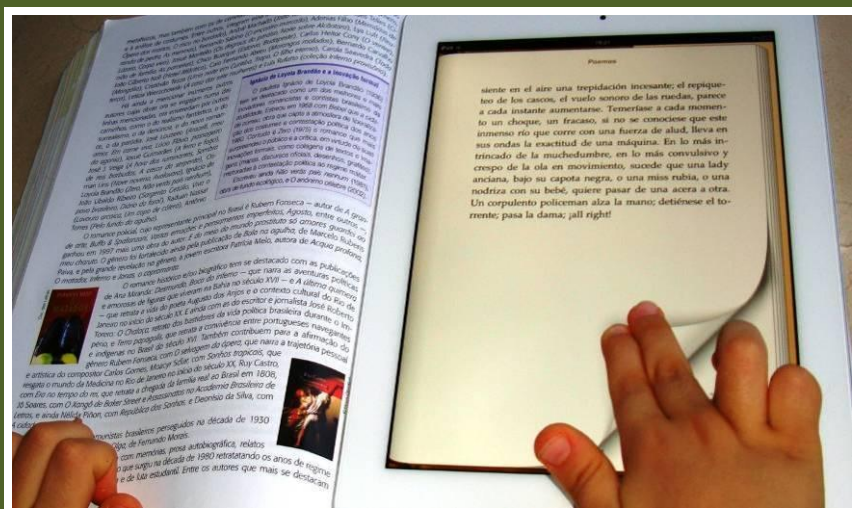


# Ensino de Literatura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital



**Kátia Tavares**  
**Sílvia Becher**  
**Claudio Franco**  
**Organizadores**



**Faculdade de Letras**  
**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Kátia Cristina do Amaral Tavares  
Sílvia B. A. Becher-Costa  
Claudio de Paiva Franco

Organizadores

**Ensino de Leitura:  
fundamentos, práticas e reflexões  
para professores da era digital**

Rio de Janeiro  
Faculdade de Letras da UFRJ  
2011

Copyright ©2011 dos Autores

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Claudio Franco  
Capa: Kátia Tavares e Paulo Godinho

#### Ficha catalográfica

G326            Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para  
                         professores da era digital / Kátia Cristina do Amaral  
                         Tavares, Sílvia B. A. Becher-Costa, Claudio de Paiva  
                         Franco, organizadores. - Rio de Janeiro: Faculdade  
                         de Letras da UFRJ, 2011.  
                         220p.

Inclui referências

ISBN: 978-85-8101-002-1

Livro eletrônico

Modo de acesso: [www.lingnet.pro.br](http://www.lingnet.pro.br)

1. Leitura. 2. Ensino-aprendizagem 3. Novas  
tecnologias. I. TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. II.  
Becher-Costa, Sílvia B. A. III. Franco, Claudio de Paiva.

# CONSELHO EDITORIAL

---

**Andrea de Farias Castro (UERJ)**

**Aurora Neiva (UFRJ)**

**Cristina Jasbinschek Haguenaer (UFRJ)**

**Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP)**

**Francisco Cordeiro Filho (UFRJ)**

**Marcia Lobianco Vicente Amorim (PUC-Rio)**

**Mônica Tavares Orsini (UFRJ)**

**Patrícia Nora de Souza (UFJF)**

**Selma Borges Barros de Faria (UFRJ)**

**Vilson J. Leffa (PUC-Pelotas)**

# SUMÁRIO

---

## **Ensino de leitura na era digital: conexões entre teoria e prática**

*Kátia Cristina do Amaral Tavares, Sílvia B. A. Becher-Costa,  
Claudio de Paiva Franco* **06**

## **Leitura: conceitos e implicações pedagógicas**

Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista

*Solange Coelho Vereza* **13**

Por uma abordagem complexa de leitura

*Claudio de Paiva Franco* **26**

A teoria traduzida em prática: atividades de leitura baseadas nos conceitos de contexto de cultura e contexto de situação

*Gisele de Carvalho* **49**

Leitura na escola: como estimular os alunos a ler

*Leonor Werneck dos Santos* **64**

Avaliação da aula de leitura instrumental: critérios de adequabilidade

*Sílvia B. A. Becher-Costa* **84**

## **Ensino-aprendizagem de leitura com a mediação das novas tecnologias**

Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira

*Cristina de Souza Vergnano-Junger* **106**

Usos da Internet no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador

*Kátia Cristina do Amaral Tavares* **132**

Competência de busca no auxílio à leitura de gêneros digitais

*José Paulo de Araújo* **151**

O texto da internet na sala de aula do instrumental de Alemão: Considerações sobre alguns conceitos

*Maria José Monteiro* **162**

O papel das interações na sala de aula de leitura em LE com o uso das TICs na perspectiva sócio-construtivista

*Simone da Costa Lima* **172**

O ensino e a aquisição de vocabulário em LE no contexto de ensino da leitura: foco na abordagem explícita em ambiente hipermídia

*Patrícia Nora de Souza* **190**

**Sobre os autores 215**

# Ensino de leitura na era digital: conexões entre teoria e prática

---

Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ)<sup>1</sup>  
Sílvia B. A. Becher-Costa (UFRJ/PUC-Rio)<sup>2</sup>  
Claudio de Paiva Franco (UFRJ)<sup>3</sup>

"Como se dá com qualquer habilidade linguística, o ensino de leitura é uma questão complexa. Variáveis óbvias como a proficiência do aluno, idade, relações entre L1 e L2, motivação, fatores de processamento cognitivo, fatores docentes, currículo e materiais, contexto instrucional e fatores institucionais, todas têm um impacto no grau de sucesso do ensino de leitura. Facilmente poderíamos concluir que a leitura é um processo complexo demais para conexões objetivas entre pesquisa e práticas instrucionais."<sup>4</sup>

William Grabe<sup>5</sup>

Compreender o que é ler tem sido objeto de interesse de gerações de acadêmicos, pesquisadores, filósofos e professores. Entender como se ensina ou como se aprende a ler também vem sendo alvo de investigações e questionamentos. Grabe, na citação que encabeça este capítulo introdutório, nos alerta que a complexidade

---

<sup>1</sup> ktavares@uol.com.br

<sup>2</sup> s.becher@uol.com.br

<sup>3</sup> cpaivafranco@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Trecho original "Much as with any language skill, the teaching of reading is a complex matter. Obvious variables such as student proficiency, age, L1/L2 relations, motivation, cognitive processing factors, teacher factors, curriculum and materials resources, instructional setting, and institutional factors all impact the degree of success of reading instruction. One could easily come to the conclusion that reading is too complex a process for straightforward connections between research and instructional practices."

<sup>5</sup> GRABE, William. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*. vol. 24, Cambridge University Press, 2004, 44 – 69.

da habilidade leitora pode dar a impressão de que tal aptidão não se presta à compreensão objetiva ou simplista; de que as relações entre a pesquisa sobre a leitura e o ensino da competência não explicam o processo em seu todo.

A leitura tem sido abordada por meio de diferentes concepções teóricas, na interseção com visões ideológicas variadas, ou estudada em diversas realizações: no desenvolvimento cognitivo, na evolução escolar, na apreciação literária, na percepção de conteúdo implícito, nos fatores de motivação para a leitura, nos caminhos percorridos na leitura digital, dentre inúmeras outras perspectivas mais, ou menos, originais.

Ainda assim, apesar de todo progresso na área de leitura e letramento, ainda há uma profusão de desafios e questões a serem desvendadas. E há caminhos diversos que podem e precisam ser percorridos para que possamos construir um sentido mais abrangente do que vem a ser a leitura proficiente, de como a habilidade de leitura inter-age com outras habilidades linguísticas e cognitivas em geral, de como avaliar os processos de leitura, como relacionar novos construtos ao ato de ler. Entendemos que essas (ainda) incompreensões no campo da competência leitora é sinal da vitalidade da área e da pertinência de pesquisas que abordem facetas desconhecidas ou renovadas acerca da leitura.

É nesse sentido que apresentamos *“Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital”*, como uma contribuição à pesquisa, ensino e teorização sobre leitura.

Conseguimos reunir, nesta obra, pesquisadores e professores interessados no ensino de leitura e nas práticas pedagógicas que buscam promover o ato de ler, levando em consideração, particularmente, os contextos mediados por novas tecnologias. Este livro é composto de onze capítulos e organizado em duas partes. Na primeira, intitulada “Leitura: conceitos e implicações pedagógicas”, agrupamos cinco textos direcionados a aspectos teórico-metodológicos que propiciam, sobretudo, discussões sobre as abordagens de leitura e de ensino de leitura. Na segunda, “Ensino-aprendizagem de leitura com a mediação das novas tecnologias”, encontramos seis capítulos de



natureza mais prática sobre as relações entre texto, Internet e leitura, com reflexões importantes em torno da formação de leitores da era digital.

Iniciamos a primeira parte do livro com o texto “Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista”, em que Vereza pretende desenvolver uma breve reflexão acerca da trajetória do ensino de leitura em língua estrangeira nas últimas décadas. Nesse capítulo, a autora questiona a dicotomia comumente estabelecida entre a cognição e a dimensão sócio/ideológica abordando tanto seus aspectos conceituais quanto suas implicações pedagógicas no âmbito do ensino da leitura. Vereza propõe que, além da interação texto-leitor, própria do modelo interacional de leitura, haja também uma constante interação entre estratégia e gênero para que a complementaridade entre cognição e discurso seja efetivada. Para ela, articular o conceito de estratégias de leitura ao de gênero e à leitura crítica não implicaria inconsistência teórica nem pedagógica, no contexto do ensino da leitura.

Dando continuidade à discussão sobre concepções de leitura, no segundo capítulo, “Por uma abordagem complexa de leitura”, Franco propõe uma visão de leitura inspirada na Teoria da Complexidade, que entende a língua(gem) como um sistema adaptativo complexo. O autor defende a noção de leitura como uma atividade complexa e dinâmica, em que o fluxo de informações é multidimensional, partindo de cada e de todo elemento fora e dentro do sistema de leitura. No modelo complexo de leitura proposto, Franco afirma que o significado não está localizado em nenhum campo específico. Ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do sistema adaptativo complexo de leitura.

No capítulo seguinte, “A teoria traduzida em prática: atividades de leitura baseadas nos conceitos de contexto de cultura e contexto de situação”, Carvalho argumenta que é preciso que o criador de atividades de leitura se aproprie integralmente de uma teoria que permita a elaboração de tarefas que proporcionem ao

aluno a possibilidade de perceber e explicar por que um texto se materializa do modo como o faz. A partir da análise de resenhas de filmes e da apresentação de possíveis atividades de compreensão dessas resenhas, a autora argumenta que as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional, em especial no que concerne à Teoria de Gênero e Registro, oferecem bases sólidas para a elaboração de atividades pelo professor.

Em “Leitura na escola: como estimular os alunos a ler”, Santos discute diversas questões a respeito do trabalho com textos literários e não-literários na escola e, a exemplo de Carvalho, também sugere algumas atividades de leitura voltadas para alunos de ensino fundamental ou médio, visando à formação do leitor crítico. A autora questiona práticas pedagógicas que acabam retirando do aluno o prazer da leitura e aponta a necessidade do resgate desse prazer.

Continuando a focalizar as práticas em sala de aula, encerramos a primeira parte com o texto “Avaliação da aula de leitura instrumental: critérios de adequabilidade”, no qual Becher reúne e sistematiza elementos pedagógicos que formam um quadro referencial para balizar a análise de aulas de língua estrangeira dentro da proposta de ensino de leitura instrumental, ou seja, para fins específicos. Além disso, a autora busca trazer um enfoque que também serve para a formação do professor de inglês para fins específicos com ênfase em leitura, mas que visa, em primeira instância, apontar para aspectos que devam estar iluminados ao avaliar uma situação pedagógica e o professor em atuação.

A segunda parte deste livro começa com o capítulo “Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira”, em que Vergnano-Junger discute questões relacionadas à compreensão leitora e apresenta alguns conceitos básicos e aspectos da linguagem da Internet e da leitura mediada pelas novas tecnologias, que podem nortear a reflexão do professor ao elaborar atividades didáticas. Destacando a importância da escola e dos professores como agentes de fomento da criticidade e proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e seus benefícios, a autora também aborda atitudes e cuidados

do docente em sua relação com recursos da Internet, a serem utilizados no desenvolvimento das habilidades leitoras em LE de seus alunos. No capítulo seguinte, “Usos da Internet no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador”, Tavares busca sistematizar, a partir de exemplos de sites e recursos representativos, como a Internet, enquanto fonte e meio de distribuição de informação e também enquanto meio de comunicação entre pessoas, pode ser utilizada para o ensino-aprendizagem de leitura, de modo especial no contexto de cursos de línguas para fins específicos. A autora ainda aborda os conceitos de Web 2.0 e Web 3.0 e suas possíveis relações com o ensino de leitura.

Em “Competência de busca no auxílio à leitura de gêneros digitais”, Araújo argumenta que a construção da competência de leitura dos gêneros digitais depende, em parte, da capacidade de uso das ferramentas de busca. O usuário que souber explorar a inteligência dessas ferramentas será capaz de navegar no universo de informações da Web e chegar aos destinos desejados. Segundo o autor, como as ferramentas são apenas sistemas de computador e, por conseguinte, incapazes de interpretar as intenções ou necessidades específicas dos usuários, resta a estes, então, aprender a extrair o máximo das ferramentas de busca por meio de uma negociação de significado.

No capítulo “O texto da internet na sala de aula do instrumental de Alemão: Considerações sobre alguns conceitos”, Monteiro aborda as diferenças e semelhanças entre o texto e hipertexto, apontadas na literatura, bem como as conclusões possíveis a partir de uma leitura do artigo *Mythos Hypertext*. A autora conclui que as ligações externas no hipertexto, ou seja, organizadas de acordo com considerações lógicas, sempre determinadas por *outros* e, às vezes, condicionadas por fatores de mercado, não têm nada mais em comum com as associações configuradas individualmente no cérebro.

No quinto texto desta parte, “O papel das interações na sala de aula de leitura em LE com o uso das TICs na perspectiva sócio-constructivista”, Lima destaca a mudança de foco na interação entre pessoas por meio do computador, a partir do desenvolvimento das

redes de comunicação eletrônica. De acordo com a autora, as principais interações ocorridas em sala de aula de leitura com o uso do texto eletrônico, em especial, o hipertexto, se referem às que acontecem de forma paralela às atividades de leitura. Em sala de aula, antes, durante e após a interação leitor-autor(es) via hipertexto, o aprendiz interage também com o seu professor e com os demais alunos-leitores. Sua compreensão textual e seu conhecimento são construídos a partir dessas interações.

Por fim, em “O ensino e a aquisição de vocabulário em LE no contexto de ensino da leitura: foco na abordagem explícita em ambiente hipermídia”, Souza propõe uma reflexão sobre o potencial comunicativo do ambiente hipermídia, destacando algumas vantagens que ele traz para o ensino de línguas em geral. A partir dos dados obtidos por meio de um estudo com 72 alunos de Inglês Instrumental de modalidades de ensino distintas: presencial e a distância, a autora discute a relevância do uso da hipermídia para o aprendizado explícito de vocabulário, bem como as situações em que este pode ou não contribuir para a aquisição lexical.

Ao buscar articular questões teóricas e práticas referentes ao ensino de leitura no contexto de uma sociedade cada vez mais mediatizada, esperamos, com este livro, contribuir para a reflexão de professores de leitura sobre sua prática pedagógica e sobre as teorias que as fundamentam. Desejamos também que essas reflexões possam se desdobrar em diálogos dentro de comunidades de professores de leitura, em projetos de reconstrução de prática pedagógica e em novas publicações sobre o tema, que precisa ser continuamente discutido, sob diferentes perspectivas, especialmente por aqueles que acreditam que saber ler textos é também saber ler o mundo, transformando-o e sendo transformado por ele.

Kátia Tavares  
Sílvia Becher  
Claudio Franco

# **LEITURA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

# Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista

---

Solange Coelho Vereza (UFF)<sup>6</sup>

## 1 Introdução

Este capítulo pretende desenvolver uma breve reflexão em torno da trajetória do ensino de leitura em língua estrangeira nas últimas décadas. O argumento a ser aqui é explorado é o de que cada proposta inovadora, introduzida nesse cenário, não significa uma ruptura com a anterior; pelo contrário, a articulação entre elas não é apenas coerente do ponto de vista teórico, como teria efeitos claramente positivos na prática pedagógica, no contexto do ensino da leitura. As perspectivas específicas que discutiremos são aquelas, em um primeiro momento, de base psicolinguística ou cognitiva e, em um segundo momento, discursiva e sociointeracional. Privilegiar uma em detrimento de outra, por razões de “modismos” ou de um purismo teórico, implica a não observância do desenvolvimento da capacidade leitora em língua estrangeira, que não é, como muitas abordagens recentes parecem pressupor, completamente isomórfica àquela em língua materna.

## 2 O contexto socioeducacional

O ensino de leitura, principalmente em língua estrangeira, tem, nas últimas décadas, recebido bastante atenção entre os teóricos e especialistas na área da Linguística Aplicada. Esse interesse tem sua

---

<sup>6</sup> svereza@uol.com.br

origem em vários fatores, destacando-se dois deles: o primeiro, de natureza socioeducacional, e o segundo, teórica.

No campo da educação, a leitura foi eleita como a habilidade a ser privilegiada em programas de língua estrangeira, principalmente no contexto escolar (em oposição a contextos do ensino de idiomas em cursos livres). No caso brasileiro, a ênfase dada à leitura nos PCNs<sup>7</sup>, bastante conhecida pelos profissionais da área, contempla tanto o potencial educacional e multiplicador da leitura, pelo seu caráter potencialmente interdisciplinar, quanto a possíveis características (ou alguns diriam, limitações) do ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, principalmente no setor público. O grande número de alunos em sala de aula falta de recursos materiais, carga horária insignificante e professores desmotivados e mal pagos são alguns dos fatores usados como justificativa para se adotar o ensino voltado para a leitura como o mais viável em contexto tão adverso.

Desta forma, o inglês instrumental ficou tão atrelado, na prática, ao ensino de leitura em língua estrangeira (LE), que os termos passaram a ser usados, com frequência, como sinônimos, apesar do “ensino instrumental” poder ser dirigido a propósitos e/ou habilidades diversos.

Essa tendência no campo educacional e, principalmente, no campo curricular (elaboração de currículos e programas), passou a requerer um aparato pedagógico que pudesse dar conta não apenas do quê ensinar (no caso específico, leitura), mas de como ensinar essa habilidade. Afinal, a nova prioridade dada à leitura não poderia ser concretizada sem uma reavaliação das práticas até então vigentes, envolvendo o trabalho com textos em sala de aula.

Para isso, foi necessário revisitar, problematizar e redefinir o próprio conceito de leitura, uma atividade que, para o leigo, e até mesmo para muitos professores, aparenta ser bastante simples, principalmente se for dirigida àqueles que já passaram pelo processo de alfabetização.

---

<sup>7</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>

No caso da leitura de textos em LE, esse processo seria mais complexo apenas pelo desconhecimento de palavras provenientes de outro código linguístico presentes no texto. Uma vez tendo aprendido essas palavras (o que quer se entenda por “aprender uma palavra”), o texto, que não passaria da soma dos sentidos de cada item lexical, mostrar-se-ia, se não absolutamente claro, pelo menos suficientemente inteligível para o leitor. Como a leitura, na era pós-ensino gramática/tradução (*Grammar translation method*) foi relegada a um segundo plano durante a hegemonia do audiolingualismo, o seu ensino não recebeu qualquer atenção por parte de especialistas. É nesse cenário que surgem propostas teóricas que viriam a influenciar sobremaneira a prática pedagógica voltada para esse ensino.

### **3 Teorizando o processo da leitura: o paradigma cognitivista**

Os modelos de leitura que surgiram a partir da década de sessenta, de base psicolinguística (em especial Goodman, 1967), desnaturalizaram a visão simplista da construção de sentidos do texto pelo leitor, passando a orientar diversas abordagens pedagógicas do ensino da leitura, no caso de serem teoricamente amparadas e terem caráter sistemático (isso porque não há como afirmar que, mesmo após quase meio século, as práticas pedagógicas, em sua maioria, abordam a leitura a partir de um mínimo de fundamentação teórica e/ou metodológica).

Um dos ganhos conceituais desses modelos de natureza cognitiva<sup>8</sup> foi a hoje já clássica distinção entre processos ascendentes e

---

<sup>8</sup> Tanto a visão de leitura proposta por Goodman (1967), como as propostas de modelos ascendente e descendente e, como, veremos adiante, a própria noção de “estratégia cognitiva” (Kleiman, 1989) abordam a leitura como um *processo cognitivo*. Nesse sentido, haveria uma relação direta entre essas propostas e abordagens de natureza psicolinguística para a produção e compreensão de linguagem que, segundo Malmkjaer (1991), representam o objeto da psicolinguística. A Cognição, de um modo geral, tem um caráter mais amplo, incluindo não só processos, como também



descendentes no ato da leitura, e suas aplicações ou implicações em certos modelos e abordagens que focariam nos primeiros, enquanto outros nos segundos. A leitura focada nos modelos ascendentes, ou seja, um movimento do texto (em seus aspectos fundamentalmente linguísticos) para o leitor, pressuporia uma visão de leitura como decodificação (Nuttall, 1982). Nesse sentido, as palavras e o conhecimento sistêmico como um todo se tornam soberanos. O texto, assim, é visto como um código a ser decifrado pelo leitor, que reproduziria em sua mente o sentido original e único que emanaria do texto.

A metáfora do canal, proposta por Reddy (1993), para explicar a visão tradicional (inclusive a do senso comum) de comunicação, resume bem essa perspectiva de leitura: mente do autor (recipiente 1) que contém sentidos, que são colocados em palavras (recipiente 2), as quais, por sua vez, são inseridas em um texto (recipiente 3) e que, ao serem enviadas por um canal ou conduto (processo de leitura), são recebidas pela mente do leitor (recipiente 4), que extrai os conteúdos das palavras e os decodifica. Assim a mente-recipiente do leitor tem acesso ao **mesmo** conteúdo da mente-recipiente do autor. Se esse conteúdo for diferente do original, é porque houve uma “pane” no processo de transmissão.

O processo descendente implicaria o caminho inverso, ou seja, o leitor inscreve o seu conhecimento de mundo (o clássico conceito de “*schemata*”) e as expectativas dele geradas no processo de produção de sentidos. Sem o leitor, não há sentido algum, não há imanência no texto, que seria apenas um espaço com alguns tijolos que requereriam o projeto do engenheiro e as mãos do operário para se tornarem construção. Uma visão radical (Fish, 1980) preconizaria até mesmo a não existência do texto fora de sua relação fundadora com o leitor.

A proposta de interação entre esses dois processos, em que a articulação dialógica entre o texto (com suas especificidades linguísticas) e o leitor (com seus conhecimentos prévios) é responsável

---

representações mentais (Jakendoff, 2007). Sendo assim, conceitos como *schemata* e *frame* pertencem, também, ao paradigma cognitivista de leitura.

pela construção de significados, reiterou-se como o modelo interativo de leitura, diminuindo o hiato entre os extremos dos modelos anteriores.

Essas novas perspectivas foram visivelmente influentes no desenvolvimento de abordagens pedagógicas para o ensino da leitura que, como vimos na seção anterior, começavam a se colocar como uma alternativa socioeducacionalmente sólida em propostas de ensino instrumental de língua estrangeira, inclusive (e mais tarde, principalmente) no contexto brasileiro.

O modelo ascendente era aquele que subjazia, mesmo de uma forma não explicitada nem professada, às práticas tradicionais de leitura, de viés estruturalista, que, ou buscavam as estruturas linguísticas do texto (o conhecido conceito de “texto como pretexto”) ou focavam o texto como recipiente de conteúdos estáveis (“o que o autor diz”, “o que está no texto”, “a mensagem contida no texto”, etc.). Assim, os textos usados em materiais didáticos eram vitrines mais ou menos glamorosas que apresentavam os itens gramaticais e lexicais a serem trabalhados nas unidades.

Por outro lado, a visão “forte” do modelo descendente passou a retirar das palavras, da sintaxe e muitas vezes do próprio texto a supremacia do sentido, transferindo a sua fonte para o leitor, com toda a sua experiência do mundo. O leitor como construtor seria aquele que desempenharia um processo bem ativo na produção de sentidos: era o engenheiro, o mestre de obras e o próprio operário, trazendo, muitas vezes, para o canteiro de obras, seu próprio tijolo e cimento (seu “repertório”, Iser, 1979) para efetuar a construção. As técnicas da construção, por outro lado, seriam as estratégias de leitura, tipos de ações de natureza cognitiva, que viabilizariam a tarefa do construtor.

Essa centralidade dada ao leitor, do ponto de vista de sua participação cognitiva, traduziu-se pedagogicamente em uma abordagem, conhecida como método ou abordagem instrumental, muito popular no contexto brasileiro. Essa abordagem envolvia o uso de estratégias de pré-leitura e previsão (acionar os conhecimentos prévios, ou escolher o material da obra, para continuar em nossa

metáfora operacional da construção), durante a leitura (direcionar o foco da leitura para aspectos gerais – *skimming* – ou específicos – *scanning*) e pós-leitura (explorar o texto “construído” pelo aprendiz).

Vários materiais didáticos para leitura foram, a partir, principalmente, da década de oitenta até hoje, pautados pela agenda instrumental e são ainda hoje largamente usados no Brasil, particularmente em cursos de leitura em inglês em universidades e em várias escolas de nível médio.

#### 4 Que seja bem-vindo o gênero!

A conceituação de gênero é muito mais complexa do que se pode pensar a princípio, e não é o propósito desta breve reflexão explorar esse conceito com profundidade. É importante lembrar, no entanto, que a noção de gênero pode ser vista, principalmente, a partir de duas vertentes: a anglo-saxônica e a francesa.

A primeira parece ter exercido uma influência bem direta na abordagem instrumental, sendo inclusive conhecida, em algumas esferas, por a linha “ESP” (English for specific purposes) de gênero. Isso porque essa vertente foi introduzida por Swales (1990) e Bhatia (1993), a partir de um estudo voltado para as características textuais e discursivas de artigos acadêmicos, muito usados no ensino de inglês instrumental. As noções de “movimento retórico” (*moves*), aspectos macro organizacionais do texto, constitutivos dos gêneros estudados; de “comunidade discursiva”, produtora e leitora/usuário de determinados gêneros) e, finalmente, de “propósito comunicativo” de um gênero, ou seja, a sua função, enquanto prática sociodiscursiva, foram fundamentais para a incorporação do gênero dentro do projeto instrumental.

Em um primeiro momento, essa noção de gênero serviu para determinar a escolha dos textos trabalhados. Antes pedagogicamente manipulados, simplificados e destituídos de qualquer autenticidade e função comunicativa, os textos, já dentro da nova visão, deveriam ser representativos da diversidade de gêneros característicos das comunidades discursivas que se pretendia promover. Na escola média,

contexto em que não havia uma primazia de esferas discursivas específicas a serem promovidas, passou-se a selecionar gêneros múltiplos; desde um anúncio de jornal, a uma bula de remédio ou carta comercial. Hoje, podemos encontrar, inclusive, exemplares de gêneros digitais como e-mails, blogs, sites de relacionamento, entre outros, em vários materiais didáticos voltados para a leitura.

Em um segundo momento, a diversidade na seleção de textos deixou de ser a única influência dos estudos do gênero no ensino de leitura. Passou-se a ter uma preocupação de como esses gêneros poderiam ser trabalhados para além das estratégias cognitivas conhecidas. Ou seja, como se trabalhar um determinado gênero como gênero, ou seja, como uma prática sociodiscursiva com propósitos reconhecidos e legitimados culturalmente? Esse desafio, na prática pedagógica, resultou na formulação de perguntas como: que tipo de texto é este? Onde podemos encontrá-lo? Quem seria o produtor desse tipo de texto? Quem seria o leitor/usuário alvo? Para que serve este texto? Como ele se organiza internamente? Que aspectos do texto seriam essenciais ou periféricos para que ele continue a ter a mesma função? Enfim, colocou-se em prática o reconhecimento de que um gênero, para ser entendido como tal, em sua inserção social e discursiva, não poderia ser abordado apenas pelas estratégias cognitivas tradicionais.

## **5 Gênero a francesa: uma perspectiva dialógica e sociohistórica**

A segunda vertente dos estudos do gênero, desenvolvida, principalmente, na França (Bronckart, 1997, entre outros), não adquiriu um caráter essencialmente “pragmático” (no sentido da teoria pragmática) da vertente anglo-saxônica, cuja principal bandeira seria o propósito comunicativo do gênero (mais do que seus aspectos puramente formais). Com grande influência do pensamento bakhtiniano (Bakhtin, 1986, 1996), a linha francesa dá grande ênfase à inserção sociohistórica do gênero e ao caráter dialógico da leitura. As condições de produção do gênero (em que contexto sociohistórico, de

quem, para quem) determinariam a ideologia subjacente que, em última análise, estaria no cerne da natureza do gênero. Dialogar com as “diferentes vozes” inscritas em diferentes gêneros passou a ser considerado o cerne do processo da leitura.

Essa perspectiva resultou em uma série de pesquisas que se traduziram no que ficou conhecido como leitura crítica, posteriormente explorada por, inclusive, pesquisadores ingleses e americanos (Wallace, 1992; Kurland, 2010, Baynham, 1995 ), influenciados pela análise crítica do discurso (Fairclough, 1999; Kumaravadivelu, 1999) e pela pedagogia crítica (Pennycook, 1994 e 1999), e brasileiros (Busnardo e Braga, 2000 e Meurer, 2000, entre outros).

Sendo assim, refletir apenas sobre o tipo de texto, onde foi produzido, para quem e com que finalidade não contemplaria o que, para os defensores da visão crítica, seria o mais essencial nos textos: os não ditos, as escolhas verbais e visuais aparentemente inocentes, as ideologias subjacentes, as entrelinhas que falam mais, mesmo que silenciosamente, do que o verbo.

Dentro dessa perspectiva, as estratégias cognitivas, por tratarem de um sentido que não passava necessariamente ou explicitamente pelo ideológico, passaram a ser vistas com um certo desdém pelos seguidores da vertente crítica. Na verdade, o próprio conceito de cognição (muito associado ao gerativismo na linguística) passou a ser associado como algo “alienado/alienante”, por não estar atrelado, diretamente, a aspectos sociohistorica ou ideologicamente relevantes. Ou seja, cognição e crítica foram dicotomizados, resultando, a meu ver, em efeitos nocivos para a abordagem pedagógica da leitura.

## **6 A sociocognição: ecletismo ou articulação?**

Para deixar clara a minha posição neste capítulo, pretendo argumentar a favor da articulação entre cognição e discurso (usos da linguagem sociohistoricamente inseridos), tanto do ponto vista teórico quanto pedagógico, no contexto do ensino da leitura.

Turner (2001), conhecido teórico da linguagem, que desenvolveu a teoria dos espaços mentais e da mesclagem, rejeita totalmente a possibilidade de se separar a cognição dos aspectos sociais na produção de sentidos (o que Chomsky pretendeu fazer em sua teoria gerativista). Ou seja, o autor, como Tomasello (1999), defende o não inatismo dos aspectos cognitivos, os quais, ele acredita, têm a sua origem na relação do homem, com o corpo e a mente que tem, com a cultura ou o meio social em que está inserido.

A visão de cultura do sociocognitivismo é plástica o suficiente para abarcar a noção de ideologia. Essa articulação é sistematicamente desenvolvida por Van Dijk (2008a, 2008b), que preconiza que a nossa cognição não é um produto individual: ela é fruto de instâncias compartilhadas por um mesmo grupo social às quais o próprio indivíduo não tem, necessariamente, acesso. Nessa perspectiva, os textos que circulam em esferas sociais compartilhadas fazem parte e, dialeticamente, também constroem, essa visão sociocognitiva do mundo.

É preciso descartar a cognição para pensarmos ideologia? A cognição teria que ser feita de uma “matéria” diferente ou simplesmente não existiria?

Como os autores citados acima, advogo uma visão de cognição sociohistoricamente situada, acreditando que, essa postura pode nos levar a uma abordagem pedagógica da leitura mais dinâmica e plural e, portanto, mais eficiente. Rejeito, assim, o rótulo de ecletismo para uma proposta em que a vertente sócio (cognitiva) dialogue com a perspectiva crítica para que, a partir do trabalho com gêneros, o ensino da leitura possa se beneficiar de reflexões enriquecedoras sobre a construção de sentidos.

## **7 À guisa de ilustração**

Tendo explicitado e defendido o posicionamento teórico no qual a presente reflexão se insere, passemos agora a algumas possibilidades práticas resultantes da visão defendida.

As estratégias de leitura não são meros recursos cognitivos, ou “técnicas de pensamento”, didaticamente traduzidas. Elas são sociodiscursivamente atreladas a gêneros textuais. Assim, dependendo do gênero, usaremos estratégias “x” ou “y”. Pensemos em um anúncio, comercial, por exemplo.

Não faz sentido buscar o “sentido geral” de uma propaganda. Logo, a atividade de “*skimming*” deve responder ao propósito comunicativo, que é sociohistoricamente construído e sociognitivamente reificado, para este gênero: o que o anúncio quer vender. Nesse caso, podemos pensar mais naturalmente em “*scanning*” (qual o produto, para que serve, quanto custa, onde é vendido) do que em uma “ideia central” (“*skimming*”). Essas estratégias não são apenas cognitivas: formam a prática social, discursivamente inserida e apropriada pelos membros da comunidade, da leitura de um anúncio.

Saber identificar o problema cuja solução se encontra na compra do produto também faz parte da prática social desse gênero. O “problema apresentado” (“você tem caspa?”) não é apenas um movimento retórico inerente ao gênero propaganda. Ele faz parte da estratégia da promoção do produto (um dado xampu), que seria a solução do problema. Essa é uma questão tanto cognitiva, quanto discursiva e ideológica. Saber explorá-la pedagogicamente, a partir desses três níveis, seria imprescindível para se abordar o texto de propaganda em sala de aula.

Outros gêneros requerem outras estratégias: capa de jornal: *skimming*; bula de remédio: *scanning*; um artigo: *skimming* e leitura intensiva. Essas associações, vale repetir, são sociohistoricamente construídas; são práticas que aprendemos da mesma forma que aprendemos várias outras atividades sociais verbais ou não verbais.

Por essas práticas estarem imbuídas de ideologia, a leitura crítica serve para revelá-la e problematizá-la. Voltando ao exemplo do anúncio, saber que, muitas vezes, o problema apresentado é criado para que o produto possa ser vendido faria parte de um questionamento crítico perante o anúncio (como no caso de um desodorante que se apresenta como clareador de axilas escuras, o

que, sociocognitivamente nunca foi visto como um problema para a maior parte das mulheres, mas pode passar, facilmente, a sê-lo). Direcionar as estratégias de pós-leitura para essas práticas que desnaturalizam os sentidos implícitos dos textos é uma forma de se trabalhar sociocognitivamente a reflexão crítica.

Assim, articular as estratégias ao gênero e à leitura crítica não implicaria inconsistência teórica nem pedagógica, no contexto do ensino da leitura. A grande ênfase que se tem dado aos fatores sociohistóricos em detrimento dos sociocognitivos pode mascarar a multiplicidade de fatores envolvidos na prática social da leitura e, novamente, voltar o processo de leitura para um sentido único, um produto (aquele que o professor desvelou através de **sua** leitura crítica) e não para o processo de construção, que seria operacionalizado pelo uso de estratégias sociocognitivamente orientadas.

## **8 Considerações finais**

Dicotimizações, de um modo geral, têm se mostrado, principalmente na pós-modernidade, como alternativas conceitualmente redutoras. A dicotomia aqui tratada, entre a cognição e a dimensão sócio/ideológica, foi problematizada, tanto em seus aspectos conceituais quanto nas suas implicações pedagógicas, no âmbito do ensino da leitura.

Propomos que, além da interação texto-leitor, própria do modelo interacional de leitura discutido anteriormente, haja também uma constante interação entre estratégia e gênero para que a complementariedade entre cognição e discurso, seja, de fato, efetivada. E que o “sócio” (de sociocognição) não seja apenas um prefixo, mas caia no esquecimento da língua tal a sua simbiose com o termo que precede.



## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- \_\_\_\_\_. The problem of speech genres. In: *Speech genres & others late essays*. Texas: University of Texas Press, pp 60-102, 1996.
- BAYHNIAM, M. *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 1995.
- BHATIA, V. K. *Analyzing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- BRONCKART J.P. *Atividades de linguagem e discurso*. São Paulo: EDUC, 1997.
- BUSNARDO J.; BRAGA, D.B. Language, ideology, and teaching towards critique: A look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics*. nº 32, 2000.
- \_\_\_\_\_. Uma Visão Neo-Gramsciana de Leitura Crítica: Contexto, Linguagem e Ideologia. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 91-114.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FISH, W. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1980.
- GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist*, May, 126-135, 1967.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: Costa Lima, L. (org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 83-132.
- JACKENDOFF, R. *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure*, Cambridge, MA: MIT Press, 2007,
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.
- KUMARAVADIVELU B. *Critical Discourse Analysis*. TESOL Quarterly. vol. 33, nº 33, 1999, p. 453-484.
- KURLAND, D. Critical Reading. Disponível em: <[www.criticalreading.com](http://www.criticalreading.com)> Acessado em 12 de set. 2010.
- MALMJAER, K. *The Linguistics Encyclopedia*. Londres: Routledge, 1991.

- MEURER, J. L. O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstroo Representações, Relações e Identidades Sociais. *Iha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 155-171.
- NUTTALL, C. *Reading Skills in a Foreign Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- PENNYCOOK, A. *The Culture Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Introduction: Critical Approaches to TESOL*. TESOL Quarterly. vol. 33, nº 33, 1999, p. 329-348.
- REDDY, M. J. The conduit metaphor : a case of frame conflict in our language about language. In: A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*, 2ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, 1999.
- TURNER , M. *Cognitive Dimensions of Social Science: The Way We Think About Politics, Economics, Law, and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- VAN DIJK, T.A. *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Society and Discourse: How social contexts control text and talk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008b.
- WALLACE, C. Critical literacy awareness in EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.). *Critical Language Awareness*. Longman, 1992, p.59-92.

# Por uma abordagem complexa de leitura <sup>9</sup>

---

Claudio de Paiva Franco (UFRJ)<sup>10</sup>

## 1 Introdução

O surgimento de uma nova abordagem de leitura, assim como teoria de aquisição de segunda língua (ASL), não representou apenas uma reação ao modelo anteriormente predominante, mas, sobretudo, baseou-se na concepção de linguagem da época. Neste capítulo, faço uma breve descrição das três principais abordagens de leitura (decodificadora, psicolinguística e interacional) e proponho a visão de leitura inspirada na Teoria da Complexidade, que entende a língua(gem) como um sistema adaptativo complexo (SAC) (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009).

## 2 Abordagens de leitura

Antes de tratar da concepção de leitura como sistema complexo, faz-se importante compreendermos a história das teorias de leitura. Esta seção é organizada com base nas três principais abordagens de leitura: decodificadora (subseção 2.1), psicolinguística (subseção 2.2) e interacional (subseção 2.3). Segundo Silva (2004), esses modelos de leitura implicam diferentes conceitos de linguagem. Na concepção decodificadora, a linguagem é espelho do raciocínio; para a abordagem psicolinguística, a linguagem é instrumento de comunicação; e, no último modelo de leitura, a linguagem é vista como processo de interação.

---

<sup>9</sup> Agradeço à professora Vera Menezes pela primeira leitura deste texto e comentários.

<sup>10</sup> cpaivafranco@yahoo.com.br

## **2.1 Abordagem decodificadora**

No modelo de decodificação de leitura ou ascendente (do inglês “bottom-up”), predominante entre os anos 1930 e 1960, o leitor tenta entender todo o texto por meio do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical. Nessa abordagem, a construção do sentido é feita a partir do texto, ou seja, o leitor, que tem um papel receptivo, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor. Em outras palavras, o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo. Para Gough (1972), os leitores tratam letras e palavras, em um texto, de forma completa e sistemática. Eles são recipientes passivos de informação, agindo como meros reprodutores do conteúdo escrito ou impresso.

Segundo Amorim (1997), esse tipo de ensino de leitura enfatiza a gramática e o vocabulário, servindo o texto apenas como um “pretexto” para o leitor decodificar as unidades linguísticas. Esse modelo de leitura tem aplicação quando o leitor utiliza conhecimentos de formação de palavras (o emprego de afixos) para depreender o significado de um vocábulo.

Conforme apontado anteriormente, cada modelo de leitura esteve ancorado à visão de lingua(gem) predominante da época. O modelo de decodificação de leitura é reflexo de uma concepção estruturalista de lingua(gem). A leitura era vista como um auxílio para a aprendizagem de estruturas corretas. Os aprendizes eram orientados a ler um texto em voz alta com o objetivo de praticar a pronúncia na língua-alvo – o que sinaliza o foco na estruturação, na sequência de elementos que compõe o texto. Em outras palavras, a ênfase, nessa concepção de lingua(gem), estava sempre voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social.

Segundo Kern e Warschauer (2000), durante muito tempo – boa parte do século XX e nos séculos anteriores –, o ensino de línguas

ênfaticamente a análise formal do sistema de estruturas que compõem um determinado idioma. Um exemplo foi o método tradicional de gramática e tradução, que surge por volta do século XVIII e perdura até o início do século XX, em que os aprendizes aplicavam regras prescritivas e realizavam atividades como leitura e tradução de textos literários, memorização de vocabulário e ditados.

A partir do século XX, sob a influência da corrente behaviorista e fortemente influenciada por psicólogos comportamentais como Watson e Skinner, a aprendizagem de línguas era concebida como formação de hábitos. Culminou, entre 1940 e 1950, o método audiolingual, em que os aprendizes praticavam mecanicamente diálogos e exercícios de repetição, elaborados para condicioná-los a produzir respostas automáticas e corretas como reação a estímulos linguísticos. Mais tarde, críticos do behaviorismo condenaram esse método por ser extremamente mecânico e de base teórica insustentável. Uma nova abordagem de ensino estava por vir – a psicolinguística.

## **2.2 Abordagem psicolinguística**

Em meados de 1960, surgiu o modelo psicolinguístico de leitura ou descendente (do inglês “top-down”), em oposição à abordagem anterior. Essa visão de leitura refere-se à perspectiva do leitor, isto é, a construção do significado não é mais um processo de extração, mas de atribuição de sentidos, algo que ocorre na mente desse leitor. Dessa forma, considera-se o conhecimento prévio do leitor, que é acionado durante o processo de leitura. A ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade, ou seja, na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las no texto. Para Goodman (1967), a leitura é um “jogo de adivinhação psicolinguístico”, no qual o leitor busca criar inteligibilidade a partir do texto.

Conforme Leffa (1996), as abordagens ascendente e descendente de leitura são antagônicas. Na primeira, ler é extrair significado do texto; na segunda, ler é atribuir significado ao texto. A

acepção de leitura na primeira abordagem apresenta várias limitações, sendo o leitor subordinado ao texto e restrito apenas à informação que passa pelos olhos. Tendo como foco o leitor, o segundo modelo de leitura possibilita que cada um tenha uma percepção diferente, uma vez que o leitor carrega conhecimento prévio de mundo para o texto. Nossos olhos não passeiam pelo texto da mesma forma. Nas palavras de Leffa (1996, p. 14-15), “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”.

Na época em que predominou o modelo de leitura descendente, o ensino de leitura foi influenciado por abordagens cognitivas. A partir da evolução de pesquisas em leitura em língua materna, os educadores de segunda língua começaram a conceber o ato de ler como um processo individual psicolinguístico. Segundo Amorim (1997), com o objetivo de promover a compreensão textual, a concepção psicolinguística introduziu estratégias de leitura para ajudar o aluno com deficiências linguísticas e lexicais. São elas: leitura para a compreensão geral (“skimming”), de pontos específicos (“scanning”) e para a compreensão detalhada.

A abordagem cognitiva de Noam Chomsky inspirou o modelo de leitura descendente, rejeitando a noção de aprendizagem de línguas fundamentada na visão behaviorista de língua(gem). Ele argumentou que a competência linguística de um falante não pode ser reduzida a um modelo baseado em imitação e formação de hábitos. O argumento revolucionário de Chomsky está pautado na concepção de que todos nascem com uma gramática inata, isto é, um conjunto definido de regras mentais que possibilitam às crianças criar e produzir frases que elas nunca ouviram.

Como Kern e Warschauer (2000) apontam, a teoria chomskiana contribuiu para uma mudança gradual de objetivos no ensino de línguas; de inculcar hábitos linguísticos precisos para promover a construção mental de um sistema de segunda língua. Com isso, a aprendizagem de línguas passou a ser entendida não como uma resposta condicionada, mas como um processo ativo de gerar e transformar conhecimento.

Mais adiante, com as hipóteses de Krashen (1978), deu-se ênfase na oferta de insumo compreensível (“comprehensible input”) em detrimento ao ensino exclusivo de gramática. Para Krashen (1985), a ASL ocorre por meio de insumo compreensível e com filtro afetivo baixo suficiente para permitir a entrada desse insumo. Assim, a aquisição é inevitável e o que ele chama de “órgão mental” da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão.

Em resposta à noção de competência linguística de Chomsky, Dell Hymes e Michael Halliday argumentam que a lingua(gem) não é uma instituição privada, localizada na mente do homem, mas um fenômeno social. Foi a partir dessa nova perspectiva e da noção de competência comunicativa (termo cunhado por Hymes) que uma nova abordagem eclodiu – a interacional, como discuto a seguir.

### **2.3 Abordagem interacional**

Surge, a partir dos anos 80, a abordagem interacional ou conciliadora, em que é atribuída ênfase na interação leitor-texto no ato de ler. Esse modelo de leitura combina pontos fortes dos modelos anteriores – o de decodificação e o psicolinguístico. De acordo com Dechant (1991), o leitor constrói significado por meio do uso seletivo de informação de todas as fontes de significado (grafêmica, fonêmica, morfológica, sintática, semântica), sem adesão a qualquer ordem pré-estabelecida. O leitor utiliza simultaneamente todos os níveis de processamento, embora uma fonte de significado, em um determinado momento, venha a ser primária.

Goodman (1981) afirma que o modelo interacional é aquele em que usa o texto impresso como *input* e tem o significado como *output*. Contudo, o leitor também fornece *input* e ele, ao interagir com o texto, é seletivo em usar as pistas textuais necessárias para construir significado. Na verdade, o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos. Metaforicamente, Leffa (1996) associa o papel da interação leitor-texto a engrenagens correndo uma dentro da outra; onde as

áreas de contato devem ser simetricamente opostas, pois quando falta encaixe nas engrenagens, leitor e texto ficam rodando soltos.

Outro proponente da abordagem interacional de leitura é Rumelhard. O teórico (1985) argumenta que a leitura é, ao mesmo tempo, um processo perceptivo e cognitivo. Trata-se de um processo aproximar essas duas distinções tradicionais. Além disso, um bom leitor deve ser capaz de fazer uso de informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para compreender o texto. Rumelhard reconhece que essas diversas fontes de informação parecem interagir de várias maneiras complexas durante o processo de leitura.

No modelo interacional, o fluxo de informação passa a ser bidirecional, ou seja, uma combinação dos fluxos ascendente e descendente. Para Amorim (1997, p. 78), o leitor “faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio (i.e. conhecimento esquemático) e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões”.

Essa terceira abordagem de leitura, no entanto, não deve ser entendida somente como a soma das duas abordagens anteriores, mas é preciso considerar também o processo de interação entre o texto e o leitor. Leffa (1996, p.17) faz uma analogia entre o processo da leitura e uma reação química e diz que “para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra”.

Para melhor compreendermos que a abordagem interacional não é uma simples combinação dos modelos ascendente e descendente, precisamos retomar o contexto histórico com início nas postulações de Hymes. O sociolinguista americano (1971) defendeu a adequação linguística e destacou a relevância do uso da língua em detrimento de regras gramaticais. Para ele, gramaticalidade e adequação social são inseparáveis, assim como cognição e comunicação. Ao considerar essas questões de uso da língua, o processo comunicativo ganhou importância e a instrução tornou-se mais centrada no aprendiz e menos no ensino de estruturas linguísticas. Na abordagem interacional, a leitura não é entendida



apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social.

O ensino de línguas, conforme Kern e Warschauer (2000) explicam, era visto não apenas como uma maneira de oferecer insumo compreensível, mas de ajudar os aprendizes a se engajar em situações e comunidades discursivas autênticas, encontradas fora da sala de aula. Apareceram, então, os modelos de aprendizagem baseados em projetos (“task-based learning”) e por conteúdo (“content-based learning”).

Em se tratando da leitura, ela passou a ser vista como um processo integrado em determinados contextos socioculturais. O ensino de leitura buscou desenvolver não apenas determinadas estratégias de aprendizagem, mas, sobretudo, a competência sociocultural e intercultural dos leitores.

### **3 Leitura e complexidade**

Esta seção tem por objetivo apresentar a proposta de abordagem de leitura complexa, inspirada na Teoria da Complexidade, que concebe a língua(gem) como um SAC (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009). Para que melhor possamos entender o modelo de leitura proposto (subseção 3.3), discuto, primeiramente, o paradigma emergente da Complexidade, as características e comportamentos presentes em sistemas complexos (subseção 3.1) e teço considerações importantes sobre a visão de linguagem como SAC (subseção 3.2), que fundamenta a concepção de leitura complexa.

#### **3.1 A Teoria da Complexidade**

A Teoria da Complexidade (doravante, TC) é também conhecida como teoria dos sistemas complexos. Mas o que é um sistema? Uma definição dicionarizada<sup>11</sup> para o termo “sistema” indica

---

<sup>11</sup> Definição da palavra “sistema” no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

que ele é “qualquer conjunto natural constituído de partes e elementos interdependentes”. Por extensão de sentido, refere-se à “inter-relação das partes, elementos ou unidades que fazem funcionar uma estrutura organizada”. Trata-se de um conjunto de componentes que interagem entre si e que formam um todo integrado e coerente<sup>12</sup>. Para Langefors (1995, p. 5), sistema geral é “um conjunto de entidades que se relacionam”. García (2002) caracteriza um sistema como uma representação de um recorte da realidade, podendo ser analisado como uma totalidade organizada.

Precisamos, agora, entender o que é um sistema complexo. De acordo com o *New England Complex Systems Institute* (NECSI), sistemas complexos constituem “um novo campo da ciência que estuda como as partes de um sistema concebem comportamentos do sistema como um todo e como esse sistema interage com seu ambiente”<sup>13</sup>. Exemplos mais conhecidos de sistemas complexos são: o clima, o mercado acionário ou o tráfego na estrada para o trabalho. Fenômenos como o funcionamento de células no corpo humano, a fauna e a flora em um ecossistema e a dinâmica da transmissão de doenças infectocontagiosas já são exemplos de sistemas com diferentes níveis de complexidade (CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2008).

Os sistemas complexos são formados por múltiplos componentes ou agentes, mas nem sempre em larga escala. O comportamento dos sistemas complexos emerge das interações entre os seus componentes e não é descritível por uma única regra. São sistemas que exibem características inesperadas (WALDROP, 1992).

Como os componentes de um sistema complexo estão interligados, constituindo uma estrutura estável, torna-se impossível analisar, separadamente, tal sistema sem que ele seja destruído. Dessa

---

<sup>12</sup> Definição da palavra “sistema” disponível em: <<http://www.calresco.org/glossary.htm>>

<sup>13</sup> Trecho original “Complex Systems is a new field of science studying how parts of a system give rise to the collective behaviors of the system, and how the system interacts with its environment”. Disponível em: <<http://necsi.edu/guide/study.htm>> Acesso em 02 de nov. 2011.

forma, como Palazzo (1999) aponta, o emprego de métodos que reduzem os fenômenos às suas partes (reducionismo) é tão ineficiente quanto a observação do sistema complexo como um todo (holismo). O primeiro falha ao desconsiderar as interações entre as entidades e o segundo, por negligenciar o fato de que tais entidades complexas são compostas de partes distintas. Em outras palavras, a abordagem reducionista descarta as conexões e a holística, as distinções. Para o autor (1999, p. 49),

na construção de uma ciência da complexidade deve-ser, portanto, buscar uma visão capaz de transcender a polarização entre holismo e reducionismo, permitindo a modelagem de sistemas que apresentam simultaneamente a característica da *distinção* (sendo, portanto, separáveis do todo em uma forma abstrata) e da *conexão* (sendo, portanto, indissociáveis do todo sem a perda de parte do significado original).

Um modelo proposto por Palazzo que satisfaz essas duas características está ligado ao conceito de *rede*. “Uma rede consiste de *nodos* e de *conexões* ou *arcos* entre os nodos” (PALAZZO, 1999, p. 50). Por meio dessa visão, os nodos correspondem às partes e as conexões, às interações. No entanto, os nodos podem ser vistos também como conexões entre os arcos.

Richardson, Cilliers e Lissack (2001, p. 7) afirmam que um sistema complexo pode ser descrito apenas como contendo um grande número de elementos com alto nível de interatividade, em que “a natureza dessa interatividade é essencialmente não-linear, contendo manifestações contínuas de feedback”<sup>14</sup>. Joslyn e Rocha (2000, p. 2) oferecem uma definição parecida e acrescentam que esse tipo de sistema “apresenta, normalmente, auto-organização hierárquica sob

---

<sup>14</sup> Trecho original “The nature of this interactivity is mostly nonlinear, containing manifest feedback loops” (RICHARDSON; CILLIERS; LISSACK, 2001, p. 7).

pressões seletivas”<sup>15</sup>.

Para Leffa (2009), à medida que os elementos de um sistema complexo interagem, eles não se somam uns aos outros, mas integram-se, “provocando transformações, às vezes a ponto de gerar um sistema novo, irreconhecível diante do sistema antigo” (LEFFA, 2009, p. 28). Cameron e Larsen-Freeman (2008) lembram que o fato de o comportamento de um sistema complexo emergir da interação de seus componentes não implica dizer que o todo é maior que a soma das partes. Além da complexidade, os sistemas complexos apresentam outras características, conforme veremos no item a seguir.

### **3.1.1 Os sistemas complexos e suas características**

Larsen-Freeman (1997), em seu artigo seminal sobre a teoria do caos e da complexidade na ASL, estabelece as semelhanças entre o estudo de sistemas complexos, da língua e ASL. Para a autora, existem múltiplos fatores em jogo que, quando estão em interação, determinam o grau de sucesso no processo de aquisição de segunda língua. Ela argumenta que os sistemas complexos têm algumas características em comum. São elas: (1) dinamicidade, (2) não-linearidade, (3) caos, (4) imprevisibilidade, (5) sensibilidade às condições iniciais, (6) abertura, (7) auto-organização, (8) sensibilidade ao “feedback” e (9) adaptabilidade.

A primeira característica, apontada por Larsen-Freeman (1997), que descreveremos é o dinamicidade. Sistemas dinâmicos são aqueles que mudam com o tempo. As mudanças representam a essência da complexidade. Um sistema estático é apenas uma instância dentro de um *continuum* evolutivo, por mais interessante que possa parecer<sup>16</sup>. A questão do dinamismo na interação dos

---

<sup>15</sup> Trecho original “and typically exhibits hierarchical self-organisation under selective pressures” (JOSLYN e ROCHA, 2000, p. 2).

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.calresco.org/glossary.htm>>.

constituintes de um sistema complexo é uma das mais importantes e frequentes na conceituação do termo. Harshbarger (2007, p. 2) compartilha dessa visão e afirma que “a principal característica que caracteriza os sistemas complexos é a interação dinâmica dos vários elementos do sistema ao longo do tempo de tal forma que os resultados dessas interações não são inteiramente previsíveis ou proporcionais”<sup>17</sup>. Ainda sobre os processos interacionais, Briggs e Peat (1989, p. 148) destacam que, como qualquer interação ocorre dentro de um sistema mais amplo, o qual está sempre mudando, “é uma ilusão falar em isolar uma única interação entre duas partículas e afirmar que a mesma interação pode se repetir”<sup>18</sup>. Isso significa dizer que tanto o todo como suas partes têm uma direção no tempo.

Outra particularidade dos sistemas complexos é a não-linearidade. Um sistema não-linear é aquele cujo efeito é desproporcional à causa, embora, às vezes, apresente características lineares (LARSEN-FREEMAN, 1997). Em outras palavras, o sistema se comporta de uma maneira inesperada, mudando drasticamente a partir de pequenas alterações no estágio inicial. Se uma pequena pedra rolar, por exemplo, ela pode provocar uma avalanche.

A próxima peculiaridade a ser analisada é o caos em sistemas complexos. Para Larsen-Freeman (1997), ele se refere ao período de completa aleatoriedade de que sistemas complexos não-lineares participam irregular e imprevisivelmente. Na visão de Kumai (1999), no entanto, o que ocorre é uma aparente aleatoriedade com padrões estruturais. Pode-se até prever um resultado aleatório, mas não com precisão de quando ele acontecerá, tampouco como seu próximo estágio se desenvolverá. Essa imprevisibilidade (quarta característica)

---

<sup>17</sup> Trecho original: “The main feature that characterizes complex systems is the dynamic interaction of various elements of the system over time such that the results of these interactions are not entirely predictable or proportional” (HARSHBARGER, 2007, p. 2).

<sup>18</sup> Trecho original: “it is an illusion to speak of isolating a single interaction between two particles and to claim that the interaction can go backward in time” (BRIGGS e PEAT, 1989, p. 148).

se deve ao fato de o sistema ser sensível às condições iniciais, o que, para Shucart (2003), é uma característica da não-linearidade. Para Johnson (2007, p. 15), o sistema exhibe fenômenos emergentes que são, geralmente, surpreendentes e podem ser extremos. Como os sistemas estão longe do equilíbrio, fenômenos inesperados podem acontecer. O elemento surpresa ocorre pelo fato de não ser possível prever o que vai acontecer com o sistema ao se considerar apenas o conhecimento das propriedades de cada agente isoladamente. Tais características nos remetem à ideia do fenômeno do efeito borboleta<sup>19</sup>, em que impactos desastrosos podem ser produtos de pequenas alterações nas condições iniciais.

Um sistema complexo é também aberto, pois ele pode ser afetado pelo mundo externo. Ele permite o fluxo de informação ou energia com o ambiente externo. Essa absorção de energia é fundamental para a emergência de maior complexidade. Os organismos vivos, por exemplo, necessitam retirar matéria/ energia de seu ambiente. De maneira oposta, um sistema fechado sofre entropia, isto é, tende a perder energia e ordem até atingir o equilíbrio (ou estado estacionário, do inglês *steady state*). Dessa forma, um sistema fechado não é capaz de sofrer mutação ou desenvolver-se. Para Morin (2007), tal descoberta pôs fim à ideia de equilíbrio em um sistema aberto, ou seja, a ordem eterna – a qual é substituída pela desordem, refletida na busca pela complexidade.

Uma propriedade emergente de sistemas complexos é a auto-organização, em que “cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades” (MORIN, 2007, p. 65). A possibilidade de auto-organização permite que o sistema adapte seu comportamento na esperança de melhorar seu desempenho. Como o sistema comporta trocas materiais/ energéticas com o exterior, seus elementos se reorganizam entre si a partir da desordem. Isso é possível pelo fato de os sistemas complexos serem altamente sensíveis ao “feedback”

---

<sup>19</sup> Na cultura popular, efeito borboleta é quando o bater de asas de uma borboleta pode provocar um tufão do outro lado do mundo. Na teoria do caos, efeito borboleta é uma expressão que se refere à sensibilidade às condições iniciais.

(oitava característica). Conforme Johnson (2007, p. 14), “um acontecimento passado pode influenciar um evento no presente ou ainda um evento pode interferir outro evento simultâneo em local diferente”. Para Schucart (2003), o “feedback” atua como um “regulador cibernético da taxa de variação”<sup>20</sup>. Imaginemos um grupo de aves migratórias. Cada ave, sensível aos movimentos das demais, se organiza inconscientemente de modo a formar um bando de aves em voo. Isso permite que elas percorram longas distâncias, garantindo a sobrevivência das espécies. Como Waldrop (1992, p. 11) afirma, “grupos de agentes, em busca de acomodação mútua e auto-consistência, conseguem, de alguma forma, transcender-se, adquirindo propriedades coletivas – como a vida, o pensamento e o propósito –, as quais eles nunca poderiam ter individualmente”<sup>21</sup>.

Em relação à última propriedade dos sistemas complexos, Larsen-Freeman (1997) cita Kauffman (1991) para indicar que esses sistemas são também adaptativos devido à capacidade de seleção natural e de auto-organização. Eles aprendem, ao longo do tempo, a reagir ativamente às variações no seu ambiente. Segundo Waldrop (1992, p. 11), esses sistemas são adaptativos porque não respondem apenas passivamente aos eventos, mas “eles tentam, de forma ativa, converter tudo o que acontece para a sua própria vantagem”<sup>22</sup>.

As características apresentadas dos sistemas complexos nos ajudam a compreender melhor o comportamento de fenômenos complexos como, por exemplo, a lingua(gem) – conforme veremos na próxima subseção. Vimos que esses sistemas são formados por

---

<sup>20</sup> Trecho original: “a cybernetic governor to regulate the rate of change” (SCHUCART, 2003).

<sup>21</sup> Trecho original: “groups of agents seeking mutual accommodation and self-consistency somehow manage to transcend themselves, acquiring collective properties such as life, thought, and purpose that they might never have possessed individually” (WALDROP, 1992, p. 11).

<sup>22</sup> Trecho original: “They actively try to turn whatever happens to their advantage” (WALDROP, 1992, p. 11).

elementos ou agentes que interagem entre si ao longo do tempo e de formas distintas. A troca de energia entre as partes e com o meio externo permite que os sistemas se auto-organizem de modo que o todo se torna mais complexo. Como os sistemas não são lineares, causa e efeito não assumem uma relação proporcional e também não é possível prever precisamente quando um comportamento aleatório vai ocorrer.

### **3.2 Língua(gem) como SAC**

A partir da TC, conceber a língua(gem) como um SAC implica reconhecer sua abertura e auto-organização dinâmica, mantendo-se longe do equilíbrio. Para Ellis e Larsen-Freeman (2009), o sistema de estruturas da língua em uso é adaptativo porque o comportamento dos falantes está baseado em interações passadas e as interações do passado e do presente alimentam o comportamento futuro. Além disso, o sistema é complexo devido ao grande número de elementos em interação que são fundamentais para a trajetória de desenvolvimento do aprendiz de segunda língua (quantidade e tipo de insumo, de interação, de “feedback” recebido etc.).

Ao adotar a visão de língua(gem) como SAC, Larsen-Freeman (2010) afirma que a dinamicidade está relacionada a dois fatores. O primeiro deles é que a língua(gem) pode ser descrita como uma agregação de unidades estáticas ou produtos, mas seu uso é um processo ativo – referida como *parole* (Saussure) ou *performance* (Chomsky). O segundo fator é que a língua(gem) é sinônimo de crescimento e mudança, sendo vista como um organismo, ou seja, viva. A gramática interna dos aprendizes de segunda língua é está sujeita a constantes mudanças.

Para Nascimento (2009, p. 72),

entender a linguagem como um sistema complexo é, essencialmente, entender a linguagem como um sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de



energia com seu exterior, exibindo espaços de fase, entendidos como graus de estabilidade e variabilidade.

O que é surpreendente, a partir da perspectiva da TC, é que a produção linguística da criança é mais rica ou mais complexa do que aquela a que foi exposta. Essa é uma propriedade comum observada em todos os sistemas complexos – sistemas na qual a complexidade emerge não do insumo do sistema tampouco de forma inata, mas a partir da criação de ordem. Para Ellis e Larsen-Freeman (2009, p. 2), “as estruturas de uma determinada língua emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos”. Conceber o desenvolvimento da língua como auto-organização ou formação de estrutura em um sistema dinâmico significa que diferentes aprendizes podem desenvolver recursos linguísticos diferentes mesmo em contextos em que a língua é empregada de forma parecida.

Segundo Larsen-Freeman (2010), ensinar uma língua não envolve a transmissão de um sistema fechado de conhecimento. Os aprendizes não estão engajados em apenas aprender estruturas definidas; em vez disso, eles estão interessados em aprender a adaptar seu comportamento em meio a um contexto mais complexo. A aprendizagem não é um processo linear, aditivo, mas iterativo. A aprendizagem não é a aquisição de formas linguísticas, mas a constante adaptação de seus recursos linguísticos a serviço de formação de sentido em resposta aos propiciamentos que emergem na situação comunicativa que, por sua vez, é afetada pela adaptabilidade dos aprendizes.

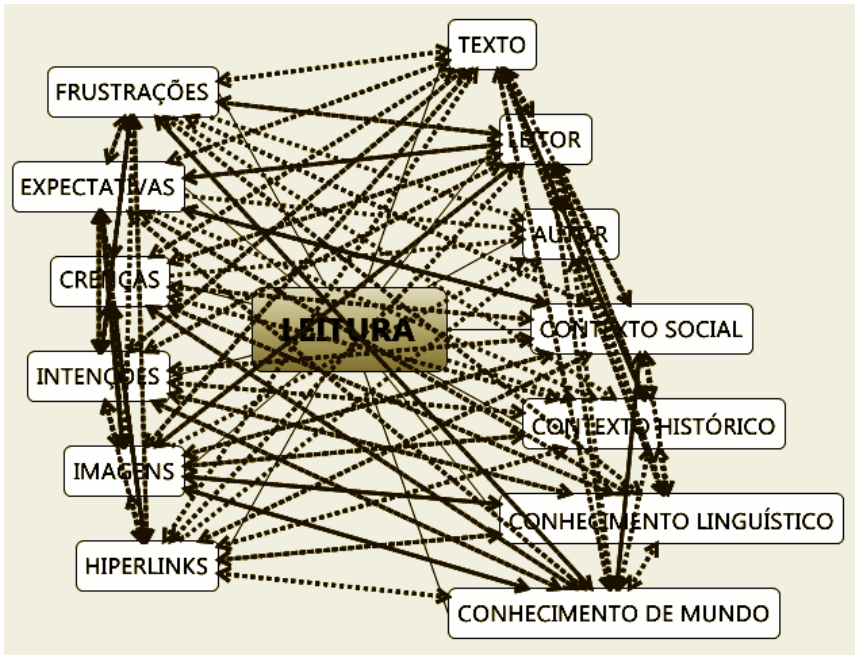
Ao estabelecer outros paralelos entre a complexidade e a ASL, Larsen-Freeman (2010), afirma que ambos são processos não-lineares, já que os aprendizes não aprendem um item (lexical ou gramatical) de cada vez, e abertos, porque o sistema de interlíngua do aprendiz de segunda língua é auto-organizável.

### 3.3 Abordagem complexa de leitura

Chegamos à proposta de abordagem complexa de leitura. Não se trata de um modelo complicado – sugerido pelo uso comum da palavra –, mas, conforme já vimos ao discorrer sobre a TC, um fenômeno que compreende inúmeras possibilidades de interações e indeterminações. Nas palavras de Morin (2007, p. 13), propomos que percebam, na palavra complexidade, “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

Esta abordagem de leitura está pautada na visão de linguagem como SAC (apresentada na seção anterior – 3.2). A leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A *complexidade* do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à *abertura* do sistema, contribuem para a *dinamicidade* do sistema de leitura. Tomemos como exemplo um dos agentes – o leitor. Ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor. À medida que o leitor se complexifica, seu posicionamento em relação ao texto pode ser inédito. Da mesma forma, os outros elementos podem se complexificar ao interagir com o leitor. Durante o ato de ler, suas expectativas, por exemplo, podem ser alteradas bem como suas crenças podem ser fortalecidas ou enfraquecidas.

O fluxo de informações, como represento por meio da figura abaixo, é multidimensional, isto é, parte de cada e de todo elemento dentro e fora do SAC de leitura. Como o SAC de leitura é aberto, novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo.



**Figura 1:** Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura

Não podemos prever quantas interações são possíveis nesse sistema complexo. Por considerarmos o homem, neste caso o leitor, um sistema complexo, sabemos que ele carrega suas próprias experiências e conhecimento de mundo, e, portanto, não podemos prever com exatidão como será sua interação com o texto. Essa *imprevisibilidade* acontece porque o conhecimento prévio do leitor faz parte das condições iniciais do processo de leitura e, se a natureza de informações que ele possui sobre determinado conteúdo for insuficiente para a leitura de um texto, temos o efeito borboleta. Um exemplo para a *sensibilidade* do SAC de leitura às condições iniciais é a intertextualidade. Se o conhecimento de um texto específico for imprescindível para a compreensão de outro texto, o sistema poderá sofrer uma

alteração inesperada (*caos*). Conseqüentemente, a partir da desordem, o leitor é *sensível ao “feedback”* e tende a se *adaptar* à nova situação, refazendo suas interações com outros elementos (como buscar pistas textuais, reconhecer características em um determinado gênero textual) para que o sistema se *auto-organize*, garantindo o processamento semântico do texto.

De volta à dinamicidade, ela não é encontrada apenas na noção de leitura, mas também no papel do leitor. O leitor participa ativamente de interações que vão além daquela com o texto. Um fator que confere ao leitor a característica de dinâmico é o seu poder de fazer escolhas diante de um texto, principalmente se o texto for digital. O percurso da leitura pode acontecer de forma *não-linear*, o que confere uma nova experiência para o ato de ler.

Por fim, no modelo complexo de leitura que proponho, o significado não está localizado em nenhum campo específico. Ele emerge a partir da interação do leitor com os múltiplos elementos presentes tanto dentro quanto fora do SAC de leitura.

Com o propósito de fazer uma retrospectiva e analisar de forma contrastiva as abordagens de leitura descritas ao longo deste capítulo (decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa), apresento o quadro a seguir, que oferece um resumo das principais características dessas quatro abordagens de leitura.

	<b>Abordagem Decodificadora</b>	<b>Abordagem Psicolinguística</b>	<b>Abordagem Interacional</b>	<b>Abordagem Complexa</b>
<b>Visão de língua(gem)</b>	sistema estrutural	sistema mental	sistema cognitivo e social	sistema adaptativo complexo
<b>Visão de leitura</b>	atividade perceptiva	atividade cognitiva	atividade perceptiva, cognitiva e social	atividade complexa e dinâmica
<b>Fluxo de informação</b>	ascendente	descendente	bidirecional (ascendente e descendente)	multidimensional
<b>Papel do leitor</b>	receptivo	ativo	interativo	dinâmico
<b>Significado</b>	no texto (extraído pelo leitor)	na mente do leitor (por meio da ativação do conhecimento prévio)	construído a partir da interação leitor-autor	emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura

**Quadro 1:** Principais características das abordagens de leitura decodificadora, psicolinguística, interacional e complexa

#### **4 Considerações finais**

Vimos, neste capítulo, uma descrição das principais abordagens de leitura, contempladas pela literatura: a decodificadora, a psicolinguística e a interacional. Cada modelo reflete uma visão de língua(gem) específica. No primeiro, a

lingua(gem) é concebida como um sistema estrutural; na segunda, como um sistema mental; e, na terceira, como um sistema cognitivo e social.

Fundamentado na TC e a partir da noção de linguagem como um sistema adaptativo complexo, busquei propor uma abordagem complexa de leitura. Nessa abordagem, reconhecemos as mesmas características de um sistema complexo, apontadas por Larsen-Freeman (1997). São elas: complexidade, dinamicidade, não-linearidade, caos, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, auto-organização, sensibilidade ao “feedback” e adaptabilidade.

Escolher a complexidade como abordagem de leitura implica ir além da adoção de uma metáfora para representar uma visão particular de leitura. Sob a perspectiva da complexidade, reconhecemos não apenas a complexidade da lingua(gem), mas também a do ser humano, representado pelo leitor, no SAC de leitura. Com o surgimento de novos tipos de texto como os multimodais, o homem complexifica cada vez mais seu mecanismo de processamento semântico – por meio da interação com novos assuntos, gêneros textuais, elementos coesivos etc. – e a si mesmo, em meio a novas experiências de aprendizagem.

## **Referências**

- AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, Eliane. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.
- BRIGGS, J.; PEAT, F. D. *Turbulent mirror: an illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. New York: Harper and Row, 1989.
- CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- DECHANT, E. *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.
- ELLIS, N.; LARSEN-FREEMAN, D. (Eds.) Language as a complex adaptive system. Special issue. *Language Learning*, 59, 2009.

- GARCÍA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOODMAN, K. S. Letter to the editors. *Reading Research Quarterly*, 1981.
- GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 1967, p. 126-135.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLEY, I. G. (Eds.) *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972, p. 331-358.
- HARSHBARGER, B. Chaos, Complexity and Language Learning. *Language Research Bulletin*, 22, ICU, Tokyo, 2007. Disponível em: <[http://web.icu.ac.jp/lrb/vol\\_22/Harshbarger%20LRB%20V22.pdf](http://web.icu.ac.jp/lrb/vol_22/Harshbarger%20LRB%20V22.pdf)> Acessado em 08 de abr. 2010.
- HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.) *Language Acquisition and Methods*. New York: Academic Press, 1971.
- JOHNSON, N. *Two's company, three is complexity: a simple guide to the science of all sciences*. England: Oneworld Publications, 2007.
- JOSLYN, C.; ROCHA, L. M. Towards semiotic agent-based models of socio-technical organisations. Em *AI, Simulation and Planning (AIS 2000) Conference*, Tucson, Arizona, USA, 2000.
- KAUFFMAN, S. Antichaos and adaptation. *Scientific American*, August, p. 78-84, 1991.
- KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 1-19. Disponível em: <[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/nblt-intro.pdf](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/nblt-intro.pdf)> Acessado em 10 de nov. 2010.
- KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis*. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.) *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p.1-26.

- KUMAI, W. Group Dynamics at the Edge of Chaos: Toward a Complex Adaptive Systems Theory of Language Learning. *Journal of Nanzan Junior College (Bulletin of Universities and Institutes)*, 1999.
- LANGFORS, B. *Essays on Infology*. Lund: Studentlitteratur, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. Having and doing: Learning from a complexity theory perspective. In: SEEDHOUSE, P.; WALSH, S.; JENKS, C. (Eds.). *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2010, p. 52-68.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 18, n. 2, p.141-165, 1997.
- LEFFA, V. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, vol. 7, n. 1, 2009, p. 24-29.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1996.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V.; NASCIMENTO, M. *Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 61-72.
- PALAZZO, L. A. M. Complexidade, Caos e Auto-organização. In: *III Oficina de Inteligência Artificial*. Pelotas: Educat, 1999. p. 49-67. Disponível em: <[http://algot.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade\\_caos\\_autoorganizacao.html](http://algot.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html)> Acessado em 04 de abr. 2010.
- RICHARDSON, K.; CILLIERS, P.; LISSACK, M. Complexity science: A “Gray” Science for the “Stuff in Between”. *Emergence*, 3(2), p. 6-18, 2001. Disponível em: <<http://wikinator.com/files/Richardson01.pdf>> Acessado em 07 de abr. 2010.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, H.; ROBERT, B. R. *Theoretical models and the processes of reading*. 3rd edition. Newark, DE: International Reading Association, 1985.



SHUCART, S. *CALL, Complexity and Language Emergence. The Terraced Labyrinth*, 2003. Disponível em: <<http://molly.honjyo.reccs.akita-pu.ac.jp/tl/papers/paper2.html>> Acessado em 06 de abr. 2010.

SILVA, S. R. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol.4, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/04.htm>> Acessado em 25 de out. 2010.

WALDROP, M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon e Schuster, 1992.

## **A teoria traduzida em prática: atividades de leitura baseadas nos conceitos de contexto de cultura e contexto de situação**

---

Gisele de Carvalho (UERJ)<sup>23</sup>

Quem nunca viu, ou mesmo propôs, a seguinte pergunta: *Qual é a fonte do texto?* Outros comandos clássicos são aqueles que solicitam que o leitor/aluno identifique o público-alvo ou ainda o tipo do texto (para não usar o termo “gênero”). Assim se materializam muitas das atividades de leitura que buscam fazer com que o conhecimento acerca de certo gênero seja ativado ou até inaugurado. Entretanto, mesmo quando a proposta teórico-metodológica para o ensino de leitura, seja em língua materna ou estrangeira, está centrada na noção de gênero, muitas vezes o que verificamos é que os materiais produzidos por professores ou autores de livro didático não vão muito além daquelas três atividades de identificação e que elas se esgotam em si mesmas. Portanto, neste capítulo procuro argumentar que é preciso que o criador de atividades de leitura se aproprie integralmente de uma teoria que permita a elaboração de tarefas que proporcionem ao aluno a possibilidade de perceber e explicar por que um texto se materializa do modo como o faz; argumento também que as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional, em especial no que concerne à Teoria de Gênero e Registro, oferecem bases sólidas sobre as quais o docente pode trabalhar a fim de que as atividades produzidas traduzam a teoria na qual se assentam.

A fim de concretizar essas questões, começemos por observar os fragmentos de duas resenhas sobre o filme *Homem de Ferro*.

---

<sup>23</sup> gisele.prof@gmail.com

---

Encarcerado numa caverna no Afeganistão, o bilionário fabricante de armamentos Tony Stark (que herdou do pai o negócio e a filosofia de que arma boa é aquela que manda seu recado já no primeiro disparo) passa por um rude despertar: foi usando produtos com o seu selo de qualidade que os terroristas islâmicos o seqüestraram, e é com eles também que massacram civis em aldeias como aquela de onde veio o médico que está preso junto com ele (o excelente ator anglo-iraniano Shaun Toub) e que o salvou da morte certa, implantando um ímã junto ao seu coração. [...]

*Homem de Ferro*, portanto, dobra as fichas colocadas na mesa por *Homem-Aranha* e *Batman – O Retorno*: é não só uma adaptação de quadrinhos com consciência, como tem uma agenda política dirigida ao momento. Em relação a *Homem-Aranha*, falta-lhe um ingrediente importante: a criatividade visual exuberante de um cineasta como Sam Raimi. O diretor Jon Favreau, que começou no cenário independente com o roteiro do divertido *Swingers*, mantém na interação entre os atores o seu forte; embora se esmere, suas cenas de ação param no competente, sem chegar ao surpreendente. *Homem de Ferro*, porém, tem algo a mais que os outros exemplares da categoria: tem Robert Downey Jr. no topo absoluto de sua forma e engajado num diálogo instigante com a platéia. [...] <sup>24</sup>

---

Quería começar pedindo desculpas a todas as pessoas que me ouviram dizer que Iron Man seria um filme muito ruim. Eu não conheço a história do Homem de Ferro dos quadrinhos, nem conheço a história dele nos desenhos e filmes em animação. Na verdade, eu só o conheço em jogos de vídeo *game*, onde ele bota pra quebrar. Mas quando via os trailers, não conseguia imaginar como esse filme poderia ser filmado de uma maneira legal. Felizmente Jon Favreau foi capaz de dirigir um filme surpreendente.

Queridos leitores, estamos provavelmente diante do melhor filme de super-herói dessa nova safra que ceifamos já há alguns anos.

---

<sup>24</sup> O texto integral desta resenha pode ser lido na Edição 2058, de 30 de abril de 2008, da Revista *Veja*.

---

Iron Man conta a história de Tony Stark (Robert Downey Jr.), um gênio dono de uma empresa de armas que vende seus produtos para o exército norte-americano. Como muitos dos milionários metidos a gostosos, ele vive uma vida cercada de bebidas, mulheres e explosões. Vender armas é algo bom. [...]

Robert Downey Jr é um ator fantástico. Seu humor é muito bem temperado e ele interpreta o papel de maneira hilária e forte, concreta. Além de ser fã do herói, ele treinou muito para ficar o mais em forma possível. [...] <sup>25</sup>

---

Sem entrarmos em muitos detalhes por ora, podemos afirmar que qualquer leitor seria capaz de apontar que a primeira resenha se distingue da segunda pelas marcas de subjetividade explícitas nesta. Entretanto, como esse mesmo leitor explicaria essa diferença? Seria capaz de decidir se esses dois textos são, efetivamente, exemplares do gênero resenha de filme e justificar seu posicionamento? Acreditamos que as atividades que acompanham os textos devem auxiliar o aluno e levá-lo a refletir, com segurança, sobre os gêneros aos quais é exposto. Aqui começamos a fazer a ponte com a teoria capaz de informar a elaboração das atividades de pré-leitura.

Tomemos como ponto de partida definições de gênero advindas do campo da Linguística Sistêmico-Funcional. Eggins e Slade (1997:56) definem gênero como “atividade com propósito e estágios reconhecidos, na qual os participantes tomam parte/se engajam como membros de uma cultura”; mais recentemente, Martin e White (2005:32) tornaram a definição mais enxuta: “processo social com estágios e propósitos reconhecidos”. Do ponto de vista do analista de gênero e do discurso, essas definições parecem ser particularmente produtivas, pois delas podemos depreender, em primeiro lugar, que os gêneros são produzidos por atores sociais em seus contextos e são analisáveis em seus aspectos macro-discursivos e micro-textuais; assim, ao reconhecermos os estágios por suas funções e como funcionam de modo a fazer com que o propósito social de gênero seja alcançado, também podemos estabelecer relações entre o funcionamento

---

<sup>25</sup> O texto integral desta resenha está disponível no blogue intitulado *O cara da locadora*, em <http://ocaradalocadora.com.br/2008/04/30/homem-de-ferro/>.

semântico-discursivo dos diferentes estágios e sua realização léxico-gramatical. Tomemos como exemplo a notícia de jornal e sua organização macro-discursiva canônica em manchete e “lead”, seguidos de parágrafos que relatam o evento do ponto de vista da relevância (e não da ordem cronológica), de forma que os aspectos mais importantes são registrados logo no início do texto. Esses aspectos são intercalados com a voz e visão de autoridades e/ou testemunhas oculares acerca do evento em pauta. Esses seriam os estágios de uma notícia; cada um tem sua função específica, ao mesmo tempo em que contribui para o todo, ou seja, para que o gênero cumpra seu papel de prover informações sobre um evento recente e relevante para uma comunidade, por meio de um texto escrito, publicado no jornal. No nível micro-textual, podemos perceber características léxico-gramaticais recorrentes em, por exemplo, manchetes, como a ausência de artigos e verbos no presente; ou ainda o uso de diferentes tipos de discurso relatado como modo de representação das vozes que figuram no texto. Em segundo lugar, pode-se inferir também que o estudo de gênero assim compreendido precisa de ferramentas analíticas que possam dar conta das ações realizadas por meio da linguagem em nossas interações sociais. É também nesse sentido que a Linguística Sistêmico-Funcional vem em nosso socorro, ao compreender a linguagem como “um dentre os sistemas por meio dos quais construímos significados” (HALLIDAY, 1985:3), significados esses que são produzidos e negociados a partir de nossa participação em interações. Ainda segundo o linguista, o sistema da linguagem “se organiza na forma de rede de escolhas léxico-gramaticais”.

As escolhas léxico-gramaticais, por serem motivadas, não ocorrem no vácuo. “Todo uso de linguagem tem um contexto. As características ‘textuais’ permitem que o discurso seja coerente não só com ele mesmo, mas também com seu Contexto de Situação” (HALLIDAY; HASAN, 1985:45), ou seja, o contexto mais imediato da ocorrência de um texto. A Linguística Sistêmico-Funcional nos oferece

aqui a noção de Registro e suas variáveis *Campo*, *Relações* e *Modo*,<sup>26</sup> como ponto de partida para a descrição do que mais imediatamente tem impacto em nossas escolhas lexicais e gramaticais: em que área do conhecimento situamos nossa contribuição, com que propósito comunicativo o fazemos (*Campo*); que papéis sociais desempenhamos, e se temos mais ou menos controle sobre o nosso interlocutor, se o nosso relacionamento com ele é marcado por distância ou proximidade social (*Relações*); qual o papel da linguagem em nossas interações, de que canais e meios dispomos ao fazer uso dela (*Modo*). Em linhas gerais, se nossa contribuição se situa em um campo especializado, podemos prever que o texto produzido poderá conter léxico que aponta não só para a área do conhecimento em questão, como também para especificidades da área e assim conter termos técnicos e jargões. Se leio um torpedo de minha filha me informando que vai chegar em casa mais tarde, sei que a despedida “bj!” é mais do que adequada já que é índice de uma relação em que as participantes mantêm contato frequente e envolvimento afetivo alto e que, portanto, podem usar linguagem marcada pela informalidade em suas trocas. O mesmo torpedo (*oi mae vou chegar + tarde as 11. bj!*), com as abreviações, com a falta de acentos, de maiúsculas e de pontuação, além do símbolo matemático em lugar do advérbio, está plenamente de acordo com o canal gráfico e a forma escrita de uma mensagem de texto que se pretende ágil.

Estamos, portanto, diante de uma abordagem para o estudo e descrição da linguagem que prioriza a correlação sistemática, mas probabilística, entre texto e contexto, e compreendida como uma via de mão dupla: do texto pode-se deduzir o contexto e o contexto permite prever como os significados manifestos no texto estarão linguisticamente representados. É desta forma que a Teoria de Gênero e Registro aborda essa interrelação (EGGINS; MARTIN, 1998:234-237). Essa correlação também nos permite dois caminhos metodológicos,

---

<sup>26</sup> Cf. Eggins (1994, pp. 52-74) para uma descrição detalhada das variáveis *campo*, *relações* e *modo*.

um ascendente — do texto para o contexto — e outro descendente. É com base nesses pressupostos que as atividades de leitura podem procurar desenvolver a capacidade dos alunos de prever e de deduzir.

Voltemos então ao gênero resenha de filme e digamos que o professor tenha produzido uma análise do contexto das duas anteriormente mencionadas, com base nas três variáveis do Contexto de Situação. Além de suas fontes (a revista *Veja* e o blogue *O Cara da Locadora*), também foi necessário levar em consideração um perfil dos autores das resenhas<sup>27</sup> e a formatação dos textos na página da revista e na do blogue.

Em relação à variável *Campo*, as críticas oferecem uma avaliação crítico-estética de um filme recentemente lançado no circuito. Esse propósito vale tanto para o leitor (que procura a leitura de uma resenha como um guia para sua próxima ida ao cinema ou para se manter informado acerca dos últimos lançamentos do mercado cinematográfico), como também para o resenhista, que assiste ao filme sabendo que terá de produzir um texto que, além de conter suas impressões acerca do filme, seja capaz de dar aos leitores uma ideia resumida de uma narrativa — a qual não pode ter seu final revelado. Um outro propósito do gênero é o de dar visibilidade a uma nova produção. No caso do blogue, além dos propósitos comunicativos já elencados, também verifica-se o objetivo de manter viva a discussão sobre cinema entre o blogueiro e seus leitores.

Quanto à variável *Relações*, pode-se depreender que os participantes no gênero veiculado na revista são os leitores, o resenhista (em geral um jornalista) e o editor da seção cultural. Em linhas gerais, o leitor não é um especialista em crítica cinematográfica, ao passo que o editor e o resenhista, se não o são por formação, acabam por sê-lo em função dos papéis que desempenham. A relação estabelecida entre o primeiro e os outros dois é desigual, pois a opinião emitida sobre a qualidade do filme e a escolha de uma

---

<sup>27</sup> O perfil de Isabela Boscov pode ser visto em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Isabela\\_Boscov](http://pt.wikipedia.org/wiki/Isabela_Boscov)> e o de Fábio “Miojo” Reis em: <<http://ocaradalocadora.com.br/author/miojo/>>

determinada resenha para ser publicada cabem ao resenhista e ao editor, respectivamente. Em outras palavras, ao leitor cabe aderir a um acordo tácito que diz que a leitura de uma resenha começa pela aceitação da posição do jornalista/crítico como alguém abalizado para emitir um parecer (do qual pode discordar, é claro). Nos blogues de cinema, a descrição da variável *Relações* toma um feitiço diferente: o blogueiro — o autor do blogue — é facilmente identificado em seu perfil e em geral se define como um amante de cinema, podendo ser um profissional da área ou não; além dos usuários que acessam o blogue para apenas ler as resenhas, há também os que deixam lá seus comentários; estes são passíveis de identificação mesmo que não se apresentem por meio de seu nome verdadeiro, visto que há uma persona discursiva inscrita nas mensagens, que por sua vez pode ser associada a um nome ou um apelido, muitas vezes acompanhados de foto. Todos os que ali interagem dividem um mesmo espaço discursivo e de certa forma se (re)conhecem.

Partindo da variável *Modo*, vê-se que a linguagem é constitutiva do gênero resenha e que o tipo de texto predominante é persuasivo, ensejando inclusive um comando explícito ou implícito: não veja/veja este filme ou, então, veja este filme apesar das ressalvas apontadas. O texto utiliza canal gráfico em combinação com elementos de apelo visual, como fotografias com cenas do filme, com destaque para aquelas que trazem o ator ou atriz principal.

Tomando por base essa descrição do Contexto de Situação, podemos explicar, por exemplo, por que o texto dos blogues contém linguagem menos técnica, já que blogueiro se coloca como um generalista ou diletante (enquanto o jornalista fala do lugar de especialista, de conhecedor do campo). Os blogues também podem evidenciar mais marcas de interação em vista das diferenças apontadas na variável *Relações*: a menor discrepância na hierarquia entre os interagentes nesse suporte e a maior possibilidade de contato favorecem o uso de linguagem mais propícia à troca (*Queridos leitores*), mais informal (*bota pra quebrar, metidos a gostosos*) e mais pessoal (texto em primeira pessoa).



Para chegar a resultados tão detalhados, o analista necessita se apropriar das categorias propostas. Só então estaria pronto para produzir atividades de leitura que promovam uma compreensão integral do gênero em tela. O primeiro passo parece ser levar o aluno a ativar seu conhecimento prévio sobre o gênero, ou, no caso de desconhecê-lo, passar a conhecer algo sobre o mesmo antes de se deter na análise dos textos propriamente ditos. Sim, o aluno também é um analista. Seguem algumas sugestões de questões que podem ser utilizadas no início de uma unidade sobre resenhas de filme:

Nesta unidade, vamos ler duas resenhas de filme. Mas antes de entrarmos nos textos, vamos pensar um pouco sobre esse gênero. As perguntas a seguir têm por objetivo levantar informações e provocar alguma discussão sobre ele. Como algumas delas se baseiam na experiência que acumulamos a partir de nossos “encontros” com diversos gêneros, seria interessante que as questões fossem abordadas em pares ou em pequenos grupos a fim de que o conhecimento de uns sobre resenhas fosse compartilhado com outros.

“Resenha” - s.f. Escrito em que se dá uma idéia geral e sumária de uma obra e sua apreciação crítica. / Juízo fundamentado acerca de obra científica, literária ou artística.

1. A partir da definição acima, tente esclarecer para que as pessoas lêem resenhas de filmes.
2. Em que tipo de veículo – impresso ou virtual – resenhas são publicadas?
3. Que tipo de profissional escreve resenhas? É preciso ter formação para isso? Se afirmativo, que formação?
4. Quem decide acerca da publicação ou não de uma resenha em uma revista de atualidades, por exemplo?
5. A definição acima também nos ajuda a prever o que encontrar no

texto de uma resenha. Além do resumo do enredo do filme, que outros aspectos são mencionados a respeito dele? Que elementos são, em geral, avaliados?

6. Que função uma resenha tem na sociedade? Dito de outra forma: por que será que este gênero é facilmente encontrado em vários tipos de publicação?
7. Que influência pode ter uma resenha no sucesso ou fracasso de um filme?

**Quadro 1:** Sugestões de atividades de pré-leitura sobre resenhas de filme

Depois da fase de coleta de informações e discussão sobre o gênero, pode-se propor que o aluno faça a leitura dos textos com base em um “guia”, que direcionará sua atenção para aspectos que serão, mais tarde, retomados nas atividades que lidam com questões mais específicas, suscitadas pelos textos lidos. Assim, pode-se solicitar ao aluno que, enquanto lê, marque de que veículos eles provêm, quem os escreveu, os fragmentos do texto onde há um resumo do filme e sua avaliação. Essas perguntas serviriam para confirmar ou ajustar algumas das previsões feitas anteriormente não só sobre a circulação e participantes no gênero, mas também sobre as informações que, convencionalmente, estão nele contidas.

Um aspecto importante para os analistas de gênero segundo a perspectiva sistêmico-funcional está na compreensão de que as convenções sociais estabelecem como devemos nos comportar discursivamente a fim de levar a cabo nossas ações. Estas se encontram em estreita relação com o Contexto de Cultura.<sup>28</sup> Ao longo da vida escolar, por exemplo, vamos apreendendo como certos textos se desenvolvem — como começam e progridem até chegarem ao final, até realizarem seu propósito. Essa experiência nos faz poder

---

<sup>28</sup> Cf. Halliday; Hasan (1985) e Eggins; Martin (1996) para explanações mais detalhadas acerca das noções de contexto de cultura e contexto de situação.

prever o que começa com *Era uma vez...*, que a frase *O Ministro Temporão disse também que “o número de casos de gripe H1N1 deve aumentar por causa do inverno”* foi, provavelmente, retirada do meio de uma notícia e que *Atenciosamente* seguido de uma assinatura indicaria o fim de uma carta mais formal. Assim, vamos ampliando nossa socialização no mundo dos gêneros e essa experiência nos prepara tanto para reconhecermos como as interações sociais se processam, quanto para podermos agir de acordo. Desta forma, passo a passo, vamos atualizando a organização do gênero em que atuamos, de acordo com nosso conhecimento do contexto de cultura.

A forma como um texto se organiza constitui sua ‘estrutura esquemática’ que, por sua vez, realizaria o potencial do gênero a que pertence – a Estrutura Genérica Potencial (EGGINS, 1994). Nem todos os textos pertencentes ao um mesmo gênero se desenvolvem exatamente do mesmo modo, mas certos elementos são necessários para que o propósito do gênero seja alcançado; assim, há elementos obrigatórios e outros que são opcionais; a identificação dos primeiros nos torna capazes de decidir se a estrutura esquemática do texto x’ o faz um candidato a representante do gênero X. A partir da noção da Estrutura Genérica Potencial, podemos voltar à pergunta acerca daqueles dois textos serem exemplares do gênero resenha de filme e tentar respondê-la, justificando nosso ponto de vista.

Estudos já realizados sobre resenhas (BERBARE, 2002; CARVALHO, 2010; 2006; MACHADO *et al.*, 2004) nos informam que os seguintes estágios seriam recorrentes: 1) apresentação do filme (classificação segundo o gênero a que pertence, país em que foi produzido, data de lançamento, etc); 2) resumo do enredo do filme; 3) avaliação (de diferentes aspectos) do filme; 4) recomendação para o leitor. Esses elementos corresponderiam aos da estrutura genérica potencial de resenhas que, no entanto, não eliminam a possibilidade de variação tanto na ordem de ocorrência dos estágios, assim como em relação a outros elementos opcionais (como, por exemplo, inserção de dados biográficos do diretor ou ator/atriz ou discussão do tema abordado no filme).

Passemos, então, a atividades que explorem aspectos específicos dos textos lidos: sua estrutura esquemática e características lexicais e gramaticais. A seguir, algumas sugestões de questões que levam o aluno a comparar as duas resenhas indicadas para análise:<sup>29</sup>

Depois de lidas as duas resenhas, vamos retomar algumas questões e nos deter sobre certas características dos textos propriamente ditos.

- I. Use os números em parênteses e identifique se as afirmações abaixo se referem à resenha (1) e/ou (2) – a primeira já está feita, como exemplo:

( 1 / 2 ) oferece uma avaliação estética de um filme recentemente lançado no circuito

( ) dá visibilidade a uma nova produção cinematográfica

( ) mantém viva a discussão sobre cinema

( ) é escrita por uma profissional da área jornalística, experiente na área de cinema

( ) é escrita por um amante de cinema, sem formação na área

( ) foi publicada em uma revista de atualidades

( ) foi publicada em um blogue

- II. Use os números em parênteses e identifique se as afirmações abaixo se referem a elementos do **texto** da resenha da revista (1) e/ou à resenha do blogue (2) – a primeira já está feita, como exemplo:

( 1 ) tem um título e sub-título

---

<sup>29</sup> Neste trabalho, a comparação entre duas resenhas publicadas em suportes distintos, com autores e público-alvo diferentes, visa a concretizar a percepção de que as mudanças observadas em qualquer das variáveis do Registro têm impacto na forma como o texto se materializa, impacto este constatado nas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos autores dos textos.

- ( ) indica o gênero a que o filme pertence
- ( ) é acompanhada de fotografias de cenas do filme
- ( ) contém um resumo do filme
- ( ) avalia a atuação do ator principal
- ( ) avalia a atuação de ator(es) coadjuvante(s)
- ( ) avalia a performance do diretor
- ( ) avalia a trilha sonora
- ( ) avalia o filme positivamente
- ( ) o texto tem marcas de informalidade
- ( ) o texto não tem marcas de informalidade
- ( ) o texto faz referências a situações da vida pessoal do ator principal
- ( ) expressa opinião pessoal, marcada pela primeira pessoa dos verbos
- ( ) expressa opinião pessoal, mas não há marcas de subjetividade explícita no texto
- ( ) se dirige aos leitores para se desculpar por opinião negativa sobre o filme em questão, emitida anteriormente
- ( ) faz recomendação final aos leitores

III. Tente explicar as diferenças encontradas no texto das resenhas (volte à atividade II), tomando por base suas respostas à atividade I.

IV. Qual dos dois textos mais satisfaz as suas necessidades de leitor de resenhas? Por quê?

**Quadro 2:** Sugestões de atividades de pós-leitura sobre resenhas de filme

A partir deste ponto, é preciso decidir como o trabalho de análise realizado até agora por meio das atividades propostas se

articula com os objetivos do curso de leitura onde se insere. Em um curso de escrita jornalística, dentro de uma graduação em Comunicação ou Jornalismo, este seria o momento de transferir o conhecimento gerado pela análise e sugerir a produção de uma resenha a partir de um filme visto por todos. Em uma turma de Ensino Médio, talvez os alunos possam coletar outros exemplares do gênero veiculados em revistas cujo público-alvo seja o de sua faixa etária e verificar se tanto a escolha do filme resenhado como a linguagem utilizada no texto tiveram como meta consumidores jovens.

Para concluir, gostaria de enfatizar os pontos positivos da elaboração de atividades de leitura baseada em teoria de gêneros advinda da Linguística Sistêmico-Funcional. Essa abordagem aponta a importância de estudar e descrever o que efetivamente fazemos por meio do uso dos recursos da língua em interações sociais. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria de Gênero e Registro, podemos submeter um texto à análise para verificar se ele se organiza segundo as convenções de uma determinada atividade social e seus propósitos comunicativos. Também podemos investigar suas características léxico-gramaticais e relacioná-las tanto aos estágios que realizam o gênero, quanto aos diferentes aspectos de sua configuração contextual, assim cumprindo a tarefa de correlacionar texto e Contexto da Cultura e da Situação. O modelo sistêmico-funcional põe à disposição dos pesquisadores de gênero uma multiplicidade de possibilidades analíticas que têm como fundamento a interrelação entre linguagem e vida social. É abrangente e detalhado ao mesmo tempo, pois procura descrever os recursos léxico-gramaticais e discursivos em sua relação com o contexto sociocultural. Contudo, por mais adequado que o modelo pareça, é preciso que o professor dele se aproprie para criar atividades de leitura que sejam coerentes com uma proposta teórico-metodológica baseada no conceito de gênero.

## Referências

- BERBARE, A.P. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. Em LOPES-ROSSI, M. A. (org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2002, p.41-58.
- BOSCOVI, I. Prova de resistência. Resenha de Homem de Ferro. Revista *Veja*, Edição 2058, 30 de abril de 2008.
- CARVALHO, G. Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, 6(2), 2006, p.179-198.
- CARVALHO, G. O gênero 'crítica' em dois veículos de mídia digital: uma análise sob a perspectiva sistêmico-funcional. *Revista Signos*. Valparaíso, Chile, 43 (Número Especial Monográfico n° 1), 2010, p.63-76.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group Ltd, 1994.
- EGGINS, S.; SLADE, D. *Analysing Casual Conversation*. London: Cassel, 1997.
- EGGINS, S.; MARTIN, J.R. Genres and registers of discourse. Em DIJK, T. (ed.). *Discourse: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 1996, p.232-256.
- HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- MACHADO, A.R. (Org.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MARTIN, J.R. Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. Em Hunston, S.; Thompson, G. (eds). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.142-175.

MARTIN, J.R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. New York: Continuum International Publishing Group Ltd, 2003.

REIS, F. Resenha de Homem de Ferro. Disponível em: *O cara da locadora*, <<http://ocaradalocadora.com.br/2008/04/30/homem-de-ferro/>> Acessado em 06 de jun. 2011.



# Leitura na escola: como estimular os alunos a ler <sup>30</sup>

---

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)<sup>31</sup>

A leitura é conhecimento, e conhecimento é uma forma de dominar a realidade (VARGAS, 1987, p. 71).

## 1 Introdução

Este capítulo procura discutir diversas questões a respeito do trabalho com textos na escola, pois nos preocupa a ausência de uma metodologia que considere o aluno um elemento ativo no processo de leitura. Como alerta Soares (2005:25), ao afirmar que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor”, o processo de alfabetização implica muito mais que somente decodificar o código escrito. Então, se a leitura na sala de aula não tem sido tratada como interação texto-leitor (cf. KOCH; ELIAS, 2006), é necessário analisar onde estão as falhas e procurar corrigi-las, para que essa atividade deixe de ser enfadonha e passe a proporcionar ao aluno o prazer de ler.

Propomos neste capítulo, portanto, uma breve discussão sobre leitura e sugerimos algumas atividades com base em um texto literário (conto de Lygia Fagundes Telles) e um não literário (matéria de Flávio Dieguez, da Revista *Galileu*), voltadas para alunos de ensino fundamental ou médio, visando à formação do leitor crítico – que deveria ser a principal tarefa da escola. Com isso, pensamos poder colaborar com a atualização do professor, mostrando-lhe algumas sugestões de atividades para analisar esses textos.

---

<sup>30</sup> O presente capítulo baseia-se em Santos (1994) e Santos (2008).

<sup>31</sup> leonorws@yahoo.com.br

## **2 A leitura na sala de aula: “letores” e leitores na escola**

...saber uma língua é saber produzir textos e interpretá-los  
(MAGNANI, 1991, p. 55).

Estimular os alunos a ler nem sempre é tarefa fácil na escola. De um lado, a reação dos alunos de ensino fundamental e médio às vezes mescla repúdio e descaço: acostumados com a obrigatoriedade de ler um livro por bimestre para preencher fichas de leitura e posteriormente fazer provas e testes, os alunos associam os livros a tarefas repetitivas e maçantes. Do outro lado da sala, os professores reclamam, sentem-se desmotivados, mas muitos insistem em trabalhar textos variados para motivar os alunos a ler criticamente.

A tarefa é ainda mais difícil quando a escola não tem biblioteca ou ela permanece fechada, e os alunos não conseguem adquirir livros – realidade apontada na pesquisa de Santos (1994). Além disso, o professor que pretenda estimular os alunos a ler precisa estar atualizado com relação às teorias de leitura, Linguística Textual e Análise do Discurso, para colocar em práticas o que preconizam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e trabalhar o texto em sala de aula como unidade de ensino (cf. Travaglia, 2009), abordando questões de leitura, análise linguística e produção textual.

Outro problema enfrentado na escola é que, geralmente consideradas uma responsabilidade do professor de português, as atividades com textos – discutir, interpretar e produzir textos – deveriam ser partilhadas por profissionais de todas as áreas, pois todos, de uma maneira ou de outra, são professores de linguagem(ns), como defendem Neves *et al.* (2001). É comum ouvir professores de história, biologia e matemática, por exemplo, reclamando que os alunos não conseguem responder às questões das provas, têm dificuldade em resumir os textos do livro ou não entendem os enunciados. Menos frequente é, porém, ouvir os mesmos professores comentando que discutiram um texto com os alunos, mostraram como interpretar um problema ou ensinaram a fazer relatório.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, frequentemente ele é dividido em três partes – leitura, redação e gramática –, por vezes separadas em aulas ministradas por professores diferentes. Nessa divisão, a leitura costuma ser preterida, uma vez que os textos normalmente são tratados como desculpa para preenchimento de questões de gramática e de interpretação nem sempre criativas e produtivas: é o texto como pretexto, prática que ainda não desapareceu das salas de aula. Os alunos, então, costumam considerar a leitura uma atividade desestimulante, e os professores, por sua vez, reclamam dos resultados, concluindo que os alunos "não conseguem interpretar, são fracos em gramática e não escrevem bem" (cf. SANTOS, 1994).

No que se refere à leitura nos livros didáticos de português, encontramos mais uma série de problemas (cf. DIONÍSIO; BEZERRA, 2010): os textos são fragmentos ou adaptações, impossibilitando uma visão geral da obra, pois destinam-se a breves exercícios de compreensão / interpretação; essas questões não propõem um posicionamento crítico; na maioria das vezes, há narrações, em detrimento de outras tipologias textuais, como poesia, teatro, textos argumentativos/dissertativos, etc. (SANTOS, 2009); não parece haver critério para uma diversidade de temas, que são desarticulados e sem continuidade.

Diante desse quadro, muitos professores pensam em estratégias para melhorar a leitura de seus alunos. Por exemplo, trabalham gibis em sala de aula, mas nem sempre sabem o que destacar nos quadrinhos. Outra estratégia consiste em adotar os chamados "livros paradidáticos", para que estes possam servir de auxílio à compreensão, interpretação e produção de texto, porém tais livros geralmente resumem-se a narrativas sugeridas pelas editoras de acordo com a faixa etária, que são lidos em casa e avaliados em sala, por meio de atividades inadequadas. Segundo pesquisa de Santos (1994), a aferição da leitura, frequentemente, restringe-se a provas ou fichas de leitura superficiais, sem valorizar a construção do texto e a participação ativa do aluno no processo. Além disso, a qualidade literária dessas obras é questionável e nem sempre é

escolhido o melhor livro, mas o mais barato, aquele cujo autor visita a escola etc.

Para ilustrar o que ocorre nas escolas, podemos mostrar os resultados de um questionário aplicado a professores de português do ensino fundamental, na década de 1990, em três escolas da rede municipal do Rio de Janeiro (cf. SANTOS, 1994). Apesar do lapso de quase 20 anos, a análise das respostas dos 9 professores entrevistados aponta para resultados que perduram em muitas escolas: os livros indicados com mais frequência são textos narrativos (romances, coletâneas de crônicas e contos) e a avaliação é feita com provas, testes e fichas de leitura, pois o objetivo é apenas saber se o aluno leu e entendeu o texto. Numa das escolas entrevistadas à época, um professor afirmou que não costuma indicar livros literários a seus alunos, pois não os considera úteis e acha que a leitura afasta os alunos da gramática (sic) – aspecto principal, no seu entender, na sala de aula.

Observa-se, então, que, além de não ser oferecida aos alunos uma variedade de gêneros textuais, organizados segundo tipologias diversas, não há um objetivo para as atividades de leitura: ler transforma-se, portanto, em apenas uma tarefa escolar. Com relação à metodologia dos professores para avaliar a leitura, parece ser uma constante a incidência de tarefas desgastadas e repetitivas. Aguiar e Bordini (1988: 33) traçaram o que chamam de "perfil comportamental do professor de ensino fundamental e médio no que tange a material literário utilizado e práticas docentes":

Uma leitura descompromissada, livre e estimulante da imaginação e da criatividade ou do senso crítico não é enfatizada. A cada leitura correspondem atividades de responder exercícios gramaticais e de redação, sem qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário, ou de interpretação com itens programados e direcionados para uma compreensão literal e primária. (...) O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente

empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos.

A dificuldade enfrentada pelos professores para estimular seus alunos a ler mostra um problema que, na verdade, começa muito cedo, pois considera-se que a criança entra em contato com a leitura apenas quando chega à escola: a família não tem o hábito de ler, livros não são considerados presente e ensinar a ler é tarefa do professor. Assim, deixa-se de lado o que nos ensina Freire (1995), ao dizer que a leitura como percepção do mundo precede a leitura da palavra.

Se ler é conferir significação, construir sentido (cf. KOCH & ELIAS, 2006) ao que nos é apresentado – o que qualquer criança faz, com textos verbais e não verbais –, essa concepção de leitura, entretanto, nem sempre é enfatizada na escola, onde atividades com textos geralmente são mecânicas e desprezam a participação crítica do aluno. Nas aulas das diversas disciplinas, lê-se para sublinhar informações e responder questionário. Com o professor de português não é diferente: texto ainda é sinônimo de ampliação de vocabulário, exercícios de ortografia, cópias e questões de interpretação / compreensão que não avaliam mais do que a capacidade do aluno de retornar ao texto e repetir o que está escrito.

Silva (1988: 4) chama a atenção para o produto desse tratamento superficial dado da leitura: a formação do "ledor", pois "os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido". O "ledor", portanto, não consegue ir além do texto, fazer inferências, observar as entrelinhas, perceber as intenções e a estrutura do texto – assim, a leitura transforma-se em repetição, em cópia (cf. MARCUSCHI, 1996). Ao contrário, a preocupação da escola deve ser a formação do leitor, que é capaz de discutir temas, fazer inferências e tornar-se co-autor do texto (cf. KOCH & ELIAS, 2006). Geralmente,

porém, na sala de aula não há espaço para esse adentramento crítico, e o leitor é relegado a segundo plano.

Ocorre, pois, uma descaracterização da leitura, pois o aluno não percebe sua importância como co-autor do texto, ou seja, não se considera, na escola, a interação texto-leitor imprescindível para o ato de ler. O desinteresse dos alunos ocorre devido à automatização da leitura expressa nas questões objetivas e repetitivas presentes nas avaliações. Como exemplo, temos as chamadas "fichas de leitura", que acompanham os livros de literatura e são definidas por editoras e alguns professores como guias ou roteiros. Encontram-se nesses encartes exercícios referentes a personagens, enredo, clímax, desfecho, ambiente e época em que se passa a narrativa, enfim, questões que podem ser preenchidas por qualquer pessoa que tenha feito uma leitura superficial, lido um resumo ou perguntado a alguém como é a história (no caso dos alunos, como comprova a experiência de anos de magistério, isso é o que mais ocorre). No entanto, avaliações desse tipo continuam a ser feitas, e ainda se estranha o fato de os alunos afirmarem detestar ler. Silva (1984) e Santos (1994) abordam vários problemas decorrentes dessa prática de ler livros apenas para preencher fichas de leitura e fazer prova.

Diante da constatação de que tarefas como essas são ineficientes para formar leitores que tenham prazer em ler, muitos professores vêm procurando alternativas para o trabalho com a leitura, visando a conscientizar os alunos do seu papel de co-autor do texto. O professor deve perceber que a cumplicidade gerada na leitura vai proporcionar a interação leitor-texto e a participação ativa do aluno na leitura. Para Silva (1984:83),

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar. (...) Abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor.

Para estimular a leitura, é necessário que o professor perceba que ela é um processo muito mais amplo e exige a participação do leitor. Segundo Koch e Elias (2006: 11),

**o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. [grifos das autoras]

Na verdade, a participação do aluno na leitura começa antes mesmo do contato com o texto: o aluno poderia analisar capa, título, ilustrações, para indicar sua preferência e/ou discutir aspectos referentes ao texto, levantando hipóteses, fazendo inferências, debatendo com os colegas que texto será lido, qual o tema, qual o ponto de vista adotado etc. Depois, no decorrer da leitura, a turma conferiria se as hipóteses levantadas foram confirmadas, se houve quebra de expectativa, se concordam ou não com a abordagem do texto. É o que defende Silva (1992): o trabalho com o texto pode começar antes mesmo da primeira página, em três etapas: pré-textual (de motivação), textual (análise da obra propriamente) e pós-textual (comparação de linguagens, intertextualidade,...).

Além disso, o professor pode separar a turma em grupos para que cada grupo escolha o livro de literatura que deseja ler, para discuti-los em forma de debates, exposição oral, murais, envolvendo toda a turma na análise de vários livros. Poderia ser pedida aos alunos uma crítica do livro, resenha elogiando ou criticando negativamente a obra (quem sabe, postando num blog essa crítica, para a escola toda ler), enfim, seria feita uma leitura mais livre, sem preocupação com questões teóricas ou irrelevantes para compreensão de um texto. Segundo afirma Santos (1994:46-47),

Dessa maneira, pode-se proporcionar ao aluno variedade de leituras e a possibilidade de se sentir o agente do ato de ler, para que essa não seja apenas uma atividade a mais no currículo escolar.

Finalmente, destacamos a opinião de Geraldini (1997:87), que defende o contato do aluno com a leitura de forma livre e despreocupada, a fim de propiciar o prazer de ler, através do "circuito do livro" :

Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar este mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. No microcosmos da sala de aula é possível criar este mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito.

Concordamos com Geraldini: deixar os alunos lerem livremente é uma estratégia para colocar os alunos em contato com textos diversos. Porém, é importante também que o professor oriente a leitura de alguns textos, de complexidade e tamanho diversos, para que os alunos percebam nuances de sentido, intencionalidades, marcas de suspense, pistas textuais. Portanto, partindo do pressuposto de que estimular a leitura é essencial no ensino de língua portuguesa – e de todas as demais disciplinas –, é necessária a participação ativa dos principais interessados: os leitores-alunos.

### **3 O acesso a livros de literatura**

Já apontamos para o problema das atividades de leitura nos livros didáticos. Porém, se por um lado, na escola, nos livros didáticos encontram-se textos – literários ou não – fragmentados, que



dificultam a visão da obra como um todo, por outro lado há os livros de literatura (paradidáticos), considerados aliados dos professores na luta pela aquisição do hábito de leitura. Muitas escolas adotam de dois a quatro desses livros por ano para cada série, independentemente das preferências dos alunos e da diferença de níveis de leitura entre eles.

Segundo Ramos (1987), a venda desses livros tomou grande impulso a partir da década de 70, quando o governo militar supervalorizou o uso dos livros em sala de aula e as editoras viram, no mercado dos paradidáticos, uma excelente fonte de lucro, com a alegação de que é lendo que se estimula o hábito de leitura, que deve ser desenvolvido, principalmente, na escola. Desde então, sob a denominação de "literatura infanto-juvenil", vários títulos têm sido publicados – muitos de qualidade questionável, linguagem simplista e conteúdo moralizante – e os professores encontram-se diante de uma quantidade de obras destinadas aos seus alunos jamais vista na história da educação no Brasil.

Com a Lei 5692/71, o governo brasileiro recomendou a leitura de autores nacionais, sem propor modificações essenciais no ensino de Língua Portuguesa e Literatura e sem se preocupar em oferecer cursos de atualização para os professores. Anos depois, com a nova LDB (Lei 9394/96), o Governo estimulou a leitura e a produção de textos, numa visão bastante inovadora que culminou com a publicação dos PCN de Ensino Fundamental e Médio e com a análise de livros didáticos para compra pelo governo federal e distribuição gratuita às escolas públicas (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Porém, mais uma vez, não houve ênfase na formação e atualização de profissionais de educação, que, muitas vezes mal preparados e sem tempo disponível para análise de títulos, por trabalharem em diversos lugares, não sabem o que fazer com os textos em sala de aula.

Os problemas advindos dessa prática são vários: como o professor não tem tempo para ler, é escolhido um livro para toda a classe, independente das diferenças de gosto pessoal do aluno, o que interessa às editoras, que passam a observar uma venda maciça de

seus produtos; os livros são divididos pelas editoras por faixa etária ou série, desconsiderando que pessoas da mesma idade ou série podem ter maturidade diferente como leitores; por não existir, em geral, na escola, lugar para a leitura-prazer e a auto-avaliação, a leitura de paradidáticos vinculou-se, desde o início, a notas dadas através de provas ou testes; os professores, por seu despreparo causado quase sempre pela dificuldade de se atualizar, prendem-se a avaliações formais de leitura, esquecendo que a fruição do texto, desse modo, fica seriamente prejudicada.

Recentemente, para tentar sanar a ausência de livros nas bibliotecas públicas escolares, o Governo Federal criou programas visando ao estímulo à leitura, com distribuição de livros de literatura para os alunos (PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola) e livros teóricos sobre leitura e literatura para os professores (a primeira edição destinada a professores é o PNB/2010 – Programa Nacional Biblioteca do Professor). Além disso, o programa Mais Cultura distribuiu para cidades que não têm nenhuma biblioteca, nem mesmo em escolas, livros variados (literatura infantil e juvenil, artes, obras de referência etc.). Não consta, entretanto, que tenha sido feito qualquer levantamento sobre a distribuição desses livros, nem um acompanhamento sobre o trabalho que tem sido feito nessas escolas e municípios.

Não é, portanto, apenas o acesso a obras literárias ou não literárias que pode sanar o déficit de leitura dos alunos brasileiros – apontado nos frustrantes resultados de avaliações como Prova Brasil e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) –, mas o trabalho efetivo com textos, que deve ser discutido na formação dos licenciandos nos cursos de Pedagogia e Letras, por exemplo, com base numa abordagem textual-interativa que valorize o papel do leitor na leitura crítica.

#### **4 Sugestões de atividades**

Concordamos com Marcuschi (1996) e Koch & Elias (2006), a respeito da importância da percepção das estratégias de construção

do texto na formação do leitor crítico. Deve ser uma preocupação da escola estimular o aluno a ler nas entrelinhas e a fazer sua leitura observando que nenhum texto é totalmente neutro. Isso, porém, só é possível se a abordagem textual estimular a interação leitor-texto, indo além das perguntas de cópiação (cf. MARCUSCHI, 1996), e fazendo, de fato, uma leitura profunda do texto – é o que sugerimos nas atividades a seguir.

Como exemplos de atividades de leitura, listamos algumas sugestões de tópicos que podem ser abordados antes, durante e após o contato com os textos, seguindo a proposta de Silva (1992). O objetivo de grande parte delas, cujas respostas podem ser orais ou escritas, é fazer com que o aluno se questione sobre o texto, faça inferências, crie expectativas, etc. Optamos por apresentar propostas de leitura para um texto literário e outro não literário, com o intuito de mostrar como a abordagem textual pode ser feita de forma qualitativa, independentemente do objetivo da disciplina.

#### **4.1 O jardim selvagem (Lygia Fagundes Telles)<sup>32</sup>**

Este conto de Lygia Fagundes Telles, repleto de mistério e com uma certa dose de humor, chama a atenção pelo jogo de palavras do título: trabalhá-lo, levantando campos semânticos e imaginando o enredo, pode levar até uma aula inteira. O interessante, para quem se dispõe a discutir um texto ainda não lido, partindo do título, é que várias histórias vão surgindo e todas podem ser escritas, o que fará os alunos produzirem textos que podem ser confrontados com o original.

A história – narrada por uma menina, Ducha, que nunca presencia os acontecimentos, mas ouve vários personagens falarem deles – intriga exatamente pela ausência da narradora, pois ficamos sem saber o que é verdade e o que é mentira. A misteriosa Daniela, caracterizada pelo marido, tio Ed, como um “jardim selvagem”, age de maneira intempestiva e controlada, alternadamente, confundindo os personagens, a narradora e o leitor. O final, como é comum em

---

<sup>32</sup> As atividades completas sobre este conto encontram-se em Santos, 2010.

contos da autora, não apresenta soluções e nos deixa com a sensação de que, virando a página, a história continua. São muitas as possibilidades de trabalho com este conto:

1) Antes de ler o conto, analisar o título: selvagem = rústico, desconhecido, violento, natural, exótico... X jardim = calma, conhecido, artificial, planejado... É interessante observar que, conforme a turma vai listando o que faz lembrar “jardim” e “selvagem”, a ideia de elementos de conotação positiva para jardim e negativa para “selvagem” vai, gradualmente, sendo invertida. Essa alternância entre elementos que geralmente se opõem vai conduzir a narrativa, afinal “Daniela é como um jardim selvagem”.

2) Após ler a primeira fala do texto (“– Daniela é como um jardim selvagem – disse tio Ed, olhando para o teto – como um jardim selvagem...”), podemos discutir a apresentação desses personagens: quem é Daniela? Qual sua relação com tio Ed? Ed é tio de quem? Que idade pode ter Daniela e por que ela é caracterizada dessa forma?

3) Na primeira conversa entre tia Pombinha e tio Ed, ela manifesta ter ciúmes de Daniela, mas esse sentimento vai mudando no decorrer da história. O que motivava os ciúmes e que fatos fizeram a situação mudar?

4) Tia Pombinha sonha com tio Ed, que aparece nervoso no sonho (olhar de medo, será que algo vai acontecer?). Podemos discutir como esse trecho do conto cria suspense, fazendo o aluno levantar inferências, lembrando o dito popular “sonhar com dente é morte de parente”.

5) Podemos mostrar para os alunos como a luva que Daniela sempre usa é um índice que aumenta o mistério em torno de Daniela: luva de borracha para tomar banho nua na cascata, luva de seda combinando com o vestido... Para criar ainda mais suspense, também podemos interromper a leitura no meio do conto (após a segunda parte) para descrever Daniela e sugerir o que acontecerá na história.

6) Comentar as atitudes de Daniela (matar o cachorro, montar em pêlo, tomar banho nua na cascata, virar uma mesa), retomando o título para relacionar o comportamento de Daniela às características levantadas para jardim e selvagem.

7) O conto se divide em três partes, com lapsos de tempo entre elas: a primeira ocorre no espaço de uma semana e inclui a visita de Daniela à Tia Pombinha, mudando a visão desta sobre aquela; a segunda parte, após um mês, apresenta os problemas que aconteceram na casa de Ed e Daniela relatados pela empregada, que pede demissão por não concordar com a patroa; a última parte, após uma passagem de tempo de dois meses, é a preparação para o final, com a doença do Tio Ed, o susto de Ducha, a piora de Ed e sua morte. A percepção e a análise desses três momentos da narrativa colabora para a compreensão da estrutura deste conto.

**Quadro 1: Atividades para o conto “O jardim selvagem**

As duas primeiras atividades propostas inserem-se na etapa pré-textual de leitura, de motivação. Além de discutir título, no caso deste conto, pode-se também levantar inferência a respeito de uma breve apresentação dos personagens (somente os nomes, ou apenas algumas características, para atizar a curiosidade do leitor). Além disso, podem ser lidos trechos iniciais do texto, apenas para que o leitor imagine o que acontecerá.

As demais atividades listadas referem-se ao que Silva (1992) chama de etapa textual da leitura: análise da obra, propriamente, verificando características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências (por ex., finais felizes surpreendentes) etc. É interessante que as atividades sejam propostas aos poucos, conforme a leitura vai acontecendo (interrompendo a leitura em momentos-chave, por exemplo), mas também podem ser apresentadas ao final. Nessa etapa, convém observar as estratégias de construção do texto, a linguagem utilizada, a pontuação, a organização em parágrafos (quanto mais breves, mais rapidez na leitura; às vezes, parágrafos curtos causam suspense) etc.

Não listamos nenhuma proposta especificamente da etapa pós-textual, mas, a título de exemplificação, podemos sugerir algumas atividades que agradam o jovem leitor: comparar linguagens (pedir que os alunos retextualizem – cf. Marcuschi, 2001 – o conto em forma de peça teatral ou quadrinhos); ilustrar o conto; perceber

intertextualidade presente no conto; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc. No caso de “O Jardim selvagem”, pode-se propor uma dramatização<sup>33</sup>, observando as falas dos personagens, meticulosamente pontuadas, marcando efeitos de sentido notáveis. Podemos dizer que o texto todo apresenta intervenções narrativas que se aproximam a rubricas teatrais. Seria um desperdício não aproveitar esse recurso, já presente no texto.

O texto analisado também pode ser uma etapa pré-textual para outra leitura, e assim sucessivamente, criando uma espécie de “rede de textos” interligados pela temática, estilo ou enredo – o que pode render ótimos desdobramentos de leitura em sala de aula.

#### **4.2 As façanhas de Arquimedes (Flávio Dieguez - Revista *Galileu*)<sup>34</sup>**

Este artigo de divulgação científica (ver Anexo) foi publicado na Revista *Galileu*, na seção Eureka, que apresenta, a cada edição, alguém que tenha se destacado nas mais diversas áreas da ciência, na antiguidade ou mais recentemente – e “Eureka” foi um grito dado por Arquimedes, comentário que aparece no texto. A história de Arquimedes interessa às aulas de matemática, física e, também, história e português. Por isso, o texto pode ser trabalhado em vários níveis, dependendo do leitor e dos interesses do professor, e as atividades a seguir abordam aspectos textuais e linguísticos, focando na leitura e depreensão de informações relevantes no texto, percepção da intencionalidade do gênero textual e produção de textos outros, relacionados a este.

1) A palavra “façanhas”, no título, tem valor positivo ou negativo? O que se pode esperar deste texto a partir do título?

---

<sup>33</sup> Ver, a respeito da importância da dramatização para estimular a leitura, Oliveira (2009)

<sup>34</sup> As atividades completas sobre este conto encontram-se em Santos, 2006.

- 2) No texto, Arquimedes é caracterizado como um gênio. Por quê? Com base na leitura, você concorda que ele foi um gênio? Justifique sua resposta:
- 4) Destaque as descobertas de Arquimedes, separando-as em três grupos: física, matemática, máquinas de guerra:
- 5) Por que será que a seção de Flávio Dieguez retoma o grito de Arquimedes? Você já ouviu essa palavra antes? Em que situação costumamos empregá-la?
- 6) É possível afirmar que tudo que é dito sobre Arquimedes é verdadeiro? Justifique sua resposta com base nas informações do texto:
- 7) A linguagem utilizada por Flávio Dieguez, com traços de informalidade, é adequada ao texto? Justifique sua resposta, prestando atenção ao suporte em que o texto foi publicado:
- 8) Destaque palavras do texto usadas para se referir ao grego Arquimedes. Procure entender por que elas foram utilizadas.
- 9) Redija, para cada parágrafo do texto, uma frase sintetizando a informação principal. A partir dessas frases, resuma o texto, no máximo, em 7 linhas:
- 10) Faça uma experiência à moda de Arquimedes: pegue uma vasilha com água e coloque dentro uma série de objetos, um de cada vez (sugestões: um garfo, uma vasilha menor cheia de água, uma pedra...). Redija um pequeno relatório com suas conclusões:

**Quadro 2:** Atividades para o artigo de divulgação científica “As façanhas de Arquimedes”

Os exercícios propostos a respeito do artigo “As façanhas de Arquimedes” (Revista *Galileu*) enfatizam leitura e produção e consideram que o leitor, para compreender todas as informações do texto, precisa perceber a relação entre o que se diz de Arquimedes, em que publicação foi veiculada e em que seção se encontra. Para tanto, a leitura deve preceder o próprio contato com o texto em questão, pois o professor pode começar analisando com os alunos a revista *Galileu*, seu público-alvo e os textos que veicula, que objetivos tem a seção “Eureca”, na qual o artigo em questão foi publicado.

Logo a seguir, uma leitura atenta do título e do subtítulo podem instigar a curiosidade e antecipar informações que serão reiteradas ao longo do texto. É importante observar o vocabulário

positivo / negativo atribuído a Arquimedes e os efeitos de sentidos decorrentes dessas escolhas lexicais. Também o diálogo entre o texto e a seção *Eureka*, da Revista *Galileu*, rendem atividades de leitura, pois nem todos os alunos conseguem entender a referência feita à seção, ao longo do texto.

Quanto à linguagem, é importante discutir a pertinência da informalidade em textos de divulgação científica publicados em revistas populares, de ampla circulação, que têm como público-alvo adolescentes e jovens interessados em curiosidades – tópico central da questão 7. Já a questão 8 aborda a linguagem sem a necessidade de usar terminologia, e o aluno terá que observar que “seu” (1º. parágrafo), “ele” (2º. parágrafo), “sábio” (5º. parágrafo), por exemplo, retomam “Arquimedes”, evitando a repetição e conferindo coesão.

Além disso, como as questões não têm necessariamente um “gabarito”, ou uma maneira formal de resposta, pode-se debater o texto em sala de aula e depois responder as questões. Observe-se que em todas se produz um texto, oral ou escrito, breve ou longo, contínuo ou diagramado (ver questão 4); porém as duas últimas propostas são efetivamente de produção textual, trabalhando resumo e elaboração de relatório. Finalmente, destaque-se a oportunidade de fazer um trabalho interdisciplinar, pois o texto aborda um tema de interesse das áreas de física, matemática e mesmo história.

## **5 Conclusões**

Ler é buscar sentidos nos textos, literários ou não, a partir do nosso conhecimento textual, intertextual e de mundo (cf. KLEIMAN, 1992; KOCH & ELIAS, 2006). Porém, um dos problemas percebidos nas escolas é que os alunos consideram a leitura uma atividade da qual não participam opinando e criticando. Assim, a leitura passa a ser vista como algo dissociado do dia a dia, da vida, dos gostos dos alunos, relacionado apenas a cobranças e notas. Obrigar o aluno a ler dois, quatro, seis livros por ano, fazê-lo preencher as fichas de leitura e dar-lhe notas através de avaliações formais pode distanciá-lo ainda mais



da leitura, pois esses procedimentos não estimulam o leitor a ir além do que a escola cobrará dele. Ler deve ser um processo de (auto)descoberta individual, particular.

Para que se modifiquem, portanto, as estratégias utilizadas pelos professores na avaliação da leitura, eles próprios necessitam mudar seu posicionamento diante da leitura. A disposição dos alunos em participar de atividades de leitura motivadoras demonstra que o prazer de ler por vezes está apenas latente, precisando ser despertado. As atividades aqui sugeridas são apenas amostras de como um texto pode ser trabalhado nas aulas, de português ou não, fazendo com que os alunos se interessem em ler, participar, discutir, criticar. Afinal, alternativas metodológicas na análise de textos devem ser partilhadas por todos os profissionais de ensino.

## Referências

- AGUIAR, Vera T. de; BORDINI, Maria da Glória. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- DIEGUEZ, Flavio. As façanhas de Arquimedes. *Revista Galileu*, dezembro/2001. p. 84. (Seção Eureka)
- DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Ma. Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula - leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Linguística Textual: introdução*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_.; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGNANI, Maria Aparecida C. A prática de leitura do professor brasileiro: análise e perspectiva. In: *Anais do 8º Cole.* Campinas/UNICAMP, julho/1991. p. 53-58.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Iara *et al.* (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRS, 2001.

OLIVEIRA, Tiago C. *Uma (des)aprendizagem, ou o livro dos (des)prazeres: a dramatização e a problemática da educação literária no ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau*. Rio de Janeiro / URFJ, 1994. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, inédita)

\_\_\_\_\_. Leitura e ensino: textos literários e não literários. In: *Semana de Língua Portuguesa, 2*, Rio de Janeiro, 2008. *Anais...*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. 1 CD-rom.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: *Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 5*, Caxias do Sul, 2009. *Anais...*, Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-rom.

\_\_\_\_\_. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: MARTINS, G.; SANTOS, L. W. dos; GENS, R. *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Lilian L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Campinas/Unicamp, 1984. (Dissertação de Mestrado em Educação, inédita).

SILVA, Maurício da. *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 18-29.
- TELLES, Lygia Fagundes. O jardim selvagem. In: \_\_\_\_\_. *Venha ver o pôr-do-sol e outras histórias*. São Paulo: Moderna, 1993.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VARGAS, Suzana K. de. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

## ANEXO

### As façanhas de Arquimedes

#### O gênio que inspirou esta seção brilhou na física e na matemática

Se houvesse um concurso para escolher o maior gênio de todos os tempos, o grego Arquimedes (287-212 ou 211 a. C.) seria um concorrente muito sério. Seu pai havia sido um astrônomo de pouco destaque na história da ciência, chamado Fídias, mas o que o pai não fez, o filho realizou com sobra. Não houve assunto importante daquela época em que Arquimedes não tenha dado um palpite inteligente, e muitas vezes fundou áreas do conhecimento que ainda não existiam. Conta a lenda que Arquimedes descobriu, enquanto tomava banho, que um corpo imerso em um líquido sofre a ação de uma força, vertical e para cima, que alivia o peso do corpo. Essa força do líquido sobre o corpo chama-se empuxo. Ao descobri-la, ele teria saído nu, às pressas pela rua, dizendo: "Eureka!" (achei, em grego), a palavra que dá nome a esta seção de Galileu.

Ele foi o primeiro a deduzir as leis das alavancas e das roldanas e a descobrir por que os arcos e navios flutuam. Gostava de máquinas e inventou um sem-número de engenhocas úteis, como um aparelho de bombear água que até hoje é usado em algumas partes do mundo, e terríveis catapultas de guerra, com as quais se podiam lançar pedras de um quarto de tonelada a 1 quilômetro de distância. Seu prestígio era tão grande, que se atribui a ele até façanhas improváveis, como a de ter montado um jogo de espelhos capaz de

concentrar a luz do sol e incendiar navios de guerra no mar. Experiências atuais mostram que o aparelho era mesmo engenhoso, mas dificilmente teria essa capacidade.

Na matemática, Arquimedes ensinou a calcular o número  $\pi$  e a determinar a área de figuras, como elipses, parábolas e cilindros. Também bolou um sistema de numeração com o qual se podia escrever números gigantescos, inimagináveis em seu tempo, que chegavam a quantidades de até 80 quatrilhões.

Nascido numa família de aristocratas, ele foi amigo do rei Heron, de Siracusa, na atual Sicília, cidade-estado grega então sob ameaça de Roma, o que explica o empenho do sábio em criar máquinas de guerra. Mas sua criatividade não foi páreo para a força bélica romana. Siracusa foi tomada, e Arquimedes, morto durante a batalha final por um soldado invasor.

**(DIEGUEZ, Flavio. As façanhas de Arquimedes. *Revista Galileu*, dezembro/2001. p. 84. Seção Eureka)**

# **Avaliação da aula de leitura instrumental: critérios de adequabilidade**

---

Sílvia B. A. Becher-Costa (UFRJ/PUC-Rio)<sup>35</sup>

## **1 Introdução**

O ensino de língua estrangeira com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura pode ser considerado, atualmente, uma área solidificada no Brasil, tanto em termos de esforços de pesquisa sob o tema, quanto em termos da evolução e consolidação de procedimentos didáticos. A ênfase na construção de uma proficiência leitora para alunos de diferentes segmentos escolares e contextos de ensino tem dominado os objetivos do ensino de língua estrangeira, em comparação ao desenvolvimento de outras habilidades linguísticas. Tal enfoque resulta da demanda de diferentes níveis educacionais e setores profissionais que, no que diz respeito às necessidades de conhecimento em língua estrangeira, privilegiam a capacidade de compreender e responder às informações contidas em materiais impressos (em papel ou digital), para o sucesso acadêmico ou laborial.

Não é de se surpreender, portanto, que apareça a primazia da habilidade de leitura nos seguintes documentos e contextos pedagógicos: Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras, programas curriculares de escolas de Ensino Médio, processos de seleção para programas de pós-graduação, exames vestibulares, certames públicos para instituições e órgãos governamentais e, espelhando as necessidades profissionais, diversos currículos de graduação em áreas técnico-científicas, sócio-culturais e artísticas. Essa crescente e constante demanda das últimas décadas foi

---

<sup>35</sup> s.becher@uol.com.br

inaugurada no Brasil com o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – Projeto ESP, liderado pela PUC-SP, nos anos 80.

O projeto abriu uma nova era no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e seus resultados e impacto no cenário nacional – conforme avaliação de seus líderes, dos participantes nacionais e do público externo – são extremamente positivos. A variedade e diversidade de instituições participantes do projeto, a visibilidade dada aos produtos e pesquisas dele decorrentes e a influência de vários de seus membros em comunidades acadêmicas, em instituições de ponta no cenário educacional nacional e em organismos de definição política linguística foram fatores preponderantes para a divulgação desta postura pedagógica. O projeto foi caracterizado como tendo ‘sustentabilidade’ (cf. HOLMES e CELANI, 2006; LABASSI, 2010) por ter se mantido durante tantos anos (o artigo de Holmes e Celani 2006 comemora os 25 anos do projeto<sup>36</sup>), produzido tantas pesquisas, impactado tantos centros de ensino e envolvido tantos professores.

No entanto, a ampliação de contextos educacionais que abrigaram o ensino de inglês para fins específicos não parece ter influenciado **com a mesma intensidade** a formação de professores para atuar nesse nicho do mercado.<sup>37</sup>

Face ao que se percebe em uma rápida consulta na internet a programas de cursos de extensão universitária e a currículos de algumas das principais universidades de qualidade reconhecida no país, a preparação desses docentes vem acontecendo, muitas vezes,

---

<sup>36</sup> On the occasion of the 25th anniversary of the Brazilian ESP Project, this paper discusses why it has been able to sustain itself and develop over such a long period.” (Na ocasião do 25º aniversário do Projeto ESP Brasileiro, este trabalho discute porque este projeto pôde se sustentar e desenvolver ao longo de um período tão longo.) (HOLMES e CELANI, 2006)

<sup>37</sup> Muito embora se constate um número significativo de eventos, seminários e encontros sob o tema de ensino de língua estrangeira para fins específicos (ou às vezes denominados ensino de língua instrumental), com uma profusão de pesquisas e orientações didático-pedagógicas.

por meio de cursos de curta duração, em oficinas de capacitação ou pela alocação de algumas unidades em programas de disciplinas sobre metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Assim sendo, a formação do professor para esse contexto pedagógico ainda parece ser restrita, superficial e genérica – sem atentar para as tantas especificidades em que poderão vir a trabalhar professores de língua estrangeira instrumental.

E essa situação parece não ser exclusiva do Brasil. Chen (2000) salienta a falta de programas de capacitação de professores na área.

Nos últimos anos, embora o Inglês para Fins Específicos (IFE) tenha se tornado um chamariz no campo do ensino-aprendizagem de línguas, em vista de **escassos ou quase-inexistentes programas de formação de professores em IFE**, capacitação ou orientação a professores na área em muitas áreas do mundo, a demanda para cursos de IFE tem sido mal atendida. (p.390 – *grifo nosso*)<sup>38 39</sup>

Hüttner et al. (2009) apontam que essa deficiência está presente também na formação de professores na Europa.

Um dos efeitos da importância cada vez maior das questões de Inglês Global em contextos profissionais tem sido o aumento do ensino de IFE em todos os níveis. Apesar da demanda crescente de professores de IFE, os programas de formação de professores na Europa têm, até o momento,

---

<sup>38</sup> In recent years, although English for specific purposes (ESP) has been a popular catchphrase in the field of language learning and teaching, in light of the thin to non-existent provision of ESP teacher education, training programs and supervision in many areas of the world, the demand for ESP courses has gone largely unanswered.

<sup>39</sup> As traduções apresentadas neste texto são de autoria da autora do presente artigo.

**negligenciado esta área importante.** (p. 99 – grifo nosso).<sup>40</sup>

Agrega-se a este contexto, o fato de que há poucos textos que compilam os princípios gerais do ensino de instrumental, de modo a servirem de base para o desenvolvimento dos profissionais que estarão na linha de frente de tais cursos de língua estrangeira instrumental. Talvez isso se deva ao fato de que não há um só caminho no ensino instrumental, mas diferentes enfoques - para atender a necessidades tão divergentes quanto são as categorias, as funções e as atividades profissionais. O argumento de Chen (2000) de que não é possível definir um currículo sem que seja considerado cada contexto específico - em termos de alunos, ambiente educacional e característica do professor -- reforça a necessidade de uma preparação diferenciada para atuação em ensino de língua estrangeira instrumental.

O principal argumento para a participação profissional é o de que as proposições na teoria de IFE não são facilmente generalizáveis para aplicação a contextos de ensino específicos (ver Dudley-Evans, 1997; Hutchinson & Waters, 1987; Robinson, 1991). Não há currículo de IFE adotado que corresponda ao contexto de ensino específico que um futuro professor de IFE vá encontrar. Cabe aos professores desenvolverem seus próprios currículos de acordo com as necessidades de determinados alunos e as condições de ensino. Nessas circunstâncias, um conjunto de pressuposições de IFE que funcionam como guia geral para a prática pode não servir às demandas práticas de um determinado currículo, o que significa dizer que um modelo convencional de treinamento que considere a teoria-na-prática parece ser insuficiente se não levar em conta os princípios

---

<sup>40</sup> One of the effects of the growing importance of global English in professional contexts has been the rise of ESP teaching at all levels. Despite the concurrently increasing demand for ESP teachers, pre-service teacher education programmes in Europe have so far largely neglected this important area.



contextualizadores de desenvolvimento de currículos em IFE. (p. 390)<sup>41</sup>

Programas de treinamento ou supervisores na área serão, necessariamente, limitados, continua Chen.

Não basta que os professores de línguas fiquem simplesmente esperando por programas de treinamento de IFE, ou pelo aparecimento de supervisores na área, visto que, mesmo havendo o treinamento ou sendo programados, sofrerão limitações inevitáveis. (p. 390)<sup>42</sup>

Não obstante, há que se constituírem critérios para medir a eficácia pedagógica de currículos e posturas didáticas. A vivência acadêmica tem apontado para diversas situações em que se torna necessário identificar a adequabilidade do professor que assumirá as turmas de língua estrangeira instrumental ou a propriedade das estratégias pedagógicas e curriculares desenhadas – sendo a mais típica dentre tais situações a seleção de professores por meio de concursos ou processos seletivos.

A partir da constatação de que a relação entre treinamento e ensino para fins específicos não tem sido linear, de que há uma injustificável precariedade de estudos sobre os efeitos da formação

---

<sup>41</sup> The main argument for professional participation is that the propositions in ESP theory are not easily generalized to apply to specific teaching contexts (see, Dudley-Evans, 1997; Hutchinson & Waters, 1987; Robinson, 1991). There is no espoused ESP curriculum that corresponds to the particular teaching setting that many a prospective ESP teacher may encounter. It is for teachers to develop their own curricula according to given learners' needs and to given teaching conditions. In these circumstances, a set of ESP assumptions intended as a guide to practice might not actually serve the practical demands of a specific curriculum, which is to say that a conventional theory-into-practice ESP training model could seem insufficient without the context-specific principles of ESP curriculum development.

<sup>42</sup> It will not suffice for language teachers simply to sit around hoping for ESP training programs and supervisors to appear, because even such training as there is or may eventuate suffers inevitable limitations.

pedagógica para estes contextos (Richards, 1989), e de que há, além da falta de programas de preparação de docentes para este fim, “uma insatisfação com os modelos de treinamento convencionais de teoria-na-prática” (Chen, p.390), pretendo, neste capítulo, reunir e sistematizar elementos pedagógicos que formam um quadro referencial para balizar a análise de aulas de língua estrangeira dentro da proposta pedagógica específica de leitura instrumental, com o intuito de contribuir para compensar a lacuna apontada.

Acredito que esse esforço está alinhado com o que aponta Bernhardt (2011) quando comenta que “... As pesquisas fornecem poucos, se tanto, *insights* sobre a eficácia de estratégias de ensino no que tange à leitura,” (p. 102)<sup>43</sup>. É preciso entender melhor o que caracteriza um ensino produtivo para que os alunos desenvolvam leitura e compreensão eficaz. A tentativa de construir um conjunto de critérios e princípios que professores de IFE na área de leitura deveriam contemplar pode ser um passo para definir características que apontem para o sucesso nesta área de ensino e identificar procedimentos de aquisição de habilidades linguísticas que conduzam à proficiência leitora dos alunos e futuros profissionais.

Os critérios e princípios discutidos, neste capítulo, refletem tanto os pressupostos teóricos já sedimentados na área de ensino de leitura instrumental (primordialmente de inglês como língua estrangeira), quanto outras contribuições teóricas que vêm agregar e iluminar a seara, de modo a poder elaborar um quadro de referência sistematizado e abrangente.

Além dos princípios teóricos e conceituais sistematizados na literatura ou nos compêndios didáticos, essenciais à reflexão e prática docente do desenvolvimento da competência leitora, os elementos do modelo capitalizam a experiência pedagógica da autora, considerando que a apropriação do conhecimento tácito adquirido no fazer docente e na prática localizada e contextualizada em diferentes

---

<sup>43</sup> ...research provides few if any insights into effective teaching in the reading arena.

instituições e com diferentes públicos traz subsídios de teorização a partir de uma práxis. Destarte, buscamos trazer um enfoque que servirá, em última análise também para a formação do professor de línguas estrangeiras com fins específicos com ênfase em leitura, mas que visa, em primeira instância, apontar para aspectos que devam estar iluminados ao avaliarmos uma situação pedagógica e o professor em atuação. Este deverá demonstrar competências e aptidões para lidar com exigências e questões situacionais que não são sempre previsíveis, ser capaz de lidar com as necessidades múltiplas de seus alunos, em termos de objetivos profissionais ou acadêmicos e adaptar-se aos propósitos que trazem para a aprendizagem de línguas.

## **2 A perspectiva de observação**

Considerando que as novas concepções metodológicas e pedagógicas que perpassam o ensino de língua estrangeira precisam ser incorporadas também às aulas de língua estrangeira para fins específicos (LEFE), partiremos de uma visão sistêmica e dinâmica para delinear as características a serem analisadas nos procedimentos de ensino de LEFE com foco no desenvolvimento da competência leitora.

Neste contexto, a ênfase no aprendiz, nas condições de engajamento do aluno, na sua atitude consciente e cognitivamente-envolvida, na construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça a interação e negociação, tanto de significados quanto de regras de participação, são bases para o trabalho da sala de aula. Como também são pilares essenciais a atitude reflexiva e proativa do professor, a sua pré-disponibilidade para ensaiar novos caminhos e sua busca por respostas teoricamente e empiricamente fundamentadas aos problemas que enfrenta(rá) na sala de aula. Esses parâmetros pressupõem uma complexa teia de relações envolvendo os participantes, os seus objetivos e finalidades, o contexto local e global e as alterações que vão se apresentando ao longo do processo.

Para dar conta de apontar as diferentes facetas que a avaliação de uma aula ou curso de LEFE com ênfase em leitura

deverá encampar, adotamos o modelo relacional, apresentado por Burns e Knox (2011), ajustado e ampliado para atender ao nosso objetivo. Burns e Knox construíram o seu modelo com o intuito de explicar práticas de sala de aula de professores e suas reflexões sobre as mesmas, conceituando a sala de aula como espaço de convergência de vários elementos, que extrapolam o tempo e o espaço de uma dada sala de aula, e que interagem em relações dinâmicas (BURNS e KNOX 2011, p.2). De forma análoga ao quadro dos autores, construímos uma rede de interrelações tendo quatro centros (eixos): o professor, a sala de aula, o aluno/a turma, e os propósitos. O quadro de Burns e Knox (2011) apresentava, originalmente, somente os dois primeiros e tinha, como terceiro centro, o ambiente físico. Porém, para o contexto que analisamos neste trabalho, entendemos serem os fins últimos dos alunos um eixo mais relevante para observar a dinâmica produzida em sala de aula do que restringir o eixo ao ambiente físico, para que seja possível perceber os elos que podem contribuir para resultados mais eficientes. Assim sendo, o eixo do espaço físico foi traduzido como a sala de aula e foi incluído um quarto eixo, o dos propósitos para completar o quadro do sistema que se pretende descrever neste capítulo.

O modelo é uma tentativa de conceber

“a sala de aula não como uma máquina ou um processo fabril onde os insumos são processados e os produtos gerados, nem como uma atividade, mas como uma convergência de elementos diferentes que vão além dos limites temporais e espaciais de uma determinada sala de aula, e que se combinam em relações dinâmicas.” (BURNS e KNOX 2011, p.2 )<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> This model conceptualizes the classroom not as a machine where inputs are processed and outputs generated, not as a space where activity takes place, and not as an activity, but as a convergence of different elements which stretch beyond the temporal and spatial location of a given classroom, and which combine in dynamic relationships.

Partimos da noção de sistema como uma forma produtiva de explicar a gama de fatores que causam variações no aprendizado bem como na transformação de conhecimento em ações performativas. Diferentes interrelações entre fatores individuais (como idade, atitude, motivação, inteligência e experiências anteriores), tanto de alunos quanto de professor, e influências sócio-educacionais geram variabilidade e instabilidade no desenvolvimento de conhecimento linguístico (de BOT *et al*, 2005) e explicam as diversidades entre alunos, situações de aprendizagem e competências atingidas. Todo desenvolvimento depende dos recursos empregados, da interação com o ambiente e da reorganização advinda das etapas do processo. Os sistemas estão em fluxo contínuo e sensíveis aos insumos recebidos a cada momento e às condições de atuação dos participantes.

A tentativa de elaborar um modelo relacional que possa mapear a complexidade<sup>45</sup> da sala de aula de línguas estrangeiras, no caso em tela com o foco em ensino para propósitos específicos, não visa explicar resultados nem justificar fracassos, mas trazer, de forma sistematizada, pontos de reflexão para compreender os fatores intervenientes no processo de desenvolvimento das competências definidas como meta. Tal modelo pode ser um referencial para identificar as questões intervenientes e que devam ser consideradas no planejamento educacional de um curso, na avaliação de uma proposta pedagógica, na análise de adequabilidade de um plano de aula ou na apreciação de sequência didática para IFE com ênfase em leitura.

---

<sup>45</sup> Adotamos aqui a noção de complexidade, segundo a visão da teoria da complexidade, em que os sistemas complexos abrangem um grande número de componentes ou agentes que (inter)agem de forma relacionada, de modo que o comportamento do sistema é mais do que o comportamento de seus elementos individuais. Têm como característica o fato de serem dinâmicos, não-lineares, por vezes caóticos, imprevisíveis e sensíveis às condições de espaço e tempo, abertos, auto-organizadores, recursivos e adaptáveis. (LARSEN-FREEMAN, p.142-143).

A seguir, na seção 3, o modelo será apresentado com a descrição dos elementos que o compõem.

### **3 O modelo relacional: visão sistêmica dos elementos em jogo na sala de aula de leitura instrumental**

Conforme explicitado anteriormente, o modelo a ser descrito baseia-se na construção de Burns e Knox (2011) e tem como pilares a sensibilidade ao contexto da aprendizagem, a inter-conectividade entre os seus elementos, a não-linearidade das relações, a dinamicidade de insumos e produtos ou resultados desvinculados de relações causais simples, a temporalidade e espacialidade abstratas e compostas, além das instâncias específicas da sala de aula em curso. Difere este modelo do original apresentado pelos autores citados, como já foi dito, na medida em que incorpora como o terceiro eixo de relações o conceito de propósito (tão central no ensino de LE para fins específicos, em especial quando o foco é o desenvolvimento da competência leitora), em substituição ao eixo de ambiente físico que os autores haviam incluído. A noção de ambiente físico foi migrada no modelo apresentado, neste capítulo, para um elemento periférico interveniente, deixando o lugar nuclear do terceiro eixo. Outra diferença em termos do modelo seminal apresentado pelos autores está no fato de introduzir o eixo dos alunos, considerando a relevância da diversidade da comunidade de aprendizagem em cada caso de LEFE.

O modelo espelha a confluência de elementos e processos que se interligam em conexões orgânicas e que constroem a vida na sala de aula moldando as ações e reações de participantes e o desenrolar de conhecimento e competências. Nessa representação visual, os elementos devem ser entendidos como dinâmicos, interdependentes e inter-influente -- compreendidos em sua totalidade através das “interações e relações com os demais elementos no sistema e além

dele” (BURNS e KNOX, 2011, p.12).<sup>46</sup> As setas indicam a dinamicidade e o constante agir de um elemento sobre o outro. Como propuseram os autores do modelo original, “a sala de aula não é vista como espaço ou como atividade, mas como convergência de inúmeros elementos cruciais que se combinam em relações múltiplas, dinâmicas e específicas a cada contexto” (p. 13)<sup>47</sup>

Sem dúvida, outros elementos podem ser apontados como complementares ou até substitutivos a alguns dos elos representados. Não se pretende que o modelo descrito aqui seja definitivo nem imutável – é uma primeira tentativa de identificar os fatores que criam o conjunto holístico influenciado pelo contexto e processo da sala de aula de LEFE com ênfase em leitura, evitando uma análise isolacionista de fatores individuais, de modo que o todo é maior do que a combinação das partes, bem como a interação entre as partes determina o desenrolar do ser vivo que é a aprendizagem.

### 3.1 Os quatro eixos e suas relações

Foram considerados como os quatro pilares fundamentais das relações estabelecidas no contexto de ensino de língua estrangeira para fins de desenvolvimento da competência leitora os seguintes eixos: ***os alunos, o professor, a sala de aula e os propósitos***. A partir destes eixos tecem-se as ligações entre outros elementos que impactam ou moldam os processos de ensino-aprendizagem e que dialogam entre si na construção do cenário pedagógico.

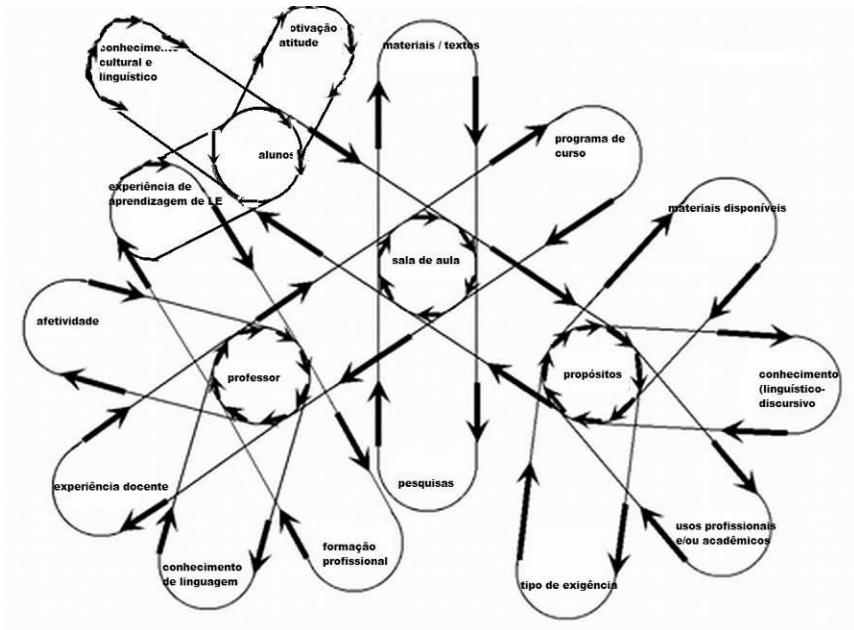
Há que se chamar a atenção para as setas e seus direcionamentos. As setas percorrem movimentos circulares e interligam os diferentes eixos com seus elementos radiais. Embora o

---

<sup>46</sup> ... their interactions and relations with other elements in and beyond the system.

<sup>47</sup> In this model, the classroom is seen neither as a space nor an activity, but as a convergence of a number of crucial elements which combine multiple, dynamic, context-specific relationships.”

modelo apresente uma disposição bidimensional, a circulariedade das setas aponta para uma tridimensionalidade, com interrelações mútuas entre os eixos, entre os elementos de cada eixo e entre eixos. Também indicam a recursividade de todos os elos e a interpenetração e reciprocidade de influência entre os elos e os eixos. É preciso entender esse modelo como um verdadeiro sistema em rede de relações, com múltiplas interações entre os elementos, que estão sempre em constante fluxo.



**Figura 1** – Sistema de Relações no Ensino de LEFE para o desenvolvimento de competência leitora <sup>48</sup>

<sup>48</sup> O modelo aqui apresentado foi adaptado e ampliado a partir do sistema de Burns e Knox, 2011, p. 17.



Iniciamos os comentários de como se constitui o modelo sistêmico proposto com o *eixo do professor* – pela simples razão de que delineamos este modelo como apoio para a avaliação da adequabilidade das estratégias pedagógicas e dos planos de ensino aplicados em aulas de leitura instrumental em língua estrangeira. Nesse contexto, o eixo do professor remete às *experiências de aprendizagem de língua estrangeira* que ele teve como aluno em momentos anteriores – os sucessos e dificuldades que foram vivenciadas, as diferentes situações que ele acompanhou, as metodologias às quais se submeteu. Certamente, as suas oportunidades e experiências moldam o que sabe e pensa sobre ensino e aprendizagem e o qualificam para reproduzi-las ou mesmo evitá-las conscientemente quando no papel de professor autônomo e livre para escolher as formas que acredita serem mais apropriadas para o desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

Na mesma linha de raciocínio, podemos citar as *experiências docentes* do professor sob análise - isto é, as experiências que acumulou em regência de turma interferem na construção de seu saber docente e de suas crenças quanto aos métodos e situações que melhor se ajustam à situação atual que enfrenta.

Outro elemento de grande impacto na realidade do seu desempenho em sala de aula é a *afetividade*. A afetividade “Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.19) e que, conforme dizem essas autoras, nos leva a “reagir com atividades internas/externas que a situação desperta” (idem, p.19) e podem causar emoção, sentimento e paixão. Embora se veja no modelo o elo da afetividade ligado ao professor, poderemos entender que este também está envolvendo o aluno, na medida em que a afetividade será fruto de uma relação (e as relações envolvem, pelo menos, dois participantes). Além disso, encontramos, ligado ao eixo do aluno, o elemento da motivação/atitude que é, por sua vez, fruto de um laço

de afetividade, seja pessoal com o professor, seja conceitual com o tema ou finalidade da aprendizagem.

Em ligação com o eixo do professor, o elemento *conhecimento de linguagem* refere-se à concepção de língua (estrangeira ou materna) que o professor tem, suas reflexões acerca das funções de linguagem e sua visão sobre o quê e como ensinar aspectos linguísticos e comunicativos e quais estratégias podem ser usadas para atingir competências no emprego da língua estrangeira. Em estreita associação, citamos o elemento *formação profissional* – uma vez que a formação leva o indivíduo a formar os conceitos que lhe servirão de base para suas crenças e ações. Certamente, a formação é mais do que somente os conhecimentos e conceitos internalizados sobre as questões de linguagem e ensino de línguas. Abrange também outras áreas de saber, como as questões didáticas, as temáticas de áreas afins ao seu campo de atuação, bem como quaisquer conhecimentos adquiridos ou vivenciados que possam, até certo ponto, impactar o ser que vai se construindo ao longo da vida pessoal e profissional.

O eixo dos *alunos* apresenta três pontos de relação e uma ligação com outro eixo: *a experiência de aprendizagem de língua estrangeira* (em termos deste elemento, permanecem pertinentes os comentários feitos anteriormente sobre a experiência de aprendizagem do professor); *a motivação e atitude*; o *conhecimento cultural e linguístico* e a *sala de aula*. Como já mencionado, a motivação e atitude dos alunos é fruto de uma relação de afetividade e da sua convicção sobre o que pretende alcançar. A atitude resulta de uma intenção, muitas vezes gerada por uma emoção (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.20), fruto de sentimentos de (des)afetividade. A sala de aula como elemento central será objeto de ponderações mais adiante. Cabem algumas observações sobre o conhecimento cultural e linguístico. Neste elemento, encaixam-se a bagagem anterior que o aluno traz sobre a língua estrangeira (e também sobre sua língua materna ou outras línguas estrangeiras que tenha aprendido), além do que sabe sobre a(s) cultura(s) da língua que está desenvolvendo, sua visão sobre interculturalidade, a cultura da globalização e o uso

da língua estrangeira no contexto da mundialização de ideias e economias.

O modelo apresenta como elemento coaxial, que está ao centro dos quatro eixos do sistema, *a sala de aula*. A sala de aula é o contexto que une o professor, os alunos, os propósitos de aprendizagem. No mundo digital e tecnológico em que vivemos, é desnecessário comentar que a sala de aula deve ser entendida como o espaço de ensino-aprendizagem, físico e concreto ou abstrato e virtual. As relações se mantêm, ou mesmo se expandem para além do tempo simultâneo que caracteriza a sala de aula física, uma vez que o sistema complexo de aprendizagem é aberto e não se encerra em nenhum espaço delimitado, prolongando-se de um sistema em interrelação com outros sistemas.

Os elementos que se posicionam nos raios que partem do eixo da sala de aula são quatro. Citamos, primeiramente, o *professor* e sua visão do que a sala de aula tem como potencial e como limitações. O elo seguinte especifica os *materiais e textos* (visuais ou verbais), pois têm lugar relevante no desenrolar das atividades realizadas por alunos e professor. A escolha dos materiais interfere no estabelecer das relações de afetividade e na motivação, criam espaço para o desenvolvimento linguístico e conduzem ao desempenho na língua estrangeira, do momento que são fonte para as atividades realizadas. O *programa do curso* aparece como um terceiro elo do eixo da sala de aula. O programa do curso está para a visão de longo prazo, como os textos e materiais estão para a visão de curto prazo – isto é, o programa do curso deve estar subordinado aos objetivos e finalidades dos alunos, ou do professor em consonância com as necessidades de seus alunos. Por fim, neste eixo, as *pesquisas* aparecem como elo essencial porque subsidiam a construção do planejamento de curso ou de aula, dão apoio conceitual às estratégias ou metodologia adotadas, realimentam a sala de aula com as descobertas e *insights* advindos de momentos de reflexão, de investigação em campo, da literatura disponível e/ou da lógica mental que relaciona

conhecimentos anteriores com situações inovadoras encontradas ou testadas por professores, alunos e pesquisadores.

O último eixo que descrevemos é, não obstante, o ponto de partida para todos os demais na medida em que reflete o ponto de chegada que se deseja atingir. Difícil é alcançar um objetivo se não o temos claro desde o início. Para que os propósitos sejam cumpridos há que se relacionar: *materiais disponíveis, conhecimentos linguístico-discursivos, usos profissionais e/ou acadêmicos e tipos de exigência* no desempenho com a língua estrangeira. Estes elos remetem às finalidades na aprendizagem – no tocante aos momentos de uso, aos gêneros discursivos que a serem dominados, aos ambientes de uso linguístico, às habilidades que serão desempenhadas, e às expectativas de possíveis interlocutores ou receptores de informação em função do grau de maestria na língua estrangeira e ou da aceitação de sotaques ou inadequações no uso do idioma.

### **3.2 Aplicabilidade do modelo**

Como já ressaltado, o modelo aqui apresentado pode guiar a análise de desempenho de professores na condução de aulas de língua estrangeira para fins específicos, em especial quando visam desenvolver a capacidade leitora de seus alunos. Reiterando comentários feitos na seção introdutória deste capítulo, a formação de professores para atuarem nesta seara não parece estar ainda totalmente consolidada nem expandida para todas as instituições formadoras de docentes de língua estrangeira. Colaborações que possam preencher lacunas ou sistematizar conhecimentos podem ser úteis para o campo de formação de professores de LEFE.

Ao analisar a atuação de um professor ou verificar a pertinência de um plano de aula ou de curso no contexto aqui especificado, há que se considerar os quatro eixos do sistema (o professor, os alunos, a sala de aula e os propósitos), os elementos que estabelecem a rede de relações e perceber se todos os aspectos que compõem o sistema foram contemplados e foram alvo de reflexão

durante a construção do planejamento geral ou da atividade (a ser) realizada.

Discutir critérios ou pontos de observação para análise do desempenho docente não tem aqui a finalidade de assumir um posicionamento externo e distante do processo de ensino-aprendizagem ou de dar um “sentido controlador e fiscalizador” (como alertaram GÜNTZEL RAMOS e MORAES, 2000, p.1), mas sim possibilitar a percepção mais aprofundada de fatores que afetam a prática e ação docente e que, se forem tornados conscientes, podem ajudar a aperfeiçoar a atuação pedagógica, a atingir resultados mais satisfatórios, a diagnosticar potencialidades e limitações e a identificar as questões técnicas e políticas que intervêm no ensino-aprendizagem. Trazem subsídios conjugáveis com a formação continuada e com o crescimento dos atores do processo pedagógico.

#### **4 À guisa de considerações finais**

O presente capítulo teve por finalidade contribuir com um esboço que sirva de base para uma avaliação da adequabilidade de uma aula de língua estrangeira com propósito de desenvolvimento da competência leitora para instrumentalizar o aluno academicamente ou profissionalmente.

Desenhou-se um modelo sistêmico, composto por elementos interligados e intervenientes que devam ser considerados na elaboração de planos de aula, de currículos de curso e na análise destes em termos da situação específica a que se propõem.

É importante ressaltar que os elementos no modelo apresentado, neste capítulo, não devem ser considerados monolíticos, estáveis e inflexíveis. O modelo poderá ser reconstituído ou rearrumado pela influência de restrições, variações ou limitações institucionais ou contextuais. Como apontam BURNS e KNOX (2011), “Embora possamos esperar alguma consistência entre as salas de aula, e na mesma sala de aula ao longo do tempo: não estamos afirmando que estes fatores (nem a combinação deles) será generalizável a todas

as salas de aula.” (p. 13).<sup>49</sup> Há ainda fatores que são intervenientes temporariamente, por questões ambientais, sociais ou político-ideológicas do momento ou do espaço geográfico – como salienta Borg (2006, p. 275):

“Os elementos que constituem essas realidades são, potencialmente, muitos – na sala de aula, na escola e além desses limites; alguns serão temporários (como excesso de calor em certo dia), outros serão mais permanentes (como a política institucional).”<sup>50</sup>

Esse autor, ao discutir o papel da cognição do professor no ensino de línguas estrangeiras a partir de uma revisão da literatura sobre o assunto, nos aponta a relevância do contexto na relação da cognição com o fazer docente da sala de aula. Afirma que

“Entender melhor os fatores contextuais – por exemplo, institucionais, sociais, instrucionais, físicos – que moldam o que os professores de línguas fazem torna-se essencial para obtermos a compreensão das relações entre cognição e prática docente.” (BORG, 2003, p. 106)<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> “That is, while some consistency between classrooms is always to be expected, there will also be individual variation between different classrooms, and in the same classroom over time: we are not claiming that these factors (or this *combination* of factors) will generalise to every classroom.”

<sup>50</sup> “The elements which constitute these realities are potentially many, inside the classroom, the school, and beyond; some will be temporary (e.g. excessive heat on a particular day), others more permanent (e.g. institutional policy).”

<sup>51</sup> “Greater understandings of the contextual factors – e.g., institutional, social, instructional, physical – which shape what language teachers do are central to deeper insights into relationships between cognition and practice.

Da mesma forma, acreditamos que o contexto específico poderá moldar ou ressaltar algum elemento do modelo ora apresentado – o que não o invalida na medida em que servirá como ponto de inflexão, ou de base para ajustes ou adaptações.

Consideramos como Fontana (2008, p.3) que

“Como os cursos de LFE são programas sob medida para atender às necessidades particulares da clientela, o professor necessita ser competente e criativo, crítico, hábil e ético na tomada de decisões e na realização de ações, mas, sobretudo, aberto ao novo, capaz de lidar com desafios de várias naturezas.”

Sendo assim, não terá uma fórmula a seguir, mas diretrizes de escolhas. Suas opções terão que ser orientadas por questões essenciais a serem consideradas.

Neste sentido, o modelo deste capítulo traz subsídios tanto para o professor ao planejar a sua aula, quanto para o avaliador (seja ele um profissional na função de coordenador pedagógico, de membro de banca examinadora, de supervisor acadêmico, ou outra) tomar como ponto de partida – buscando examinar os diferentes aspectos interferentes no sucesso do desenvolvimento da aula de LEFE para o desenvolvimento da leitura.

## **Referências**

BERNHARDT, Elizabeth B. *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge, 2011.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, n. 36, 2003, 81–109.

BORG, Simon. *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum, 2006.

CHEN T. Self-training for ESP through action research. *English for Specific Purposes*, vol 19, 2000, 389-402.

CVETEK, Slavko. 'Applying chaos theory to lesson planning and delivery', *European Journal of Teacher Education*, 31: 3, 2008, 247 – 256.

de BOT, Kees; VERSPOOR, Marjolijn; LOWIE, Wander. Dynamic Systems Theory and Applied Linguistics: the ultimate “so what”? Viewpoints. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 15 No. 1 , Blackwell Publishing Ltd, 2005.

FONTANA, Niura Maria. Autonomia: Requisito na Formação do Professor de Línguas para Fins Específicos. *The ESPecialist*, vol. 29, n. especial, 2008. 1- 17.

GÜNTZEL RAMOS, Maurivan; MORAES, Roque. Avaliação do Desempenho de Professores numa Perspectiva Qualitativa: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), Madrid, ES, n. 108, 2000, 1-18.

HOLMES, J.; CELANI, M.A.A. , Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005. *English for Specific Purposes*, 25 , 2006, 109–122.

HÜTTNER Julia; SMIT, Ute; MEHLMAUER-LARCHER, Barbara et al. - ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis. *System*, vol. 37, 2009. 99–109.

LABASSI, Tahar. Two ESP projects under the test of time: The case of Brazil and Tunisia. *English for Specific Purposes*, Volume 29, Issue 1, January 2010, 19-29.



LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 18, n. 2, Oxford University Press, 1997, 141-164.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, n.20 São Paulo, jun. 2005.

RICHARDS, Keith. Pride and prejudice: The relationship between ESP and training. *English for Specific Purposes*, Volume 8, Issue 3, 1989, 207-222.

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LEITURA COM A MEDIAÇÃO DAS  
NOVAS TECNOLOGIAS**

# Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira

---

Cristina de Souza Vergnano-Junger (UERJ)<sup>52</sup>

## 1 Primeiras palavras

O senso comum, ao menos entre a população que vive em meios urbanos, nos diz que o início do século XXI está marcado pela intensificação da presença das novas tecnologias em nossa vida cotidiana. Parece deixar claro, além disso, que vivemos na era/sociedade da informação, como intuem algumas pessoas, anunciam os meios de comunicação e confirmam estudiosos (WERTHEIN, 2000). Hoje, produtos e serviços (sejam públicos ou privados) são oferecidos e adquiridos na Internet. Bens de consumo tecnológicos se multiplicam no comércio, indústria, setores de serviço, nas casas e ruas – caixas eletrônicos, celulares, agendas eletrônicas, *laptops* e *netbooks*, para citar alguns deles. Com o aperfeiçoamento dos aparelhos e seus recursos, aparecem e crescem novas formas de relacionamento social, de uso das linguagens, de discursos e gêneros: comunidades virtuais, *e-commerce*, jogos *on-line*, livros e bibliotecas digitais, *chats*, fóruns virtuais, descarga de filmes, textos e músicas de *sites* diretamente para computadores, celulares, aparelhos de MP3 ou MP4, etc. Talvez nunca as distâncias tenham sido tão curtas e as possibilidades de interação com pessoas de todas as partes do mundo, línguas e culturas, tão fácil.

A educação não poderia ficar excluída desse movimento. Governos investem na implantação de laboratórios de informática nas

---

<sup>52</sup> crisuj@terra.com.br

escolas e na distribuição de computadores para alunos e professores<sup>53</sup>. Em nosso país, documentos governamentais de educação destacam explicitamente a importância do letramento digital crítico (BRASIL, 2000). Defendem que os recursos informáticos e da televisão devem estar presentes nas escolas e que os alunos precisam desenvolver competências e habilidades de compreensão dos processos utilizados na mídia.

Toda essa realidade, a qual não podemos ignorar, gera com frequência sentimentos e atitudes contraditórios, coexistindo extremos de repúdio com aqueles de atitudes ufanistas. No que se refere à educação, não é raro encontrar opiniões sobre como a escola e os professores estão arcaicos nesse novo contexto e como é possível ter acesso a mais informação fora do sistema escolar. Isso, entre outros resultados, parece gerar em vários docentes sentimentos de perplexidade, insegurança, receio quanto ao seu futuro e/ou repúdio a uma situação que parece desvalorizá-los – ao seu trabalho e à sua formação. No entanto, nem a tecnologia informática está democrática e homoganeamente difundida em nosso país, nem o simples fato de se ter acesso a ela garante o desejado letramento digital crítico. Quantidade de informação não é necessariamente sinônimo de qualidade e o fato de ter acesso a dados não garante a habilidade e competência de lidar com eles e transformá-los em informação útil. Nesse contexto entram a escola e os professores, como agentes de fomento da criticidade e proficiência no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e seus benefícios.

Isso nos propõe alguns tópicos para reflexão. Primeiro, a revisão do conceito de tecnologia e a relativização das posições sobre novo e antigo/ultrapassado. Em segundo lugar, a confrontação entre meios/recursos e metodologias, pois, o simples fato de inserirmos aparelhagem avançada nas escolas não significa avançar teórico-

---

53 Iniciativas nesse sentido têm sido registradas pelos meios de comunicação no Brasil e em outros países, como pode ser constatado em notícia do *La Nación*, argentino (por exemplo, a reportagem “Ir a la escuela incluye computadora”, de Casanovas, de 13 de setembro de 2009), ou do *Em questão*, do governo brasileiro (“Secretaria de Ciência e Tecnologia promove Semana da Inclusão Digital”, publicada em 20/03/2009).

metodologicamente no processo de ensino-aprendizagem. E, em terceiro, a constatação de que os docentes de hoje devem enfrentar um novo paradigma de ensino (espera-se deles que o façam de maneira satisfatória), mas não consta de sua formação uma proposta de letramento digital. Eles devem lidar com essa limitação e construir percursos, adaptando práticas, fomentando sua própria formação continuada, reconstruindo teoria e metodologia a partir dos insumos aos que puderem ter acesso e à sua própria atuação profissional.

Tratar de todo o universo que a questão das tecnologias da informação e comunicação fomenta seria uma tarefa de proporções que excedem o espaço de um único artigo e apenas um pesquisador. Portanto, neste texto, propomos centralizar a questão na habilidade da compreensão leitora. Como comentamos acima, os documentos de orientação do ensino em nosso país (BRASIL, 2000) citam a capacidade de compreender processos e linguagens presentes nas novas mídias. Defendemos, também, que a produção não pode ocorrer de maneira proficiente, nem atender nossos objetivos se não conta com insumos – outros discursos e textos, experiência acumulada ao longo da vida e interação com pessoas, textos e sociedade. Assim, tomamos aqui a leitura, num sentido amplo (de textos verbais e imagéticos), como a base para a produção discursiva e a ação no mundo. Quanto mais desenvolvida e crítica seja essa habilidade, mais poderá contribuir para o desenvolvimento das demais. Dessa forma, ela é assumida como o ponto focal de nossas pesquisas e práticas, objeto de reflexão tanto científica quanto profissional, estando relacionada a todos os aspectos que abordamos ao longo do capítulo.

## **2 Revisando conceitos-chave**

É comum escutar entre professores ou mesmo ler em matérias de jornal que os jovens não leem. No entanto, precisamos considerar que nossa sociedade é organizada a partir de uma cultura letrada na qual, mesmo os analfabetos, embora não leiam nem escrevam, têm noção dos papéis que a palavra escrita exerce em nosso cotidiano. Crianças e jovens, uma vez escolarizadas e não mais analfabetas, praticam algum

tipo de leitura e escrita em seu dia-a-dia: tomam ciência dos resultados de um jogo de futebol, leem sobre a sinopse da novela ou as novidades de personalidades famosas, identificam letrados diversos, trocam bilhetes entre si, acompanham *twitters*, utilizam o *orkut*, leem gibis, entre outros. Ou seja, o problema não passa tanto pela incapacidade de ler no sentido mais restrito, mas sim pelo que se lê e como isso é feito. A questão pode ser relacionada, então, à dicotomia entre leitor e ledor. Em outras palavras, referir-se, respectivamente, aos sujeitos que de fato têm autonomia e constroem sentido a partir do material lido em oposição àqueles que apenas decodificam textos, ou cumprem tarefas a eles impostas por outros (SOARES, 1988). A constatação dessa problemática nos remete a dois aspectos teóricos que merecem nossa atenção enquanto educadores: (a) o conceito de gênero (Bakhtin, 1997) e (b) a caracterização do processo leitor (VERGNANO-JUNGER, 2010).

Bakhtin (1997) defende que a produção de enunciados se faz numa organização em gêneros. Isso significa que, observando características formais e funções do que é dito e/ou escrito, podemos classificar as produções discursivas em diferentes grupos/categorias: os gêneros. Estes, por estarem intimamente relacionados ao uso social da linguagem em determinado momento histórico e espaço, não são os mesmos (ou, ao menos, não exatamente iguais) nas diversas sociedades. Por suas diferenças, funções e inserção social, não são todos dominados igualmente pela totalidade dos membros de uma sociedade.

Cada comunidade terá acesso a alguns gêneros mais gerais, compartilhados pela maioria das pessoas, mas haverá outros restritos a grupos específicos. Normalmente, aqueles gêneros que circulam nos âmbitos acadêmico e profissional são de domínio daqueles que os estudam e utilizam, escapando à compreensão (parcial ou integral) de indivíduos externos a essas realidades, como, por exemplo: teses, artigos científicos, relatórios técnicos, petições jurídicas. Também as diversas manifestações do gênero literário podem oferecer certas dificuldades de leitura. Nesses casos, a ação escolar pode revestir-se de papel importante. Isso porque oferece ferramentas para o acesso a gêneros mais especializados, distintos daqueles que circulam no

cotidiano e são de domínio da maioria dos membros de uma sociedade determinada.

O que parece não ser levado em consideração por muitos docentes, autoridades educacionais e pela mídia é que a leitura e a escrita desses jovens rotulados como “não letrados” existe, mas está restrita a uma quantidade mais limitada de gêneros e de circunstâncias de uso. Eles utilizam, em geral, os tipos de enunciado que circulam em suas comunidades e que lhes são úteis, na medida da sua necessidade. No entanto, como se espera que esses indivíduos cresçam como cidadãos, de forma a se tornarem participativos, críticos e agentes de construção do país, concluímos que não basta que manejem e dominem apenas alguns determinados gêneros, mas sim que sejam capazes de expandir sua proficiência e flexibilidade discursiva. A forma como devem relacionar-se com os mais variados textos, portanto, também não pode limitar-se à decodificação de enunciados, ou à reprodução não reflexiva de propostas de outras pessoas tidas como autoridades – professores, autores etc.

Esse posicionamento nos leva a outra questão que consideramos chave para a presente reflexão: o que se considera como proficiência em leitura e escrita. Deixamos, aqui, o aspecto da produção escrita de lado, passando diretamente aos conceitos e práticas relacionados à compreensão leitora. Inclusive, o fazemos com base na posição assumida no início deste capítulo de que não se pode produzir sem compreender. Ou seja, a construção de sentidos por meio da articulação entre recepção de insumos diversos e bagagens do próprio sujeito são, segundo indicam nossos estudos e observações profissionais, ponto de partida para produção de novos discursos.

A caracterização que adotamos sobre leitura, antecipada no parágrafo anterior, se baseia na descrição da compreensão leitora como um processo que envolve:

a) conhecimentos de vários níveis – linguístico, discursivo, social, textual, de gêneros, enciclopédico;

b) a intervenção de múltiplas informações e dados – diferentes discursos e textos (intertextualidade e interdiscursividade), vozes variadas (discursos relatados, segundo, citações etc), imagens

(estáticas ou em movimento), sons, pluralidade de aspectos sócio-culturais;

c) estratégias do leitor acionadas tanto inconscientemente (como algo já adquirido e incorporado à sua bagagem cognitiva), como conscientemente, diante de situações problema detectadas durante a leitura para as quais o sujeito busca soluções;

d) postura crítica e ativa de um leitor que define objetivos, toma decisões, negocia significados, reconstrói sentidos, acompanha, avalia e controla seu processo.

Esses aspectos contribuem para um processamento da informação que definimos como multidirecional, devido às múltiplas facetas que demanda e põe em relação (VERGNANO-JUNGER, 2010). Se tomarmos as descrições tradicionais sobre leitura, vamos associar tal perspectiva ao modelo sócio-interacional (KLEIMAN, 1996) e a aspectos da leitura vista como enunciação (MAINGUENEAU, 1996).

Kleiman (1996) também apresenta uma revisão teórica de outros modelos, anteriores ao sócio-interacional: (a) o ascendente, centrado no texto, eminentemente decodificador; e (b) o descendente, centrado no leitor. Em nossas pesquisas, concluímos que ambos têm em comum o fato de considerarem apenas um foco no processamento da informação, texto ou leitor separadamente. Portanto, passamos a considerá-los, ambos, como sendo parte de uma perspectiva unidirecional de processamento da informação (VERGNANO-JUNGER, 2010). Embora tal opção teórica possa parecer contraditória, uma vez que os focos estão em posições opostas, qualquer professor pode corroborar sua afinidade ao observar as atividades de “leitura” propostas nos livros didáticos de língua estrangeira. Numa mesma publicação, unidade e atividade, após um texto, encontramos perguntas pontuais do tipo: “quem fez algo?”, “onde fez isso?”, cujas respostas estão explícitas no material lido, em geral na ordem em que surgem os questionamentos. Mas também vemos outras perguntas, como: “o que você acha de tal coisa? (que é tema do texto)”, ou “você faria determinada coisa?”. Isso significa que, ao lado de questões de decodificação e extração de dados pontuais e explícitos no material



lido, estão outras que ignoram o texto (ou prescindem dele e de sua leitura) e se centram no leitor-aluno, objetivando apenas ser pretexto para que este fale ou escreva.

É fato que há enunciados e gêneros cuja função e estrutura demandam menos interpretação e mais decodificação. Por exemplo, ao ler determinada instrução, não cabem muitas reconstruções de sentido, pois nosso objetivo é realizar o proposto da forma mais fiel possível. Mas, ainda nesses casos, são possíveis comparações com outras situações ou materiais similares (ou díspares) e considerações críticas sobre a situação ou o produto tema do texto, apenas para citar algumas possibilidades de abertura no processo leitor.

Da mesma forma, a expressão da própria opinião é um uso real e significativo da linguagem. Exercitá-la é necessário. Como consideramos que a produção pressupõe insumos, é lógico admitir que textos e leituras tenham também por finalidade oferecer material para o desenvolvimento da expressão. No entanto, avaliamos como limitador do processo de formação de leitores a prevalência de situações nas quais o texto funcione apenas como pretexto para outras habilidades, sem o cuidado em promover um exercício direcionado explícita e sistematicamente ao desenvolvimento desse leitor.

O que vem sendo exposto se aplica originalmente à realidade da língua materna (LM), uma vez que nossa formação inicial como leitores se dá nesse contexto. Mesmo antes da alfabetização, a vivência com o mundo da escrita, nossa preparação para entender seu papel na nossa sociedade letrada, se forja num ambiente da língua na qual estamos imersos. Consideramos que pessoas cuja formação lhes dá ampla autonomia leitora<sup>54</sup> em sua LM, terão êxito no controle da leitura em língua estrangeira (LE), acrescentados os aspectos próprios desta: conhecimento linguístico específico,

---

54 Tomamos como autonomia leitora, sinteticamente: capacidade de definir objetivos, fazer escolhas, interagir com diversas fontes, utilizar variada gama de conhecimentos, monitorar o próprio processo, ou seja, as características presentes numa perspectiva multidirecional do processamento da informação na leitura.

conhecimentos sócio-culturais das culturas alvo, noções dos gêneros e usos pragmáticos da sociedade estrangeira e dos seus membros. No entanto, nem sempre isso ocorre e a prática do ensino-aprendizagem de uma LE ganha também a atribuição de contribuir para o desenvolvimento da discursividade e da competência leitora do aluno, dando suporte à LM, como destacam os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Além desse papel, ler em uma LE constitui uma ferramenta para a busca de dados e construção de informação. Muitos dos saberes que circulam em nosso cotidiano provêm, ou podem ser ampliados/ esclarecidos por meio de materiais de origem estrangeira. A intensificação do comércio de importação e exportação também nos põe diariamente diante de produtos que vêm de fora do Brasil. Informações sobre os mesmos nem sempre são traduzidas de forma completa ou satisfatória em seus rótulos e manuais. Nisso, o conhecimento, ainda que instrumental, da LE do país que o produz pode adquirir relevância prática. Completam o quadro situações como: relações de turismo, programas veiculados pela televisão ou pelo cinema e todo o volume de páginas e textos que circulam atualmente na Internet. Sendo assim, desenvolver a leitura em alguma (ou várias) LE tem pertinência e guarda relação com a vida real e cotidiana. Mesmo quando há uma base proficiente de leitura em LM, cabe a inclusão de propostas de atividades leitoras em LE, já que há elementos específicos que merecem atenção nesse novo contexto, como destacado anteriormente: características da língua meta, a organização dos gêneros das culturas em estudo, regras discursivas e pragmáticas do povo estrangeiro, aspectos culturais próprios desses povos (BRASIL, 1998).

Por fim, dirigimos nossa reflexão sobre a compreensão leitora para um campo específico: o da leitura mediada pelas novas tecnologias. No parágrafo anterior, no que se refere especificamente à LE, citamos a existência de pluralidade de textos em diferentes línguas que hoje nos chegam com a simples conexão a determinada página de Internet. Também as televisões por assinatura oferecem vários filmes e programas em LE, alguns, inclusive, sem legendas. Isso significa

que as tecnologias estão diminuindo as distâncias e dando acesso a informações, imagens e pessoas de diferentes culturas, idiomas, vivências, modos de construir e pensar o mundo. Com essa diversidade, vêm também novos gêneros (ou alterações dos antigos) e uma nova forma de nos relacionarmos com os meios e com a linguagem (MAGNABOSCO, 2009).

As tecnologias da informação e comunicação entraram na vida das pessoas, em especial em contextos urbanos, e nas escolas. Muitos professores que hoje têm que lidar com elas tiveram sua formação anterior à era da disseminação mais ampla dos computadores e da Internet. Mas mesmo que assim não fosse, um rápido e assistemático olhar sobre ementas e programas de formação inicial de professores nos mostraria que ainda não há um investimento no seu preparo para lidar com essa nova realidade. As máquinas são ferramentas. Isoladas elas não têm poder para transformar a educação. Podem facilmente ser introduzidas e, ainda assim, serem mantidos os modos de ensinar e aprender mais tradicionais. Portanto, cabe aos indivíduos – professores e alunos – construir as novas relações e re-significarem a educação.

Para que essa transformação seja feita e contribua com aspectos positivos, em nosso campo do ensino-aprendizagem de LE, precisamos ter em mente a caracterização dos ambientes virtuais e da linguagem que neles se desenvolve. Também precisamos entender que o fato de escolher um texto da Internet para trabalhar em aula, como o fazemos com os textos de materiais didáticos, revistas, jornais, ou livros de texto (literários ou não), não garante por si só nem o desenvolvimento de uma leitura multidirecional, nem o letramento digital que hoje é defendido nas orientações educacionais (BRASIL, 2000). Todo material que levamos para a sala de aula e não tinha papel didático originalmente, implica uma mudança, uma transposição didática (GUIMARÃES; VERGNANO-JUNGER, 2008). Isso significa que, a nova finalidade (agora didático-pedagógica), os novos co-enunciadores (alunos estrangeiros da língua meta), os novos espaço e tempo para a circulação daquele discurso precisam ser levados em consideração, analisados e explorados criticamente. E se o material em

questão vem da Internet, ainda será preciso considerar o impacto que a alteração do suporte causou no texto.

Apresentamos, então, alguns conceitos básicos e aspectos da linguagem da Internet que podem nortear a reflexão do professor, quando este vai preparar seu material. Servem também como apoio para as considerações práticas do próximo item deste capítulo, no qual discutimos atitudes e cuidados do docente em sua relação com recursos da Internet, a serem utilizados no desenvolvimento das habilidades leitoras em LE de seus alunos.

O que encontramos e produzimos na Internet está, de certa forma, submetido às características que o meio virtual impõe e/ ou favorece. Assim, as especificidades das máquinas e programas nelas inseridos, a facilidade ou não de acesso à rede com maior ou menor velocidade, o tipo de tela e teclado afetam tanto nossa leitura, quanto nossa escrita nesse ambiente (CRYSTAL, 2002). Além disso, os avanços tecnológicos vêm gerando novos aparelhos e aplicativos, que hoje permitem conjugar sons, imagens, e texto verbal num mesmo documento (a chamada *multimodalidade*); favorecer interações assíncronas e síncronas (inclusive com voz e imagem dos interlocutores) entre indivíduos à longa distância; dar acesso a uma infinidade de materiais de línguas, culturas, temáticas variadas, entre outros. Nesse novo contexto, surgem gêneros digitais específicos, ou renovações de gêneros próprios da escrita impressa, e usos da linguagem que conjugam elementos tanto da modalidade escrita quanto da oral, em constante ajuste e construção, atendendo às necessidades das comunidades virtuais que se vão formando e dos gêneros por elas utilizados (CRYSTAL, 2002; PINHEIRO, 2005; RIBEIRO, 2005).

A organização dos textos virtuais é hipertextual<sup>55</sup>, ou seja, conjuga multiplicidade de textos, enlaçados por *hiperlinks*, cujo acesso é oferecido pelo autor das páginas, mas aceito ou não pelo leitor. Esta

---

55 Os hipertextos não são exclusividade do ambiente virtual, haja vista sua presença em materiais impressos, como notas de rodapé, sumários, anexos etc. Mas ganham dimensão mais ampla nos gêneros eminentemente digitais, potencializados pelas e potencializando as intertextualidade, não linearidade, não hierarquização e fragmentação próprias desses textos.

característica permite gerar textos com uma estrutura não linear, sem uma hierarquia pré-determinada, com dimensões imprecisas. Devido à hipertextualidade, o leitor passa a vivenciar a liberdade de escolha de caminhos para compor sua leitura e uma coautoria relativa do que lê, pois poderíamos considerar que cada texto estaria composto do conjunto de conteúdos acessados e ordenados por um indivíduo específico durante sua leitura. No entanto, esse mesmo leitor vê-se diante de dificuldades para definir a idoneidade e confiabilidade das fontes acessadas e para organizar-se, precisando delimitar com clareza os materiais consultados em função de seus objetivos, sob o risco de perder-se no processo (PINHEIRO, 2005; RIBEIRO, 2005; VERGNANO-JUNGER, 2010).

Não devemos considerar a hipertextualidade, fragmentação e não linearidade, bem como uso multimodal da linguagem (som, imagens, vídeos, texto verbal escrito) como alheios à natureza do ser humano. Tampouco os meios digitais constituem uma total novidade na sociedade moderna e urbana, embora ainda não estejam plenamente democratizados. Mas parece-nos que, como ocorre com gêneros e usos linguísticos do mundo não virtual, adultos e mesmo os jovens que estão crescendo na era da informação não compartilham, necessariamente, todas as formas de comunicação no meio virtual. Por isso e para introduzir uma perspectiva crítica e mais variada do emprego que as TICs oferecem, defendemos que o papel da escola é fomentar o letramento digital através de atividades que promovam o engajamento discursivo do aluno (BRASIL, 1998). O que apresentamos no próximo item é um dos muitos exemplos do que se pode propor para buscar tal meta.

### **3 Propondo caminhos práticos**

Não é novidade na prática do professor que toda a ação pedagógica deva partir de objetivos. Eles norteiam não só a escolha de conteúdos e atividades, mas o processo de avaliação de alunos e da própria atuação docente. Em termos de LE, há muitos objetivos que se podem propor. Em nosso caso, devido à orientação que este

capítulo assumiu desde o princípio, nos fixamos no seguinte objetivo geral: promover o engajamento discursivo do aluno, enfocando especificamente o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora em língua estrangeira, num contexto de letramento digital.

Essa meta é, sem dúvida, ampla e comporta diversos objetivos específicos, que contribuem para a melhor definição de conteúdos e metodologias. Pensando nisso, optamos por delimitar nosso exemplo em função da questão que segue.

O conhecimento é algo que construímos ao longo de nossas vidas de forma contínua. Advém tanto da experiência, como do contato com fontes documentais diversas e na interação com pessoas. Em termos de estudo e trabalho, cada dia se requer mais informação e maior domínio sobre o que fazer com os dados que se têm disponíveis. A Internet figura, hoje, como uma fonte de informação diversificada e abundante, embora nem sempre confiável. Costuma ser usada por alunos em suas tarefas, por professores para montar atividades e por diferentes profissionais em seus trabalhos. Acrescentemos a isso o fato de que, nem sempre, o que desejamos ou precisamos saber é facilmente encontrado em nossa própria língua.

Também, em diversas ocasiões, nossos alunos não sabem fazer uso da ferramenta que o meio Internet se tornou. Faltam-lhes, muitas vezes, clareza quanto aos procedimentos de avaliação e validação do material coletado, domínio das características e linguagem de determinados gêneros, estratégias para ter acesso à informação desejada e lidar com a multimodalidade e intertextualidade.

Sendo assim, propomos como objetivo específico: sistematizar procedimentos de leitura em língua estrangeira de documentos da Internet, com fins instrumentais, tais como pesquisa, resumos e fichas de estudo, a partir de roteiros e unidades didáticas específicos. Vamos assumir, também, que o nível de escolaridade dos alunos aos quais estamos nos referindo é o último ano do Ensino Médio, por estarem mais próximos do mundo do trabalho e do Ensino Superior, que lhes demandarão com frequência atividades desse tipo.

Definidos o objetivo e o público, precisamos resolver os seguintes problemas: (a) o que costumam ler nossos alunos; (b) com que

finalidades; (c) que domínio e acesso têm das/às tecnologias da informação e comunicação e (d) que usos fazem das mesmas. Para isso, o professor pode aplicar um breve questionário diagnóstico em sua turma, antes de começar a desenvolver sua unidade didática. Para facilitar a coleta, as perguntas devem ser, preferencialmente, de múltipla escolha, com espaço para a opinião pessoal dos alunos ao final de cada bloco, e em pequena quantidade – apenas o suficiente para fornecer os dados dos quais o docente precisa (Ver Anexo A, com uma sugestão que pode ser ajustada à realidade de cada docente).

De posse dos dados sobre seus alunos, cada professor pode definir as melhores estratégias de abordagem do tema. A turma pode constituir-se, na sua maioria, de pessoas com hábito constante de leitura de material variado e acesso a computadores e Internet frequente, com fins diversificados. Nesse caso, o mais provável é que o trabalho com leitura instrumental para estudo e pesquisa seja facilitado e possa introduzir desde o princípio reflexões mais aprofundadas sobre a questão. Em casos contrários, pode ser preciso rever os próprios conceitos básicos sobre leitura e oferecer tutoriais a respeito do uso dos computadores.

No entanto, seja qual for a circunstância, sempre é bom ter em mente que a leitura é um processo, não um produto único (ela admite múltiplas interpretações, limitadas pelas coerções que se apresentem, como, por exemplo, as ditadas pelo gênero). Também não costuma ser uma habilidade privilegiada nos estudos de LE. Portanto, aprender a ativar os conhecimentos enciclopédicos de ordem cultural e pragmática e de gênero do discurso dos povos da língua meta, bem como as especificidades linguísticas, pode apresentar-se como necessário, mesmo entre alunos com proficiência leitora (em termos de estratégias metacognitivas) e no uso de computadores.

É útil que o professor delimite os gêneros com os quais pretende trabalhar. Nesse contexto instrumental para pesquisa, temos os textos acadêmico-científicos e os de divulgação científica. Entre esses últimos, podemos encontrar diferentes materiais jornalísticos – textos de opinião e reportagens –, mas também estão os textos de referência,

como glossários, enciclopédias e dicionários. No nível de Ensino Básico, mesmo se tratando do último ano do Ensino Médio, o mais comum e adequado seria trabalhar ainda, prioritariamente, com os gêneros de divulgação científica.

Além de poder ser feita uma breve comparação entre os dois grandes gêneros, caberia, ao focar o de divulgação, chamar atenção para questões como: seleção de fontes, avaliação de sua idoneidade e confiabilidade, definição de autoria, identificação das vozes presentes nos materiais e seus papéis, entre outros aspectos. No caso da facilidade que a Internet oferece em termos de volume de material, também cabe trabalhar: estratégias de controle da navegação, segundo os objetivos propostos (para evitar que o leitor se perca); uso da intertextualidade para compor informação por meio de contraposição e conjugação de diferentes fontes e dados; e produção de resumos críticos, como produtos de atividades leitoras.

Para realizar essas tarefas, o aluno precisará de roteiros de leitura que orientem sua navegação. O ideal nessa proposta é que parte do trabalho seja feita em laboratórios de informática, com acesso à Internet, sob a orientação do professor. Isso porque, nesse estágio de aprendizado, o aluno poderá aproveitar a experiência do docente para lhe dar segurança e um modelo, embora não o único, de ação. Se, no entanto, não houver muitas oportunidades (ou mesmo nenhuma) para isso, o professor poderá: levar recursos por ele selecionados para a sala, explorar as características hipertextuais que deveriam estar presentes e se perderam com a impressão do material (por exemplo, as marcas de *links*); discutir com a turma os formulários com os roteiros de leitura e produção de resumos; oferecer orientações para que façam pesquisa em casa; debater a apresentação das pesquisas por eles realizadas, enfatizando não só os resultados, mas os processos de cada uma.

Tanto a prática *on-line*, quanto a *off-line* aqui sugeridas implicam transposição didática, pois nem todo o material acessado foi criado com finalidades de pesquisa (menos ainda escolar). Além disso, por estarem em língua estrangeira, existe grande possibilidade de não terem sido elaborados para não usuários do referido idioma. Portanto, reflexões sobre as alterações estruturais, de finalidade e de



co-enunciadores precisam ser, também, tópico de discussão e reflexão do grupo. Em especial, cabe pensar sobre como essas modificações afetam a leitura e os sentidos que podem ser construídos.

Nos anexos B e C<sup>56</sup>, propomos um exemplo de roteiro de leitura na Internet e um roteiro para resumo. Já no anexo D<sup>57</sup> sugerimos uma atividade que envolve pesquisa na Internet, utilizando uma LE. Em todos os casos, incluímos questões de metaleitura, a fim de proporcionar uma reflexão sobre a atividade que estão desenvolvendo. Como ocorre com o questionário do Anexo A, também nesses três casos, são apresentadas apenas sugestões, que podem e devem ser modificadas segundo a realidade de cada docente.

#### **4 Considerações para um caminho ainda aberto**

Em educação não há caminhos absolutos. O mesmo podemos dizer da leitura, que permite a reconstrução de múltiplos sentidos, dependendo dos elementos que se conjuguem no processo: bagagem do leitor, gênero do material lido, finalidades da atividade. Numa perspectiva multidirecional de leitura, a compreensão se dá pela articulação de diferentes fontes, ou seja, o processamento da informação não depende, nem está centrado num único elemento. O leitor, embora não seja o centro, tem papel relevante e ativo, reconstruindo efetivamente o sentido.

A Internet vem-se tornando um meio cada vez mais presente na sociedade moderna, em diferentes âmbitos da vida. Os textos que veicula e a forma de lê-los podem associar-se perfeitamente bem à perspectiva multidirecional. Seja pela sua construção hipertextual, que favorece a intertextualidade e a eleição de caminhos, seja pela multimodalidade, que conjuga diferentes linguagens, ela demanda

---

56 Estes anexos estão redigidos em língua portuguesa. O professor poderá adaptá-los e traduzi-los para a LE que leciona ou, se trabalhar com instrumental, optar por mantê-los em LM.

um leitor ativo, colaborador na construção dos textos, consciente de seus objetivos e das estratégias que pode/deve utilizar para alcançar seus objetivos.

Professores e sistema escolar precisam ocupar seu espaço nessa nova organização social, que aproxima pessoas e lugares, oferece quantidade quase infinita de dados e propicia a elaboração e manipulação da informação de forma mais rápida e abrangente do que jamais antes imaginado. Têm papel orientador, fomentador de criatividade e criticidade, que não compete com outras instituições sociais, mas lhes é complementar.

Neste capítulo, oferecemos elementos para reflexão, sem respostas fechadas, nem caminhos únicos. Assumimos que, para formarmos leitores e usuários das TICs mais autônomos, críticos e capazes de reconstruir e aceitar múltiplos sentidos, temos que, nós mesmos, cultivar tais procedimentos, investir numa formação continuada e no debate de ideias e práticas.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279 – 326.
- BRASIL. MEC. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2000.
- CRYSTAL, David. *El lenguaje e Internet*. Traducción de Pedro Tnea. Madrid: Cambridge, 2002.
- GUIMARÃES, Mônica de Castro. VERGNANO-JUNGER, Cristina. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. SANT'ANNA, V. L. de A. VERGNANO-JUNGER, C. FERREIRA, A. M. C. (orgs). *Hispanismo 2006: língua*

---

57 A atividade sugerida está voltada para a língua espanhola, idioma com o que trabalhamos. No entanto, é passível de adaptação para outras línguas e realidades de ensino-aprendizagem de LE.

*espanhola*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2008, p. 533-539.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas : Pontes, 1996.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. GÊNEROS DIGITAIS: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Cibercultura. In: *Revista Prolíngua* (UFPB), v.2, n. 1, p. 90-101, jan./jun. 2009.

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

PINHEIRO, Regina Claudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. ARAÚJO, J. C. BIASI-RODRIGUES, B. (org) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005. p. 125-150.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. ZILBERMAN, Regina. (org). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópio*. [S.l.]: Unisinos, v.8, n.1, p. 24-37, jan./abr. 2010.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf.* [online]. 2000, vol.29, n.2, pp. 71-77.

## **ANEXO A – Questionário de sondagem inicial do perfil dos alunos**

Prezad@ alun@,

Vamos começar uma nova unidade de estudos. Nosso foco estará voltado para a leitura na língua estrangeira que estudamos, com fins de

pesquisa. Trabalharemos, também, com a Internet. Por isso mesmo, precisamos ter claras algumas características suas e dos colegas de turma.

Responda da forma mais sincera e completa as questões abaixo. Não precisa se identificar! Sua participação é muito importante. Obrigada.

**Você pode marcar mais de uma opção, se representar melhor a sua realidade. Sempre que houver necessidade e espaço, complete com informações adicionais escritas (use o verso da folha se preciso).**

1. O que você costuma ler com frequência? ( ) revistas; ( ) gibis/mangás; ( ) jornais; ( ) livros de literatura; ( ) textos da escola; ( ) outras coisas: \_\_\_\_\_
2. Com que frequência você lê esses materiais marcados na questão anterior? ( ) diariamente; ( ) mais de uma vez por semana; ( ) só uma vez por semana; ( ) só de vez em quando.
3. Por que você lê os materiais que você indicou na questão 1? ( ) para me divertir, porque eu gosto e me dão prazer; ( ) porque sou obrigado pela escola; ( ) porque meus pais insistem; ( ) porque preciso para meus estudos ou trabalho; ( ) por outros motivos: \_\_\_\_\_
4. Você tem acesso a computadores: ( ) em casa; ( ) na escola; ( ) no trabalho.
5. Esse acesso é: ( ) fácil e constante; ( ) não muito fácil, nem muito constante; ( ) raro e difícil.
6. Você usa a Internet com que frequência: ( ) diariamente; ( ) muito; ( ) às vezes; ( ) pouco; ( ) nunca.<sup>58</sup>
7. Você usa computadores e Internet para: ( ) me comunicar com os outros; ( ) jogar; ( ) ouvir e baixar músicas; ( ) ver e baixar vídeos; ( ) receber e enviar e-mails; ( ) participar de comunidades virtuais; ( ) fazer tarefas para a escola; ( ) para meu trabalho; ( ) outras coisas: \_\_\_\_\_

---

<sup>58</sup> Utilizamos o símbolo @ para marcar a simultaneidade de gênero masculino e feminino dos interlocutores.

## **ANEXO B – Roteiro de leitura em ambiente virtual<sup>59</sup>**

Prezad@ alun@,

Toda a leitura é um processo bastante pessoal, mesmo quando há metas previamente definidas. Este roteiro tem como objetivo facilitar sua tarefa, propondo passos e etapas a serem seguidos, como uma forma de contribuir para o controle consciente sobre o seu processo leitor. Com o tempo, você incorporará muitas dessas estratégias e criará outras tantas, de modo a solucionar problemas e alcançar seus próprios objetivos. Portanto, leve-o em consideração durante a atividade.

### 1. Pré-leitura:

Objetivo: Ativar conhecimentos prévios sobre assunto, gênero e fontes de textos.

**Antes de começar a ler, reflita sobre os objetivos da tarefa que lhe foi proposta. Você pode discutir esses itens com seus colegas. Se quiser, para consulta posterior, anote o que for concluindo de cada questionamento.**

- a) Que será preciso fazer para realizar tal tarefa e alcançar seus objetivos?
- b) Que gêneros são mais indicados para alcançar os objetivos e que características (formais, linguística, temáticas etc) os textos desses gêneros costumam ter?
- c) Em que fontes/ meios você poderá encontrar os textos que lhe ajudem a resolver a atividade?
- d) Você tem algum conhecimento sobre o assunto envolvido nessa tarefa? Pense a respeito e anote o que já sabe.
- e) Será que é possível encontrar material útil ao trabalho na Internet? Como poderia procurá-lo?

---

59 Como toda a orientação teórico-metodológica sobre leitura que adotamos se apoia numa perspectiva multidirecional do processamento da informação, com raízes em modelos sócio-interacional e enunciativo, optamos por uma organização em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

2. Leitura – roteiro para navegação, seleção e leitura de textos virtuais:

Objetivo: Explorar o(s) texto(s) encontrado(s) que atendam aos objetivos da tarefa proposta.

a) Com base no que lhe foi solicitado na atividade, elabore objetivos seus e um plano de ação e leitura.

b) Ligue o computador, conecte-se à Internet, abra um programa de navegação e comece a procurar o material pertinente à tarefa, segundo seu plano de ação e objetivos. Se o professor indicou uma página específica para começar, acesse-a. Se não, utilize palavras-chave para encontrar uma relação de *sites* que possam ser úteis ao seu trabalho. Para isso, a primeira página a acessar deverá ser um buscador.

c) Usando um procedimento de leitura mais geral, explore as páginas oferecidas pelo buscador. Verifique sua fonte e procure marcas que permitam avaliar sua idoneidade e confiabilidade, como a indicação de autoria reconhecida, ou de instituições respeitadas na área de pesquisa. Compare conteúdos entre as várias páginas e delas com os conhecimentos prévios de fontes confiáveis que você já possui, para confirmar a validade da informação.

d) Selecione os conteúdos que melhor atendem a seus objetivos, separe as suas páginas e comece a fazer leituras mais detalhadas e profundas de cada uma. Esteja atento a quem é (são) o(s) enunciadores desses textos e para quem estão escrevendo. Observe os recursos multimídia e os *links* oferecidos e veja se contribuem para aperfeiçoar sua leitura. Se você precisar, consulte glossários, dicionários e obras de referência como enciclopédias, para completar as lacunas de conhecimento que forem surgindo. Lembre-se de que muitas informações estão apenas ao alcance de seu dedo e de um clique.

e) Durante suas leituras, tome nota! Pode ser num editor de texto no próprio computador, ou num papel aparte. Mas não deixe de registrar tudo o que for significativo para o alcance de seus objetivos

(principalmente as fontes de onde saíram as informações). Essas notas serão muito úteis posteriormente para desenvolver seu trabalho.

f) Se tiver oportunidade, troque ideias sobre sua leitura com o(a) professor(a) e com seus colegas.

Lembre-se de que sua leitura está sendo desenvolvida em uma língua estrangeira. Os gêneros não são exatamente iguais em todas as culturas. A forma de usar a linguagem também não. Por isso, embora você possa utilizar sua língua materna como apoio, sempre reflita sobre as realidades diferentes que podem aparecer nos materiais consultados.

### 3. Pós-leitura:

Objetivo: Aprofundar os conhecimentos adquiridos, sistematizando-os e utilizando-os na finalização de tarefas.

#### **Terminadas as suas leituras, faça duas atividades:**

a) Reflita sobre seu processo leitor na Internet: que dificuldades você teve e como as solucionou. Isso pode ajudá-l@ em tarefas futuras.

b) Escreva um resumo crítico com as informações encontradas mais relevantes para seus objetivos. Lembre-se de conjugar o que obteve nos diferentes materiais consultados. Não faça apenas um recorte e colagem; reflita sobre os dados, comparando-os e associando-os aos conhecimentos que você já possui, e tire suas próprias conclusões. **Não se esqueça de colocar as fontes consultadas no final do resumo!**

## **ANEXO C - Roteiro para a elaboração de resumo crítico, associando diversas fontes:**

O resumo é um gênero de grande utilidade na vida acadêmica, nos estudos e em vários trabalhos. Entre outras funções, ele permite ter acesso a informações relevantes de materiais lidos, sem que, necessariamente, seja preciso voltar às fontes originais. Também apresenta os conteúdos de textos mais longos e/ou exposições orais.

Mas, para que um resumo seja significativo quando está voltado para a atividade de estudo, precisa ser preparado pelo próprio leitor do material consultado. Ele funciona como a materialização de um processo de leitura. Portanto, é único, no sentido de pertencer a cada leitor/autor. Nesse contexto, ler resumos de outras pessoas sempre poderá deixar lacunas, ou levar a percepções variadas sobre o texto original. Isso porque temos visões diferentes do que lemos, o que gera perspectivas também desiguais quando vamos resumir nossas leituras.

Após fazer uma pesquisa sobre um determinado tema, você pode fazer resumos breves ou expandidos, dependendo da finalidade posterior que dará a eles. Como toda pesquisa deve se basear em múltiplas fontes, podem ser feitos vários resumos (um para cada texto lido), ou resumos que conjuguem informações de blocos de textos, selecionados por sua afinidade dentro do tema objeto de estudo.

Sendo assim, o que você primeiro precisa fazer é estabelecer quais os seus objetivos ao ler e preparar determinados resumos.

1) Pergunte a si mesm@: para que vou utilizar os resumos depois?

2) Defina se é melhor para seus objetivos elaborar resumos separados ou de grupos de textos. Se escolher o segundo caso, estabeleça um critério para organizar os textos em blocos. Por exemplo: (a) textos que tratem de aspectos positivos do tema; (b) textos que tratem de aspectos negativos do tema; (c) textos que apresentem aspectos teóricos do tema (ou perspectivas históricas) etc.

3) Organize os grupos e volte a ler os textos, cada grupo separadamente. Só passe para um novo conjunto quando concluir a leitura e o resumo daquele com o que está trabalhando.

4) Anote durante a leitura:

a) ideias centrais;

b) ideias secundárias;

c) posicionamento do autor sobre o tema em discussão;

d) outros posicionamentos (de outras pessoas) que o autor do texto cita;



e) cronologia (ordem de fatos e acontecimentos) relacionada ao tema, se houver alguma;

f) lugares relevantes para o assunto, citados no texto;

g) pessoas relevantes para o assunto central, citadas no texto, com seus respectivos papéis;

h) possíveis relações de causa e consequência apresentadas no texto e que afetem o assunto de forma relevante.

i) ideias defendidas ou criticadas no texto, com suas justificativas.

5) Após ter esses dados, crie um outro tópico, com relações entre o que foi obtido na leitura do texto e informações que você já possui de outras fontes a eles relacionadas. Anote esses aspectos também.

6) De posse de todos os dados, elabore um esquema que facilite a organização de todas as informações de maneira lógica e clara. Por fim, redija seu resumo crítico, reunindo tudo o que acumulou anteriormente. Procure escrever um texto breve, objetivo, claro, com as partes bem encadeadas. Estruture-o com uma breve introdução ao tema, a apresentação dos desdobramentos do assunto que são vitais para sua compreensão e, finalmente, dê um fechamento com uma conclusão. Se for o caso, esta deve apresentar o resultado da defesa ou crítica da ideia central apresentada nos textos. Lembre-se de que, como se trata de um resumo, se você for incluir considerações que não estavam originalmente no material lido, deve deixar claro que são reflexões suas, obtidas pela comparação de diferentes fontes e conhecimentos prévios.

7) No final ou no início do trabalho, indique as fontes consultadas. Tenha em mente que um título pode ajudar o leitor do resumo a se situar quanto ao seu conteúdo, mesmo antes de iniciar a leitura.

## **ANEXO D - Propuesta de actividad de lectura e investigación en Internet<sup>60</sup>**

### **Investigando sobre relaciones internacionales en conflictos en Sudamérica**

Objetivos:

- Desarrollar una investigación sobre aspectos históricos y políticos de América del Sur, contestando a una cuestión inicial y utilizando fuentes en lengua española e Internet.
- Identificar períodos de conflicto entre gobiernos de países sudamericanos, en los siglos XX y XXI.
- Relacionar causas e consecuencias de tales conflictos, separando causas internas de externas.
- Identificar posibles relaciones entre los conflictos y la influencia de intereses y acciones extranjeras en los países en disputa.
- Describir acciones pacificadoras de naciones involucradas en los conflictos o de sus vecinas.

**Los textos abajo son fragmentos de dos noticias relacionadas a un conflicto que viene intensificándose entre Colombia y Venezuela, con distancia de aproximadamente un año entre ellas.**

*“Los gobernantes de los 12 países miembros de Unasur se reunirán este viernes en Bariloche con el objetivo principal de tratar sobre un acuerdo para que militares estadounidenses puedan usar bases colombianas en operaciones contra la guerrilla y el narcotráfico. (...)*

*Pese a que Colombia es escenario desde hace más de una década de un plan de Estados Unidos contra esos dos flagelos, con presencia*

---

60 A proposta aqui apresentada prevê uma atividade de pesquisa com fins instrumentais. Ou seja, o uso da LE como recurso para o estudo em outras disciplinas. Portanto, é sempre aconselhável que tais atividades contem com a parceira de professores dessas matérias. Isso, além de confirmar a utilidade prática de uma LE, favorece a interdisciplinaridade e a integração dos saberes na vida moderna.

*militar estadounidense incluida, el acuerdo ha provocado un frontal rechazo en países como Venezuela, Ecuador y Bolivia, y preocupación en otras naciones de la región, que, sin embargo, en su mayoría reconocen que se trata de una decisión soberana del gobierno colombiano. (...)*

*El presidente venezolano, Hugo Chávez, que considera el acuerdo colombo-estadounidense casi como 'una declaración de guerra', ya ha pronosticado que debido al acuerdo relativo a las bases habrá ruptura de relaciones con Colombia –de hecho, están ya congeladas.(...)*” Bogotá, 27/08/2009 - disponible en: <http://temasinternacionais.wordpress.com/2009/08/27/una-guerra-vieja-y-un-conflicto-interno-envenenan-unasur/>, consultado el 29/08/2010

*“Los Gobiernos de Colombia y Venezuela dieron muestras de su total distanciamiento en vísperas de una reunión de Unasur, convocada inicialmente para ver cómo superar la ruptura de las relaciones entre esos dos países, pero que puede acabar discutiendo soluciones para el conflicto interno colombiano.”*

*“Brasil buscará mañana en la reunión de cancilleres de la Unasur convencer a Colombia y a Venezuela de 'enfriar la crisis' hasta la investidura del nuevo presidente colombiano, Juan Manuel Santos, dijo este miércoles Marco Aurelio García, asesor de la Presidencia brasileña para Asuntos Internacionales.”* Cali, Colombia, 28/07/2010. *El Pais.com.co* - disponible en: <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/tension-diplomatica-sigue-maximo-antes-reunion-unasur> , consultado el 29/08/2010.

**Tras leerlos, inicia una investigación que busque contestar a las siguientes cuestiones:**

Países sudamericanos, desde sus independencias, han pasado por diferentes períodos de guerra y paz, disputando fronteras,

resolvendo problemas internos y tensiones externas con sus vecinos. Actualmente, se observa el crecimiento de la crisis entre Colombia y Venezuela, como se percibe en los fragmentos de noticias arriba.

a) ¿Qué factores se pueden identificar como causas para este conflicto?

b) ¿Se puede trazar una secuencia histórica de hechos que se relacionen y expliquen la actual situación como resultado de un conjunto de acontecimientos? ¿Cómo sería?

c) ¿Qué consecuencias se pueden anticipar, o ya se pueden observar, para la relación internacional entre los países sudamericanos, reflejos de ese conflicto?

d) ¿Cómo Brasil se encaja en ese panorama histórico y político?

**Acuérdete de utilizar los guiones para investigación en Internet y composición de resúmenes, que serán útiles para organizar tu trabajo.**

**Quando termine tu investigación, redacta un texto, con hasta 5 páginas, con tus conclusiones, respondiendo a las preguntas propuestas. Ten en cuenta que ese texto debe presentar una breve introducción al tema, los datos encontrados relacionados entre sí y una conclusión. No te olvides de las fuentes consultadas al final.<sup>61</sup>**

---

61 Esta redação poderá ou não ser redigida na língua estrangeira. Isso dependerá dos objetivos do curso e do perfil da turma. Se for o caso de uma atividade de pesquisa elaborada e proposta em conjunto com um professor de outra disciplina, o melhor é que o texto final se faça em português, para entrega ao outro docente. O trabalho com a língua estrangeira se fará no nível do acompanhamento da leitura, incluídas as discussões sobre metodologia de coleta dos dados, organização dos resumos e articulação das informações. Pela complexidade do trabalho e as etapas que envolve, sugerimos que essa atividade seja, de fato, uma unidade didática de trabalho, com duração variável. Ela poderia chegar a um mês ou mais, dependendo do produto final esperado e do desempenho durante o processo.

# Usos da Internet no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador

---

Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ)<sup>62</sup>

## 1 Introdução

As possibilidades de uso da Internet para fins educacionais e, em particular, para o ensino-aprendizagem de leitura se multiplicam à medida que novas ferramentas digitais são disponibilizadas e popularizadas e à medida que novas formas de utilizar pedagogicamente tais ferramentas são experimentadas e compartilhadas. Para facilitar a apresentação de sugestões práticas para o uso da Internet para o ensino-aprendizagem de leitura, de modo especial no contexto de cursos de línguas para fins específicos (geralmente conhecidos como cursos de língua instrumental ou de leitura instrumental), proponho abordar aqui, em seções separadas, duas características da Internet como nova tecnologia de **informação e comunicação** (NTIC): (1) ser fonte e meio de distribuição de **informação** e (2) ser um meio de **comunicação** entre pessoas, ainda que ambas sejam amplamente relacionadas, especialmente quando pensamos na Web 2.0 (O'REILLY, 2005; ANDERSON, 2007; MOTA, 2009), a ser caracterizada mais adiante. Em ambas as seções, apresento sugestões de sites e recursos digitais a fim de exemplificar, de modo representativo, diferentes maneiras em que a Internet pode ser utilizada pelo professor de leitura em sua prática pedagógica, sem pretender fazer uma lista exaustiva, que poderia desencorajar o professor a conhecê-los.

---

<sup>62</sup> ktavares@uol.com.br

Embora consciente de que um texto autêntico retirado da Internet possa ser utilizado de diferentes formas dependendo das concepções de leitura e de ensino de língua adotadas pelo professor, não é objetivo deste capítulo discutir tais questões, já abordadas, direta ou indiretamente, em outros capítulos deste livro. Dessa forma, apesar de advogar em favor da adoção de uma concepção sócio-interacional de leitura (NUNES, 2005) e de uma abordagem ao ensino de leitura baseada em gêneros textuais (ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L., 2009; PALTRIDGE, B., 2004) e em atividades (LIBERALI, 2009), neste capítulo, não apresento exemplos ou orientações para elaboração de tarefas de compreensão de (hiper)textos retirados da Internet com base nessas concepções teórico-metodológicas. Uma proposta de sistematização de procedimentos de leitura em língua estrangeira de documentos da Internet, com fins instrumentais, a partir de roteiros e unidades didáticas pode ser encontrada no capítulo deste livro “Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira”, escrito por Cristina Vergnano-Junger.

Conforme sugerido pelo título deste capítulo, o objetivo é indicar “portos” que sirvam como pontos de partida para “rotas de viagens” do professor de leitura que navega pela Internet em busca de uma prática pedagógica que se beneficie dos variados recursos digitais disponíveis. Os portos aqui sugeridos não devem ser entendidos como destinos finais, onde o emprego da tecnologia se justifica por si mesmo. Diante da variedade de exemplos representativos de sites e recursos com diferentes utilidades para o ensino da compreensão escrita, espero que o professor se sinta estimulado a refletir sobre as melhores formas de utilizá-los de acordo com suas concepções teórico-metodológicas sobre leitura e, a partir de uma avaliação do seu uso, ampliar e aperfeiçoar o emprego da Internet na sua prática pedagógica.

## 2 A Internet como fonte e meio de distribuição de informação

Como fonte e meio de distribuição de informação, a Internet oferece acesso fácil a uma enorme quantidade de informação gratuita e grande facilidade de publicação e distribuição de conteúdos. Na verdade, o imenso volume de informação disponível na Internet que, a princípio, se constitui como uma vantagem também acaba representando uma limitação: a dificuldade de se avaliar a confiabilidade e a qualidade do que é veiculado. Uma busca bem realizada é o melhor ponto de partida e já pode filtrar muitos resultados irrelevantes ou indesejados. Paiva (2008), por exemplo, aponta a relevância do uso de sistemas de busca por professores e alunos de língua inglesa. O capítulo “Competência de busca no auxílio à leitura de gêneros”, de José Paulo de Araújo, disponível neste livro, apresenta e discute aspectos teóricos e práticos relacionados ao uso adequado de ferramentas de busca, como o Google.

Para ajudá-lo a localizar informação relevante, o professor de leitura pode recorrer também a diretórios ou *weblotecas* que listam sites selecionados por especialistas pela qualidade de seu conteúdo. O site English Trails (<<http://ead1.unicamp.br/readweb/englishtrails>>), um projeto do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, aponta para sites que oferecem a professores e alunos recursos gratuitos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do inglês. Dentre as áreas abordadas, o botão *Leitura*, no menu à esquerda da tela, dá acesso a uma relação de sites sobre o assunto com uma breve descrição de cada um. O site do núcleo de pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia da UFRJ (LingNet/UFRJ) também oferece uma *webloteca* de sites selecionados na área de ensino-aprendizagem de inglês, incluindo leitura (<<http://www.lingnet.pro.br/pages/weblotec/ingles-leitura-e-redacao.php>>), acompanhados da descrição de seus conteúdos.



**Figura 1 – Webloteca LingNet/UFRJ (Inglês – Leitura e Redação)**

Ainda que se consiga conduzir uma busca razoavelmente eficiente na Internet, aprender a avaliar e organizar informação encontrada na rede torna-se cada vez mais necessário. Como regra geral, sites vinculados a instituições educacionais e de pesquisa reconhecidas, sites com domínios .edu (educacional), .ac (acadêmico), .org (organização não-governamental sem fins lucrativos), .pro (de professor) e sites com atualização constante são considerados mais confiáveis. Para organizar a informação, manter um registro atualizado dos sites favoritos em pastas que facilitam sua localização posterior é altamente recomendável. Outra opção é utilizar sites gratuitos on-line onde os usuários podem compartilhar e manter uma relação personalizada de seus links favoritos, como o Delicious (<www.delicious.com>).

Especificamente no ensino-aprendizagem de leitura, a Internet como fonte de informação pode ser útil de várias formas. A primeira é dar acesso (em geral, gratuito) a diferentes tipos de textos autênticos e atuais, escritos na língua (materna ou estrangeira) a ser ensinada e a partir dos quais o professor poderá elaborar atividades de leitura. O site Online Newspapers (<www.onlinenewspapers.com>), por exemplo, dá acesso a sites de jornais de todo o mundo, em



diferentes línguas, organizados por regiões e países, como se pode ver na figura a seguir.

The image shows the homepage of 'online newspapers.com'. At the top, there's a yellow banner with the site name and several small ads. Below that, a navigation bar says 'Thousands of world newspapers at your fingertips' and '29 November, 2011'. The main heading is 'BRAIN TRAINING GAMES' with a list of skills like Intelligence, Memory, Attention, etc. The central part is titled 'Online Newspaper Directory for the World' and lists six regions with globe icons: North America Caribbean (English, French), Africa (German, Italian), South America Central America (Spanish, Portuguese), Asia Middle East (English, French), Europe (German, Italian), and Australasia Oceania (Spanish, Portuguese). There are also ads on the right side for 'Especialistas em África', 'Central Accommodation', 'Hyperflation is coming...', and 'Learn English Vocabulary'.

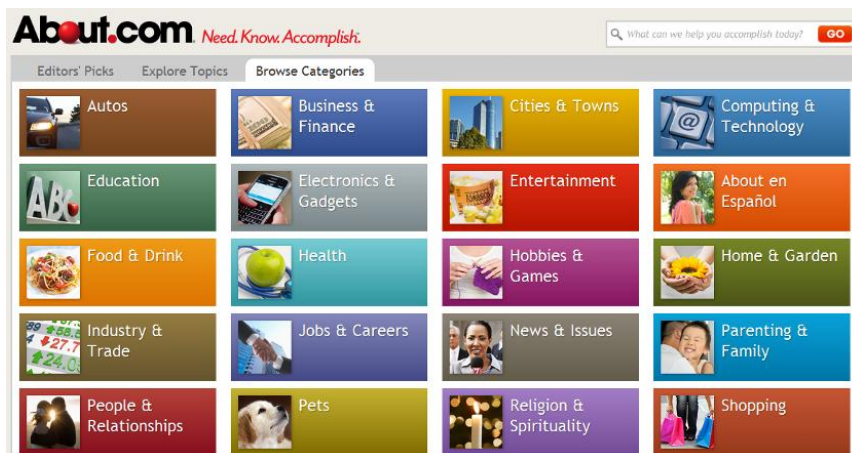
Figura 2 – Página inicial do site Online Newspapers

Outra boa forma de acesso a textos jornalísticos em inglês é oferecida pelo site do New York Times em sua página Times Topics (<<http://www.nytimes.com/pages/topics/index.html>>), através da qual o usuário pode buscar gratuitamente notícias, referências e informações de arquivo, fotos, gráficos e até arquivos de áudio e vídeo publicados desde 1981, todos organizados por tópicos. A busca pode ser feita por ordem alfabética ou por grandes categorias (pessoas, lugares, assuntos, organizações). Se, por exemplo, um professor está ministrando um curso de leitura em inglês para graduandos em Biblioteconomia, ele facilmente encontrará vários textos sobre a área na página sobre o tópico “Libraries and Librarians” (<[http://topics.nytimes.com/topics/reference/timestopics/subjects/l/libraries\\_and\\_librarians/index.html](http://topics.nytimes.com/topics/reference/timestopics/subjects/l/libraries_and_librarians/index.html)>), que apresenta links para conteúdos multimídia e para todos os artigos publicados no New York Times sobre o assunto, acompanhados de título, um pequeno texto e uma pequena foto e organizados em ordem cronológica. Ainda é possível fazer uma busca por palavras-chave nos artigos disponíveis – no caso

do tópico sobre bibliotecas e bibliotecários, são mais de dois mil artigos.

Através da seção Today's Front Pages do site do Newseum – Interactive Museum of News (<<http://www.newseum.org/todaysfrontpages/flash/default.asp>>), pode-se ter acesso também à primeira página de jornais impressos de todo o mundo, com a possibilidade de imprimir uma versão legível de cada primeira página em pdf.

Além dos sites que facilitam o acesso a publicações jornalísticas, outro exemplo de site que oferece textos de assuntos variados e atuais é About.com (<[www.about.com](http://www.about.com)>). Trata-se de um portal que reúne textos diversificados (tais como artigos, receitas, *quizzes*, tutoriais etc.) elaborados em inglês por centenas de especialistas especialmente para o site. Além dos textos em destaque no site (<<http://www.about.com/#!/editors-picks/>>), pode-se buscar textos a partir de uma lista de tópicos (<<http://www.about.com/#!/explore-topics/>>) organizados em ordem alfabética – que inclui *Advertising, Alternative Medicine, Biology, Brazil Travel, Grammar & Composition, Gymnastics, New York City Travel, Teen Advice, Urban Legends*, entre muitos outros – e também, conforme apresentado na imagem abaixo, a partir da navegação por uma lista de grandes temas (<<http://www.about.com/#!/browse-categories/>>) – tais como *Cities & Towns, Education, Jobs & Careers, Hobbies & Games, People & Relationships, Sports & Recreation, Travel, News & Issues*, entre outros. Pode-se ainda usar o serviço de busca no próprio site.



**Figura 3** – Página do site About.com com tópicos organizados por categorias

Para quem busca textos narrativos, o site Short Stories (<[www.short-stories.co.uk](http://www.short-stories.co.uk)>) reúne, organiza e classifica contos por tipos (infantil, humor, ficção científica, terror etc.), autor, avaliação de leitores, faixa etária e tamanho do texto.

Além de ser fonte de textos autênticos, a Internet também possibilita ao professor de leitura (geral ou para fins específicos) acessar conteúdos já prontos (ou a ser adaptados) para uso em suas aulas. O site Teaching English (<[www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)>), elaborado pelo Conselho Britânico com apoio da rede BBC, é um exemplo de site que disponibiliza ao professor de inglês atividades, planos de aula, dicas e recursos, incluindo conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura que podem ser aproveitados e/ou adaptados pelo professor.


Se o interesse for por leitura de notícias de jornal, o blog do New York Times (<<http://learning.blogs.nytimes.com/>>), que traz textos do jornal e também disponibiliza planos de aula e atividades sobre artigos publicados, pode ser um bom ponto de partida.

Outro exemplo de fonte de conteúdos prontos para serem utilizados é a área referente à leitura (Reading Skills for Academic Study, em <[www.uefap.com/reading/readfram.htm](http://www.uefap.com/reading/readfram.htm)>) do site Using

English for Academic Purposes (<[www.uefap.com](http://www.uefap.com)>), destinado a alunos de graduação, que apresenta explicações e dicas sobre o processo de leitura, além de textos acompanhados de exercícios (geralmente com respostas), e que pode ser bastante útil para professores de Inglês Instrumental (para fins de leitura), especialmente no contexto universitário.

Note-se, entretanto, que esse site pode ser utilizado não apenas pelo professor (como fonte de conteúdos e atividades para suas aulas), mas também pelo aluno (na modalidade de auto-estudo em casa ou no laboratório de informática da escola). Nesse site, há vários exercícios de compreensão de texto com resposta automática, como no exercício apresentado na imagem a seguir, onde se vê a resposta em uma janela menor.

**Reading skills for academic study: Understanding conceptual meaning**



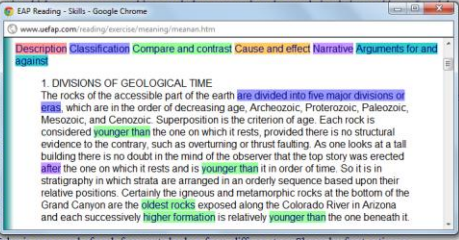
**Exercise 1**

Read each of the following paragraphs. Decide which rhetorical structures are used.

1. DIVISIONS OF GEOLOGICAL TIME  
The rocks of the accessible part of the earth are divided into five major divisions or eras, which are in the order of decreasing age, Archeozoic, Proterozoic, Paleozoic, Mesozoic, and Cenozoic. Superposition is the criterion of age. Each rock is considered younger than the one on which it rests, provided there is no structural evidence to the contrary, such as overturning or thrust faulting. As one looks at a tall building there is no doubt in the mind of the observer that the top story was erected after the one on which it rests and is younger than it in order of time. So it is in stratigraphy the igneous and metamorphic rocks at the bottom of the Grand Canyon formation is relatively younger than the one beneath it.

2. There are two traditional theories of forgetting. One argues that the memory gradually fades until it becomes quite illegible. The second suggests that it is other words that forgetting occurs because of interference. How can one then the crucial factor determining how much is recalled should simply be however then the crucial factor should be the events that occur within the memory.

3. WEATHERING AND SOIL. The work of weathering is carried on in fragments having the same chemical composition as the main mass is a part of rain, and lightning. Almost every rock contains some cracks or pores space water to ice is accompanied by an increase of volume of one tenth and by the thawing break rocks into chips or blocks, which accumulate on the surface causes exfoliation or scaling off of thin slabs of rocks. Since rocks are put outer heated part to expand. In the night it cools and contracts. Repeated moisture is debatable. The effect is greatly increased when a shower of hot rocks around a campfire they often break open with great violence. This is composed of rock fragments broken from cliffs or steep Slopes by frost action or temperature change, and is moved by gravity down the slope until its surface approaches the angle of repose of loose materials. Organisms of various kinds are active



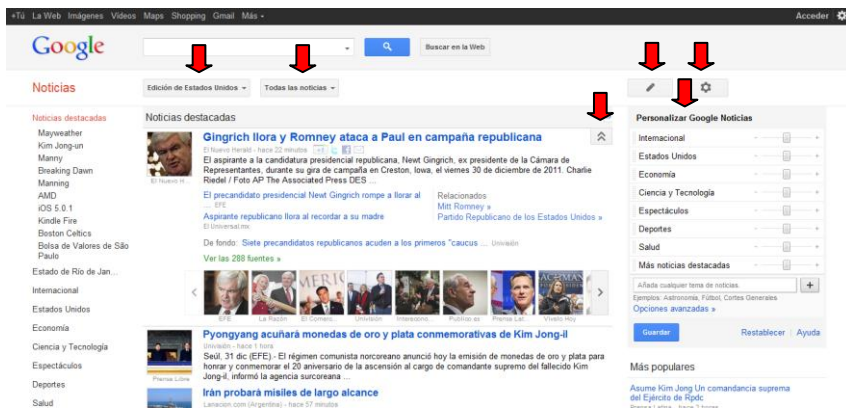
The screenshot shows a web browser window with the URL [www.uefap.com/reading/exercise/meaning/meanan.htm](http://www.uefap.com/reading/exercise/meaning/meanan.htm). The page content is the exercise text. A feedback window is open, displaying the following rhetorical structures: **Description**, **Classification**, **Compare and contrast**, **Cause and effect**, **Narrative**, and **Arguments for and against**. The text in the background has some words highlighted in blue, such as "are divided into five major divisions of eras", "is younger than", "is relatively younger", "is younger than", "is older", and "is younger than".

**Figura 4** – Exemplo de exercício de compreensão de texto com resposta automática do site Using English for Academic Purposes

Esse tipo de *feedback* automático é um exemplo da interatividade que pode ser estabelecida entre o usuário e o computador. O mesmo pode ser dito de todos os *links* presentes na grande maioria dos textos disponibilizados na Internet. Esses textos que oferecem ao leitor a possibilidade de navegar pelos seus *links* e, assim, definir seu próprio percurso de leitura são conhecidos como hipertextos eletrônicos, hipertextos digitais ou, simplesmente,

hipertextos. O desenvolvimento da habilidade de compreensão de hipertextos pode ser um dos objetivos de um curso de leitura (geral ou para fins específicos), mas a discussão sobre o ensino-aprendizagem de leitura desse tipo de texto transcende os objetivos deste capítulo. Cabe ressaltar, entretanto, que, ao elaborar atividades de leitura de textos encontrados na Internet, o professor deve observar se o texto selecionado apresenta possibilidades de interatividade com o leitor através de *links* e, em caso afirmativo, propor atividades que contemplem tais possibilidades. Levar os alunos ao laboratório de informática da escola, por exemplo, para que eles leiam um hipertexto do mesmo modo que leriam um texto impresso significa ignorar a interatividade e as características da leitura hipertextual. Em outras palavras, representa um desperdício de recursos e pode até levar ao desinteresse dos alunos.

Os sites do Google News (<<http://news.google.com>> ou <<http://news.google.com.br>>) e do Newsmap (<[www.newsmap.jp](http://www.newsmap.jp)>) são exemplos em que os recursos de interatividade podem ser bastante explorados em atividades de compreensão de textos jornalísticos. O Google News, apresentado na imagem a seguir, agrupa automaticamente notícias com conteúdos e lugares semelhantes para apresentá-las, de forma sucinta e organizada, ao usuário, que pode clicar nas notícias de seu interesse para ler mais sobre elas, além de poder selecionar países e assuntos a fim de personalizar a visualização da página de notícias.



**Figura 5** – Página do Google News com destaque para recursos de interatividade

Já o Newsmap organiza visualmente as manchetes em retângulos coloridos (cada cor se refere a um tópico diferente), cujo tamanho é determinado pela quantidade de artigos relacionados que existem em cada grupo de notícias agregadas pelo Google News. Dessa forma, o usuário pode identificar rapidamente quais são as notícias que receberam maior cobertura. O usuário também pode customizar seu mapa de notícias, selecionando o país, o(s) tópico(s) e o período de tempo. Esses recursos possibilitam a comparação entre os cenários de notícias em vários países, permitindo verificar, por exemplo, em quais países uma determinada notícia tem maior repercussão e quais tópicos (como esportes, entretenimento, negócios, saúde etc.) são privilegiados em diferentes países. Esse tipo de atividade de comparação pode ser bastante relevante especialmente em cursos de leitura nos quais se valoriza o desenvolvimento da postura crítica. Além disso, ao apresentar, de forma visualmente agradável, variadas manchetes jornalísticas lado a lado, o Newsmap pode ser útil ao professor que pretende trabalhar com seus alunos a identificação de características desse gênero textual. A imagem a seguir mostra a reprodução de uma tela desse site, com notícias do Canadá.



**Figura 6** – Página do Newsmap com destaque para recursos de interatividade

Finalmente, a Internet enquanto fonte de informação pode oferecer acesso a conteúdos para capacitação profissional do professor em geral e, em particular, do professor de leitura para fins específicos. Através do site <www2.lael.pucsp.br/especialist>, por exemplo, clicando-se em “Download”, tem-se acesso à versão digital das edições impressas (até, pelo menos, o ano de 2009) do periódico *the ESPecialist*, publicado pela PUC-SP, que traz artigos de pesquisa em línguas para fins específicos, incluindo questões de descrição, ensino e aprendizagem. Outro exemplo de periódico que pode colaborar na formação do professor de língua para fins específicos (em particular, o inglês) é o periódico on-line *ESP World (English for Specific Purposes World)*, acessível em <www.esp-world.info>, que disponibiliza gratuitamente artigos completos voltados para professores. Ainda na área de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos, há também os periódicos on-line *English for Specific Purposes* (<www.sciencedirect.com/science/journal/08894906>) e *Journal of English for Academic Purposes* (<www.sciencedirect.com/science/journal/14751585>), que disponibilizam gratuitamente *abstracts* de todos os artigos publicados e, a título de amostra, uma edição com artigos completos. Para os professores interessados no uso da tecnologia no ensino-aprendizagem

de línguas, seja para fins específicos ou não, o periódico on-line Language Learning and Technology (<<http://llt.msu.edu>>) traz artigos completos sobre o assunto, incluindo vários relacionados diretamente ao ensino-aprendizagem de leitura, e mantém arquivos das edições anteriores que podem ser facilmente pesquisados.

Além de periódicos científicos on-line, sites de pesquisadores e grupos de pesquisa são outra fonte de textos atuais e confiáveis para formação docente. O site <[www.veramenezes.com](http://www.veramenezes.com)>, mantido pela Prof<sup>a</sup> Dra. Vera L. Menezes de O. Paiva, professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, através do *link* “Publicações”, disponibiliza inúmeros textos sobre ensino-aprendizagem de línguas (incluindo o ensino de leitura e o ensino-aprendizagem de línguas mediado por computador) é um bom exemplo. O mesmo pode ser dito sobre o site <[www.leffa.pro.br](http://www.leffa.pro.br)>, mantido pelo Prof. Dr. Vilson J. Leffa, que já atuou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e hoje trabalha na Pontifícia Universidade Católica de Pelotas (PUC-Pelotas). Na área de ensino-aprendizagem de línguas mediado por computador, que inclui também o ensino de leitura, a página <[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/warschauer\\_m\\_papers.php](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php)> com artigos do pesquisador Mark Warschauer, professor da Universidade da Califórnia – Irvine (UCI), dá acesso a vários textos completos que podem ajudar o professor de leitura (geral ou para fins específicos) a refletir sobre a inserção de novas tecnologias em sua prática pedagógica.

Cumprе destacar que, conforme anteriormente apontado, além de ser uma fonte de informação fundamental para diferentes propósitos educacionais, a Internet também representa um meio acessível e rápido de distribuição de informação, viabilizando a divulgação de material produzido por alunos e professores. Na verdade, com a grande oferta de serviços gratuitos e simples de usar para publicação e compartilhamento de conteúdos na Internet – como Google Sites (<[www.sites.google.com](http://www.sites.google.com)>), Google Docs (<[www.docs.google.com](http://www.docs.google.com)>), Blogger (<[www.blogger.com](http://www.blogger.com)>), Wikispaces (<[www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)>), YouTube (<[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>), entre



muitos outros –, o mesmo usuário que utiliza a Internet como fonte de informação é aquele que também compartilha informações e cria conteúdos colaborativamente. Em outras palavras, o usuário é tanto um consumidor quanto um produtor de conteúdos, o que caracteriza a chamada Web 2.0 ou Web Read/Write (O'REILLY, 2005; ANDERSON, 2007; MOTA, 2009), em oposição ao conceito de Web 1.0, na qual a criação de sites costumava ser feita por corporações comerciais ou instituições educacionais e a grande rede era vista principalmente como uma imensa biblioteca onde o usuário buscava informações e textos diversos.

Fazendo uso dos recursos da Web 2.0, em um curso de leitura geral ou de leitura para fins específicos, o professor pode, por exemplo, criar um site do seu curso (para indicar textos para leitura, sugerir atividades on-line, listar *links* de interesse dos alunos etc.), propor aos alunos a elaboração de um blog coletivo onde eles discutam os textos lidos no curso e indiquem novos textos para os colegas, entre várias outras formas de distribuir e compartilhar os conteúdos produzidos pelos participantes do curso através da Internet.

### **3 A Internet como meio de comunicação entre pessoas**

Conforme já mencionado, além de ser fonte e meio de distribuição de informação, a Internet também é um importante meio de comunicação entre pessoas. Essa comunicação pode ser feita de dois modos: (a) o modo síncrono – no qual as pessoas precisam estar conectadas à Internet simultaneamente para interagir, como é o caso do chat de texto, do chat de voz e da mensagem instantânea; e (b) o modo assíncrono – que não exige que as pessoas estejam disponíveis para interação simultaneamente, como é o caso do e-mail, do fórum e do grupo ou lista de discussão. As possibilidades e as limitações dos diferentes modos de comunicação via Internet trazem diferentes implicações para seu uso na educação em geral e no ensino-aprendizagem de leitura em particular.

O modo síncrono de comunicação simula o diálogo espontâneo, costuma ser popular e possibilita o *feedback* imediato. Os

participantes de um chat, por exemplo, podem, inclusive, estabelecer diálogos privados, sem o conhecimento de todos. Assim, sem interromper o fluxo da conversa, um aluno pode pedir ajuda ao professor, outro pode dar uma dica ao colega, o professor pode chamar atenção para algum aspecto linguístico-discursivo, entre outras situações. Em cursos de leitura instrumental (ou seja, cursos cuja finalidade específica é o ensino de leitura), o professor pode, por exemplo, usar chats para a discussão (em português) sobre os textos lidos (em língua estrangeira ou em português). No modo síncrono, entretanto, a necessidade de digitação sob restrição de tempo aumenta a demanda cognitiva. Além disso, o caráter imediatista da interação favorece uma abordagem superficial dos assuntos. A maior dificuldade costuma ser a marcação de um dia e um horário em que todos os alunos possam estar conectados à Internet simultaneamente. O modo síncrono de comunicação também apresenta maior dependência de recursos técnicos eficientes e alunos com conexão restrita, por exemplo, podem ter problemas para se manter conectados ao chat em andamento.

O modo assíncrono de comunicação, por sua vez, dá ao usuário tempo para ler e responder mensagens, monitorar e editar seu texto e o de outros e, assim, favorece o aprofundamento dos conteúdos. Como a competição pela tomada de turno é extremamente menor do que na interação face-a-face ou do que via Internet no modo síncrono, a interação assíncrona encoraja uma maior igualdade de participação e facilita também a participação dos menos extrovertidos e menos fluentes oralmente. Por outro lado, não possibilita um *feedback* imediato. Em cursos voltados para o ensino de leitura, o modo assíncrono de comunicação via Internet pode ser usado, por exemplo, para a discussão (em português) sobre os textos lidos (em língua estrangeira ou em português) e para a reflexão sobre o processo de aprendizagem de leitura com troca de depoimentos e dicas entre os alunos.

Em ambos os modos de comunicação via Internet, o registro das mensagens facilita a observação das interações que ficam disponíveis para manipulação e análise posterior, o que, no caso das

interações das quais os alunos participam, viabiliza uma maior reflexão por parte do aluno sobre **o quê** e **como** ele e seus colegas aprendem e, conseqüentemente, seu maior engajamento no processo de aprendizagem. Além disso, tanto no modo síncrono quanto no modo assíncrono de comunicação, há a possibilidade de se interagir com pessoas de fora da turma, tais como alunos de outras turmas ou instituições, professores e especialistas convidados. Em cursos de leitura geral ou para fins específicos, pode-se, por exemplo, buscar contato com o autor de textos lidos durante o curso e convidá-lo para ser entrevistado via Internet (de modo síncrono ou assíncrono) pelos próprios alunos. Outra alternativa é contactar um especialista sobre um tema de interesse dos alunos, pedir que ele sugira textos (na língua-alvo) sobre esse tema para que os alunos leiam e discutam com ele através de chat, lista de discussão ou fórum. No caso de interações assíncronas, é importante definir previamente a data de início e de fim das discussões on-line para que o aluno saiba ao longo de que período de tempo deve postar suas mensagens e poder organizar-se melhor para interagir com os participantes. Além disso, em cursos especificamente destinados ao ensino de leitura em língua estrangeira (LE), a interação com o autor ou especialista deve ser em português, já que a produção de textos em LE não é um dos objetivos do curso.

Embora apresentados aqui em separado, por razões didáticas, os modos síncrono e assíncrono de comunicação podem ser utilizados em conjunto e muitas vezes o são, especialmente em redes sociais como o Facebook (<[www.facebook.com](http://www.facebook.com)>), em que o usuário pode tanto postar mensagens (para serem lidas a qualquer momento) quanto conversar sincronamente em um bate-papo (chat de texto) e, se desejar, realizar essas atividades ao mesmo tempo. Sistemas de gestão de aprendizagem (em inglês, LMSs, *learning management systems*), como o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), que oferecem, em um mesmo ambiente virtual de aprendizagem, recursos de comunicação síncrona e assíncrona também facilitam a combinação deles. No caso do Twitter (<[www.twitter.com](http://www.twitter.com)>), rede social e de *microblogging* que permite a

seus usuários enviar e ler postagens de imagens e de textos de até 140 caracteres, embora seja possível a leitura assíncrona das mensagens, como se trata de uma rede de informação em tempo real, há também uma possibilidade de comunicação síncrona, especialmente facilitada quando os usuários recorrem a dispositivos móveis para acesso à rede. No tocante ao ensino de leitura, redes sociais, como Facebook e Twitter, que são exemplos de sites típicos da Web 2.0 (já comentada neste capítulo), podem ser utilizadas, por exemplo, como fontes de textos em si (caso um dos objetivos seja levar o aluno a ser capaz de ler postagens nessas redes), como fonte de sugestões de textos (muitos são recomendados pelos usuários) e como espaço de discussão entre os alunos (e possivelmente também com pessoas de fora da sala de aula) sobre os textos que leem. No caso de um curso com a finalidade específica de desenvolver a habilidade de leitura em língua estrangeira (LE), é recomendável que a interação nas redes sociais seja feita na língua materna, tendo em vista que a produção escrita em LE não é um dos objetivos do curso.

#### **4 Considerações finais**

Diante de tantas possibilidades de usos da Internet (seja como fonte e meio de distribuição da informação ou como meio de comunicação, ou ainda com recursos da Web 2.0) no ensino-aprendizagem de leitura, cabe ao professor selecionar os recursos mais relevantes e adequados às suas concepções teórico-metodológicas e ao seu contexto de atuação – seja ele presencial, semi-presencial ou a distância – e nunca utilizar a tecnologia como um fim em si mesmo, mas como mais um instrumento para alcançar seus objetivos pedagógicos.

A seguir, para facilitar a consulta, apresenta-se uma listagem de todos os sites citados neste texto, com acesso verificado em 30 de novembro de 2011. Destaca-se que esta relação não pretende ser exaustiva, mas sim demonstrar, através da referência a exemplos de sites, como a Internet pode ser útil no ensino-aprendizagem de leitura e na educação em geral. Com o tempo, muitos outros novos sites e

recursos, além de atualizações dos sites aqui apresentados, serão disponibilizados, tornando parte das informações deste capítulo desatualizadas ou mesmo obsoletas. Isso é inevitável, mas não invalida a tentativa de sistematizar os diferentes usos que o professor de leitura (geral ou para fins específicos) pode fazer da Internet em sua prática pedagógica. Além disso, ao apresentar uma seleção de sites representativos para exemplificar esses possíveis usos, o capítulo pode servir como registro de um momento particular de emprego dos recursos digitais para fins educacionais, facilitando a comparação futura com os novos sites e recursos que surgirão.

Com a Web 2.0, novas formas de se utilizar a Internet já vêm sendo vivenciadas e o desenvolvimento tecnológico já aponta para a chamada Web 3.0 (PARENTE, 2009), cujas características ainda não são consenso entre os especialistas. De modo geral, acredita-se que a Web 3.0 proporcionará aos usuários experiências mais ricas e relevantes a partir da personalização da navegação. Com relação ao uso educacional da Web 3.0, Malik (2009) acredita que ela ampliará o que a Web 2.0 permite (ou seja, ler/escrever/colaborar) e ajudará os alunos a personalizar a informação criada através das interações na Web 2.0 para melhor atender às suas necessidades e seus estilos de aprendizagem. Professores de leitura certamente também poderão se utilizar dos novos recursos para buscar customizar suas experiências de ensino, mas essas são rotas que ainda estão sendo traçadas e possivelmente nos levarão por mares nunca dantes navegados até novos portos a serem criados.

### **Relação de sites citados**

English Trails: <<http://ead1.unicamp.br/readweb/englishtrails>>

Webloteca de Inglês (Leitura e Redação) do núcleo de pesquisas

LingNet/UFRJ: <<http://www.lingnet.pro.br/pages/weblotec/ingles-leitura-e-redacao.php>>

Delicious: <[www.delicious.com](http://www.delicious.com)>

Online Newspapers: <[www.onlinenewspapers.com](http://www.onlinenewspapers.com)>

Times Topics (do New York Times):

<<http://www.nytimes.com/pages/topics/index.html>>

Today's Front Pages (do site do Newseum – Interactive Museum of News): <<http://www.newseum.org/todaysfrontpages/flash/default.asp>>

About.com: <[www.about.com](http://www.about.com)>

Short Stories: <[www.short-stories.co.uk](http://www.short-stories.co.uk)>

Teaching English : <[www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)>

Blog do New York Times: <<http://learning.blogs.nytimes.com/>>

Reading Skills for Academic Study:  
<[www.uefap.com/reading/readfram.htm](http://www.uefap.com/reading/readfram.htm)>

Using English for Academic Purposes: <[www.uefap.com](http://www.uefap.com)>

Google News: <<http://news.google.com>> ou <<http://news.google.com.br>>

Newsmap: <[www.newsmap.jp](http://www.newsmap.jp)>

the ESPecialist: <[www2.lael.pucsp.br/especialist](http://www2.lael.pucsp.br/especialist)>

ESP World (English for Specific Purposes World): <[www.esp-world.info](http://www.esp-world.info)>

English for Specific Purposes:

<[www.sciencedirect.com/science/journal/08894906](http://www.sciencedirect.com/science/journal/08894906)>

Journal of English for Academic Purposes:

<[www.sciencedirect.com/science/journal/14751585](http://www.sciencedirect.com/science/journal/14751585)>

Language Learning and Technology: <<http://llt.msu.edu>>

Site da Profa. Dra. Vera L. Menezes de O. Paiva (UFMG):

<[www.veramenezes.com](http://www.veramenezes.com)>

Site do Prof. Dr. Vilson J. Leffa (PUC-Pelotas): <[www.leffa.pro.br](http://www.leffa.pro.br)>

Página com artigos de Mark Warschauer (UCI):

<[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/warschauer\\_m\\_papers.php](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/warschauer_m_papers.php)>

Google Sites: <[www.sites.google.com](http://www.sites.google.com)>

Google Docs: <[www.docs.google.com](http://www.docs.google.com)>

Blogger : <[www.blogger.com](http://www.blogger.com)>

Wikispaces: <[www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)>

YouTube: <[www.youtube.com](http://www.youtube.com)>

Facebook: <[www.facebook.com](http://www.facebook.com)>

Twitter: <[www.twitter.com](http://www.twitter.com)>

## Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e*

*educação — O ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ANDERSON, P. What is Web 2.0: Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch, 2007. Disponível em: <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>> Acessado em 15 out. 2011.

LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna/Richmond, 2009.

MALIK, M. Web 3.0 and its role in education. Disponível em <<http://edublend.blogspot.com/2009/04/web-30-and-its-role-in-education.html>> Acessado em 15 out. 2011.

MOTA, J. *Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede*. Dissertação de Mestrado, Versão Online, Universidade Aberta, Portugal, 2009. Disponível em: <[http://orfeu.org/weblearning20/aprender\\_na\\_rede](http://orfeu.org/weblearning20/aprender_na_rede)>. Acessado em 15 out. 2011.

NUNES, M. B. C. A visão sócio-interacional de leitura. In: SALLIÉS, T. (Org.). *Oficina de Inglês Instrumental*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005 (em CD-Rom).

PALTRIDGE, B. *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2004.

PARENTE, R. Web 3.0 e a democratização da criação: uma nova educação para um novo capitalismo? Disponível em: <<http://rafaelparente.blogspot.com/2009/04/web-30-e-democratizacao-da-criacao-uma.html>> Acessado em 15 out. 2011.

O'REILLY, T. 2005 What is Web 2.0? Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acessado em 15 out. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Lingüística Aplicada*. Campo Grande: Editora UNAES, 2008, p. 43-58.

# Competência de busca no auxílio à leitura de gêneros digitais <sup>63</sup>

---

José Paulo de Araújo (UFRJ)<sup>64</sup>

## 1 Introdução

A popularização do acesso à Internet, em meados da década de 1990, representou uma enorme transformação na sociedade, abrindo caminho para novas formas de oferecer serviços, manter contatos sociais e até ensinar e aprender. A grande responsável pelo sucesso dessa tecnologia foi a *World Wide Web*, o sistema de documentos inter-relacionáveis por meio de vínculos – *hiperlinks* – projetado em 1990 por Tim Berners-Lee. Graças à *Web*, incontáveis fontes de conteúdo, principalmente textual, tornaram-se disponíveis a usuários da Internet em todo o mundo, transformando significativamente nossa forma de produzir conhecimento.

Os textos produzidos para a *Web* distinguem-se de seus similares do mundo impresso e, para demarcar essa distinção, os estudiosos da linguagem cunharam a expressão **gêneros digitais**. Uma matéria publicada no site de um jornal seria um bom exemplo: seu autor certamente a redigiu de forma que ela contenha *hiperlinks* para textos distintos sobre o mesmo assunto, no mesmo veículo ou em outros. Assim da leitura praticamente linear do tradicional texto impresso, pode-se partir para uma leitura em múltiplos planos à escolha do leitor, que pode optar por se limitar a uma compreensão imediata do assunto tratado apenas num texto ou por se aprofundar nesse assunto partindo dos *hiperlinks* ou ainda recorrendo a uma das várias ferramentas de busca existentes.

---

<sup>63</sup> Agradeço à prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Kátia Tavares os comentários que me permitiram aperfeiçoar este texto.

<sup>64</sup> josepaulo@ufrj.br



Essas ferramentas, a propósito, devido à ampliação exponencial da *Web*, tornaram-se indispensáveis não só por ajudar os usuários a localizar informações, mas também por possuir um tipo de inteligência que as capacita a avaliar quais das possíveis fontes dessas informações são relevantes em cada busca. Pelos motivos expostos, pode-se dizer que a construção da competência de leitura dos gêneros digitais dependa em parte da capacidade de uso das ferramentas de busca. O usuário que souber explorar a inteligência dessas ferramentas será capaz de navegar no universo de informações da *Web* e chegar aos destinos desejados. Essa navegação, entretanto, não é simples, pois as ferramentas são apenas sistemas de computador; portanto, incapazes de interpretar as intenções ou necessidades específicas dos usuários. Resta a estes, então, aprender a extrair o máximo das ferramentas de busca por meio de alguma negociação – uma negociação do significado.

## 2 Busca como negociação

**Negociação do significado** é a expressão que define o processo inerente a qualquer discurso, seja ele oral ou escrito. Ela ocorre quando um sujeito (ouvinte ou leitor) busca reconstruir as ideias e propósitos que outro sujeito (falante ou escritor) codificou em sua mensagem – o texto – por meio de palavras (verbos, substantivos, adjetivos, preposições, advérbios, conjunções) e locuções ou sintagmas – as pistas textuais – e da macro-organização textual. Nesse processo atuam conhecimentos partilhados de três tipos: da linguagem na qual o texto foi codificado, do mundo em que vivem os interlocutores e das diferentes formas de macro-organização textual<sup>65</sup> de uma cultura. Quando há diferenças entre os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, mais negociação de sentidos costuma ocorrer. Assim, por exemplo, quando um sujeito não é suficientemente competente na língua em que foi codificado o texto que lê, ele provavelmente

---

<sup>65</sup> Exemplos: artigo científico, carta, contrato, soneto etc.

dependerá dos outros dois tipos de conhecimento como estratégia de compensação.

Uma busca na Web equivale aos dois processos discursivos mencionados: a escrita e a leitura. Ao digitar as palavras-chave para fazer uma busca, o usuário pode ser equiparado a um escritor que codifica uma mensagem a ser decodificada pelo sistema. Este, por sua vez, atua como um leitor. Quando os resultados da busca são apresentados ao usuário, os papéis se invertem. Uma vez que várias tentativas costumam ser necessárias para a obtenção de resultados satisfatórios, pode-se afirmar que o sucesso de uma busca é consequência de alguma negociação de significado. Essa negociação do significado entre escritor e leitor envolve o conhecimento partilhado das características específicas da ferramenta (i.e. os recursos que ela oferece para aumentar a precisão do processo), da linguagem (i.e. as palavras-chave, que funcionam como pistas textuais) que faz sentido no contexto e – mais importante – da interpretação dos resultados oferecidos após cada negociação. Dado o estágio atual de desenvolvimento das ferramentas, o insucesso de uma busca resulta, na maioria dos casos, de uma negociação mal conduzida pelo usuário, e a análise de algumas experiências fracassadas pode ser bastante instrutiva.

### **3 Buscas frutíferas no Google**

Segundo dados da Nielsen Company, empresa global de informações e mídia, o Google ([www.google.com](http://www.google.com))<sup>66</sup> responde, apenas nos Estados Unidos, por 65,1% de todas as buscas efetuadas na Web, o que o torna a ferramenta de busca mais popular<sup>67</sup>. Criado em 1996 pelos estudantes da Universidade de Stanford Larry Page e Sergey Brin, esse motor de busca é reconhecido pela simplicidade de sua

---

<sup>66</sup> Os exemplos analisados nesta seção resultam de buscas autênticas feitas no Google por alunos de um curso de extensão universitária. O raciocínio apresentado, entretanto, seria válido para qualquer outra ferramenta.

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://bit.ly/au3aQl>>

interface de usuário e pelo enorme e crescente volume de informações que armazena. Como todo motor, ele é composto de três elementos:

- a) *Spider* (aranha): programa-robô que explora as páginas e sites da *Web* (teia) navegando pelos *hiperlinks* que existem entre elas;
- b) *Index*: enorme base de dados que armazena informações sobre sites e páginas encontrados pelo *spider*;
- c) Formulário: interface de usuário composta de campos e menus nos quais o usuário insere as palavras-chave e seleciona os operadores para efetuar suas buscas.

A inteligência do Google vem de uma tecnologia denominada *PageRank*<sup>®</sup>, pela qual se atribui valor a uma página em função da quantidade e da importância de outras páginas ou sites que têm *hiperlinks* dirigidos a ela. Dessa forma, se várias páginas de sites de centros de pesquisa direcionam *hiperlinks* para uma determinada página no site de um pesquisador, esta é avaliada pelo Google como altamente relevante, tendo, portanto, mais proeminência em relação a quaisquer outras que tratem do mesmo tema e assumindo as primeiras posições dentre os resultados apresentados pela ferramenta. O *PageRank*<sup>®</sup> é, portanto, apenas uma reprodução em forma de lógica computacional da estratégia de valoração mais comum no mundo acadêmico: os pesquisadores mais citados por seus pares são avaliados como mais importantes numa determinada área do saber.

### **3.1 Escrita das pistas textuais**

A simplicidade da interface de usuário do Google sugere que o uso da ferramenta seja igualmente simples, mas essa é uma interpretação bastante equivocada. Esse motor possui em seu *index* dados de bilhões de sites e páginas da *Web*. Isso significa que uma busca mal planejada pode levar a um número de resultados cuja avaliação seria impossível de realizar. Em geral, nesses casos, o usuário se satisfaz com apenas os primeiros resultados apresentados, o que nem sempre é a estratégia mais eficaz. Para explorar ao máximo a inteligência desse motor é necessário saber usar três **operadores**

**Lógicos: +, OR, -.** Combinados às palavras-chave, eles compõem frases de busca que a ferramenta interpreta com mais facilidade, aumentando a precisão das buscas. O operador + serve para sinalizar à ferramenta que uma palavra-chave ou sequência de palavras-chave contidas entre aspas tem necessariamente de existir no texto que se busca. O operador - sinaliza o exato oposto. Já OR é usado para indicar que dois termos são equivalentes e que o texto que contiver qualquer um deles será relevante. Os exemplos no Quadro 1 explicam como usá-los:

OPERADOR	EXEMPLO	INTERPRETAÇÃO
+	+livro +arquitetura	O usuário busca apenas livros de arquitetura.
-	+livro +arquitetura - software	Arquitetura de software não interessa.
OR	+arquitetura +urbanismo	OR Importam resultados de um assunto e/ou outro.
“ ”	+livro +“arquitetura brasileira”	Apenas livros de arquitetura brasileira importam.

#### **Quadro 1:** Uso dos Operadores Lógicos

O operador + é padrão no Google e na maioria dos motores, o que significa que seu uso não é obrigatório, pois a ferramenta o acrescentará automaticamente. Quando usado, porém, deve ficar sempre junto da palavra-chave que ele torna obrigatória (ex.: +livro, e não + livro). O operador -, ao contrário, precisa ser explicitamente associado à palavra que se deseja excluir de uma busca e também precisa estar junto a ela (ex.: -arquitetura, e não - arquitetura). As aspas, embora não sejam operadores, são essenciais quando se faz uma busca por palavras que precisem ser encontradas em sequência numa determinada ordem (ex.: “cidade maravilhosa”, “ouviram do Ipiranga as margens plácidas”). A falta de observação desses princípios simples costuma resultar em buscas infrutíferas ou muito pouco produtivas, e os exemplos que serão analisados em seguida ilustram as falhas mais comuns.

### **3.1.1 *teenage OR pregnancy***

Essa frase de busca foi criada por um professor de inglês como língua estrangeira (ILE) que desejava encontrar na *Web* textos sobre gravidez na adolescência para criar uma atividade pedagógica que usaria em uma turma composta de adolescentes. Embora ele tivesse escolhido palavras-chave provavelmente relevantes para o contexto, sua seleção de operador lógico foi infeliz, pois OR só deveria ser usado quando os termos em destaque fossem equivalentes ou até sinônimos, o que não é o caso de *teenage* e *pregnancy*. Esse tipo de operador é útil quando não se tem certeza de qual termo poderá ser encontrado nos textos e não se deseja correr o risco de deixar algo passar. Uma frase mais adequada seria *teenage OR adolescence OR adolescent +pregnancy*, que destaca a obrigatoriedade de que o texto aborde gravidez (*pregnancy*) na faixa etária em foco, marcada por termos quase equivalentes como adolescente (*teenage, adolescent*), e adolescência (*adolescence*).

### **3.1.2 *teenage pregnancy -support organizations***

Essa frase foi criada pelo mesmo usuário descrito, na mesma situação. Desta vez, ele relatou que desejava excluir da busca sites de organizações que oferecem apoio sob a forma de informações aos adolescentes. O problema aqui está na presença de dois termos complexos que precisam ser lidos pela ferramenta numa ordem fixa. Não se trata de um erro de aplicação de operadores, mas de apresentação das palavras-chave e, neste caso, as ferramentas dispõem de um recurso bastante simples: as aspas. A questão é que se deve perceber que tanto gravidez na adolescência (*teenage pregnancy*) quanto organizações de apoio (*support organizations*) são palavras-chave que têm de ser analisadas nessa ordem. A frase de busca para gerar resultados mais produtivos ficaria assim: *“teenage pregnancy” –“support organizations”*.

### **3.1.3 “*environemtal news*” + “*nature*”**

A frase em questão foi criada por um professor universitário que buscava matérias jornalísticas sobre questões ambientais para seus alunos de língua inglesa. Nela percebemos mau uso tanto das aspas quanto do operador lógico de inclusão (+). No conjunto formado pelas duas palavras-chave iniciais, as aspas foram bem empregadas, mas uma das palavras foi escrita incorretamente (*environemtal* em vez de *environmental*), o que constituiu uma pista textual incorreta<sup>68</sup>. A terceira palavra-chave, entretanto, foi desnecessariamente digitada entre aspas, que deveriam ser empregadas apenas quando houvesse a necessidade de assegurar que a ferramenta encontraria um número de palavras em uma ordem precisa. O terceiro problema observado está no posicionamento do operador, que deveria ter sido digitado junto ao termo que se pretendia tornar obrigatório. A frase completa poderia ser corretamente escrita da seguinte forma: “*environmental news*” +*nature*, ou ainda “*environmental news*” *nature*, uma vez que o Google automaticamente incluiria o operador +.

### **3.1.4 “*comic strips with social issues*” e “*comics with social issues*”**

As duas frases foram criadas por um professor de ILE que atuava em escola pública e desejava encontrar tirinhas sobre temas sociais para criar uma atividade. Nos dois casos, o usuário criou frases bem construídas, mas não obteve resultados na busca. O problema é que as frases de busca ficaram muito longas, e os motores operam segundo uma máxima: uma palavra é muito pouco, mas muitas palavras não funcionam, principalmente quando essas palavras são incluídas entre aspas. Um ajuste possível para as frases envolveria a redução da extensão dos termos compostos: “*comic strips*” “*social issues*”.

---

<sup>68</sup> Felizmente, o Google dispõe de um detector de erros ortográficos que contorna muitos desses problemas.

Como os usuários costumam ter alguma dificuldade para aprender a usar os operadores, pode ser interessante explorar o recurso de busca avançada<sup>69</sup>, encontrado em todos os motores de busca. Esse recurso nada mais faz do que facilitar o uso os operadores por meio de campos em um formulário. O Quadro 2 demonstra a equivalência entre os campos e os operadores no Google.

OPERADOR	CAMPO EQUIVALENTE
<b>+</b>	com <b>todas</b> as palavras
<b>-</b>	<b>sem</b> as palavras
<b>OR</b>	com <b>qualquer uma</b> das palavras
<b>" "</b>	com a <b>expressão</b>

**Quadro 2:** Operadores Lógicos na Busca Avançada do Google

O Quadro 3 demonstra como as buscas exemplificadas anteriormente seriam feitas por meio do recurso Busca Avançada do Google.

EXEMPLOS			
3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4
com <b>todas</b> as palavras pregnancy		nature	comic-strips <sup>70</sup>
<b>sem</b> as palavras	support organizations		
com <b>qualquer uma</b> das palavras teenage adolescence adolescent			
com a <b>expressão</b>	teenage pregnancy	environmental news	social issues

<sup>69</sup> A busca avançada do Google está disponível em: <[http://www.google.com.br/advanced\\_search](http://www.google.com.br/advanced_search)>.

<sup>70</sup> Na impossibilidade de incluir mais de um conjunto no campo “com a **expressão**”, conjuntos adicionais podem ser acrescentados no campo “com **todas** as palavras” e unidos por hífen.

<b>Total de resultados<sup>71</sup></b>	23.700.000	4.520.000	1.300.000	1.210.000
---	------------	-----------	-----------	-----------

**Quadro 3:** Busca Avançada com Exemplos

### 3.2 Leitura dos resultados

Uma vez digitada a frase de busca (ou várias, segundo a necessidade), a ferramenta apresenta os resultados, normalmente agrupados em blocos de 20 e distribuídos por várias páginas, afinal, como demonstra o Quadro 3, eles costumam ser contados na escala dos milhões. Os resultados apresentados no topo da primeira página são os avaliados como mais relevantes, mas sempre caberá ao usuário julgar se essa avaliação é correta. De fato, se o primeiro resultado for oriundo de um site pago, ele não terá nenhuma relevância para um usuário interessado apenas em conteúdo gratuito. Da mesma forma, sites acadêmicos, com domínios .ac e .edu, talvez não sejam relevantes para um usuário que busca pontos de venda de um produto popular, mais fáceis de encontrar em sites de domínio .com. A necessidade ditará a análise que deverá ser feita.

Para os propósitos deste texto, consideremos que o usuário tenha a necessidade de encontrar textos autênticos, confiáveis e bem escritos, mesmo que não necessariamente de natureza acadêmica. Devido à natureza liberal da *Web*, qualquer usuário pode publicar conteúdos sem nenhuma censura, do que resulta que há uma enorme quantidade de textos que veiculam informações falsas com os propósitos mais diversos, desde o humor até a fraude dissimulada. Como as ferramentas de busca são incapazes de filtrar informações falsas de modo confiável recai sobre o usuário a obrigação de fazer uma **leitura para filtragem**, observando os itens descritos no Quadro 4.

<sup>71</sup> Valores referentes à busca feita em 15 de março de 2011, sujeitos a variação posterior.



ITEM	ORIENTAÇÃO	OBSERVAÇÃO
<b>Origem</b>	A página deve pertencer a um site de instituição, empresa ou pessoa conhecida e idônea	Sites .gov (de órgãos governamentais), .org (de organizações não-governamentais), .edu e .ac (de instituições de ensino) costumam ser bastante confiáveis.
<b>Autoria</b>	O autor do texto ou responsável pelo site deve ser identificado.	Uma consulta à seção Sobre/About do site costuma informar os propósitos e a identidade de seus responsáveis.
<b>Objetivo</b>	A abertura ( <i>home page</i> ) do site deve declarar o objetivo pelo qual seu conteúdo está na <i>Web</i> e o público a quem se dirige	Ver observação anterior.
<b>Atualização</b>	A última atualização do site não deve ter ocorrido há muito tempo.	A atualização das informações é especialmente relevante em áreas nas quais o conhecimento evolui com muita rapidez.
<b>Texto</b>	Deve ser corretamente escrito.	Erros de grafia e gramática denotam descuido e podem não recomendar um site para uso pedagógico.

#### Quadro 4: Itens da Leitura para Filtragem

## 4 Conclusão

Mesmo com uma boa seleção de palavras-chave – as pistas textuais – e a correta aplicação dos operadores lógicos – o conhecimento de mundo relativo à ferramenta –, para que uma busca resulte satisfatória podem ser necessários vários minutos de tentativas infrutíferas. Essas tentativas, verdadeiras negociações de significado, não devem frustrar o usuário, pois elas provavelmente indicam que sua leitura dos resultados é criteriosa e tem foco na relevância e na qualidade das informações. O usuário inexperiente ou

ingênuo, ao contrário, corre o risco de não adotar nenhum dos procedimentos de filtragem citados no Quadro 4, de simplesmente se satisfazer com os resultados imediatos e concluir a busca na posse de informações pouco confiáveis.

A metáfora da busca como negociação de significados, incluindo os processos complementares de escrita e leitura, permite ver que as complexas ferramentas computacionais ainda são limitadas em sua capacidade de prever as necessidades específicas de seus usuários, e que estes precisam colaborar com elas de modo a lhes facilitar o processamento de informações. A competência para extrair o potencial dessas ferramentas, colaborando com elas mediante negociação de significados, merece ser desenvolvida – ensinada e aprendida – uma vez que dá acesso ao verdadeiro universo dos gêneros digitais que está à disposição de todos na *Web*. Em outras palavras, a competência de busca na *Web* é uma porta de entrada fundamental para os leitores da nossa era digital e deve ser considerada em qualquer curso que se proponha a formar leitores proficientes.

## **5 Referências**

LOWE, J. *Google: lições dos criadores da empresa mais inovadora de todos os tempos*. Tradução de Márcia Paterman Brookey. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C.S. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOITA LOPES, L.P. Um modelo interacional de leitura. In: \_\_\_\_\_. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996, p. 137-145.

# O texto da internet na sala de aula do instrumental de alemão: considerações sobre alguns conceitos <sup>72</sup>

---

Maria José Monteiro (UFRJ)<sup>73</sup>

## 1 Introdução

A seleção e elaboração de material didático para o curso de Alemão Instrumental, que faz parte da grade curricular do Curso de Letras na UFRJ (cf. Monteiro e Melo, 2003), tem acompanhado, nos últimos 25 anos, a discussão acerca dos textos usados para a sala de aula. Se, no início, o trabalho com o texto em sala refletia as características do chamado “método gramatical”, a tendência crescente em usar textos autênticos, a partir do advento do chamado método comunicativo, levou os docentes de cursos Instrumentais de Leitura a se voltar mais para a necessidades dos seus alunos. Não é de surpreender, portanto, a tendência atual de incluir o texto da *internet* como material a ser usado nas aulas de leitura.

Falar em *internet* na sala de aula do instrumental de leitura implica, em primeiro lugar, em abordar um aspecto fundamental, o qual tem sido muito discutido, ou seja, o que diferencia o texto do hipertexto. Esse é um aspecto crucial, principalmente no caso do Instrumental de Leitura, na Faculdade de Letras da UFRJ, que inicia com alunos sem conhecimentos da língua estrangeira e que, além disso, nem sempre são leitores competentes na língua materna. Por isso são abordadas, no presente capítulo, as diferenças e semelhanças entre o texto e hipertexto apontadas na literatura, bem como as

---

<sup>72</sup> Este trabalho é uma versão modificada do texto “O material didático para o ensino de língua: o texto da internet na sala de aula do instrumental de Alemão”, publicado em KESTLER et al 2007.

<sup>73</sup> liamon@centroin.com.br

conclusões possíveis a partir de uma leitura do artigo *Mythos Hypertext – was Hypermedia alles (nicht) leistet*, em português *Mito hipertexto – tudo que a hipermídia (não) faz* (Mitschian, 2003). As considerações finais pontuam alguns dos aspectos importantes para a sala de aula aqui discutida.

## **2 O hipertexto**

O conceito de hipertexto (do grego hiper, sobre, supra, texto, tecido) remete aos anos 60, quando T. H. Nelson pretendeu eliminar procedimentos de codificação e decodificação na comunicação escrita, a seu ver desnecessários, através de uma forma específica de ordenar informações (Mitschian, 2003). A base das suas considerações é o pressuposto de que pensamentos passam a existir ou se organizam em uma espécie de estrutura espacial. No caso da comunicação escrita, os pensamentos deveriam ser levados, pelo autor, a uma organização linear, a qual seria então inserida pelo leitor na sua própria estrutura de pensamento organizada espacialmente; para isso, a organização linear teria que ser desfeita. O autor pensou poder evitar esclarecer o caminho do *espacial* para o *linear* emprestando ao texto fixado por meio da escrita uma dimensão adicional, uma espécie de estrutura profunda. Os hipertextos surgidos de acordo com essa concepção deveriam ajudar tanto os autores quanto os leitores a economizar tempo e energia para elaborar e compreender as informações fixadas por escrito.

A noção de hipertexto – não o seu conceito – é ainda anterior a Nelson. Já nos anos 30 Vannevar Bush trabalhou com novas formas de pensamento e pesquisa científica, publicadas em 1945 no artigo “As We May Think”: de forma semelhante à ideia de como funcionava o pensamento humano, as informações deveriam, de acordo com princípios associativos, estar interligadas e ser acessáveis<sup>1</sup>.

Através da WWW, muito mais tarde, tornaram-se conhecidas as estruturas e princípios de organização dos hipertextos. As páginas só se juntam quando os comandos são acionados, constituindo-se de componentes que estão indexados um ao outro, mas que não se

fundem. A característica essencial que diferencia o hipertexto de outros tipos de apresentação textual seria a forma de ligação, preferencialmente apresentada como uma estrutura espacial.

### **3 Texto impresso, mídias digitais e hipertexto**

As diversas comparações entre texto, mídias digitais e hipertexto apoiam-se, quase sempre, na presença ou ausência de linearidade ou sequencialidade.

De acordo com Kawasaki e Fernandes (1996), o hipertexto é constituído de vários textos que formam uma rede hierárquica de nós, conectados através de ligações, ou seja, são textos que levam a outros textos que, por sua vez, levam a outros textos e assim por diante. A leitura de um hipertexto não será sequencial como a de um texto comum; pelo contrário, um hipertexto pode ser percorrido de diversas maneiras, a critério do leitor. Num hipertexto, o leitor dispõe de mecanismos de navegação, como botões, palavras-chave, etc., que lhe permitem explorar somente as partes que julgar úteis (Kawasaki e Fernandes, 1996).

Eco (1996) aponta as diferenças entre o livro impresso e o eletrônico, referindo-se principalmente à estrutura hipertextual desse último. Em um livro impresso,

“(...) lê-se da esquerda para a direita (ou da direita para a esquerda, ou de cima para baixo, de acordo com as diferentes culturas), em um sentido linear. (...) Ao contrário, em um texto eletrônico, organizado sob a forma de hipertexto, há uma rede multidimensional na qual cada ponto ou nó pode ser potencialmente conectado com qualquer outro nó”.

A utilização de textos hipertextualizados garante profundidade e liberdade para a leitura, diz Kenski (2003: 135):

“O funcionamento da estrutura hipertextual assemelha-se ao processo realizado pela mente humana, que não recebe

informações de maneira linear, mas por associações de idéias. O hipertexto procura imitar o aprendizado humano e não existe apenas no ambiente digital”.

Na leitura, segundo Kenski (2003: 61), a compreensão do que está escrito ocorre de maneira linear e progressiva. A linguagem escrita relaciona-se com um tempo cronológico e com um espaço contínuo e sequencialmente preenchido, enquanto que o texto eletrônico caracteriza-se por apresentar uma nova forma de linguagem, síntese e mediação entre o oral, o escrito, o imagético e o digital: o hipertexto.

Já de acordo com Mitschian (em seu trabalho *O Mito Hipertexto*, 2003), não se pode avaliar o desempenho de hipertextos a partir de uma abordagem cognitiva, com base em premissas que partem dos efeitos de determinadas formas de apresentação. Multimídia e interatividade, características sempre associados à hipermídia e ao hipertexto, são, segundo ele, conceitos dos quais se apropriaram os produtores de hardware e software, mas que já estavam em uso antes do advento do computador, não estando reduzidos ao âmbito da mídia digital. Outras mídias, como filmes e vídeos, bem como recursos audiovisuais, também trazem essas características<sup>2</sup>, usando a mesma seleção e sistemas de símbolos e signos que as apresentações de informações no computador, e por isso apresentam uma variedade de apresentação comparável à dos meios digitais. O mesmo vale para os livros, caso se considere as mídias de imagem e som anexadas como parte integrante deles. A multimídia atingida dessa forma se diferencia da atingida pelo uso do computador por outras características que, de acordo com as necessidades, podem ser consideradas como positivas ou negativas, no processo de informação, mas que não podem ser classificadas, de forma geral ou absoluta, como superiores ou inferiores.

O que diferencia mais os filmes (e ainda mais os meios impressos) dos meios digitais, são as possibilidades de interação, pois, se todas as formas de mídia oferecem possibilidades de controle e modificação por parte do usuário, as mídias tradicionais têm mais

limites impostos por partes dos fabricantes. O fato de serem caracterizados pela digitalização e poderem ser apresentados, elaborados e armazenados em um só *aparato* técnico, o computador, e ainda serem transportados por um sistema como a internet, faz com que a combinação seja mais simplificada, podendo ser feita por não-especialistas e tendo, portanto, um potencial de atingir um altíssimo grau de divulgação e utilização.

Uma comparação fundamentada é difícil, e é quase impossível que se chegue a um denominador comum. No caso do hipertexto, segundo Mitschian, o espectro não é muito variado (por ser uma mídia mais recente), porém as intenções do autor e do leitor dão origem a uma visão complexa. Para entender o fenômeno é preciso afastar-se de simplificações sem sentido, e, sem elas, desaparecerão muitas das vantagens que só são atribuídas ao hipertexto em decorrência de generalizações indevidas.

Já o fenômeno *livro* se apresenta sob formas tão variadas, que nem sempre é possível fazer uma comparação.

“O autor do texto é obrigado a levar em conta a forma linear da mídia livro no momento de elaborar o texto. Isso significa sobretudo que ele tem que organizar hierarquicamente cada parte do conteúdo. Se a organização hierárquica não é possível, o autor vai colocar a parte no melhor lugar possível, e disso decorrem as conhecidas referências, como p. ex. “cf. também o cap. tal”, as referências a fontes, observações, notas etc. Durante a leitura do texto é necessário ater-se a essa estrutura hierárquico-linear e ler do início ao fim. Quando, porém, for necessário consultar as fontes ou referências, que eventualmente se encontram em outras bibliotecas, a recepção da informação pode ser muito trabalhosa” (Lang, 2000:303).

É necessário ter em mente que, *quando* e *se* autores são *obrigados* a organizar partes do texto em uma determinada seqüência, isso nem sempre é devido à *forma linear* do livro, pois, não

somente na literatura, mas também em romances policiais, o verdadeiro trabalho e a verdadeira *arte* do autor consistem na estruturação do texto.

No caso da literatura especializada, o máximo de qualidade é resultado do trabalho de autores que conseguem um efeito de aumento de conhecimento - não através da divulgação de conhecimento completamente novo e até então inacessível ou inexistente, mas através da organização competente de fatos conhecidos, de uma forma inteligível, com uma determinada finalidade. A linearidade não decorre das limitações da mídia *livro*, mas sim das condições de recepção de informações por parte do cérebro, como veremos na parte 4. Se a apreensão do conhecimento ocorre de forma sequencial, as informações têm que ser apresentadas em uma sequência, e, quanto mais facilmente essa sequência for apreendida pelo receptor, mais deve ser admirado o trabalho do autor.

#### **4 Como o cérebro humano trabalha com informações**

De acordo com Mitschian (2003), mais importante que apontar diferenças e semelhanças entre texto e hipertexto, fundamentadas na forma em que são apreendidas informações, é deter-se na forma como o cérebro humano apreende as informações. Segundo ele, a intenção de Nelson e Bush, citados no capítulo anterior, era contrapor à organização espacialmente estruturada da memória humana uma forma de apresentação de informações, também multidimensional, partindo do princípio de que, através da semelhança da estruturação do saber, a recepção de informações seria facilitada. Quando finalmente os problemas técnicos que provocaram o fracasso dos pioneiros foram solucionados, essa *hipótese da plausibilidade cognitiva* (Perrin, 1998:95) continuou ligada à ideia do hipertexto. Muitas das vantagens essenciais da hipermídia são fundamentadas pela correspondência entre uma organização interna e a externa do saber, principalmente pela chamada “estrutura não-



linear” do hipertexto, que, em princípio, deveria corresponder à organização do conhecimento no cérebro.

Essa expectativa de melhorar a elaboração cognitiva através de uma preparação das informações igual ou semelhante, está baseada na equiparação de processos internos e externos – deixando completamente de lado o fato de que a elaboração interna de informações, apesar de algumas semelhanças no sistema de descrição, ocorre a partir de premissas e sob condições completamente diversas da elaboração externa.

A forma como o cérebro humano trabalha com as informações, novas ou velhas, depende dos meios dos quais ele dispõe para isso. Quais são eles e como eles funcionam exatamente, só está esclarecido de forma rudimentar, apesar de todos os progressos da psicologia da memória, da neurofisiologia ou disciplinas afins. Todas as afirmações feitas até agora estão baseadas em modelos e teorias, e não na observação e compreensão de processos reais. No estágio atual de conhecimento parte-se de uma estrutura de conhecimento armazenado que é interligada de muitas formas. Ela é, sobretudo, dinâmica, com ligações por associação entre os segmentos. É considerado certo também que essas associações não são de caráter lógico (ou seja, determinados pelo conteúdo do saber e suas estruturas semânticas), e sim determinadas de forma extremamente individual por inúmeras ligações arbitrárias, as quais, à primeira vista, não têm nenhuma ou pouquíssima relevância com relação aos segmentos com os quais têm ligação. Características da situação, na qual o contato com a informação ocorre – ruídos, objetos, odores, pessoas, posições no aposento etc – funcionam como uma ligadura (em alemão *Bindemittel*, Mitschian, 2003). O mesmo vale para a situação emocional no momento da informação. Ou seja, além das relações estabelecidas através de ligações lógicas, que podem ser apreendidas de forma lógica, há sempre o papel desempenhado pelas percepções puramente subjetivas – e nem umas nem outras têm necessariamente que ser organizadas conscientemente.

Ora, as linhas de ligação nos hipertextos são sempre determinadas por outras pessoas, e são somente claras, objetivas etc,

de acordo com o que é permitido pela competência dos autores ou de quem é responsável pela ligação entre os componentes. Mesmo que se parta da premissa de que existe uma enorme competência (do ponto de vista técnico e do ponto de vista de conteúdo) por parte daqueles que fazem o programa, uma interligação externa, elaborada por outras pessoas, nunca vai poder alcançar, do ponto de vista de um indivíduo, a mesma qualidade de uma interligação interna, pois a forma de organização do saber não é uma coisa objetiva e concretamente definida. Ela depende, entre outros fatores, do conhecimento prévio, que varia fortemente de acordo com cada pessoa. O mesmo pode ser dito de associações situacionais e emocionais, pois elas, pela sua própria essência, são individuais. Além disso, na maioria das vezes, é a disponibilidade de informações digitalmente codificadas (levando também em conta questões de mercado e de direitos autorais) e não a necessidade de informação que determina a seleção.

Finalmente, embora os autores forneçam uma sequência que, na sua opinião, é a mais adequada, isso é apenas uma recomendação, não um caminho obrigatório. O que decide a estrutura do texto e a forma como ele é percebido e elaborado cognitivamente são as intenções do leitor. Além do mais, como observa Marchuschi, a não linearização do hipertexto “não chega a ser uma novidade, se observarmos que um texto sempre foi tido como passível de muitas interpretações e múltiplas leituras” (2000, 99).

## 5 Considerações finais

Diante do exposto podemos, resumindo, afirmar que as ligações no hipertexto, *externas*, organizadas de acordo com considerações lógicas, sempre determinadas por *outros* e, às vezes, condicionadas por fatores de mercado, não têm nada mais em comum com as associações configuradas individualmente no cérebro. O leitor se movimenta no texto de acordo com os seus interesses, criando, assim, a sua versão própria e individual do texto, trabalhando com estratégias de leitura e outros meios de ajuda

(índice etc.). Nenhum autor pode prever completamente as suas necessidades. Ler compreendendo é, portanto, um processo ativo, e nenhuma forma de apresentação de informação pode mudar isso. Nenhum autor, seja do texto tradicional ou do hipertexto, pode desobrigar o leitor de assumir a sua responsabilidade nesse processo. Tampouco a utilização de hipertextos garante, de acordo com o que já observamos em sala de aula, profundidade ou liberdade para a leitura.

No caso do Alemão Instrumental, onde o aluno é, primordialmente, um leitor iniciante no que se refere à língua alemã, o professor deve assumir uma parte da responsabilidade, auxiliando o aluno a utilizar as estratégias necessárias, para que este possa, como indivíduo autônomo, assumir a sua cota de responsabilidade no processo de leitura. O aluno, principalmente aquele que não traz para a sala de aula o hábito de leitura arraigado através de anos de experiência, nunca deve ser deixado sozinho diante de um amontoado de links (menos ainda se não tiver conhecimento do assunto tratado no texto/hipertexto). O que determina o sucesso do trabalho com o texto da internet na sala de aula de leitura, não são as características do hipertexto, mas, entre outros fatores, a habilidade do professor de formular tarefas que possam conduzir ao conhecimento – exatamente como acontece com o texto impresso.

## **Referências**

BUSH, Vannevar. As We May Think. In: *Atlantic Monthly* 176, 7, 101-108 1945.

ECO, Umberto. From Internet to Gutemberg. In: <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>, Part II, acessado em 10.4.2004.

KAWASAKI, Evelise I. , Fernandes, Clóvis T. Modelo para projeto de cursos hipermídia. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (ed.). Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte: DCC/UFMG, 227-240, 1996.

KENSKI, Vani M. Tecnologias e ensino presencial e à distância. Campinas: Papirus 2003.

LANG, Norbert: Multimedia. In: Werner Faulstich (Hg.), *Grundwissen Medien*. München, 296-313, 2000.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: Azeredo, José Carlos de (org.). *Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino*. Petrópolis, Editora Vozes, 87-110, 2000.

MITSCHIAN, Haymo. Mythos Hypertext – was Hypermedia alles (nicht) leistet. Berlin, 1-23, 2003 (Manuscrito).

MONTEIRO, Maria José; MELO, Silvia D. B. A língua alemã para fins específicos na Faculdade de Letras da UFRJ. In: *Cadernos de Letras* 20, Rio de Janeiro, UFRJ 2003.

MONTEIRO, Maria José Pereira: O material didático para o ensino de língua: o texto da internet na sala de aula do instrumental de Alemão. In: Izabela Maria Furtado Kestler; Silvia Boger de Melo; Roberto Ferreira da Rocha (Orgs.). *Cânones e dissidências*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2007.

PERRIN, Daniel. "Wo geht's hier zurück?" Hypermedia-Lerntext systematisch optimieren. In: René Pfammatter (ed.), *Multi Media Mania. Reflexionen zu Aspekten Neuer Medien*. Konstanz, 77-99, 1998.

BERNERS-LEE, Tim. *Das World Wide Web: Ein sehr kurzer persönlicher Rückblick*, 1998 [apud Mitschian, 2003]. Disponível em: <[www.eduard-rhein-stiftung.de/html/T98.html](http://www.eduard-rhein-stiftung.de/html/T98.html)> Acessado em 06 de abr. 2010.

# O papel das interações na sala de aula de leitura em LE com o uso das TICs na perspectiva sócio-construtivista

---

Simone da Costa Lima (CPII/UFRJ)<sup>74</sup>

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

Muitas das escolhas que fazemos estão pautadas em crenças e valores. Por acreditar que a leitura não é uma atividade apenas cognitiva, mas sobretudo sócio-cognitiva, advogo para sala de aula de leitura uma face sócio-construtivista.

As concepções que os professores têm a respeito do processo ensino-aprendizagem assim como do papel do professor e do aluno neste processo influenciam consideravelmente suas práticas pedagógicas. Visando situar melhor a abordagem sócio-construtivista, apresentarei um breve histórico a respeito de abordagens pedagógicas que a antecederam.

Tradicionalmente a aprendizagem tem sido concebida como sinônima de *transmissão de conhecimento*, pautada em atividades que focam a *imitação* e a *instrução*. O aprendiz é visto como incapaz de pensar, criar, refletir criticamente, construir seu próprio

---

<sup>74</sup> sclmorgado@yahoo.com.br

conhecimento; sua mente é apenas um receptáculo onde são depositadas as informações apresentadas pelo professor. O conhecimento é apresentado como pronto, acabado e externo à mente do aprendiz, cabendo ao professor a função de criar rituais, procedimentos e atividades práticas capazes de propiciar ao aluno a reprodução desse conhecimento. O bom aprendiz seria aquele capaz de reproduzir com maior exatidão o discurso e as atitudes do professor. Ele tem que ter boa memória, ser conhecedor dos fatos, regras, princípios e teorias. Já o professor desempenha a função de instrutor, devendo estimular o acerto e reprimir o erro. Ele é o “sabe-tudo”, o detentor do conhecimento.

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

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

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

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

[...] o aluno é ‘ensinado’ na medida em que é induzido a se engajar em novas formas de comportamento e em formas específicas em situações específicas. Ensinar significa transmitir conhecimento [...]. O aluno é conduzido pelo

professor que determina a velocidade e a forma de construção do conhecimento (BARROS e CAVALCANTE, 1999, s.p.).

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

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

Gradativamente a concepção de aprendizagem pautada na imitação e na instrução começou a se modificar. A criança passou a

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

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

No ensino de línguas, concepções construtivistas<sup>75</sup> deram origem à perspectiva cognitiva/construtivista que se iniciou nos anos

---

<sup>75</sup> Embora Piaget (1896-1980) e Chomsky (1928-...) tenham sido contemporâneos, não encontrei evidências históricas de que eles tenham se encontrado. Ao dizer que concepções construtivistas deram origem à perspectiva cognitivista de ensino de línguas, refiro-me a concepções que veem a aprendizagem como construção e não transmissão de conhecimento, não sendo necessariamente a concepção piagetiana.



60 com a gramática gerativa transformacional proposta por Noan Chomsky. O foco, que inicialmente foi dado ao ensino de regras gramaticais, rapidamente se voltou para a compreensão. “A influência de abordagens cognitivas foram extremamente fortes no ensino de leitura e escrita. [...] Educadores de segunda língua passaram a conceber o letramento como um processo psicolinguístico individual” e o ensino de leitura passou a focar o desenvolvimento de estratégias cognitivas ascendentes (*top-down*) e descendentes (*bottom-up*) (KERN & WARSCHAUER, 2000 s.p).

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

A principal crítica feita à abordagem construtivista piagetiana é que ela “tolera um grau inaceitável de relatividade em relação ao que é tomado como ‘conhecimento’” (BRUNER, 2001:64). Se a origem

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

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

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

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

Segundo Garcia (2005:47), “Vygotsky recebeu grandes influências dos ideais marxistas. O materialismo histórico e dialético de Marx e Engels foi fonte importante para suas elaborações teóricas”.

Na perspectiva vigotskiana, o ser humano se relaciona com o mundo a partir de elementos mediadores que podem ser instrumentos ou signos. Os instrumentos seriam ferramentas utilizadas em diferentes tarefas, como a faca para cortar o pão, a escova para pentear o cabelo ou uma picareta para fazer um buraco na terra, por exemplo. São elementos externos ao indivíduo, “com a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza” (GARCIA, 2005:48). Já os signos são formas posteriores de mediação, de

natureza semiótica ou simbólica, construídas culturalmente. O ser humano desenvolve material simbólico inserido em uma cultura que fornece a ele material pra isso (OLIVEIRA, 2004 s.p.). Os signos são instrumentos psicológicos utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. (GARCIA, 2005:48-49). Para Vygotsky, “a origem dos instrumentos de mediação se encontrava na cultura, conseqüentemente os significados provinham do meio social externo, devendo ser assimilados ou interiorizados de forma particular por cada indivíduo” (BARROS e CAVALCANTE, 2001, s.p.).

Segundo Vygotsky, o principal instrumento de representação simbólica utilizado pelo ser humano é a linguagem<sup>76</sup>. Ela apresenta duas funções básicas: forma de comunicação e forma organizadora do pensamento. “A linguagem constrói o pensamento e o próprio sujeito, sendo que é por meio dela que o ser humano constrói sua realidade, seu universo, situando-se e sendo situado sócio-historicamente” (KUSCHNIR, 2006:77). Como forma de comunicação, seu uso se assemelha ao dos demais animais. O que nos distingue deles é a relação que estabelecemos entre pensamento e linguagem, é a nossa capacidade de internalizarmos material simbólico a partir do uso da linguagem, do diálogo. Diálogo este que se dá inicialmente entre pessoas (*interpessoal*) e posteriormente das pessoas consigo mesmas por meio do pensamento (*intrapessoal*).

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

Ao valorizar o uso da língua, do diálogo, Vygotsky, de certa forma, resgata o papel do outro na forma com que nos relacionamos

---

<sup>76</sup> Segundo Oliveira (2004), Vygotsky se refere à língua propriamente dita e não a diferentes formas de linguagem como a dança, a música ou a arte.

com o mundo. “Não aprendemos como indivíduos isolados, mas como membros de uma sociedade. O que aprendemos e como compreendemos a nossa aprendizagem depende de onde e quando, assim como em que contexto social, nós aprendemos” (YANG e WILSON, 2006:365).

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

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

O trabalho em sala de aula de línguas passou a privilegiar os processos comunicativos a partir do uso de situações sócio-discursivas autênticas, mesmo que de forma simulada. O processo ensino-aprendizagem passou a ser focado no aprendiz (*learner-centered*) e não mais no professor (*teacher-centered*). A leitura e a escrita passaram a ser vistas como processos inseridos em contextos sociais específicos. O ensino de leitura, que antes focava o desenvolvimento de estratégias cognitivas, passou a privilegiar o uso de textos autênticos, com destaque para o trabalho com diferentes gêneros textuais e variantes de registro e estilo (Ibid). A compreensão textual, que antes era inerente ao texto, passou a ser negociada a partir da interação entre leitor-autor e entre diferentes leitores.

Vygotsky confere uma importância crucial à escola em função dela ser o espaço propício à formação “das funções mentais superiores, que fazem parte da herança social e cultural recebida pela criança

[e] se movem do plano social para o plano psicológico” (GALLIMORE e THARP, 1996:179).

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

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

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

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

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

já que a aprendizagem formal (em sala de aula) de uma segunda língua é feita de maneira consciente e deliberada desde seu início. Enquanto que na língua materna o aprendizado das formas primitivas se desenvolve antes das mais complexas, e a criança faz uso da língua

inconscientemente, na língua estrangeira o domínio das formas complexas se dá anteriormente ao uso fluente da língua, sendo o domínio das regras gramaticais consciente desde o início de seu aprendizado.

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

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

Acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovigotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns [...]. É na interação,

isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor e com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto [o] entenda (KLEIMAN, 2004:10).

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

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

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

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

atividades que estão acima das habilidades do aprendiz, se ele estiver desassistido, daquelas que podem ser realizadas com a ajuda do outro.

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

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

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

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

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz



alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão [Grifos no original] (KLEIMAN, 2004:24).

Muitas vezes a atividade de leitura “exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise” (KLEIMAN, 2004:12). Podemos traçar um paralelo entre essas operações e as chamadas “funções psicológicas superiores”, na perspectiva vigotskiana. O espaço escolar parece ser o ambiente mais propício para o desenvolvimento dessas funções, principalmente a partir do uso da linguagem na sua forma escrita.

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

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

Durante a leitura de hipertextos eletrônicos, o apoio dado pelo professor e por internautas mais experientes ao hiperleitor inexperiente se torna ainda mais relevante do que aquele dado ao leitor de textos impressos. Ele precisa se sentir assistido não apenas com relação ao processo de leitura propriamente dito, mas também com relação ao processo de navegação hipertextual e uso das ferramentas computacionais. O acesso a imagens, animações, arquivos de som e vídeo, que constantemente são incorporados ao hipertexto, requer do leitor o domínio de novas formas de pensamento sobre como acessar e manipular a informação. Muitas vezes é necessário o manuseio de

ferramentas para download de arquivos, o uso de botões de vídeo players digitais e a capacidade de interpretar o conteúdo de uma imagem, por exemplo. “Para aqueles equipados com estes novos letramentos, a Internet se constitui como uma emocionante extensão do texto impresso” (COIRO, 2003 s.p.); para os demais, pode representar uma grande frustração. Cabe ao professor e demais internautas mais experientes apoiar os aprendizes em seu percurso de leitura hipertextual.

Dentro da abordagem sócio-construtivista, os sistemas computacionais passam a ser concebidos como um eficaz meio de comunicação entre aprendizes e educadores. A Internet, que nas outras abordagens era vista apenas como fonte de informação, agora é explorada pelas suas potencialidades comunicativas, principalmente na educação a distância. Ao contrário de outros suportes, o ciberespaço<sup>77</sup> possibilita diferentes modalidades de interação: um-um, um-todos e principalmente todos-todos (cf. LEVY, 1999:64). Essas interações podem ocorrer tanto de forma síncrona (chats, videoconferências) como de forma assíncrona (e-mail, listas de discussão, blogs).

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

Tanto na educação presencial como na semipresencial, os pressupostos vigotskianos trouxeram influências significativas para a aprendizagem, principalmente com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O professor não é mais o único detentor do conhecimento, este está disponibilizado em livros, revistas,

---

<sup>77</sup> O termo “cyberspace” foi usado pela primeira vez em 1984, por William Gibson, escritor cyberpunk de ficção científica ao escrever sua obra “Neuromancer”. Fonte: <<http://www.unb.br/il/tel/Graduacao/lmd/mt/Melissa.htm>>.

nos meios de comunicação de massa, na Internet. Muitas vezes o aluno tem um domínio sobre o uso da tecnologia superior ao professor e esse conhecimento precisa ser compartilhado entre todos.

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

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

A hipermídia e o hipertexto linkados globalmente, como na World Wide Web, representam uma nova forma revolucionária de organizar, linkar e relacionar informação. Entre suas principais características estão (1) representação informacional através de padrões multilineares linkados eletronicamente, (2) integração de gráfico, áudio e informação áudio-visual juntamente com textos (3) rápido acesso global (4) facilidade e baixo custo na publicação internacional (KERN e WARSCHAUER, 2000 s.p).

Em sala de aula de leitura em língua estrangeira, a Internet serviu como um divisor de águas tanto no trabalho com textos impressos como com textos eletrônicos propriamente ditos. No caso dos primeiros, professores encontram facilmente na web textos autênticos de diferentes gêneros textuais, o que permite abordagens de leitura pautadas em efetivas práticas de letramento. Quando o professor de leitura tem a possibilidade de incorporar à sala de aula o computador com acesso à Internet, as possibilidades se multiplicam ainda mais.

Primeiramente, o aluno passa a ter acesso a informações em língua estrangeira de forma rápida e extensa. Essas informações podem ser selecionadas, armazenadas e facilmente manipuladas com o uso de softwares de navegação e edição, respectivamente. O aluno também terá maiores possibilidades de interagir por meio do computador (prioritariamente na forma escrita), tanto com falantes nativos da língua-alvo como com outros aprendizes, seja de forma síncrona ou assíncrona. A forma em com que os textos estão organizados na web (em hipertextos) possibilita também a leitura intertextual. O leitor tem a possibilidade de interagir com diferentes autores a partir de seu percurso de navegação. No entanto, as principais interações ocorridas em sala de aula de leitura com o uso do texto eletrônico, em especial, o hipertexto, se referem às que acontecem de forma paralela às atividades de leitura. Antes, durante e após a interação leitor-autor(es) via hipertexto, o aprendiz interage também com o seu professor e com os demais leitores. Sua compreensão textual e seu conhecimento são construídos a partir dessas interações.

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

## **Referências**

BARROS, Simone ; CAVALCANTE, P. S. . Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem . In: Workshop Internacional Sobre Educação Virtual, 1999, Fortaleza. Anais do Workshop Internacional Sobre Educação Virtual, 1999. p. 277-283. Disponível em <<http://www.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/as.htm>> Acessado em 18 jun. de 2006.

BRUNER, J. Modelos de mente e modelos de pedagogia. In: \_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.59-70.

CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, José A. et alii. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. Ática. 1995. p. 9-49

COIRO, Julie. Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/electronic/elec\\_index.asp?HREF=/electronic/rt/2-03\\_Column/index.html](http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/rt/2-03_Column/index.html)> Acessado em 08 maio de 2006.

FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo: uma teoria Psicológica da Aprendizagem. In: \_\_\_\_\_ (org). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.1998. Capítulo 2.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 311-328

GALLIMORE, G.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-199.

GARCIA, Valéria Paiva Casasanta. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em:

<[http://www.webposgrad.propp.ufu.br/ppg/producao\\_anexos/014\\_Valeria%20Paiva%20Casasanta%20Garcia.pdf](http://www.webposgrad.propp.ufu.br/ppg/producao_anexos/014_Valeria%20Paiva%20Casasanta%20Garcia.pdf)>. Acessado em 17 jul. 2007

KERN, R.; WARSCHAUER, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press. Disponível em: <[http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/nblt-intro.pdf](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/nblt-intro.pdf)>.

Acessado em: 20 jun. 2010.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KUSCHNIR, A. N. Quem, quando, onde e por quê? A sala de aula sob uma perspectiva sociohistórica. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, p. 73-91, 2006. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8495.PDF?NrOcoSis=25100&CdLinPrg=pt->)

[bin/PRG\\_0599.EXE/8495.PDF?NrOcoSis=25100&CdLinPrg=pt->](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8495.PDF?NrOcoSis=25100&CdLinPrg=pt->)

Acessado em 05 jul. 2007.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohn de. *Coleção Grandes Educadores - Lev Vygotsky*. Produção em vídeo (2004).

SANTOS, G. A. *A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: <[http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/2299/santos\\_ga\\_me\\_sjrp.pdf](http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/2299/santos_ga_me_sjrp.pdf)>. Acessado em 20 jun. 2007.

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

YANG, Lianrui; WILSON, Kate. Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach. *The Reading Matrix*. Vol. 6, No. 3, December 2006. Disponível em: <[http://www.readingmatrix.com/articles/yang\\_wilson/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf)>.

Acessado em 05 jul. 2007.

## **O ensino e a aquisição de vocabulário em LE no contexto de ensino da leitura: foco na abordagem explícita em ambiente hipermídia <sup>78</sup>**

---

Patrícia Nora de Souza (UFJF)<sup>79</sup>

### **1 Introdução**

Autores como Carrell (1984), Scaramucci (1995), Laufer (1997), Schmitt e McCarthy (1997), Khaldieh (2001), Souza e Bastos (2001a), entre outros apontam a existência de uma forte relação entre competência lexical e compreensão em leitura. Para esses teóricos, mesmo que o leitor possua boas estratégias cognitivas em língua materna, essas não serão de grande ajuda em segunda língua ou língua estrangeira antes que uma base lexical seja alcançada. Em outras palavras, sem um conhecimento mínimo de vocabulário ou de conhecimento linguístico, é difícil para o leitor ativar qualquer esquema, utilizar habilidades ou da proficiência desenvolvidas enquanto leitor em língua materna. Pode-se inferir dessa reflexão que o conhecimento lexical, apesar de não ser o único, é considerado um fator determinante para a compreensão.

Pesquisadores na área da leitura em LE, ao discutirem o papel da instrução no aprendizado e uso do vocabulário, apontam a relevância tanto do ensino e aquisição implícitos, no qual a atenção do aprendiz não está voltada para o aprendizado de palavras, mas este pode ocorrer, quanto do ensino e aquisição explícitos/sistemáticos, que se constitui de estratégias<sup>80</sup> e métodos de ensino que apresentam

---

<sup>78</sup> O presente trabalho é baseado na tese de doutorado de Patrícia Nora de Souza, apresentada ao Programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Denise Bértoli Braga.

<sup>79</sup> patnora.souza@gmail.com

<sup>80</sup> As estratégias de leitura, dentre as quais se encontram as estratégias que oportunizam a aquisição de vocabulário na aprendizagem de leitura em LE podem

exercícios voltados para a expansão do conhecimento lexical (Scaramucci, op. cit.), visando agilizar o domínio da língua alvo.

A maneira como o trabalho explícito de vocabulário deve ser feito é discutida por teóricos que defendem a necessidade de o mesmo ser norteado por um modelo ou conceito de competência lexical, ou seja, um modelo que explicita o que significa conhecer uma palavra (Ver Scaramucci, op. cit.). Embora a literatura sobre leitura em língua estrangeira destaque o papel central que o vocabulário desempenha na compreensão de um texto e enfatize a relevância de um tratamento mais sistemático do léxico na situação de ensino, nota-se que são poucas as propostas pedagógicas práticas apontadas pela literatura com vistas à aquisição lexical.

Reconhecendo a necessidade de propostas pedagógicas práticas que levem em consideração uma orientação explícita de ensino e aquisição, este trabalho busca avaliar a contribuição dos recursos hipermídia para a aquisição lexical na situação de ensino da leitura em língua estrangeira, procurando responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1- O material hipermídia favorece o ensino e a aquisição explícitos de vocabulário?

2- Em que situações a hipermídia favorece e/ou não favorece o ensino e a aquisição explícitos de vocabulário?

O presente estudo reflete inicialmente sobre o potencial comunicativo do ambiente hipermídia destacando algumas vantagens que ele traz para o ensino de línguas em geral. Posteriormente, com base nos dados obtidos por meio de um estudo com 72 alunos de Inglês Instrumental de modalidades de ensino distintas: presencial e a distância, será discutida a relevância do uso da hipermídia para o aprendizado explícito de vocabulário, bem como as situações em que este pode ou não contribuir para a aquisição lexical.

---

ser definidas como “*processos mentais escolhidos conscientemente pelo leitor durante o ato de ler*” (...) e utilizados de modo flexível e adaptável de acordo com o contexto. O objetivo do ensino de estratégias, então, é “*desenvolver o raciocínio consciente acerca dos problemas que surgem durante a leitura, na qual cada situação exige uma resposta diferente.*” (BRITO, 2000:41).



## 2 O uso pedagógico do ambiente hipermídia para a aquisição de LE

Estudos recentes, preocupados de forma mais específica com a criação de ambientes de aprendizagem hipermídia para o ensino da LE, apontam as vantagens da inserção do computador na sala de aula de línguas. Dentre essas vantagens, destaca-se que tal ferramenta viabiliza a integração de informações linguísticas e extralinguísticas, presentes em contextos reais de uso da língua, as quais podem contribuir significativamente para a solução de problemas de compreensão tanto no nível do processamento ascendente (*bottom-up*) quanto no nível do processamento descendente (*top down*). Adicionalmente, entendemos que o uso de várias mídias nesse ambiente pode favorecer a aquisição da língua-alvo através do efeito de saliência propiciado pela reapresentação das informações. Para Meskill (1996), tal efeito proporcionado pela hipermídia pode ser fornecido, por exemplo, pelos visuais que oferecem suporte à compreensão do insumo oral e/ou escrito em língua estrangeira. Esse apoio faz com que haja menos gastos de energia no processamento, reduzindo, assim, a sobrecarga cognitiva que geralmente é enfrentada pelo aprendiz de língua estrangeira, principalmente em contato com materiais autênticos. Os recursos cognitivos que ficam disponíveis podem ser direcionados, portanto, a outros processos, tais como inferência e elaboração do insumo recebido.

Nessa mesma direção, Braga (2004) conjectura que o uso da tecnologia hipermídia pode favorecer a construção de textos e materiais mais didáticos, já que uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e mesmo sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal. A nosso entender, concordando com Braga, a apresentação da informação, através de diferentes modalidades, pode ser explorada de modo a gerar re-apresentações diferenciadas de uma mesma informação, o que possibilita que o mesmo significado seja reforçado simultaneamente por mais de um canal de recepção, podendo também especificar ou mesmo ampliar certos sentidos.

Uma outra questão, do ponto de vista pedagógico, apontada na literatura atual sobre ambientes hipermídia e o aprendizado de língua estrangeira, é a existência da possibilidade de que a informação processada em diferentes canais possa beneficiar alunos

que têm capacidades cognitivas distintas, ou seja, melhor memória visual, verbal ou sonora. As pessoas aprendem de forma diferente e o material hipermídia permite melhor atender a diferentes necessidades e estilos cognitivos. A possibilidade de escolhas favorecida pela estrutura hipertextual torna possível ao aprendiz determinar a trajetória e as combinações que melhor apóiam suas interações com as informações veiculadas pelo material, facilitando assim a aquisição do conhecimento. Mesmo considerando que os links informativos disponibilizados na tela para o aluno foram previamente escolhidos pelo professor, a partir de objetivos didáticos pré-estabelecidos, no ambiente hipermídia de ensino, cabe ao aluno e não ao professor determinar quais informações multimodais serão acessadas, bem como a ordem de exploração dessas informações. Em outras palavras, é o aluno, em última instância, quem decide, de acordo com suas dificuldades e interesses, como combinar e associar as diferentes informações de forma a apoiá-lo no processo de construção de significados e também determinar o tempo a ser destinado a cada uma delas. Desta forma, o ambiente hipermídia contribui para que o aprendiz explore e reflita sobre suas preferências individuais, desafiando-o e motivando-o a um maior engajamento em seu processo de aprendizagem (Brett, 1995).

Antes de concluirmos esta seção, não podemos deixar de comentar que alguns autores adotam uma posição menos otimista e alertam para o fato de que a multimodalidade, numa situação de ensino, pode ser mais prejudicial do que benéfica, principalmente se não for usada de forma apropriada. Ou seja, caso as diferentes mídias não sejam combinadas de forma eficaz, pode ser mais prejudicial do que benéfica. Considerando a elaboração de materiais pedagógicos, é importante ressaltar que nem sempre a multimodalidade é o caminho mais eficiente. Por exemplo, certos tipos de tarefa multimodal podem não promover o aprendizado, especialmente se o uso da multimodalidade não tem um objetivo claro ou se há uma sobrecarga de informações. Nesse caso, uma atividade com lápis e papel seria bem mais produtiva. Essa é uma preocupação que tem orientado pesquisas, ainda em número reduzido, que investigam o uso apropriado das várias mídias para a construção de conhecimento, buscando formas de contornar tais problemas.

A discussão aqui apresentada revela que a hipermídia pode contribuir significativamente para a produção de materiais didáticos que facilitem o processo de ensino/aprendizagem de línguas. A seção

que segue apresenta os resultados de um experimento de aprendizagem explícita de vocabulário investigando a relevância pedagógica da hipermídia.

### **3 Uma experiência de aprendizagem explícita de vocabulário**

**Sujeitos** - O presente estudo contou com a participação de 72 alunos divididos em dois grupos: Turma A e B. A Turma A constitui-se de 31 alunos do curso presencial de Inglês Instrumental de uma Universidade Paulista (desse total 8 alunos de Inglês Instrumental I e 23 alunos de Inglês Instrumental II) A coleta de dados dessa turma foi realizada presencialmente no laboratório de informática do Centro de Línguas da Universidade Investigada, que possui 11 computadores equipados com fones de ouvido. A Turma B constitui-se de 41 alunos do curso de leitura a distância da mesma Instituição (desse total 8 alunos possuíam graduação e 33 eram pós-graduandos) e a coleta de dados foi feita a distância através de e-mail para o envio dos testes e questionários aos alunos, bem como de instruções quanto ao preenchimento e prazos de entrega dos mesmos. Esse também foi o canal utilizado pelos alunos para o envio de respostas aos testes e questionários recebidos.

### **4 Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa**

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um questionário e testes de vocabulário, descritos a seguir.

#### **4.1 Questionário**

O questionário, aplicado antes do início da pesquisa, teve como objetivo traçar o perfil do grupo de alunos investigados. Ele é composto de 24 perguntas, no total. As perguntas 1 a 7 identificam os participantes da pesquisa. As perguntas 8, 9 e 10 investigam a avaliação dos alunos sobre o seu domínio da língua-alvo. As

perguntas 11 a 19 versam, principalmente, sobre a familiaridade dos participantes no uso do computador para o aprendizado de línguas, em geral, e do vocabulário, em particular. As últimas perguntas desse questionário (20 a 24) foram extraídas do questionário elaborado por Kojic-sabo e Lightbown (1999). Elas versam, especificamente, sobre as estratégias frequentemente utilizadas pelos alunos para resolver problemas com o vocabulário desconhecido em inglês.

Traçando o perfil dos participantes da Turma A, os alunos estão matriculados nas disciplinas Instrumental I e II, indicando diferentes níveis de conhecimento. Isso deveu-se à dificuldade em conseguir alunos interessados em participar da pesquisa. No entanto, essa diferença se mostrou interessante na medida que oportuniza avaliar os impactos da hipermídia nos diferentes níveis de conhecimento da língua-alvo. No que concerne ao nível de conhecimento do inglês da Turma B, matriculada no curso de leitura a distância em nível intermediário, cumpre informar que, do total de 41 alunos participantes da pesquisa, somente 26 alunos consideraram seu nível de conhecimento do inglês intermediário. O restante do grupo indicou um conhecimento básico da língua (14 alunos) e um conhecimento avançado (1 aluno). É possível conjecturar que esse número expressivo de alunos de nível básico reflita uma avaliação muito rigorosa por parte dos alunos em relação a sua própria proficiência, ou deva-se ao fato de alguns desses alunos não terem, na universidade, outras possibilidades de acesso às disciplinas de língua.

Considerando as respostas obtidas para a questão da familiaridade dos alunos no uso do computador, pode-se afirmar que a maioria dos alunos participantes da pesquisa é usuário da Internet na Universidade e em casa. Os alunos indicaram usar esse meio para a investigação de apenas um assunto específico e para o envio e recebimento de e-mails, mas não para o aprendizado ou a prática da língua inglesa ou para a aquisição do vocabulário, em particular. Apenas 12 alunos no total afirmaram usar o computador para o aprendizado de vocabulário, e estes indicaram como fonte de estudo dicionários eletrônicos e sites que apresentam vídeos e textos para o aprendizado do inglês. Esse dado mostra a necessidade que esses

alunos sentem de desenvolver uma base lexical. Essa base, embora importante para a compreensão do texto, como aponta a introdução da presente tese, tem sido ignorada no âmbito da sala de aula de leitura.

Ainda no que diz respeito ao vocabulário, os alunos da Turma A e B indicaram que, durante a leitura de um texto, recorrem à estratégia “inferência em contexto” e “consulta ao dicionário” para contornar os limites de seu conhecimento lexical.

## **4.2 Testes de vocabulário**

O teste adotado para estimar o conhecimento dos participantes da pesquisa foi proposto por Scaramucci (1995), baseado em Dale (1965). Esse teste apresenta a seguinte escala de verificação de familiaridade com o vocabulário:

**A** - Eu nunca vi essa palavra antes;

**B** - Eu já vi essa palavra, mas não sei o seu significado;

**C** - Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado;

**D** - Eu conheço essa palavra. Eu sei o seu significado.

Esse instrumento de coleta foi usado nesse experimento com leves alterações. Análises preliminares dos dados indicaram a necessidade de identificar a veracidade da informação fornecida pelos alunos quando diziam estar em dúvida ou conhecer o significado das palavras testadas. Na presente pesquisa, esse procedimento foi necessário para avaliar comparativamente a eficiência real do ambiente hipermídia no aprendizado de vocabulário. Fez-se necessária, assim, uma leve alteração nos itens “C” e “D” do teste proposto por Scaramucci, os quais passaram a requerer dos alunos o fornecimento do significado das palavras que diziam conhecer, para que pudéssemos confirmar a veracidade desse conhecimento. Na versão modificada, tais itens foram apresentados aos alunos no seguinte formato:

**C-** Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado. Eu acho que é: \_\_\_\_\_.

**D-** Eu conheço essa palavra. Eu sei o seu significado. O significado é:\_\_\_\_\_.

Esse teste foi utilizado para identificar o grau de conhecimento prévio dos alunos das palavras a serem testadas (pré-teste), assim como o conhecimento adquirido após a realização das atividades propostas (pós-teste). Os testes foram respondidos sem a consulta ao professor, ao colega ou a quaisquer outros materiais de apoio (dicionário, lista de palavras, tarefas de vocabulário propostas etc.).

#### **4.2.1 Pré-testagem e Pós-testagem**

Com relação a pré-testagem, o pré-teste I foi aplicado presencialmente a todos os alunos antes da realização das tarefas. As turmas foram submetidas a dois tipos de pós-teste: um logo após cada uma das 4 tarefas para avaliar o conhecimento adquirido e outro (pós-teste V), contendo todas as palavras testadas, aplicado após uma semana do término das atividades. O último pós-teste (V) objetivou avaliar a retenção, a longo prazo, do conhecimento adquirido.

Na turma A, como a coleta foi realizada presencialmente, os pós-testes foram respondidos à medida que os alunos completavam as tarefas, respeitando-se o ritmo de estudo de cada um. Na turma B, como os alunos faziam o curso à distância, o teste correspondente a cada tarefa de vocabulário foi enviado via e-mail, após 2 dias do aviso de que uma nova tarefa havia sido disponibilizada. Esse grupo tinha o prazo aproximado de uma semana para fazer a tarefa, bem como o prazo de cinco dias para responder o teste a ela correspondente. O pós-teste VI foi aplicado após uma semana da conclusão das tarefas, na sexta semana. Infelizmente, não foi possível aplicar esse teste em intervalos maiores de tempo, devido à proximidade com o término do semestre.

#### **4.2.2 Material para ensino e aquisição lexical explícitos**

O material utilizado para a aquisição lexical nesse experimento foi elaborado pela pesquisadora. Para investigar os impactos da hipermídia, em particular, no ensino e na aquisição explícitos de vocabulário, 4 tarefas de vocabulário foram construídas com base no conceito rico de competência lexical, proposto por Scaramucci (1995) que contempla vários níveis de conhecimento: o fonético, o sintático, o lexical, o morfológico e o pragmático- discursivo; e em alguns princípios propostos por Mayer (2001) para a elaboração de materiais instrucionais multimodais. O material hipermídia utilizado nesta pesquisa encontra-se descrito detalhadamente em Souza (2004).

#### **4.2.3 Palavras testadas**

A seleção de palavras para testagem, no experimento explícito, foi orientada pelo tópico dos textos das atividades do *curso de leitura a distância da Universidade Paulista investigada*, assim como pelo conceito rico de competência lexical de Scaramucci (1995). Nesse contexto, o conjunto das palavras selecionadas para testagem variou de tarefa para tarefa, não apenas no número de palavras, mas também nos aspectos do conhecimento lexical a serem focados. Segue, abaixo, a lista de palavras testadas, trabalhadas em cada tarefa.

Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 4
was born	jumped onto	au pair	reach
received	climbed into	care provider	increase
began	went up	nanny	slowing down
taught	drove from... to	childcare center	peaked
joined	fell off	in-home care	dropped
shared	flew into	caregiver	surpassed
won	flew out of	family day care	rise
mess		looking for	going downwards
throughout		took off	raise
disables		takes after	grew
coping with		take over	fall
illness		taken up	steep
disease		look up	slightly
deal with		look after	slight
		take care	
		childcare	
		looked over	

Tabela 1. Lista de palavras testadas em cada tarefa da abordagem explícita.

## 5 Cronograma de coleta dos dados

A coleta de dados da Turma A foi feita presencialmente, no horário das aulas regulares, durante o período de duas semanas. A coleta de dados da Turma B, realizada à distância, teve a duração de seis semanas. A diferença no período de coleta entre os grupos deveu-se ao pouco tempo dessa última turma para a realização das tarefas. Procuramos, portanto, ser mais flexíveis com esse grupo, apresentando as tarefas com intervalos de uma semana, bem como respeitando a ordem das atividades que continham as tarefas disponibilizadas pelo curso de inglês instrumental.

## 6 Critérios para a análise dos dados

Na análise, para responder a primeira pergunta de pesquisa *O material hiperfórmula favorece o ensino e a aquisição explícitos de vocabulário?* as opções do teste “A” (*Eu nunca vi essa palavra*) e “B” (*Eu já vi essa palavra, mas não sei o seu significado*) foram consideradas conjuntamente, indicando o não conhecimento das



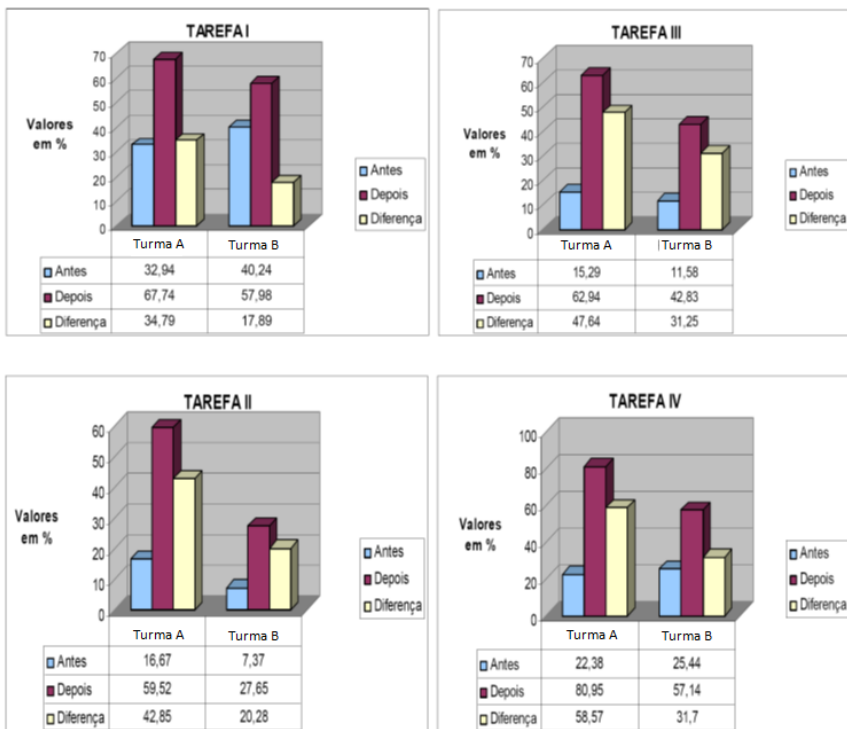
palavras-alvo. As opções “C” (*Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado. Eu acho que é*) e “D” (*Eu conheço essa palavra. Eu sei o significado. O significado é:*), também analisadas conjuntamente, indicaram o conhecimento das palavras-alvo. Consideramos como conhecidas somente aquelas palavras para as quais os alunos forneceram um significado correto no pós-teste. Cabe informar ainda que o conhecimento considerado após as atividades também inclui o conhecimento prévio do aluno, aquele indicado no pré-teste.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, a saber, *Em que situações a hipermídia favorece ou não favorece o ensino e a aquisição explícitos de vocabulário?*, os índices de aprendizagem por palavra foram calculados pela diferença entre o número médio de alunos que indicaram conhecê-las antes e após a exposição aos vídeos.

## **7 Análise dos dados**

Os resultados obtidos nas tarefas de vocabulário propostas, apresentados no conjunto de gráficos que segue, de maneira geral, evidenciam a importância do ambiente hipermídia para o ensino e a aquisição explícitos de vocabulário. O gráfico 1 mostra o número percentual de alunos que conheciam as palavras-alvo antes e após a realização de cada uma das 4 tarefas, assim como a diferença de aprendizagem. Tal diferença foi calculada pela subtração do número de alunos que conheciam as palavras-alvo antes e após a exposição às tarefas. Os resultados obtidos mostram que os alunos da Turma A apresentaram melhor desempenho nos pós-testes que a Turma B.

## TAREFAS



**Gráfico 1** - Valor médio de aprendizagem das Turmas A e B para as 4 tarefas testadas.

Uma possível explicação para o desempenho superior da Turma A, indicado no gráfico apresentado anteriormente, deve-se, a meu ver, ao fato da coleta de dados ter sido feita presencialmente. Estando presente, a pesquisadora pôde garantir que todos os alunos tivessem acesso, via intranet, às tarefas e aos recursos hipermídia disponibilizados em cada uma delas. Esses recursos eram fundamentais para o bom aproveitamento das tarefas propostas. A presença da pesquisadora também pôde garantir que o cronograma para a realização das atividades em sala de aula fosse cumprido, contribuindo assim para que os alunos criassem disciplina no acesso ao material.

Como os dados da Turma B foram coletados à distância, o desempenho inferior apresentado por esse grupo pode ter sido

causado por fatores relativos à disciplina (à distância) e também por dificuldades no acesso à Internet. Essa dificuldade pode ser explicada pelo fato de que a maioria dos alunos desse grupo acessam a Internet em locais variados (universidade, casa e trabalho). É possível prever que o acesso remoto, em casa ou no trabalho, esteja sujeito a perdas na conexão ou lentidão no acesso ao material. Isso pode envolver um custo maior no uso da internet, já que as tarefas são feitas on-line. Outro problema é que a própria universidade investigada pode também ter contribuído, de certa forma, para dificultar o acesso às atividades, uma vez que algumas de suas faculdades não disponibilizam a multimídia nos computadores usados pelos alunos.

### 7.1 Retenção (a longo prazo) das palavras-alvo trabalhadas nas tarefas de vocabulário

O pós-teste V foi aplicado às turmas A e B objetivando investigar a retenção, a longo prazo, das palavras-alvo trabalhadas nas tarefas propostas. No entanto, os dados obtidos para a Turma B foram descartados da análise, visto que o número de alunos que responderam ao pós-teste V foi muito reduzido. Os resultados obtidos através do pós-teste V, aplicado após uma semana do término das tarefas, apontam a contribuição da hipermídia para a retenção de palavras a longo prazo, como mostra a tabela 2.

Turma Instrumental (29 alunos)	Valor percentual de alunos que retiveram o conhecimento das palavras após uma semana (em%)
Tarefa I	58,00
Tarefa II	74,00
Tarefa III	71,00
Tarefa IV	67,50

**Tabela 2.** Valor percentual de alunos que retiveram o conhecimento adquirido em cada uma das tarefas propostas, após uma semana do término das atividades.

A tabela 2 indica que a tarefa que menos apresentou retenção (a longo prazo) foi a tarefa I (58,00%). Ela também foi a que menos favoreceu a retenção (a curto prazo) do vocabulário trabalhado, como mostrou o gráfico 1 apresentado anteriormente. A tarefa I objetivou, no primeiro bloco de exercícios, trabalhar a classe

gramatical e a função de alguns verbos no passado por meio da biografia de John Nash. O segundo bloco de exercícios focou o valor semântico de algumas palavras-chave do assunto doença, utilizando-se *cartoons*, vídeo e definições escritas dos significados das palavras em questão. Algumas suposições podem ser feitas para justificar o baixo índice de aprendizagem proporcionado pela tarefa I, comparativamente menor que aquele obtido nos pós-testes das outras tarefas:

a- a palavra focada no primeiro bloco de exercícios eram verbos e, como já apontado, alguns conceitos são mais difíceis de serem ilustrados aos alunos. A seleção de figuras pode não ter sido apropriada para exemplificar o significado dos verbos trabalhados na biografia de Nash. Analisando as figuras selecionadas para ilustrar os verbos, nota-se que algumas delas não representam com clareza as ações que eles expressam, como por exemplo o verbo *shared*.

b- o vídeo usado na tarefa I, apresentado no segundo bloco de exercícios, apresenta muito poucas imagens que ilustram, diretamente na tela, as palavras testadas. O vídeo apresenta a Instituição *NISAD* e comenta seus esforços no combate a doença esquizofrenia. O aluno deve considerar, assim, o contexto temático mais global do vídeo para o aprendizado das palavras-alvo;

As tarefas que mais apresentaram retenção foram as tarefas II (74,00%) e III (71,00%). A tarefa II destaca o uso de colocações através de animação e figuras que apresentam simultaneamente a palavra escrita que a corresponde. A tarefa III tem como foco o significado e as relações semânticas entre as palavras-chave do assunto do texto, *Childcare*, e colocações do tipo *phrasal verbs* (verbo frásico ou idiomático), trabalhadas através de contextos de sentenças, figuras e narração oral. O uso da hipermídia, principalmente na forma de animação e gravura acompanhada da palavra escrita correspondente, pode ter facilitado a retenção das colocações nessa tarefa. Esse fato corrobora as pesquisas feitas por Mayer (2001), que aponta a relevância do princípio da simultaneidade para o aprendizado.

## 7.2 Situações em que a hipermídia pode ou não contribuir para o aprendizado explícito de vocabulário: foco nas palavras testadas.

A discussão que segue apresenta, em mais detalhes, o resultado de aprendizagem das palavras testadas obtidas pela a Turma A. Os índices de aprendizagem nesta seção consideram as palavras que foram mais retidas: *mess* e *illness* (tarefa I), *jumped onto* e *climbed into* (tarefa II), *au pair* e *took off* (tarefa III), *going downwards* e *steep* (tarefa IV), e as que foram menos retidas: *disables* e *shared* (tarefa I). Os gráficos que seguem apresentam para cada uma dessas palavras o valor médio em porcentagem de participantes que conheciam as palavras-alvo antes e após as tarefas. As opções “A” a “D” representam no gráfico os diferentes graus de conhecimento das palavras, conforme o teste de vocabulário. A opção “A” significa: *Eu nunca vi essa palavra antes*, a opção “B” corresponde a: *Eu já vi essa palavra, mas não sei o seu significado*, a opção “C”: *Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado*. *Eu acho que é*, e, finalmente a opção “D” corresponde a: *Eu conheço essa palavra. Eu sei o seu significado. O significado é*.

Os índices de aprendizagem discutidos no corpo do texto consideram a diferença entre o número médio, em porcentagem, de alunos que disseram conhecê-las antes e após a exposição às tarefas, representado pelas opções “C” e “D”. Procuraremos, com base nesses dados, responder a segunda pergunta de pesquisa (*Em que situações a hipermídia pode ou não contribuir para o ensino e a aquisição explícitos de vocabulário?*).

Analisando o contexto de aprendizagem em que se inserem as palavras apresentadas nos gráficos 2 e 3 que seguem, algumas suposições podem ser feitas para os ganhos significativos de aprendizagem obtidos para as palavras *mess* e *illness* (55% e 77,43%, respectivamente).

Uma possível explicação para esses resultados pode ser o fato de que tais palavras são reapresentadas através do uso de contextos multimodais, construídos hipertextualmente, e isso pode ter favorecido sua aquisição. A palavra *illness*, por exemplo, é uma palavra-chave do assunto central da tarefa I e, portanto, aparece inicialmente no texto sobre a vida de John Nash (presente no exercício 1 da tarefa I), mas não é destacada no exercício que o acompanha. Posteriormente, ela é reapresentada e trabalhada no exercício 2 que explora um texto

e vídeo sobre a doença esquizofrenia. Tal exposição pode favorecer o aprendizado implícito da palavra que, posteriormente, é trabalhada de forma sistemática, visando sua aquisição. Esse trabalho sistemático é feito com base na definição por classificação, usando-se, portanto, apenas o texto verbal escrito. As definições fornecidas levam o aluno a agrupar as palavras construindo, dessa forma, relações de sinonímia, como por exemplo entre a palavra *illness* e outras palavras-chave do texto e vídeo: *disease* e *disorder*. Desta forma, redes de associações são construídas e podem ter contribuído para a compreensão do valor semântico da palavra e, portanto, favorecido sua aquisição. É importante notar que o uso do texto verbal escrito isoladamente parece favorecer a construção e a apreensão de relações semânticas entre as palavras.

### 7.3 Palavras-alvo mais retidas

#### TAREFA I

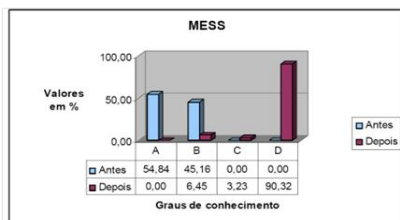


Gráfico 2. Número percentual médio de participantes da Turma Instrumental que conheciam a palavra *mess* antes e após a exposição à tarefa I.

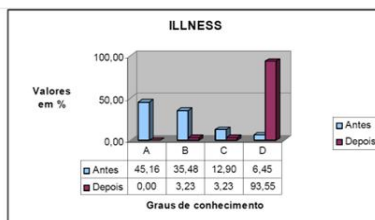


Gráfico 3. Número percentual médio de participantes da Turma Instrumental que conheciam a palavra *illness* antes e após a exposição à tarefa I.

A palavra *mess* é um outro exemplo da importância da reapresentação do insumo lexical em mais de uma mídia. Nesse caso particular, foram explorados como fonte de insumo um *cartoon* e um texto verbal escrito. Na construção desse exercício, procuramos elaborar um *cartoon* que não tratasse de questões culturais específicas. Esse pode ter sido um fator que também auxiliou a retenção da palavra *mess*. Além disso, o estabelecimento do valor semântico dessa palavra, focando seus significados e usos, com base

nas relações de diferença com a palavra-chave, *disorder*, pode ter contribuído para sua aquisição.

No entanto, cabe ressaltar ainda que, embora a palavra *mess* tenha apresentado um ganho médio de aprendizagem significativo, como ilustra o gráfico 2, os alunos tiveram dificuldades em reter mais de um significado para a mesma. Isto é, do grupo de 29 alunos, apenas 1 aluno conseguiu fornecer mais de um significado para a palavra *mess* - “bagunça” e “problema”, apesar de o pós-teste aplicado solicitar explicitamente o oferecimento de mais de um significado para as palavras conhecidas. Dos dois significados possíveis, bagunça foi o mais evidenciado, sendo fornecido por 28 alunos. A dificuldade na retenção de mais de um significado constatada pode se dever ao fato de que, com exceção do significado “bagunça”, os outros significados da palavra *mess* foram fornecidos, usando apenas o insumo verbal. Esse resultado corrobora a hipótese de que a hiperfúria é relevante para a aquisição lexical, visto que o significado mais lembrado pelos alunos, “bagunça”, foi aquele ilustrado pelo *cartoon*, que apresenta um contexto multimodal (texto verbal escrito e figura).

## TAREFA II

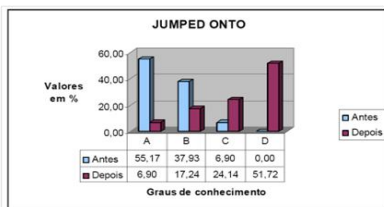


Gráfico 4. Número percentual médio de participantes da turma Instrumental que conheciam a palavra *jumped onto* antes e após a exposição à tarefa II.

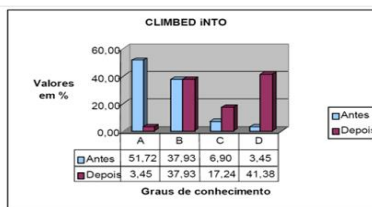


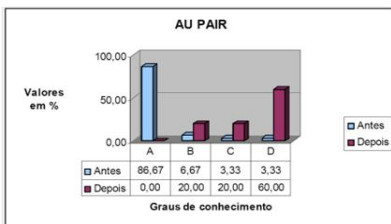
Gráfico 5. Número percentual médio de participantes da turma Instrumental que conheciam a palavra *climbed into* antes e após a exposição à tarefa II.

A palavra *jumped onto*, extraída da tarefa II, também apresentou índice de aprendizagem relativamente significativo (69,00%). Esse resultado pode ter sido favorecido pelo uso de animação que buscou representar o significado das preposições de movimento. Os alunos podiam recorrer a essas animações, além de figuras, para apoiar a construção e aquisição das colocações (verbo + preposição de movimento), aspecto do conhecimento lexical

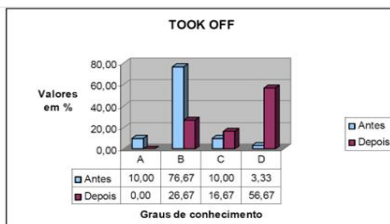
trabalhado na tarefa II. Não podemos ignorar também a possibilidade de que tal resultado tenha sido favorecido pelo possível conhecimento prévio por parte dos participantes do verbo *to jump*. Infelizmente, essa informação não foi controlada no pré-teste.

Analisando comparativamente o índice de aprendizagem para o restante das outras palavras-alvo que foram mais aprendidas, nota-se que, apesar de significativo, o índice obtido pela palavra *climbed into* foi bem menor (48,27%). Esse resultado pode ser explicado pelo fato de a figura selecionada para representar tal colocação não ser apropriada. Como já explicitado, o sucesso do aprendizado através do visual (imagem e figura) demanda que a imagem seja clara e precisa na sua representação. É necessário que a construção do material leve isso em consideração, pois, caso contrário, a informação visual pode prejudicar a apreensão do sentido ou mesmo levar o aluno a fazer inferências incorretas. Esse problema foi detectado na figura selecionada para ilustrar o significado da colocação *climbed into*. Essa figura deu margem para que os alunos entendessem que as pessoas estavam carregando o caminhão com mercadorias, não só devido ao contexto retratado na figura, mas também apoiado pela própria função do meio de transporte caminhão. Assim, o foco, nesse caso, foi o carregamento do caminhão e não as pessoas subindo no caminhão, como esperado. A análise dos dados indicou que 7 dos 29 alunos atribuíram o significado “carregou” à palavra em questão. Esse resultado ilustra o efeito negativo que a informação visual pode ter se não for bem selecionada.

### TAREFA III



**Gráfico 6.** Número percentual médio de participantes da turma Instrumental que conheciam a palavra *Au pair* antes e após a exposição à tarefa III.



**Gráfico 7.** Número percentual médio de participantes da turma Instrumental que conheciam a palavra *Took off* antes e após a exposição à tarefa III.



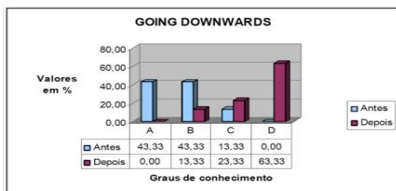
O alto índice de aprendizagem obtido (73,34%) para a palavra *au pair* destacado na Tarefa III pode também ter sido influenciado pelo ambiente hipermodal em que se insere. No exercício 2 a palavra-alvo *au pair* recebeu três tipos de saliência: ela apareceu na forma escrita, no texto *Childcare*, que forneceu uma definição escrita para esse tipo de ocupação, e também foi ilustrada através de figura, apresentada à medida que a narração oral do texto era desenvolvida e a palavra em questão pronunciada. A figura também reforçou essa palavra já que sua forma escrita também foi incluída na figura, em destaque. Além disso, foi construído um exercício que explorou a relação de hiponímia entre essa palavra e o tópico do texto (serviços e profissionais que cuidam de crianças americanas cujos pais trabalham). Novamente a mídia texto verbal escrito foi usada para o trabalho no nível de associações semânticas. Recursos visuais também foram usados para facilitar a apresentação dessas associações. Esse conjunto de fatores pode ter contribuído para dar saliência ao sentido da palavra e isso explicaria o seu alto índice de aprendizagem.

Apesar de a palavra *took off* não ser uma palavra-chave do texto trabalhado na tarefa III, e sim uma extensão do estudo da colocação *take care*, extraída do texto *Childcare*, ela também apresentou um índice de aprendizagem significativo (60,00%), como mostra o gráfico 7, apresentado anteriormente. É possível também explicar tal resultado pelo uso do ambiente hipermodal. Mais especificamente, essa palavra foi ilustrada não só por figura, mas também pela informação verbal presente no dicionário, apresentado logo no início do exercício. A foto selecionada para ilustrar o significado “decolar, levantar vô” parece ter sido um fator que contribuiu significativamente para o aprendizado da palavra, devido à clareza na representação da ação. Como já explicitado, é importante para o sucesso do aprendizado que as representações fornecidas através do visual sejam claras e precisas.

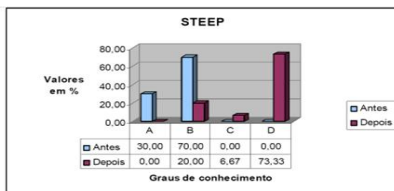
Cabe comentar ainda que, como ocorreu com a palavra *mess*, um número muito pequeno de alunos indicaram conhecer mais de um significado para o verbo frásico *took off*. Apenas 4 alunos indicaram conhecer os significados “decolar” e “retirar” e 1 aluno, os significados “decolar” e “obter sucesso” para o referido verbo. Dos significados possíveis, “decolar” foi o mais apreendido, 16 do total de 27 alunos. Talvez isso se deva ao fato de que “decolar” foi o único significado exemplificado com figura. Os outros significados foram

apresentados no formato de dicionário: além da tradução para o português, foram apresentadas as classes gramaticais da palavra e exemplos de sentenças que os ilustram. Essa hipótese explicativa corrobora aquela fornecida para a mesma tendência observada no aprendizado da palavra *mess*, ou seja, poucos alunos indicaram conhecer mais de um significado para a mesma.

## TAREFA IV



**Gráfico 8.** Número percentual médio de participantes da Turma Instrumental que conheciam a palavra *going downwards* antes e após a exposição à tarefa IV.



**Gráfico 9.** Número percentual médio de participantes da Turma Instrumental que conheciam a palavra *steep* antes e após a exposição à tarefa IV.

O índice de aprendizagem obtido para a palavra *going downwards* na tarefa IV (73,67%), apresentado no gráfico 8, também pode ser explicado devido à sua apresentação hipermodal. O significado desse verbo é trabalhado no primeiro exercício da tarefa através de gráfico, de texto verbal escrito e de glossário. No segundo exercício, os alunos são levados a construir relações de sinonímia dessa palavra e outras palavras-chave trabalhadas, como por exemplo *decreasing*. Esse exercício usou apenas a mídia verbal escrita para o trabalho com associações semânticas. Os resultados obtidos corroboram a hipótese, apresentada anteriormente, de que o uso de apenas uma mídia, o verbal escrito, pode facilitar a aquisição lexical por meio de associações semânticas.

Embora o uso da hipermídia tenha contribuído para a aquisição lexical em quase todas as palavras-alvo analisadas (independente delas serem ou não palavras-chave do assunto), nossos dados mostraram que há casos em que o uso de recursos hipermídia não parece ser relevante ou necessário. A palavra-alvo *steep* é um outro exemplo claro de que o uso de apenas uma mídia, no caso insumo verbal escrito, pode igualmente promover a aquisição lexical ou ser mais eficiente para tal em determinadas situações de aprendizagem, como apontam os dados apresentados no gráfico 9.

Por exemplo, o texto escrito, devido a sua natureza fixa, parece ter fornecido um ambiente apropriado para a reflexão da função modificadora e intensificadora que o adjetivo *steep* pode exercer. O glossário disponibilizado aos alunos pode também ter contribuído para a aquisição do significado dessa palavra.

Para avaliar a aprendizagem das palavras-alvo que foram mais retidas, consideramos também as respostas dadas pelos alunos que tinham, nos testes de vocabulário, a opção de indicar graus diferenciados de conhecimento. A opção “C” indica que o aluno tinha dúvidas, embora fornecesse um significado para a palavra-alvo. A opção “D”, por sua vez, afirma categoricamente que o aluno conhecia o significado da palavra em questão. A grande maioria optou pela segunda possibilidade, como mostram os resultados apresentados nos gráficos das palavras mais aprendidas, discutidos anteriormente. Isso indica que, na avaliação dos alunos, o vocabulário em questão foi bem fixado através das tarefas propostas. Essa tendência vem corroborar os resultados discutidos na seção anterior, evidenciando o potencial do ambiente hipermídia para a aquisição explícita de vocabulário.

#### 7.4 Palavras menos retidas

Quanto às palavras que apresentaram menor índice de aprendizagem, destacam-se apenas as palavras *disables*, com um ganho médio de 19,36% e *shared*, com ganho médio de 6,44%, como apontam os gráficos 10 e 11.

O baixo índice de aprendizagem para a palavra *disables* (19,36%) pode ser explicado pelo fato de que, apesar dessa palavra ser uma palavra-chave do assunto tratado no vídeo da tarefa I, era necessário que o aluno inferisse o seu significado do contexto mais global do vídeo. Além disso, nenhuma associação é construída com outras palavras do texto, como foi feito com as palavras *illness* e *disease*. Isso indica que o índice de aprendizagem de palavras pode aumentar se a tarefa permite que associações sejam construídas entre as palavras, o que corrobora as colocações feitas para justificar o bom desempenho que os alunos apresentaram no pós-teste para as palavras *mess* (associações de contraste), *illness* (associações de similaridade) e *au pair* (associação de subordinação do tipo hiponímia). O baixo desempenho para a palavra *shared* (6,44%) nos pareceu bastante curioso. Como essa palavra já tinha sido destacada,

esperava-se que os alunos apresentassem uma boa retenção dessa palavra, o que não ocorreu. Os resultados do pré-teste indicam que os alunos reconhecem a forma da palavra *shared*, pois a maioria indicou a opção “B” do teste (*Eu já vi essa palavra, mas não sei o significado*), 74%, mas não foram capazes de indicar um significado para a mesma. Após a exposição à tarefa I, o conhecimento dos alunos, no geral, praticamente não foi alterado, ou seja, novamente houve um destaque para a opção “B” (74,19%).

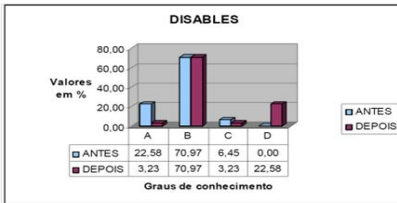


Gráfico 10. Número percentual médio de participantes da Turma Instrumental que conheciam a palavra *disables* antes e após a exposição à tarefa I

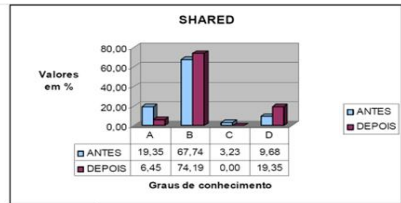


Gráfico 11. Número percentual médio de participantes da Turma Instrumental que conheciam a palavra *shared* antes e após a exposição à tarefa I

É possível conjecturar que tal resultado negativo se deva, principalmente, à figura selecionada para ilustrar a palavra-alvo *shared*. A figura 38 é inadequada e parece ter criado conflito com o contexto verbal escrito fornecido na tarefa. Na figura o verbo *shared* é ilustrado através de duas pessoas, um deles John Nash, com um prêmio nas mãos. O texto verbal escrito, no entanto, informa que John Nash compartilhou o prêmio Nobel de economia com outras duas pessoas: “o economista John Harsanyi e o matemático Reinhard Selten.” Esse descompasso pode ter comprometido a aquisição dessa palavra, assim como o fato do significado do verbo *shared* não ter sido claramente representado na foto.

## 8 Conclusão

O presente trabalho objetivou investigar o uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical numa perspectiva explícita, através do estudo e prática do vocabulário.

As pesquisas na área de leitura em LE têm apontado a relevância da abordagem explícita para o ensino e a aquisição lexical. No entanto, como constatou-se no início desta investigação, são

poucas as propostas pedagógicas práticas que orientem o professor na adoção dessa abordagem de ensino. Considerando essa lacuna, o trabalho investigou os impactos da hipermídia na abordagem explícita em um experimento que analisou o desempenho de alunos de Inglês Instrumental de modalidades de ensino distintas: presencial e totalmente a distância. Os experimentos realizados com todas os alunos foram analisados segundo uma perspectiva quantitativa, através de testes de vocabulário.

Os resultados obtidos apontam que a hipermídia favorece o aprendizado explícito de palavras. Diferentemente dos resultados obtidos no experimento sobre aprendizado implícito (ver Souza, 2004), a influência positiva do ambiente hipermídia não ficou restrita às palavras-chave do assunto tratado.

A hipermídia mostrou ser particularmente eficiente para o ensino de colocações e do valor semântico das palavras considerando seus vários significados. Os resultados bastante positivos obtidos com o uso do texto verbal escrito isoladamente para a aquisição de associações semânticas e funções gramaticais parece indicar que para o ensino desses tipos específicos de conhecimento lexical não seja tão necessário o uso de ambientes hipermídia.

Além desses resultados específicos diretamente relacionados às questões de pesquisa, o presente estudo foi elaborado com a preocupação clara de oferecer para professores de língua subsídios teóricos e práticos para o uso de material hipermídia no ensino e aquisição de vocabulário. A seleção e a construção do material usado na situação de coleta da presente pesquisa apontam alguns caminhos para a implementação de tal abordagem explícita propiciando contextos para salientar, explorar e ampliar o vocabulário com vistas à construção, no aluno, de uma base lexical. Os resultados obtidos através dos testes e questionários de avaliação nos experimentos sobre o ensino e aquisição lexical explícitos indicam que esse caminho é promissor. Entendemos que essa é a minha contribuição para a teoria e a prática do ensino de língua, com destaque para o léxico.

## Referências

- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: L. A. Marcuschi & A. C. Xavier. *Hipertexto e-Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro : Editora Lucerna, 2004: 144-162.
- BRETT, P. Multimedia for listening comprehension: the design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System* 23(1), 1995:77-85.
- BRITO, E. V. Estratégias de leitura: a formação do leitor no ensino fundamental. In E. V. Brito (org.) *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Villipress, 2000:21-51.
- CARRELL, P. Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications, *The Modern Language Journal* 68, 1984:332-343.
- DALE, E. Vocabulary measurement: techniques and major findings. *Elementary English* 42, 1965:895-901.
- GATTOLIN, S. R. B. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira : uma proposta para sua sistematização*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado, 1998.
- KHALDIEH, S. A., The Relationship between knowledge of l'raab, lexical knowledge, and reading comprehension of nonnative readers of Arabic. *The Modern Language Journal* 85, 2001:416-431.
- KOJIC-SABO, I. e P. M. LIGHTBOWN. Student's approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal* 83, 1999: 176-192.
- LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In J. Coady & T. N. Huckin. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MAYER, E. R. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MESKILL, C. Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 5(2), 1996:179-201.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no produto e no processo*.

Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 1995.

SCHMIDT, R. & M. MCCARTHY. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997:199-227.

SOUZA, P. N. & L. K. X. BASTOS. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *The ESPecialist*, São Paulo, 22(1), 2001a:75-86.

\_\_\_\_\_ O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

## Sobre os autores

---



cpaivafranco@yahoo.com.br  
<http://claudiofranco.com.br>

**Claudio de Paiva Franco** é doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Assistente do Setor de Inglês do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador do Projeto LingNet (UFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores de Língua Estrangeira, Leitura Instrumental, Ensino de Línguas Mediado por Novas Tecnologias e Educação a Distância. Publica artigos, ministra cursos e apresenta trabalhos sobre esses temas e, no doutorado, investiga questões sobre aprendizagem de Língua Estrangeira em contextos digitais à luz das teorias do caos e da complexidade.



crisvj@terra.com.br

**Cristina de Souza Vergnano-Junger** é professora de língua espanhola no curso de graduação de Português-Espanhol e de linguística no mestrado em Letras, ambos no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, onde é docente desde 1993. Graduada em Letras, Português-Espanhol pela UERJ, é mestre e doutora em Letras Neolatinas - Língua Espanhola pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Suas pesquisas têm-se voltado para as reflexões sobre o processo de compreensão leitora em língua estrangeira, com especial atenção, nos últimos anos, à sua relação com as tecnologias da informação e comunicação (TICs). Nesse âmbito estão o GRPesq que lidera, o LabEV - Laboratório de Espanhol Virtual, bem como os trabalhos de seus orientandos e sua produção acadêmico-científica.





[gisele.prof@gmail.com](mailto:gisele.prof@gmail.com)

**Gisele de Carvalho**, doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesta instituição, leciona diversos cursos em língua inglesa para a graduação; no Mestrado em Linguística seus cursos se concentram em Análise do Discurso e Linguística Sistêmico-Funcional. É autora de artigos e capítulos de livros e, mais recentemente, tem se dedicado a estudar gêneros opinativos veiculados em mídia impressa e virtual sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso.



[josepaulo@ufrj.br](mailto:josepaulo@ufrj.br)

**José Paulo de Araújo** é membro do Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia – LingNet do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como doutorando desse programa, desenvolve pesquisa sobre ferramentas tecnológicas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.



ktavares@uol.com.br  
<http://lingnet.pro.br>

**Kátia Cristina do Amaral Tavares** é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Letras Anglo-Germânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ. Coordena o núcleo de pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia da UFRJ (LingNet/UFRJ), desenvolvendo e orientando investigações nessa área. Com experiência no ensino de inglês para fins específicos, principalmente para a leitura de textos acadêmicos, tem ministrado regularmente a disciplina de Inglês Instrumental na UFRJ com uso sistemático de ambientes virtuais de aprendizagem, além de oferecer cursos e palestras sobre o ensino de leitura. Seus temas de interesse incluem o uso das novas tecnologias na educação (presencial e a distância), a formação do professor e o ensino de leitura.



leonorws@yahoo.com.br  
<http://leonorwerneck.com>

**Leonor Werneck dos Santos** é Doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ, onde leciona desde 1995. Foi professora de ensino fundamental e médio em escolas particulares e na rede pública. Na UFRJ, atua em cursos de graduação e pós-graduação, incluindo o curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil. Seu trabalho se pauta, principalmente, na formação de profissionais de Letras preocupados com a leitura e a produção textual. É autora de *Articulação textual na literatura infantil e juvenil* (Ed. Lucerna) e organizadora de *Discurso, coesão e argumentação* (Ed. Oficina do Autor), *Estratégias de leitura: texto e leitor* (co-autoria, Ed. Lucerna) e *Literatura infantil e juvenil na prática docente* (co-autoria, Ed. Ao Livro Técnico).



liamon@centroin.com.br

**Maria José Monteiro** possui Bacharelado e Licenciatura em Português-Alemão, Mestrado em Letras Modernas na UFRJ. Doutorado em Educação/LA (1989) e Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Educação (TU Berlin 1991 e 2006). Professora visitante na Zhejiang University Hangzhou (China, 1993) e Technische Universität Berlin (2001 e 2006), bem como em 2008/2009 (Professora Titular da cátedra de "Alemão como Língua Estrangeira" na TU Berlin, responsável pela administração, pesquisa, extensão, ensino de graduação e pós-graduação). Atuação em ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (tanto presencial quanto em contextos digitais) desde os anos 90. Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuação na área de Línguas Estrangeiras Modernas, principalmente nos seguintes temas: Alemão para fins específicos, Alemão como língua estrangeira, Alemão em contextos institucionais-universidade, ensino de língua estrangeira.



patnora.souza@gmail.com

**Patrícia Nora de Souza** possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1990), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente, é Professora Adjunto II da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: hipermídia, aquisição lexical, língua estrangeira, ensino de leitura em língua estrangeira.



s.becher@uol.com.br

**Sílvia B. A. Becher-Costa** é Doutora pelo IAG/PUC-Rio (2006) e Mestre em Letras (PUC-Rio, 1980). É Professora Adjunta no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ, com atuação no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, e Professora Assistente no Departamento de Letras da PUC-Rio. Ministra cursos nas áreas de Linguística Aplicada, Metodologias do Ensino de Língua Estrangeira e monográficos de Língua Inglesa, tais como Leitura Instrumental e Discurso Oral. Atua também em programas de Formação de Intérpretes de Conferência e de Formação de Tradutores. Seus interesses de pesquisa residem na interseção entre uso da linguagem e atuação em ambientes acadêmicos ou institucionais, incluindo formação e orientação profissional para o magistério e outras áreas e a avaliação de profissionais com foco em competências. Investiga crenças embutidas na construção das relações interpessoais em ambientes profissionais, especialmente em contextos de ensino e ambiente empresarial.



sclmorgado@gmail.com  
<http://comousar.110mb.com>

**Simone da Costa Lima** é doutoranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ e especialista em Informática Educativa pela Universidade Castelo Branco. Licenciada em Português-Inglês pela UFRJ, atualmente é professora de Informática Educativa do Colégio Pedro II. No ano de 2008, defendeu sua dissertação intitulada “O leitor-navegador no oceano de informações: a leitura hipertextual em aulas de inglês”.



svereza@uol.com.br

**Solange Coelho Vereza** possui mestrado em Language and Literature in Education pela London University e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez estágio de pós-doutorado em Linguística, na Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência nas áreas de Teoria e Análise Linguística e Linguística Aplicada, atuando e publicando, principalmente, nos seguintes campos: metáfora, argumentação e leitura. É Professora Associada da Universidade Federal Fluminense, onde, além de ensinar disciplinas de língua inglesa e linguística aplicada nos cursos de graduação, orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa de Estudos de Linguagem da UFF.

# **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**

**Kátia Tavares  
Sílvia Becher  
Claudio Franco**

**Organizadores**

