed towards the teaching of reading skills in E/LE. He/She also has the internet as one of the main sources of materials for his/her classes. Nevertheless, the structure of the institution where he/she works limits his/her possibilities and changes the ways of dealing with virtual texts and tools, allowing for a change in the profile defined by the questionnaire.

Keywords: New Technologies. Reading. Teaching. Spanish. Foreign Language.

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE – Espanhol como língua estrangeira

DI – Documentos Institucionais

IES – Instituição de Ensino Superior

LE – Língua Estrangeira

NTs – Novas Tecnologias

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SME – Secretaria Municipal de Ensino

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 PCNS E MULTIEDUCAÇÃO | 15 |
| 1.1 A leitura e a sala de aula de LE: visões nos dois documentos | 16 |
| 1.2 Bases e fundamentos para o desenvolvimento da leitura em sala de aula | 19 |
| 2 QUADRO TEÓRICO: A QUESTÃO DA COMPREENSÃO LEITORA E O ENSINO DE LE | 23 |
| 2.1 Relação Leitura / Escola | 23 |
| 2.2 Modelos de Leitura | 24 |
| 2.2.1. <u>A Teoria de esquema no processo de leitura interacional</u> | 26 |
| 2.2.2. <u>Cognição e Metacognição na compreensão</u> | 28 |
| 2.3 Textos virtuais e leitura | 30 |
| 2.3.1 <u>A leitura no Ambiente Virtual</u> | 33 |
| 2.3.2 <u>Hipertexto</u> | 35 |
| 2.3.3 <u>Gêneros virtuais e Escola</u> | 38 |
| 3 METODOLOGIA | 41 |
| 3.1 Revisão da Pesquisa de Guimarães (2008) | 42 |
| 3.2 Delimitação do Corpus | 45 |
| 3.3 Delimitação do sujeito | 46 |
| 3.4 Considerações sobre uma coleta piloto e seu papel nos ajustes da metodologia | 47 |
| 4 ANÁLISE | 50 |
| 4.1 Análise da primeira aula | 50 |
| 4.1.1 <u>O texto da primeira aula</u> | 50 |
| 4.1.2 <u>As questões sobre texto elaboradas pelo professor</u> | 51 |
| 4.1.3 <u>Diferenças entre o texto virtual e o texto didatizado</u> | 55 |
| 4.1.3.1 <u>Eliminação de marcas características do texto virtual</u> | 56 |
| 4.1.3.2 <u>Eliminação Informacional</u> | 59 |
| 4.1.3.3 <u>Acréscimo Informacional</u> | 63 |
| 4.1.4 <u>Observação etnográfica da Aula</u> | 64 |
| 4.2 Análise da segunda aula | 69 |
| 4.2.1 <u>O texto da segunda aula</u> | 70 |
| 4.2.2 <u>As questões elaboradas pelo sujeito</u> | 70 |
| 4.2.3 <u>Diferenças do texto virtual para o texto didatizado</u> | 71 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.4 <u>Observação etnográfica da Aula</u> | 72 |
| 4.3 Análise da Entrevista | 75 |
| CONCLUSÃO | 81 |
| REFERÊNCIAS | 89 |
| ANEXO A – Questionário utilizado na pesquisa de Guimarães (2008) | 93 |
| ANEXO B – Texto utilizado na primeira aula observada | 99 |
| ANEXO C – Questões utilizadas na primeira aula observada | 100 |
| ANEXO D – Gravações das aulas e entrevista | 101 |
| ANEXO E – Texto utilizado na segunda aula observada | 102 |

INTRODUÇÃO

A motivação para essa pesquisa advém, primeiramente, de nossa experiência prática com magistério, desde a participação em bolsas de iniciação à docência no sistema regular do ensino básico do Rio de Janeiro. No contato com outros professores e com a estrutura escolar pública, percebemos a preocupação de tratar o ensino de Língua Estrangeira (LE) não apenas como uma forma de o aluno tornar-se competente nas habilidades linguísticas envolvidas, mas valorizando o papel social que a LE possui. Nessa perspectiva social da língua, o aluno é direcionado a conhecer a cultura do outro e, a partir disso, reconhecer a sua própria cultura e a si mesmo (RIO DE JANEIRO, 1996).

Na experiência obtida como bolsista de iniciação à docência, além das aulas em oficinas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) para alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, participávamos de reuniões com professores de LE da rede pública municipal carioca. Nesses encontros com os docentes, a leitura aparecia nas discussões sobre ensino de língua estrangeira: como trabalhá-la; se trabalhar leitura seria escolher um caminho mais fácil; como convencer o aluno de que a leitura é importante, já que esse guarda uma herança cultural de que o ensino de LE está estritamente ligado à gramática ou à conversação. Todos esses questionamentos aguçaram nosso interesse pela leitura em língua estrangeira.

Posteriormente, o envolvimento com a equipe de pesquisa que trata de leitura e novas tecnologias, coordenada pela professora Cristina Vergnano Junger, despertou a reflexão sobre a influência dessas novas ferramentas e meios tecnológicos (como a *Internet*) no ensino de LE.

A *Internet* representa um recurso atualmente essencial quando nos referimos à comunicação. Por meio desta ocorreu, em um curto espaço de tempo, uma aceleração na velocidade e acessibilidade à informação. Na área educacional, sentimos esse impacto de diversas maneiras. Uma destas formas é o modo como a *Internet* serve hoje como uma grande fonte na qual os professores buscam materiais (em *sites* específicos de metodologia e ensino de LE, revistas eletrônicas, *sites* de jornais, etc.) para serem levados à sala de aula (GUIMARÃES, 2008).

Em língua estrangeira, essa democratização da informação é percebida diretamente no cotidiano do professor. Desde algum tempo, recursos de áudio e vídeo são usados nas salas de aula de LE. Mas hoje, a diversidade de fontes e a globalização da informação permitem que o

professor acesse, diretamente de sua casa, *sites* nos quais terá uma ampla variedade de textos e materiais que poderá utilizar em suas classes.

A pesquisa de mestrado da professora Viviane Guimarães (2008) tratou sobre o acesso dos professores à *Internet* em busca de materiais e de como, depois de retirá-los, os docentes propunham desenvolver atividades com esses “textos” em sala de aula.

Os textos provindos desta fonte têm especificidades que não podem ser deixadas de lado em um trabalho de leitura (VIEIRA, 2007). Para discutir o assunto do uso de recursos da *Internet* no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE), a pesquisadora utilizou um questionário que foi respondido por professores de espanhol da rede municipal pública de ensino do Rio de Janeiro. Ao final da dissertação, a autora afirma que a pesquisa, que foi baseada nas respostas ao questionário, representa o que o professor crê que seja seu trabalho com esses materiais retirados de fontes virtuais (eletrônicas) e como a leitura se aplica nesses casos. Por isso, destaca a possibilidade e necessidade de uma pesquisa que acompanhe a prática destes docentes, confrontando crenças e fazeres.

Assim, nossa pesquisa busca discutir como o professor trabalha, na prática, a questão da leitura de materiais retirados da *Internet*. Partimos dos seguintes questionamentos: (1) o que, para o professor, em sua prática, representa desenvolver atividades com leitura; (2) que tratamento recebem os textos oriundos do meio virtual; e (3) como a prática, objetivos e bases teóricas deste professor se relacionam com a auto-imagem do mesmo que aparece neste questionário.

Para responder a esses questionamentos, escolhemos realizar um estudo de caso de caráter etnográfico, com abordagem qualitativa de análise. Optamos, também, por partir da pesquisa de Guimarães, dando continuidade ao seu estudo. Para realizar, então, um recorte entre os 24 questionários respondidos para a sua pesquisa (GUIMARÃES, 2008), resolvemos estabelecer os seguintes critérios:

- 1- O sujeito deveria declarar usar sempre/freqüentemente a *Internet* como fonte de materiais a serem utilizados em sala de aula.
- 2- O sujeito deveria declarar trabalhar sempre/freqüentemente com leitura e reconhecer a existência de diferenças entre a leitura em suporte eletrônico e suporte impresso.

Chegamos então a um sujeito que, segundo a auto-percepção de seu trabalho obtida através do questionário, atendia aos dois requisitos. Em nossa análise, trabalhamos com o material coletado nas aulas que acompanhamos.

Nossa dissertação está, assim, organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1 discutimos dois documentos institucionais que norteiam o trabalho dos professores nas salas de aula do município do Rio de Janeiro: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o *Multieducação*. No Capítulo 2 (Quadro teórico) apresentamos os modelos de leitura com foco no modelo sociointeracional. Discutimos, ainda, a questão da leitura na escola e a questão de leitura em LE. Também abordamos a questão da *Internet* e ensino dos gêneros textuais e digitais e da transposição didática.

Na metodologia, nosso capítulo 3, caracterizamos o problema, analisamos a dissertação de Guimarães (2008) e apresentamos uma caracterização do sujeito selecionado para nossa pesquisa. Seguimos com a descrição da coleta de dados e estabelecemos os critérios de análise.

No capítulo 4, voltado para apresentação e discussão dos dados coletados, analisamos as aulas observadas focalizando a questão da leitura e das consequências da transposição didática. Analisamos também a entrevista realizada com o sujeito da pesquisa.

Em nossas conclusões, retomamos pontos relevantes e discutimos os resultados com base nos questionamentos de nossa pesquisa.

1. PCNs E MULTIEDUCAÇÃO

A diversidade brasileira é uma das características que mais marcam e que guarda nosso país com dimensões continentais como o nosso. Essa diversidade se reflete em diferenças culturais: na música, língua, dança e outras diversas manifestações. As escolas não se afastam dessa realidade plural. Dentro delas, existem sujeitos- alunos, professores, coordenadores - e toda uma organização responsável pelo resultado obtido no processo educativo.

Em busca de convergências nesse trabalho de ensino-aprendizagem, os governos (federal, estadual e municipal) trabalham com documentos que têm como objetivo nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, como apresenta o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). O mesmo artigo ainda afirma ser essa uma competência da União em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Dentro dessa perspectiva temos, norteador de nossa sala de aula, a já citada LDB e os PCNs (BRASIL, 1998) como documentos de abrangência nacional. No município do Rio de Janeiro temos, ainda, o *Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 1996) que, em conjunto com os já citados documentos federais, propõe e norteia um trabalho com cada disciplina dentro das escolas municipais.

É importante destacar que essas propostas servem de parâmetros, mas devem ser adaptadas aos objetivos da escola, logo ao seu Projeto Político Pedagógico, respeitando e defendendo a diversidade. Nesse contexto, é papel de cada professor adaptar os conteúdos e metodologias à sua sala de aula, que abriga uma diversidade de culturas trazidas por cada indivíduo dessa interação.

Neste capítulo, enfocamos um aspecto específico dentro dos diversos que aparecem destacados nesses documentos. Trabalhamos com o tratamento recebido pela leitura nos PCNs de LE e *Multieducação*, partindo do pressuposto de que ambos representam instrumentos para o trabalho dos professores do município do Rio de Janeiro.

1.1 A leitura e a sala de aula de LE: visões nos dois documentos

É questionável o tratamento dado à LE como disciplina integrante da grade curricular nas escolas brasileiras. Medidas como a atual lei que define como obrigatório o ensino de espanhol LE no Ensino Médio de todo Brasil¹ nos abrem a debates que opõem obrigatoriedade, qualidade e funcionalidade, liberdade e diversidade. Observando as instituições públicas onde a LE aparece no ensino regular, percebemos que ela parece ter papel secundário se comparada às outras disciplinas. O pouco tempo reservado à LE na grade curricular, a crença dos alunos na aprovação automática na mesma e a falta de objetivos e metas claras fazem com que os discentes permaneçam anos estudando LE, mas, na maioria das vezes, encerrem os ciclos de ensino sem dominar ao menos uma de suas habilidades. Ou seja, esse ensino é realizado com um mínimo de eficácia (ALMEIDA FILHO, 2005).

Como foi antecipado, neste item, trabalhamos com a visão sobre leitura pertencente aos dois documentos: os PCNs e o *Multieducação*. Revisões bibliográficas anteriores (GRIGOLETO, 1995; CARMAGNANI, 1995; e outros) nos direcionavam à importância da leitura na sala de aula de língua estrangeira, parecendo ser claro que ambos os documentos deveriam trabalhar com essa premissa. A leitura realmente aparece como uma das principais habilidades no ensino de LE em ambos os documentos. No caso do *Multieducação*, percebemos que as propostas relacionadas à leitura em LE aparecem, mas sem sistematizações.

O *Multieducação* cita, em dado momento, os métodos utilizados nas antigas tradições de ensino de LE:

Quem não se lembra da ênfase dada à gramática e à memorização de listas de vocabulários? Da crença nos métodos áudio-visuais e áudio-orais? (RIO DE JANEIRO, 1996: 163)

Essa crítica, porém, não aparece seguida de nenhuma proposta. O que segue é um comentário sobre esses métodos e uma proposta de “*diálogo atualizado*”, mas sem nenhuma sugestão de caminho metodológico que possa ser usado pelo professor para o alcance desse objetivo. A leitura, por exemplo, não é um caminho destacado como possível solução para uma visão antiquada de ensino de LE.

¹ Lei federal 11.161/2005.

Esta perspectiva e outras mais, ainda estão presentes no nosso cotidiano de professores. Elas contam nossa história, nossas constantes tentativas de vencer a tradição, desvendar o novo, pensar em soluções para problemas que ainda persistem, enfim, abrir janelas para o mundo de modo a estabelecer um diálogo atualizado com a realidade de nossos dias (RIO DE JANEIRO, 1996: 163).

O documento afirma, ainda, que “*o ensino de LE deve buscar a superação da leitura incidental e da língua informal dos alunos*” e dar “*ênfase ao texto escrito*” (RIO DE JANEIRO, 1996:164). A leitura e o texto estão presentes no discurso, mas a maneira como o profissional deve buscar essa “*superação*” mais uma vez não é explicitada pelo documento. Não estamos aqui questionando a capacidade de os professores criarem práticas que atinjam esses e outros objetivos e nem questionando a liberdade de seu trabalho em sala de aula. Mas problematizamos que, sendo esse um documento de orientação do trabalho docente, parece plausível que contenha alguns caminhos, propostas e exemplos para apoiá-los.

Ao final, o texto nos apresenta alguns objetivos para o ensino de LE. Esses tópicos remetem à preocupação cultural no ensino de LE, assim como o reconhecimento da diversidade de textos, elementos paralinguísticos, situações de uso e outros fatores referentes ao ensino-aprendizado de LE. Nesses tópicos, dois aspectos chamam a atenção: (a) a leitura aparece implícita em algumas propostas de trabalho com textos, quando se refere à diversidade de gênero, apresentação de textos voltados para o mundo do trabalho ou de temas gramaticais como ideia de tempo passado e futuro através da leitura em LE; (b) em nenhum momento se percebe, mais uma vez, uma sistematização desse trabalho, como e onde buscar esses textos e, principalmente, de que forma trabalhar esse tema na sala de aula. Parece-nos que esses temas são apenas apresentados, mas não se conclui objetivamente o papel de orientação do trabalho do docente.

Os PCNs de língua estrangeira - 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998) direcionam boa parte de suas discussões para a leitura em LE. Segundo esse documento, esta representa a principal habilidade a ser desenvolvida na sala de aula de LE. Isso é justificado pelo fato de que, tomando como exceção o espanhol em estados que fazem fronteiras com países de língua espanhola, poucas pessoas teriam oportunidade de utilização sistemática da habilidade oral da língua (BRASIL, 1998).

Para ilustrar a importância da leitura, os autores do documento usaram a “*metáfora das lentes de uma máquina fotográfica*” (op. cit.: 21). Nessa metáfora, eles comparam o ensino de língua a uma máquina e, dessa forma, a leitura seria a lente principal, padrão. As outras habilidades envolvidas no ensino de LE representariam lentes que, de acordo com a

situação envolvida, poderiam ser utilizadas para melhor adaptação à realidade apresentada², para ampliar o foco.

Outra justificativa para o foco na leitura em LE seria o de as condições do ensino brasileiro (sala superlotadas, falta de material e tempo para o trabalho de LE, entre outros) não permitirem o desenvolvimento das quatro habilidades. Em contraposição, ressaltam que o foco na leitura não é a alternativa mais fácil e não deve ser posicionado em detrimento ao trabalho com as outras habilidades:

Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui com a alternativa mais fácil e nem deve comprometer as decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. Pode-se antever que, com o barateamento dos meios de eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998:21).

Na segunda parte do documento, destacam-se as orientações sobre: Conteúdos Propostos para o terceiro e quarto ciclos, Avaliação e Orientações Didáticas. Os tipos de conhecimento, questões de metodologia e coerência entre foco de ensino e a avaliação são pontos que são destacados entre outros que fazem parte diretamente da prática docente. Como nosso foco é a leitura, detemo-nos numa reflexão sobre esse tema também no âmbito dessa segunda parte do documento.

A sistematização metodológica do trabalho com leitura aparece no item que trata das orientações didáticas e das habilidades comunicativas. Os modelos de atividades propostos estão separados em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Depois, seguem-se orientações e explicações de como funciona cada uma dessas etapas no ensino-aprendizagem do processo leitor. Ainda são expostos exemplos de exercícios dedicados à compreensão escrita, acompanhados por metas e atividades, como no exemplo:

Meta: distinguir as ideias principais dos detalhes com base na organização textual.

Fase: Leitura.

Atividade: identificar as ideias centrais em cada parágrafo de uma história de modo a produzir um resumo. (Brasil, 1998:93)

Percebemos assim a amplitude teórico-prática dos PCNs, pois, mais que oferecer propostas, esclarece as teorias subjacentes a elas. Também têm a preocupação de aplicá-las, tornando mais prática e, por intermédio dos exemplos, dando concretude às teorias propostas.

Citamos, no início deste capítulo, que as propostas dos documentos devem ser

² O documento apresenta como exemplo o caso do ensino de espanhol em regiões que fazem fronteiras com países de fala hispânica. Propõe que, nesse caso, a “Lente da oralidade” pudesse ser utilizada para atender aos objetivos dessa comunidade (BRASIL, 1998).

adaptadas à realidade de cada comunidade. Pensando desta maneira, entendemos os PCNs como um documento de abrangência nacional. Nesta perspectiva, o *Multieducação* traria especificidade a certas questões, adaptadas à realidade das salas de aula cariocas. Por isso, não seria difícil o desenvolvimento de um trabalho conjunto já que, por mais que sigam caminhos diferentes, as propostas apresentadas pelos dois documentos não parecem diferenciar-se em relação aos conteúdos, objetivos, ou base teórica.

1.2 Bases e fundamentos para o desenvolvimento da leitura em sala de aula

Quando nos referimos à forma como os documentos apresentados neste trabalho tratam a leitura, não podemos nos esquecer de um dos elementos principais nesse processo: o aluno. Tratamos sobre as propostas dos PCNs e do *Multieducação* sobre os conceitos de leitura, da ênfase (ou não) em metodologias de ensino do processo leitor e, ainda, da valorização da leitura no processo de ensino aprendizagem de LE. Neste tópico, abordamos a forma como o aluno aparece como ser atuante dessa interação na sala de aula.

Os PCNs de LE (BRASIL, 1998) citam, numa revisão teórica, o behaviorismo e o cognitivismo e suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Assumem, no entanto, a perspectiva sociointeracional como base para o ensino de LE. Este enfoque teórico representa uma valorização do aluno³ como ser atuante da interação que se estabelece na sala de aula. Primeiramente, observemos detalhes nos dois documentos que confirmam a visão do aluno como sujeito importante do processo de ensino-aprendizagem. O *Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 2000: 164) sugere ouvir o desejo dos alunos no aprendizado de LE. Os PCNs nos dão uma indicação nesse sentido quando tomam, como principal instrumento de aprendizagem, o conhecimento de mundo.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998: 90).

Focalizar o conhecimento de mundo nada mais é que focalizar o que o aluno traz para sala como indivíduo que atua em diversos meios sociais. Dessas atuações, extrai e constrói conhecimentos e todos esses estão refletidos em suas atitudes como sujeito da interação em

³ Entendemos aqui a valorização do aluno numa perspectiva de interação entre autor, texto e leitor (aluno). Na visão cognitivista, o leitor já é considerado foco (modelo descendente de leitura) como apresentamos em nosso quadro teórico.

sala de aula. Isso se reflete diretamente em sua atividade como leitor de LM ou LE. Defende-se a proposta do desenvolvimento dos conhecimentos lexicais, por exemplo sem que, para isso, priorize-se o desenvolvimento do conhecimento sistêmico da língua no terceiro ciclo. No quarto, pode haver maior inserção de temas que tragam este conhecimento. Mesmo assim, o documento nos traz um quadro que transparece que, mesmo no quarto ciclo de ensino, o conhecimento de mundo e textual devem ser ainda priorizados.

Quanto à priorização do conhecimento de mundo e do conhecimento textual no processo leitor, pode-se constatar que para os professores de língua estrangeira, muitas vezes, e até por uma questão de tradição, ela é colocada em segundo plano. O conhecimento sistêmico é aquele que tem sido priorizado. Essa crença permanece em alguns profissionais e em muitos alunos, levando o discente a resistir à leitura de alguns textos por conta de não “dominar” certos vocábulos e estruturas da LE estudada. A leitura, nesse caso, aproxima-se de uma visão de tradução termo a termo, ideia reforçada por constantes exercícios de léxico aplicado por livros didáticos e por alguns professores (GRIGOLETO, 1995). Os PCNs reconhecem esse fato e assumem que:

A visão da leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (BRASIL, 1998: 93)

Maingueneau (2001:46) ilustra a priorização das competências genérica e enciclopédica no processo de formação de sentido na leitura de textos. O autor usa o exemplo de um papel distribuído por um vidente nas ruas, escrito com erros no manuseio da língua. Ocorre que a associação de conhecimentos como o de o papel ser distribuído gratuitamente (panfleto) por um africano (sabendo que muitos vivem de trabalhos mediúnicos na Europa), torna possível o entendimento da mensagem que o enunciador queria passar aos seus co-enunciadores. Esse tipo de trabalho, priorizando os conhecimentos genéricos e enciclopédicos, é o que propõem os PCN`s, contrariando metodologias que enfocam o entendimento do texto de forma apenas decodificadora, baseada principalmente no conhecimento sistêmico.

Outro ponto a ser discutido diz respeito ao papel desempenhado por alunos e professores na sala de aula e no aprendizado de leitura em LE. Tratamos, então, professores e alunos como sujeitos da interação que ocorre em sala de aula. Ampliamos aqui a perspectiva desse evento discursivo, entendendo o texto como um terceiro elemento desta interação (GRIGOLETTO, 1995).

Tratar o aluno como sujeito ativo seria, minimamente, oferecer-lhe voz dentro da situação de interação. Mas a realidade que percebemos na sala de aula é completamente diferente. O aluno é colocado no grau zero de aprendizagem e o professor no grau dez, como detentor de todas as respostas (GURGEL e ROCHA, 2002). Seguindo esse pensamento, o professor parece ter o poder de revelar os sentidos do texto, apontando a leitura correta do que é apresentado, enquanto o aluno aparece “*desprovido de toda e qualquer autoridade de significar*” (GRIGOLETTO, 1995:89). Essa organização hierarquizada da leitura na sala de aula afasta-se das propostas encontradas nos documentos aqui descritos.

Sobre a importância da alternância dos papéis de sujeito na interação de sala de aula, os PCNs demonstram que:

É preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e suas construções interativas. Neste caso, recomenda-se ao professor o reconhecimento e a ampliação dos direitos linguísticos dos aprendizes, a fim de que a convivência em sala de aula possa refletir uma democracia comunicativa. (BRASIL, 1998: 62)

Essas reflexões comprovam a preocupação pedagógica dos PCN's e do *Multieducação* com a mudança da organização do espaço da sala de aula. O professor assumiria, dessa forma, o papel de mediador dessa interação, oferecendo aos alunos ferramentas que permitam o trabalho com o texto, respeitando cada leitura e conscientizando-se de que esta é feita de forma pessoal, individual, seguindo as pistas deixadas pelo autor do texto. Coracini (1995) afirma que só a leitura confere sentido ao texto. Trabalhando desta forma, poderíamos chegar à formação de leitores que sejam realmente independentes e críticos.

Apresentamos uma pequena reflexão sobre a visão e o papel da leitura em dois documentos institucionais de orientação ao Ensino Fundamental público carioca: os PCNs e o *Multieducação*. Tratamos, também, de questões sobre a maneira como professores e alunos são reconhecidos como elementos essenciais da interação em sala de aula. Acrescentamos que tais documentos exploram muitos temas de extrema relevância, mas que não foram abordados neste momento por não estarem diretamente relacionados aos objetivos da presente dissertação. Entre esses, poderíamos citar a importância que o reconhecimento da cultura do outro possui nos dois documentos, principalmente, para o reconhecimento da própria cultura dos estudantes da língua estrangeira. Outros grandes temas seriam a relevância nas escolhas das LE para as grades curriculares do Ensino Fundamental, assim como a diversidade dessas línguas e, dentro do trabalho com textos, a diversidade de gêneros.

Nossas reflexões reafirmam o quanto o trabalho do professor deve estar embasado teoricamente e, em especial, apoiado em seu comprometimento e reflexão sobre seu papel em sala de aula. Não basta ter documentos institucionais que idealizam um ensino básico comum a todo o país ou município. É preciso que eles sejam debatidos pelos profissionais docentes e pela comunidade escolar, gerando ações que vinculem teoria e prática à realidade educacional.

2. QUADRO TEÓRICO: A QUESTÃO DA COMPREENSÃO LEITORA E O ENSINO DE LE

2.1 Relação Leitura / Escola

O crescente interesse pelo estudo sistemático da leitura se reflete na grande quantidade de textos que são produzidos sobre o assunto, como, por exemplo, os de Carvalho (2002), Carvalho e Lima (2005) e Kleiman (1989). Apesar disso, o trabalho de desenvolvimento do aluno como leitor competente, independente e crítico não costuma se concretizar na realidade das salas de aula, pois a ideia de aprender a ler está diretamente relacionada ao ato de decodificação ou descobrimento dos significados das palavras do texto (CORACINI, 2002). Essa deficiência ocorre mesmo sendo a leitura a base de quase todas as atividades que são realizadas dentro do contexto de todas as disciplinas que compõem a grade curricular. A problemática do ensino de leitura e da formação de leitores pelas escolas é percebida na maioria das pesquisas desenvolvidas sobre esse assunto (Ibid).

Ainda sobre a leitura dentro das salas de aula, Kleiman nos coloca diante a uma prática no tratamento da leitura dentro das escolas brasileiras

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se construindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análises sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interpretação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e , portanto, a questão de como irá chegar lá. (isto é, das estratégias de leitura) (KLEIMAN, 1989:30).

Pelo trecho destacado, entendemos a importância da determinação de objetivos e propósitos para a leitura. Kleiman (1989) afirma que uma leitura que não se baseia na necessidade de alcançar um propósito não é propriamente leitura. Acrescenta ainda que o modelo de leitura sem objetivos é o que ocorre geralmente nas escolas, ou seja, os alunos leem aquilo que lhes é imposto ler. Essa prática leitora nada mais é que um conjunto de atividades mecânicas que pouco tem a ver com a construção de significado e sentido.

Essas afirmações remetem à escola como local de formação primordial do sujeito como leitor. Mas, na maioria das vezes, esse ensino de leitura não ocorre de maneira efetiva

dentro das instituições de Educação Básica do país. A formação dos professores também não colabora para que estes sejam reflexivos sobre seu trabalho, se reconheçam como leitores e rompam com a visão de leitura e leitores que transitam do contexto escolar (SANTOS, 2002).

En segundo lugar la constatación del fracaso lector de amplias capas de la población escolarizada y su vinculación con el fracaso escolar contribuyen también, sin duda, a la necesidad de plantear un cambio radical en los objetivos y programaciones de la lectura en la enseñanza. Colocada en esta tesitura, la escuela se halla actualmente en la posibilidad de mejorar estos aprendizajes puesto que puede operar a partir de descripciones mucho más detalladas sobre el modo en el que el lector actúa y construye la comprensión de un texto. A partir de estos avances, se puede planificar la enseñanza de la lectura como una ayuda más real y efectiva para los alumnos (CAMPS E COLOMER, 1996: 89)⁴.

Assim, a formação do professor deve privilegiar um trabalho que o prepare para ensinar estratégias leitoras que ajudem na formação de um aluno-leitor crítico e competente.

2.2 Modelos de Leitura

O estudo da leitura vem centrando-se em diferentes focos ao longo do tempo. Esses focos variam de acordo com a ênfase que é dada ao texto, leitor ou interação entre os mesmos (VERGNANO JUNGER, 2002; CASTELA, 2009). Em outras palavras, “*diferencia-se cada modelo no que se referem ao processamento da informação, o envolvimento do leitor e o conceito de texto*” (NUNES, 2005: 1).

O *modelo de decodificação*, predominante entre os anos 30 e 60, considera a leitura como uma atividade linear, mecânica e centrada no processamento gráfico. Neste modelo, a informação está centralizada no texto e passa deste para o leitor de forma ascendente (*bottom-up*). O leitor, nesta visão, é colocado numa posição passiva em relação ao processo leitor, cabendo-lhe decodificar o texto partindo das unidades menores (letras e palavras) para as maiores (sentenças e parágrafos). Esse posicionamento em relação ao texto faz com que o leitor não negocie significados, mas sim, como destacamos, apenas depreenda as informações do texto de forma linear. (NUNES, 2005)

Essa abordagem está voltada para os aspectos formais e estruturais do texto. Assim, as marcas linguísticas não só denotam, mas representam todo texto atribuindo ao sentido um valor estável, acontextual, absoluto e objetivo (NUNES, 2005). Adotamos, em nosso estudo,

⁴ Em segundo lugar, a constatação do fracasso leitor em várias camadas da população escolarizada e sua vinculação com o fracasso escolar contribuem também, sem dúvida, com a necessidade de buscar uma mudança radical nos objetivos e programações de leitura no ensino. Colocando desta forma, a escola se encontra, atualmente, com a possibilidade de melhorar estas aprendizagens, já que pode operar a partir de descrições muito mais detalhadas sobre o mundo no qual o leitor atua e constrói a compreensão de um texto. A partir destes avanços, pode-se planificar o ensino da leitura com a ajuda mais real e efetiva para os alunos. (CAMPS E COLOMER, 1996: 89) Tradução livre do autor.

uma posição consoante a da autora de que admitir que o sentido seja inerente ao texto e que se explique somente por suas propriedades formais, independente de traços extralinguísticos, é uma posição simplista e que desconsidera a variabilidade dos sistemas de significação (Ibid).

Em contrapartida ao modelo de decodificação, surge o *modelo psicolinguístico*. Diferente do anterior, neste modelo o fluxo de informação é tratado de forma descendente (*top-down*), partindo do leitor para o texto. O leitor passa a ser o centro da atividade leitora, sendo atribuída a ele a capacidade de até mesmo antecipar informações sem precisar usar todas as pistas textuais. Destacamos que esse modelo recebeu críticas por colocar em segundo plano questões como as relacionadas às estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas, por exemplo. Acusava-se o modelo psicolinguístico de ser radicalmente descendente, dando pouca atenção ao fluxo de informação advinda do texto, ou seja, informação ascendente. Outra crítica que se coloca a esse modelo é o fato de a percepção de leitura abrigada por ele não privilegiar os aspectos sociais do ato de ler, não privilegiando, assim, a leitura como um processo de comunicativo e de interação (AMORIM, 1997).

A autora (id. *ibid.*) destaca que, mesmo com suas limitações, o modelo psicolinguístico de leitura contribuiu para o desenvolvimento de processos leitores como: o destaque para a apreensão de sentido, o uso de inferências e a valorização do conhecimento prévio do leitor.

O *modelo interacional de leitura*, desenvolvido nos anos 80 e difundindo em estudos recentes, surge em sequência aos anteriores. Nele, o fluxo de informação passa a ser considerado bidirecional, ou seja, ascendente e descendente (Amorim, 1997). Essa visão privilegia a interação do leitor com o autor por intermédio do texto. Tal interação aparece tanto no processo de processamento de informação⁵ como no processo interacional de comunicação entre leitor e autor. A compreensão, nesse caso, envolve o discurso e a interação ativa entre leitor, autor e texto. Assim se produz uma significação específica ao contexto no qual ou para qual a atividade leitora acontece (NUNES, 2005).

Na concepção interacionista, o ato de ler:

(...) traz consigo o desafio de não ser redutível à utilização de um grupo de categorias linguísticas ou uma sequência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Pelo contrário, envolve a capacidade de usar recursos linguísticos e extralinguísticos (...) que intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão. (NUNES, 2005:9)

⁵ Amorim (1997) define como interacional o fluxo de informação porque esse se relaciona com a interação entre o que o leitor traz, como previsões e conhecimentos prévios e as com informação contidas no texto. Com isso, o leitor pode, por exemplo, rejeitar ou confirmar suas previsões de acordo com as informações que o texto o oferece.

Assim, o sentido construído pelo ato da leitura não está focalizado só no texto ou no leitor. A construção se dá na interação entre ambos, levando em consideração não só o que está escrito, mas recursos extralinguístico. Essa visão oferece ao leitor uma relação dialógica com o texto, tendo o primeiro o papel e a capacidade de antecipar respostas, procurar apoio, comentar e criticar o que está lendo (NUNES: 2005).

Neste trabalho, adotamos o modelo interacional de leitura, primeiramente por esse ser o modelo proposto para ensino de LE nas escolas públicas pelos PCNs de língua estrangeira de terceiro quarto ciclos do Ensino Fundamental. Esse é um dos documentos institucionais (juntamente com o *Multieducação*) que servem de base para nossa pesquisa e possui o caráter norteador do trabalho com LEs nas escolas públicas de todo o país. Destacamos ser também o modelo interacional o indicado nas estruturas de provas de diversos vestibulares, além e estar constantemente sendo divulgado e explorado em algumas publicações didáticas e científicas sobre o ensino de LE (VERGNANO-JUNGER, 2002).

2.2.1 A Teoria de esquema no processo de leitura interacional.

Moita Lopes (1996) reafirma o que já explicitamos anteriormente sobre a interação ocorrente no fluxo de informação e no discurso do processo leitor. O discurso, nesse caso, equivale ao que Amorim (1997) chamou de processo interacional de comunicação, ou seja, ao processo comunicativo que se estabelece entre leitor e escritor através do significado que os dois negociam no texto. Segundo Moita Lopes (1996), a teoria de esquemas estaria relacionada ao fluxo de informação e conhecimentos prévios que o leitor traz para sua interação com o texto.

A noção de esquemas surge na Inglaterra, em um livro publicado em 1932, vinda dos estudos realizados por Sir Frederic C. Bartlett, professor de psicologia experimental da Universidade de Cambridge. O livro *Remembering* resume experiências que realizadas no campo da percepção, atribuição de significados e evocação e também expõe teorias sobre o funcionamento da memória (apud LEFFA, 1996). As experiências de Bartlett o levaram a concluir que o mundo é percebido através de estruturas cognitivas. Essas estruturas sofrem alterações com a nossa experiência e, por outro lado, provocam alterações no mundo para que possamos percebê-lo. A essas estruturas Bartlett chamou esquemas.

Segundo Leffa (1996: 35):

Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com as outras. Um almoço em casa com a família pode ser diferente de um almoço num restaurante com um executivo importante, mas há entre um e outro uma série de elementos comuns que tipicamente caracterizam o acontecimento como almoço: a hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos, etc.

Os elementos que formam parte dos esquemas, como a hora e os talheres citados no exemplo acima, são chamados de variáveis. Cabe destacar que uma variável sozinha geralmente não é suficiente para que se caracterize um esquema (LEFFA, 1996). Assim, as variáveis “doces de festa”, “salgados” e “convidados” nos remetem ao esquema *festa*, mas outras variáveis especificarão se essa festa é de aniversário ou de casamento, por exemplo. Leffa adiciona, ainda, que os esquemas não estão soltos dentro da estrutura cognitiva, mas fazem parte de uma rede e se entrelaçam com outros esquemas. Sobre a importância dos esquemas para o leitor, o autor coloca que *“o acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois encaixar os detalhes, é um passo essencial para a compreensão do texto”* (LEFFA, 1996: 36).

Destacamos que essa percepção dos esquemas nos mostra como o leitor efetivamente faz parte do processo de negociação de sentido com texto. Isso o faz diferir do modelo de decodificação, onde o texto guardava todo o sentido, e do modelo psicolinguístico, criticado pela informação partir majoritariamente do leitor e que pouco valoriza as informações lexicais, morfológicas e sintáticas trazidas pelo texto. O modelo interativo de leitura coloca o leitor em posição ativa no processo da leitura. Ele interage e negocia significado com o autor através do texto, trazendo para essa interação conhecimentos prévios essenciais para a construção de sentido.

Como já apresentado, a presente dissertação trata do ensino de E/LE em sala de aula da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Por isso, cabe aqui destacar que, mais que conhecer sobre as concepções teóricas sobre leitura, o professor deve aplicar essas informações de forma prática em sua sala de aula. Desta forma, optar por enfoque de ensino de LE que privilegie a leitura, e que esta esteja dentro de uma perspectiva interacional, requer escolhas metodológicas por parte do docente para que o ensino de leitura seja realmente efetivo. Amorim (1997) sugere que o professor selecione atividades que deem conta das diferentes etapas de leitura, ou seja, pré-leitura, leitura (superficial e/ou profunda) e pós-

leitura. No mesmo texto, a autora propõe atividades⁶ que privilegiam as três etapas propostas para o processo de ensino de leitura.

2.2.2 Cognição e Metacognição na compreensão

O ensino de leitura está diretamente ligado ao ensino das estratégias leitoras. Em termos conceituais: “(...) *podemos definir las estrategias como los conjuntos de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algunos objetivos, fines o metas*”⁷ (MAYOR, 2000: 5). Kleiman (2004) define estratégias leitoras como operações regulares para abordar o texto. Acrescenta que essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto que está relacionada ao do comportamento verbal e não verbal⁸ do leitor. Esses comportamentos se relacionam com as respostas que o leitor dá ao texto na construção de resumos, paráfrases, ou seja, da forma como ele manipula seu objetivo enquanto leitor de determinado texto.

Percebemos que nas duas definições a noção de estratégia retoma a importância do objetivo do leitor em sua atividade de leitura. Sobre o leitor e seus objetivos, podemos destacar que:

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem um objetivo em mente, isto é sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2004: 52)

Cabe acrescentar que os objetivos podem ser pessoais, ou seja, determinados por escolhas do leitor. Neste caso, eles não precisam ser direcionados por um instrutor (professor). A exploração de objetivos pessoais permite que o ensino de leitura tenha um componente livre, ou seja, que haja espaço para que os alunos procurem ambientes, como as bibliotecas e salas de leitura, para desenvolver leituras baseadas em escolhas pessoais, sem cobrança alguma.

As investigações no âmbito da aprendizagem estiveram centralizadas, durante muito

⁶ Os PCNs de língua estrangeira (1996) de terceiro quarto ciclos do Ensino Fundamental também propõem atividades aos professores relacionadas a essas três etapas do processo leitor. Essas indicações compõem as Orientações Didáticas para a Compreensão Escrita (91-94).

⁷ “ (...)podemos definir as estratégias como os conjuntos de procedimentos que se instrumentam e levam a alguns objetivos, fins e metas” (Mayor, 2000:5) Tradução livre do autor

⁸ A autora, quando trata do comportamento não verbal do leitor em relação ao texto, se refere a outras formas como o mesmo trabalha e aborda o texto, como sublinhar informações importantes, ou apenas folhear rapidamente, esperando a próxima atividade para que possa reler o conteúdo escrito.

tempo, nas (1) capacidades cognitivas e (2) nos fatores motivacionais relacionados à educação no âmbito escolar. A partir da década de setenta do século XX, estabelece-se uma terceira categoria que vem sendo largamente estudada: a questão da metacognição envolvida na leitura, memória e interpretação de textos (Ribeiro, 2003).

Destacamos, então, a divisão das estratégias em dois grupos: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente (KLEIMAN, 2004). Neste caso, o leitor estaria consciente da utilização dessas estratégias, podendo auto-avaliar durante o processo leitor a sua própria compreensão e estabelecer para que ele está lendo o texto.

As estratégias cognitivas, por outro lado, seriam representadas por operações inconscientes do leitor, pois estas ainda não teriam chegado ao nível consciente quando esse busca atingir seus objetivos de leitura (KLEIMAN, 2004). Baseada nesse modelo, a autora propõe o ensino de leitura nos seguintes moldes.

Dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado na modelagem de estratégias metacognitivas, por outro no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. (KLEIMAN, 2004: 50)

Reconhecemos que o desenvolvimento da metacognição é um dos fatores que leva ao leitor eficiente e que esse leitor é capaz de avaliar sua própria leitura e o nível da sua compreensão (LEFFA, 1996). O autor propõe que, juntamente com esses fatores os componentes psicogenéticos⁹ e os componentes instrucionais¹⁰ formam o campo específico na metacognição da leitura. Os componentes instrucionais vêm ao encontro dos interesses de nosso trabalho, pois estão relacionados à maneira como a educação pode intervir no desenvolvimento da reflexão do aluno como leitor. Com isso, estabelece-se um compromisso direto do professor com o seu papel de formador do aluno como leitor eficiente, oferecendo ferramentas para que este desenvolva aspectos que o levem a trabalhar a partir de estratégias metacognitivas.

Como já observamos, o leitor buscará, dentre as estratégias, aquela que melhor atenda seu objetivo de leitura. Citamos o quanto a leitura é importante em quase todas as atividades que são desenvolvidas no contexto de sala de aula. Mas, mesmo assim, na maioria das vezes, a não existência de um trabalho sistemático de ensino de estratégias de leitura impede a

⁹ Componentes psicogenéticos – o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que deve acompanhar o crescimento do indivíduo.

¹⁰ A ação específica da educação para intervir no desenvolvimento da reflexão.

formação do aluno como leitor competente e crítico. Totis (1991) coloca que, nas salas de aula, o trabalho com leitura se resume ao simples comando para que o aluno abra o livro nas páginas indicadas e inicie a leitura, sem nenhum trabalho prévio sobre gênero e estratégias, por exemplo. Nesse caso, a leitura é realizada sob propósitos definidos pelo professor, não necessariamente orientados à compreensão do texto. Totis nos traz modelos de quatro tipos de estratégias explicitados por Clarke e Siberstein (apud TOTIS, 1991, p. 231)

Skimming- leitura rápida para obtenção do sentido global

Scanning- leitura na qual o leitor busca uma informação bastante específica (por exemplo uma data, um nome, um número)

Compreensão total do texto- leitura visando à compreensão da mensagem do texto, tanto em seus aspectos essenciais quanto nos detalhes;

Crítica- leitura na qual o aluno é solicitado a apresentar sua opinião e julgamento sobre aquilo que leu e é estimulado a reagir ao texto em língua estrangeira do mesmo modo como reagiria a um texto apresentado em língua materna.

De modo inconsciente, o aluno adapta sua leitura a objetivos que são, quase sempre, marcados pelo conteúdo das perguntas solicitadas pelos livros didáticos ou professores. Esses objetivos fazem com que o aluno (inconscientemente) utilize estratégias para chegar à resposta para questões. Por exemplo, se um questionário pergunta uma data que seja encontrada no texto, a leitura feita pelo aluno para alcançar a resposta será próxima ao modelo *scanning*. Isso não quer dizer que o professor tenha apresentado em algum momento esse modelo ao aluno. O discente lança mão de sua evolução natural como leitor, ou seja, de seus componentes psicogenéticos. Desta forma, são acrescentados aos elementos linguísticos do texto os processos sócio-cognitivos necessários na construção da compreensão (NUNES: 2005).

Assim, destacamos a importância do ensinamento dessas estratégias para este aluno. Ou seja, o desenvolvimento da metacognição para que ele possa escolher as estratégias adequadas e adaptá-las aos seus objetivos de leitura dentro e fora da sala de aula, tornando-se assim um leitor competente e independente.

2.3 Textos Virtuais e Leitura

O crescimento da informatização e uso da *Internet* vêm sendo alvo de pesquisas de várias áreas de conhecimento. As empresas de mercado investem grandes quantias de dinheiro para estudar como se dá a relação das pessoas com as distintas configurações da *Internet*. Estudos da psicologia tentam mapear as consequências das relações do homem com a

virtualidade (CRYSTAL, 2002). Na área da linguagem também se busca entender de que forma essa “nova” situação ocorre na relação entre o homem e as construções linguísticas que se estabelecem no meio virtual.

Ao longo da história, a relação do homem com as mudanças sociais implica, necessariamente, novas formas de interações linguísticas. Soto (2009) escreve sobre as consequências e mudanças que ocorreram com a invenção da escrita: a partir de um determinado momento “já não era necessário que estivessem presentes todos os interlocutores para que houvesse um diálogo” (SOTO, 2009:15). A autora compara a não naturalidade que a escrita despertava naquele momento ao que acontece com o computador atualmente.

A questão do suporte, do formato em que o texto escrito chega ao leitor, sofreu grandes mudanças com o passar do tempo. Desde os pictogramas, ao papiro, pergaminho e papel e até que se chegasse ao formato códice¹¹, a forma de interação do leitor com o texto sempre esteve, de alguma forma, mediada pelo suporte (SOTO, 2009).

No século XV, a invenção da imprensa transforma a prática e a produção de textos (CRYSTAL, 2002; SOTO, 2009). A produção em grande quantidade permite uma circulação maior dos textos, mesmo não sendo grande o número de indivíduos com acesso à leitura. Crystal (id. ibid.) lembra que, naquela época, a Igreja viu a imprensa como uma invenção satânica, pois a hierarquia eclesiástica temia a difusão de ideias censuradas.

Comparamos essas transformações com o que acontece com a questão da *Internet* na sociedade atual. Criada nos Estados Unidos como uma rede experimental para atender a instituições federais e militares, cresceu rapidamente e hoje seu uso é frequente e espalhado por todo o mundo (CRYSTAL, 2002). Assim:

(...) como ocorreu no mundo do texto impresso, e antes no mundo do texto manuscrito, podemos pensar que, na cultura que lhe é complementar hoje em dia – ou concorrente, como preferem pensar alguns - , isto é, a do texto eletrônico, também estão funcionando um série de novos processos e práticas associadas à mudança do formato e do suporte da escrita digital. (SOTO, 2009:20)

Estamos diante, então, de uma nova(s) forma(s) de comunicação. Concordamos com Crystal (2002) que mudar algum elemento importante na comunicação resulta em mudanças linguísticas e de compreensão. O autor ainda afirma que, por ser a *Internet* um fenômeno em

¹¹ Soto (2009) utiliza a definição de códice de Spina (1977). Nesta, o formato códice consiste em um conjunto de cadernos costurados, cada um deles composto por um grupo de quatro folhas divididas em oito páginas. Soto destaca que, hoje em dia, associamos esse formato automaticamente ao livro.

estado permanente de transição, sem precedentes, existe uma luta para impor modelos e uma busca de direção.

Novos suportes foram criados para o armazenamento e aplicação do texto virtual. Escrevemos ou lemos um texto diante à tela do computador¹², porém, este se encontra gravado em um terceiro lugar como CD, DVD, disquete ou disco rígido (SOTO, 2009). Esses novos suportes permitiram modificações na maneira da construção do conhecimento leitor e da informação. Crystal (2002) recorda que alguns comentários equipararam a *Internet* e seus recursos como uma junção de televisão, telefone e publicidade.

Soto (2009) esclarece que a escrita digital não eliminará a tipográfica, pois o que está acontecendo:

(...) não é um processo de substituição, mas uma série de superposições que geram novas possibilidades. Sentidos diferentes são criados, dependendo não só do que se diz, mas de como se diz e também por que meio a mensagem chega até nós. (SOTO, 2009:21)

A autora defende que a escrita continua, mais que nunca, viva e circulando por vários suportes, em vários formatos, utilizando-se de muitos meios e misturando-se com outras linguagens, como nunca anteriormente. Portanto, novos gêneros emergem a partir dessas novas práticas e situações que surgem com a *Internet* e avanço tecnológico.

Marcuschi (2005: 31) identifica 12 gêneros virtuais mais utilizados pelos usuários da *Internet*. O autor sugere um paralelo formal e funcional entre esses gêneros virtuais novos e outros já existentes:

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

Concordamos com Guimarães (2008) que, pelo estudo de gêneros ser incipiente, essa classificação pode ser questionada com a inclusão ou exclusão de alguns gêneros, segundo variação da visão de pesquisadores. A autora ainda questiona que:

¹² Incluímos aqui outros suportes com recursos similares, como celulares, *Palm top* e outros.

Não está claro para nós em que medida as diferenças produzidas por essas categorias são relevantes para caracterizar um gênero como novo. Porém é fato que uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos síncronos, embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala - escrita. Há uma integração de recursos semiológicos com a inserção cada vez mais comum de elementos visuais e sons no corpo do texto, fazendo com que interajam imagem, voz, música e linguagem verbal escrita. (GUIMARÃES, 2008:38)

Concordamos com a autora e destacamos que, baseados em nosso conhecimento e prática docente, os alunos fazem cada vez mais uso desses novos gêneros digitais em seu cotidiano. Nosso trabalho está centrado na prática docente no ensino de E/LE a partir de materiais retirados da *Internet*. Portanto, nos tópicos que seguem o quadro teórico, tratamos da leitura desses novos gêneros digitais, de algumas de suas características, como o hipertexto e não-linearidade e da implicação do uso desses gêneros no ambiente de sala de aula.

2.3.1 A leitura no Ambiente Virtual

O preparo do aluno para que seja um leitor independente representa uma das prioridades para o ensino de línguas nas escolas brasileiras. Como já foi mencionado, os documentos institucionais, como os PCNs e o *Multieducação*, priorizam o ensino de leitura nas salas de aula de LE. Expusemos também a necessidade da apresentação aos alunos dos mais variados gêneros textuais, pois reconhecendo as estratégias de leitura pertinentes a um maior número de gêneros, o aluno se tornará um leitor mais competente.

Na atualidade, vem crescendo a presença social de um novo meio de comunicação e informação: a *Internet*. O aluno-leitor está, muitas vezes, em contato com os textos que circulam na *Internet*, seja no seu cotidiano, com atividades informais, ou seja, como tratamos na presente pesquisa, diante de materiais retirados da *Internet* levados pelo professor para as aulas. Surge, então, um questionamento: a leitura do texto virtual será igual a que se faz de um texto impresso?

Costa (2005) afirma que na *Internet* leitores e autores estão diante de novos processos de compreensão e produção textuais. O autor afirma, também, que há modificações no ato de ler e escrever que se diferenciam da “sucessividade canônica” das ferramentas ou dos suportes escritos tradicionais. No que se referem às estratégias de leitura, Costa (2005:104) afirma que “a leitura/escrita de (hiper)textos virtuais de estrutura reticular que circulam na *Internet* podem exigir estratégias (meta)cognitivas diferentes das da leitura/escrita do texto-papel linear”.

Assim, percebemos que o texto em suporte digital pode exigir do leitor estratégias diferenciadas para compreensão. Essas novas estratégias advêm das particularidades não só do suporte, mas dos novos gêneros que surgem com crescimento da produção de materiais para serem lidos no computador. O aluno-leitor, no entanto, precisará conhecer/desenvolver essa(s) nova(s) forma(s) de ler, reconhecendo assim as particularidades deste tipo de leitura.

Ainda que o leitor utilize diferentes estratégias para a compreensão do texto *online* ou para o texto impresso, ler sempre será um ato de atribuir significados e construir sentidos, independente do meio e do suporte (VIEIRA, 2007). Por outro lado, o leitor assume posturas diferentes ao ler um texto em um papel ou na tela do computador (KRESS, 2005 apud VIEIRA, 2007). Diante disso, é proposta a necessidade de ensinar ao aluno como se comportar na leitura de textos (ou de hipertextos) de diversos gêneros para que o mesmo possa desenvolver a competência leitora e o pensamento crítico.

Os gêneros oriundos do meio virtual representam mais uma gama dos que deverão ser oferecidos aos alunos para que esse transite bem no entendimento e produção de textos que circulam socialmente. O computador representa um novo ambiente de circulação e vem ganhando cada vez mais espaço na formação e divulgação de informações.

Destacamos que, para a leitura dos gêneros virtuais, o aluno não precisará começar do zero em relação às estratégias. O caminho seguido pelo leitor é o de reconhecer as novas características e deduzir outras baseado na experiência leitora que já possui (RIBEIRO, 2005). Assim, aplicando seu conhecimento prévio, o leitor vai descobrindo novas formas de explorar esses gêneros.

Desta forma, percebemos que a leitura virtual pode requerer do leitor o desenvolvimento de novas competências e estas exigem algum conhecimento técnico para a circulação nas fontes onde se encontram esses textos (MARTINS, 2005). O suporte oferece ainda algumas “distrações” a serem administradas pelo leitor, como as telas poluídas e cheias de informações, os *flashes*, a possibilidade de abrir outras janelas e outros (id. *ibid*).

Esse tipo de leitura começa a exigir e a formar um novo perfil de leitor. O leitor deve levar em conta a situação de comunicação, razões e objetivos da leitura virtual, além de deter conhecimentos técnicos específicos, como já citamos (Costa, 2005). Assim:

(...) os indivíduos deixaram de lado a forma passiva de recepção de informação, que estava presente, com grande intensidade nos meios tradicionais, para resgatar um novo receptor, que através da interação, se impõe e participa do processo comunicativo. Desta forma, encontra-se uma comunicação mais democrática onde as informações podem ser discutidas a partir de diversas interpretações. (PATRIOTA E RIZZO, 2006)

Concordamos com Bezerra (2007) que o leitor sempre possuiu um papel ativo ao longo de toda história da leitura. Com o aprimoramento das novas tecnologias, será ainda mais difícil ignorar esse papel, pois ele não é um simples destinatário, mas sim co-autor na acepção literal da palavra, pois altera e recria os textos eletrônicos. O leitor do hipertexto é dinâmico e tem consciência do seu poder. A autora completa que ele lê, cria e julga, pois evidencia-se também seu papel crítico.(id. ibid)

Esse novo papel oferece ao leitor uma maior autonomia e altera a condição de leitura e escrita nos meios virtuais. Costa (2005) coloca que leitor e autor confundem-se na produção e construção dos (hiper)textos, misturando formas, processos e funções da oralidade, da escrita e da leitura. Todas essas novas possibilidades e diferenças que surgem da leitura nos mostram que o computador é um catalisador de grandes transformações que oferecem ao texto uma plasticidade e mobilidade que não conhecíamos até pouco tempo (id. ibid). Essa mobilidade nos permite, por exemplo, a superposição de discursos.

Portanto, os novos hipermídias são mais exigentes que os antigos no que se refere ao ler e ao escrever, tanto pelas ferramentas técnicas que oferecem como pelas novas práticas de escrita e de informação ali presentes, e também pelos novos gêneros textuais, produtos desse novo espaço cibercultura. (COSTA, 2005:113)

No espaço da leitura, podemos realizar ações como procurar, escolher, associar, comparar e outras, todas via navegação. Essas ações, via navegação, são mais complexas, e até labirínticas, em relação ao texto tradicional (COSTA, 2005).

2.3.2 Hipertexto

Dentro das discussões sobre as novas características acrescentadas à leitura pelo texto virtual, o hipertexto aparece como um dos maiores símbolos nessa “novidade” e diversidade. Adotamos a definição do autor que entende ser o hipertexto “*uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade*” (XAVIER, 2005: 171). Xavier (2005) destaca o aspecto multisemiótico presente na nova tecnologia de linguagem, na qual o sentido não se forma somente através das palavras, mas de sons, gráficos e outros recursos lançados numa mesma superfície perceptual e amalgamados uns sobre os outros. Essa junção forma um todo significativo de onde os sentidos são complexamente oferecidos ao navegante digital (id. ibid). O autor ainda declara ser o hipertexto “*protocolo oficial desta tecnocracia*” (XAVIER,

2005:170) e que este nos coloca o desafio de uma forma, no mínimo, diferente de abordar o mundo.

Sobre as características do hipertexto, esse pode apresentar a presença de imagens, ícones ou outras marcas como *links*¹³, as barras de rolagem sons, gráficos, animação, vídeos e outros (COSCARRELLI, 2003). São os constituintes internos do texto virtual nós e *links* que constituem a sua identidade. “*Eles garantem a arquitetura virtual assumindo funcionamento dêitico extra-textual, pois monitoram o leitor para um exterior discursivo num funcionamento catafórico*” (CAVALCANTE, 2005:166). Para o autor, os *links* promovem ligações em blocos informacionais conhecidos como nós. Esses blocos promovem a abertura para outros textos.

Costa (2005) apresenta quatro características do hipertexto: modularidade, virtualidade, multimodalidade, interatividade. O autor destaca como essas modificaram a escrita e a leitura por causa da virtualidade. Dessas características, destacamos a multimodalidade e a interatividade. A primeira se refere às diversas maneiras que o hipertexto pode apresentar como vimos anteriormente. Toda a questão da diversidade de recursos que a tecnologia do suporte virtual oferece é refletida nesta diversidade, pois sons, imagens e vídeos são comuns como ferramentas hipertextuais em textos virtuais. A segunda está ligada à própria interatividade inerente ao texto virtual. Somada à velocidade e praticidade, a interação entre leitor, autor, leitores, autores e outras combinações possíveis foram potencializadas por esse novo suporte.

Como discute Castela (2009), toda essa liberdade na construção do caminho da leitura oferecida pela estruturação do texto virtual em *links* é questionada por alguns autores. Xavier (2005) considera que o leitor tem uma liberdade de escolha possível, mas limitada pelas escolhas do produtor do texto eletrônico em disponibilizar *links* ou outros hipertextos. Para Cavalcante (2005) os *links* seriam representações de redes que o autor apresenta propositalmente ao leitor marcando, desta forma, seu próprio percurso como autor. Desta forma, esses *links* marcariam sua forma, história, lugar de autoria e delimitariam os caminhos que o leitor pode seguir nesta(s) sua(s) leitura(s).

¹³ “Os *links* têm como função reunir textos e redes de significações aos quais os leitores vinculam outras redes de significações. Das conexões surge o sentido. Esses nós são portadores de sentido não somente no termo destacado, mas também na imagem (ícone) que o identifica, visto que contribuem para a construção de sentidos pelo leitor e influenciam no percurso que realizará durante a leitura.” (CASTELA, 2009: 74)

(...) o que temos de fato é o delineamento de um espaço, demarcado por alguns pontos de referência (*links*) que remetem a outros espaços (nós), como o mapa de uma localidade qualquer. Logo, não há “solda” hipertextual na perspectiva do autor, apenas a disponibilização de um certo recorte demarcador de possibilidades. (CAVALCANTE, 2005:167)

O autor, neste caso, coloca-se enquanto explorador de um território, demarcando os pontos que considera mais relevantes para a realidade recortada no seu texto, sem delimitar um caminho, mas delimitando um território a ser explorado por outros.

A questão das escolhas possíveis do leitor de texto virtual nos leva a uma discussão sobre a não-linearidade. Entendemos como não-linearidade uma composição que oferece múltiplos caminhos e destinos possibilitando, desta forma, a existência de muitos finais (PATRIOTA e RIZZO, 2006).

Iniciamos essa discussão tratando da linearidade ou não do texto convencional impresso. Esse texto é tratado como linear porque as palavras vêm umas depois das outras, está composto por parágrafos, capítulos, entre outros (COSCARELLI, 2003). Mas isso não significa que esses textos são necessariamente lidos nas sequências propostas pelos autores. Muitos textos estimulam no leitor a leitura não linear (id. *ibid*). A autora cita como exemplo o jornal, cuja primeira página oferece as chamadas para outras partes e páginas. Também se refere aos índices e às notas de pé de página como exemplo de hipertextos. Neste caso, a leitura, mesmo se tratando de um texto impresso, não ocorrerá de maneira linear, pois será feita de acordo com as escolhas, interesses e objetivos de cada leitor.

Coscarelli (2003) afirma também que, mesmo que o leitor siga as páginas de um livro, a representação que ele tem do texto não é linear. O leitor irá separar as informações importantes para os seus propósitos, criando uma hierarquia dos significados e separando as informações principais das secundárias. Com isso, a autora se refere ao caráter hipertextual do nosso pensamento. Para concretizar o pensamento sobre a capacidade da leitura do texto tradicional ser também hipertextual, destacamos esse trecho:

Se o leitor tem um objetivo claro de leitura, é provável que isso seja suficiente para que ele consiga conectar os vários textos do hipertexto, mesmo quando eles não estiverem explicitamente conectados, usando seus próprios propósitos para aquela leitura a fim de nortear a tarefa e fazer a “costura” entre as diversas partes do hiperdocumento.(...)Depende do leitor o trabalho de transformar os dados em informação. (COSCARELLI, 2003:77)

Essa visão destaca a autonomia do leitor, associando seu potencial de independência e conhecimento para buscar informações à formação de hipertextos até mesmo na leitura do texto impresso. Porém desconsidera, em parte, as grandes modificações na forma de ler que foram impostas pelo texto e suporte virtual. Mediando essa oposição temos Alkimar (apud

Coscarelli, 2003) que diz que o texto impresso já carregava possibilidades virtuais de leitura e que os instrumentos de informática apenas concretizaram estas possibilidades¹⁴. Bezerra (2007) descreve o leitor do hipertexto como dinâmico e que tem consciência do seu poder. A autora completa que ele lê, cria e julga, pois evidencia-se também seu papel crítico.

Xavier (2005) destaca que, se para ler e entender o texto é necessário que o leitor saiba ler o mundo, o hipertexto vem consolidar esse processo, pois viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações e que muitas destas não estariam disponíveis sem os recursos da hipermídia. Comparando o texto virtual com o convencional, o autor considera que o primeiro não impõe uma ordem hierárquica de partes e sessões a serem necessariamente seguidas. A tela do computador apresenta caminhos sugestivos, mas totalmente violáveis, seguindo um dos princípios fundamentais do hipertexto de otimizar ao máximo as escolhas de seus usuários (id. *ibid.*). Vale destacar que o autor declara, também, que essa construção não-linear do texto pode levar o leitor menos preparado a leituras desorientadas e dispersas.

2.3.3 Gêneros virtuais e Escola

A questão da diversidade de oferecimento de uma grande variedade de gêneros textuais aos alunos representa uma constante preocupação dos documentos norteadores da educação brasileira. Com a ascensão de novos gêneros, novas reflexões sobre o assunto são colocadas em discussão por diversos pesquisadores de várias áreas da educação.

Entendemos que os gêneros estão ligados à prática social da linguagem, são variados, fazem parte do cotidiano e desenvolvem-se com acontecimentos e experiências ao longo da história (BAKHTIN, 1994 apud COSCARELLI, 2003). Coscarelli (2003) destaca o caráter sócio-comunicativo de qualquer gênero textual e os aspectos pragmáticos envolvidos no ato de comunicação. Todo texto é produzido por alguma intenção comunicativa que o leitor tenta recuperar.

Para Bronckart (1999), os gêneros discursivos são produtos histórico-sociais. O autor ainda afirma que a emergência de novos gêneros pode estar ligada a novas motivações sociais, suportes e circunstâncias de comunicação. Com isso, complementa que novos gêneros surgem enquanto outros se vão ou voltam sob formas diferentes. Sobre isso, Costa (2005) nos

¹⁴ Entendemos aqui que, mais que concretizar, os gêneros virtuais potencializaram a possibilidade de interação e informações hipertextuais através dos *hiperlinks*. Encontramos esta reflexão também no trabalho de Castela (2009).

esclarece que muitos autores apontam o surgimento de novos gêneros textuais que, embora guardem semelhanças com outros já existentes, não são os mesmos. Assim, o e-mail é diferente de uma carta, por exemplo.

Por estas perspectivas, entendemos o nascimento dos novos *gêneros virtuais*. O surgimento destes está ligado a um momento histórico de grande desenvolvimento da informática e da popularização do uso da tecnologia. Essas tecnologias motivam novos tipos de relações sociais, guiadas por novos suportes que permitem uma diferente forma de comunicação. Desta forma:

As novas características linguístico-discursivas e enunciativas, ligadas ao suporte, à ferramenta e aos seus dispositivos, ao modo de comunicação (hiper) textual e ao seu espaço enunciativo virtual, levaram-nos a apontar o surgimento de novos gêneros, ou seja, o computador seria o mediador que modificaria o discurso e levaria à criação de outros gêneros textuais e a novas maneiras de ler/escrever. (COSTA, 2005:105)

A partir destas reflexões, chegamos à questão da inserção do ensino destes novos gêneros virtuais na escola. Xavier (2005) cita Paulo Freire e o método de alfabetização cujo principal fundamento é ensinar a ler a partir no universo do aluno. A partir desta visão, destacam-se os gêneros que cercam esse aluno enquanto leitor. Numa visão sociointeracionista, Martins (2005) propõe que seria interessante que o professor se preocupasse em saber quais os gêneros que seus alunos reconhecem, quais aqueles de que mais gostam e quais precisarão para sua vida futura. Desta forma, o discente não fica limitado ao contato apenas aos chamados gêneros escolares, mas um total maior que faz parte do seu contexto social. No texto, Martins (2005) aponta uma pesquisa realizada em 2005 que mostrou que os alunos passam em média seis horas por dia diante do computador e todos os entrevistados recebiam mensagens de celular. Como a tecnologia na residência destes alunos não permite o uso de voz e nenhum deles possuía *Webcam* ou utiliza microfones, conclui-se que os alunos passam boa parte destas horas lendo e escrevendo.

Assim, os alunos gostam de *chats*, *e-mails*, *Internet*, *orkut* e, a partir do trabalho com esses textos, pode-se levar à leitura, produção e compreensão de outros gêneros. Por isso, Martins (2005) propõe que o conceito de leitura da escola e dos professores fosse revisado, aproveitando os avanços tecnológicos e aumentando o índice de leitura e de leitores.

Essa diversidade textual está prevista nos PCNs e é uma tarefa para escola estimular a versatilidade leitora de garotos e garotas contemporâneos (COSCARELLI, 2003). Concordamos com Vieira (2007) que a escola ainda não se apropriou desse novo saber-fazer

de comunicação tanto no uso da tecnologia quando no conhecimento do perfil deste novo leitor.

3. METODOLOGIA

Como já detalhamos na introdução, o presente trabalho surge de motivações de ordem prática relacionadas ao trabalho de docência. Ainda na graduação, participávamos de uma bolsa de iniciação à docência lecionando em escolas da rede municipal pública do Rio de Janeiro. Como bolsistas, participávamos de cursos de formação juntamente com professores de espanhol LE efetivos da rede. Um dos principais focos das discussões surgidas neste contexto foi a questão da leitura como principal habilidade a ser desenvolvida no ensino de LE no Brasil (ver Introdução).

Além da experiência em magistério, teve relevância a participação em um projeto de pesquisa que mapeava e discutia a inserção da leitura no ensino de língua espanhola nos cursos de Graduação em Português-Espanhol nas instituições de ensino superior (IES) no estado do Rio de Janeiro e o decorrente trabalho de fim de curso da graduação, no qual discutíamos a leitura de universitários futuros professores de português e espanhol.

Nosso problema para a pesquisa de mestrado se insere nesse histórico de trabalho e partiu da dissertação de um dos componentes da nossa equipe de pesquisa (ver detalhes no Capítulo 1) como uma proposta de continuidade de um estudo. A pesquisa da professora Viviane Guimarães (2008) tratou sobre o acesso dos professores aos meios virtuais e como esses, depois de retirar os materiais, desenvolviam atividades com textos originalmente digitais em sala de aula.

Estudos sobre o meio virtual (ver Capítulo 2.3) mostram que os textos oriundos destas fontes têm especificidades que não devem ser ignoradas em um trabalho de ensino-aprendizagem de leitura. Para tratar do assunto, a pesquisadora (GUIMARÃES, 2008) desenvolveu uma investigação do tipo *survey*, utilizando questionários que foram respondidos por professores da rede municipal pública de ensino do Rio de Janeiro. Ao final da dissertação, a autora afirma que a pesquisa, baseada apenas nas repostas aos questionários, representa o que o professor crê que seja seu trabalho com esses materiais retirados de fontes virtuais e a sua visão teórica de como a leitura se aplica nestes casos. Por isso, destaca a possibilidade e necessidade de uma pesquisa que acompanhe efetivamente a prática destes docentes em um estudo etnográfico. Este é o ponto de partida para nosso problema e metodologia de pesquisa.

Em nosso estudo buscamos continuar o ciclo de investigações sobre leitura, ensino-aprendizagem e meios virtuais desenvolvidos pela equipe de pesquisa da qual fazemos parte. Com base na pesquisa de Guimarães (2008), constatamos que a maioria dos professores contatados assume que utiliza a *Internet* como fonte de materiais a serem utilizados no ensino de E/LE nas salas do ensino público fundamental do Município do Rio de Janeiro. Assim, consideramos relevante enfocar os seguintes questionamentos: (1) o que, para o professor, representa desenvolver atividades com leitura em sua prática; (2) que tratamento recebem os textos oriundos do meio virtual utilizados em aula de espanhol; e (3) como a prática, os objetivos e a base teórica deste professor se relacionam com a auto-imagem que ele constrói de si no questionário da pesquisa de Guimarães (2008).

Para descrever nossa metodologia, escolhemos iniciar pela revisão da pesquisa de Guimarães (2008), que serviu como ponto de partida para as discussões da presente dissertação.

3.1 Revisão da Pesquisa de Guimarães (2008)

Caracterizamos a pesquisa desenvolvida pela professora Viviane Guimarães (2008) apresentando seus problemas, objetivos, desenvolvimento metodológico e os resultados obtidos por ela, relacionando-os aos objetivos a nossa própria dissertação.

Sua pesquisa teve como objetivos investigar e discutir o uso de *Internet* por professores de E/LE no Ensino Fundamental da rede municipal pública do Rio de Janeiro. Uma contradição serviu de estímulo para o desenvolvimento do trabalho: *embora os documentos digam ser a escola um espaço de inclusão digital, esta frequentemente não apresenta recursos pedagógicos mínimos para o trabalho com os alunos* (GUIMARÃES, 2008:16). Com base nestas reflexões, a autora delimita como objeto principal da pesquisa a relação do professor de E/LE do Município do Rio de Janeiro com essa nova fonte de recursos didáticos para suas aulas.

A pesquisadora ainda destaca a necessidade de reflexão sobre a questão da descontextualização sofrida pelos materiais usados pelos professores. O trabalho desenvolvido era descritivo. Um questionário foi o instrumento escolhido pela autora para responder seus questionamentos. Ela destaca que, devido a isso, os problemas são respondidos através da visão dos próprios professores, de suas crenças sobre seu trabalho.

Primeiramente, tinha o objetivo de quantificar os dados a fim de buscar padrões numéricos para as respostas encontradas. Porém, apesar de o instrumento ter sido enviado

para toda a população de professores de espanhol da rede pública municipal do Rio de Janeiro (239 matrículas na época da coleta), a pesquisadora só obteve retorno de 24 questionários. Assim, os dados encontrados na pesquisa não são passíveis de generalização dos resultados para toda a população.

O questionário (Anexo A) foi dividido em duas partes: a primeira destinava-se a caracterizar o professor e seu meio de atuação. Já a segunda parte tinha como objetivo descrever sua atuação com perguntas específicas sobre leitura e uso de novas tecnologias. Procurava, portanto, verificar o tipo de material que os professores utilizam em suas aulas e averiguar que interesse lhes desperta a *Internet* como um recurso didático-pedagógico. As perguntas eram, em sua maioria, fechadas, permitindo uma ou mais opções de marcação pelo sujeito. Em algumas foi oferecido um espaço para que o professor pudesse tecer observações, adicionando informações que achasse necessárias.

Dentre as diversas conclusões apresentadas na pesquisa (GUIMARÃES, 2008), trataremos de duas que vêm ao encontro do objetivo de nosso trabalho e contribuíram para a definição de aspectos de nossa metodologia: opção por um estudo de caráter etnográfico e seleção de sujeito. A primeira é sobre a utilização de novas tecnologias (NTs) pelos professores da rede municipal.

QUADRO 3: Utilizando as NTs na escola municipal.

| aversão total | adesão incondicional | postura crítica/equilibrada | postura indecisa |
|-----------------|----------------------|-----------------------------|------------------|
| 8% | 20% | 41% | 29% |
| (2 informantes) | (5 informantes) | (10 informantes) | (7 informantes) |

(Guimarães, 2008:83)

Esse quadro baseia-se na resposta dada pelos professores nas questões de II a XVII da segunda parte do questionário. Nota-se que os professores que têm aversão total ao uso de NTs compõem a minoria. A autora classifica como os sujeitos com adesão incondicional àqueles que dependem, para suas aulas, que tanto eles como os alunos tenham acesso ao computador, mesmo que fora do ambiente escolar. No grupo com postura crítica/equilibrada se encontram os docentes que, apesar de reconhecerem como a *Internet* e as novas tecnologias enriqueceriam suas aulas e incentivarem o uso do computador pelos alunos, admitem as limitações do espaço escolar e a falta de recursos para o desenvolvimento de seu trabalho. O

último grupo, de postura indecisa, tem, como principal característica, o uso do computador centralizado em seus interesses pessoais, não tão relacionado ao contexto educativo.

Para nossa pesquisa buscamos um sujeito que aderisse incondicionalmente ao uso das NTs, ou que tivesse uma postura crítica/equilibrada sobre as mesmas. Como investigamos o tratamento dado pelo professor aos textos retirados da *Internet*, nosso sujeito deveria usá-la não só para suas atividades pessoais, mas também para fins didáticos.

Outra conclusão da pesquisa de Guimarães (2008) se refere ao tratamento dado à leitura neste contexto do uso da *Internet*, como vemos no quadro a seguir:

QUADRO 4: Utilizando a leitura neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE.

| A leitura aparece como pretexto | A leitura não aparece | A leitura é trabalhada sob o ponto de vista sócio-interacional/ interativo. (de acordo com os professores) |
|---------------------------------|-----------------------|---|
| 12,5% (3 informantes) | 0% | 87,5% (21 informantes) |

(GUIMARÃES:2008:86)

As análises mostraram que a maioria dos professores trabalha a leitura sob uma perspectiva sócio-interacional. Percebemos que a autora destaca, na última coluna, que chegou a essa conclusão através da visão dos próprios professores, segundo as respostas dos questionários. Em nossa pesquisa trabalhamos com um sujeito que assume em suas respostas desenvolver um trabalho, além de constantemente baseado em textos extraídos da *Internet*, focalizado no desenvolvimento da competência leitora.

Em suas conclusões, a autora responde aos questionamentos levantados no início da pesquisa, a partir do material coletado com o questionário. Constatou que a *Internet* tem sido usada pela maioria dos professores como recurso de planejamento das aulas de E/LE principalmente para obtenção de textos autênticos para serem trabalhados de forma impressa. Para nossa pesquisa, essa conclusão é de extrema relevância. Enquanto a pesquisadora baseou-se na resposta dos questionários para analisar essa questão, buscamos verificar, na prática, através do acompanhamento da aula de um docente, como esse trabalho é realizado e

quais os efeitos das adaptações e descontextualizações sofridas pelo material levado pelo professor.

Quanto à delimitação do perfil dos professores, verificou-se que eles possuem interesse em utilizar as novas tecnologias a favor da aprendizagem, mas ficam impossibilitados, muitas vezes, pela falta de condições estruturais das escolas. A pesquisadora, apesar de querer verificar se para os professores a leitura virtual apresenta semelhanças com a leitura no meio impresso, não pôde tecer comentários sobre leitura virtual no meio escolar, pois não observou um trabalho no laboratório de informática com os alunos. Por outro lado, pela resposta dos professores, caracterizou o trabalho leitor desenvolvido como interativo. Neste momento, Guimarães declara que a pesquisa abre portas para investigações etnográficas que verifiquem como, de fato, é realizado o trabalho com texto e leitura em materiais oriundos da *Internet*. Como explicitamos, nossa pesquisa se propôs a ir a campo, realizando um estudo de caso objetivando observar e descrever o trabalho desenvolvido por um professor-sujeito que faz uso de materiais retirados da *Internet* em suas aulas.

Assim, esclarecemos alguns pontos importantes de ligação entre a pesquisa da professora Viviane Guimarães e a nossa. Ao final do trabalho retomamos algumas hipóteses baseadas no trabalho de Guimarães (2008).

3. 2 Delimitação do *Corpus*

Nossa pesquisa tem caráter híbrido, pois seguimos uma abordagem metodológica que utiliza recursos documentais, etnográficos e entrevistas. Com relação aos documentos, trabalhamos com os questionários pesquisa de Guimarães (2008) (ver tópico 3.1). Buscamos com estes questionários definir o sujeito de nossa pesquisa. Os critérios para essa seleção são aprofundados no item Delimitando Sujeitos.

O caráter etnográfico de nossa pesquisa advém do fato de que, para observar a prática do professor, acompanhamos, na sala de aula, atividades nas quais este profissional utiliza como fonte materiais retirados da *Internet*. Trata-se de observações do cotidiano real desse sujeito e de seus alunos, sem manipulação de caráter experimental.

Trabalhamos, também, com o diário do pesquisador, usando-o como recurso para registro escrito das observações diretas não-estruturadas (Castela, 2009) das aulas. Neste, apontamos dados observados relevantes para construção de nossa análise. Esses dados consistem na forma como o professor desenvolve a atividade proposta em sala, assim como

alguns questionamentos e conclusões dos alunos. Contamos, também, com as gravações de áudio das referidas aulas, como apoio ao registro do diário.

Ao final, realizamos uma entrevista para discutir com o profissional sobre a base teórica e os objetivos das atividades observadas. Temos, portanto, um *corpora* constituído por: questionário de pesquisa de Guimarães (2008), diário do pesquisador, gravação em áudio das aulas e entrevista.

3.3 Delimitação do sujeito

Como já citamos, Guimarães (2008) trabalhou com o questionário de 24 sujeitos. Em nosso estudo, optamos por acompanhar apenas um dos docentes dentre os participantes da pesquisa anterior. Foram definidos critérios para que se realizasse um recorte neste número a partir das respostas obtidas no referido instrumento (ANEXO A)¹⁵. De acordo com o primeiro critério, nosso sujeito deveria assumir que a *Internet* é uma constante como fonte de materiais em suas práticas. Para coletarmos essa informação, utilizamos as questões VI, VII, VIII e X, da segunda parte do instrumento de Guimarães, que tratam da visão do professor sobre leitura e *Internet*. As quatro questões selecionadas perguntam sobre o uso e a frequência do uso da *Internet* como fonte de material para as aulas de Espanhol LE. Assim:

a) Questão VI: Caso tenha acesso à *Internet*, como que propósito você entra na rede? - Para ser sujeito da pesquisa, o professor teria que ser usuário da rede e utilizá-la como recurso (ou fonte de recursos) didático. Portanto, era imprescindível que marcasse a penúltima alternativa, onde afirmava que utilizava a *Internet* para “coletar material para ser utilizado em sala de aula”.

b) Questão VII: Para minhas aulas utilizo... e Questão VIII: Se utiliza textos de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros, eles são retirados de... - Essas duas questões nos permitiam verificar, mais uma vez, se o sujeito assumia a *Internet* como fonte de materiais a serem usados com fins didáticos.

¹⁵ Esclarecemos que foram usados os questionários já respondidos pelos professores para a pesquisa de Guimarães (2008). Analisamos esses questionários e, a partir dessa análise, selecionamos o nosso sujeito de pesquisa. A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal pública de educação do Rio de Janeiro, com uma turma de 7º ano, no turno da tarde.

c) Questão X: Seleciona material da *Internet* e leva para sala de aula? - Esta questão tratava especificamente da frequência do uso da *Internet* como fonte pelos professores. Consideramos, portanto, que o melhor sujeito para nossos objetivos seria o professor que declarasse utilizar a *Internet* sempre ou quase sempre para fins didáticos, indicando uma alta frequência de uso deste recurso.

Um segundo critério se relaciona ao trabalho de leitura e à transposição didática. Para isso, adotamos a questão IX. Nesta, o professor teria de declarar que cria seu próprio exercício com o material selecionado. Optamos por essa questão porque, para descrevermos como se dá o trabalho de leitura e transposição didática na prática docente, precisávamos que o sujeito criasse efetivamente atividades partindo dos textos retirados da *Internet*.

Ainda dentro do critério de compreensão leitora, as questões XIII, XIV e XV foram usadas para seleção porque tratam desse trabalho desenvolvido pelo professor. Destacamos que o sujeito escolhido deveria declarar focalizar o desenvolvimento da compreensão leitora em sua sala de aula. Na questão XIII, o professor deveria marcar a segunda alternativa, que afirma a opção pela prática da compreensão de texto com materiais que retira da *Internet*. Já a questão XIV, permite inferir a concepção de leitura adotada pelo professor. Neste caso, o sujeito não poderia marcar a primeira alternativa, pois essa afirmava que ler um texto impresso é decodificar palavras. Esta não é a visão de leitura com a qual pretendíamos trabalhar, pois buscávamos um profissional que, além de trabalhar com materiais recolhidos da *Internet*, possuísse uma visão de leitura que se aproximasse daquela adotada pelos PCNs de LE (1996) e *Multieducação* (1996).

Para encerrar, precisávamos saber se o sujeito reconhecia ou não a existência de diferenças entre ler um texto impresso e ler na tela do computador. Neste terceiro critério era importante que o professor não marcasse que a leitura através da tela do computador é idêntica a leitura do texto impresso.

Quanto ao quantitativo de sujeitos, como nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico com abordagem qualitativa, consideramos adequado estudar apenas um sujeito que se enquadrasse mais nos critérios estabelecidos acima.

3.4 Considerações sobre uma coleta piloto e seu papel nos ajustes da metodologia

Após a delimitação do *corpus* (item 3.2) e a definição do sujeito (item 3.3), passamos à definição de que critérios de análise norteiam nosso trabalho de observação etnográfica da sala de aula. Para isso, observamos uma aula, numa coleta piloto, na qual o sujeito utilizou

material retirado da *Internet*. Como os resultados encontrados nesta primeira aula foram muito significativos do ponto de vista dos questionamentos da pesquisa, optamos por adicionar a análise desse material ao capítulo de análise da presente dissertação. Neste item da metodologia, no que se refere ao piloto, estão apenas os aspectos que contribuem para a configuração de critérios e definição de aspectos metodológicos.

Assim, a observação da primeira aula nos levou aos seguintes elementos e critérios de análise:

- a) Texto Utilizado nas aulas – Caracterização dos textos utilizados em sala através da tipologia, gênero, fonte e assunto .
- b) Questões elaboradas pelo professor – Identificação da abordagem teórica sobre leitura, incluindo estratégias subjacentes às questões.
- c) Texto virtual/ Texto didatizado – comparação entre a versão virtual do texto¹⁶ e a versão impressa que foi utilizada em sala de aula, caracterizando os processos de adaptação do texto virtual para o impresso didatizado. A partir desta comparação, trabalhamos com a *eliminação das características do texto virtual*, com a *eliminação informacional* e o *acréscimo informacional*.¹⁷

Depois da observação da aula piloto, além da criação de critérios descritos acima, decidimos pela utilização de uma entrevista com o sujeito como instrumento complementar de coleta de dados. Essa entrevista surge, principalmente, da necessidade do esclarecimento de algumas dúvidas sobre as escolhas feitas pelo sujeito para a realização das modificações do texto original para que o levasse para sala de aula. Partindo de nossos objetivos, decidimos trabalhar com a entrevista semi-estruturada. Esse modelo de entrevista está dentro dos propostos por Gaskell (2005) para pesquisas de caráter qualitativo e caracteriza-se por não apresentar perguntas fechadas. A entrevista semi-estruturada permite ao pesquisador seguir um conjunto de questões definidas, mas o fazer de uma forma semelhante a uma conversa informal permitindo a exploração de vários temas em um mesmo tópico (BONI e QUARESMA, 2005). Além disso, esse tipo de entrevista permite também que sejam utilizados recursos visuais no encontro com o entrevistado (SELLTIZ, 1987 apud BONI E

¹⁶ Destacamos que, na segunda aula observada, não foi possível encontrar a fonte virtual do texto utilizado, como explicitamos na análise.

¹⁷ A explicação teórica para a escolha desses aspectos de análise estão no tópico 4.1.3 da presente dissertação.

QUARESMA, 2005). No nosso caso, apresentamos ao sujeito os textos didatizados utilizados em sua aula e o original virtual, na tela do computador.

Nesta etapa, utilizamos cinco questões que discutem os seguintes aspectos: (1) a base metodológica utilizada pelo sujeito para o desenvolvimento de seu trabalho com E/LE, (2) a importância da *Internet* e as principais fontes virtuais para a busca de materiais a serem usados em sala de aula, (3) a relevância do desenvolvimento de um trabalho de leitura em meios virtuais, (4) as razões que motivaram as adaptações no material utilizado nas aulas observadas e (5) o reconhecimento ou não do processo de transposição didática. Para inclusão dos trechos da entrevista e das aulas em nosso trabalho, optamos por fazer uma retextualização das gravações ao invés de aplicar as regras de transcrição.

Nosso trabalho não se propõe a avaliar ou julgar o trabalho do sujeito. Por meio destas questões, analisamos, por suas próprias declarações, as motivações e crenças que nortearam as escolhas feitas por ele na seleção, modificação e aplicação prática com os materiais retirados da *Internet* utilizados nas aulas observadas.

4. ANÁLISE

Dividimos este capítulo em análise da primeira aula, análise da segunda aula e análise da entrevista. Cada aula observada corresponde a dois tempos de aproximadamente 35 minutos cada um. Em cada item desenvolvemos os aspectos destacados na metodologia: análise do texto, as questões elaboradas pelo professor e diferenças entre texto didatizado e sua versão digital original.

4.1 Análise da primeira aula

A observação da aula ocorreu do dia do nosso primeiro encontro com o sujeito, assim como também com os alunos que compunham a turma na qual observamos os trabalhos desenvolvidos. Esta aula serviu, inicialmente, como comentamos na Metodologia, como coleta piloto. A quantidade de dados obtidos e a naturalidade que assumiu a situação de coleta contribuíram para que optássemos pela inclusão desse material no capítulo de análise.

O grupo está composto de 36 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e é uma das turmas do professor sujeito de nosso estudo. A escolha por essa turma partiu do próprio sujeito, que se baseou no fato de que a maioria dos alunos que compunham a classe já havia estudado espanhol com ele no ano anterior. Por isso, o professor considera que nessa classe os trabalhos com leitura têm uma aceitação maior, sendo, portanto, mais adequada para uma pesquisa sobre esse tema.

Não encontramos nenhuma resistência e não percebemos nenhuma relevante alteração de comportamento por parte do grupo de discentes em função de nossa presença em sala, fato confirmado em conversa posterior com o sujeito.

4.1.1 O texto da primeira aula

O título do texto utilizado pelo sujeito é *“Brasil ocupa el tercer lugar en cantidad de muertos por gripe A”* (Anexo B). Corresponde a um texto do gênero notícia. A folha apresentada aos alunos não possui fonte nem data, mas, posteriormente, o sujeito cita e coloca a fonte no quadro para que os alunos a copiem.

O assunto do texto é a Gripe Influenza A. A aula que assistimos era a primeira depois do retorno dos alunos das férias prolongadas, no estado do Rio de Janeiro e em outros locais do Brasil, para evitar a contaminação e propagação do vírus dessa doença entre a população. Essa escolha permitiu o trabalho com um tema atual, possibilitando a conscientização dos alunos. Favoreceu, igualmente, que eles levassem para a aula de LE conhecimentos enciclopédicos prévios, pois este assunto estava sendo muito explorado pela mídia nesta época.

O texto trata, especificamente, da situação do Brasil em relação à gripe suína. Para abordar o número de mortos, o texto utiliza muitos dados numéricos percentuais e comparações entre o país e outras nações que também enfrentavam o problema da gripe A.

Ao final, o texto apresenta uma tabela que diferencia os sintomas da gripe comum dos recorrentes na gripe A.

4.1.2 As questões sobre texto elaboradas pelo professor

O trabalho sobre o texto (Anexo C) compunha-se de nove questões em português para serem respondidas na mesma língua. Todas as questões exploravam a leitura do texto, não reproduzindo a tradição do ensino de LE de usar o texto como pretexto para atividades puramente gramaticais (CORACINI, 2002).

Este tipo de comportamento era o que esperávamos, pois ter a leitura como uma das principais ferramentas de trabalho com ensino de LE correspondeu a um dos fatores de recorte e escolha do sujeito da pesquisa. Analisando as questões, podemos descrever a forma como a competência leitora foi explorada nesta atividade.

Questão 1: Informe os seguintes dados sobre o texto lido: (a) Fonte; (b) Tipo de texto; (c) Assunto e (d) Objetivos.

Como já citamos, a fonte do texto não aparecia no material entregue aos alunos, mas o professor, posteriormente, pôs no quadro a fonte e data em que o texto foi publicado na *Internet*. Isso favoreceu a resposta ao item (a).

Observando a correção dos exercícios, pudemos verificar que respostas eram esperadas pelo sujeito para as questões apresentadas. Quando o professor questiona sobre o tipo do texto, espera como respostas do aluno que se trata um texto jornalístico, informativo ou uma notícia de jornal. Percebemos que as respostas esperadas não estão adequadas quando nos referimos a tipologia textual. Loureda Llamas (2003), trata dos tipos de textos e de suas

principais características. A notícia estudada, por exemplo, segundo o autor, se enquadra como um texto narrativo. Assim, a resposta correta seria *notícia* se o questionamento se referisse ao o gênero do texto.

O assunto do texto era a gripe A no Brasil e o objetivo era informar sobre a situação da doença no País. Eles podiam ser identificados através do título e por uma leitura geral da matéria.

Questão 2: Quem transmite os dados sobre a gripe A?

Para esta questão existem algumas respostas possíveis, de acordo com o que se entende como o “quem” da pergunta. O texto é construído, em sua maior parte, pelas informações passadas pelo ministro da saúde, José Gomes Temporão (resposta apresentada como correta pelo professor). Porém, no primeiro parágrafo, não se pode afirmar que o ministro declarou que o Brasil era o terceiro país mais afetado do mundo, já que esse argumenta contra essa afirmativa no decorrer do texto. Logo, o jornal (jornalista) pode ter usado outras fontes para chegar a essa conclusão. Também seria importante aqui destacar o jornal como um transmissor destas informações, destacando que Temporão, além de passar os dados em nome do Ministério da Saúde, valida e dá credibilidade aos mesmos. Desta forma, algumas questões sobre a polifonia presente no texto poderiam ser abordadas nessa questão. A aceitação de um padrão de resposta também não permitiu que discussões sobre as vozes presentes na notícia ocorressem nesta etapa da aula.

Questão 3: Quais são os verbos para introduzir a fala e opiniões do ministro?

O trabalho com verbo, neste item, aparece inserido dentro da questão leitora, pois o aluno tem de identificar no texto quais os verbos do dizer que introduzem a fala do ministro no discurso. Logo, o professor desenvolve a questão sistêmica da LE, porém associada a um trabalho de competência leitora que aluno poderá transportar até mesmo para suas leituras em LM.

Questão 4: Qual a função das aspas no texto?

Ao reconhecer as aspas como recurso para a introdução do discurso direto no texto, o aluno agrega uma estratégia de reconhecimento das vozes que transitam no texto estudado e

de como essas aparecem destacadas. A exploração desse aspecto contribui, embora indiretamente, para a questão anterior, já que as duas estão relacionadas à fala do ministro.

Questão 5: Que lugar do Brasil tem o maior número de mortes?

Essa questão tem características de uma leitura com processamento unidirecional da informação do tipo ascendente, ou seja, a informação passa do texto para o leitor. O aluno pode buscar a resposta para essa pergunta com uma leitura do tipo *Scanning*, aquela na qual o leitor busca uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome, um número, ou, como no caso, um lugar (TOTIS, 1991). Trata-se, portanto, de uma atividade de mero reconhecimento, que tem seu papel no processo leitor, mas cuja relevância é limitada quando focamos na formação de um leitor crítico, por exemplo. Porém, destacamos que o sujeito mescla esse tipo de questão com outras que efetivamente trabalham a consciência crítica envolvida na habilidade leitora.

Questão 6 :Levando em conta o número total de habitantes dos países, em que lugar está o Brasil na lista de mortes pela Gripe A?

Nesta questão, o aluno teria que buscar a informação de que o Brasil é o terceiro colocado entre os países mais afetados pela gripe. Essa resposta encontra-se no primeiro parágrafo. Parece-nos que o objetivo aqui seria que o aluno compreendesse que, no mesmo texto, o Brasil aparece em terceiro e quarto colocado em situações distintas: na primeira levando em consideração só o número de mortos; na segunda, considerando o número de mortos por habitante. Para isso, é necessário que o leitor tenha uma compreensão global do texto, tanto em seus aspectos essenciais quanto nos detalhes (TOTIS, 1991). Destacamos que o enunciado poderia ser um fator complicador para que um leitor menos experiente achasse a resposta. Isso ocorre pela expressão “levando em conta o número de habitantes”. Esta faz referência a habitantes e não ao número de mortes por habitante. Desta forma, a questão criou uma ambigüidade que resultou no alto índice de erros na resposta dos alunos (detalhes no Item 4.1.4 do presente trabalho).

Questão 7: Que país lidera a lista que considera só o número de mortos pela Gripe A?

A questão também explora uma informação encontrada no primeiro parágrafo do texto. O aluno tem de perceber que o país está atrás dos Estados Unidos e da Argentina em relação ao número de mortos. Ocorre que não fica claro qual dos dois últimos países lidera a

lista dos mais atingidos, pois não se especifica qual se encontra na primeira ou segunda posição. Desta forma, o aluno necessitará fazer uma leitura que o leve a uma informação específica, porém relacionada ao entendimento global das informações contidas no texto.

Questão 8: Que país lidera a lista que considera o número de mortos por habitante?

Da mesma forma, o aluno recorrerá a uma leitura com estratégia de scanning e encontraria esta informação no último parágrafo do texto.

Questão 9: Baseando-se no quadro comparativo, escreva quais são os principais sintomas da Gripe A.

Para alcançar a resposta esperada nesta questão, o aluno tem de fazer uma leitura do quadro que se encontra no texto e selecionar os sintomas considerados principais. O problema está na subjetividade da escolha do que é principal ou secundário no quadro apresentado. A diferenciação entre os sintomas das duas gripes se faz por expressões como “*de menos intensidad*” e “*intenso*”, “*esporádicos*” e “*frecuentes*”, “*pronunciado*” e “*leve*” dentre outros. Assim, não há no texto informações que possam permitir ao leitor afirmar quais dos sintomas são principais ou secundários, cabendo ao aluno estabelecer critérios de valoração dos sintomas e ao professor apontar ou negociar quais seriam os principais sintomas. Isso poderia ser feito através da relação entre conhecimentos dos alunos, informações do texto e novos conhecimentos enciclopédicos trazidos pelo docente para a aula.

Pelos exercícios propostos, percebemos a preocupação do sujeito em desenvolver, na aula observada, um trabalho voltado para a compreensão leitora, como era esperado pela análise do questionário da pesquisa de Guimarães (2008). As informações pedidas pelo professor na primeira questão ajudam o aluno a reconhecer no texto algumas características da notícia. Existe também o reconhecimento do emissor das informações contidas no texto, assim como a questão da polifonia do discurso, explorada na questão 4 que trata do uso das aspas.

Para algumas questões são exploradas somente informações pontuais que podem ser respondidas com o emprego da estratégia de *scanning*. Embora a primeira vista essas questões possam parecer de tipo ascendente, dependendo do objetivo do leitor em relação ao texto lido, o uso dessa estratégia pode corresponder à expectativa da leitura.

Uma leitura mais detalhada das informações é buscada quando o aluno tem que entender e diferenciar que a ordem dos países mais atingidos pela gripe sofre variações,

dependendo de dois pontos de vista estabelecidos no texto. O sujeito desenvolve em sua turma, desta maneira, o ensino de estratégias de leitura ativando processos metacognitivos do leitor e o ensinando a determinar objetivos para sua leitura (KLEIMAN, 2004).

Porém, mesmo percebendo a tendência do sujeito em trabalhar estratégias leitoras com seus alunos, não encontramos nas questões nenhuma característica de uma proposta de leitura direcionada à *Internet*. Percebemos que o texto, embora tenha sido retirado de *Internet*, quando é impresso e transposto, não guarda nenhuma característica de texto virtual e nem se remete a elas durante a atividade, como constatamos na análise do mesmo. Assim, as questões acompanham e trabalham a leitura considerando somente o texto na versão impressa (ver detalhes no item 4.1.4).

4.1.3 Diferenças entre o texto virtual e o texto didatizado

Nossa pesquisa está centrada no trabalho que o professor realiza com textos oriundos da *Internet*. Observamos, então, aulas que o sujeito declarava terem sido baseadas em materiais disponíveis na rede. No primeiro contato com o texto selecionado, percebemos que este não apresentava características de um texto virtual. Para confirmar essa hipótese, buscamos a fonte virtual de onde o texto foi retirado. Como o declarado pelo docente, o texto é jornalístico e pertencente à versão virtual do jornal *La Nación*¹⁸. Quando foi transposto para a aula com fins didáticos, não guardou as características originais. Analisamos as modificações que sofreu a seguir.

Guimarães (2006) argumenta que a mudança de coenunciadores é uma consequência inevitável no processo de transposição didática. O texto original foi produzido para uma página de *Internet* do Jornal *La Nación*. Logo, a produção do texto não foi pensada para que seus leitores fossem estudantes brasileiros de espanhol como LE, mas sim leitores que navegam na *Internet*, se interessam em ler as notícias que são publicadas no *site* do jornal e tenham domínio (ao menos leitor) do idioma. Assim, quando o texto é levado à sala de aula há um deslocamento de sua condição inicial: deixa de ser um texto jornalístico informativo e passa a ser um texto informativo utilizado e adaptado para fins didático-pedagógicos, especificamente, para o ensino-aprendizagem de espanhol e da leitura nessa língua.

Guimarães (2006) realizou uma pesquisa que discutia fenômenos linguísticos

¹⁸ Endereço no qual a notícia está disponibilizada: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1161181 (acessado em 25/09/2009)

consequentes da transposição didática de textos retirados da *Internet* e incluídos em livros didáticos. Baseada no trabalho de Van Dijk (1990, apud GUIMARÃES, 2006) que cria critérios para o estudo da transposição didática em textos jornalísticos¹⁹, a autora cria algumas categorias para a sua análise: (a) eliminação de marcas características da leitura virtual, (b) eliminação informacional, (c) acréscimo informacional, (d) substituição informacional e (e) substituição lexical (GUIMARÃES, 2006).

Em nosso trabalho utilizamos essas mesmas categorias para descrever as mudanças realizadas pelo docente sujeito no texto que retirou da *Internet* e levou a sua sala de aula. Destacamos que as categorias (d) e (e) não aparecem no material coletado, ou seja, o professor não substituiu informações nem palavras no texto que adapta para seus objetivos didáticos.

4.1.3.1 Eliminação de marcas características do texto virtual

O primeiro contato com o texto utilizado na aula nos permitiu perceber que o mesmo não guardava características de textos virtuais, como os *links*, por exemplo. O *link* representa umas das principais características que diferenciam o texto virtual do texto impresso (XAVIER, 2006). Por meio deles, o leitor tem acesso a outras informações ligadas ao texto ou não, permitindo uma leitura menos linear. Dessa forma, o leitor, ativamente, faz escolhas e constrói sua leitura através das múltiplas possibilidades de caminhos que o texto e a página apresentam.

Ao compararmos o texto impresso com o texto original virtual no *site* do jornal, observamos que todos os *links* foram eliminados. Em nossa análise, separamos essas eliminações em dois blocos.

No primeiro bloco, tratamos dos *links* que não afetam diretamente a leitura do texto virtual. Os *links* colocados nesta categoria não possuem ligação direta com as informações do texto. Sua omissão em uma condição de leitura virtual, no entanto, limitaria o leitor enquanto navegador. Isso ocorre porque as informações às que os *links* levam os leitores, permitem que mude parcial ou totalmente sua leitura e navegação no *site*. Mesmo aceitando que na sala de aula convencional²⁰ o computador não aparece como uma ferramenta comum à qual os alunos

¹⁹ O autor descreve a questão da transposição didática do texto científico para o texto jornalístico. Para isso, aponta como operações básicas para esse processo: eliminação, acréscimo, substituição e reordenação do texto.

²⁰ Tomamos aqui como sala de aula convencional aquela que não possui recursos informáticos para o trabalho com leitura diretamente na tela do computador.

têm acesso é relevante registrar como a ausência destes *links* altera a leitura e a caracterização do texto como pertencente aos gêneros virtuais.

Consideramos pertencentes a esse grupo os seguintes *links* que aparecem no topo da página: *Início, Últimas notícias, Las más vistas, Edición Impresa, Vídeos, Fotos e Blogs*. Também nesse grupo encontram-se *links* que organizam os conteúdos do *site* do jornal por assunto, como: *Actualidad, Economía, Campo, Deportes, Espectáculos, Estilo de Vida, Tecnología, Humor, Columnistas e Busca (Archivos)*. Incluímos, ainda, no grupo os *links* publicitários.

Todos esses *links* não têm ligação direta com o texto, logo, sua ausência não afetaria necessariamente as percepções leitoras do aluno sobre as informações contidas na notícia. Por outro lado, o apagamento destas informações o descaracteriza como um texto virtual. A concepção inicial do texto foi pensada para que o mesmo circulasse no meio virtual e este meio permitiria que o leitor alvo da matéria (leitor usuário da rede e interessado em ler notícias pela *Internet*) fizesse outras escolhas dentro das opções que o *site* lhe oferece. O aluno, em contato com o texto adaptado, não estaria aprendendo nenhuma estratégia específica de leitura de textos virtuais. Um trabalho que privilegiasse a questão leitora de textos virtuais poderia, por exemplo, localizar a questão da função dos *links* publicitários e explorar que, em uma versão virtual, esses *links* muitas vezes permitem uma leitura de imagens (em movimento ou não) e sons como recursos visuais.

Colocamos em um segundo bloco os *links* que são diretamente relacionados ao texto. Iniciamos com:

- **Imprimir:** esse *link* oferece ao leitor uma versão para impressão do texto. Essa versão elimina a maioria das características virtuais, mas mantém o endereço da fonte, assim como a data e hora de publicação e acesso e os comentários dos leitores. Destacamos que essa versão não foi a levada pelo docente à sala de aula.
- **Enviar por e-mail:** permite que o leitor envie para alguém por *e-mail* a matéria acessada, acrescentando seus comentários.
- **A+ A- Fonte:** Esse *link* permite que o leitor altere o tamanho dos caracteres do texto, adaptando a sua preferência ou necessidade física (visual).
- **Publicar:** permite ao leitor publicar o texto em outra página da *Internet*, como em uma página pessoal ou *site*.
- **Votar:** permite a emissão de um voto para a matéria. Se essa tiver grande número de votos, entra numa lista e terá destaque, possibilitando maior número de visualizações.

- *Compartir*: permite também ao leitor compartilhar a notícia em alguns *sites* direcionados por *links* que aparecem na página.
- *Comentar y responder*: Permite ao leitor fazer comentários sobre a notícia, além de poder dar notas aos comentários de outros internautas e responder aos comentários que desejar.

Percebemos que todos esses recursos têm em comum o fato de favorecer a interação. A interação no meio virtual é uma característica que se destaca e o diferencia, por sua rapidez e gama de possibilidades, do texto impresso tradicional. Desta forma, o leitor passa a ter uma postura ainda mais ativa no processo comunicativo (PATRIOTA e RIZZO, 2006).

Os *links* apresentados permitem ao leitor interagir e compartilhar a informação com outros leitores e/ou com os representantes do jornal. Ele pode enviar o texto por e-mail, exibi-lo em outras páginas de seu interesse ou até mesmo votar. Todas essas opções exigem do sujeito, enquanto leitor, uma postura ativa de produtor, não só receptor. Desta forma, para que se chegue a uma escolha de, por exemplo, comentar ou votar em um texto, o leitor precisa agir criticamente, entendendo e selecionando informações que o motivem a tomar essas decisões. Um leitor pouco familiarizado com a estrutura e os recursos do texto virtual provavelmente terá dificuldades de interagir com os recursos que este oferece.

Entendemos que o acesso a uma grande variedade de gêneros é essencial para que o aluno tenha uma formação leitora efetiva. O texto utilizado, apesar de ter sido retirado da *Internet*, não guardou traços que o caracterizam como oriundo de meio virtual. Portanto, compreendemos que, por mais que ocorra um trabalho de reconhecimento do tipo e gênero desse texto, de exploração de informações e reconstrução de sentido, seria importante que, dentro deste contexto, suas características originais fossem de alguma forma exploradas. Assim, o aluno teria mais contato com a estrutura e natureza dos textos deste gênero digital e começaria a refletir sobre seu uso e implicações.

O texto impresso também omitiu dois *links* apresentados na versão original, parte daqueles que consideramos no segundo bloco, o dos *links* relacionados diretamente ao texto:

- “Según a OMS ya son casi 180.000 los casos de gripe A en el mundo”.
- “El presidente de Costa Rica tiene gripe A”.

Esses *links* objetivam oferecer ao leitor algumas possibilidades de leitura de textos relacionados ao assunto apresentado. A sua presença permite explorar a questão intertextual. Trabalhar esse aspecto na sala de aula favorece a construção de um leitor autônomo e crítico, pois passa pela conscientização da importância e do uso da intertextualidade na construção de sentidos.

4.1.3.2 Eliminação Informacional

Além do apagamento das características virtuais do texto original, outra consequência da transposição do texto virtual para sala de aula pelo sujeito foi a eliminação informacional. Segundo Guimarães (2006),

A eliminação informacional ocorre quando são eliminados parágrafos inteiros ou partes dele, trechos introdutórios ou outros trechos que mesmo não estando no corpo textual a ele se relacionam. (GUIMARÃES, 2006: 64)

O texto fonte apresenta, antes da notícia, a seguinte introdução:

Con 192 fallecidos por el virus, se ubica luego de los Estados Unidos y la Argentina; el número de decesos se duplicó en una semana; planifican producir 20 millones de dosis de la vacuna e importar 17 millones.

Neste trecho há uma antecipação dos assuntos que serão abordados no texto. Se aborda a proporção e o aumento do número de mortos por gripe A no Brasil, o posicionamento do país em relação aos EUA e Argentina, países mais atingidos pela doença, e também a produção da vacina. Guimarães (2006) afirma que a eliminação de trechos introdutórios altera os procedimentos de elaboração das hipóteses de leitura e ativação do conhecimento prévio dos leitores. No trecho omitido, o leitor anteciparia informações sobre o número de mortos e a posição do Brasil e a intenção do país em fabricar e importar vacinas. Essas informações omitidas são chaves para o entendimento do texto, podendo orientar os leitores sobre os assuntos principais e direcionar seus objetivos de leitura.

Ocorre também a eliminação de parágrafos inteiros no interior do texto. Neste caso, muitas informações são apagadas no material que o docente usa em sua aula, como percebemos nos trechos a seguir que foram totalmente omitidos:

Producirán la vacuna. El ministro informó que Brasil está comenzando a producir un tratamiento genérico contra la gripe y que la vacuna, de la que Brasil pretende producir unas 20 millones de dosis e importar 17 millones, comenzará a ser fabricada en octubre.

En la audiencia realizada en la Cámara de Diputados para analizar el impacto de la gripe A en el país, participó también Isaías Raw, presidente de la Fundación Butantan, un laboratorio que participa en los esfuerzos para hallar una vacuna para la gripe A.

Raw ratificó que se trabaja con la esperanza de contar con una vacuna efectiva para octubre próximo, aunque aclaró que, aún si se lograra, solo podría comenzar a aplicarse una vez concluyan los ensayos clínicos necesarios..

Según Raw, Brasil tiene la única fábrica de vacunas para la gripe de América Latina y será "presionado para atender a los (países) vecinos más próximos" con esa vacuna, aunque, añadió, esa ayuda dependerá de la demanda brasileña.

El ministro informó que Brasil ya comenzó a producir 130.000 dosis de tratamientos de un antiviral genérico, ya que recibió una autorización del laboratorio que detenta la patente. El gobierno brasileño tenía nueve millones de dosis de antivirales para atender las necesidades del país y negocia la importación de otros nueve millones.

"Lo que tenemos y lo que vamos a recibir nos da total tranquilidad" para atender a la población, aseguró el ministro, quien indicó que su país también espera comenzar a ensayar en los próximos meses un mecanismo de diagnóstico.

Medidas. Numerosas escuelas en Brasil retrasaron el inicio de clases, mientras que en el sureño estado de Paraná una juez laboral restringió el número de personas que pueden concurrir a sucursales bancarias para evitar aglomeraciones, informó el diario Folha de Sao Paulo.

Algunos centros de salud del país están adoptando medidas con el personal que forma parte de grupos de riesgo, principalmente con embarazadas, que llegan incluso a ser dispensadas de trabajar, relataron médicos a la AFP.

En Rio de Janeiro y Sao Paulo la dificultad para acceder a productos de aseo como alcohol en gel, recomendado como medida de precaución para higienización de las manos, es patente en las farmacias del circuito comercial.

Panorama. La gripe porcina mató hasta la fecha a 1.462 personas en el mundo, informó este martes la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La OMS indicó que la epidemia está retrocediendo en varios países del hemisferio sur como Argentina y Chile, lo que no ocurre en Brasil, donde la gripe llegó más tarde.

El ministro explicó que actualmente en Brasil el 77% de los síndromes respiratorios graves son causados por el virus H1N1 y en Sao Paulo son 90%, lo que significa que el virus de la gripe porcina está desplazando al de la gripe común, dijo.

Este fenómeno ya se verificó en otras naciones del Cono Sur como Uruguay y Argentina.

Percebemos perda informacional que ocorre como resultado do apagamento de todos esses parágrafos presentes no texto original da *Internet*. A primeira parte do texto é mantida sem nenhuma alteração. Depois, ocorre o apagamento de 13 parágrafos. Todo o trecho que se refere à produção de uma vacina para a nova gripe é apagado. Recordamos que a introdução

que também foi descartada na versão didatizada, fazia referência às iniciativas que o governo estava tomando para importação e fabricação de vacina, o que mostra o grau de importância desta informação. No entanto, o docente preferiu descartar tanto a introdução como o trecho da notícia que tratava deste assunto. Ressaltamos, no entanto, que apesar da perda informacional, ao menos o recorte manteve aspectos de coesão, eliminando os detalhes sobre a vacina em todos os pontos do texto.

A preservação destas partes aumentaria consideravelmente o tamanho do texto. As limitações estruturais das escolas públicas costumam refletir-se, entre outros aspectos, na questão das cópias. A rede municipal carioca não adota livro didático para as disciplinas de LE, da mesma forma que, em sua grande maioria, não disponibiliza (ou limita bastante) o número de cópias que o professor pode reproduzir para seus alunos. Neste caso, cabe ao docente, muitas vezes, custear esse material. O sujeito declarou em entrevista ao pesquisador que foi ele próprio quem pagou pela cópia, confirmando, assim, nossa hipótese de que a redução do texto pode ter ocorrido motivada por uma redução de custos. Outra possibilidade seria reduzi-lo para que o texto ficasse mais curto e fosse mais facilmente compreendido e/ou aceito pelo aluno do sétimo ano do Ensino Fundamental²¹.

Mesmo entendendo a complexidade de fatores externos que circundam a atuação do docente da rede pública, discutimos as consequências que essas alterações trouxeram à compreensão leitora. O texto original apresenta uma subdivisão em três temas. O primeiro introduz o assunto e localiza numericamente a situação do Brasil em relação à Gripe A. Essa parte é mantida pelo professor em sua adaptação. A segunda parte, introduzida pelo subtítulo **Producirán la vacuna**, trata da movimentação política contra a gripe no Brasil (quando trata da audiência na Câmara de deputados para avaliar o impacto da gripe), do número de doses que o país pretende produzir, da expectativa da data em que se pretende aprontar a vacina, de alguns cuidados para evitar a contaminação, dentre outros assuntos. Por uma escolha do professor, os alunos não terão, ao menos por meio deste texto, acesso a essas informações destacadas na notícia.

Ocorre também o apagamento de quase toda a terceira parte, **Panorama**. Nesta, coloca-se o número total de contaminados pela gripe anunciado pela OMS. Destaca-se também um retrocesso da Pandemia em vários países da América da Sul, o que não ocorria no Brasil, e que o contágio pela gripe suína estava superando a gripe comum no país. Juntamente com as outras, essas se somam às informações que são descartadas quando o professor

²¹ Esses questionamentos serão respondidos com a análise da entrevista (Capítulo 4.3 deste trabalho).

transpõe a notícia. Guimarães (2006) classifica como grave a alteração de partes e *links* que estão diretamente ligadas ao texto. Neste caso, são eliminados 13 parágrafos inteiros no texto didatizado. Como consequência, temos um texto apresentado que se distancia muito do texto original virtual. A falta das informações apagadas interfere diretamente no entendimento global do texto.

Essas escolhas refletem a leitura do professor, ou seja, o que ele prioriza e considera imprescindível e útil dentro de suas propostas. Essa opção do sujeito retira do aluno-leitor possibilidades de escolhas na construção de seu caminho para estabelecer sentidos. Essa prática, dependendo de como a atividade é desenvolvida em sala de aula, distancia-se de uma perspectiva sócio-interacional de leitura do texto.

Outra modificação detectada no texto levado pelo professor foi a retirada dos comentários dos leitores sobre a notícia. Tratamos anteriormente nesta análise da perda do *link* que permitia ao leitor comentar a notícia, além de fazer considerações sobre os comentários postados por outros leitores. Abordamos, também, a interação como uma característica que é potencializada nos textos virtuais por ferramentas como esta disponibilizada pelo *site*.

Quando se transpõe a notícia do meio virtual para o impresso, automaticamente ocorre a impossibilidade de o leitor exibir e trocar comentários com outros leitores por meio da *Internet*. Porém, se fossem mantidos alguns comentários na versão impressa modificada levada à sala de aula, os alunos poderiam:

- a) reconhecer essa característica do texto virtual de permitir que os usuários comentem sobre o que é lido e que isso ocorre de forma diferente no texto impresso²²;
- b) perceber que, por meio de comentários, várias visões são expostas sobre o mesmo tema, apresentando assim a diversidade de conclusões e leituras as quais se pode chegar a partir de um mesmo texto;

²² Sabemos que outros gêneros também permitem que os leitores comentem sobre os temas apresentados. Alguns jornais ou revistas, por exemplo, reservam uma parte para que o leitor faça seu comentário sobre as matérias, colocando, muitas vezes, opiniões e visões diferentes sobre os assuntos, como a seção “Cartas de Leitores”. Reconhecemos a interação que ocorre neste processo, mas destacamos que no ambiente virtual existe uma potencialização da interação, pois se permite que as pessoas postem e troquem ideias de maneira mais rápida. Em um jornal de grande circulação impressa, por exemplo, se selecionarmos uma notícia polêmica, na edição posterior à publicação da mesma não teremos um número muito grande de comentários, entre outros motivos, pela falta de espaço físico para publicá-los. Essa mesma matéria na versão virtual do jornal incentivaria a criação de muitos comentários, exibindo diversos pontos de vista e permitindo maior interação entre os leitores.

- c) aguçar o senso crítico por meio do incentivo à criação de comentários que pudessem ser compartilhados com a turma, criando assim um ambiente de discussão na sala de aula.

Guimarães (2006) concorda que a eliminação do comentário reduz a possibilidade do desenvolvimento do senso crítico do leitor. Adiciona também que:

A expressão do ponto de vista do enunciador, quando conhecida pelo leitor, gera neste alguma reação, seja de identificar-se com a ideia do outro (reconhecendo-se nela, ou assumindo-a para si), seja de refutá-la. (...) Com a eliminação destes comentários, na passagem do texto da *Internet* ao texto didatizado, é minimizada esta possibilidade de conhecimento de outros pontos de vista sobre o tema textual e conseqüentemente o confronto com a opinião própria. (GUIMARÃES, 2006: 63)

A página Virtual do jornal *La Nación* permitia ao usuário, por meio de um *link*, ter acesso a uma versão impressa da notícia. Destacamos que esta versão, além trazer a notícia na íntegra, era acompanhada de dois comentários de usuários. Isso revela o enfoque dado aos comentários como textos que interagem diretamente com as informações presentes na notícia e a valorização da posição do leitor enquanto enunciador destes textos.

4.1.3.3 Acréscimo Informacional

Outro fenômeno que ocorre no texto didatizado levado pelo professor é o acréscimo informacional. Segundo Guimarães (2006:56):

O *acréscimo* ocorre ao serem acrescentadas, ao texto transposto, dados procedentes de outros textos-fonte ou até mesmo do conhecimento pessoal do autor do livro didático sobre o assunto. Este procura inserir no novo texto aquelas informações que acredita serem importantes para a compreensão textual, considerando que não são do conhecimento do leitor, como a definição de alguns termos, ou gravuras que possam ilustrar melhor o que a leitura fomenta.

O sujeito, como vimos nos pontos destacados durante esta análise, além do apagamento das características virtuais do texto, também escolheu “simplificá-lo” omitindo boa parte do mesmo (13 parágrafos) além da introdução e dos comentários. Porém, adicionou ao texto uma tabela que diferencia, através dos sintomas, a gripe A da gripe comum.

Ao inserir esta tabela no material, professor traz informações sobre a nova gripe que não estão presentes no texto. Saber diferenciar a gripe comum da gripe A pode ser significativo para os alunos, já que a atividade é desenvolvida em meio a uma pandemia da

doença. Os conhecimentos adquiridos com a leitura e entendimento da tabela também são somados aos conhecimentos enciclopédicos dos leitores da atividade.

O professor solicita aos alunos, como vimos na análise das questões, que, baseados no quadro comparativo, apontem quais são os principais sintomas da Gripe A. Mesmo levando em consideração as críticas tecidas sobre a estruturação desta pergunta na atividade (Ver tópico 2.4.2 deste capítulo), inferimos o objetivo de que os alunos consigam interpretar informações em textos organizados sob forma de tabela.

Como comentado, o material não traz referência sobre a fonte da qual foi retirada essa tabela. Compensando a falta desta informação, o professor escreveu para seus alunos o endereço eletrônico do *site* fonte. Porém, não encontramos na página do jornal nem em outros *sites* relacionados ao tema nenhuma ocorrência em que os sintomas das duas gripes estivessem dispostos da maneira como ocorre no quadro comparativo. É possível que se trate de um construto do sujeito, com a finalidade de favorecer seus objetivos de desenvolvimento de determinadas estratégias de leitura.

4.1.4 Observação etnográfica da Aula

Como informamos no início do capítulo metodológico, uma das etapas de pesquisa consistia na observação da aula referente à atividade apontada pelo professor como sendo baseada em material retirado da *Internet*. Para obter suporte de registro para acompanhamento desta aula, escolhemos trabalhar com gravação em áudio (anexo D) e com o diário de campo do pesquisador.

Com base neste material, analisamos como, na prática, foi desenvolvido o trabalho de leitura na aula observada. Na transcrição do corpus para essa análise, referimo-nos ao sujeito como **S** e aos alunos como **A**.

Ao iniciarmos a etapa etnográfica da pesquisa, tínhamos como pressuposto que o professor desenvolveria em suas aulas um trabalho em E/LE direcionado ao desenvolvimento da competência leitora. Essa afirmação é fundamentada na análise prévia dos questionários de Guimarães (2008) que nos levaram à escolha do docente que seria sujeito de nossa pesquisa.

Atendendo às nossas expectativas, observamos a preocupação do professor em realizar um trabalho de compreensão leitora, começando por uma pré-leitura do texto:

S: Dando uma olhadinha no texto, o que vocês conseguiram perceber sobre o assunto do texto?

A: Gripe suína

S: Título do texto... Qual vai ser o tema do texto?

Os PCNs de LE (BRASIL, 1996), em suas orientações didáticas, caracterizam a pré-leitura como o momento de sensibilização do aluno ao texto que será apresentado, com base na elaboração de hipóteses. Assim, nesta fase, o professor explora o conhecimento prévio do aluno, concretamente, seu conhecimento de mundo.

Com esses dois questionamentos, o professor consegue despertar nos alunos a informação de que o texto tratará sobre a gripe suína. Explora o primeiro contato dos alunos com o texto, perguntando sobre que assunto eles achavam que o texto trataria. O sujeito continua explorando, desta vez, o título, confirmando, assim, a hipótese levantada pelos discentes sobre o tema do texto.

Com essa estratégia, o professor aciona o conhecimento prévio dos alunos sobre a gripe A. Na época do desenvolvimento desta atividade, os números de mortos pela gripe no Brasil eram preocupantes e este era um dos assuntos principais explorados pela mídia, ou em conversas cotidianas. Assim, o professor ativa a parte do conhecimento de mundo relevante para que o aluno realize a leitura do texto (KLEIMAN, 1989).

Durante a leitura do texto, o sujeito continua utilizando estratégias para despertar o conhecimento dos alunos sobre o tema, associando-o aos seus próprios.

S: Então na semana passada o número de mortos era a metade, não é isso? E essa semana, vocês já conseguiram ouvir alguma coisa aí sobre o número de mortos? (...) Eu vi que o número de mortos estava 370. Que dizer, esta semana o número de mortos já duplicou novamente.

Em outro momento da aula, o sujeito continua levando aos alunos seu conhecimento de mundo, citando uma reportagem que havia lido em uma revista que detalhava o tratamento diferenciado aos infectados pela Gripe A na Inglaterra:

S: Presta a atenção, eu vi na revista época...um jornalista da revista época que mora na Inglaterra (...) que mora lá e é correspondente da revista...ou seja, ela manda informação de lá. (...) Ele mora com 3 filhos e...quando começou essa história de gripe suína o filho dele começou a ficar gripado e lá...toda a distribuição de remédios acontece pela *Internet*. Ele foi no site do Ministério da Saúde ...e lá ele colocou seus dados pessoais e depois respondeu a um questionário falando se tem alguma deficiência imunológica e com os sintomas. No final o *site* faz uma análise e dá uma senha pra você ir até a farmácia e pegar o remédio. Ele foi lá...isso evita o que?(..) O filho dele não foi ao hospital e não contaminou as pessoas. Então...um país onde tudo foi feito com uma agilidade maior e com mais seriedade.

Neste trecho o sujeito compartilha seu conhecimento de mundo sobre o assunto com os alunos. Durante a explanação, ele aproveita e explica o que é um jornalista correspondente e também como funcionam os mecanismos para o tratamento da gripe no Inglaterra. Consideramos a importância de levar aos alunos estas informações que não estão contidas no texto. Baseados nela, os alunos puderam comparar criticamente a diferença das estratégias de controle da gripe entre o Brasil e a Inglaterra.

Outra questão observada é a utilização da inferência para resolver dificuldades com o léxico de algumas palavras no texto. Durante o acompanhamento da atividade, não observamos o uso do dicionário. Os problemas com vocabulário eram resolvidos com o auxílio do sujeito. Este, por sua vez, direcionava os alunos a resolverem a dificuldade através da inferência, como verificamos a seguir:

S: Gripe *porcina*, de onde é que vem essa palavra.

A1: Vem do porco

A2: A gripe não vem só do porco

S: Sim, hoje em dia sabemos que não é só do porco.

S: Temporão...Quem é Temporão? O ministro da saúde

S: Factores de *riesgos que son mujeres embarazadas*...que são o quê?

A: mulheres grávidas

S: (...) *y personas con deficiencia inmunológica*...que seria isso? ...? *Personas, con (...) que é insuficiencia inmunológica?*

A: Pessoas com imunidade baixa.

Pelos trechos destacados, confirmamos a inferência como a principal estratégia para resolver problemas de falta de conhecimento de vocabulário pelos alunos. Entendemos que para que ocorra a compreensão de um vocábulo através da inferência lexical, outros conceitos devem ser acionados, como contexto ou pistas linguísticas (KLEIMAN, 2004).

No primeiro e no terceiro trecho percebemos o quanto foi proveitoso o estímulo da utilização da inferência. No primeiro, auxiliados pela proximidade entre a palavra na LE e na LM e pelo contexto, os alunos chegaram a resposta que gripe *porcina* se referia à gripe do porco, como foi inicialmente conhecida a nova doença. Existiu um trabalho midiático grande para desassociar a nova gripe do animal. Por conta disso, surge na sala de aula um comentário de um aluno que, trazendo seu conhecimento prévio, diz que a gripe não vem só do porco. Assim, na tentativa de construir um significado para a palavra em LE, as informações vão além das contidas no texto quando o aluno interage com o grupo. Leffa esclarece sobre a construção do conhecimento léxico quando afirma que:

Parte-se do pressuposto que o conhecimento só é útil quando interage com outras formas de conhecimento, já que a compreensão de um texto em qualquer língua vai muito além da competência lexical do leitor, é preciso também que outras fontes de conhecimento sejam acionadas e usadas interativamente com o conhecimento lexical. Vê-se, portanto, a leitura não apenas como a soma de diferentes fontes de conhecimento, mas como interação, negociação e troca de informações entre as fontes. (LEFFA, 2006:322)

O alcance do significado da expressão *insuficiencia inmunológica*, por exemplo, dependerá do conhecimento ou não do leitor sobre esta mesma expressão em língua portuguesa.

Em outros momentos, o sujeito propõe questões que exigem do aluno apenas buscar informações pontuais no texto:

S: Que informações que a gente tem neste primeiro parágrafo?... Sobre o Brasil (...)
Quanto...192 mortos por gripe suína no Brasil. E o que fala aqui sobre esse número ...de 192...é desde quando?...Desde que começou a gripe suína?
A: Em uma semana.
S: Em uma semana? Tá, mas o que aconteceu em uma semana.
A: Duplicou em uma semana.
S: Duplicou em uma semana. Na semana passada era metade...o texto é do dia 11 de agosto, quer dizer, da sexta-feira da semana passada. Eu não coloquei aí vocês podem escrever a fonte dele.

Neste trecho, o professor fala sobre a informação contida no primeiro parágrafo sobre o número oficial de mortos no Brasil pela gripe suína. A informação que está mais explícita é facilmente resgatada pelos alunos, pois conseguem acertar sem erros o número total de mortos. Porém, o texto fala que esse número é resultado de uma duplicação do número de casos em uma semana. Quando o professor pergunta se esse número é “desde que começou a gripe suína” uma aluna sente dificuldade e responde que foi em uma semana. Na verdade, segundo o texto, esse era o número de mortos registrado desde a entrada da gripe no país. O sujeito, a partir da dificuldade do aluno, fez um trabalho de encaminhamento de raciocínio, com base no contexto onde estava a informação destacada na pergunta. Logo, encontrar a informação explícita do número foi alcançado sem maiores dificuldades. A dificuldade surge na articulação desta informação com outras apresentadas no texto, ou seja, identificar que esse número duplicou em uma semana.

O texto problematizava o posicionamento do Brasil entre os países mais atingidos pela gripe. O ministro da saúde declarou que, se comparássemos o número de habitantes com o número de mortos em cada país, o Brasil não seria o terceiro, e sim o quarto no *ranking* geral. Durante a leitura do texto, o sujeito repete que Temporão está pedindo para rever esses dados e explica:

S: *¿Por que los números deben compararse con la población?* ...Ele diz o seguinte, esses dados, essa colocação do Brasil em terceiro lugar da lista de mortos se dá apenas pelo número de mortos. O Brasil está atrás principalmente de que país? Só que, esta colocação está feita pelo número geral de mortos. Só que, o Brasil é um país muito grande...bem maior que outros países. O México tem número de mortos bem próximo do Brasil. O Chile tem um número de mortos menor do que o Brasil. Só que você for comparar com o tamanho do país, o Chile tem mais mortos por habitante que o Brasil.

O professor explica para os alunos porque o ministro apresenta a posição do Brasil no texto de forma diferente de outras estatísticas. Lembramos que esse esclarecimento foi feito durante a primeira leitura do texto. Achamos que, neste caso, o docente poderia ter esperado para esclarecer aos que tivessem dificuldades depois da leitura individual de cada aluno. Fazendo isso na primeira leitura, se impede que o aluno desenvolva estratégias que permitam a ele, sozinho, compreender essa informação do texto.

Mesmo assim, na correção do exercício, percebemos que alguns alunos continuam com dúvidas:

S: Levando em consideração o número total de mortos por número de habitantes, em que lugar está o Brasil?

A: Terceiro

(A professora repete devagar a pergunta, destacando a informação que difere.)

S: O número total de habitantes.

A: Quarto.

Na análise das questões, destacamos que a maneira como essa pergunta foi estruturada poderia trazer dificuldade aos alunos em encontrar a resposta adequada. De certa forma, isso se confirma quando a incidência de erro dos alunos nesta questão é grande. Podemos perceber que os alunos conseguiram diferenciar as duas situações sobre a gripe no Brasil citadas no texto quando eles alcançam a resposta para as duas perguntas que seguem:

S: Que país lidera a lista que considera só o número de mortes?

A: EUA.

S: E que país lidera a lista considerando o número de mortes por habitante?

A: Argentina.

Assim, quando a estruturação da pergunta foi realizada de maneira mais objetiva, os alunos alcançaram a resposta esperada.

A pergunta que tratava de quais verbos introduziam a fala do ministro também despertou algumas dificuldades. Procurado por alguns alunos em sua mesa, o professor resolveu ir ao quadro para dar explicações para turma sobre a questão.

S: Durante o texto todo o ministro fala sobre a gripe suína e dá a opinião dele sobre as mortes. Eu quero que vocês escrevam quais foram os verbos usados no texto para começar a dizer o que o ministro falou. Lembram dos verbos? Então, identifiquem no texto os verbos que foram usados [pra] produzir essa fala, [pra] apontar esta fala. Qual foi o verbo utilizado [pra] introduzir esta fala?

A dificuldade dos alunos na execução desta questão partiu do desconhecimento linguístico, ou seja, a maioria dos alunos não conseguiu identificar os verbos no texto. Isso é confirmado por algumas respostas que foram dadas ao professor. Quando ele perguntou quais eram os verbos; alguns alunos responderam, por exemplo, “ministro”. Pela fala da professora, percebemos que esse assunto já foi abordado anteriormente em aula. Talvez não “verbos do dizer”, mas os alunos respondem positivamente quando ela pergunta se eles lembravam dos verbos. Porém, para a realização da tarefa, o aluno também tinha que identificar em que lugares durante o texto aparecia a fala do ministro. Vendo a dificuldade dos alunos, o sujeito ofereceu-lhes uma estratégia facilitadora:

S: Primeiro você vai descobrir onde tem fala do ministro (...) Depois que você descobrir onde tem fala do ministro, marca e depois vê quais foram os verbos usados para indicar a fala dele.

Achamos que o professor tem de ser um facilitador na construção do conhecimento que se desenvolve em sala de aula. Mesmo seguindo as indicações do professor, o aluno teria que identificar no texto os trechos que introduzem a fala do ministro, reconhecendo as estruturas linguísticas do discurso indireto. Mesmo percebendo a dificuldade encontrada pelos discentes, reconhecemos, como na análise, que esta questão vai além de um trabalho puramente gramatical tão comum nas aulas de LE. Há a intenção de focalizar o trabalho no texto e no desenvolvimento da compreensão leitora e o conteúdo linguístico pedido se adapta a essa proposta do professor. Assim, o conhecimento gramatical, neste caso, auxilia o aluno a perceber a relação entre as palavras e estruturas textuais (KLEIMAN, 2004).

4.2 Análise da segunda aula

Nesta segunda aula os alunos estavam ainda mais familiarizados com a presença do pesquisador. Observamos uma continuidade de um trabalho de desenvolvimento da habilidade leitora em E/LE, mas, no que se refere ao material retirado da *Internet*, a aula trouxe algumas particularidades que desenvolvemos a seguir.

4.2.1 O texto da segunda aula

O material utilizado na segunda aula observada (anexo E) consiste em um texto publicitário. Os produtos anunciados são jogos de tabuleiro que, segundo a propaganda, podem ser jogados em família. Entendemos a importância da apresentação de uma diversidade de textos na aula de leitura em E/LE. Os textos publicitários circulam em nosso cotidiano, portanto, defendemos que realizando um trabalho pragmático de leitura desses e de outros textos em sala de aula o aluno se prepara melhor como leitor independente.

A compreensão do texto é auxiliada pelo grande número de imagens, como muitas vezes observamos nos textos publicitários. Diferentemente do original, o texto é apresentado aos alunos em preto e branco. Pelas estruturas das escolas brasileiras, o recurso do material ser apresentado em cores ainda é raro.

O texto apresenta expressões que, em um primeiro olhar, achamos que poderiam oferecer dificuldade de compreensão para os alunos como, por exemplo “*pasarlo bomba*” e “*famijuegos*”. Achamos que, com o auxílio da professora e principalmente do conteúdo não verbal, a leitura do texto poderia ocorrer sem maior dificuldade.

4.2.2 As questões elaboradas pelo sujeito:

Questão 1: Identifique fonte, assunto, objetivo e tipo do texto.

Uma questão que solicitava os mesmos dados que essa também foi a primeira do material da aula anterior que analisamos. Quando o sujeito pergunta sobre a fonte, ele quer que o aluno identifique que o texto foi retirado da revista *Blanco y Negro ¡guay!*. Destacamos que, mesmo declarando ao pesquisador que o texto foi retirado da *Internet*, nenhuma referência a um endereço ou fonte virtual aparece. O assunto do texto refere-se a venda de jogos destinados à família e o objetivo do texto é vender esses jogos.

Questão 2: Qual o produto anunciado?

Nesta questão os alunos têm de identificar que a propaganda anuncia a venda não só de um jogo, mas de alguns jogos para serem jogados em família.

Questão 3: A que público se dirige essa propaganda?

O aluno deverá nesta questão identificar que, por mais que traga desenhos, imagens e caracteres que aproximem de um anúncio a uma linguagem infantil, essa propaganda não se dirige somente a crianças, mas a toda família, em especial aos pais que poderão comprar tais jogos.

Questão 4: A partir de que elementos você chegou a essa conclusão?

Nesta questão, aluno terá que compreender as informações verbais e não verbais que o texto apresenta. A imagem da família reunida aponta para o fato de esse anúncio ser destinado a toda família. Porém, como citamos na questão acima, pelos desenhos estarem muito ligados ao universo infantil, o aluno poderia tender a responder que o anúncio se destina a esse público. Na parte verbal, a palavra “*famijuegos*” pode direcionar o aluno à resposta esperada para a questão.

Questão 5: Qual a importância da imagem para a compreensão deste texto?

Essa questão aparece como uma forma de o aluno refletir sobre os caminhos de leitura que o fizeram entender o texto e responder as questões relacionadas a ele. Aqui, o aluno deve reconhecer que imagem e palavra trabalham juntas e contribuem para a compreensão do texto publicitário apresentado.

Questão 6: Qual seria o significado das palavras “*famijuegos*” e “*excusa*”?

Essa questão, superficialmente, parece um simples trabalho de compreensão de vocabulário. Porém, durante a aula, percebemos que o sujeito direciona esse trabalho para outras estratégias de compreensão, como a utilização de inferência observada na primeira aula.

4.2.3 Diferenças do texto virtual para o texto didatizado.

O sujeito declarou que a aula observada seria baseada de um material retirado da *Internet*. No entanto, analisando o material, não percebemos nenhuma referência à fonte virtual do texto. Durante a aula, o sujeito também não cita a fonte virtual, somente a que aparece no texto e que é explorada na questão 1 do exercício proposto sobre o mesmo.

Diante disso, resolvemos usar a mesma estratégia da primeira aula e buscar o texto em *sites*. Como não o encontramos, enviamos um e-mail ao sujeito pedindo que a fonte virtual nos fosse passada. O sujeito, então, declarou que esse material fazia parte de um apanhado de textos que utilizou em um trabalho de pós-graduação e que tinha sido recolhido por sua dupla nesta atividade. Porém afirmou que aquele texto tinha sido retirado da *Internet* porque todos os outros também eram oriundos da rede.

Em contato posterior, um professor que ministrou aulas em oficinas oferecidas pela SME identificou o texto que foi utilizado nesta segunda aula observada. Diferentemente do que foi declarado pelo sujeito, o material não foi retirado da *Internet*, mas sim de um suplemento infantil da Revista *Blanco y Negro ¡guay!*²³. Esse fato explicita a ocorrência de um equívoco do sujeito em afirmar que o material utilizado teria sido retirado da *Internet*. Reconhecemos a importância da apresentação de diversos gêneros em sala de aula, porém, como o texto não possuiu uma fonte virtual, não poderemos analisar possíveis adaptações relacionadas às diferenças entre texto virtual e impresso. Optamos por manter nosso foco apenas na questão do desenvolvimento de um trabalho sistemático por leitura por parte do sujeito.

4.2.4 Observação etnográfica da aula

A observação da segunda aula, assim como seu registro, encontra-se pautada nos mesmos critérios estabelecidos na metodologia.

No primeiro momento de contato com a publicidade, o sujeito questiona os alunos sobre o que eles perceberam sobre o texto:

S: O eu vocês perceberam?
 A: Negócios de jogos.
 Negócios de jogos...mas o quê?
 A: Banco imobiliário.
 S: Uma família jogando o banco imobiliário. O que caracteriza que é uma família?
 (O sujeito repete a resposta de alguns alunos)
 S: Ah, tá, tem a mãe, o pai e até o cachorro...

Observamos que o sujeito realiza uma pré-leitura baseada no primeiro e breve contato dos alunos com o texto. Já neste momento, os alunos conseguem identificar que o texto explorado tratará, de alguma forma, sobre jogos que podem ser jogados em família,

²³ A fonte do material é *Blanco y Negro ¡guay!*, nº 38, España, 31/10/1999.

conhecidos também como jogos de tabuleiro.

Antes da leitura, o sujeito destaca a existência de uma expressão do texto, explicando para os alunos o seu significado.

S: Tem uma expressão aí, na verdade já está no final da folha, que nós vamos falar sobre ela no final (...) É o *pasarlo bomba* que a gente vai conversar. *Pasarlo bomba* é uma expressão da língua espanhola que quer dizer divertir-se muito. Tem até um outro exemplo aqui... “*Los niños siempre pasan los bombas en el circo*”(…) Então seria *Los niños* siempre se divertem muito no circo”.

O sujeito antecipa à leitura uma expressão que acredita que traria dificuldades à compreensão dos alunos. Neste caso, diferentemente de outros momentos da observação das aulas, o sujeito não espera que os alunos tentem chegar ao significado da expressão sozinhos. Acreditamos, até mesmo pelo relato do sujeito ao pesquisador durante a aula, que isso tenha se dado por considerar que essa expressão exigiria um grau alto de entendimento de alunos daquele nível. Destacamos que o sujeito declara que pesquisou para saber o significado da expressão.

Em um segundo momento, o sujeito explica as questões propostas aos alunos. Destas, separamos algumas mais relevantes para nosso trabalho.

S: A 4 vem a partir da resposta da 3(...) Por exemplo, uma propaganda de batom, a que público se dirige?

A: Mulheres

S: Mulheres, público feminino. Então, a que público se dirige esse texto e o que aqui está dizendo a vocês que o texto está se referindo a um determinado público?

Mais uma vez, o professor estimula o uso do conhecimento prévio para o entendimento do texto e das atividades propostas.

Na questão cinco, que trabalha diretamente com leitura de imagens, o sujeito faz com que os alunos relembrem atividades que já foram realizadas em sala de aula e utilizavam esse mesmo recurso:

S: Lembrando da prova, que trazia a nuvem, que significava chuva e tal...

Isso nos mostra que existe um trabalho coerente de leitura e reforça o perfil do nosso sujeito, que declara ter seu trabalho orientado ao desenvolvimento desta habilidade.

A questão 6, na qual se pergunta o significado de duas palavras, o sujeito pede aos alunos que não usem o dicionário, mas sim utilizem seus conhecimentos de mundo. Isso confirma que o objetivo desta questão não era simplesmente a tradução de palavras do texto,

mas mostrar como o conhecimento prévio e a inferência podem auxiliar na compreensão leitora.

Depois desta etapa, o sujeito circulou pela sala respondendo dúvidas de alguns alunos e, depois, iniciou a fase de correção dos exercícios. Destacamos algumas das etapas da correção que chamaram a atenção do pesquisador.

Na questão 1, o sujeito parece ter se equivocado e só corrigiu a primeira das três perguntas que compunham a questão:

S: Eu percebi que a maioria na fonte colocou isso aqui tudo. Fonte é o nome do lugar de onde eu tirei a propaganda.

Quando cita “isso tudo aqui”, o professor está-se referindo ao fato de os alunos terem posto a data e o país como fonte. Primeiramente, destacamos que, mais uma vez, não foi feita nenhuma referência à fonte virtual do texto, mesmo o sujeito declarando que esse foi retirado da *Internet*. Destacamos, também, que as outras perguntas que compunham a questão (assunto, tipo e objetivo do texto) não foram corrigidas pelo sujeito.

Sobre a segunda questão, o professor enfatiza na correção que não está sendo anunciado somente um jogo, mas sim alguns jogos para a família. Já na terceira questão, destaca que existem algumas respostas possíveis:

S: Qual era o produto anunciado?... jogos. Um só? (...) Não, vários jogos.
 S: A que público se dirige a propaganda?
 A: A família
 S: A família. Eu até vou considerar todo tipo de público, crianças, jovens e adultos... Porém a resposta mais completa seria “para toda a família”.

Na questão 4 percebemos, por suas respostas, que os alunos chegaram a conclusão de que o anúncio tinha como público-alvo a família seguindo estratégias diferentes: uns pela parte verbal (palavra *famijuegos*), outros por intermédio das imagens.

S: pela palavra *famijuegos* e pela imagem da família reunida fazendo o que?... jogando.

A questão 5 discute a importância das imagens para o entendimento do texto

S: Sem as imagens seria mais difícil ou daria da mesma maneira para entender o texto?
 A: Mais fácil.
 A2: Ajuda a traduzir a frase para o português
 A: Sim, te ajuda a traduzir o significado da frase em português.

Neste caso, o aluno reconhece que a imagem auxilia a compreensão do texto, ou seja, que o não verbal complementa o verbal no anúncio lido.

Na última questão, o sujeito destaca a forma como um de seus alunos identificou o significado da palavra “*excusa*”.

S: O colega usou os conhecimentos de mundo, de fora do que aprendemos na sala de aula para achar o significado da palavra *excusa* (...) De onde?

A: Da novela.

S: Que novela?

A: Poder paralelo.

S: Ele disse que tem um personagem que fala isso.

A2: mas é italiano!

S: Sim, mas é a mesma palavra (...) A desculpa perfeita para divertir-se em família.(...) E *famijuegos*? (...) Jogos em família.

Constatamos que o aluno, sozinho, associa seu conhecimento de mundo, aprendido na observação da fala de personagem em uma novela, à sala de aula de LE. Sabendo que a novela retrata o cotidiano de alguns italianos (não espanhóis), ele consegue perceber que, mesmo que o contexto da palavra naquela situação seja diferente do que aparece em sala de aula, isso pode ajudá-lo a entender o significado do texto.

Nesta segunda aula observada, podemos mais uma vez confirmar a realização de um trabalho efetivo de leitura em E/LE por parte do sujeito. Destacamos que os alunos em momento algum estranham as estratégias e parecem bem familiarizados com esse tipo de atividade. Por outro lado, surpreendeu-nos o fato de o sujeito declarar que o texto era retirado da *Internet* e esse não conter nenhum tipo de fonte virtual.

4.3 Análise da Entrevista

Depois da observação e análise das aulas, propusemos realizar uma entrevista com o sujeito sobre alguns dos resultados encontrados. Essa entrevista (áudio no anexo D) tinha como objetivo dar voz ao sujeito para que ele falasse sobre seu trabalho e discutisse algumas escolhas e ideias sobre o material utilizado e as aulas. Achemos importante esse espaço em nossa pesquisa porque, como declaramos, não estamos julgando o trabalho do profissional. Pelo contrário, buscamos entender, através deste estudo de caso, de que forma esse professor usa e entende a *Internet* como fonte de textos para sua atuação docente. Discutimos, também, sobre sua formação e tentamos, desta forma, entender como fatores relacionados a esse aspecto influenciam em certas decisões sobre seu trabalho. A seguir, apresentamos as questões e a análise das respostas de cada uma delas.

4.3.1 Qual a base metodológica que utiliza para o desenvolvimento do trabalho de leitura em E/LE?

Destacamos alguns trechos nos quais o sujeito fala da importância de sua formação para o desenvolvimento de um trabalho com leitura em E/LE.

S: Comecei a trabalhar com leitura em 2004 depois de uma especialização que eu fiz na UERJ e...durante essa especialização, nós trabalhamos com textos que falavam sobre a importância da leitura em língua estrangeira.

S: Agora eu já consigo trabalhar de forma interativa mesmo, sabendo o que eu tô fazendo e consigo até colher os resultados no futuro e percebo o quanto isso ajuda eles em língua portuguesa.

O sujeito declara que seu foco de trabalho em ensino de E/LE é a leitura e que esse surgiu com a experiência de seu curso de especialização. Percebemos aqui que a formação, neste caso continuada, do professor pode interferir em sua prática em sala de aula. O sujeito também afirma que desenvolve um trabalho de leitura interativa e que colhe os resultados deste trabalho. Um trabalho sistemático com leitura foi percebido nas aulas observadas, o que confirma a declaração feita pelo sujeito à entrevista.

Nos trechos a seguir, o sujeito fala sobre a forma que o trabalho de leitura em LE pode auxiliar o estudante em outras disciplinas:

S: O meu trabalho era apresentar o espanhol, a língua e fazer com que eles vivenciassem aquela cultura e ajudar também na língua portuguesa... e eu sempre trabalhei isso, mas não de forma assim tão específica quanto eu trabalho agora depois do curso de especialização.

S: Na aula de língua portuguesa, na escrita, na leitura, e procuro também sempre passar isso pra eles, o quanto de tudo que faço com eles na aula de espanhol, eles podem levar pras outras aulas, seja de português, história, geografia ... estratégias de leitura que a gente utiliza, que eles podem utilizar isso em provas que eles vão fazer mais adiante.

Nestes trechos, o sujeito declara qual seria seu papel como professor de E/LE. Além de apresentar a língua e a cultura espanhola, ele destaca que seu trabalho com língua estrangeira pode auxiliar em outras disciplinas. O trabalho com leitura permeia todas as disciplinas (CORACINE, 2002). Ao assumir que as estratégias aprendidas em LE auxiliam em outras disciplinas, o sujeito direciona seu trabalho para além do ensino tradicional de LE e declara perceber os resultados alcançados pelos alunos não só em espanhol, mas em outras matérias da grade curricular.

Afirma, também, desenvolver um trabalho de leitura interativa e que percebe os resultados deste trabalho. As aulas observadas confirmam esse foco sobre o desenvolvimento de um trabalho sistemático de leitura. Constatamos, igualmente, a familiaridade dos alunos com trabalhos de habilidade leitora.

4.3.2 Qual a importância da *Internet* na busca de materiais a serem usados em sala de aula? Quais as principais fontes que utiliza para esse fim?

A segunda questão trata sobre a importância da *Internet* no recolhimento de materiais a serem usados em aula. Destacamos, primeiramente, um trecho onde o sujeito fala sobre a valorização, por parte dos alunos, dos materiais que são retirados na *Internet*:

S: Bom eu acho que a *Internet* hoje em dia é primordial porque eles vivem isso fora de sala de aula, com o *msn*, *orkut* e o *twitter* agora ... e quando você chega com um texto que retirou da *Internet*, o olhar deles já é diferente em cima do texto... Por incrível que pareça, isso pra eles tem credibilidade... Pode ser uma piada, mas eles já olham de outra maneira para aquilo. “Ah, a professora tirou da *Internet*” – então eles já acham quem é uma coisa mais importante.

Nesta primeira parte da resposta, percebemos que, em suas experiências em sala de aula, o sujeito percebeu que o texto oriundo de fonte virtual causa mais interesse nos alunos. Para ele, um dos motivos de destaque para esse tipo de texto é o fato de os alunos terem contato frequente com textos virtuais fora da sala de aula. Percebemos que, quando o professor fala dos *sites* a que os alunos têm acesso, destaca os de relacionamento ou *chats*, como *Orkut* e *MSN*. Nas aulas observadas, foi usado um material informativo retirado de uma versão virtual do jornal “EL País” e uma publicidade. Assim, novos gêneros, além dos que eles estão acostumados a ter contato fora da sala de aula, como afirma o sujeito, são apresentados de forma impressa, mas auxiliando a percepção de estratégias leitoras dos alunos.

Dando continuidade a resposta, o sujeito fala de como seria importante se seus alunos pudessem ter contato com aqueles materiais em tempo real, ou seja, diretamente da *Internet* por meio de computadores. Mas, como isso não é possível, afirma que acaba imprimindo os textos, com foco naqueles que abordem temas atuais, citando a aula observada sobre a “gripe suína”:

S: Surgiu um tema como, por exemplo, a gripe suína ...se não fosse pela *Internet*, talvez eu levasse muito tempo pra encontrar o material de gripe suína em língua estrangeira pra trazer pra eles... E não só encontrei o material como encontrei um que falava do Brasil, especificamente do problema que a gente tava vivendo... E isso aproxima os alunos da aula e da realidade que a gente ta vivendo.

Percebemos, também, a valorização da praticidade na busca de materiais que a *Internet* oferece ao docente. Sobre as principais fontes para busca de matérias, o sujeito fala que utiliza, principalmente, *site* de buscas e jornais de países hispânicos, além de *sites* de histórias em quadrinhos, como *Mafalda*.

Nossa pesquisa trata da *Internet* como fonte de materiais que são usados em sala de aula. Sabíamos, desde a seleção de nosso sujeito, que, por mais que esse declarasse utilizar a *Internet* como principal fonte de materiais para sua aula, ele não desenvolveria um trabalho de leitura diretamente no computador. Porém, na terceira questão, perguntamos ao sujeito qual a importância de um trabalho de leitura virtual.

4.3.3 Qual a relevância do desenvolvimento de um trabalho de leitura em meios virtuais.

Nos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa de Guimarães (2008), muitos falavam que não desenvolviam a leitura virtual por falta de estrutura das escolas da rede municipal. Na questão 3, buscamos a visão do sujeito sobre a leitura virtual *on-line*.

S: (...) permite que o aluno explore outras fontes, tenha uma abertura maior pra pesquisar fora da sala de aula. Traz ao aluno a idéia de que o mundo não é só “aquilo ali”, que não é só aquele texto, que não é só o que o professor traz...que ele pode pesquisar em casa. (...) Há alunos que, quando eu levo algum texto, por exemplo uma tira de um site, eles olham e dizem: “Professora, se eu chegar em casa e digitar isso aqui, eu entro nesse site?” e na outra aula eles comentam que entraram, que viram o site.

O sujeito destaca a autonomia que a *Internet* pode oferecer ao aluno. Destaca que existem alunos que, através das fontes, buscam os *sites* em casa, partindo para outras leituras e explorações do meio virtual.

Em outra parte da resposta, o sujeito fala sobre como esses materiais ampliam a visão do aluno sobre o uso da *Internet*.

S: (...) pois eles passam a ver a *Internet* não só como *orkut*, *msn*, bate papo, ler *email*...eles passam a ver a *Internet* como fonte de pesquisa, como fonte de aprendizagem e além disso, mostra a eles que hoje em dia não é só livro didático.
S: Faz com que o aluno tenha vontade...tenha a idéia de pesquisar temas atuais, coisa que normalmente eles não têm.

Assim, o sujeito acredita que, ao levar material de fontes e gêneros diversos, amplia a visão do aluno sobre o uso da *Internet*, além de mostrar que o conhecimento não está apenas nas fontes tradicionais, citando o livro didático, mas que o aluno pode aprender, navegando na *Internet*.

4.3.4 Quais as razões motivaram as adaptações realizadas no material que utilizou na aula observada?

Nesta questão, mostramos ao sujeito o texto em sua versão virtual, diretamente na tela do computador. Nosso objetivo era que o sujeito explicasse as razões das alterações realizadas no material que foi usado na aula. Primeiramente, o sujeito aponta a economia como um fator determinante para sua escolha:

S: Economia... Eu poderia com qualquer turma levar um texto inteiro, mesmo sendo um texto grande, trabalhar uma parte de cada vez, trabalhar o título, fazer um resumo. Mas... infelizmente... na sala de aula muitas vezes encontramos barreiras pra fazer isso.

S: O fato de ter que imprimir, tirar cópias e muitas vezes ter que reduzir um texto pra caber na folha, ou colocar mais textos em uma folha, já que dou aula pra 6 turmas, se torna difícil. Gosto que meus alunos fiquem com os textos. Pra mim, pegar um texto de volta é tirar a aula do aluno.

Nestes trechos, confirmamos nossa hipótese que justificaria a escolha do sujeito em fazer alterações no texto: a questão da estrutura das escolas públicas. Como a escola limita o número de cópias, o professor declara que não pode trabalhar com textos maiores. Por outro lado, assume que isso não provém da dificuldade que o aluno teria com esse tipo de texto. Pelo contrário, assume que poderia trabalhar com textos maiores e inteiros em etapas, caso ocorresse alguma dificuldade, mas que a questão econômica interfere diretamente nas suas escolhas para o texto.

O sujeito, na mesma questão, declara que, muitas vezes, tem que retirar informações do texto, como fotos, pelo mesmo motivo. Mais uma vez, assume que essa decisão também interfere no trabalho leitor dos alunos.

Outra informação relevante é o fato de que a escola permite que o sujeito tire cópias do texto completo. Porém, por possuir uma cota que permite um certo número de cópias durante o bimestre, essa opção exigiria que o docente recolhesse o material ao final da aula para ser reutilizado com outras turmas do mesmo ano. O sujeito justifica que prefere diminuir o texto para permitir que o aluno possa ficar com o material, pois muitos não têm acesso à *Internet* em suas casas.

Não esperamos avaliar qual atitude seria melhor para um desenvolvimento de um trabalho leitor, mas sim analisar algumas das consequências dessas escolhas e, por intermédio da entrevista, entender o porquê dessas opções por parte do sujeito.

4.3.5 Reconhece a existência de um processo de transposição didática que interfere no contexto original do texto utilizado?

Na quarta questão, buscamos o motivo das alterações que o professor aplicou sobre o texto original. Na questão 5, nos interessava verificar se o professor reconheceria que as modificações do texto, assim como seu deslocamento do meio virtual para o impresso, resultaram em diferenças significativas na leitura dos alunos.

S: O ideal, como já falei, seria a aula em um laboratório... Sonho que isso vai acontecer um dia,... pra eles perceberem os recursos, como os links por exemplo. Mas, infelizmente... por enquanto, a maneira mais acessível ainda são os textos impressos, mesmo as vezes tendo que adaptar e não poder apresentar de uma forma mais completa.

S: (...) pois no próprio site existem os *links* que levam a matérias relacionadas e... até mesmo a disposição de fotos. Não coloco foto no texto impresso porque muitas vezes não cabe ou porque a foto fica escura e os alunos reclamam.

Por esses trechos, percebemos que o sujeito assume compreender que existem diferenças entre a leitura de um texto na tela do computador e do mesmo impresso. Ele vai além e fala do desejo de que os alunos entendessem os recursos característicos dos textos virtuais, como os *links*. Ainda reconhece que esses *links* levariam os alunos à leitura de outros textos relacionados, permitindo-lhes reconhecer a intertextualidade possível através desse recurso.

Acrescenta eu “sonha” que um dia isso vai acontecer, mostrando que, para sua concepção da realidade educacional que vive, estudantes tendo acesso direto ao computador nas aulas de E/LE ainda é uma realidade distante de ser alcançada

Com essas questões, pudemos, como propusemos no início do capítulo, dar voz ao sujeito para que explicasse o porquê de algumas escolhas observadas por nós nas suas aulas e materiais. No capítulo de conclusão deste trabalho, cruzamos as informações obtidas nas análises apresentadas para, desta forma, respondermos as questões levantadas em nossa metodologia.

CONCLUSÃO

Em nossas conclusões, retomamos questões levantadas no início da dissertação. O quadro teórico adotado concentra-se nas questões relacionadas ao processo de compreensão leitora e à leitura mediada por computador. Os motivos desse recorte são: (a) nossa participação na equipe de pesquisa de nossa orientadora, cujos estudos discutem a leitura, especialmente em espanhol como língua estrangeira, seu ensino-aprendizagem e as implicações da inserção de meios virtuais no processo leitor e (b) o caráter de nossa pesquisa, com suas questões e objetivos relacionados ao trabalho de leitura no âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol no Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Dessa forma, podemos destacar alguns conceitos e aspectos teóricos chave. Sobre a relação entre leitura e escola, Coracini (2002) afirma que, na maioria das vezes, a leitura aparece apenas como um trabalho de decodificação, não auxiliando no desenvolvimento de um leitor competente, independente e crítico. Outros autores como Kleiman (1989) e Carvalho (2002) apontam para importância do desenvolvimento efetivo, na escola, de um trabalho que priorize a competência leitora. Abordamos alguns modelos de leitura e focalizamos nosso trabalho no modelo interacional. Nesse modelo, que serve de base para os PCNs de língua estrangeira (1996), a compreensão envolve o discurso e a interação ativa entre leitor, autor e texto (NUNES, 2005).

Sobre a leitura e textos virtuais, destacamos como os leitores e autores estão diante de novos processos de compreensão e produção textuais (COSTA, 2005). Mesmo reconhecendo que ler sempre será um ato de atribuir significados e construir sentidos independente do suporte (VIEIRA, 2007), acreditamos que o leitor assume posturas diferentes ao ler um texto impresso ou na tela do computador (VIEIRA, 2007). Assim, discutimos a apropriação desse novos perfis de comunicação e leitor pela escola (COSCARELLI, 2003; VIEIRA, 2007).

Em termos metodológicos, o presente trabalho começa a partir da pesquisa de mestrado desenvolvida por Guimarães (2008), na qual foi tratada a relação dos professores com a busca de materiais na *Internet* e se o foco de trabalho dos docentes era direcionado ao desenvolvimento da habilidade leitora. Aquele estudo apoiou-se nas perspectivas dos sujeitos docentes sobre sua realidade, a partir de uma pesquisa de *survey*. A própria autora (GUIMARÃES, 2008) sugeriu a continuidade de seu trabalho, utilizando uma perspectiva etnográfica e observando a prática desses docentes em sala de aula. Optamos, portanto, por desenvolver um estudo cujo objetivo geral é verificar o tratamento dado pelo professor aos materiais que retira da *Internet* para serem usados em sua aula, dando continuidade ao que havia sido pesquisado por Guimarães e adotando o desenho de um estudo de caso com

características etnográficas. Para tal, analisamos os questionários respondidos pelos professores com vistas a definir o sujeito para nosso estudo. Chegamos a um sujeito-professor que declarava, por meio de suas repostas, que realiza um trabalho de leitura sócio-interacional e utiliza a *Internet* constantemente como fonte de materiais a serem levados para sua sala de aula.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados: (a) o registro gravado e escrito (diário do pesquisador) das aulas observadas e (b) uma entrevista. Compusemos o *corpus* de análise com os textos e exercícios elaborados pelo sujeito, as gravações e anotações das aulas e o registro da entrevista. Para efetivar as análises, seguimos procedimentos qualitativos de leitura e discussão dos efeitos da transposição didática dos textos utilizados, dos princípios de leitura subjacentes às questões elaboradas pelo sujeito nos trabalhos realizados em sala de aula. Seguimos com a comparação entre o manifestado no questionário da pesquisa de Guimarães (2008), o observado em classe e o discutido na entrevista.

Por meio da observação das aulas do sujeito e dos demais instrumentos e objetos de estudo, respondemos os questionamentos levantados para nossa pesquisa. O primeiro era o que, para o professor, em sua prática, representa desenvolver atividades com leitura. Pela análise do questionário, o sujeito demonstra desenvolver um trabalho orientado para a leitura e embasado na teoria sócio-interacionista. Nas aulas observadas, pudemos comprovar esse direcionamento dado pelo professor nas atividades propostas. As duas aulas foram baseadas em materiais que traziam textos como principal eixo das atividades. Não foram aplicados exercícios descontextualizados de gramática, de base puramente normativa ou estrutural. Muitas vezes, os textos aparecem em livros didáticos apenas como pretexto para a realização de exercícios gramaticais. Com a observação e em nossa análise, pudemos comprovar, no entanto, que isso não ocorria na sala de aula do sujeito da pesquisa. O objetivo dos trabalhos propostos era o desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos.

Os exercícios relacionados aos dois textos fizeram com que os alunos discutissem fontes, tipo e assuntos dos dois textos apresentados. Além disso, foi realizado, em ambas atividades, um trabalho de pré-leitura para que os alunos despertassem seus conhecimentos prévios que auxiliariam na compreensão do texto. Na primeira atividade, discutiu-se antes sobre a “gripe suína” e os alunos levaram conhecimentos que tinham sobre o assunto que estava sendo muito focalizado pela mídia na época. Na segunda, os alunos, logo no primeiro contato com o texto, observaram as imagens e adiantaram a informação de que o texto iria tratar de jogos de tabuleiro a serem jogados em família. Chamou-nos a atenção o fato de que, ao realizar questões que tinham como base a leitura do componente não-verbal do segundo

texto, o professor citou experiências semelhantes em atividades anteriores e foi prontamente acompanhado pelos alunos. Esse fato comprova que, mesmo tendo apenas duas aulas observadas, podemos afirmar que esse tipo de trabalho é comum na turma do sujeito.

As questões que envolviam gramática estavam relacionadas ao texto, como no caso da questão 3 da primeira aula, que tratava dos verbos do dizer, onde o professor desenvolve uma questão sistêmica da língua associada ao trabalho de competência leitora. O mesmo ocorre com as questões ou dúvidas que ocorrem em relação a vocabulário. O professor direciona os alunos a resolver os problemas relacionados a esse tema por meio de inferência, não com listas de vocabulários ou consulta constante ao dicionário.

Nosso segundo questionamento era sobre que tratamento recebem os textos oriundos do meio virtual. Pudemos observar algumas alterações sofridas pelo texto original virtual e discutimos algumas consequências dessas alterações para a leitura. Para análise comparativa entre os textos originais virtuais e os modelos que foram levados à sala de aula, usamos critérios estabelecidos por Van Dijk (1990) e seus estudos de transposição de textos científicos para jornalísticos²⁴. Apesar de o sujeito ter afirmado que o material usado na segunda aula tinha origem na *Internet*, o reconhecimento do texto por parte de um professor nos mostrou que, na verdade, a fonte original era uma revista impressa. Essa informação nos fez refletir sobre a credibilidade e origem das fontes dos materiais utilizados em aula, já que o sujeito afirmou diversas vezes que, mesmo desconhecendo a fonte virtual, o texto utilizado era oriundo na *Internet*. A não existência de uma fonte virtual inviabilizou a sua análise segundo os critérios de transposição de meio virtual para impresso da publicidade apresentada.

A primeira alteração que discutimos no texto da primeira aula foi a eliminação das marcas características do texto virtual. Quando selecionamos o sujeito, sabíamos que este não trabalhava leitura diretamente na tela do computador. Porém, buscávamos analisar as consequências das alterações sofridas pelo texto no processo de transposição didática. O texto da primeira aula tinha como fonte a versão virtual do jornal “*EL País*”. Em nossa análise, dividimos as mudanças sofridas pelo texto em dois blocos: *links* que não estavam diretamente relacionados ao texto e *links* que estavam diretamente relacionados ao texto.

No primeiro bloco, consideramos os *links* publicitários e outros relacionados à navegação pelo *site*. Concluímos que a ausência desses *links*, por não possuírem ligação direta

²⁴ O trabalho de Van Dijk concentra-se nos critérios de transposição de textos científicos para jornalísticos. A adaptação desses critérios para o conceito de transposição didática teve como fonte o trabalho de Guimarães (2006).

com o texto, não afetariam necessariamente a percepção leitora do aluno sobre as informações contidas nele. Porém, acreditamos que o texto foi pensado para circular na *Internet* e que ausência destes *links* diminui as múltiplas possibilidades de navegação que o suporte virtual oferece ao leitor. Como citamos, os alunos da classe observada não têm acesso ao computador na escola, mas destacamos que em nenhum momento foram discutidas com a turma as alterações das características que esse texto tinha em sua fonte virtual. Logo, entendemos que um trabalho de leitura foi realizado e era o foco das aulas observadas. Contudo, mesmo tendo a *Internet* como fonte, não foi desenvolvido um trabalho leitor que privilegiasse, ou ao menos localizasse as características do texto em sua versão virtual.

No segundo bloco colocamos os itens que estavam diretamente ligados ao texto. Localizamos, nesse contexto, itens que emitem uma alteração real no formato do texto, como a questão da possibilidade de uma versão impressa ou mudança de fonte, assim como alguns que permitem a intertextualidade e interação entre as opiniões dos leitores, como compartilhar a notícia e comentar e responder sobre o que foi lido. Concluimos, neste caso, que quando o texto é transposto e apresentado na versão impressa para aula, diminui-se a postura ativa que o leitor pode apresentar diante ao texto virtual. Isso compromete a exploração de informações e a reconstrução de sentido que pode ocorrer, por exemplo, quando o leitor tem acesso às opiniões de outros leitores. Os *links* oferecidos sobre outros textos relacionados ao assunto também podem comprometer a reconstrução de sentido e o reconhecimento da intertextualidade possível por esses recursos.

Como vimos na análise da entrevista, o sujeito reconhece que houve um apagamento das características virtuais do texto e reconhece a importância de alguns recursos, como o acesso a outros textos por intermédio dos *links*. Além disso, demonstra que, se pudesse, ofereceria esse tipo de aula diretamente no computador. Mas, segundo declarou, isso não é possível por questões estruturais e falta de recursos da instituição onde atua.

Outro aspecto explorado foi a questão da eliminação informacional. Como demonstramos na análise, foi omitido do trecho que introduz a notícia. Como consequência, perde-se a oportunidade de antecipação de alguns assuntos abordados. Concordamos com Guimarães (2006) que a eliminação de trechos introdutórios altera a questão das hipóteses de leitura e ativação do conhecimento prévio.

Foi percebida, também, outra grande alteração do texto: o apagamento de treze parágrafos inteiros. Com a perda desta parte, o texto, além da mudança de contexto e leitor inicial, sofre grandes alterações de conteúdo. Informações como a questão da produção de vacinas contra a gripe A no Brasil e o panorama da doença são omitidas na versão que é

levada à sala de aula. Concluímos que essa escolha do professor levou ao aluno à leitura do que aquele achou mais importante sobre o texto. Neste ponto, consideramos que essa atitude se afasta da visão sócio-interacional de leitura que o professor, na maioria das vezes, implementa em sua aula. Isso porque oferece uma leitura “autorizada”, baseada nos padrões de interpretação do que é relevante para o docente e não discute tais recortes, o que favoreceria uma negociação de sentidos entre os membros da turma nesse aspecto particular.

Como afirmamos anteriormente, o presente trabalho não tem como objetivo julgar ou avaliar o trabalho docente. Apenas pretendemos entender de que forma essas escolhas influenciam na questão da leitura em sala de aula. Por isso, recorremos à entrevista, para saber do sujeito que motivações o levaram a realizar essas mudanças para chegar ao texto didatizado. O sujeito respondeu que a falta de estrutura para cópia de atividades e a limitação no uso de materiais o obriga a reduzir muitas vezes o tamanho do texto. Comentou, também, que, por conta dessas limitações, omite imagens e cores que seriam importantes na construção de sentido por parte dos alunos.

Com esse questionamento, percebemos que, mesmo o professor tendo preparo para trabalhar os aspectos de leitura pedidos nos documentos governamentais, ele sofre coerções pela falta de estrutura das escolas onde atua. Acreditamos que, mesmo que nosso trabalho esteja baseado em um estudo de caso, essa realidade possa se repetir em muitas salas de aula da rede pública e privada de nosso país. Ainda assim, destacamos que a formação e conscientização do professor para determinado tipo de trabalho gera compensações que podem equilibrar o processo e minimizar as dificuldades para o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo.

Sobre o acréscimo informacional, o sujeito não citou a tabela que inseriu na primeira atividade observada. Recordamos que essa tabela não aparece na versão virtual do texto. Na segunda atividade, oralmente o professor esclarece o que quer dizer “*pasarlo bomba*”. Essa informação não está contida no texto e o professor traduz a expressão antes mesmo de iniciar a atividade de pré-leitura. O sujeito justifica-se, declarando que a expressão foi traduzida diretamente por trazer um grau de dificuldade grande e que, somente com inferência, os alunos não conseguiram entender.

Nosso terceiro questionamento trata de como a prática, os objetivos e a base teórica deste professor se relacionam com a sua auto-imagem que aparece no questionário (GUIMARÃES, 2008). Entendemos que, no questionário, o professor demonstrava sua auto-imagem de atuação profissional. Mas a questão era se o que declarava ocorria de fato em sua prática docente.

Das conclusões chegadas na pesquisa de Guimarães (2008), baseamo-nos em duas que vinham ao encontro de nossos objetivos. A primeira trata da utilização de NTs pelos professores da rede municipal que responderam ao questionário proposto. Neste caso, a professora dividiu seus informantes em 4 grupos: *aversão total*, *adesão incondicional*, *postura crítica equilibrada* e *postura indecisa* (os critérios para essa divisão encontram-se dispostos no capítulo 3.1 do presente trabalho)

A análise do questionário coloca o informante no grupo de *adesão total* às NTs. Este grupo traz como perfil professores que dependem da *Internet* para suas aulas, assim como também que os alunos tenham acesso à rede em suas casas a fim de realizar tarefas solicitadas. No questionário, o sujeito declara que pede para os alunos pesquisarem assuntos variados na *Internet*, que troca *e-mails* com os docentes e comenta *sites* interessantes em LE ou LM. Nas aulas observadas, não pudemos comprovar o declarado. Porém, entendemos que a observação de duas aulas não é suficiente para que tenhamos afirmações sobre esse assunto. Destacamos que, durante a entrevista, na questão em que discutíamos a importância da *Internet* em suas aulas, o sujeito trata esse recurso como primordial e afirma que os alunos vivem isso (*Internet*) fora da sala de aula. Afirma, também, que os alunos muitas vezes visitam os *sites* depois da aula e comentam alguns detalhes posteriormente. Essas afirmações aproximam o sujeito do perfil de *adesão incondicional* às NTs, como foi classificado no trabalho de Guimarães.

Porém, nosso objetivo era ver na prática como essa postura ocorria. Na entrevista, o professor afirma que, muitas vezes, como discutimos, a estrutura da escola na qual trabalha não permite que utilize certos recursos. Faz referência a isso quando fala do desejo de que os alunos tivessem aula diretamente no computador e para justificar alterações que realiza no texto original virtual quando este é transposto para sala de aula. Diante disso, o informante se distancia do grupo de *adesão incondicional* e se aproxima do grupo de *postura crítica equilibrada*. Segundo Guimarães (2008), o segundo grupo comporta professores que, apesar de reconhecerem como a *Internet* e NTs enriqueceriam suas aulas e incentivarem o uso do computador pelos alunos, admitem as limitações do espaço escolar e a falta de recursos para o desenvolvimento do seu trabalho. Assim, analisando a prática e a entrevista, constatamos que, diferentemente do que demonstrou em sua auto-imagem no questionário, a realidade de sua prática docente mostrou-nos que não seria possível mantê-lo exclusivamente no grupo de *adesão incondicional*. Concluímos que esse profissional utiliza sim a *Internet* como fonte de materiais, valoriza e incentiva o uso desta ferramenta no cotidiano dos alunos, mas a realidade da instituição não o permite trabalhar com *Internet* como idealiza.

Outra conclusão da pesquisa de Guimarães está relacionada à leitura no contexto específico do uso da *Internet* no planejamento e propostas de trabalho de E/LE. Neste caso, segundo o citado trabalho, o sujeito de nossa pesquisa se enquadra no grupo no qual a leitura é trabalhada sob o ponto de vista sócio-interacional. Analisando as aulas observadas, percebemos que esse tipo de leitura é realmente o foco e predominou nas atividades observadas. No entanto, algumas vezes, ele desvia-se dessa base metodológica, como no exemplo citado em que são retirados parágrafos inteiros do texto original na sua adaptação pedagógica. Entendemos também que, segundo a visão sócio-interacional de leitura, a compreensão envolve o discurso e a interação ativa entre leitor, emissor e texto, produzindo uma significação específica ao contexto no qual ou para qual a atividade leitora acontece (NUNES, 2005). No caso dos textos produzidos na *Internet* que são didatizados, o contexto inicial de produção não se mantém, já que os alunos não têm acesso a esses textos diretamente da *Internet* e nem seriam pertencentes ao público alvo pensado pelo autor para a produção dos mesmos.²⁵

Concordamos, também, que o apagamento das marcas virtuais do texto colaboram para intensificar esse afastamento do contexto original de produção. Assim, nosso sujeito segue a uma linha didática que privilegia a leitura interacional, mas afasta-se dela quando ignora as consequências das alterações sofridas pelo texto levado a outro contexto e com função diferente da originalmente pensada para ele.

Para finalizar, destacamos que nosso trabalho seguiu uma linha de pesquisa baseada em leitura em E/LE e ambientes virtuais. Desta forma, foi antecipado por outras pesquisas que nos levaram a chegar à proposta de analisar, na prática, como se dava essa relação do professor que conta com a *Internet* como fonte de recursos frequentemente em suas aulas. Estabelecemos critérios para essas modificações sofridas pelo texto didatizado pelo sujeito e analisamos as suas consequências para a compreensão leitora. Percebemos, também, na voz do professor, que algumas dessas alterações são influenciadas pela falta de estrutura da escola onde trabalha. Assim, mesmo reconhecendo algumas consequências que julga negativas para o processo leitor, o sujeito não vê outra alternativa a não ser retirar partes e gráficos do texto, por exemplo. Mesmo nosso trabalho se tratando de um estudo de caso, achamos que alguns itens analisados podem se repetir no contexto de muitas salas de aula do nosso país, pois em

²⁵ Neste caso, consideramos que os textos das duas atividades se enquadram nesse critério. O primeiro texto é uma notícia que circula em um jornal tradicional de língua espanhola. Logo, suas matérias são direcionadas a um público leitor em espanhol que busca por informações. No caso estudado, esse contexto já começa a ser modificado quando é o sujeito que seleciona e leva o texto para sua classe. O segundo texto também é uma publicidade pensada para vender produtos a um público consumidor também de língua espanhola.

nossa atuação docente convivemos com realidades similares às reportadas pelo sujeito da pesquisa.

Existem muitos pontos a serem abordados em estudos e formação de professores sobre leitura e *Internet*. Mesmo o professor que investe em formação continuada e direciona seu trabalho efetivamente para leitura, como é o caso do sujeito desta pesquisa, ainda precisa desvendar, assim como nós, os caminhos e possibilidades de escolha do meio virtual. Esperamos que nosso estudo represente uma contribuição sobre esse assunto e que estudos posteriores possam ampliar e complementar as visões aqui abordadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005.

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.

BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 113-125.

BONI, V. E QUARESMA, S.J. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. Tese. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul.2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/PR. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Brasília*: Presidência da República, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In CORACINI, Maria José. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**, Rio de Janeiro, FAE-UERJ. Ano 3. n. 5. p. 7-20. jan/jun. 2002.

CARVALHO, Regina Célia, LIMA Paschoal (orgs) **Leitura: Múltiplos Olhares**. [S.l.] : . Mercado de Letras, 2005.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. Tese (Doutorado Letras Neolatinas - Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTE, Marianne C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. 1a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. 1ª reimpr. Madrid: Celeste Ediciones, 1996.

CORACINI, M. J. (Org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura** – Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2.ed. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2003.

COSTA, S. R. Leitura e escritura de hipertextos: implicações didáticos-pedagógicas e curriculares. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, 43-49, 2000.

_____. **(Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever**. Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.65 ISSN 0101-3262. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> (acessado em 22/03/2009)

CRYSTAL, David. **El lenguaje e Internet**. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

FERREIRA, S. P. A. **Compreensão de Leitura: Estratégias de tomar notas e da imagem mental**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª ed., 2005, p. 64- 89.

GRICOLETOT, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Mônica de Castro. **Transposição Didática e a Noção de Autenticidade: a questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GUIMARÃES, Viviane Mendonça de Menezes. **Professor e Internet: um olhar crítico e investigativo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GURGEL, Maria Cristina L.; ROCHA, Décio. Leitura em sala de Aula: polifonia e interação. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. (org). **Pistas e Travessias II**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. **Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo**. 2002. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2004.

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

_____. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. In: **Cadernos de tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 319-340, 2006.

LOUREDA LLAMAS, Oscar. **Introducción a la tipología textual**. Madrid: Arco/Libros SL, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.68-90.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MARTINS, Rosemari Lorenz. **A leitura em ambientes virtuais** (2005). Disponível em http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/leitura_ambientes_virtuais.pdf . Acessado em 15 de julho de 2009.

MAYOR, J. Estrategias de comprensión lectora. In: LOBATO, J.S. et al. **La comprensión lectora en el aula de E/LE**. Madrid: SGEL, 2000.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. **Visão Sócio-Interacional de Leitura**. In: Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos. Rio de Janeiro: IPEL/PUC, 2005. [Artigo 02; publicação em CD-ROM].

PATRIOTA, Karla; RIZZO, Joana. **Interatividade, imersão e leitura não linear**: os novos meios e as novas linguagens. IN: VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom., 6, 2006, Brasília.

VIEIRA, I.L. Leitura na Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares . In: ARAÚJO, J.C. (org.). **Internet & Ensino** – Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2.ed . Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2003.

_____. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana(org.). **Letramento digital**. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2005.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, [s.n.],1996.

SOTO, Ucy. Ensinar a aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias?. In: Soto, Ucy (org.). **Novas tecnologias em sala de aula**. São Carlos: Claraluz, 2009.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. **Língua Inglesa: Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: Mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 244-267.

XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.170-180.

Anexo A- Questionário utilizado na pesquisa de Guimarães (2008)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - INSTITUTO DE LETRAS**

Questionário parte da dissertação de Mestrado em Linguística

Aluna: Viviane Mendonça de Menezes Guimarães

Orientadora: Cristina de Souza Vergnano Junger

Prezado(a) professor(a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para pesquisa. Sua participação é muito valiosa para o desenvolvimento de nosso trabalho, por isso, responda as questões de maneira séria e sincera. Contamos com sua colaboração. Muito obrigada!

CRE: _____ Ano de admissão: _____

E.M: _____

1ª Parte: Informações Gerais

Marque com um X a(s) opção(ões) que melhor responde(m) à pergunta:

I. Tenho como tempo de formado:

- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- mais de dez anos

II.Fui graduado e licenciado em instituição:

- pública federal
- pública estadual
- privada

III.Possuo titulação em:

- Graduação na língua em que ensino
- Graduação em área afim do magistério
- Especialização na área em que atuo
- Curso de Mestrado na área em que atuo
- Curso de Doutorado na área em que atuo
- Cursos de pós-graduação fora da área de minha atuação profissional

IV.Meu trabalho no Município é voltado:

- Somente para o ensino de L.E (língua estrangeira)
- Para o ensino de L.E e de Língua Portuguesa
- Para o ensino de L.E e outras atribuições da carreira do magistério
- Para outras atribuições da carreira do magistério

V. Além do Município, atuo em:

- Instituição municipal de outra cidade
- Instituição estadual
- Instituição federal
- Instituição privada de ensino básico ou superior
- Cursos livres

VI. Leciono em :

- Ensino Fundamental - 1º ciclo
- Ensino Fundamental - 2º ciclo
- Ensino Fundamental - 3º ciclo
- Ensino Médio
- EJA
- Ensino Superior

VII. Com relação à minha formação continuada, esta se realiza a partir de:

- Cursos oferecidos para renovação da prática docente pela SME
- Cursos de informática educativa pela SME
- Cursos de extensão nas áreas de E/L.E
- Cursos de extensão em informática
- Cursos de extensão em instituições de Ensino Superior
- Participação em atividades acadêmicas (seminários, jornadas, congressos etc.)
- Auto-estudo (leitura, debates, etc.)
- Não se realiza, pois desconheço informações sobre cursos da Secretaria de Educação do Município
- Não se realiza, pois não tenho tempo ou condições de participar de cursos e/ou atividades acadêmicas.

VIII. Com relação à formação continuada, as dificuldades de desenvolvê-la foram:

- Falta de tempo disponível
- Falta de opção por cursos de minha área de atuação
- A não dispensa do horário de trabalho
- Cursos oferecidos em lugares distantes
- Falta de interesse

IX. Em minha escola há disponíveis:

- Recursos audiovisuais (televisão, rádio, retroprojeter, etc.)
- Fotocópia gratuita para trabalhos rotineiros
- Fotocópia gratuita para avaliações
- Fotocópia, somente se pagar por elas
- Computadores para uso dos alunos
- Computador para uso dos professores
- Biblioteca/ Sala de leitura

X. Com relação aos PCN de L.E e da Multieducação:

- Conheço os documentos e trabalho em sala de aula segundo seus princípios
- Conheço os documentos, mas não trabalho em sala de aula segundo os seus princípios
- Desconheço tais documentos

2ª Parte: Informações específicas:

I. Durante o meu curso de formação como professor de L.E :

- A questão do ensino de leitura foi abordada
- O tema leitura mereceu pouco enfoque
- A leitura não foi abordada pelos professores
- Outro. Qual? _____

II. O meu trabalho com a leitura em sala de aula:

- É muito satisfatório
- Satisfatório
- Pouco satisfatório
- Não trabalho leitura com meus alunos
- Outro. Qual? _____

III. O que mais dificulta o trabalho de leitura em sala de aula?

- Falta de material
- Dificuldade de reprodução de material
- Grande número de alunos em sala
- Falta de interesse dos alunos por leitura
- A dificuldade dos alunos em ler no idioma ensinado
- Falta de motivação dos alunos pelos assuntos dos textos
- Meu desconhecimento da metodologia
- Eu não priorizo a leitura
- Outro. Qual? _____

IV. Sobre os meus conhecimentos sobre a Internet:

- Não sei navegar na rede
- Sei navegar, mas preciso de ajuda
- Navego com habilidade

V. Acesso a Internet através de:

- Meu próprio computador
- Computador da escola em que trabalho
- Locais pagos
- Computador de outros
- Não tenho acesso à Internet (se marcou esta opção, pule para a pergunta VII)

VI. Caso tenha acesso à Internet, com que propósito você entra na rede?

- Pesquisar assuntos de interesses pessoais
- Ler e enviar *e-mails*
- Acessar chats
- Ler jornais e/ou revistas eletrônicos
- Baixar músicas e/ou arquivos
- Coletar material para ser utilizado em sala de aula
- Outros.Quais? _____

VII. Para as minhas aulas utilizo:

- Livro didático
- Fragmentos retirados de livros didáticos
- Textos de diferentes gêneros
- Livros paradidáticos
- Textos avulsos de diferentes livros que não sejam didáticos
- Textos elaborados por outros professores
- Textos de minha criação
- Apostila compilada com materiais de fontes diversas
- Textos avulsos retirados de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros (anúncios, receitas, etc.)
- Textos extraídos da internet
- Outros.Quais? _____

VIII. Se utiliza textos de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros, eles são retirados de:

- Revistas
- Jornais
- Internet
- Livros
- Embalagens de produtos
- Não utilizo esse tipo de texto
- Outras.Quais? _____

IX. Ao preparar material para as suas aulas, você usa:

- Exercícios de diferentes livros
- Crio meus próprios exercícios com o material selecionado
- Retiro os exercícios de sites específicos na Internet
- Utilizo material criado por outros professores
- Outros.Quais? _____

X. Seleciona material da Internet e leva para a sala de aula?

- Nunca (se marcou esta opção, pule para a pergunta XIV)
- Raramente
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

XI. Ao considerar a Internet como um recurso em seu planejamento de aula, o que você procura?

1. () Materiais:

- () Músicas e/ou letras de músicas
- () Textos didáticos prontos com exercícios de *sites* específicos para professores
- () Jornais e/ou revistas eletrônicos
- () Tiras cômicas
- () Textos literários
- () Fragmentos de Chat
- () Textos científicos
- () Atividades lúdicas
- () Fotos/ imagens
- () Outros. Quais? _____

2. () Atividades *on line*:

- () *Sites* com exercícios para os alunos
- () Escrita e envio de *e-mails*
- () Fóruns
- () *chats*
- () pesquisas orientadas
- () Outras. Quais? _____

XII. Como você obtém o material e atividades ligados à internet?

- () Motores de busca
- () Catálogos de busca
- () *Sites* educacionais
- () *Sites* institucionais
- () *Sites* indicados por colegas
- () Livros
- () Tevê
- () Escola/ SME/ Instituição
- () Outro. Qual? _____

XIII. Ao selecionar o material da Internet e levar para a sala de aula, que atividades são propostas?

- () Exercícios gramaticais
- () Tarefas de compreensão de texto
- () Ensino de vocabulário
- () Apoio para produção escrita
- () Debates orais sobre o material levado
- () Jogos
- () Outras. Quais? _____

XIV. Ler um texto impresso é:

- Decodificar palavras
- Um processo objetivo que visa à descoberta de um sentido para o que se lê
- Retirar informações solicitadas
- Reconstruir significado
- Reconhecer a voz de um autor e sua opinião
- Reconhecer que a experiência do leitor é indispensável para construir sentido
- Um processo de interação entre autor, texto e leitor
- Um processo que pode ser ensinado ao aluno
- Outro. Qual? _____

XV. Em sua opinião, a leitura realizada através da tela de um computador:

- É idêntica à leitura do texto impresso
- É mais difícil do que a do texto impresso
- É mais fácil do que a do texto impresso
- É mais atrativa do que a do texto impresso
- Requer maior atenção do leitor
- É enriquecida pela opção dos *links*
- É problemática pela presença dos *links*
- Outro. Qual? _____

XVI. Ao avaliar a possibilidade de levar seus alunos para uma sala de informática, conclui que:

- É uma atividade que já realizo
- Tenho vontade, mas faltam recursos
- Tenho vontade, mas não possuo conhecimentos de informática
- Enriqueceria as minhas aulas de L.E
- Não teria função para uma aula de L.E
- Não tenho interesse em fazê-lo
- A escola não permite
- Outro. Qual? _____

XVII. De que forma incentiva seus alunos quanto ao uso do computador e da Internet?

- Pedindo que pesquisem assuntos variados
- Pedindo que entrem em *sites* específicos para a realização de tarefas
- Criando uma página para os alunos como uma extensão de minhas aulas
- Trocando *e-mails* com os alunos
- Pedindo trabalhos digitados
- Não incentivo o uso da Internet
- Outro. Qual? _____

XVIII. Com que frequência solicita a(s) atividade(s) marcada(s) acima?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Anexo B – Texto utilizado na primeira aula observada

Brasil ocupa el tercer lugar en cantidad de muertos por gripe A

El número de fallecidos por la gripe porcina en Brasil se duplicó en una semana y asciende a 192, informó el martes el ministro de Salud, José Gomes Temporao, lo que lo convierte en el tercer país más afectado del mundo tras los Estados Unidos y la Argentina.

El último dato oficial del Ministerio de Salud, divulgado hace una semana, contabilizaba 96 muertes por gripe porcina.

El 40% de las 192 muertes en Brasil ocurrieron en el estado de Sao Paulo, seguido de los sureños, donde el invierno austral es más fuerte: Rio Grande do Sul (23%) y Paraná (22%). Rio de Janeiro registró 12,5% de los fallecimientos.

Temporao dijo que, del total de personas que perdieron la vida por la nueva gripe, al menos un 43% "tenía algún factor de riesgo", entre los que citó casos de mujeres embarazadas, niños de menos de dos años o adultos mayores de 60, y personas con algún tipo de insuficiencia inmunológica.

Del total de fallecidos, 28 eran mujeres embarazadas, explicó el ministro, quien dio estos datos en comparecencia ante la Cámara de Diputados destinada a explicar la actuación del gobierno ante la pandemia.

Temporao pidió relativizar los datos que colocan a Brasil entre los primeros de la lista de muertos por países porque, sostuvo, deben compararse con la población, que es de 190 millones de habitantes en el gigante sudamericano.

"Por cada 100.000 habitantes, Argentina registra 0,84% de muertes, Chile 0,61%, Estados Unidos 0,14%, Brasil 0,09% y México 0,05%", dijo Temporao.

Diferencias entre la gripe común y la gripe A

| Síntomas | Gripe común | Gripe A |
|--------------------|-------------------------|---------------------|
| Fiebre | No llega a 39° | Inicio súbito a 39° |
| Dolor de cabeza | De menos intensidad | Intenso |
| Escalofríos | Esporádicos | Frecuentes |
| Dolor de garganta | Pronunciado | Leve |
| Tos | Menos intensa | Seca continua |
| Secreción nasal | Fuerte y con congestión | Poco común |
| Dolores musculares | Moderado | Intenso |
| Ardor de ojos | Leve | Intenso |
| Cansancio | Moderado | Extremo |

Anexo C – Questões utilizadas na primeira aula observada

Espanhol - 3º bimestre

Questões sobre o texto "**Brasil ocupa el tercer lugar en cantidad de muertos por gripe A**":

1) Informe os seguintes dados sobre o texto lido:

a) Fonte: b) Tipo do texto: c) Assunto: d) Objetivo:

2) Quem transmite os dados sobre a gripe A informados no texto?

3) Quais são os verbos usados para introduzir as falas e opiniões do ministro?

4) Qual a função das aspas no texto?

5) Que lugar do Brasil tem o maior número de mortes?

6) Levando em conta o número total de habitantes dos países, em que lugar está o Brasil na lista de mortes pela Gripe A?

7) Que país lidera a lista que considera só o número de mortos pela Gripe A?

8) Que país lidera a lista de considera o número de mortos por habitante?

9) Baseando-se no quadro comparativo, escreva quais são os principais sintomas da Gripe A.

Espanhol - 3º bimestre

Questões sobre o texto "**Brasil ocupa el tercer lugar en cantidad de muertos por gripe A**":

1) Informe os seguintes dados sobre o texto lido:

a) Fonte: b) Tipo do texto: c) Assunto: d) Objetivo:

2) Quem transmite os dados sobre a gripe A informados no texto?

3) Quais são os verbos usados para introduzir as falas e opiniões do ministro?

4) Qual a função das aspas no texto?

5) Que lugar do Brasil tem o maior número de mortes?

6) Levando em conta o número total de habitantes dos países, em que lugar está o Brasil na lista de mortes pela Gripe A?

7) Que país lidera a lista que considera só o número de mortos pela Gripe A?

8) Que país lidera a lista de considera o número de mortos por habitante?

9) Baseando-se no quadro comparativo, escreva quais são os principais sintomas da Gripe A.

Anexo D – Gravações das aulas e entrevista

Anexo E – Texto utilizado na segunda aula observada

Nombres: _____

Clase: _____

Trabajo de Español



Blanco y Negro ¡guay! n° 38, España, 31/10/1999

- 1) Identifique fonte, assunto, objetivo e tipo do texto.

- 2) Qual o produto anunciado?

- 3) A que público se dirige essa propaganda?

4) A partir de que elementos você chegou a essa conclusão?

5) Qual a importância das imagens para a compreensão deste texto?

6) Qual seria o significado das palavras "famijuegos" e "excusa"?
