



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

Viviane Mendonça de Menezes Guimarães

Professor e internet: um olhar crítico e investigativo

Rio de Janeiro

2008

Viviane Mendonça de Menezes Guimarães

Professor e internet: um olhar crítico e investigativo

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 de Souza Vergnano Junger

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

G 963 Guimaraes, Viviane Mendonça de Menezes.
Professor e internet: um olhar crítico e investigativo / Viviane
Mendonça de Menezes Guimaraes. – 2008
110 f.

Orientador: 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. Tecnologia educacional - 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 tese.

Assinatura

Data

Viviane Mendonça de Menezes Guimarães

Professor e internet: um olhar crítico e investigativo

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

Aprovada em 26/09/2008

Banca Examinadora:

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

Profª Drª Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Instituto de Letras da UERJ

Profª Drª Kátia Cristina do Amaral Tavares
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro

2008

*A meu marido e minha filha,
os dois amores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À professora Cristina Vergnano Junger, minha “eterna” orientadora, e quem mais uma vez me conduziu pelo caminho do conhecimento, transmitindo a segurança necessária para este desafiante trabalho investigativo;

À professora Maria Teresa Tedesco por sua imediata disponibilidade e pelas boas dicas e observações durante os momentos finais desta dissertação;

A todos os professores de Mestrado em Linguística da UERJ, que de alguma forma foram especiais nesta parte da minha vida acadêmica;

À prof.^a Celeste Veiga da SME / R.J, pois sem a sua ajuda talvez esta pesquisa não se concretizasse;

À prof.^a Kátia, da UFRJ, pelo apoio e importante conhecimento transmitido acerca do tema Novas Tecnologias;

A todos os membros da banca por terem dispensado seu tempo para a leitura deste trabalho;

A todos os docentes que participaram desta pesquisa e que com a sua ajuda a tornaram possível;

À amiga Simone pelas relevantes dicas acerca da bibliografia e pela ajuda com a tradução do resumo;

À amiga Gabriele pelo incentivo, apoio e pela preocupação durante todo o curso;

Aos queridos amigos “irmãos”, André e Carla, pela colaboração nos momentos iniciais e finais do trabalho e, sobretudo, pelo carinho e incentivo;

À minha querida prima-irmã Danielle, por dedicar seu precioso tempo à leitura desta dissertação, por suas dicas importantes e, principalmente, por estar presente com seu apoio e carinho em todos os momentos de minha vida;

A todos os amigos que surgiram durante o curso de Mestrado, principalmente às amigas Nícia, Nívea e Francis;

A meu pai por ter me ensinado a valorizar o estudo e mostrado que através deste conseguimos sempre ir mais além;

À minha mãe, com quem sempre pude contar nos momentos em que mais precisei;

Ao meu amado marido Walso, meu grande incentivador, pelo constante estímulo, pela preocupação e pelo companheirismo de sempre;

À minha filha Manuela, que com seu sorriso me alegrou nas horas de cansaço e desânimo;

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, mas que não foram citados acima.

A Deus que me guia e me ilumina em todos os momentos de minha vida.

*“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.”*

Antonio Machado

RESUMO

GUIMARÃES, Viviane Mendonça de Menezes. *Professor e internet: um olhar crítico e investigativo*. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

O objetivo central deste estudo é investigar as propostas de atividades escolares, utilizando a Internet como fonte de material para as aulas por professores de espanhol, língua estrangeira, do Município do Rio de Janeiro. Para desenvolvê-lo, utilizamos como suporte teórico estudos sobre a Internet e suas características enquanto suporte digital, aspectos gerais e específicos de leitura, gêneros textuais e digitais. Tomamos como objeto de análise os questionários respondidos pelos professores. Sua análise nos permitiu: a) identificar e delimitar os informantes da pesquisa; b) verificar o tipo de material que os professores utilizam em suas aulas; c) averiguar que interesse lhes desperta a Internet como um recurso didático-pedagógico; d) caracterizar o tipo de leitura que realizam no suporte digital e se essa se assemelha à do meio impresso; e) verificar as propostas de atividades de leitura criadas pelos docentes e f) construir perfis, ainda que não generalizantes, de professores de E/LE da SME/Rio, como leitores e docentes de leitura. Nosso estudo mostrou que há o interesse da maioria dos professores em utilizar as novas tecnologias (NTs) em suas aulas e ajudar na inclusão digital de seus alunos, mas que esta não se realiza. Conforme havíamos previsto nas hipóteses, a Internet serve como fonte para aquisição de material a ser utilizado em sala de aula pelo professor. Entretanto, atividades em laboratórios de informática não são realizadas, não apenas pela falta de recursos, mas também pela falta de condições físicas do espaço escolar não comportar a grande quantidade de alunos por turma. Além disso, a leitura através da tela do computador não é vista da mesma forma que a do meio impresso e o professor está atento às particularidades dessa atividade no novo suporte. Mesmo em se tratando de um estudo com *corpus* reduzido, acreditamos que nossas conclusões servirão como material de consulta e reflexão para muitos docentes e poderão ser uma ponte para propostas de trabalhos futuros, envolvendo o professor e as novas tecnologias.

Palavras-chave: Internet. Professor e novas tecnologias. Leitura em meio impresso e digital.

ABSTRACT

The main objective of the present research is to investigate proposals of pedagogical activities, using the Internet as a source of material for classes, elaborated by teachers of Spanish as a foreign language of Rio de Janeiro city. In order to develop this study, different theoretical constructs were used: studies about the Internet and its characteristics as a digital support, general and specific aspects of reading and textual and digital genres. Questionnaires answered by the teachers were used as object of analysis. Their analysis allowed us to: a) identify and delimit the research participants; b) verify the type of material used by teachers in their classes; c) investigate what kind of interest teachers have in relation to Internet as a didactic-pedagogical resource; d) characterize their way of reading in digital environment and analyze how similar it is to their way of reading in printed environment; e) verify the proposals of reading activities elaborated by the teachers and f) build profiles, although not general, of teachers of Spanish as a FL of SME/Rio, as readers and teachers of reading. The analysis of the data has indicated that there is an interest of the majority of teachers in using the new technologies (NTs) in their classes and helping the digital inclusion of their students, but this does not proceed. As we had anticipated in assumptions, the Internet serves as a source for the acquisition of material to be used in classroom by teachers. Nevertheless, activities in computer laboratories are not carried out, not only by lack of resources, but also by the lack of physical conditions of school space that does not include the large number of students per class. Moreover, reading through the computer screen is no longer viewed in the same way as reading in printed texts and the teacher is aware of the peculiarities of this activity in a new support. Although the present study has used a reduced *corpus*, we believe that our conclusions will serve as material for consultation and reflection to many teachers and may be a bridge for proposals for future works involving the teacher and the new technologies.

Keywords: Internet. The Teacher and the New Technologies. Reading in printed and digital environment.

RESUMEN

El objetivo central de este estudio es investigar propuestas de actividades escolares utilizando la Internet como fuente de material para las clases elaboradas por el profesorado de español, lengua extranjera, de La Municipalidad de Rio de Janeiro. Para desarrollarlo, utilizamos el soporte teórico de estudios sobre Internet y sus características como soporte digital, aspectos generales y específicos de lectura, géneros textuales y digitales. Tomamos como nuestro objeto de análisis las encuestas contestadas por los profesores. Su análisis nos permitió: a) identificar y delimitar los informantes de la investigación; b) verificar qué tipo de material están llevando a la clase; c) averiguar qué interés les despierta Internet como un recurso didáctico-pedagógico; d) caracterizar el tipo de lectura que realizan en el soporte digital y si ésta se asemeja a la del medio impreso; e) verificar las propuestas de actividades de lectura creadas por los docentes y f) construir perfiles, aunque no generales, de profesores de E/LE de SME/Rio, como lectores y docentes de lectura. Nuestro estudio nos ha mostrado que hay el interés de la mayoría de los profesores en utilizar las nuevas tecnologías en sus clases y ayudar a sus alumnos en la “inclusión digital”, pero que ésta no suele realizarse. De acuerdo con nuestra previsión en las hipótesis, Internet sirve como fuente para la adquisición de material a ser utilizado en clase por el profesor. Sin embargo, actividades en laboratorios de informática no son realizadas, no sólo por la falta de recursos, como también por la falta de condiciones físicas del espacio escolar que no comporta la gran cantidad de alumnos por clase. Además, la lectura a través de la pantalla del computador tampoco es vista de la misma forma que la del medio impreso, y el profesor está atento para las particularidades de la actividad lectora en ese soporte. Aunque tratándose de un estudio con *corpus* reducido, creemos que nuestras conclusiones servirán como material de consulta y reflexión para muchos docentes y podrán ser un puente para propuestas de trabajos futuros, envolviendo al profesor y las nuevas tecnologías.

Palabras-clave: Internet. Profesor y Las Nuevas Tecnologías. Lectura en medio impreso y virtual.

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE – Espanhol como língua estrangeira

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

MD –Material Didático

NTs – Novas Tecnologias

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SME – Secretaria Municipal de Ensino

WWW – *World Wide Web*

LISTA DE QUADROS

Quadro/Página

QUADRO 1: Relação de professores de E/LE nas CREs	55
QUADRO 2: – Relação do total de questionários devolvidos de cada CRE e a respectiva proporcionalidade com relação ao total de questionários enviados para as escolas de cada região	57
QUADRO 3: Utilizando as NTs	83
QUADRO 4: Utilizando a leitura neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE.	85
QUADRO A: Blocos temáticos	106
QUADRO B: As CREs e os bairros.....	109

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	14
1. CONTEXTO TEÓRICO DA PESQUISA.....	19
1.1. Internet.....	19
1.1.1. <u>Características do Suporte Digital</u>	21
1.1.2. <u>Internet e Educação</u>	24
1.1.3. <u>Material Didático e Uso da Internet como fonte para coleta de materiais</u>	26
1.2. Leitura.....	32
1.2.1. <u>O processo leitor</u>	33
1.2.2. <u>Leitura no meio virtual e no meio impresso</u>	38
1.2.3. <u>Leitura e Ensino</u>	42
1.3. Gêneros Textuais e Digitais.....	45
1.3.1. <u>A Problemática da Definição de Gênero</u>	46
1.3.2. <u>Gêneros Digitais</u>	49
2. PROPOSTA METODOLÓGICA.....	54
2.1. Caracterização do Problema.....	54
2.2. Definição dos sujeitos.....	55
2.3. Instrumento de coleta de dados de pesquisa.....	57
2.3.1. <u>Coleta Piloto</u>	58
2.3.2. <u>Aplicação do Questionário</u>	59
2.4. Critérios de análise.....	60
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.....	62
3.1. Apresentação dos resultados da 1ª parte: informações gerais.....	62
3.2. Apresentação dos resultados da 2ª parte: informações específicas.....	67
3.3. Considerações gerais sobre os dados coletados.....	79
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	100
ANEXO 1- Instrumento de coleta de dados de pesquisa.....	100
ANEXO 2 - Quadro A.....	106
ANEXO 3 - As CREs e os bairros.....	109

Introdução

A inserção das Novas Tecnologias de Informação (NTs)¹ na sociedade contemporânea, mais especificamente a Internet, tem acarretado muitas transformações nos seus diversos setores. Surgem novas formas de pensar, de comunicar, de acessar informações e de perceber o conhecimento (PINHEIRO, 2005). Sabemos, também, que as instituições de ensino e pesquisa fazem parte da sociedade contemporânea e que o homem passa boa parte de sua vida na escola. Logo, consideramos importante continuar trabalhando² com os temas: Educação e Internet, nesta presente investigação.

Atualmente muito se fala em inclusão digital. No âmbito educacional, há alguns projetos governamentais como o PROINFO³, que visam a democratizar o acesso de alunos e professores à tecnologia da informação. Em 2006, a Munic, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, fez um levantamento inédito da existência de planos ou políticas de inclusão digital nos municípios (IBGE, 2007). A pesquisa identificou que em metade deles (52,9%) foi implantada uma iniciativa deste tipo. A preocupação com a inclusão digital esteve presente em 33 dos municípios com mais de 500 mil habitantes (91,7%), índice superior à média nacional (52,9%). Entre as grandes regiões, o destaque foi para o Sul (59,4%), seguido do Sudeste (57,9%) e Centro-Oeste (52,6%). O Norte e o Nordeste ficaram abaixo da média nacional, com 35,6% e 48,4%, respectivamente. A pesquisa também investigou a implantação de pontos de inclusão digital, ou telecentros⁴, essenciais ao desenvolvimento de redes. Em todo o país, a rede pública municipal de ensino foi a que mais concentrou computadores em rede, visando à inclusão digital (61,8%). Dentre as prefeituras com plano ou política de inclusão digital, 45,7% optaram pela criação de telecentros, e 40,7% disponibilizaram computadores com acesso à internet para uso do público em geral (IBGE, 2007).

¹ Por Novas Tecnologias entendemos *o surgimento de uma outra articulação de linguagens, encarnada em novos suportes, que são máquinas dotadas da capacidade de armazenar, processar e intercambiar informações a grande velocidade e com alta confiabilidade, gerando hipertextos nos fluxos alargados da informação, constituídos em ciberespaço e cibercultura* (MARQUES, 1999:18).

² Abordamos anteriormente esses temas na monografia final de curso de especialização, onde o foco estava em um meio de comunicação específico, um jornal eletrônico espanhol. O trabalho foi desenvolvido, procurando analisar e discutir a preocupação do enunciador com o leitor nesse tipo de fonte da Web.

³ Programa Nacional de Informática na Educação. Para maiores esclarecimentos, consulte o site: <http://proinfo.mec.gov.br/>

⁴ Espaços com computadores conectados à Internet, com uso livre dos equipamentos, cursos de informática e oficinas especiais.

A exemplo disso, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem implantando o Programa de Informática Educativa⁵ desde o ano de 2001. O Programa tem como base o Núcleo Curricular Multieducação, documento que estabelece as diretrizes e o referencial teórico de todo o trabalho desenvolvido na Rede, e tem como objetivo contribuir para a formação cidadã do aluno, no sentido de ampliar sua capacidade crítica. “*O mundo contemporâneo exige uma mudança de paradigmas, na qual o sujeito deve assumir a posição de investigador e pesquisador atuante na constituição de conhecimentos, abandonando a posição de receptor passivo*”(SME, 2005: 6). Juntos, o professor e seus alunos precisam buscar propostas para acessar a informação, analisar, refletir e apropriar-se do conhecimento com autonomia e criticidade. Neste sentido, o computador pode ser um grande aliado do aluno para buscar, selecionar e inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias idéias.

Mas a dificuldade de acesso às Novas Tecnologias (NTs) da informação também faz nascer no país uma nova categoria de excluídos e analfabetos digitais. Alguns dados nos mostram que aqueles que têm acesso a computadores são os que têm uma situação privilegiada em termos de renda e educação. Segundo o Censo Demográfico de 2000, do IBGE (NERI, 2003), o número de excluídos digitais é de 153.663.627 em um universo de 169.872.850 cidadãos brasileiros, ou seja, aproximadamente 98% da população. Em 2001, 12,46% da população brasileira dispunha de acesso em seus lares de computador e 8,31% à internet. Acreditamos que esse número nos últimos sete anos tenha aumentado, mas concordamos com o sociólogo Marcos Luis Grams Fef⁶ com relação aos excluídos. Segundo ele (CORREIO BRAZILIENSE, 2007), há o conceito errado de que basta ter um computador e acessar a internet uma ou outra vez para romper o ciclo da pobreza e da exclusão digital. Nem sempre o acesso da pessoa à Rede quer dizer que ela sabe aproveitar o seu universo de informações e suas ferramentas. A melhor forma de combater o *apartheid* digital a longo prazo é investir diretamente nas escolas, de modo que os alunos tenham acesso desde cedo às novas tecnologias (NERI, 2003). São elas o principal canal de acesso das crianças e adolescentes brasileiros que não dispõem de computador em casa ou que não tem acesso ao conhecimento digital. Mas, como estão nossas escolas?

⁵ O Programa de Informática Educativa visa democratizar o acesso de alunos e professores da Rede Municipal de Ensino à tecnologia da informação, possibilitando a incorporação dessa linguagem, da mesma forma como vêm sendo incorporadas as linguagens do rádio, da TV e vídeo, entre outras (SME, 2005).

⁶ Professor da Universidade Católica de Brasília, que coordena em Samambaia um projeto de inclusão digital de meninos de 10 a 16 anos. Dados retirados de: http://www.rtda.net/index.php?option=com_content&task=view&id=773&Itemid=149, em 07/04/2008.

Segundo o Censo Escolar de 2001 (NERI, 2003), a maioria dos alunos da educação básica freqüenta escolas com bibliotecas, mas outros recursos pedagógicos, como laboratório de ciências e informática, quadra de esportes e acesso à Internet, ainda são escassos, principalmente no ensino fundamental. A realidade do magistério na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, também, evidencia alguns problemas que, de certa forma, apontam para o momento em que se encontra o ensino de LE no Brasil: os professores dão poucas aulas por semana por turma e as salas de aula, por sua vez, estão superlotadas de alunos; há o isolamento do corpo docente gerado, com freqüência, pela presença de um único profissional da área em cada unidade escolar, impossibilitando um intercâmbio de experiências e idéias entre os vários professores; não há um ensino seqüencial do idioma⁷. Finalmente, aquele problema que serviu como motivação para essa pesquisa: há falta de materiais adequados para o ensino de L.E, pelo menos os que sigam as orientações dos PCNs, da Multieducação ou de outros documentos institucionais brasileiros de orientação das políticas de ensino-aprendizagem, quanto à seleção de textos.

De acordo com os documentos acima sinalizados, foram estabelecidos alguns objetivos para o ensino de LE, entre os quais, o de valorizar a leitura no processo de formação do indivíduo. Além disso, os PCNs (BRASIL, 1998) também propõem que sejam utilizados em sala de aula, pelo professor, diferentes tipos de texto, como textos de humor (histórias em quadrinhos, anedotas), textos jornalísticos (notícias, entrevistas, classificados, reportagens), textos publicitários, textos literários (contos, fábulas, poemas) entre outros. É claro que está implícita aqui a necessidade de que os textos abordem os temas transversais⁸, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno. Em outras palavras, a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive.

Ainda caracterizando o ensino de LE, nos deparamos com a realidade de não adoção de livro didático, nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, o que pode repetir-se em outras instâncias. Há casos, também, de não estar disponível para o professor nem fotocópia de material a ser utilizado em aula. Com isso, há a possibilidade de surgirem

⁷ Ora os alunos aprendem inglês, ora espanhol, ora francês; fato justificado pela estrutura de ensino das escolas do Município do Rio de Janeiro que não assegura a seus alunos uma continuidade na aprendizagem do idioma. Há poucos profissionais contratados pela rede e a escolha do idioma destinado a cada série, depende da disponibilidade dos professores e seus respectivos quadros de horário.

⁸ Os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, oferecem um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. São eles: Ética, Saúde, Meio-ambiente, Orientação sexual, Pluralidade cultural, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

propostas autônomas de elaboração de material pelos docentes. Muitos professores, ao utilizarem recortes de livros didáticos, criam uma verdadeira *colcha de retalhos* em termos de atividades (Coracini, 1999). Outros produzem o seu próprio material, aproveitando a autonomia que lhe foi dada. Neste caso, a Internet surge como uma importante fonte para o professor conseguir textos da L.E com a que trabalha devido à facilidade de difusão dos mesmos nesse suporte. Variedade de gêneros e fontes (cartas, tiras cômicas, jornais eletrônicos, revistas digitais, etc), bem como acesso à diversidade de informação cultural, são características dos textos aí obtidos. Nosso objetivo, então, é o de investigar e discutir o uso de Internet por professores de E/LE no ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de atividades leitoras.

Percebemos nessa situação escolar acima uma contradição: embora os documentos digam ser a escola um espaço de inclusão digital, esta freqüentemente não apresenta recursos pedagógicos mínimos para o trabalho com os alunos.

Para investigar tal questão, delimitamos, portanto, como o objeto principal de nossa pesquisa, a relação do professor de espanhol como língua estrangeira (E/LE) do Município do Rio de Janeiro com essa nova fonte de recursos didáticos para suas aulas, buscando questionar: (1) como esse novo meio de comunicação (Internet) entra na atividade escolar como um recurso didático-pedagógico, (2) que perfil ou perfis de professores encontramos quanto ao uso da internet no ambiente escolar e (3) que concepção de leitura o professor está mostrando com relação a este contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE. Cabe ressaltar que nosso estudo foi realizado e os problemas discutidos a partir da perspectiva do próprio professor investigado, já que o fizemos por meio de suas respostas a um questionário sobre sua prática.

Em função destes questionamentos, foram levantadas algumas hipóteses: (1) a Internet serve como fonte para aquisição de material a ser utilizado em sala de aula pelo professor, mas não são realizadas atividades em laboratórios de informática por falta de condições físicas do espaço escolar e de preparo desse docente; (2) a leitura é vista da mesma forma que no meio impresso, sem o professor estar atento para as particularidades dessa atividade no novo suporte; (3) o conhecimento por parte do professor das particularidades da leitura no meio virtual contribuem para um trabalho mais efetivo com o material didático conseguido para suas aulas, junto ao alunado. Outra questão que suscita reflexão é a *descontextualização* (VERGNANO-JUNGER, 2002. Guimarães, 2006) sofrida pela mudança de espaço, leitores-alvo e função do texto em LE retirado de sua fonte original, ao ser convertido em um objeto didático pelo professor.

Em busca de respostas para nossas indagações, analisamos as respostas dos professores informantes a partir de um questionário enviado para todas as CREs. Os critérios de análise que utilizamos visaram a construir perfil(s) do grupo de docentes de LE. Obtivemos êxito no retorno das respostas de vinte e quatro docentes quanto às suas realizações nas salas de aula de LE, nas escolas do Município do Rio de Janeiro.

O quadro teórico no qual se baseia nosso trabalho apresenta um levantamento sobre os temas: Internet, Leitura e Gêneros Textuais e Digitais. Nesta parte, procuramos relatar e discutir conceitos de diversos autores, os quais foram pertinentes, principalmente para a elaboração de nosso instrumento de coleta de dados.

Seguimos com a Proposta Metodológica, em que estabelecemos o problema, a definição dos sujeitos, o instrumento de coleta de dados e os critérios de análise. Em seguida, apresentamos e analisamos as respostas dos questionários recebidos e tecemos considerações gerais sobre os dados obtidos. Procuramos, nesse momento da pesquisa, fazer ligações com as diferentes partes da teoria, justificando sempre que possível, as respostas encontradas. Apresentamos a conclusão nosso estudo, que resgata todo o objetivo do trabalho e a sua contribuição acadêmica, seguida da lista de Referências Bibliográficas e dos Anexos.

1. Contexto Teórico da Pesquisa

1.1 Internet

Os termos Internet e *Web* freqüentemente têm sido tomados um pelo outro como sinônimos, mas as diferenças entre ambos são importantes e merecem nossa atenção, uma vez que são citados freqüentemente nesta pesquisa.

A Internet é uma invenção humana que surgiu no princípio dos anos 60, nos Estados Unidos, quando cientistas americanos começaram a explorar formas de ligar computadores e seus utilizadores, espalhados por diversos locais do país. A Rede⁹ experimental foi fundada em 1969 pela Agência de Projetos de Investigação Avançada dos Estados Unidos e chamada de ARPANET¹⁰. Inicialmente era utilizada apenas por pesquisadores, cientistas, professores, universitários e militares basicamente para a troca de informações, via *e-mails*, entre grandes laboratórios de pesquisa. O desenvolvimento de um protocolo de ligação entre os diversos computadores desta rede: o TCP/IP (*Transmission Control Protocol/ Internet Protocol*) possibilitou aos computadores ligados à rede ‘falarem’ entre si, tornando-se rapidamente o protocolo da ARPANET (ARAÚJO & RODRIGUES, 2005). Em 1989, a ARPANET foi oficialmente terminada como projeto do governo, abrindo o espaço para a Internet, termo que é o resultado da ampliação dessa tecnologia. Em 1990, é criado o *Hypertext Internet Protocol* (HTTP), e com ele surge a linguagem de hipertexto, com *hyperlinks* que permitiam navegar de página para página no seio da Internet. Tratava-se da *World Wide Web* (WWW). O termo *World Wide Web* (ou *web*) é, portanto, a manifestação dessa rede mais amplamente encontrada. É a reunião de computadores ligados à Internet que possuem documentos mutuamente acessíveis pelo uso de um protocolo padrão (HTTP), além de uma inovadora interface gráfica, característica a qual comentamos mais adiante. A *web* permitiu a verdadeira expansão global da Internet, uma vez que possibilitou a navegação mais fácil dos usuários sem grandes conhecimentos de informática. O próprio criador da *web*, o técnico de computadores Tim Berners Lee, definiu-a como “*um universo de informação acessível por rede, um conjunto do conhecimento humano*” (LEE, Tim Berners, 1999, apud Crystal, 2005: 77). Planejada para interação multimídia entre usuários de computador em qualquer lugar do

⁹ Termo utilizado para referir um conjunto de computadores ligados entre si (MOURA,1999).

¹⁰ Para maiores esclarecimentos sobre a origem da Internet sugerimos a *home page* <http://www.aisa.com.br/oquee.html>, bem como a descrição sumária da Internet em *Educação e Internet* de Rui Moura [on-line], disponível em: http://members.tripod.com/RMoura/ed_internet.htm, além do artigo de Araújo & Rodrigues (2005).

mundo, a *web* é uma verdadeira biblioteca virtual que nos oferece informação sobre quase todos os temas. Suas muitas funções incluem referências enciclopédicas, arquivística e catalogação. A existência de listas de ‘páginas amarelas’, como denomina Crystal (2005), bem como anúncios, auto-publicações, jogos, notícias, escrita criativa e transações comerciais de todos os tipos, com filmes e outras formas de diversão se tornando cada vez mais disponíveis é que tem feito a rede digital crescer rapidamente. Xavier e Santos (2005), destacam que são mais de 900 milhões de pessoas adeptas, com mais de 150 países que possuem registro na *web*, estimando-se que 30 milhões sejam de brasileiros. Embora não esteja ainda totalmente generalizada, levando em conta que a população mundial já ultrapassou os seis bilhões de habitantes¹¹, verificou-se que, em um tempo muito curto, um maior número de pessoas adotou e dominou a tecnologia. Segundo Araújo e Rodrigues (2005), a criação do *Mosaic*¹², um programa que facilitava o acesso às *home pages*¹³ em um ambiente como o *Windows*¹⁴, foi o que alavancou o crescimento e a propagação da *web*, fazendo com que se destacasse entre as outras redes da Internet¹⁵. Este crescimento só foi possível porque o *Windows*, como o *Linux*¹⁶ que hoje existe, é uma interface gráfica, por meio da qual se podem acionar certas funções do computador apenas clicando em ícones. São eles que possibilitam o funcionamento do texto, imagem e som, através de diferentes programas, entre outros recursos. Assim, quando textos, imagens e sons se interligam formam um hiperdocumento (LÉVY, 2000) que pode ser acessado a qualquer momento e de qualquer lugar.

¹¹ Dado retirado do site: <http://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-mundial.htm>, em 20/06/2008.

¹² Tipo de programa denominado no mundo da informática de *interface gráfica* (RIBEIRO, 2007). É o principal responsável pela popularização da Internet. Faz com que as informações fiquem facilmente acessíveis e legíveis. (Dado retirado do site: <http://www.interacaovirtual.com.br/apostilas/html.pdf>, em 20/06/08)

¹³ Aqui definida segundo Marcuschi como um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um serviço eletrônico. Seria, segundo o autor, “*um catálogo ou uma vitrine pessoal ou institucional*” (MARCUSCHI, 2005: 26).

¹⁴ Sistema operacional, multitarefa desenvolvido pela Microsoft Corporation a partir de 1983. Apresenta um ambiente de trabalho em que seus aplicativos são dispostos na forma de janelas, daí o seu nome. (retirado de: <http://www.cadcobol.com>, em 20/06/2008).

¹⁵ Esta rede mundial possibilita-nos aceder a uma série de recursos, dos quais se destacam os mais importantes: serviços de busca de informação (*World Wide Web*, *Gopher*, *Archie*, *Wais*), *e-mail*, fóruns de discussão (*newsgroups*), transferência de arquivos (*FTP*), e conversação em direto (*IRC*) (MOURA, 1999).

¹⁶ *Linux* é um sistema operacional, multitarefa, para computadores pessoais (PCs), desenvolvido pelo finlandês Linus Torvalds, em 1991. Disponibilizado gratuitamente na Internet, passou a receber a ajuda de outros colaboradores, o que tem contribuído para seu aperfeiçoamento. Atualmente é utilizado no curso de tecnologias educacionais oferecido pelo Ministério da Educação. (retirado de <http://www.cadcobol.com>, em 20/06/2008 e www.portal.mec.gov.br).

Por concordarmos com a idéia de a *web* ser um hiperdocumento, portanto um espaço baseado nos gráficos e no hipertexto, enriquecido por recursos de natureza semiótica e pela dinamicidade, além de ser caracterizado como *um espaço novo de interação humana* (Araújo & Rodrigues, 2005:50) é que damos ênfase a este assunto no próximo tópico: suporte digital.

1.1.1 Características do Suporte Digital

A atração que a Internet exerce sobre as pessoas parece se explicar não somente pelo fato de ela ser algo relativamente recente, mas também pela possibilidade de reunir em um só suporte (a tela do computador) várias formas de expressão, tais como a escrita, o som e a imagem, além da rapidez da veiculação aliada à sua flexibilidade lingüística. A partir da Internet e, principalmente da WWW, muitas novidades surgiram no mundo das palavras, da comunicação e do texto. Segundo os autores Ribeiro & Araújo (2007) e Amaral (2003), cada vez mais jovens, adultos e, sobretudo, as crianças estão buscando a interatividade que o meio virtual proporciona, e isso poderá conduzir a todo um redimensionamento da linguagem utilizada nos demais meios de comunicação. Para muitos, a interface gráfica da WWW é tão familiar que conseguem operar por ela sem maiores dificuldades¹⁷. Ribeiro (2007) comenta que até o início da década de 1990, no Brasil, não conhecíamos pessoas que tivessem *e-mail*. Mesmo sendo considerado um parente da carta, do telegrama ou do bilhete, a configuração dada pelo usuário a partir de suas necessidades deu ao *e-mail* o *status* de algo novo¹⁸, diferente do que já existia. E, com o passar dos anos, a mensagem de *e-mail* ganhou tanta importância que muita gente não se vê mais vivendo sem esse endereço virtual. Assim, podemos dizer que usar o computador como suporte para a comunicação humana em ambiente internetiano já é uma prática quase tão comum quanto o uso do telefone, se nos referimos aos meios urbanos. E, além de ser um recurso de entretenimento e de diversão, tornou-se mais uma importante referência no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, justamente por combinar o poder de outras mídias (jornais, revistas, rádio, tv). Abrange uma grande variedade de tecnologias de computação, telecomunicações, entretenimento, interligando texto digitalizado, sons, imagens e vídeo. O suporte digital,

¹⁷ É um tema polêmico e não cabe discuti-lo aqui, uma vez que não é o foco de nosso trabalho. Mas reconhecemos que nem todos possuem aptidão para, ou interesse em, lidar com o computador.

¹⁸ Sabendo que a questão do “novo” é ainda muito discutida por vários autores, falamos mais sobre o e-mail e outros gêneros emergentes no capítulo de gêneros digitais.

portanto, caracteriza-se por essa peculiar heterogeneidade semiótica ou multissemiose (XAVIER, 2005), que está intrinsecamente vinculada à noção de hipertexto.

O conceito de hipertexto, segundo Ribeiro (2005a), surgiu na década de 1940, nos Estados Unidos, nas discussões do matemático Vannevar Bush e aproximadamente vinte anos depois foi adotado por Theodore Nelson, também nos Estados Unidos, quando o pesquisador se referia a sistemas utilizados em tecnologia informática¹⁹.

Concordamos com alguns autores (KOMESU, 2005; KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2007) quando estes mencionam que o termo não se restringe somente ao suporte digital. Por ele designar uma escritura não-sequencial e não-linear que se ramifica e permite ao leitor uma maneira diferente de leitura, consideramos ser uma estrutura possível em qualquer suporte. Um exemplo seria, de acordo com Koch (2006), o dos textos acadêmicos. Povoados de referências, citações, notas de rodapé ou de final de capítulo, são considerados hipertextuais, uma vez que as chamadas para as notas ou referências feitas no corpo do trabalho funcionam como os *links*²⁰ encontrados no meio digital. Porém há de se concordar que a hipertextualidade é mais acentuada nos textos digitais. No monitor de vídeo, a própria organização estrutural do hipertexto recupera e expande formas de relações inter e intra textuais já exploradas nestes textos impressos. Trata-se não só de um artifício gráfico, mas de um modo de apresentação de informações que vai além de expansões ou relações secundárias e que passa a ser central na estruturação do texto (MARCUSCHI, 2007). Os *links* permitem que o hipertexto seja uma rede complexa e não sequencial de associações de assuntos, na qual temas distintos são examinados em função do interesse ou necessidade do usuário, independentemente de sua ordem de apresentação. Essas conexões são disponibilizadas entre determinadas passagens de um texto, por meio de elementos destacados (palavra, expressão ou imagem) que, ao serem acionados por um clique de *mouse* provocam a exibição de um novo (hiper)texto com informações relativas ao referido elemento.

De acordo com Burbules e Callister (2000), citados por Braga (2005), é possível que tais mudanças na estrutura do texto tenham ocorrido por duas razões paralelas e complementares:

Por um lado, o desenvolvimento da tecnologia e o aperfeiçoamento das linguagens de programação tornaram a recuperação de arquivos cada vez mais ágil e eficiente. Por outro lado, os limites da tela dificultavam a leitura de textos construídos de forma linear e demandavam uma organização que fosse mais adequada ao meio. Assim, a segmentação do texto em unidades menores interconectadas entre si foi uma alternativa para

¹⁹ Para saber mais sobre a origem do termo, Ribeiro (2005a) sugere a obra de LAUFER, R. & SCAVETTA, D. *Texto, hipertexto, hipermídia*. Trad. Conceição Azevedo. Porto: Rés- Editora, [s/d]. (Coleção Cultura Geral).

²⁰ A palavra *link*, originária da língua inglesa é entendida aqui conforme sua tradução para o português: argola; elo; conexão; articulação; ligação; vínculo.

contornar os limites impostos pela tela e incorporar de forma funcional os recursos oferecidos pelo meio (BRAGA, 2005: 146).

O que diferencia, então, o conceito de hipertexto dos documentos impressos? Segundo Lemke, citado por Braga:

o que difere o texto impresso do hipertexto não é apenas a diferença de tecnologia – já que é possível simular o livro em todos esses aspectos – mas sim o fato de, em primeiro lugar, a rede de conexões do hipertexto ativar a nossa expectativa de que haverá links atrelados aos diferentes segmentos textuais e, em segundo lugar, a interação entre esses segmentos não ser orientada por uma seqüência padrão pré-estabelecida, que pode ser observada ou não pelo leitor (LEMKE, 2002, apud Braga, 2005:147).

Para caracterizar o hipertexto e melhor definir de que é composto este texto eletrônico, encontramos em Lévy (1993: 21-27 /1996/2000) algumas características básicas ou "princípios abstratos", que são:

- a) metamorfose - a rede de significações está em permanente transformação, a cada nova conexão ela se altera trazendo uma nova significação;
- b) heterogeneidade - há uma diversidade de conexões que podem ser estabelecidas entre temas ou objetos. Elas podem ser compostas de imagens, sons, palavras, etc;
- c) multiplicidade e encaixe das escalas - qualquer nó ou conexão é composto por toda uma rede também;
- d) exterioridade - permanente abertura da rede hipertextual e do conhecimento em construção. Seu crescimento e diminuição, composição e recomposição dependem de um exterior indeterminado, como adição de novos elementos ou conexões com outras redes;
- e) topologia - as mensagens não circulam livremente. No hipertexto, tudo funciona por proximidade. O curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos;
- f) mobilidade dos centros - as redes não têm um único centro, ocorre mobilidade de centros de interesses momentâneos. Eles são perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, colaborando para a construção do conhecimento em sentido amplo.

Ainda, segundo o autor (2000), ao contrário do texto impresso, a informação no hipertexto está armazenada numa rede, cujos nós estão conectados por ligações, os chamados documentos hipermídia ou multimídia. Eles possibilitam ao usuário uma interatividade maior do que a do material impresso. Além disso, menciona a diferença na leitura desses dois suportes, assunto que tratamos com mais detalhes no próximo item deste capítulo. Adiantamos somente algumas características da leitura hipertextual de um texto *on-line*, como a da tendência de ser realizada individualmente, de forma silenciosa e, em geral, espaços fechados. Por necessitar de um computador e uma linha telefônica, também há restrição dos

lugares onde ela ocorre, embora com as redes sem fio e a Internet através de telefonia móvel (celulares) as possibilidades comecem a ampliar-se.

Outra característica seria a da forma estrutural fragmentária, em que parte do texto se encontra oculta em *links*, dificultando a apreensão da visão global do conjunto do texto. Por isso alguns consideram ser uma leitura mais trabalhosa. Os *links*, ao serem acionados, abrem novas janelas para apresentar um novo texto ou parte dele. Somente se o leitor-navegador clicar em todos os *links* relacionados a determinado tema, alcançará uma visão mais ampla do texto como um todo. Lévy (2000) ainda acrescenta que, em relação ao texto tradicional, o hipertexto apresenta algumas peculiaridades:

- a) não-linearidade - otimiza ao máximo as escolhas de trilhas no ciberespaço;
- b) fragmentação - rompe com a hierarquia canônica de começo, meio e fim pré-definidos;
- c) virtualidade - materialidade constituída por *bytes*;
- d) pluritextualidade - interface com os recursos multimídia;
- e) superintertextualidade - mantém relações com outros textos que se agregam a cada instante aos inúmeros portais de acesso e permite a interdisciplinaridade;
- f) megainteratividade - usuários como co-produtores do processo interacional.

Nossas leituras nos levam a concluir que o uso e o acesso à informação multimídia estão marcando cada um dos aspectos de nossa sociedade. O setor multimídia se caracteriza pela possibilidade de ter acesso a todo tipo de informação digitalizada (voz, texto, vídeo e imagens fixas) de modo interativo, em qualquer momento e em qualquer lugar. São importantes mudanças culturais não tão fáceis de serem assimiladas, não só pela necessidade de um conhecimento técnico mínimo imprescindível, mas também porque afetam a procedimentos com os que primeiro precisamos lidar para depois poder transmiti-los (LÁZARO, 2001).

1.1.2 Internet e Educação

Com a nova possibilidade de comunicação global através da Internet, é fundamental, em nossa pesquisa, refletir sobre como este suporte pode ser uma fonte de apoio para a docência. Segundo Moura (1999), diversos autores têm chamado a atenção para o uso da Internet junto à educação. Torna-se, em especial a *World Wide Web* (WWW), um recurso

importante, na medida em que é uma fonte de informação e possibilita a interação entre pessoas de diferentes realidades, partilhando opiniões, sugestões e crítica. Vivemos numa “*sociedade baseada na informação, exigindo-se a capacidade de aquisição e análise dessa mesma informação. Desta forma, o mundo contemporâneo exige que o indivíduo seja capaz de pensamento crítico e capaz de solucionar problemas*” (Ellsworth,1997, apud Moura, 1999).

A Internet permite dar voz àqueles que estão isolados pela sua situação geográfica. Este aspecto é considerado como uma das grandes ‘revoluções’ que a rede promoveu: romper as distâncias, permitindo que locais que estão longe dos centros de informação, possam estar informados e transmitam as suas opiniões. Moura (1999) acrescenta que, hoje, para as escolas que antes estavam isoladas pela sua situação geográfica, abrem-se novas portas com muitas possibilidades: projetos de intercâmbio, compartilhamento de informação, formação à distância, visitas de estudo, entre outras. Diante das ferramentas educativas tradicionais, a WWW apresenta as seguintes características, aqui traduzidas, segundo Lázaro (2001: 13):

- *capacidade hipertextual: adapta materiais a diferentes níveis e expectativas. A informação aparece estruturada de modo que os leitores são os que podem construir os significados;*
- *distribuição de documentos multimídia;*
- *desaparecimento das barreiras do tempo e espaço: a comunicação aberta;*
- *democratização : acesso de todos²¹ à Internet;*
- *interação com os materiais²²;*
- *atualização: materiais que rapidamente se tornam obsoletos;*
- *integração dinâmica de informação (dados, imagens, etc.) no material educativo;*
- *estimulação de um número de sentidos maior. O fato de ver e ouvir potencializa a capacidade retentiva da informação; e se for unida à capacidade interativa, a capacidade de retenção todavia é maior .*

As possibilidades de aproveitamento deste recurso na área da educação são diversas: pesquisas, criação de debates sobre um tema de determinada disciplina, espaço hipertextual para contato e colocação de dúvidas ao professor, colocação à disposição de materiais didáticos, projetos interdisciplinares. No entanto, o professor, que já possui inerentemente a função de planejar e pesquisar previamente sobre os assuntos trabalhados em sala de aula deve ser mais cauteloso com a questão da virtualização. Como acontece com os outros meios

²¹ Discordamos neste ponto da autora, pois, conforme já havíamos mencionado anteriormente, nem todos ainda possuem acesso à rede.

²² As novas possibilidades de navegação dos materiais hipermídia facilitam a construção de itinerários personalizados.

de comunicação, especialmente os audiovisuais, o uso da *web* exige que o docente pesquise previamente e selecione os endereços que considera mais relevantes para o assunto que pretende abordar. “A utilização na Internet no contexto da sala de aula implica que previamente os alunos saibam o que vão fazer, e o que devem pesquisar” (Moura,1999: 10).

O autor ainda acrescenta que:

A Internet não é um mundo solitário, onde o aprendente apenas interage com o computador; nela o aprendente pode interagir com outras pessoas, receber feedback, ter acesso a outras perspectivas, permitindo-lhe assumir um maior controle sobre a aprendizagem. (ibid: 10)

O professor que trabalha com a *web* também não pode ser um completo desentendido na parte técnica, já que seu trabalho passará por valorizar, por exemplo, a qualidade das interações nos materiais didáticos, ou a variedade na tipologia de atividades, a fim de não comprometer aspectos como o da motivação²³. Na maioria das vezes, por meio desses recursos inovadores, reproduzimos as mesmas atitudes, o mesmo paradigma educacional pelo qual fomos formados. Não basta trocar de suporte, sem trocar nossas práticas educativas, pois estaremos apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o “velho” em novos artefatos. Devemos concordar com Corrêa (2003) quando diz que as tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois, para isso dependem de uma proposta que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática com esse fim. Os recursos das NTs são apenas ferramentas de apoio para que possamos atingir os objetivos propostos em nosso planejamento. “*Livro didático, vídeo, TV, computador de nada servem se não houver a nossa intervenção consciente e criativa e a participação ativa de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem – nós (professores e professoras) e nossos alunos*” (RIO DE JANEIRO, 2007b : 33).

Reconhecendo a importância dessa discussão, dedicamos o próximo item de nossa pesquisa para refletirmos sobre o uso da Internet na coleta de materiais.

1.1.3 Material Didático e Uso da Internet como fonte para coleta de materiais

Quando falamos em material didático, logo nos vem à mente a questão do livro didático (L.D). Segundo Coracini (1999), isso ocorre porque o LD, muitas vezes, é tratado como lugar de estabilização. Legitimado pela escola e pela sociedade, ele define, para professores e

²³ A reiteração de uma mesma dinâmica de interação com o meio pode levar os estudantes ao desinteresse.

alunos, baseado em determinações superiores²⁴, o que e como se deve ensinar /aprender, estabelecendo um perfil para o aluno e professor.

Porém, muitas vezes a realidade do professor de LE é diferente. De acordo com a instituição na qual leciona, este professor pode possuir certa autonomia na produção de seu material didático. Nas escolas do Município do Rio de Janeiro, por exemplo, não se adotam livros para o ensino de língua estrangeira. Essa realidade costuma levar muitos professores a fazerem recortes de diferentes livros didáticos, criando uma verdadeira *colcha de retalhos* em termos de atividades (CORACINI, 1999:24). Entretanto, permite, também, o surgimento daqueles que aproveitam essa liberdade que lhes foi dada, para fazer seu próprio material. Segundo a autora, “*as propostas alternativas, sem exceção, defendem a escolha de materiais diferenciados, em LE, como por exemplo, o uso de textos versando sobre as outras disciplinas escolares (história, geografia, ciências biológicas etc.)*” (CORACINI, 1999:18). Ao utilizarmos textos com temáticas que interessem aos alunos e tratem de temas culturais e atuais, permitimos o contato com as realidades dos povos e culturas da língua em estudo. Acreditamos que nisso consistiria a novidade do material chamado autêntico²⁵, não somente porque ele não tenha sido escrito para fins didáticos, mas porque corresponderia aos interesses dos alunos e à realidade dos povos da língua estudada. Segundo uma abordagem comunicativa de ensino²⁶, esses textos os preparariam para enfrentarem melhor a comunicação escrita no(s) país(es) da língua alvo.

A Internet surge, então, nesse momento de composição dos próprios materiais, como uma importante fonte para o professor pesquisar textos da LE com a qual trabalha devido à sua facilidade de difusão nesse suporte. Esses textos podem ser os mais variados possíveis (cartas, artigos de jornais eletrônicos, tiras cômicas, letras de música, etc.) e têm o potencial de enriquecer sua aula, principalmente em nível cultural, uma vez que são materiais que fazem parte do dia-a-dia dos falantes de LE. Além da vantagem econômica do acesso a esse tipo de material em comparação com as fontes tradicionais impressas, destaca-se a possibilidade de acesso a textos atualizados, independentemente da distância entre o local em que esses textos foram produzidos e o local em que o professor pretenda utilizá-los. Antes, a única maneira de conseguir um exemplar de um jornal oriundo de um país da língua

²⁴ Como por exemplo, os programas de Ministério de Educação e Cultura, órgão que vem, ultimamente, exercendo o papel de censura prévia dos livros didáticos (CORACINI, 1999:12).

²⁵ Entende-se por material autêntico, aquele que faz parte do cotidiano estrangeiro e não é produzido com fins didáticos e, mas que se utiliza em sala de aula com objetivos didático-pedagógicos (GUIMARÃES, 2006).

²⁶ Falamos mais a respeito dessa abordagem de ensino na seção 1.2.3, sobre Leitura e Ensino, pág. 43.

estrangeira em estudo era trazê-lo, fisicamente, ao nosso país. Com a Internet, há a possibilidade, por exemplo, do acesso gratuito e síncrono às versões eletrônicas dos jornais de maior tiragem na maioria dos países. Nela também estão disponíveis uma grande quantidade e variedade de textos e recursos audiovisuais, como também ferramentas muito eficientes para a busca, organização e reprodução dessas diversas fontes de insumo para a aula presencial.

Na Rede, os professores ainda podem contar com a existência de *sites* que apresentam textos didáticos com exercícios prontos para serem aplicados junto a seus alunos. Estes podem ser de duas naturezas: concebidos e planejados para serem trabalhados com conexão à rede (*on line*) ou materiais de conteúdo estático, que permitem baixá-los para que se possa trabalhar com eles sem conexão à rede (*off line*). Porém, em ambos os casos, seus conteúdos são gerados dinamicamente, ou seja, vão se definindo em função de diferentes parâmetros, tais como: o perfil do usuário, a progressão na aprendizagem do estudante ou as respostas do estudante em uma atividade interativa (LÁZARO, 2001). É preciso também observar que podem estar à disposição do professor, páginas que são concebidas para serem trabalhadas somente em formato eletrônico, e outras que depois de baixá-las, são impressas sem problemas, tal como as vemos no monitor. As primeiras se desconfiguram ao serem impressas e os motivos podem ser diversos, como por exemplo, a quantidade de gráficos, margens, etc., que contém. Outras páginas são planejadas com uma opção de impressão, que respeita a informação nelas contida. Existem também programas gratuitos na internet para baixar endereços *web* com os *links* que contém até o nível que o usuário defina querer baixar: os *Offline Browsers*²⁷.

Ainda como justificativa para o uso da Internet, acreditamos que na sala de aula, principalmente a contemporânea, se deve prover aos alunos de todo tipo de material que possa ser lido, uma vez que formamos parte de uma sociedade letrada que tem contato com a escrita em diferentes contextos, sob formas e com usos variados, ainda que existam aqueles que não possuem o conhecimento da escrita e leitura. Os alunos, como todos os indivíduos de hoje, entram em contato com materiais impressos ou eletrônicos desde muito jovens, e fazem desses materiais parte de suas vidas.

Porém, apesar dessas vantagens, uma questão nos faz refletir sobre as implicações de seu uso: a *descontextualização* (VERGNANO-JUNGER, 2002. GUIMARÃES, 2006). Conforme

²⁷ É possível navegar por sites da web sem estar conectado à rede. Isso é feito com ajuda de programas para offline browsing, ou navegação *off-line*. Depois de conectado, softwares especiais fazem o download completo de sites e os deixam disponíveis na máquina do usuário. Como várias páginas são baixadas simultaneamente, os sites chegam bem mais rápido e podem ser acessados diretamente do disco rígido, sem a necessidade de estar online (http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20030819/sup_info_190803_32.htm).

mencionamos anteriormente, o acesso a textos atualizados independe da distância entre o local em que esses textos foram produzidos e o local em que o professor pretenda utilizá-los. Logo, o professor deve estar ciente de que os textos inicialmente estão pensados para um tipo de público, mas como há a possibilidade de serem lidos em contextos espaciais e temporais diferentes dos de sua criação, a imagem do leitor pressuposta pelo autor pode ser distinta do leitor efetivo do texto. Conseqüentemente, o fato de o receptor não compartilhar a mesma situação de enunciação do locutor gera o que Maingueneau (1996) denomina de *descontextualização*. Em pesquisa anterior²⁸ partimos deste conceito mais geral para adaptá-lo ao contexto do ensino de L.E, mais especificamente de língua espanhola com apoio em suporte digital. Com isso discutimos a necessidade que têm os docentes de refletir sobre o material retirado de Internet que levam a suas aulas, a fim de contribuir para que seus objetivos sejam realmente alcançados (CASTELA & MENEZES, 2004).

Cabe também ressaltar que, quando começamos a navegar²⁹ e visitamos páginas e páginas entrelaçadas, temos de pensar quais os aspectos que podem ajudar-nos a discriminar a utilidade e idoneidade dos materiais didáticos, bem como de toda informação ali conseguida. Se estamos procurando por boas páginas, bons materiais, ou seja, aqueles que podem ser tidos como confiáveis, é imprescindível possuir um conhecimento técnico para buscar e propor as atividades para os alunos. A primeira coisa a se considerar é a obtenção do endereço eletrônico acessado. De que forma ele foi conseguido: por referências escritas em suporte impresso? Por publicidade televisiva? Através de rádio, revistas ou jornais? Através de buscadores ou por meio de *links* em uma *web*? Essas perguntas levam o professor a pensar na questão da presença e estabilidade de páginas na rede. Sempre devemos comprovar, sobretudo quando planejamos nossas próprias atividades com material informativo da Internet, se as páginas seguem localizadas no endereço que foi registrado. A garantia de permanência é um dos critérios de confiabilidade para o usuário, assim como a capacidade de atualização do material multimídia. Uma página que tecnicamente era perfeita há um ano, por exemplo, hoje pode estar superada, entre outros motivos, pelo avanço tecnológico.

É preciso levar em consideração, segundo nossa experiência docente, que, quando os alunos utilizam a Internet para realizar uma pesquisa escolar, costumam procurar o que é mais

²⁸ Pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura da UERJ, em 2004, que originou monografia intitulada: *Leitura on-line e off-line de estudantes de E/LE: a construção dos ethos e a descontextualização*.

²⁹ Navegar significa ir explorando os conteúdos das páginas de internet. Esta palavra se aplica tanto para se referir à navegação dentro de uma mesma página *web*, ou seja, de um lugar a outro da mesma página, como para se referir ao fato de explorar ou pular de uma página a outra (LÁZARO,2001).

fácil, o imediato e lêem de forma fragmentada, superficial. Isso também acontece com todos os leitores, de maneira geral, pois quanto mais possibilidades de informação, mais rapidamente tendemos a navegar, a ler pedaços de informação, a passear por muitas telas de forma superficial. Por isso, é importante que alunos e professores levantem as principais questões relacionadas com a busca pretendida: (a) qual é o objetivo e o nível de profundidade desejado; (b) quais são as “fontes confiáveis” para obter as informações; (c) como apresentar as informações pesquisadas e indicar as fontes de pesquisa nas referências bibliográficas; (d) como avaliar se a pesquisa foi realmente feita ou apenas copiada. Uma das formas de analisar a credibilidade do conteúdo da pesquisa é verificar se o aluno está dentro de um portal educacional, no *site* de uma universidade ou em qualquer outro espaço já reconhecido. Verificar a autoria do artigo ou da reportagem é também relevante. Conhecer o autor é um dado importante na identificação de qualquer material em qualquer suporte, mas principalmente no suporte digital, pela facilidade de edição que permite a Internet. Há servidores que permitem publicar páginas pessoais de forma gratuita. Com conhecimentos básicos de edição de páginas *web*, qualquer usuário pode deixá-las funcionando e torná-las acessíveis a todos. Não há, contudo, garantias intrínsecas à Internet sobre a veracidade, precisão ou autoria das informações contidas nessas páginas. É preciso desenvolver meios de avaliar sua idoneidade.

Os critérios estéticos também cumprem uma função importante. São motivadores, sobretudo se tivermos de estar diante do mesmo material de uma forma continuada, por bastante tempo. O aspecto pode ser inclusive, aquilo que irá determinar o sucesso ou fracasso de um material. De acordo com Lázaro (2001), em relação ao aspecto da página escolhida, o professor deve sempre se perguntar se sua disposição funcional é adequada para o objetivo pedagógico a que se propõe, se é fácil utilizá-la e se ela é atraente, clara e motivadora. Na verdade estes critérios também podem ser observados quando selecionamos materiais impressos, pois “*uma atividade pode estar bem planejada por seu autor, mas ter uma disposição confusa para o leitor, usuário ou estudante*” (LÁZARO, 2001:63).

Por todos os fatores expostos é que devemos, então, refletir sobre o trabalho do professor de LE com a seleção, preparação e aplicação do material didático em sala de aula diante do acesso às NTs. O profissional do ensino de hoje, que conhece as múltiplas possibilidades das tecnologias de comunicação, permite que a educação se aproxime da realidade e que o seu fazer pedagógico se adapte a uma sociedade em mudança. “*O professor precisa, então, além de guiar-se pelas orientações dadas pelos PCNs, atualizar-se com relação às tecnologias intelectuais disponíveis no mundo de hoje*” (RIBEIRO, 2003: 86).

Segundo o ministro da Educação, Fernando Haddad, “*com acesso à rede, o professor vai poder atualizar suas práticas pedagógicas, se valendo da tecnologia da informação para ensinar melhor*” (TANCREDI, 2008). Mas será a integração da nova tecnologia digital na escola, o que torna este ambiente “*um lugar menos entediante e desinteressante*”? (ibid: 86) E o que seria para um professor “*ensinar melhor*”?

Primeiramente, convém, aqui, abrir um parêntese para uma crítica a esse conceito de “*escola entediante e desinteressante*”. Seria assim considerada, se nos referimos às bases da escola tradicional, ameaçadas pela aprendizagem mais dinâmica via mídias eletrônicas. Concordamos com Ribeiro (2003) que esta, realmente, fica com a tarefa menos interessante: “*transmitir de maneira pouco tecnológica, conteúdos estanques e pouco úteis*” (RIBEIRO, 2003:87). Mas o papel da escola, de uma forma geral, é desenvolver potencialidades. Logo, a questão não é ser interessante ou menos desinteressante e, sim, a de se utilizar insumos diferentes para desenvolver aptidões diferentes e ampliar o potencial de cada aprendiz. Quanto à expressão utilizada “*ensinar melhor*”, acreditamos que seja pelo fato de que, infelizmente, hoje em dia, a tarefa dos professores vai além das fronteiras do magistério. Silva (2003) corrobora essa idéia ao afirmar que:

O professor transforma-se no responsável direto pela instalação, dinamização e manutenção das inovações que vão chegando. Quer dizer, pela inexistência ou limitação de recursos humanos, o professor vai incorporando novas obrigações muito além daquelas relacionadas com o ensino. Mal pago, mal formado, com tempo escasso etc., o professor agora alçado à condição de ‘supersujeito’ ou a de um profissional extremamente eclético e samaritano, não tem condições de preencher as expectativas e, no mais das vezes, assume provisoriamente a nova ‘moda’ até que as circunstâncias evidenciem ser impossível o funcionamento dessa moda por falta de profissionais competentes e de infra-estrutura para fazê-la funcionar a contento (ibid:120).

Se a escola não estiver preparada e adequada para a chegada dessas novas tecnologias “*os investimentos até poderão contentar os fabricantes de computadores e de softwares, mas em nada afetarão as rotinas tradicionais de se produzir o ensino nas escolas*”(SILVA, 2003:119). Esquece-se que estudar requer do aluno um esforço mental e o professor tem, sim, a função de orientá-lo na construção do conhecimento com o seu trabalho. Não serão os discursos ‘*bombásticos e salvacionistas*’³⁰ que acompanham a distribuição de equipamentos e recursos didáticos para as escolas públicas nacionais que resolverão problemas de natureza pedagógica. Cabe citar o exemplo dos livros, didáticos ou não, que muitas vezes se perdem, somem e são destruídos pela falta de manutenção ou por não haver, na escola, profissionais que os cataloguem e organizem, assim como um espaço para guardá-los. O mesmo acontecerá com os computadores se não houver a preocupação com a capacitação de professores. São

³⁰ Termos utilizados por Silva (2003).

esses últimos que garantirão que a tecnologia não fique parada ou seja desperdiçada. Segundo o próprio ministro da Educação, Fernando Haddad, “*inclusão digital não é simplesmente disponibilizar equipamento conectado; envolve também, a capacitação das pessoas e produção de conteúdos educacionais a serem utilizados pelos educadores*” (TANCREDI, 2008). Também concordamos com Coracini (1999) ao dizer que mesmo quando o professor decide produzir seu próprio material, como apostilas ou outras formas alternativas, pode construir-se a ilusão do novo. *Utilizam-se velhos esquemas, velhos procedimentos que se re(a)presentam, testemunhando a internalização de formas consagradas pelo livro didático, nacional e internacional* (CORACINI, 1999:12).

Em resumo, utilizar a Internet como recurso para o ensino requer do professor um esforço, equivalente ao que tem de fazer diante de qualquer outro material didático. Mencionamos aqui pontos importantes a serem observados para que as novas possibilidades de criação de material possam ser realmente aproveitadas, complementando ou substituindo o uso dos materiais tradicionais. Também é preciso pensar na perda dos aspectos hipertextuais e multimidiáticos que os materiais retirados da net sofrem ao serem levados para a sala de aula. Portanto, habituar-se a esta nova ferramenta, conhecer seus conteúdos, refletir sobre sua inclusão na seqüência didática e realizar um uso crítico do meio serve para que as atividades não sejam apenas intenções frustradas do professor.

1.2 Leitura

Os professores do Município do Rio de Janeiro são orientados a seguir os documentos institucionais que regem o ensino fundamental no terceiro e quarto ciclos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), fonte de referência para o ensino de Língua Estrangeira (LE) nas escolas brasileiras, e a Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996).

O objetivo principal dos PCNs de língua estrangeira é restaurar o papel do ensino de LE na formação educacional. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de LE esteja baseado na função social que seu conhecimento exerce na sociedade brasileira e “*tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz da língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas (...)*” (BRASIL, 1998: 5). O outro documento, Núcleo Curricular Básico Multieducação, criado em 1996, foi encaminhado a toda a Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “*lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola*” (RIO DE JANEIRO, 1996:

108), buscando a unidade na diversidade. Segundo ele, a escola tem como função primordial, na área da linguagem, “*introduzir as crianças no mundo da leitura e escrita, tornando-as capazes de atender às demandas da sociedade, habilitando-as a lidar com esses instrumentos da comunicação*” (RIO DE JANEIRO, 2007a: 5).

Desta forma compreende-se que é importante garantir ao aluno a construção de significado através do domínio de pelo menos uma das bases discursivas (ler, ouvir, escutar ou falar). A justificativa de que esta seja a leitura se dá por vários motivos, entre os quais, os que seguem: (a) os exames em LE, como o *vestibular* e a admissão em cursos de pós-graduação, exigem um domínio dessa habilidade; (b) as condições da maioria das escolas brasileiras (pouco material, pouco tempo de aula e muitos alunos em cada grupo) não contribuírem para o ensino das quatro habilidades comunicativas. Contudo, a eleição da destreza comunicativa a ser trabalhada nas aulas de LE vai depender do papel que a segunda língua desempenha na comunidade ou das condições de cada escola. Como os documentos não têm um caráter dogmático, pois isto impossibilitaria aos professores fazerem adaptações de acordo com cada realidade escolar, constituem um material de referência, cujo conhecimento é importante para os docentes enquanto orientação didática.

Mas, o que é leitura? Encontrar uma definição para o termo não é uma tarefa simples, pois o ato de ler é algo variável, não absoluto. Logo, decidimos dividir o presente capítulo em seções para melhor organizar as concepções sobre leitura, abordando aquelas que consideramos importantes e que serviram como base teórica para nossa pesquisa.

Sem buscarmos respostas formalizadas nas teorias sobre a leitura, partimos das palavras de Coracini (2005) que entende o ato de ler sob o enfoque do “olhar”. Leva-se em consideração a perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não. Segundo a autora,

O olhar, conforme o leitor/espectador/observador, pode ser direto, atravessado ou enviesado e fatores como a bagagem de vida do indivíduo, o contexto social no qual se insere (momento e espaço) e suas expectativas, intenções ou objetivos, que nem sempre são conscientes, assim o determinam (op.cit : 19).

Essa tomada de consciência do objeto visto dependerá da concepção de leitura que for adotada pelo indivíduo.

1.2.1 O processo leitor

Como a pesquisa é voltada para o ensino de língua estrangeira (LE), é importante que falemos sobre o processo-leitor, uma vez que documentos governamentais norteadores das propostas educacionais brasileiras, como os PCNs e a Multieducação, indicam a relevância dada ao assunto no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

Para tratar deste tópico, precisávamos ter em mente sob que perspectiva enfocariamos o trabalho com a leitura. Decidimos seguir o modelo interativo, pois, em termos de ensino-aprendizagem, é este que aparece descrito e proposto como orientação didático-pedagógica nos PCNs (Brasil, 1998). Também o enfocamos por considerarmos que este modelo de leitura tem muito a contribuir para a compreensão de hipertextos. Porém, antes de detalharmos aspectos desse modelo de processamento de texto, é importante que façamos um breve histórico sobre os outros modelos anteriores, para recordar suas características e diferenças básicas.

A perspectiva interacional é caracterizada, segundo Solé (1998), como a síntese e integração de outros enfoques que foram descritos ao longo da história para explicar o processo de leitura: o modelo ascendente (*bottom up*) e o descendente (*top down*).

De acordo com Fischer (2006), no início a leitura consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de seu significado³¹.

Segundo Coracini (2005), numa abordagem decodificadora, o leitor ou o observador³² seriam verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. As palavras, assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos e os signos carregariam um significado. A função do leitor, neste caso, estaria em resgatar esse significado depositado nos sinais gráficos ou pictóricos. Trata-se da visão essencialista da leitura: resgatar a essência escondida atrás de todo texto, o que nas teorias sobre a leitura chamamos de perspectiva estruturalista.

Nesta perspectiva, *o texto é visto como uma estrutura passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto (texto, organismo animado ou inanimado)* (CORACINI, 2005:20). O leitor só compreende o texto porque pode decodificá-lo, ou seja, pode reconhecer as letras, as palavras, frases, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico. É um modelo centrado no texto, que não leva em consideração as inferências do leitor. O texto e o autor são tomados como autoridades inquestionáveis, cabendo ao leitor

³¹ Visão da leitura enquanto decodificação (CORACINI, 2005).

³² A autora utiliza este termo para assim definir a leitura no caso das artes pictóricas.

extrair a informação da maneira mais fiel possível. A informação flui, então, do texto para o leitor. Ainda se considera que existe somente uma única leitura correta para cada texto, dando a autores e professores a autoridade para definir tal leitura, reduzindo o leitor a um papel passivo diante do material lido. *“Nesta visão, a leitura é vista como sendo principalmente um processo perceptivo e de decodificação”* (MOITA LOPES, 2006: 149).

Só mais tarde é que a leitura passou a significar a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada, por meio de um processo de interpretação. Neste segundo modelo, o descendente, o processo de compreensão parte do leitor para o texto, ou seja, é a partir das informações que aquele possui sobre o texto que vai ser lido e do seu conhecimento prévio sobre o assunto, que sua compreensão é alcançada. Deste modo *“a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação”* (SOLÉ,1998:24). Neste caso, *“o significado do texto está na mente do leitor: a informação flui do leitor para o texto”* (MOITA LOPES, 2006:149). Segundo Moita Lopes (2006), portanto, numa abordagem descendente, o leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor. Considera-se, então, nesta perspectiva de leitura, a ação do leitor e isto implica em percebê-lo como sujeito ativo de um processo cognitivo, mental, para cuja consecução colaboram os conhecimentos adquiridos.

Quando mencionamos ser o modelo interacional a síntese desses dois modelos anteriores, queremos dizer que a leitura se concebe como um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle da mesma. Esse modelo de leitura requer do leitor, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação. Apresenta um caráter bi-direcional do fluxo de processamento da informação. Entende discurso e leitura como um processo de comunicação entre autor e leitor na negociação de significados (MOITA LOPES, 2006). Logo, *“o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto”* (MOITA LOPES, 2006:149). O leitor precisa dominar as habilidades de decodificação, assim como aprender as diferentes estratégias que levam à compreensão.

A atividade de ler da perspectiva do modelo interativo, pedagogicamente, se divide nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ,1998). Na atividade de pré-leitura, ativamos o conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto a ser tratado e ao tipo e gênero do texto a ser lido. Há a formulação de hipóteses, perguntas mais ou menos explícitas que esperam encontrar as respostas com a continuidade da leitura. Elas são conduzidas pelos

conhecimentos do leitor e estabelecem expectativas em todos os níveis do texto. O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. E é a partir da interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico³³, o textual³⁴ e o conhecimento de mundo³⁵ que o sentido do texto é construído pelo leitor (KLEIMAN, 2002). Segundo Kleiman, *porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.* (op.cit.:13). Caso o leitor não tenha esse conhecimento prévio, a compreensão da mensagem do texto será dificultada ou até mesmo não será possível. Cabe ao professor nesta hora, ajudar os alunos a construírem os conhecimentos que lhes faltam e são requeridos pela leitura.

Na etapa seguinte, a da leitura em si, o aluno pode averiguar as hipóteses inicialmente levantadas, assim como fazer uma leitura mais minuciosa, para que possa obter uma compreensão detalhada do texto. Logo, o que o leitor antecipou, pode ser confirmado no texto (ou não), inclusive as inferências. Se a informação é coerente com as hipóteses formuladas, o leitor, juntamente com seu conjunto de conhecimentos, continuará construindo o significado global do texto, utilizando para isso, diferentes estratégias de raciocínio. Mas se o leitor detectar a existência de informações que não combinam entre si, possivelmente não obterá a compreensão textual, ou deverá fazer os ajustes necessários. Quanto a isso, Colomer & Camps (2002:46) nos falam que

O mecanismo de controle da compreensão implica um estado de alerta do leitor que permite detectar o erro a respeito tanto do processamento das sucessivas hipóteses e verificações, como de sua integração em uma compreensão global do que se lê. Trata-se de uma atividade metacognitiva, de auto-avaliação constante do leitor sobre seu próprio processo de construção de sentido, que lhe permite aceitar como válida a informação recebida e, portanto, continuar a leitura ou, caso contrário, adotar alguma estratégia que lhe permita refazer o processo para reconstruir o significado.

A etapa da pós-leitura é aquela que apresenta as questões que estimulam discussões junto aos alunos e que possibilita uma ampliação do conhecimento construído a partir da leitura. É nesse momento que o professor tem a oportunidade de fazer com que o aluno incorpore, de maneira crítica e/ou reflexiva, ao seu conhecimento de mundo, o que ele pôde reconstruir por meio do processo leitor (RIO DE JANEIRO, 2007b).

³³ Segundo Kleiman (2002) é o conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável que faz com que falemos português como falantes nativos. E este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da mesma. Além disso, segundo a autora, este conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto. É ele que permite a identificação de categorias e das funções dos segmentos ou frases.

³⁴ Conjunto de noções e conceitos sobre o texto que nos permite caracterizá-lo como uma estrutura expositiva ou narrativa, por exemplo. Segundo Kleiman (2002), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão.

³⁵ Corresponde aos conhecimentos do leitor que lhe permitem preencher os vazios da informação que lhe dá o redator. E porque nem todos os leitores possuem os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas experiências, é que haverá diferenças na compreensão da informação (Colomer & Camps, 2002).

Mais recentemente, o ato de ler incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. A leitura do futuro está sendo moldada por novos equipamentos e as publicações não se limitam mais à impressão. A tela do computador tornou-se domínio ocupado por bilhões de pessoas, todos os dias, no mundo inteiro. Esta nova tecnologia produziu, portanto, outras variações da leitura moderna. Uma vez que, como qualquer outra aptidão, a leitura é um indicador do avanço da própria humanidade, sua definição continuará, por certo, a expandir-se no futuro.

Consideramos que o modelo interativo de leitura tem muito a contribuir para a compreensão de hipertextos digitais, uma vez que, através de seu conhecimento prévio, o leitor faz previsões a respeito das possíveis informações obtidas com os *clicks* nos *hyperlinks*. Sua leitura é construída a partir de seus propósitos os quais devem estar bem claros para que o leitor não se perca em uma infinidade de informações. “Ao clicar no link, o leitor é transportado imediatamente para o outro espaço, e talvez dele vá para outros espaços não retornando ao anterior” (COSCARELLI, 2003:74). Por isso é preciso disciplina para não se desviar de seus objetivos. Torna-se necessária uma leitura seletiva e crítica de modo a diferenciar o que é informação relevante do que não é. O leitor também encontra apoio em elementos não lingüísticos como imagens, números, fórmulas, gráficos, etc presentes no texto e que significam para o leitor na hora da interpretação. “Além disso, no mundo da escrita digital o leitor é chamado a modificar, editar, deslocar-se rapidamente de uma página para outra, desdobrar arquivos e assim por diante”. (CHARTIER, 2002, apud SILVA, 2003:123). Ou seja, o sujeito está a todo o momento participando ativamente no processo leitor.

Ainda tratando de modelos de leitura, cabe citar aquele conhecido por sócio-interacional, que inclui todos os conceitos do interativo, porém enfoca o aspecto social da comunicação. Informações como quem escreveu o texto, quando e onde o fez, entre outras informações relacionadas à produção e circulação do texto, aos sujeitos envolvidos e à sociedade na qual estão inseridos, são levadas em consideração. A interação entre leitor e texto não é dada no vácuo, ocorre em contextos sociais (MOITA LOPES, 2006).

Por fim, é importante ressaltar, também, que a aprendizagem da leitura não é algo espontâneo e natural. O professor não deve esperar que o aluno construa suas hipóteses e vá descobrindo todos os meandros da linguagem escrita sozinho, apenas pelo contato com o material gráfico. O ato de ler envolve todo um processo que pode e deve ser acompanhado pelo professor. A intervenção organizada e planejada deste é fundamental, assim como a mediação do grupo familiar e social em que a criança vive, para a aquisição tanto da linguagem escrita como da oral. A construção do processo de leitura e escrita se dá a partir de

diferentes hipóteses que vão sendo elaboradas pelas crianças, à medida que vão tendo contato com material impresso, cabendo ao professor organizar as condições desta construção e prover situações para que o processo como um todo seja concluído de modo satisfatório (RIO DE JANEIRO, 2007a). Este é um processo que se inicia em língua materna (LM) e para o qual contribui o estudo da LE, no sentido de ampliar o potencial discursivo do aprendiz (BRASIL, 1998).

Vimos, portanto, que as abordagens da leitura podem apresentar-se do ponto de vista dos modelos descendente, ascendente, interacional e sócio-interacional. Destacamos o modelo sócio-interacional, pois este processo de leitura nos interessa particularmente, já que fornece explicações mais razoáveis sobre como os leitores/usuários lidam com a leitura em diferentes suportes, incluindo o suporte digital. A maneira como reconfiguramos nossas práticas na aprendizagem de novos trajetos e gestos de leitura se parece muito mais com uma troca retroalimentada de aprendizados do que com uma ação de mão única³⁶.

1.2.2 Leitura no meio virtual e no meio impresso

Com o advento da tecnologia computacional e a criação da *World Wide Web* (www) muita especulação começou a ser feita com respeito ao fato de que a leitura virtual seria mais agradável ou proveitosa do que a do texto impresso. É de nosso interesse abordar tal assunto, pois uma de nossas hipóteses é que o professor utiliza em sala de aula a versão impressa dos textos retirados da Internet (ambiente virtual). Consideramos que o conhecimento por parte do professor das particularidades da leitura no meio virtual contribui para um trabalho mais efetivo com o material didático conseguido para suas aulas, junto ao alunado. Por esta razão, refletimos sobre as diferenças entre a leitura virtual e a impressa e as implicações para o processo leitor do uso do texto virtual em sua versão impressa.

Consideramos, inicialmente, que um mesmo texto em suportes materiais, técnicos ou culturais diferentes nunca é o mesmo, pois deriva de modos de percepção, de hábitos culturais e de técnicas de conhecimento distintos. A concepção do texto se modifica e contém, desde o processo de criação, marcas dos usos e interpretações permitidos pelas suas diferentes formas.

³⁶ Expressão utilizada para a aprendizagem que se dá do professor para o aluno. De acordo com Vygotsky (2001: 446) “O bom mestre seria um homem virtuoso, “capaz de contagiar a criança com sua experiência pessoal” ou um hipnotizador, “capaz de suggestionar e subordinar a vontade do outro”.

Como exemplo, temos o livro eletrônico, que modificou a estrutura do suporte material, do escrito e as maneiras de realizar a leitura.

Na tela, o texto possui uma distribuição, organização e estruturação diferentes dos outros suportes. Seu leitor engloba o leitor do livro em forma de rolo da Antigüidade, já que o texto corre diante de seus olhos verticalmente (CHARTIER, 1999). Tal suporte também permite maior distância com relação ao escrito e uma liberdade maior para o leitor, que se confunde, muitas vezes, com a figura do autor, do editor e do crítico, devido à facilidade de difusão dos textos na Internet. Permite a separação física do texto e do leitor, do mesmo modo que inclui todos os tipos de leitores, desde que tenham acesso à Rede. Mas, em contrapartida, pode distanciar as pessoas fisicamente próximas, se a leitura for silenciosa e presa ao lugar onde o computador se encontra.

Existem também leitores que usam a Rede para a coleta de informação e preferem imprimir o que precisam para ler onde e quando lhes convier. Dada essa preferência, inclusive, muitos *sites* já apresentam ao leitor a possibilidade de duas formatações do mesmo texto: uma a partir da página sem a presença dos *links* e informações de navegação e a outra formatada para leitura *on line*, dividida em diversas partes ligadas entre si (ALMEIDA, 2003).

Os *links*, quando usados, permitem a ampliação das ocasiões de produção de sentido na leitura digitalizada, possuindo nesta um papel relevante. Desta maneira, quando estes aparecem na página virtual, o leitor pode, a qualquer momento de sua leitura, decidir buscar outros dados de seu interesse acessando aqueles disponibilizados. A presença de tais *links* serve como um estímulo para que o leitor busque novas informações. Contudo, o caminho que percorrerá estará atrelado àquele permitido pelo autor, uma vez que estas conexões são determinadas por ele e em quantidade previamente definida. Sendo assim, há um limite sobre o que é permitido para a leitura, mas não para o modo como esta se dará. “(...) ao elaborar o mapa (hipertexto), o autor destaca os pontos de referência (*links*) que considera serem relevantes ao seu leitor. Mas não aponta um caminho específico, propõe articulações possíveis entre textos” (CAVALCANTE, 2005: 169). Este limite determinado pela seleção do autor implica na relevância atribuída a alguns aspectos da realidade em detrimento de outros. Ao montar o hipertexto e incluir na página da Internet os *links* (relacionando a estes outros *links*), o autor seleciona dados que considera relevantes para seu leitor. Além disso, orienta a leitura (mesmo que o leitor possua liberdade para selecionar os *links* que deseja acessar) já que inclui na página virtual determinadas informações e *links* em detrimento de outros.

Este aspecto da leitura virtual não difere do observado para a leitura de qualquer outro texto impresso. No texto impresso não há a presença de *links*, mas pode haver outras fontes de referência como glossários, notas de pé de página, etc. Acreditamos que se por um lado o texto impresso não apresenta os *links*, por outro, conforme exposto, o próprio processo leitor do texto impresso garante a intertextualidade.

Ainda sobre os *links*, alguns problemas surgem quando um texto virtual é passado a uma versão impressa para então ser lido. Os *links* impressos não poderão mais ser acessados (a não ser que o leitor acesse o texto virtual, o que não é o mais comum em situações escolares) o que gera uma perda de material informacional.

Considerando a página eletrônica como um gênero digital, reconhecemos que esta quando copiada/transferida para o papel (versão impressa) deixa de preservar sua natureza essencialmente virtual, além de perder outras características inerentes como a acessibilidade ilimitada, a presença de outras mídias, o som e as imagens em movimento, e a ubiqüidade. Assim, percebemos que todo texto impresso pode apresentar-se sob a forma de um hipertexto, mas nem todo hipertexto pode ser um texto impresso, sem que isso acarrete sua descaracterização. Lévy (2000) aborda o hipertexto como *virtualização* do processo de leitura. Contudo, não reconhecemos a leitura do hipertexto como mais proveitosa ou mais enriquecedora que a do texto impresso. Acreditamos que sejam apenas diferentes e que a leitura de um meio ou outro está vinculada aos propósitos e às fontes de leitura disponíveis.

No ambiente virtual o leitor desconhece o tamanho do documento que acessa no texto eletrônico, já que visualiza conexões e fragmentos. E “*a leitura de um texto na Internet exige novas estratégias dos alunos como, por exemplo, saber lidar com a hipertextualidade*” (HASS, 2005:160). O hipertexto digital³⁷ modifica a relação do leitor com o texto, já que o leitor tende a ser mais veloz e tem menos tempo para uma leitura em profundidade. Mudam o tempo de leitura e a postura do leitor frente ao suporte e o modo de ler passa a ser baseado em “passar os olhos” rapidamente pelos fragmentos de informações que aparecem na tela. Trata-se de uma leitura fragmentária, devido à grande quantidade de informação e de *links*, e funcional, já que as conexões podem remeter a outros textos ou pedaços de texto para encontrar as informações relacionadas.

É necessário ressaltar, porém, que há o risco de o leitor-navegador se perder, ou seja, desviar-se do que buscava inicialmente. Paralelamente, os textos tornam-se cada vez mais reduzidos. “*A preferência é por parágrafos curtos e objetivos, com os pontos principais*

³⁷ No item *Características do Suporte Digital* desta dissertação fizemos menção à existência do hipertexto tanto no ambiente virtual como no digital, apontando suas diferenças.

apresentados em itens. O excesso de informação disponível torna os leitores extremamente seletivos quanto ao que lêem ou aquilo a que devotam sua atenção” (ALMEIDA, 2003:97).

Além disso, o texto digital possibilita maior interatividade, dando ao leitor a possibilidade de modificar a estrutura do texto e selecionar o que ler. Muda a interação do escritor e do leitor em relação ao conteúdo e em relação à construção de sentidos e significados estabelecidos pelo autor. Selecionando o que quer ler, através dos *links* no texto eletrônico, aliado ao seu conhecimento de mundo, o leitor influencia o sentido que o texto assume. A organização textual que o internauta realiza cria sentidos potencialmente singulares, pois como ressalta Lévy (1993: 41) “*toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular*”. O efeito produzido pela forma possibilita que a mesma matéria editorial, veiculada em suporte impresso e digital, possua organização e estrutura de recepção distintas. Com isso, podem-se atingir diferentes públicos e propiciar diversas leituras. Chartier (1999: 77), ao considerar que “*a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados*”, corrobora a pluralidade de leituras que o texto permite.

Acredita-se que novas linguagens consolidarão novas formas textuais, como aponta Chartier (1999: 128) “*novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas*”. O autor (op.cit.) enfatiza que a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem. Ler um texto, vendo onde está inserido dentro de um jornal e os artigos que o acompanham, ou seja, o contexto em que originalmente foi publicado é diferente de lê-lo em um banco de dados eletrônico.

Atualmente a nova geração de leitores cresce aprendendo e adquirindo novos hábitos de leitura e escrita, lendo textos diretamente na tela do computador e armazenando-os na memória deste. A distinção entre leitor e autor, autenticidade e apropriação não é mais tão nítida. A intervenção do leitor no texto não é mais feita nas margens deste, mas dentro do próprio texto confundindo-se com ele. Além disso, o texto eletrônico permite um número infinitamente maior de intervenções, usos, manuseios e leituras. Isso porque o sentido é construído também pelo conjunto de textos publicados na mesma edição e pelo projeto editorial e intelectual do periódico.

Portanto, o original de um texto deve ser conservado, mesmo que seja na forma digital acessível pela Internet. Devemos, então, refletir, a partir da forma de um texto, sobre suas diversas modalidades de difusão e sua diversidade de significações (CASTELA, 2003: 140), mas acreditando que a Internet, como biblioteca eletrônica, não acabará com o material impresso, enquanto preservadora das sucessivas formas da cultura escrita.

1.2.3 Leitura e Ensino

Conforme expusemos anteriormente, a leitura é um processo complexo “*e requer desenvolvimento específico, através de propostas didático-pedagógicas próprias, em diferentes níveis de ensino, tanto em língua materna (LM) quanto em estrangeiras (LE)*” (VERGNANO-JUNGER, 2007a). Frequentemente, no ensino de língua estrangeira, o texto é levado à sala de aula para ser lido com o propósito de servir como suporte para o ensino de gramática ou vocabulário específico de determinado campo semântico. Com isso o aluno não possui motivação para ler, pois sabe que o faz somente para extrair algum conteúdo que lhe será exigido em testes e provas. Não costuma haver uma preocupação do professor em estimular em seu aluno a vivência do texto enquanto leitura, ou seja, como um processo de construção de significado que exige interação entre leitor, texto e contexto (CASTELA & MENEZES, 2004).

Segundo pesquisa recente³⁸, isso se dá porque se vem observando uma defasagem teórico-conceitual e prática no que se refere à leitura e seu ensino. Documentos institucionais, alguns textos acadêmicos, equipes de pesquisa e eventos científicos têm deixado manifesto o interesse pelo estudo do processo leitor. Porém percebe-se que este sofre apagamento ou ocupa espaço secundário em programas curriculares, materiais didáticos e em vários outros meios de divulgação e discussão de temáticas acadêmico-científicas. Os programas curriculares de espanhol nas universidades se caracterizam, de modo geral, como conservadores (VERGNANO-JUNGER, 2007b). Enfatizam os aspectos gramaticais e lexicais do idioma estudado (verbos, pronomes, preposições, campos semânticos de vocabulário, etc) e as propostas de produção oral e escrita. Caracterizam-se, também, como conservadores, por apresentarem, nos níveis mais avançados do curso, conteúdos filológicos tradicionais (fonética/fonologia espanhola, gramática histórica, dialetologia, estudos de sintaxe espanhola), sem oferecer espaço privilegiado ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas e pragmáticas, entre elas, a leitura. Com relação à prática de ensino, aparecem assuntos básicos, como os enfoques de aprendizagem de LE, planejamento e avaliação, documentos governamentais de educação, recursos e materiais didáticos.

³⁸ A pesquisa intitula-se como: *Leitura e ensino de E/LE: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa*, inserida num projeto mais amplo sobre leitura e diferentes focos na formação do docente de E/LE, que recebeu subvenção do CNPq. Referência da publicação – VERGNANO JUNGER, Cristina. Programas de espanhol e a leitura em graduações no Rio de Janeiro: a prescrição e caminhos pedagógicos. In: X Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2006, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF – Línguas estrangeiras. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 2007. v.X.

Quanto à leitura, ela costuma aparecer, explicitamente, nos diferentes itens do programa, em graus variáveis e em muitas instituições. Porém, sua inserção serve apenas como ferramenta para os estudos avançados sobre o idioma, ou como apoio para o desenvolvimento de outras habilidades (fala e escrita) e de variados conteúdos (VERGNANO-JUNGER, 2007b). Acreditamos que os professores costumam ensinar como aprenderam. Logo, em vista do exposto, a ausência ou a pouca importância dada ao tema da leitura, ao longo da formação dos professores, pode causar dificuldades na prática docente futura.

Os livros didáticos tampouco parecem contribuir para o seu desenvolvimento, pois percebemos que, na maioria das vezes, os textos aparecem descontextualizados ou com propostas de atividades que requerem do aluno uma simples leitura decodificadora, ou uma produção oral e/ou escrita desvinculada da compreensão do material a ler. E se o professor de LE faz recorte de livro didático para conseguir material para suas aulas, o modelo decodificador de leitura poderá continuar sendo seguido.

Ao tratar da compreensão leitora no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, devemos primeiro levar em consideração que concepção de língua é adotada e como ela é ensinada. A maioria dos enfoques metodológicos de ensino-aprendizagem de línguas coloca o trabalho com textos em uma posição secundária, como pretextos para conhecer a cultura, aplicar estruturas, ampliar vocabulário, desenvolver a oralidade ou produzir textos escritos (DENYER, 1999).

Ao princípio se ensinava a língua a partir do modelo de ensino das línguas clássicas (latim e grego). Herdeiro da prática acadêmica alemã, o chamado método Gramática-Tradução existe desde o século XVI e considera a língua, apenas, um conjunto de regras que constituem um todo formalizado. Este modelo de língua se situa nos textos literários, os quais representam um ponto de partida para a aprendizagem. Desta forma, a leitura, a gramática e as traduções, como o próprio nome diz, eram os focos principais. O processo de compreensão leitora, no entanto, não era desenvolvido e cabia ao aluno, apenas, decodificar palavras e estruturas (Richard & Rogers, 1998). Devido ao fato de existir há muito tempo, não foi concebido e aplicado sempre de forma igual, mas como uma de suas características identificadoras está a tendência dos professores de ensinar da mesma maneira que aprenderam. Hoje em dia, a evolução do método tradicional se percebe em todos aqueles manuais que insistem na necessidade de que o ensino de línguas deve ser teórico, o que significa que devem ter exclusividade a gramática, as regras e a formação de frases vazias de

conteúdo, já que têm como objetivo a consolidação de normas e regras (VERGNANO-JUNGER, 2005).

Esse método foi questionado a partir do momento em que passou a promover o fracasso nas escolas e por razões pragmáticas, como a necessidade de intercâmbio entre falante. Surgia, então, o método direto, centrado na língua falada e com o objetivo de o aluno aprender automaticamente a língua. Tratava-se de uma abordagem indutiva, ou seja, o aluno é exposto aos fatos para chegar à sistematização (Richard & Rogers, 1998). A leitura, portanto, não constituía uma prioridade do processo de ensino-aprendizagem.

Em meados dos anos sessenta do século XX, os aspectos funcionais e comunicativos da língua ganharam destaque e com isso surgia um novo enfoque, o Comunicativo. O foco agora passa a estar na busca pela comunicação. O professor deve selecionar materiais adequados a essa finalidade e aplicá-los como melhor necessitar o seu aluno. Há o uso de diálogos que apresentem situações reais e vários gêneros de textos. Neste contexto, o texto e a leitura são responsáveis por situações e materiais (dados, idéias etc.) que permitam a discussão, a reação oral (Richard & Rogers, 1998).

Ao expor, ainda que de forma muito breve aspectos da trajetória histórica do ensino-aprendizagem de idiomas, podemos observar que o texto ora possui uma posição de destaque, ora serve como pretexto para o desenvolvimento de habilidades e competências lingüísticas. E mesmo que a leitura não seja sempre a destreza enfocada na metodologia de ensino, é importante ter claro que tipo de leitura se pretende, para que e por quê.

Segundo Moita Lopes (2006), a leitura é uma atividade guiada por um propósito claro segundo a necessidade do leitor, que define como se lê. Cada tipo de leitura é usado com propósitos diferentes. Dependendo do propósito de leitura de um material específico, os leitores deverão usar diferentes tipos de procedimentos. Há três principais modos de leitura: *skimming*, *scanning* e leitura detalhada. Resumidamente, *skimming* trata-se de uma leitura rápida, para retirar, do texto, idéias gerais e *scanning* se caracteriza como uma leitura rápida para retirada de informação específica. Já a leitura detalhada é conceituada por Gomes (2003) como uma leitura mais cuidadosa, visando a um apuramento da compreensão do texto. A incorporação de estratégias ao processo de interpretação, por exemplo, é que pode contribuir para a compreensão de qualquer gênero textual e ser uma alternativa benéfica para o aluno em todas as disciplinas.

Sendo assim, dar a oportunidade ao aluno de realizar a leitura de múltiplos gêneros textuais em diversos suportes é um meio de incluir os novos aprendizes em todos os canais de conhecimento e trabalhá-los para que possam lidar, com agilidade e versatilidade, com todas

as formas de linguagem. Goulart (2005) corrobora essa idéia ao afirmar que a escrita se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso de novos gêneros do discurso, implicados nas novas tecnologias da informação, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes textuais tradicionais, como livros, revistas, embalagens, entre outros. E ainda, segundo Chartier (1999: 51):

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

É preciso aceitar que ler está deixando de condicionar-se a um cânone tradicional e os leitores estão assumindo a direção de suas escolhas. São eles que escolhem o que querem ler e como realizam sua leitura.

Lêem livre e caoticamente tudo o que lhes cai nas mãos, misturando gêneros e autores, disciplinas e níveis. Portanto, mesmo inconscientemente, eles também ignoram e contestam ao mesmo tempo o cânone oficial e suas hierarquias e valores. Atuando e escolhendo fora deles. (PETRUCCI, 1999: 216-217)

Se, portanto, é esta a nova realidade que enfrentam os professores, cabe ao sistema educativo buscar caminhos para seguir estimulando a leitura, mas sempre de uma forma crítica e vinculada à realidade em que se vive. “*É necessário envolver nossos alunos em todo o processo de leitura para que possamos assegurar, por um lado, seu interesse e, por outro, a conexão entre o que se fala na escola e o mundo fora da escola, onde a língua estrangeira é usada*” (BRASIL, 1998:92).

1.3 Gêneros Textuais e Digitais

A orientação da Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1998), conforme mencionamos em capítulo anterior, é de que as atividades desenvolvidas em sala de aula de L.E devem ter a leitura como foco principal. Acreditamos que o desenvolvimento de procedimentos de leitura que levem em consideração a utilização de gêneros, contextualiza e facilita o entendimento e a aprendizagem da língua estrangeira. Os gêneros têm uma função social, pois circulam no cotidiano da sociedade e a aplicação desse

conceito nas aulas de leitura em L.E contribui para que o ensino- aprendizagem da língua estrangeira seja significativo e não somente uma seleção de conteúdos isolados. O professor que trabalha em sua aula a identificação de características de gêneros e de fonte leva o aluno a reconhecê-las, aplicando-as como auxiliares na compreensão leitora.

Portanto, levar o aluno a reconhecer as características dos gêneros textuais e fazer com que ele consiga atribuir sentidos ao material lido com base nessas características é uma competência leitora importante que o professor está ajudando a formar nesse aluno leitor. Em vista disso, se faz necessária a reflexão sobre o tema neste capítulo, bem como a discussão que gira em torno da definição de gênero textual por parte de alguns autores. O intuito é o de descrever alguns dos gêneros textuais que estão surgindo ou modificando-se com as novas formas de interação produzidas pela tecnologia e refletir se as características macro-estruturais destes novos gêneros se constituem em algo inovador ou se trata de transferência das características de gêneros já existentes.

1.3.1 A Problemática da Definição de Gênero

Antes de adotarmos uma noção de gênero, faz-se necessário esclarecer nosso objeto principal de estudo, o texto, entendido aqui como:

Lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que a língua lhes oferece. (BEAUGRANDE, 1997, apud KOCH, 2006: 9)

De acordo com Koch (2006), o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e sujeito. Em nossa pesquisa, adotamos a concepção interacional (dialógica³⁹) da língua, na qual *os sujeitos são vistos como atores / construtores sociais. O texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos* (KOCH, 2006: 17). Consideramos desta forma, que há implícitos no texto, que podem ser detectáveis somente quando se tem noção do contexto sociocognitivo dos participantes da interação. A compreensão textual, então, é vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e não uma mera decodificação de mensagem. Ela se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na

³⁹ De acordo com essa concepção, ancorada no pensamento de Bakhtin, o texto é visto como um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante (KOCH, 2006:20).

superfície do texto e na sua forma de organização, mas requer também outros saberes como o conhecimento prévio do leitor e sua reconstrução no interior do evento comunicativo⁴⁰.

Com base no conceito de texto adotado, discutimos a questão do gênero. Nossas leituras deixam manifestar a presença de algumas dicotomias (gênero x tipo, discurso x texto), em razão da diversidade de pontos de vista, segundo os quais a noção de gênero é concebida. Alguns autores mencionam ‘gêneros do discurso’, outros ‘gêneros de texto’ e outros ainda ‘tipos de texto’. Embora a variedade terminológica seja grande, os nomes são usados na maior parte das vezes como sinônimos, quando, na verdade, entendemos aqui que não o são e, por isso consideramos importante refletir sobre a diferença entre Gênero Textual e Tipologia Textual. Acreditamos que uma vez definida a escolha por um ou outro termo, o trabalho do professor de língua com leitura, compreensão e produção de textos passa a ser melhor direcionado. Utilizamos as considerações feitas por Marcuschi (2005) a respeito do tema, e seu questionamento sobre o termo Tipologia Textual.

Marcuschi (2002:36) segue o teórico Bakhtin ao dizer que os gêneros devem ser contemplados em seus *“usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas”*. Por isso é difícil sua definição formal, dada a riqueza poli-lingüística das produções da linguagem (as variadas atividades humanas). Além disso, acredita ser impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto e por algum gênero.

O autor (op.cit.) define a expressão Tipo Textual para designar *“uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”* (ibid:22). Assim, segundo ele, os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já a expressão Gênero Textual é definida como *“uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”* (ibid:22-23). Desta forma os gêneros textuais seriam inúmeros, servindo como exemplo o telefonema, a carta comercial, a carta pessoal, o romance, o bilhete, a aula expositiva, o sermão, entre muitos outros. Tomando essa exemplificação, conclui-se que os gêneros podem ser tanto orais como escritos, formais ou informais e contemplados em todos os contextos e situações da vida cotidiana.

⁴⁰ Por saber da importância em se comentar com mais detalhes o assunto, dedicamos outro capítulo, no qual tratamos mais especificamente sobre a atividade de leitura e o processo de compreensão leitora proposto por essa concepção de linguagem.

Marcuschi (2005), também, diz que os tipos se realizam em todos os gêneros, ocorrendo muitas vezes a presença de dois ou mais tipos em um mesmo gênero. Como exemplo, ele menciona a carta pessoal e comenta que ela pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação; miscelânea essa, chamada pelo autor de heterogeneidade tipológica (Marcuschi, 2005).

Cabe ressaltarmos que as discussões feitas por Marcuschi (2005) em defesa da abordagem textual a partir dos Gêneros Textuais estão diretamente ligadas ao ensino, campo de interesse da pesquisa, e que por isso foram aqui expostas. Ele defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do Gênero Textual e não demonstra ser favorável ao trabalho com a Tipologia Textual, pois, segundo sua opinião, este ficaria limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, como por exemplo, o de não ser possível ensinar narrativa em geral. Tal fato se explica porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes (gêneros) que possuem especificidades.

Concordamos com o autor quando afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia. Remete seu discurso ao PCNs, dizendo que o documento apresenta a idéia básica de que um maior conhecimento do funcionamento dos Gêneros Textuais é importante para a produção e para a compreensão de textos, conforme havíamos mencionado no início deste capítulo. Entretanto, salienta que não acredita na existência de Gêneros Textuais ideais para o ensino de língua. Afirma que é possível a identificação de gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Com os esclarecimentos feitos sobre o assunto, podemos considerar como mérito do trabalho pedagógico com gêneros discursivos o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, *“uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos”* (ROSSI: 2006; 74).

Segundo Rossi (2006), assumimos que cabe ao professor, portanto, a tarefa de criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. As atividades de leitura devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero - em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras - é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

1.3.2 Gêneros Digitais

É grande a polêmica quando o assunto é a existência de gêneros textuais emergentes na nova tecnologia digital. Segundo Marcuschi (2005), são variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Já nos acostumamos com as expressões como “*e-mail*”, “bate-papo virtual (*Chat*)”, “*blog*”, entre outros. Mas qual seria a originalidade desses gêneros em relação aos que já existem? Esta foi a pergunta que nos guiou durante o presente item. Nossa tentativa é distinguir o que é próprio do gênero surgido e o que é devido ao estágio tecnológico.

Marcuschi (2005) identifica 12 gêneros digitais entre os mais conhecidos e que vêm sendo estudados no momento: *e-mail*, *chat* em aberto, *chat* reservado, *chat* agendado, *chat* privado, entrevista com convidado, *e-mail* educacional, aula *chat*, vídeo-conferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico (pessoal ou *home-page*) e *weblog*. Afirma que as designações são tentativas de categorização que

Apesar dos muitos trabalhos desenvolvidos a esse respeito, particularmente, a questão dos gêneros digitais continua pouco esclarecida. A CMC (Comunicação Mediada por Computador) abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que afloram nesse contexto (MARCUSCHI, 2005:16).

Assim, pelo estudo dos gêneros digitais ser incipiente, esta classificação pode ser questionada, com a inclusão de mais gêneros, ou a exclusão de outros que possam não ser considerados como tal por alguns autores.

Adiante reproduzimos o quadro do referido autor para iniciar nossa análise:

	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

(MARCUSCHI: 2005: 31)

Marcuschi (2005) considera que esses gêneros emergentes são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (uma ferramenta conceitual), servem-se da telefonia e, portanto, são diversificados em seus formatos e possibilidades e dependendo do *software* utilizado para a sua produção. Com este quadro o autor sugere

apenas um paralelo formal e funcional entre esses gêneros novos e os antigos, mas assegura que sua proposta não passa de uma tentativa muito aproximada e que deveria ser mais aprofundada.

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.

Iniciando a análise das características dos gêneros emergentes, tomemos como exemplo o gênero digital *home-page*. Ela funciona “*como um identificador pessoal de indivíduos (podendo ser estes institucionalizados) para todo tipo de participação eletrônica*” (MARCUSCHI, 2005:59). Sua estrutura é padronizada e o nome do usuário pode ser uma sigla ou nome pessoal, assim como o mesmo indivíduo pode ter várias páginas eletrônicas. Contudo, resta uma dúvida, não sanada pelo autor: a noção de *home-page* se relaciona apenas à página de abertura do endereço eletrônico ou a todas as demais páginas que servem de *links* à página inicial? Para o nosso estudo, consideramos a noção de *home-page* não somente relacionada à página de abertura do endereço eletrônico, mas também a todas as demais páginas que servem de *links* à página inicial, como parte do *site* observado.

Outro aspecto a considerar sobre a *home-page* é a nova noção de interação social possibilitada (possibilidade não específica deste gênero, mas da “mídia virtual” em geral), estando os mais diversos indivíduos ligados de forma variada. São criadas redes de interesses (ou comunidades virtuais) em que os membros interagem de modo rápido e eficaz. Além disso, a rede mundial de computadores permite ao usuário o acesso a informações de todo o mundo. Esta novidade ocorre, uma vez que:

(...) o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfases deslocadas em relação com o que conhecemos em outros contextos de uso (MARCUSCHI, 2005: 20).

Desta maneira, podemos conceber que esta noção de interação social está centrada em uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa e não necessariamente em um novo objeto lingüístico. Assim, “*derivado das formas de ‘textualização’ anteriores, o texto eletrônico parece reconfigurar os gêneros textuais/discursivos pelos quais a fala e escrita se*

materializam”(XAVIER, 2000: 52). Neste caso, a *home-page* seria um novo gênero discursivo estruturado por objetos da linguagem já existentes. A novidade estaria na reconfiguração das formatações tradicionais da escrita, na superposição de sistemas semióticos e, por último, no fato de as funções sócio-comunicativas dos gêneros anteriores tornarem-se mais complexas. Outro recurso disponibilizado pelas *home-pages* são os *links*. Ao clicar sobre um *link* o computador realiza uma busca automática de uma imagem ou documento, em qualquer parte da rede e, de um modo geral, não se sabe a fonte da informação.

Consideramos, também, a página eletrônica como um gênero digital e reconhecemos que esta, quando copiada/transferida para o papel, (versão impressa) deixa de preservar sua natureza essencialmente virtual. Ela perde características inerentes como a acessibilidade ilimitada, a presença de outras mídias, como o som e as imagens em movimento, e a ubiquidade. Conforme mencionamos no capítulo acerca da Leitura (pág. 40), consideramos que todo texto impresso pode apresentar-se sob a forma de um hipertexto, mas nem todo hipertexto pode ser um texto impresso, sem que isso acarrete sua descaracterização.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros primários seriam gêneros simples, aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar. Já os gêneros secundários seriam mais complexos, textos geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem. São eles os romances, os dramas, as pesquisas científicas de toda espécie, que não possuem o imediatismo do gênero anterior. Para Xavier (2000:53), assim como a escrita reorganizou as funções sócio-comunicativas da fala, *o Hipertexto possibilita o surgimento de gêneros textuais híbridos, isto é, que fundem gêneros primários e secundários entre si num mesmo suporte físico, cujo resultado é um gênero de terceira ordem (...)*. Neste sentido, a *home-page* poderia ser considerada um Gênero Terciário do discurso.

Também utilizamos em nosso estudo o exemplo do *e-mail*, ou mensagem eletrônica, por ser um dos gêneros mais abordados ultimamente e aquele que possui um maior número de comentários e comparações já tecidas por diferentes autores a respeito de ser ou não um novo gênero.

Seu início se deu por volta dos anos 70, mas popularizou-se, apenas, nos anos 80. Foi bastante aperfeiçoado nos anos 90 e vem sendo extremamente utilizado e até considerado como “o fim dos correios tradicionais” e das cartas escritas. Segundo Marcuschi, o *e-mail* :

É uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona de remessa de mensagens entre usuários do computador. Em certas circunstâncias pode apresentar um defasagem mínima de tempo entre uma remessa e a resposta, dando a nítida sensação de turnos em andamento, quando ambos estão em conexão on-line, ou então tem defasagem de dias, semanas e meses. No geral, os interlocutores são conhecidos ou amigos e raramente ocorre anonimato, o que é uma violação de normas do gênero (tal como uma carta anônima). Esta característica o diferencia dos bate-papos. Por outro lado os *e-mails* em geral são pessoais, o que o diferencia das listas de grupos ou de fórum de discussão (MARCUSCHI: 2005; 39).

Quanto ao formato, segundo o autor, é normal comparar o *e-mail* com uma carta, um bilhete ou um recado. Possui um cabeçalho (padronizado, fixo e posto automaticamente pelo programa, cabendo ao usuário apenas preencher). Sua linguagem é no geral não-monitorada, podendo ser, porém, muito bem elaborada e escrita em separado. Hoje se permite trabalhar no campo para *e-mail* com rascunhos, que podem ser remetidos mais tarde e não apenas no ato da elaboração como ocorria na década de oitenta do século passado. Seu tamanho não tem um limite, mas no geral não ultrapassam dez linhas e não é usual fazer paragrafação, embora seja possível realizá-la. Por isso, em muitos casos, os *e-mails* têm uma estrutura mais próxima da de um bilhete. Uma de suas vantagens é a sua transmissão instantânea, encurtando o tempo de recebimento.

Por essas e outras características específicas como a possibilidade de colagens e a presença de *emoticons* (ícones para sentimentos e emoções) é que se permite dizer que os *e-mails* efetivamente estão constituindo um novo gênero tendo em vista suas peculiaridades formais e discursivas. Hoje, com novos programas tem-se a possibilidade de remeter sons, imagens com animação, fundo com papel especial e, até mesmo anexar um texto falado com gravações de um a dois minutos.

Paiva (2005) também credita ao *e-mail* a idéia de um novo gênero textual, que gera textos diversos que se distinguem dos demais textos (anúncios, cartas, etc) também transmitidos eletronicamente. Segundo a autora:

Vejo o *e-mail* como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores (PAIVA:2005;78-79).

Outros aspectos, segundo a autora, também se apresentam com características especiais quando se trata desse gênero. São eles: autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto, organização retórica, léxico, sinais verbais e não verbais (*emoticons* ou *smileys*), e normas de interação. Tanto o autor como o leitor são considerados “*pessoas de curto-prazo*” (PAIVA:2005;78). São normalmente orientadores, clientes, amigos,

coordenadores, colegas, subordinados, etc, que interagem entre si com objetivos semelhantes, através da mediação de um artefato cultural eletrônico. Esses usuários também pressupõem possuir uma competência comunicativa compartilhada com objetivos comuns (passar tempo, aprendizagem, etc), obediência a netiquetas⁴¹ e a orientação de moderadores, no caso de listas de discussão ou fóruns. Tal competência é fundamental nas interações por *e-mail* e em listas de discussão em que participam pessoas de várias nacionalidades.

Para Paiva (2005), a competência comunicativa implica as competências pragmática, tecnológica e intercultural. A Pragmática seria a habilidade do indivíduo de fazer escolhas adequadas e observar restrições na interação social de maneira a se comunicar de forma efetiva e bem sucedida. Seria a habilidade do indivíduo em usar a língua de forma adequada ao contexto. Já a competência tecnológica é o saber manipular os softwares de produção e gerenciamento de *e-mail*, tirando melhor proveito das ferramentas disponíveis (copiar, colar, deletar, corretor ortográfico, etc.) Quanto à competência intercultural, a autora a entende como “*a capacidade de interagir com pessoas de outra cultura em língua estrangeira procurando formas de interação que não gerem constrangimentos e nem agridam ao interlocutor*” (PAIVA:2005;79).

Por fim, de acordo com as observações feitas, entendemos o correio eletrônico como um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e que deu origem a um novo gênero, o qual agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica: o *e-mail*. Dos textos escritos, herda a assincronia; do memorando, as semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo *software*; do bilhete, a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta, as fórmulas de abertura e fechamento; dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um diálogo; da conversa face a face, temos um formato que se assemelha a uma conversa telefônica, com a possibilidade de colocar em contato pessoas que se encontram geograficamente distantes (PAIVA, 2005).

Ter acesso ao correio eletrônico é hoje uma questão de inclusão social. Mas como todo sistema complexo, o gênero é um sistema aberto. Novas possibilidades de gerenciamento e de produção de texto podem surgir, assim como novas mudanças no comportamento discursivo. Logo, devemos estar atentos a esse novo gênero e não tomar seu estudo como encerrado.

⁴¹ Netiquetas são regras visando um bom convívio dentro da comunidade de uma lista de e-mails, e também é válida para qualquer outra comunicação pelo e-mail. Dado retirado de: <http://www.icmc.usp.br/~sti/dicas/article-1164305820.html>, em 27/07/2008.

2 Proposta Metodológica

2.1 Caracterização do Problema

A partir da experiência de ensino na Rede Municipal do Rio de Janeiro, considerando a sua característica precípua de não-adoção do livro didático para o ensino de LE, justificamos e definimos o nosso problema de pesquisa. Como já foi mencionado anteriormente, essa realidade nos possibilita observar a existência de professores que fazem recortes de livros didáticos, mas também permite o surgimento daqueles que aproveitam a autonomia que lhes foi dada para produzir seu próprio material. Atualmente, cada vez mais se recorre à Internet como fonte de textos para serem utilizados em sala de aula, mas ainda se trata de um meio novo. Portanto, o uso dos recursos de Internet no âmbito educativo implica a necessidade de estudos e reflexões tanto sobre sua possível contribuição, como sobre as maneiras de implementá-lo na aula.

Supondo em cada professor um investigador do fazer pedagógico, nosso trabalho apresenta uma proposta metodológica de investigação e discussão do uso de Internet por docentes professores de E/LE no ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro, para o desenvolvimento de atividades leitoras de acordo com o ponto de vista do professor, sujeito da pesquisa. Esta prática nos levou a questionar: (1) como o novo meio de comunicação (Internet) entra na atividade escolar como um recurso didático-pedagógico, (2) que perfil ou perfis de professores encontramos quanto ao uso da internet no ambiente escolar e (3) que concepção de leitura o professor está mostrando neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE.

A pesquisa foi realizada com sujeitos informantes e dados coletados através de inquérito. Caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa *survey*⁴², cujo instrumento de coleta foi um questionário de perguntas fechadas. Quanto ao seu propósito, a pesquisa é descritiva, uma vez que buscou identificar quais atitudes ou opiniões acerca do tema estavam manifestos nessa população de docentes. Conforme ocorre neste tipo de *survey*, nossas hipóteses tinham o propósito de verificar se a percepção dos fatos estava ou não de acordo com a realidade.

O questionário foi enviado a toda a população de professores de E/LE do Município, pois pretendíamos, inicialmente, quantificar os dados a fim de buscar por padrões numéricos

⁴² É uma pesquisa que permite a obtenção de dados ou informações sobre características, ações e opiniões de um determinado grupo de pessoas. FREITAS (H.), OLIVEIRA (M.), SACCOL (A.Z.) e MOSCAROLA (J.). O método de pesquisa *survey*. São Paulo/SP: *Revista de Administração da USP, RAUSP*, v. 35, n. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112

na caracterização desses docentes. Como a quantidade de questionários respondidos foi pouca, não pudemos basear nossa análise em números. Portanto, os dados são débeis em termos de sua possibilidade de generalizar os resultados para toda a população.

Utilizamos, portanto, o multimétodo, ou seja, aliamos o quantitativo ao qualitativo. No quantitativo os números só foram utilizados para ajudar-nos a organizar os dados. Neste sentido, fomos interpretadoras de uma realidade. Trabalhamos através do método qualitativo com a subjetividade, com as possibilidades de exploração e a riqueza dos detalhes. Dessa forma, os dados analisados nessa pesquisa têm maior validade interna, uma vez que traduzem as especificidades, as características do grupo estudado.

2.2 Definição dos sujeitos

Considerando o problema exposto, tomamos como sujeitos informantes, colegas professores de E/LE do Município do Rio de Janeiro. Tal escolha se justifica por uma maior facilidade de acesso aos mesmos e pelo fato de a pesquisa poder ter, futuramente, uma aplicabilidade mais direta ao seu trabalho.

O Município do Rio de Janeiro possui, no total, 239 matrículas⁴³ de professores, distribuídas em 10 (dez) Corregedorias Regionais de Ensino (CREs), as quais se encontram distribuídas, conforme nos mostram os números do quadro abaixo:

QUADRO 1- Relação de professores de E/LE nas CREs

CREs									
1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
17	19	29	36	26	17	14	24	23	34

Buscamos, dentre todas as CREs, por meio de um questionário objetivo prévio, aqueles professores que relataram trabalhar com a Internet em suas aulas. Considerando a possibilidade de não encontrarmos professores com este tipo de trabalho em laboratórios de informática, uma vez que nossa experiência como professora da Rede Municipal de Ensino permite saber da falta de recursos existente, buscou-se por informantes que, de alguma forma, usam a Internet para prepararem suas aulas.

⁴³ O questionário só foi enviado a 218 professores efetivos de espanhol do Município do Rio de Janeiro, haja vista que, entre este total, 21 apresentavam duas matrículas.

Dos 218 questionários enviados, obtivemos a devolução de apenas 24, o equivalente a aproximadamente 11% do total de professores da Rede no momento da coleta. Contamos com as respostas de informantes de quase todas as CREs, faltando apenas a representação da 2ª CRE, que compreende os bairros de Laranjeiras, Gávea, Tijuca, Grajaú, Botafogo, Ipanema e Jardim Botânico, bairros considerados nobres pelos cariocas, uma vez que contam com um grande número de moradores de classe social mais alta. Dos 15 questionários enviados para esta CRE, nenhum foi devolvido. O fato de nenhum professor ter-se interessado em responder ao questionário nos surpreendeu, pois pensamos vir justamente dessa CRE um maior número de docentes com acesso ao computador e, por conseguinte, que o usasse para o planejamento de suas aulas. Dados nos mostram (NERI, 2003) que os subdistritos do Município do Rio de Janeiro que apresentam o maior percentual de pessoas com acesso a computador são: Lagoa, Barra da Tijuca e Vila Isabel e os mais excluídos digitalmente são: Complexo do Alemão, Jacarezinho, Maré, Guaratiba e Santa Cruz. Isso indica que mais uma vez aqueles que têm acesso a computador são os que têm uma situação privilegiada em termos de renda e educação. Mas, infelizmente, não obtivemos resposta desse possível grupo “privilegiado” de docentes⁴⁴.

Percebemos pelo quadro abaixo que quatro CREs se destacam. A maior proporção de questionários devolvidos por número de professores foi vista na 7ª CRE. Em seguida, empatadas, estão as 4ª e 8ª CREs e, por fim, a 5ª CRE. A primeira, de acordo com o que nos mostra o QUADRO 1, apresenta o maior número de professores e compreende os bairros de Jardim América, Bonsucesso, Vila do João, Maré, Olaria, Galeão, Moneró, Cordovil, Bancários, Penha, Jardim Guanabara, Manguinhos, Ramos, Portuguesa e Parada de Lucas, conforme exposto no anexo 3. Talvez da dificuldade em ter acesso à Rede, por serem bairros com moradores de baixa renda, tenha surgido o interesse dos professores pelo assunto.

Abaixo encontra-se o quadro com as CREs e o número de questionários devolvidos de cada uma, totalizando, portanto, os informantes de nossa pesquisa.

QUADRO 2 – Relação do total de questionários devolvidos de cada CRE e a respectiva proporcionalidade com relação ao total de questionários enviados para as escolas da região.

⁴⁴ Cabe esclarecer que os professores que atuam nesses bairros podem não viver, necessariamente, ali. Caso sejam de bairros com menor acesso à Internet, isso poderia explicar em parte sua não adesão à pesquisa. No entanto, justamente por serem áreas de maior poder aquisitivo, no passado foram CREs disputadas nos concursos de remoção da prefeitura, tendo suas vagas ocupadas por professores mais velhos, experientes, em final de carreira, muitos residentes nesses bairros. Este quadro pode ter-se modificado na atualidade. No entanto, não podemos afirmá-lo, pois esse dado não fez parte de nossa pesquisa. Concluímos, após este estudo, que poderia ser um elemento importante para reflexões futuras e refinamento dos parâmetros de análise.

CREs									
1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
02	00	01	06	04	02	03	04	01	01
11,7%	0%	3,4%	16,6%	15,3%	11,7%	21,4%	16,6%	4,3%	2,9%

2.3 Instrumento de coleta de dados de Pesquisa

Utilizamos como instrumento para a coleta de dados de pesquisa o questionário. Isso porque desejávamos obter informação de um número considerável de pessoas, para, então, selecionarmos aqueles que, de fato, seriam os informantes desta investigação.

Segundo Olmo (2002), com bastante ocorrência, o questionário é escolhido por pesquisadores, por ser considerado um instrumento fácil de construir, de responder e de analisar. O autor (op.cit.) nos prescreve os passos que devem ser dados após a confecção do questionário, recomendando, primeiramente, que uma revisão seja feita por outra pessoa, para que quaisquer tipos de erros sejam eliminados. Depois, aconselha aplicar um piloto para testagem do instrumento, para que se faça uma última revisão antes da aplicação do questionário definitivo, uma vez que os respondentes do piloto têm espaço para opinar sobre qualquer aspecto relacionado ao instrumento. A elaboração precipitada e desorganizada de um questionário acaba oferecendo resultados frustrantes, pela obtenção de dados desnecessários ou incompletos, ou por sua não obtenção, além de significar uma perda de tempo e dinheiro.

O primeiro passo para a distribuição dos questionários foi entrar em contato com a SME para conseguir a relação das escolas em que estavam lotados os professores de espanhol, de todas as 10 CREs. Com a lista em mãos, os questionários foram enviados para as respectivas escolas, através dos correios. Com o intuito de facilitar o retorno da informação, no envelope endereçado ao professor, havia, também, outro já selado e preenchido, pronto para ser devolvido. Apesar desses cuidados, encontramos grandes dificuldades no contato com o professor. Ora constatávamos que o envelope não havia chegado às mãos do docente, ora havia o seu próprio desinteresse em responder e devolver-nos o questionário preenchido.

2.3.1 Coleta Piloto

Para evitar as situações mencionadas acima, realizamos uma coleta piloto. Distribuímos um questionário para quatro professores de língua estrangeira (inglês), também pertencentes à Rede Municipal de Ensino. Escolhemos professores de inglês, pois estes já conheciam e lidavam com os mesmos problemas, uma vez que são, também, professores de língua estrangeira da Rede. A quantidade foi estabelecida por haver um interesse de obter ajuda de colegas próximos, ou seja, da própria escola em que trabalhamos e colegas do curso de mestrado e esta foi a quantidade encontrada. Eles nos ajudaram, com suas contribuições, a ajustar algumas das perguntas necessárias para a pesquisa, bem como a corrigir possíveis problemas de redação.

A primeira sugestão de ajuste foi na pergunta IV da 1ª parte (c.f Anexo), quando alteramos a redação “*Meu trabalho é voltado*” para “*Meu trabalho no Município é voltado*”, tornando mais claro para o leitor que o que nos interessava era especificamente este ambiente escolar. Um segundo ajuste ocorreu com uma sugestão de acréscimo de pergunta. Como o professor na pergunta VII (c.f Anexo), também na 1ª parte, acrescentava dados que informavam sobre as dificuldades de realizar a formação continuada, precisamos criar uma questão em que houvesse opções para justificar essa não realização. Criamos então, em seguida, a pergunta VIII (c.f Anexo).

Na pergunta III da 2ª parte do questionário, também, foi sugerido o acréscimo da opção “*dificuldade de reprodução de material*”, em vista do relato do professor confirmar que, para ele era a maior dificuldade encontrada para o trabalho com a leitura. A pergunta VII desta segunda parte também sofreu a reformulação da opção “*Texto avulsos de diferentes livros*” para “*textos avulsos de diferentes livros que não sejam didáticos*”. Com isso, estaríamos retirando a dúvida do professor que dizia não ter entendido a diferença entre esta opção e a segunda “*fragmentos retirados de livro didático*”. Nesta mesma questão ainda foi incluída a opção “*textos extraídos da internet*”. Não havíamos colocado esta opção anteriormente por acharmos que já estaria subentendida na opção “*Textos avulsos retirados de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros*”. Inclusive, conforme outra sugestão, foram colocados em parênteses os tipos de textos a que nos referíamos exatamente “*(anúncios, receitas, etc.)*”.

Outra importante contribuição do questionário piloto foi na pergunta de número XI. Originalmente incluía a opção “*sites de busca*”. Por concordarmos com a opinião do professor de que este item não estava na mesma categoria que os demais, criamos a pergunta

“*Como você obtém o material e atividades ligados à internet?*”, que recebeu a numeração XII.

Como última alteração feita, contamos com a inclusão de mais uma pergunta ao final do questionário, sobre a frequência com que as atividades da pergunta XVII eram solicitadas. Essa se justifica pelo fato de o professor ter feito questão de frisar na questão anterior que as atividades usando o computador e a internet eram raras, devido a diversos problemas. Consideramos, então, que a frequência era um dado importante a ser analisado em nossa pesquisa.

2.3.2 Aplicação do Questionário

Com as perguntas já elaboradas e ajustadas, um questionário para a coleta de dados foi aplicado a um total de 218 professores efetivos de espanhol do Município do Rio de Janeiro. Tal instrumento foi fornecido com a finalidade de:

- a) identificar os informantes da pesquisa;
- b) verificar o tipo de material que os professores utilizam em suas aulas;
- c) averiguar que interesse lhes desperta a Internet como um recurso didático-pedagógico;
- d) caracterizar o tipo de leitura que realizam no suporte digital e se essa se assemelha à do meio impresso;
- e) verificar as propostas de atividades de leitura criadas pelos docentes;
- f) construir perfis, ainda que não generalizantes, dos professores de E/LE da SME/Rio, como leitores.

Seguindo as finalidades acima descritas, a montagem do questionário foi baseada em dois temas: a caracterização do professor e de seu ambiente de trabalho e a atuação do informante. Eles foram distribuídos em dois blocos, como podemos observar no quadro A (c.f Anexo), e cada um deles possuía objetivos e perguntas específicas. Com essa organização, conseguimos visualizar melhor os objetivos de cada pergunta e, por conseguinte, organizar os dados, de forma que servissem como respostas às nossas indagações.

Dividimos o questionário em duas partes. Na primeira, a finalidade era caracterizar o professor. Já na segunda parte, queríamos obter informações sobre sua atuação, com perguntas específicas sobre leitura e o uso de novas tecnologias. Os enunciados que compõem o instrumento foram baseados na revisão da literatura pertinente ao fenômeno

Em quase todo o material usamos perguntas fechadas, por serem estas mais apropriadas para a pesquisa que trabalha com um número grande de informantes, que era o esperado

originalmente no desenho do estudo. Este tipo de questionário também foi escolhido porque pudemos prever diversas opções de respostas que poderiam dar as pessoas colaboradoras, uma vez que o ambiente nos era familiar e, portanto, estávamos próximas da realidade investigada. Isso, em nossa avaliação, poderia facilitar a participação dos respondentes. As perguntas elaboradas contavam com a possibilidade de uma ou mais opções de resposta por parte do informante, e em algumas, aquelas que achávamos que não daríamos conta do universo de possíveis respostas do professor, ainda foi oferecido um espaço para que ele pudesse preencher a sua opção e tornar o documento mais ajustado a sua realidade. Não chegavam a ser perguntas abertas, pois embora elas fossem mais fáceis de serem estruturadas, contariam com possibilidades mais amplas de respostas, requereriam um maior tempo de análise e seriam mais complexas para tabular.

Para desenvolver esta pesquisa, portanto, foram tomadas como objeto de análise as respostas ao questionário proposto aos professores. Não pensamos em assistir às aulas e partir para uma análise etnográfica, incluindo a atividade dos alunos, haja vista que o nosso propósito era o de investigar o papel do docente e a sua proposta de trabalho frente às novas tecnologias de comunicação, especificamente a Internet.

2.4 Critérios de Análise

Como contamos com as respostas de apenas 11% do total de professores, não nos cabe aqui fazer generalizações sobre a realidade da inserção da Internet no ensino de E/LE no Município do Rio de Janeiro. Desejamos, a partir das informações obtidas, tecer nossas reflexões a respeito de vertentes do trabalho desenvolvido em E/LE em escolas do Município do Rio de Janeiro, principalmente com relação ao uso das Novas Tecnologias.

Com base na 1ª parte do instrumento, procuramos identificar e delimitar os informantes da pesquisa para que depois pudéssemos caracterizá-los, bem como o seu meio de atuação. Nesta parte atentamos para o fato de que a sua formação e histórico profissional, interfeririam diretamente no trabalho que realizam em sala de aula.

Já na 2ª parte, buscamos 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. Foi ainda foi nosso objetivo caracterizar o tipo de leitura que realizam no suporte digital e se essa se assemelha à do meio impresso com as respostas obtidas sobre as propostas de atividades de leitura feitas pelos docentes.

Com as respostas obtidas, propomos, no capítulo de considerações gerais, perfis dos professores/informantes com relação ao seu trabalho, utilizando: (1) as NTs e (2) a leitura neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE.

Ao longo de toda a análise, procuramos comparar as respostas fornecidas pelos docentes com as informações obtidas na revisão de literatura, principalmente sobre Internet e Educação e sobre o conceito de Leitura.

Apesar de as análises serem qualitativas, elaboramos um quadro de contagem dos itens a serem observados no intuito de facilitar a visualização das respostas. Colocamos, também, entre aspas, ao fim de cada pergunta, os comentários feitos pelos professores no espaço oferecido do questionário para respostas discursivas. Eles tiveram a liberdade de responder, de acordo com a realidade do ambiente escolar onde trabalham e, ao final, tais comentários também serviram como importante objeto de análise desta pesquisa.

3 Apresentação e análise das respostas do questionário

De posse dos questionários, fizemos uma contagem das respostas objetivas, que nos permitiu traçar um perfil, ainda que de forma muito restrita, dos professores informantes de E/LE do Município de acordo com suas respectivas atuações.

Na 1ª parte do questionário objetivamos a caracterização do professor e de seu ambiente de trabalho, procurando obter dados sobre: (a) a dedicação do professor ao ensino de E/LE; (b) a sua formação, bem como a continuidade da mesma; (c) os recursos disponíveis no ambiente escolar para suas aulas e (d) o conhecimento que possui sobre a existência dos documentos que norteiam o ensino de LE nas escolas do Município.

Na 2ª parte, pretendemos investigar a atuação do professor e obter informações específicas sobre a Leitura e o uso de Novas Tecnologias, especificamente a Internet. Para isso as perguntas foram feitas a fim de saber: (a) que participação a leitura teve na formação desse professor; (b) se um trabalho com leitura é desenvolvido em sala de aula; (c) que tipo de material o professor utiliza; (d) que conhecimentos ou habilidades ele possui sobre a Internet; (e) se considera a Internet um recurso para suas aulas e (f) se já consegue perceber as diferenças entre leitura impressa e leitura virtual.

A análise teve início com a contagem das respostas e com a leitura dos comentários dos professores. Em seguida, procuramos relacionar, sempre que possível, os dados obtidos com a fundamentação teórica requerida para esta pesquisa.

3.1 Apresentação dos resultados da 1ª parte: informações gerais

Nesta parte em que pretendemos caracterizar o professor, as informações obtidas sobre a sua formação influenciaram bastante na análise de sua atuação (2ª parte). Conforme mencionamos anteriormente, os dados foram expostos seguidos de seus respectivos quadros numéricos, no intuito de facilitar a visualização e interpretação das respostas.

Na 1ª coluna apresentamos a pergunta e suas opções de resposta. Já na 2ª coluna, encontramos a contagem exata das informações obtidas.

Primeiramente, podemos dizer que são professores experientes, pois a maioria possui mais de seis anos de formado.

I. Tenho como tempo de formado:

menos de 1 ano	<i>Nenhuma</i>
----------------	----------------

1 a 5 anos	2
6 a 10 anos	11
mais de dez anos	11

São provenientes de instituições públicas superiores de ensino, consideradas atualmente as melhores do Brasil⁴⁵.

II. Fui graduado e licenciado em instituição:

pública federal	16
pública estadual	7
privada	1

A maioria possui especialização na área em que atua, ocorrendo também casos de títulos de Mestrado ou pós-graduação em área afim do magistério. Essa constatação nos leva a crer que os professores estão buscando complementar seus estudos e, principalmente, exercendo a função de pesquisadores.

III. Possuo titulação em:

Graduação na língua em que ensino	22
Graduação em área afim do magistério	3
Especialização na área em que atuo	14
Curso de Mestrado na área em que atuo	6
Curso de Doutorado na área em que atuo	1
Cursos de pós-graduação fora da área de minha atuação profissional	4

Os professores alcançaram nossas expectativas quanto ao idioma que lecionam. A maioria trabalha somente com LE, o que consideramos ser o ideal, uma vez que o profissional pode se dedicar muito mais e, com isso, tem a possibilidade de crescer profissionalmente.

IV. Meu trabalho no Município é voltado:

Somente para o ensino de L.E (língua	20
--------------------------------------	----

⁴⁵ A maior concentração de cursos que obtiveram as notas mais altas no Exame Nacional de Desempenho (Enade) no ano passado está nas universidades e faculdades públicas. Segundo os dados divulgados hoje (6/8) pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 44,3% dos cursos de instituições públicas ficaram com notas 4 e 5 e 13,5% tiveram conceitos 1 e 2 no item chamado Conceito Enade. (<http://www.agrosoft.org.br/agropag/101914.htm>, acesso em: 20/06/08)

estrangeira)	
Para o ensino de L.E e de Língua Portuguesa	2
Para o ensino de L.E e outras atribuições da carreira do magistério	2
Para outras atribuições da carreira do magistério	2

Muitos lecionam em Instituições estaduais e privadas de ensino, além do Município. Este fato já era esperado, devido à realidade do professor brasileiro que tem que trabalhar em vários lugares para manter-se em um nível sócio-econômico razoável.

V. Além do Município, atuo em:

Instituição municipal de outra cidade	2
Instituição estadual	11
Instituição federal	3
Instituição privada de ensino básico ou superior	9
Cursos livres	3

A maioria trabalha com alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, pudemos ter professores-informantes, conhecedores de outras realidades escolares, além daquela do Município do Rio de Janeiro.

VI. Leciono em :

Ensino Fundamental - 1º ciclo	4
Ensino Fundamental - 2º ciclo	17
Ensino Fundamental - 3º ciclo	22
Ensino Médio	17
EJA	7
Ensino Superior	2

Procuram realizar formação continuada, que se dá através de cursos oferecidos pela SME, instituições de nível superior, e, na maioria das vezes, através do auto-estudo. A atenção neste

item se voltou para as opções de cursos oferecidos pela SME, principalmente o de informática educativa. Todos disseram ter informações sobre os mesmos. E, como informamos na introdução desta pesquisa, o objetivo maior do Município é oferecer aos seus professores e alunos o acesso à tecnologia da informação, possibilitando a incorporação dessa linguagem, da mesma forma como vêm sendo incorporadas as linguagens do rádio, da TV e vídeo, entre outras. (SME, 2005). Se de um total de 24 informantes, encontramos pelo menos 7 que dizem já conhecer tal programa, podemos supor que aproximadamente 29% dos professores começam a propagar o uso da tecnologia em sala de aula. O grande número de respostas para as participações em atividades acadêmicas também condiz com a existência de professores-pesquisadores constatados em pergunta anterior.

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

Cursos oferecidos para renovação da prática docente pela SME	17
Cursos de informática educativa pela SME	7
Cursos de extensão nas áreas de E/L.E	8
Cursos de extensão em informática	2
Cursos de extensão em instituições de Ensino Superior	7
Participação em atividades acadêmicas (seminários, jornadas, congressos etc.)	18
Auto-estudo (leitura, debates, etc.)	17
Não se realiza, pois desconheço informações sobre cursos da Secretaria de Educação do Município	Nenhuma
Não se realiza, pois não tenho tempo ou condições de participar de cursos e/ou atividades acadêmicas.	1

As dificuldades quanto à realização da formação continuada seriam a falta de tempo e a não dispensa do horário de trabalho, o que já era previsto pelas várias jornadas às quais o professor se submete.

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

Falta de tempo disponível	19
---------------------------	----

Falta de opção por cursos de minha área de atuação	4
A não dispensa do horário de trabalho	16
Cursos oferecidos em lugares distantes	6
Falta de interesse	1

Quanto aos recursos disponíveis, todos contam com os audiovisuais e a grande maioria com bibliotecas e sala de leitura em suas escolas. Porém relataram a falta de material específico de E/LE, para uso do professor e dos próprios alunos. A fotocópia gratuita também é oferecida, porém com alguns problemas assinalados. E, uma vez que o professor não dispõe de um livro didático para suas aulas, a simples falta de fotocópia pode comprometer o seu trabalho em sala. Como trabalhar a leitura se não há textos para serem dados aos alunos? O professor acaba contando com o velho e tradicional quadro- negro para desenvolver suas atividades, jogando por terra toda essa tentativa de levar ao aluno novas possibilidades de materiais, complementando, ou substituindo o uso dos materiais tradicionais.

IX. Em minha escola há disponíveis:

Recursos audiovisuais (televisão, rádio, retroprojeter, etc.)	24
Fotocópia gratuita para trabalhos rotineiros	9
Fotocópia gratuita para avaliações	13
Fotocópia, somente se pagar por elas	4
Computadores para uso dos alunos	5
Computador para uso dos professores	10
Biblioteca/ Sala de leitura	20

A maioria conhece os documentos que norteiam a educação no Município e diz seguir seus princípios. O que nos chamou a atenção foi a existência de um professor que trabalha na Rede dizer desconhecer os documentos que norteiam o seu trabalho. Talvez seja uma falha da SME quanto à divulgação e orientação do professor acerca deste documento e, por conseguinte, da metodologia. Ou seja, um problema oriundo do próprio desinteresse do professor em conhecê-lo, uma vez que disse atuar segundo sua própria didática, possivelmente aquela adquirida em sua formação.

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

Conheço os documentos e trabalho em sala de aula segundo seus princípios	20
Conheço os documentos, mas não trabalho em sala de aula segundo os seus princípios	3
Desconheço tais documentos	1

3.2 Apresentação dos resultados da 2ª parte: informações específicas

Conforme a organização dos dados da 1ª parte, os quadros com a contagem de respostas novamente aparecem. A única diferença, neste caso, é que são complementados com os comentários feitos pelos professores.

Iniciamos esta 2ª parte do questionário, em que pretendemos investigar a atuação dos informantes, com a questão da presença ou ausência da leitura durante o curso de graduação que formaram os docentes. Percebemos que o assunto foi abordado, porém mereceu pouco enfoque. Essa informação vai ao encontro do que já havíamos discutido no capítulo teórico sobre Leitura e Ensino (págs. 41 e 42). Neste, relatamos a pouca importância que é dada ao tema leitura, ao longo da formação dos professores, em universidades do país.

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

A questão do ensino de leitura foi abordada	12
O tema leitura mereceu pouco enfoque	7
A leitura não foi abordada pelos professores	5

Outro. Qual? (Nenhum)

Comentário dos professores:

“Quando me graduei em 1975, o espanhol era considerado um idioma menor. O modismo da década de 70 era o método audiovisual (repetir até a exaustão)”.

“Durante a graduação este tema só teve enfoque em alguns períodos”.

A maior parte dos professores diz ser satisfatório o trabalho realizado com a leitura em sala de aula. Com a eleição dessa destreza comunicativa para ser trabalhada nas aulas de LE, podemos dizer que eles estão cientes das orientações dos documentos norteadores do ensino nas escolas do Município do Rio de Janeiro. Essa informação condiz com o que comentamos

na pág. 31, no que diz respeito ao uso que se faz da língua estrangeira via leitura. Porém, em seu comentário, um professor também deixa transparecer a dificuldade de se trabalhar com LE, se o aluno apresenta uma deficiência muito grande em sua Língua Materna.

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

É muito satisfatório	1
Satisfatório	13
Pouco satisfatório	9
Não trabalho leitura com meus alunos	Nenhuma

Outro. Qual? (1)

“Depende do grupo. Se contém alfabetizados funcionais é pouco satisfatório, se já estão alfabetizados totalmente é satisfatório com a insistência da prática

O trabalho com a leitura em sala de aula, também, é prejudicado, segundo os informantes, não necessariamente pela formação, mas principalmente pela grande quantidade de alunos por turma, pela dificuldade de reprodução de material e pela falta de interesse dos alunos pela atividade. De acordo com a fala dos professores, houve ainda o acréscimo de duas opções não colocadas por nós entre os itens de resposta, como a dificuldade dos alunos em entender o texto e a falta de materiais diversos para serem utilizados pelo professor junto a seus alunos. Consideramos que a primeira opção é muito subjetiva, pois diversos fatores podem interferir para que o aluno apresente dificuldade em entender um texto, como, por exemplo: (a) um vocabulário que não condiz com o nível de aprendizado da língua, (b) a falta de conhecimento prévio sobre o assunto a ser tratado, conforme mencionamos no capítulo sobre leitura (pág.36) e, (c) até mesmo uma eleição equivocada da metodologia de ensino por parte do professor. As respostas oferecidas, no entanto, não contribuíram para o esclarecimento desta questão em particular. Não pudemos afirmar nada quanto à origem do problema, só assinalar possíveis explicações para o fato.

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

Falta de material	7
Dificuldade de reprodução de material	19
Grande número de alunos em sala	24
Falta de interesse dos alunos por leitura	13
A dificuldade dos alunos em ler no idioma ensinado	8

Falta de motivação dos alunos pelos assuntos dos textos	3
Meu desconhecimento da metodologia	<i>Nenhuma</i>
Eu não priorizo a leitura	<i>Nenhuma</i>

Outro. Qual? (2)

“Dificuldade dos alunos em entender o texto”

“Falta de materiais diversos para utilização”

Com relação aos conhecimentos sobre a Internet, a maioria dos professores diz navegar na Rede com habilidade. Porém, ainda encontramos um professor que relata não saber navegar e não ter acesso à Internet, ao contrário do que os projetos e incentivos do Município nos levam a supor. Conforme expusemos na introdução de nossa pesquisa (pág. 13), esses projetos, como o Programa de Informática Educativa, visam à inclusão digital. O objetivo é democratizar o acesso de alunos e professores da Rede Municipal de Ensino à tecnologia da informação, possibilitando a incorporação dessa linguagem no ambiente escolar. Mas uma vez que o próprio professor não sabe utilizar esta nova ferramenta, que é a Internet, o seu uso não se propaga entre os alunos e o objetivo desses programas não é concretizado.

IV. Sobre os meus conhecimentos sobre a Internet:

Não sei navegar na rede	1
Sei navegar, mas preciso de ajuda	3
Navego com habilidade	20

Na pergunta V, constatamos que há escolas que oferecem o acesso à Internet, porém, ainda não procuramos, neste momento, saber se esse acesso é permitido a alunos e professores. Afirmamos somente, que a maioria dos docentes acessa a rede de seu próprio computador.

V. Acesso a Internet através de:

Meu próprio computador	21
Computador da escola em que trabalho	6
Locais pagos	2
Computador de outros	3
Não tenho acesso à Internet (se marcou esta opção, pule para a pergunta VII)	1

Quanto aos propósitos de acessar a Rede, as opções mais marcadas foram as que mostram o interesse dos professores por coletar material para ser utilizado em sala de aula, pesquisar assuntos de interesses pessoais e ler e enviar e-mails. Nesta pergunta, todas as opções foram marcadas e ainda houve o acréscimo de outras que se referem, também, ao propósito de atender a interesses pessoais.

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

Pesquisar assuntos de interesses pessoais	22
Ler e enviar <i>e-mails</i>	21
Acessar chats	2
Ler jornais e/ou revistas eletrônicos	12
Baixar músicas e/ou arquivos	10
Coletar material para ser utilizado em sala de aula	23

Outros. Quais? (1)

“Orkut, MSN, efetuar compras”

A maioria utiliza para suas aulas de E/LE fragmentos de livros didáticos, textos de diferentes gêneros, textos avulsos retirados de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros e textos extraídos da Internet. Os três professores que responderam utilizar livro didático em suas aulas frisaram que esta realidade só acontece em instituição privada, não no Município do Rio de Janeiro. Além disso, as respostas dadas, também deixam transparecer o interesse do professor na coleta de material autêntico, conseguidos através da Internet. Quando o professor incluiu como resposta a opção *“material cultural autêntico”*, não consideramos como mais uma opção, pois acreditamos que este conceito de autenticidade já esteja ligado a textos de uso do cotidiano dos estrangeiros. A inserção de *“desenhos e comerciais baixados da internet”* no espaço cedido ao professor, também só corrobora o uso que ele faz da rede para a coleta de material para suas aulas.

VII. Para as minhas aulas utilizo:

Livro didático	3 (<i>em instituição privada</i>)
Fragmentos retirados de livros didáticos	20
Textos de diferentes gêneros	22

Livros paradidáticos	8
Textos avulsos de diferentes livros que não sejam didáticos	11
Textos elaborados por outros professores	3
Textos de minha criação	5
Apostila compilada com materiais de fontes diversas	7
Textos avulsos retirados de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros (anúncios, receitas, etc.)	20
Textos extraídos da internet	21

Outros. Quais? (2)

“Desenhos e comerciais baixados da internet”

“Material cultural autêntico”

Para a utilização de textos de fontes de uso cotidiano, buscam por revistas, jornais, livros e embalagens de produtos, bem como a própria Internet. Dois professores ainda marcaram que não utilizam esse tipo de texto, inclusive um deles foi o que relatou não ter acesso à Rede. Conforme expusemos na fundamentação teórica (pág. 26), a aquisição desse tipo de material, para o professor, pode ser muito dispendiosa. Por isso, talvez, tenhamos encontrado a declaração de somente um professor que diz ter conseguido material em viagem realizada à Espanha.

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

Revistas	19
Jornais	16
Internet	20
Livros	14
Embalagens de produtos	12
Não utilizo esse tipo de texto	2

Outras. Quais?

“Material trazido de viagem à Espanha”

Grande parte cria os seus próprios exercícios, a partir dos textos adquiridos. Este fato confirma a liberdade que possuem para selecionar o material levado à sala de aula, devido a não adoção de um livro didático. E o fato de usarem exercícios de diferentes livros para compor as atividades desenvolvidas em sala de aula, reforça o aspecto “*colcha de retalhos*”, termo usado no início dessa dissertação, para definir o material usado pelo professor.

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

Exercícios de diferentes livros	18
Crio meus próprios exercícios com o material selecionado	23
Retiro os exercícios de sites específicos na Internet	3
Utilizo material criado por outros professores	8

Outros. Quais? (Nenhuma resposta)

A pergunta X nos ajudou a verificar um dos objetivos dessa pesquisa: o uso da Internet como recurso didático para as aulas de LE. No que se refere ao planejamento, as respostas evidenciam que os professores usam a Internet como fonte de material para suas aulas. Somente dois professores, os mesmos que não têm acesso à Rede, declararam que nunca selecionam material dessa fonte.

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

Nunca (se marcou esta opção, pule para a pergunta XIV)	2
Raramente	Nenhuma
Às vezes	12
Quase sempre	8
Sempre	2

Os professores também utilizam músicas, jornais e/ou revistas eletrônicas, tiras cômicas, atividades lúdicas e fotos/imagens, quando selecionam material da Internet. As respostas colhidas mais uma vez vão ao encontro do que havíamos previsto e comentado nos capítulos de Gêneros textuais/digitais e Material Didático. Os informantes também acrescentaram à lista dada, as opções: desenhos, comerciais, propagandas, receitas, horóscopo

e resumos, deixando claro o interesse do professor em tornar suas aulas mais atrativas e diversificadas, optando por essa fonte de material.

Ainda na pergunta XI, alguns informantes responderam que desenvolvem atividades *on line*, confirmando a resposta dos professores na 1ª parte do questionário sobre a escola dispor de computadores para o uso dos alunos. Porém, também há a possibilidade de essas atividades serem realizadas através de computadores pessoais, o que nos impede de fazer afirmações exatas quanto à escola ser ou não o lugar em que as atividades *on line* são realizadas.

Comprovamos, assim, mesmo que de forma não generalizante, que professores do Município estão de acordo com os documentos (PCN e Multieducação) que regem o Ensino Fundamental. Buscam por textos de diferentes gêneros, o que dá, conforme exposto na seção 1.2.3, pág. 44, desta dissertação, “*a oportunidade ao aluno de realizar a leitura de múltiplos gêneros textuais... treinando-os para que possam lidar, com agilidade e versatilidade, com todas as formas de linguagem*”.

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

1. Materiais (22)	
Músicas e/ou letras de músicas	19
Textos didáticos prontos com exercícios de <i>sites</i> específicos para professores	3
Jornais e/ou revistas eletrônicos	3
Tiras cômicas	15
Textos literários	8
Fragmentos de Chat	1
Textos científicos	3
Atividades lúdicas	10
Fotos/ imagens	10

Outros. Quais? (2)

“*Desenhos e comerciais*”

“*Propagandas, receitas, horóscopo e resumos*”

2. Atividades <i>on line</i> : (3)	
<i>Sites</i> com exercícios para os alunos	2

Escrita e envio de <i>e-mails</i>	3
Fóruns	1
<i>Chats</i>	Nenhuma
pesquisas orientadas	3

Outras. Quais? (2)

“*Receitas*”

“*A escola não tem computador, não posso realizar qualquer atividade on-line*”

A obtenção do material e atividades ligadas à internet é dada, principalmente, por motores de busca⁴⁶, *sites* educacionais e *sites* indicados por colegas.

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

Motores de busca	11
Catálogos de busca	6
<i>Sites</i> educacionais	12
<i>Sites</i> institucionais	4
<i>Sites</i> indicados por colegas	12
Livros	1
Tevê	2
Escola/ SME/ Instituição	4

Outro. Qual? (nenhuma resposta)

Foram marcadas pelos informantes todas as atividades que selecionamos como possíveis propostas para o uso desse material, sobretudo a compreensão de texto. Acreditamos que a opção “leitura e troca de materiais”, acrescentada nesse item pelos informantes, não informou, na realidade, nada novo, pois encontra-se subentendida na opção de compreensão textual.

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

Exercícios gramaticais	5
------------------------	---

⁴⁶ Existem dois tipos básicos de ferramentas de busca na *Web*: os motores de busca e os diretórios. Um *software* de busca ou motor de busca é um *website* especializado em buscar e listar páginas da internet a partir de palavras-chave indicadas pelo utilizador. Ao contrário dos diretórios, os motores de busca não organizam hierarquicamente as páginas que colecionam. Preocupam-se menos com a seletividade que com a abrangência de suas bases de dados, procurando colecionar o maior número possível de recursos através de *softwares* chamados robôs. Quatro motores de busca se destacam como sendo os maiores do mundo: WebTop.com, Fast Search, Google e Northern Light. (CENDON, 2001).

Tarefas de compreensão de texto	21
Ensino de vocabulário	18
Apoio para produção escrita	7
Debates orais sobre o material levado	14
Jogos	8

Outras. Quais? (1)

“Leitura e troca de materiais”

Nas perguntas sobre leitura, procuramos colocar características dos modelos vistos ao longo do capítulo teórico parte teórica desta pesquisa. Queríamos saber se o modelo interacional, então preconizado pelos PCNs, estava sendo seguido e caracterizar o trabalho de leitura realizado pelo professor com seus alunos. Consideramos positivo o fato de a leitura ser vista como um processo de interação pelos informantes, o que constatamos por ser a opção mais marcada, não excluindo as demais respostas. Na verdade, as outras opções assinaladas, também, ajudam a caracterizar o ato de ler, mas de uma forma mais geral e objetiva. Dizemos geral, porque todo ato de leitura se dá, primeiramente, pela decodificação de palavras e/ou imagens. A atribuição de sentido também faz parte de toda leitura. Quando procuramos “retirar informações solicitadas” do que lemos, através de uma leitura rápida (*scanning*) para retirada de informação específica, já estamos nos referindo à parte objetiva do processo. Nesta pergunta houve, ainda, o acréscimo por parte de um informante, da opção “processo de reestruturação de conhecimentos já existentes”, que entendemos aqui como o acréscimo ao conhecimento prévio que possui o indivíduo a partir daquilo que lê. Um professor acrescentou que considera todas as opções como definições para essa atividade e ainda relatou haver muitas outras mais. No entanto não as citou como opções de resposta.

XIV. Ler um texto impresso é:

Decodificar palavras	3
Um processo objetivo que visa à descoberta de um sentido para o que se lê	10
Retirar informações solicitadas	13
Reconstruir significado	16
Reconhecer a voz de um autor e sua opinião	14
Reconhecer que a experiência do leitor é indispensável para construir sentido	16

Um processo de interação entre autor, texto e leitor	21
Um processo que pode ser ensinado ao aluno	13

Outro. Qual?(2)

“Processo de reestruturação de conhecimentos já existentes”

“Tudo e muito mais”

Quanto ao fato de a leitura se realizar através da tela de um computador, concluímos que nenhum dos informantes a considera mais fácil do que a do texto impresso e poucos foram aqueles que a consideraram idêntica a essa. Com a metade dos informantes marcando a segunda e a sexta opções (c.f Anexo 2), pudemos verificar que identificam pontos positivos e negativos na leitura virtual, conforme comentamos na parte teórica. O ponto positivo é o fato de ser uma leitura enriquecida pela presença dos *links* e o negativo por considerarem uma maior dificuldade no processo leitor. Muitos também a consideraram mais atrativa, apesar de precisar ser mais atenciosa. Houve ainda quem a caracterizasse como mais cansativa, menos interessante e diferente. Somente um informante relatou não praticar esse tipo de leitura, justamente aquele que ao longo do questionário veio nos informando do não uso do computador por falta de conhecimento e, por conseguinte, o não acesso à Rede.

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

É idêntica à leitura do texto impresso	2
É mais difícil do que a do texto impresso	12
É mais fácil do que a do texto impresso	Nenhuma
É mais atrativa do que a do texto impresso	10
Requer maior atenção do leitor	9
É enriquecida pela opção dos <i>links</i>	13
É problemática pela presença dos <i>links</i>	2

Outro. Qual? (4)

“É mais cansativa”

“É menos interessante que a do texto impresso”

“Acho que é uma leitura diferente”

“Uma atividade por descobrir, pois não pratico”

As últimas perguntas do questionário vieram confirmar a vontade dos professores em utilizar a sala de informática com seus alunos, pois admitem que enriqueceria suas aulas de L.E, mas que não o fazem, principalmente, por faltarem recursos. Conforme relatamos na introdução dessa pesquisa, sabemos da existência de projetos por parte do governo para que haja a inclusão digital nas escolas, porém confirmamos que na prática, esta é ainda uma realidade muito distante, devido a alguns problemas mencionados pelos professores. Cinco informantes, coincidentemente, acrescentaram às opções dadas as mesmas razões pelo não uso desta Nova Tecnologia: a falta de recursos no ambiente escolar e a sala não comportar a grande quantidade de alunos por turma.

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

É uma atividade que já realizo	2 (em instituição privada)
Tenho vontade, mas faltam recursos	15
Tenho vontade, mas não possuo conhecimentos de informática	1
Enriqueceria as minhas aulas de L.E	16
Não teria função para uma aula de L.E	Nenhuma
Não tenho interesse em fazê-lo	1
A escola não permite	2

Outro. Qual? (5)

“A sala não comporta a quantidade de alunos, há poucos programas disponíveis e os alunos não tem acesso a Internet”.

“O grande número de alunos por uma turma dificulta. Seria interessante, mas não considero primordial para minhas aulas.”

“É inviável numa escola municipal, considerando a estrutura das escolas, o número de alunos e suas atividades.”

“A escola não possui sala de informática”

“Infelizmente o número de alunos em classe é muito grande, o que gera insegurança na hora de decidir levá-los para a sala de informática”

Uma vez que encontram esses problemas, os professores relataram incentivar seus alunos ao uso da Internet, principalmente através de pesquisa de assuntos variados. Alguns,

também, mencionaram que pedem a seus alunos para entrarem em *sites* específicos e realizarem tarefas programadas por eles.

Alguns comentários feitos na parte que lhes é concedida para expor opiniões, também, mostraram que há uma visão positiva e uma negativa dos professores para o incentivo do computador. Uns foram taxativos ao dizer que o aluno não possui sequer caderno, e que não poderiam, então, ter acesso à Internet. Outros mais otimistas reconhecem a importância deste recurso para suas aulas, pois o material disponível na rede encontra-se, muitas vezes, em espanhol. Isso faria com que os alunos testassem seus conhecimentos, bem como ampliassem o vocabulário da língua em estudo. Há ainda aqueles que foram mais além e já criaram comunidades, enquetes e até promoveram um trabalho interdisciplinar com a ajuda do computador.

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

Pedindo que pesquisem assuntos variados	17
Pedindo que entrem em <i>sites</i> específicos para a realização de tarefas	10
Criando uma página para os alunos como uma extensão de minhas aulas	1
Trocando <i>e-mails</i> com os alunos	3
Pedindo trabalhos digitados	2
Não incentivo o uso da Internet	3

Outro. Qual? (6)

“Os alunos não têm acesso à Internet”

“Ressaltando que o material disponível na internet inúmeras vezes está em espanhol e eles poderão testar seus conhecimentos e ampliar vocabulário.”

“Criando comunidades, enquetes, fazendo busca de letras de música, distribuindo-as aos amigos e proporcionando a motivação para grupos de dança (atividade interdisciplinar).”

“Grande parte dos alunos não tem acesso nem ao caderno. Não há como incentivar o uso do computador.”

“A maioria não tem condições de acessar a Internet. Prefiro levar o material e conversar com os poucos que usam a Internet.”

“Comentando sobre sites interessantes, seja de L.E ou língua materna.”

Com a pergunta XVIII, verificamos que as atividades utilizando o computador ou a Internet não ocorrem com tanta frequência. Acreditamos que essa realidade se deva aos problemas relatados pelos professores, na pergunta XVI: falta de recursos e a grande quantidade de alunos por turma.

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

Sempre	5
Às vezes	10
Raramente	4
Nunca	4

3.3 Considerações gerais sobre os dados coletados

As perguntas pensadas para a elaboração do questionário de pesquisa tomaram como base a fundamentação teórica exposta nesta dissertação. Tentamos verificar, principalmente, se o que líamos nos materiais sobre Educação e Novas Tecnologias condizia com a realidade escolar no Município do Rio de Janeiro. Guiadas pelos questionamentos expostos anteriormente, procuramos analisar as respostas dadas pelos professores e, então, cumprir os objetivos de nosso instrumento de pesquisa: a) identificar os informantes; b) verificar o tipo de material que os professores utilizam em suas aulas; c) averiguar que interesse lhes desperta a Internet como um recurso didático-pedagógico; d) caracterizar o tipo de leitura que realizam no suporte digital e se essa se assemelha à do meio impresso; e) verificar as propostas de atividades de leitura criadas pelos docentes e f) construir perfis, ainda que não generalizantes, de professores de E/LE da SME/Rio, como leitores.

Identificamos os informantes como profissionais interessados em aperfeiçoar-se e a complementar seus estudos através da formação continuada. Este interesse talvez se justifique, porque quase todos contaram com uma formação de qualidade, uma vez que são oriundos de universidades públicas, consideradas as melhores do país. Mas como muitos docentes brasileiros, os professores informantes também lecionam em mais de uma instituição de ensino e mencionam que a falta de tempo gerada por essas múltiplas jornadas de trabalho é uma das maiores dificuldades, para que invistam na continuação de sua formação.

Verificamos que a maioria dos professores conhece os documentos institucionais que regem o ensino fundamental (PCNs e Multieducação) e seu trabalho em sala de aula é, em parte, norteado pelos mesmos. Como orientação desses documentos, a leitura é a principal

habilidade discursiva trabalhada pelo professor. As aulas de espanhol como LE, dadas em poucas horas de aula semanais, mesmo com o apreço dos estudantes, não consegue atingir o seu objetivo de levar nossos educandos a alcançar as quatro habilidades lingüísticas (leitura, escrita, oralidade e compreensão) para a produção em um idioma como o espanhol. Com um número excessivo de alunos, inviabiliza-se uma maior atenção individual à produção oral de cada estudante pelo professor. A maioria desses profissionais, então, como consequência, acaba priorizando atividades de leitura/compreensão, de exercícios estruturais sobre gramática, aulas de música etc.. Mas, ao mesmo tempo em que o trabalho com a leitura se justifica pelo grande número de alunos em sala de aula, esse, associado à dificuldade na reprodução de materiais, também é o principal motivo assinalado pelos professores para encontrarem dificuldades para desenvolvê-lo em sala de aula.

Constatamos, também, a importância dada pelo professor em levar para seus alunos uma grande variedade de gêneros textuais. Com essa atitude, ele faz com que seu aprendiz possa reconhecer as características de cada texto e o ajude a conseguir atribuir sentido ao material lido, desenvolvendo uma importante competência na formação desses leitores. *“uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos”*. (ROSSI: 2006; 74)

Segundo Rossi (2006), e de total acordo, é que dizemos que ao professor cabe, portanto, a tarefa de criar condições, para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. As atividades de leitura devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero - em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras - é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

A Internet também faz parte da realidade desses professores. Quase todos admitem que sabem navegar na Rede e a acessam a partir de seus próprios computadores. Utilizam-na tanto para fins pessoais quanto profissionais. Percebemos que há o interesse da maioria em proporcionar ao aluno aulas mais próximas de uma realidade tecnológica relacionada à tão divulgada informática, mas ao mesmo tempo, tão distante do ambiente escolar. Embora informatizar as escolas públicas e privadas seja uma demanda que ecoa por todo o país, ainda existe uma falta de estrutura e de recursos muito grande. Ou, quando já se encontra disponível a tecnologia, há grande desconfiança e resistência por parte dos educadores sobre a utilização dos computadores na sala de aula.

Poucos são os docentes que propõem atividades *on-line* (escrita de *e-mails*, *sites* com exercícios), talvez por reconhecerem a dificuldade que muitos alunos têm para o acesso à *web*. Porém perceberam que a Internet está se tornando uma mídia fundamental para a pesquisa. A pergunta XII da 2ª parte do questionário, “*Como você obtém o material e atividades ligados à internet?*”, também apresenta uma explicação para ter sido formulada.

Do ponto de vista das práticas de ensino de LE, os mecanismos de busca da internet apresentam uma grande vantagem: automatizam certos procedimentos afeitos às bibliotecas, como localizar um determinado texto a partir de seu autor, título, tema, ou até mesmo de palavras-chave contidas no corpo da obra. O acesso instantâneo a portais de busca, a disponibilização de artigos ordenados por palavras-chave facilitaram em muito o acesso às informações necessárias ao estudo e pesquisa. Nunca como agora professores, alunos e pessoas em geral possuíram a riqueza, variedade e acessibilidade de milhões de páginas *web* de qualquer lugar, a qualquer momento e, normalmente, de forma gratuita.

Conforme mencionamos na seção 1.1.3, sobre material didático (pág.29), só é preciso ter cuidado com essa variedade de informações, porque, num primeiro momento, essa profusão de recursos fascina, mas, ao mesmo tempo, traz inúmeros novos problemas: O que pesquisar? O que vale a pena acessar? Como avaliar o que tem valor e o que deve ser descartado? Essa facilidade costuma favorecer a preguiça do aluno, a busca do resultado pronto, fácil, imediato, chegando até à apropriação do texto do outro. Além da facilidade de “copiar e colar”, o aluno costuma ler só algumas frases mais importantes e algumas palavras selecionadas, dificilmente lê um texto completo.

Aspectos como os da presença e estabilidade de páginas e autoria dos documentos, devem ser sinalizados para que os alunos possam confiar nos dados obtidos em pesquisas na Internet. Os professores, também, devem sempre comprovar, sobretudo quando planejam suas próprias atividades com material informativo da Internet, se as páginas seguem localizadas no endereço que foi registrado. Conforme dissemos anteriormente (pág. 30), a garantia de permanência é um dos critérios de confiabilidade para o usuário, assim como a capacidade de atualização do material multimídia. Uma página que tecnicamente era perfeita há um ano, por exemplo, hoje pode estar superada, entre outros motivos, pelo avanço tecnológico.

As atividades propostas pelo professor com o material retirado da Internet são variadas: exercícios gramaticais, tarefas de compreensão de texto, ensino de vocabulário e debates orais. Na seção sobre Leitura e Ensino, ao revisarmos os métodos de ensino, o fizemos com o objetivo de relacioná-los ao trabalho do professor. Quando os informantes mencionam que trabalham conteúdos gramaticais, provavelmente essa atividade se justifica pela tendência dos

professores de ensinarem da mesma maneira que aprenderam. Dados de pesquisa recente, utilizados para compor a seção 1.2.3 do capítulo referente ao contexto teórico da pesquisa, indicam que em universidades, durante a formação de professores, a leitura não é tão abordada. Logo, é natural e esperado que esse método gramática-tradução ainda se manifeste na prática docente. Isso não quer dizer que consideramos esta abordagem ruim, ou que não deva ser seguida. Ele é um método prático e propõe que o ensino deve ter exclusividade na gramática, na formação de frases vazias de conteúdo, pois objetiva a consolidação de normas e regras. Apenas o consideramos inadequado para a proposta de compreensão leitora encontrada nos documentos que norteiam o ensino no Município do Rio de Janeiro, ainda mais sendo o modelo interativo de leitura o que aparece descrito e proposto como orientação didático-pedagógica (Brasil, 1998). Neste modelo, o aluno deve ser um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e não apenas um mero receptor de normas e regras. Reforçamos nossa opinião, retomando as palavras de Coracini (1999: 105), ao dizer que “*aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repetilas*”. Neste sentido, o aluno precisa agir sobre o que aprende para, de fato, compreender seu sentido.

A pergunta XV, da 2ª parte do instrumento de coleta de dados, foi formulada com o intuito de responder a um de nossos questionamentos de investigação: *a leitura realizada no suporte digital se assemelha à do meio impresso?* Queríamos suscitar no professor a consciência da limitação da leitura de um texto impresso que originariamente se encontrava virtualizado. Conforme foi exposto na seção 1.2.2 sobre Leitura no meio impresso e no virtual, o uso de versões impressas de hipertextos implica uma perda de elementos essenciais, como os *links*, que favorece a sensação de que o sentido do texto está incompleto. Mas acreditamos que o professor pode contornar esse problema com a impressão e apresentação aos alunos dos textos a que esses *links* remetiam. Outra possibilidade seria trabalhar com as atividades *on line*.

Na pergunta XI, feita anteriormente: “*Ao considerar a Internet como um recurso em seu planejamento de aula, o que você procura?*”, foi constatado que alguns docentes trabalham *on line* com seus alunos. Logo, os professores poderiam, também, combinar à atividade de leitura no contexto presencial, atividades de leitura *on line*. Estas poderiam ser executadas pelos alunos fora do espaço da sala de aula, em computadores conectados à internet que estão disponíveis em bibliotecas, livrarias ou mesmo na própria escola e que não exigiriam um custo adicional para esses estudantes.

Conforme explicamos anteriormente na seção 2.4, a dos critérios de análise (pág. 60), propomos também, neste capítulo, compor perfis dos professores/informantes com relação ao seu trabalho, utilizando: (1) as NTs e (2) a leitura neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE.

Percebemos que houve informação suficiente nas questões de II a XVIII, da 2ª parte do questionário, para formar esses grupos, ainda que voltássemos a outras perguntas para atender a este objetivo. A porcentagem foi aqui utilizada, no intuito de ressaltar os dados coletados desse pequeno universo de informantes do qual dispomos.

Com as respostas obtidas, chegamos aqui às nossas conclusões e, para melhor visualizá-las, montamos os quadros 3 e 4, os quais explicamos a seguir.

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)

Esses perfis sobre o uso das NTs com relação ao trabalho em LE representam uma realidade, que muito nos chamou a atenção, no contexto de ensino das escolas do Município do Rio de Janeiro.

Os dois docentes que aqui foram agrupados como os que possuem aversão total ao uso da NTs, correspondem aos 8% do total de 24 informantes. Desses 2 informantes, somente um indicou em suas respostas que não utiliza as NTs, por desconhecer o ambiente internetiano. Porém, causou-nos estranhamento o fato de verificarmos que o mesmo realizou, em sua formação continuada, cursos de informática educativa pela SME e de que, em sua escola, encontram-se disponíveis computadores para uso dos alunos e dos professores. Seria, portanto, um professor em potencial, para propagar o uso das NTs, mas como fora observado, encontra-se alheio às propostas de ensino que visam a utilizar a Rede como recurso didático-pedagógico. Esse mesmo docente reconheceu ainda, ao final do questionário, que a ida à sala de informática enriqueceria as suas aulas de LE. Porém apontou logo após, a grande quantidade de alunos por turma como sendo obstáculo dessa ação.

O outro informante, ao contrário do primeiro, relatou navegar com habilidade pela Internet e ter acesso à Rede através de seu próprio computador. O que nos fez incluí-lo no grupo dos que possuem aversão total ao uso das NTs no trabalho de LE, foi o fato de

considerar inviável o uso da Internet nas escolas municipais do Rio de Janeiro, devido à estrutura das escolas e ao número de alunos. Vimos, na 1ª parte do questionário, que o professor atua em instituições privadas de ensino básico e superior, além de instituição federal. Provavelmente, esses são os espaços para onde leva material obtido através da Internet para o cotidiano das aulas. Dizemos isso, por verificarmos a sua preocupação em enfatizar nas respostas dadas, que tal atividade não era realizada no contexto investigado.

O grupo de docentes considerados adeptos incondicionais, foi constituído por aqueles que já conseguem pôr em prática um trabalho em LE envolvendo as NTs, embora ainda não utilizem laboratórios de informática. As atividades realizadas dependem de computadores de uso pessoal, tanto do aluno como do professor.

Visualizamos, também, um grupo de docentes que apresentam uma postura crítica e equilibrada, quanto ao uso das NTs no ensino de LE. De acordo com suas respostas, consideram que o uso do computador e da Internet enriqueceriam suas aulas; incentivam seus alunos ao uso desses recursos; tentam pôr em prática atividades envolvendo o uso das NTs, mas reconhecem as limitações do espaço escolar e a falta de recursos para que seu trabalho seja concretizado.

E, por último, conseguimos notar a existência de mais um grupo, o dos que apresentam uma postura indecisa frente ao uso das NTs. Assim classificamos esses informantes, por apresentarem, em suas respostas, interesse em utilizar a Internet para selecionar material para suas aulas, mas por outro lado, não incentivam seus alunos quanto ao uso do computador. Percebemos que o uso que faz das NTs ainda é de caráter pessoal, e não se percebe tão relacionado ao contexto educativo.

Com a formação desses grupos, pudemos ter uma melhor visão dos dados coletados e perceber o papel que esses possuem no desenvolvimento de práticas integradoras das NTs no ensino de E/LE. O objetivo era o de construir subsídios que fornecessem apoio para o professor refletir sobre sua atividade, percebendo que o uso da tecnologia enquanto estratégia de ensino é capaz de promover a inclusão do aluno, pelo menos no que se refere aos processos de aprendizagem. Utilizando as NTs, ele estaria, portanto, atendendo aos objetivos de projetos desenvolvidos pelo governo, para que se incluía cada vez, mais alunos e professores, no ambiente digital. Sabe-se que, atualmente, o professor que se apropria e faz uso das múltiplas possibilidades das tecnologias de comunicação facilita o processo de aproximação da educação com a realidade e, dessa maneira, permite que o seu fazer pedagógico se adapte a uma sociedade em mudança.

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)

Este quadro possui como objetivo lançar um olhar para o trabalho realizado com a leitura, diante das NTs. Os grupos formados foram identificados, principalmente, pelas questões II, VII, IX, XI, XIII e XIV, da 2ª parte do questionário

Nossa caracterização foi dada a partir do relato de atividades planejadas e propostas com textos impressos, retirados ou não da internet. Dizemos textos impressos e não virtuais, por constatar que os professores/informantes, desta investigação, não trabalham em laboratórios de informática com seus alunos, nas escolas do Município do Rio de Janeiro.

Começamos com a análise da pergunta II, na qual todos os informantes disseram trabalhar com a leitura em sala de aula. A maioria também diz estar ciente das orientações dos documentos norteadores do ensino, com exceção de um professor que afirma não conhecê-los, mas que, de qualquer forma, realiza a atividade leitora junto a seus alunos.

Quando, então, analisamos a pergunta XIII, da 2ª parte do questionário, cujo interesse era o de descobrir que atividades eram propostas pelos professores com o material conseguido através da Internet, encontramos marcada uma opção que muito nos surpreendeu: a de exercícios gramaticais. Aliando essa resposta a outras do questionário, como aquela que considera o ato de ler um processo de decodificar palavras e a do propósito do texto ser a do ensino de vocabulário, chegamos a três informantes que mostraram, durante todas as respostas, não agirem conforme as orientações de um ensino pautado na leitura interacional.

Para justificar a caracterização do trabalho com a leitura sendo sob o ponto de vista interacional, nos valemos, principalmente, da pergunta XIV. Os 21 informantes mantiveram, durante o questionário, uma visão de leitura que considera o leitor um ser ativo, que constrói o sentido do texto e não é um mero receptor. Como esse modelo é, segundo Solé (1998), a síntese e integração dos modelos de leitura ascendente e descendente, reforçamos as palavras

de um dos informantes de que a leitura seria caracterizada por tudo o que fora descrito nas opções dadas.

Consideramos, inclusive, conforme exposto na pág. 35, que este modelo de leitura tem muito a contribuir para a compreensão de hipertextos. Portanto, o professor que trabalha sob essa perspectiva, aqui representado pela grande maioria, ajuda a desenvolver em seus alunos uma leitura seletiva e crítica. Assim, seus aprendizes poderão diferenciar o que é informação relevante da que não é, podendo, assim, estar melhor orientado no contexto das NTs.

Um outro apontamento percebido nas respostas desses professores seria em relação às dificuldades encontradas pelos docentes em se trabalhar leitura em sala de aula, no cotidiano escolar. Entre outros motivos, o trabalho de compreensão leitora torna-se deficiente, pelo fato de encontrarem turmas com grande quantidade de alunos. O fato de ensinarem, conforme aprenderam, pode também ser um fator determinante para a existência dessa caracterização. Afinal, estavam entre os mesmos docentes que na pergunta I, da 2ª parte, relataram não terem tido uma abordagem de leitura durante o curso de formação como professor de L.E, confirmando a ausência ou a pouca importância dada ao tema da leitura, pelos atuais currículos propostos pelas universidades do país.

Conclusão

Para a realização da presente investigação partimos da nossa percepção de que a Internet estava sendo utilizada como um importante recurso didático nas salas de aula de L.E do Município do Rio de Janeiro. Quisemos levar a discussão sobre a ferramenta multimídia, suas respectivas linguagens, seus usos e funções e suas implicações, bem como o contexto social do qual emerge e em que se desenvolve, para dentro da escola, porque, entre outras razões, também está fora dela, nas ruas, no imaginário das pessoas, professores e dos nossos estudantes.

Nosso quadro teórico iniciou com um breve histórico da Internet e da *web*, desde a sua criação até a repercussão dos dias atuais. Consideramos sua importância pelo fato de, atualmente, a WWW não ser compreendida apenas como espaço de lazer ou negócios, mas, principalmente, como um novo lugar de escrita, publicação e leitura, até mesmo dado à emergência de novos gêneros discursivos e textuais (*e-mail*, chat, etc.), assim como de novas formas de interação (listas de discussão, fóruns, orkut, blogs, etc.). Caracterizamos os novos ambientes de aprendizagem possibilitados pelo surgimento da internet, ilustrando algumas de suas vantagens para o ensino, com ênfase às situações que envolvem a leitura. Salientamos a questão da interatividade e, principalmente, as características hipertextuais, por considerarmos a *web* um hiperdocumento, por basear-se nos gráficos e no hipertexto.

Um estudo sobre o termo hipertexto também mereceu nossa atenção. Procuramos fazer um histórico sobre sua origem e discutir algumas considerações feitas a respeito de sua restrição ao meio digital. Conforme foi exposto, acreditamos ser uma estrutura possível em qualquer suporte, devido às suas características intrínsecas, porém reconhecemos que a presença de *links* no ambiente virtual potencializa a hipertextualidade.

No item “Internet e Educação”, ainda neste capítulo, ressaltamos as vantagens do uso de computadores no ensino, principalmente quando o objetivo é a pesquisa e interação entre os alunos, bem como o comportamento que deve ter o docente ao utilizar esse novo meio de comunicação em suas aulas.

A seguir, abordamos a questão do “Material didático e Uso da Internet como fonte para coleta de materiais”. Servimo-nos, logo de início, do exemplo da realidade vivenciada pelo professor de LE do Município do Rio de Janeiro, que possui autonomia na produção de seu material didático, para tratarmos da questão. Procuramos ressaltar que o professor de LE enriquece suas aulas com o uso da Rede, utilizando-a tanto para o trabalho *on line*, quanto presencial. Este último se caracteriza, fundamentalmente, pela busca por textos autênticos da

língua em estudo. Exemplificamos tal fato com realidade do professor que, além de contar com a vantagem econômica do acesso a esse tipo de material em comparação com as fontes tradicionais impressas, tem a possibilidade de obter textos atualizados, independentemente da distância entre o local em que esses textos foram produzidos e o local em que pretende utilizá-los. A Internet, também, disponibiliza não só uma grande quantidade e variedade de textos e recursos audiovisuais, como também ferramentas muito eficientes para a busca, organização e reprodução dessas diversas fontes de insumo para a aula presencial.

A ferramenta informática aparece, então, como apoio para a aprendizagem no momento em que aproxima o aprendiz estrangeiro do mundo natural da língua a ser estudada. Há a possibilidade de acesso a textos atualizados, independentemente da distância entre o local em que esses textos foram produzidos e o local em que o professor pretenda utilizá-los.

Havendo estrutura nas escolas, atividades que venham a ser desenvolvidas pelos próprios estudantes através do computador também proporcionam a possibilidade de uma forma de pensar mais dinâmica. A utilização de “*hyperlinks*” como recurso para ir e vir entre vários documentos, como a nossa mente que nos leva a pensar sobre vários assuntos ao mesmo tempo, permite ao aprendiz abandonar a maneira tradicional e linear de aprendizagem a que estava acostumado, facilitando-lhe o desenvolvimento de seu pensamento em rede. No entanto, cabe sempre ressaltar que essa prática precisa ser assistida e orientada, a fim de efetivamente desenvolver o letramento digital crítico desses estudantes.

Na seção 1.2 sobre leitura, inicialmente quisemos comentar sobre o objetivo principal dos PCNs de língua estrangeira. Segundo este documento e a Multieducação, o ensino de LE está baseado na função social que seu conhecimento exerce na sociedade. Tal função está relacionada à leitura, embora possam considerar-se outras habilidades comunicativas. Definimos o termo segundo Coracini (2005) e decidimos abordar o modelo interativo de leitura em nossa pesquisa e, assim, comentá-lo no item “Processo leitor”. Como esta opção englobava outros enfoques de leitura, sentimos necessidade de fazer um breve histórico sobre os modelos de processamento, recordando suas características e diferenças.

No item seguinte, uma de nossas hipóteses, que se confirmou ao fim da pesquisa, era a de que o professor utiliza em sala de aula a versão impressa dos textos retirados da Internet (ambiente virtual). Acreditamos que o conhecimento, por parte do professor, das particularidades da leitura no meio virtual contribuem para um trabalho mais efetivo com o material didático conseguido para suas aulas. Por isso, decidimos contrapor essas duas leituras: a virtual e a do meio impresso. Refletimos sobre as diferenças entre elas e as implicações, para o processo leitor, do uso do texto virtual em sua versão impressa. Chegamos

à conclusão de que ler na tela do computador é diferente de ler no papel. Novamente nos referimos às palavras de João Hass para chamar a atenção para o fato de que “a *leitura de um texto na Internet exige novas estratégias dos alunos como, por exemplo, saber lidar com a hipertextualidade*” (HASS, 2005:160). O texto digital possibilita maior interatividade, dando ao leitor a possibilidade de modificar a estrutura do texto e selecionar o que ler. Muda a interação do escritor e do leitor em relação ao conteúdo e em relação à construção de sentidos e significados estabelecidos pelo autor. Além disso, o texto eletrônico permite um número infinitamente maior de intervenções, usos, manuseios e leituras. Cabe, então, ao professor que propõe atividades *on line* explorar seus recursos junto a seus alunos. E se ele utiliza a versão impressa dos textos retirados da Internet, pode contornar esse problema, conforme já sugerimos, com a impressão e apresentação aos alunos dos textos a que os *links* remetiam.

Já no item 1.2.3, sobre “Leitura e ensino”, fizemos uma revisão muito breve dos métodos de ensino existentes ao longo dos tempos. Queríamos relacioná-los com o trabalho desenvolvido pelos professores, chamando a atenção para o fato de que muitos ensinam como aprenderam. Logo, uma explicação para ainda adotarem o método gramática-tradução, no lugar de desenvolver a compreensão leitora em suas aulas, seria a ausência ou a pouca importância dada ao tema leitura, ao longo de sua formação como professores. Porém a responsabilidade não pode recair sobre o professor, como se ele fosse incompetente. A formação/ formação continuada que este recebe deve estabelecer tais pontes, oferecer as diferentes abordagens de ensino, para que no final o aluno desenvolva sua criticidade e o conhecimento.

No capítulo de gêneros, continuamos seguindo a orientação da Multieducação (1996) e dos PCNs (1998). Segundo esses documentos, as atividades desenvolvidas em sala de aula de L.E, conforme mencionado anteriormente (págs.15 e 31) , são orientadas a ter a leitura como foco principal. Acreditamos que o desenvolvimento de procedimentos de leitura que levem em consideração a utilização de gêneros, contextualiza e facilita o entendimento e a aprendizagem da língua estrangeira. Para a noção de gêneros textuais e digitais seguimos, basicamente, Marcuschi (2005/2006). Pretendemos chamar a atenção para a polêmica sobre a existência de gêneros textuais emergentes na nova tecnologia digital. Vimos que a maioria conserva estruturas antigas e que, por isso, não podem ser considerados gêneros novos.

Percebemos que aos professores de L.E tem cabido o desafio de incluir, em suas práticas pedagógicas, o uso das NTs e delas tirar o máximo de proveito no processo de ensino-aprendizagem. Por isso viemos, ao longo de nossa dissertação, discursando sobre como a Rede pode ser um importante recurso didático, na medida em que as páginas postadas

na Internet podem representar uma fonte inesgotável de novos saberes para professores e alunos.

Pensando nas implicações do uso das NTs no ensino de LE, principalmente quanto ao trabalho de leitura diante do hipertexto digital, apresentamos algumas questões a serem observadas pelos docentes. Uma delas seria o fato de o professor levar à sala de aula o texto conseguido através da Internet, em sua forma impressa. Desta forma, há que se considerar a perda de material informacional, uma vez que o texto virtual pode apresentar opções de *links* e um formato multissemiótico e o impresso, não. Logo, reconhecemos que a leitura impressa é diferente da leitura virtual e o professor deve estar atento às implicações dessas diferenças no processamento da leitura.

Outra questão que deve ser observada pelos docentes é a da *descontextualização*. Há uma mudança de espaço, leitores-alvo e função do texto em LE, ao ser retirado de sua fonte original e convertido em um objeto didático pelo professor. Ele, portanto, deve estar ciente de que os textos inicialmente estão pensados para um tipo de público, mas como há a possibilidade de serem lidos em contextos espaciais e temporais diferentes dos de sua criação, principalmente com o advento da Internet, a imagem do leitor pressuposta pelo autor pode ser distinta do leitor efetivo do texto. Com isso, discutimos a necessidade que têm os docentes de refletir sobre o material retirado de Internet que levam a suas aulas, a fim de contribuir para que seus objetivos sejam realmente alcançados.

Diante desses fatos, procuramos primeiro, em nossa proposta metodológica identificar os problemas que nortearam nosso estudo: (1) como o novo meio de comunicação (Internet) está entrando na atividade escolar como um recurso didático-pedagógico, (2) que perfil ou perfis de professores encontramos quanto ao uso da internet no ambiente escolar e (3) que concepção de leitura o professor está mostrando neste contexto específico do uso da Internet, no planejamento e propostas de trabalho de E/LE.

Para o primeiro problema, percebemos que a Internet está sendo usada, sim, pela maioria dos professores de LE como um recurso no planejamento de suas aulas. Ela é utilizada, principalmente, na obtenção de textos autênticos para serem trabalhados, sob forma impressa, em sala com os alunos. Confirmamos também, em parte, a nossa hipótese de que os professores não levavam seus alunos para laboratórios de informática. Muitos relataram, realmente, que não o faziam por dificuldades como o excessivo número de alunos. Outros já relataram que solicitam atividades *on line*. Provavelmente, as atividades eram direcionadas para aqueles que possuíam computador pessoal, como trabalho extra-classe, uma vez que disseram não haver computadores disponíveis para o uso dos alunos na escola.

Para o segundo problema, a tentativa de encontrar um perfil ou perfis de professores quanto ao uso da internet no ambiente escolar, de certa maneira, foi prejudicada pelas poucas respostas que obtivemos com o envio dos questionários. Lamentável que os docentes não queiram ajudar em pesquisas que, como esta, entre outros objetivos, procuramos dar voz ao professor para que mostre as dificuldades pelas quais passam em ambiente escolar. Porém, ainda conseguimos encontrar aqueles poucos que nos mostraram uma realidade já esperada.

Quando muito se fala em inclusão digital e escolas com salas de aula informatizadas, percebemos que há, sim, professores interessados em utilizar as NTs a favor da aprendizagem, mas que lhes faltam condições, sobretudo físicas. Planejar uma aula em que os alunos utilizem o computador como ferramenta de aprendizagem, infelizmente, muitas vezes esbarra em problemas de natureza administrativa, como a falta de equipamentos para a reprodução de material e salas de aula lotadas. Segundo relato dos próprios professores, este último problema gera insegurança na hora de decidir levar os alunos para a sala de informática, quando essa existe e está disponível na escola. Dizemos isso, pois somente cinco professores disseram haver disponível computador para uso do aluno. Ainda encontramos os que fizeram quase que um “desabafo”, tamanha era a insatisfação com o ensino da Rede. Para estes, o uso da Internet nas aulas seria algo totalmente “fora da realidade”.

Impressionadas ficamos, também, com o relato de um professor que preferiu redigir uma carta de próprio punho, saindo do corpo do questionário, para contar-nos as dificuldades encontradas. Segundo ele: *“Estamos, ainda, na era do mimeógrafo à álcool e se fala em inclusão digital, informatização das escolas, o que não existe. Os planejamentos normalmente têm que correr ao sabor do que enfrentamos e geralmente vão por água abaixo”*.

Nossa satisfação com esta pesquisa foi, mesmo diante do relato de tantas dificuldades, encontrar professores que conseguem, mesmo que de uma forma ainda tradicional, trabalhar com os recursos das NTs. Dizemos tradicional porque verificamos que o computador é incentivado pelos docentes como meio para transmitir a informação ao aluno. A maioria dos docentes solicita atividades de pesquisas e realização de tarefas em *sites* específicos. A função do computador, assim como a do professor é apenas de transmissor de informações e conhecimentos. O enfoque é dado ao ensino e não à aprendizagem. Embora usem o computador e este seja um recurso contemporâneo, a educação continua a ser tradicional. Seria, segundo Valente (1997), uma *abordagem instrucionista*, diferente daquela em que o aprendiz constrói, por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento.

Com tudo isso, chegamos aos perfis de professores com relação ao seu trabalho e encontramos: (a) os que possuem aversão total à tecnologia; (b) os que possuem adesão incondicional aos recursos tecnológicos; (c) os que apresentam uma postura crítica/equilibrada diante dos recursos que a tecnologia oferece e (d) aqueles que mostram uma postura indecisa. Verificamos, através de um cálculo de porcentagem realizado com as respostas obtidas nas perguntas anteriormente sinalizadas, que a maioria dos professores apresenta uma postura crítica/ equilibrada e uma adesão incondicional. Talvez isso se explique por terem conhecimento dos projetos desenvolvidos pelo governo para que se incluía cada vez mais alunos e professores no ambiente digital. Mas a realidade encontrada em sala dificulta bastante, conforme já mencionamos, o seu planejamento de aula utilizando as NTs.

Com relação à concepção de leitura que o professor está mostrando neste contexto específico do uso da Internet, esta, a princípio, estaria vinculada ao suporte digital. Queríamos verificar se, para os professores, a leitura virtual apresentava semelhanças com a leitura do meio impresso. Porém, como vimos que eles não trabalhavam em salas de informática com seus alunos, não poderíamos tecer opiniões a respeito da leitura virtual em ambiente escolar. Nossa caracterização foi dada a partir do trabalho com textos impressos, retirados ou não da internet. Contamos com as informações dos professores sobre o seu planejamento e propostas de trabalho de E/LE e encontramos respostas que nos permitiram caracterizar a leitura como interativa, visto que a maioria entende a leitura de um texto impresso como um processo de interação entre autor, texto e leitor. Entretanto, como relatam que utilizam fragmentos retirados de livros didáticos para trabalhar com seus alunos, há dúvida se realmente este tipo de leitura é realizado na prática. Nossa pesquisa, neste ponto, abre portas para que se continue investigando este professor e como, de fato, realiza seu trabalho em sala de aula. Estudos posteriores poderiam expandir o campo observado, incluindo, por exemplo, propostas etnográficas, discussão de materiais diversos e outros gêneros.

Conforme supúnhamos em nossas hipóteses iniciais, as respostas ao questionário também demonstraram que a leitura através da tela do computador já não está sendo vista da mesma forma que no meio impresso, e que o professor está atento para as particularidades dessa atividade nesse novo suporte. Consideram a leitura virtual mais difícil, pois requer uma maior atenção do leitor, porém enriquecida a partir dos *links*. Somente dois professores mencionam pontos negativos na leitura com a presença dos *links*, confirmando a fala de alguns autores, exposta na parte teórica da dissertação.

Este estudo, por seu caráter qualitativo e reduzido número de informantes, caracterizou-se como uma proposta de discussão sobre a utilização da Internet no planejamento do professor.

Os pontos analisados atenderam aos objetivos desta investigação que, apesar do seu caráter restrito, vem demonstrando relevância e repercussão no ensino de E/LE, quer pela participação em eventos acadêmicos, quer como um instrumento de reflexão por parte de professores e pesquisadores da área. Percebemos que, apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala de aula, nosso principal ambiente de aprendizagem, continua anacrônica. Transmitimos um discurso crítico reforçando que, tanto no ambiente de ensino/aprendizagem presencial quanto não presencial, temos de rever o uso que fazemos de diferentes tecnologias enquanto estratégias. Há que se ter clareza quanto ao paradigma educacional que estamos utilizando para saber se na prática estamos promovendo a inclusão do sujeito, pelo menos no que se refere aos processos de aprendizagem. Acreditamos, também, que os pontos analisados abriram um leque de opções a serem exploradas em futuras investigações. Estudos posteriores poderiam expandir o campo observado, incluindo, por exemplo, propostas etnográficas de observação de aulas de leitura em E/LE mediadas por computador e pela discussão de uso de materiais diversos e com vários gêneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador (II). In: FREIRE, Fernanda M.P (org.) *A Leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMARAL, Sérgio Ferreira do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, Ezequiel daTheodoro (coord.) , ALMEIDA, Rubens Queiroz de, AMARAL, Sérgio Ferreira do, FREIRE, Fernanda (orgs). *A Leitura nos Oceanos da Internet*. São Paulo : Cortez, 2003.
- ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi. A Natureza Hipertextual do Gênero Chat Aberto. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (Orgs.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do Discurso”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares para o ensino médio*. 3. ed. Brasília, DF: Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- CASTELA, Greice da Silva. *Do texto ao hipertexto: leitura e novas tecnologias no ensino de ELE*. Anais do VII Congresso Nacional de Linguística e filologia, 2003. P.46-53.
- CASTELA, Greice da Silva & MENEZES, Viviane Mendonça de. *Leitura on-line e off-line de estudantes de E/LE: a construção dos ethos e a descontextualização*. Monografia do curso de Especialização em Espanhol como Língua Instrumental. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- 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*. 1ªed., Rio de Janeiro, RJ Lucerna, 2004.
- CENDON, Beatriz Valadares. *Ferramentas de busca na Web*. *Ci. Inf.*, v. 30, n.1, Jan./Apr. 2001, p.39-49. ISSN 0100-1965.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo : UNESP/IMESP, 1999.
- COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 1. ed. Campinas : Pontes, 1999.
- CORACINI, Maria José. Concepções de Leitura na (pós) modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia de & LIMA, Paschoal (Orgs.). *Leitura: Múltiplos olhares*. Campinas : Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005.

CORRÊA, Juliane. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2.ed . Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

CORREIO BRAZILIENSE. *Brasil: Brasília desconectada*. 17/07/2007. Retirado de: http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=773&Itemid=149, em 07/04/2008.

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

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana, consultoria Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

FREITAS (H.), OLIVEIRA (M.), SACCOL (A.Z.) e MOSCAROLA (J.). *O método de pesquisa survey*. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, n. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112. Disponível em: http://www.institutosondage.com.br/textos_pdf/texto_119.pdf Consultado em 20 jun. 2008.

GOMES, Luiz Fernando. Escrever para a Web: algumas sugestões (14/2/2003).UNISO - Universidade de Sorocaba - Educação à Distância. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/artigos_texto.asp?autor_id=29&artigo_id=40> Consultado em 20 jun.2008.

GOULART, Cecilia. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana(org). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Letras – Área de Concentração Lingüística. Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, 2006. 158 p.

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

- IBGE. (Comunicação social, 2007). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1006&id_pagina=1. Consultado em: 20/05/2008.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2ªed. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOMESU, Fabiana. Pensar em Hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (Orgs.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005.
- LÁZARO, Olga Juan. *La Red como material didáctico en La clase de E/LE*. 1ªed. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2001.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- _____. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *O que é cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2a. edição, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. A leitura como enunciação. In: *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.30-59.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, et al.(org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.
- _____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte, M.G: Autêntica, 2005.
- _____. *Cognição, Linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARQUES, Mario Osorio. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. (Coleção fronteiras da educação)
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- MOURA, Rui Manuel. *Educação e Internet [On-line]* Disponível: http://members.tripod.com/Rmoura/ed_internet.htm, 1999. Consultado em: 01/03/08.
- NERI, Marcelo. O Mapa da Exclusão Digital. Maio de 2003. Disponível no site: <http://www.fgv.br/cps/index.asp>. Consultado em: 19/05/2008.

- OLMO, Francesc Martínez . *El cuestionario-un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes, S.A. de Ediciones. Barcelona, 2002.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005. p.68-90.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G. CHARTIER, R (org). *História da Leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de Leitura para a Compreensão de Hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernadete Biasi (Orgs.). *Interação na Internet – novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro, R.J: Lucerna, 2005
- RIBEIRO, Ana Elisa e ARAÚJO, Júlio César. “Tia, eu já escrevi o site do ‘Rotimeio’ . Agora é só apertar o Enter?” O Endereço Eletrônico na Sala de Aula. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) *Internet & Ensino: novos gênero, 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, M.G : Autêntica, 2003.
- _____. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana(org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte, M.G : Autêntica, 2005(a).
- _____. Kd o Prof.? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) *Internet & Ensino: novos gênero, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005(b).
- RICHARDS Jack C. y ROGERS Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambrige University Press, 1998.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: 1996.
- _____. *Multieducação: Leitura e Escrita*. 2ªed. Rio de Janeiro, 2007a (Série Temas em Debate)
- RIO DE JANEIRO. *Multieducação: PEJA II- Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro, 2007b. (Série A Multieducação na Sala de Aula)
- ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In: FREIRE, Fernanda M.P (org.) *A Leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

SME. Programa de Informática Educativa. Capacitação em Informática Educativa. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/informatica/cadernoInfoeducativaOut2005.pdf.

Consultado em: 20/07/08.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.

TANCREDI, Leticia. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10820. Consultado

em: 19/06/08.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: instrucionismo e construtivismo.

Disponível em <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/7.htm>> 1997. Consultado em: 1/08/08.

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

_____. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de E/LE. In: *Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora*. Brasília: Embajada de España en Brasil: Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005. V.1. p.31-47.

_____. Crenças e produção docentes: um estudo sobre a leitura em graduações de espanhol no Rio de Janeiro. In: *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas: Ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPq, 2007a. v.1. p.404-409.

_____. Programas de espanhol e a leitura em graduações no Rio de Janeiro: a prescrição e caminhos pedagógicos. In: X Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, 2006, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF – Línguas estrangeiras. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 2007b. v.X.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A psicologia e o mestre. In: *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. In: *Veredas - Revista de Estudos Lingüísticos*. V4. no.1/jan/jun. 2000. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000, pp. 51-57.

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

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

Anexo1- Instrumento de coleta de dados de pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - INSTITUTO DE LETRAS
 Questionário parte da dissertação de Mestrado em Lingüística
 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 responda(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

Excluído: ¶

Excluído: ¶

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

Excluído: ¶

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.

Excluído: ¶

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?

Excluído: ¶
¶

- 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? _____

Excluído: ¶

Inserido: ¶

Excluído: ¶

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?

Excluído: ¶

- 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?

Excluído: ¶

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

Excluído: ¶

Anexo 2- Quadro A

TEMAS (blocos temáticos)	PROBLEMAS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Caracterização do Professor e de seu ambiente de trabalho	<p>- O prof. de E/LE se dedica exclusivamente ao ensino de LE ou divide o seu tempo com outras matérias/atividades?</p> <p>- Esse prof. dá continuidade à sua formação ou se limitou à formação inicial?</p> <p>- Que recursos o prof. encontra disponíveis em sua escola?</p> <p>- O prof. tem conhecimento dos documentos que norteiam o ensino de LE nas escolas do Município?</p>	<p>- Traçar o perfil do professor do Município;</p> <p>- Determinar tempo de trabalho e experiência do professor;</p> <p>- Definir a área de atuação do prof. e o campo de trabalho;</p> <p>- Determinar limitações quanto aos recursos oferecidos pelas escolas.</p>	<p>I. Tempo de formado;</p> <p>II. Instituição em que se graduou e licenciou;</p> <p>III. Titulações obtidas;</p> <p>IV. Tipo de trabalho desenvolvido no Município;</p> <p>V. Outras atuações além do Município;</p> <p>VI. Público para o qual leciona;</p> <p>VII. Dados sobre a formação continuada, bem como dificuldades em realizá-la;</p> <p>IX. Recursos disponíveis em sua escola;</p> <p>X. Conhecimento sobre os PCN de L.E e a Multieducação, documentos que norteiam o ensino</p>

		- Verificar se o prof. conhece os documentos oficiais sobre o ensino de LE no Município e se os segue.	no Município
Atuação do Informante: Informações Específicas sobre Leitura e o uso de Novas Tecnologias	<p>- A leitura faz parte de alguma etapa na formação deste docente?</p> <p>- O prof. desenvolve um trabalho de leitura em sala de aula?</p> <p>- Que tipo de material ele utiliza em sala de aula?</p> <p>- Que conhecimentos/habilidades esse prof. possui sobre a Internet?</p> <p>- Esse prof. considera a Internet como um recurso para suas aulas de LE?</p> <p>- Quais as diferenças, para o prof., entre a leitura</p>	<p>- Identificar / caracterizar a formação com foco na leitura;</p> <p>- Verificar de que forma a leitura é abordada em sala de aula (se é abordada);</p> <p>- Identificar o material levado pelo prof. de LE para a sala de aula, bem como as atividades que propõem a seus alunos;</p> <p>- Verificar se para esses profs. a Internet é algo presente, seja em suas atividades pessoais ou profissionais;</p>	<p>I. Se durante o curso de formação como professor de L.E a questão do ensino de leitura foi abordada;</p> <p>II. O grau de satisfação com o trabalho com a leitura em sala de aula;</p> <p>III. O que mais dificulta o trabalho de leitura em sala de aula?</p> <p>IV. Sobre os meus conhecimentos sobre a Internet;</p> <p>V. Acesso a Internet através de...</p> <p>VI. Caso tenha acesso à Internet, com que propósito você entra na rede?</p> <p>VII. Tipo de materiais utilizados em sala;</p> <p>VIII. Se utiliza textos de fontes de uso cotidiano dos estrangeiros, eles são retirados de onde?</p> <p>IX. Ao preparar material para as suas aulas, você usa exercícios de diferentes livros, cria seus próprios exercícios com o material selecionado, retira os exercícios de sites específicos na Internet ou</p>

	<p>impressa e a leitura virtual?</p>	<p>- Conceituar, de acordo com as respostas dos profs., o que vem a ser leitura impressa e virtual.</p>	<p>utiliza material criado por outros professores?</p> <p>X. Com que frequência seleciona material da Internet e leva para a sala de aula?</p> <p>XI. Ao considerar a Internet como um recurso em seu planejamento de aula, o que você procura?</p> <p>XII. Ao selecionar o material da Internet e levar para a sala de aula, que atividades são propostas?</p> <p>XIII. Ler um texto impresso é...</p> <p>XIV. Em sua opinião, a leitura realizada através da tela de um computador;</p> <p>XV. Ao avaliar a possibilidade de levar seus alunos para uma sala de informática, conclui que:</p> <p>XVI. De que forma incentiva seus alunos quanto ao uso do computador e da Internet?</p> <p>XVII. Com que frequência solicita a(s) atividade(s) marcada(s) acima?</p>
--	--------------------------------------	---	--

Anexo 3: Quadro B

CREs	Bairros	Total de escolas
1 ^a	Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Rio Comprido, São Francisco Xavier, Santa Teresa, Santo Cristo, São Cristóvão, Saúde.	51
2 ^a	Alto da Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Estácio, Flamengo, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Vidigal, Vila Isabel.	115
con 3 ^a	Abolição, Água Santa, Alemão, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado Higienópolis, Inhaúma, Jacaré, Jacarezinho, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos e Tomás Coelho.	103
4 ^a	Bancários, Bonsucesso, Brás de Pina, Cacuia, Cidade Universitária, Cocotá, Cordovil, Freguesia, Galeão, Jardim América, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Manguinhos, Maré, Moneró, Olaria, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Ramos, Tauá, Vigário Geral, Vila da Penha e Zumbi.	135
5 ^a	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcanti, Colégio, Engenheiro Leal, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Turiaçú, Vaz Lobo, Vicente de Carvalho, Vila Cosmos, Vila da Penha e Vista Alegre.	103
6 ^a	Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros,	76

	Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna e Ricardo de Albuquerque.	
7 ^a	Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Jacarepaguá, Gardênia Azul, Itanhangá, Pechincha, Praça Seca, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena e Vila Valqueire.	106
8 ^a	Bangu, Campo dos Afonsos, Deodoro, Guadalupe, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará e Vila Militar.	146
9 ^a	Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Santíssimo, Senador Vasconcelos.	100
10 ^a	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz e Sepetiba.	94