



**Universidade Estadual do Ceará  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Centro de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA**

**ADRIANA ALMEIDA FERNANDES**

A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica  
de um docente de Língua Inglesa em laboratório de  
multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE.

**Fortaleza – CE  
2009**



**Universidade Estadual do Ceará  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
Centro de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA**

**ADRIANA ALMEIDA FERNANDES**

**A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica  
de um docente de Língua Inglesa em laboratório de  
multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE.**

Dissertação submetida à coordenação do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Leitura/Escrita em L2/LE

Orientador (a): Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

**Fortaleza – CE  
2009**

## FICHA CATALOGRÁFICA

F3631 Fernandes, Adriana Almeida

A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza. / Adriana Almeida Fernandes. - Fortaleza, 2009.  
p. 121

Orientador: Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) –  
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1.Hipertexto 2.Leitura em Língua Inglesa 3.Prática docente.  
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 428



**Governo do Estado do Ceará**  
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior  
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades  
**Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA**  
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60410-690  
Fone/Fax: 31012032 [cmla@uecc.br](mailto:cmla@uecc.br) / [www.uecc.br/cmla](http://www.uecc.br/cmla)



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Título da Dissertação:** "A LEITURA DE HIPERTEXTO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA EM LABORATÓRIO MULTIMÍDIA EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE FORTALEZA-CE"

**Autora:** ADRIANA ALMEIDA FERNANDES

**Orientadora:** Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo

### BANCA EXAMINADORA:

*Antonia Dilamar Araújo*  
Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo – IES/UECE  
**Presidente**

*Eduardo Santos J. Rodrigues*  
Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues – IES/UFC  
**1º Examinador**

*Rozânia Maria Alves de Moraes*  
Profa. Dra. Rozânia Maria Alves de Moraes – IES/UECE  
**2º Examinador**

**DATA DA DEFESA:** 19.08.2009

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a pessoa que, apesar da sua simplicidade, me deu lições essenciais de vida e à quem eu devo tudo o que sou hoje.  
Dedico a ti, minha mãe (*in memoriam*), mais essa vitória.

Dedico este trabalho também a minha tia, e segunda mãe, Rita Martins de Miranda (*in memoriam*), pelo amor dedicado a mim e todo o suporte que a minha vida educacional necessitou.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser minha fortaleza nos momentos de alegria e de luta;

À minha família pelo apoio incondicional;

A todos os amigos que me incentivaram e compartilharam comigo as angústias de enfrentar um projeto de vida desse porte;

A todos os amigos sempre queridos do Programa de Linguística Aplicada da UECE, turma 2007, antes de mais nada pela amizade sincera e verdadeira que brotou entre nós e que permanece até hoje, pela troca de conhecimentos e pelos momentos deliciosos de descontração;

À instituição de ensino colaboradora com a nossa pesquisa, em especial aos sujeitos participantes pela acolhida e colaboração;

Ao Prof. Dr. Júlio César Araújo pela valiosa contribuição na elaboração do pré-projeto como requisito de ingresso neste programa de mestrado e que deu origem a esta pesquisa e pelo enriquecimento de suas considerações na ocasião da qualificação;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rozânia Alves de Moraes pelas contribuições oferecidas ao projeto de qualificação como também pela disposição de contribuir para a finalização desta pesquisa assim como o Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues e a Profa. Dra. Laura Tey Iwakami.

Especial agradecimento à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Dilamar Araújo, pelo comprometimento com a pesquisa em educação no Brasil e, principalmente, pela contribuição fundamental para a concretização deste trabalho.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Norte pelo suporte financeiro essencial para a realização desta pesquisa.

Enfim, a todas aquelas pessoas especiais que deram um apoio fundamental e fizeram parte dessa caminhada, direta ou indiretamente.

## **EPÍGRAFE**

“Ambição é o caminho para o sucesso. Persistência é o veículo no qual se chega lá.”  
**(Bill Eardley)**

## RESUMO

A presente dissertação que tem como foco o ensino de compreensão leitora por meio de hipertexto objetiva diagnosticar as percepções dos professores de Língua Inglesa sobre o uso do hipertexto para a compreensão leitora em laboratório de multimídia e, também inserida nesse contexto, descrever a prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa (LI) de uma escola privada da cidade de Fortaleza-CE. Fundamentada por teóricos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) como Marcuschi & Xavier (2004), Dias (2000), Hass (2005), Lanhan (1993), Landow (1992), Tuman (1992), Morgado (1998), entre outros, analisamos as percepções de professores de LI no trato com a leitura hipertextual e a prática pedagógica de um docente de LI em suas atividades cotidianas propostas na tela do computador. Para isso, valemo-nos da abordagem descritivo-exploratória em que os instrumentos utilizados para responder às questões de pesquisa e para atingir os objetivos propostos para este estudo foram um questionário, respondido pelos próprios professores sujeitos desta pesquisa, e a observação de aulas de um professor de LI. Os resultados obtidos mostraram que, apesar dos professores participantes possuírem letramento digital e terem noção do que é o hipertexto, estes não demonstraram habilidade e prática com o uso do hipertexto como ferramenta educacional capaz de potencializar o ensino/aprendizagem de LI. Observou-se também que o material usado no ensino de LI no laboratório de multimídia focalizou muito pouco a compreensão leitora e as atividades não possuem características hipertextuais. Estes resultados apontam para uma reflexão sobre o uso do hipertexto como ferramenta educacional no ensino de LI e sobre a formação teórico-prática continuada dos profissionais de ensino no sentido de ampliar e capacitar esses profissionais para o uso do hipertexto nas atividades de compreensão leitora.

**PALAVRAS CHAVE:** Hipertexto, Leitura em Língua Inglesa, Prática docente.

## **ABSTRACT**

The present dissertation that focus the teaching of reading comprehension through hypertext has the aim to diagnose English Language (EL) teachers' perceptions about the usage of the hypertext to the reading comprehension in the multimedia laboratory and, within the same context, describes an English Language teacher's pedagogical practice from a private school of the city of Fortaleza-CE. Grounded by researchers of the New Technologies of the Information and Communication (NTIC) like Marcuschi & Xavier (2004), Dias (2000), Hass (2005), Lanhan (1993), Landow (1992), Tuman (1992), Morgado (1998), and others, we analyzed the EFL teachers' perceptions in the dealing with the hypertextual reading and the EFL teacher's pedagogical practice in his everyday activities proposed in the computer screen. To this, we used the descriptive-exploratory approach in which the utilized instruments to answer the research questions and to reach the proposed objectives to this study were a questionnaire, answered by the participants of the research, and the observation of a EFL teacher's classes. The gotten results showed that, in spite of the participant teachers have digital literacy and notion of what hypertext is, they did not show ability and practice with the usage of the e-text as an educational tool able to potencialize the teaching/learning of EFL. It was also observed that the material used in the EFL teaching in the multimedia laboratory focused much less on the reading comprehension and the activities do not have hypertextual characteristics. These results point to a reflection about the usage of hypertext as an educational tool in the EFL teaching and about a continuous theoretical-practical formation of the teaching professionals in order to empower and qualify these professionals to the usage of the hypertext in the reading comprehension activities.

**KEY WORDS:** Hypertext, Reading in English Language, Teacher's practice.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

NTIC – Novas tecnologias da Informação e Comunicação

LI – Língua Inglesa

EFL – English as a Foreign Language

LE – Línguas Estrangeiras

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Esboço do memex.....	31
<b>FIGURA 2:</b> Jardim de veredas .....	39
<b>FIGURA 3:</b> Laboratório de multimídia .....	60
<b>FIGURA 4:</b> Capa da atividade .....	89
<b>FIGURA 5:</b> Menu .....	89
<b>FIGURA 6:</b> Biografia .....	89
<b>FIGURA 7:</b> Texto 1 – Biografia .....	90
<b>FIGURA 8:</b> Compreensão textual (Biografia) .....	91
<b>FIGURA 9:</b> Exercício adjetivos possessivos 1 .....	92
<b>FIGURA 10:</b> Exercício adjetivos possessivos 2 .....	93
<b>FIGURA 11:</b> Gramática e vocabulário .....	94
<b>FIGURA 12:</b> Cartão Postal – Paris .....	94
<b>FIGURA 13:</b> Texto 2 – Cartão postal .....	95
<b>FIGURA 14:</b> Compreensão textual 1 (cartão postal) .....	95
<b>FIGURA 15:</b> Compreensão textual 2 (cartão postal) .....	97
<b>FIGURA 16:</b> Portfolio .....	102

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1: Conclusões da pesquisa de Dom Tappscott .....</b>	<b>51</b>
--	-----------

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Acesso ao computador conectado à Internet.....	66
<b>GRÁFICO 2</b> : Uso da Internet.....	67
<b>GRÁFICO 3</b> : Locais de mais uso do computador e da Internet.....	68
<b>GRÁFICO 4</b> : Finalidade do uso do computador e da Internet.....	69
<b>GRÁFICO 5</b> : Número de horas de acesso à Internet.....	70
<b>GRÁFICO 6</b> : Importância do computador no ensino de LE.....	71
<b>GRÁFICO 7</b> : Formação teórico ou prática para o uso do ambiente digital no ensino de LE.....	71
<b>GRÁFICO 8</b> : Local de obtenção da formação do professor.....	72
<b>GRÁFICO 9</b> : Preparação do material a ser usado no laboratório multimídia.....	73
<b>GRÁFICO 10</b> : Meios eletrônicos usados na elaboração do material instrucional.....	74
<b>GRÁFICO 11</b> : Tipos de atividades trabalhadas no ensino/aprendizagem de LI por meio eletrônico.....	75
<b>GRÁFICO 12</b> : Conceito de hipertexto.....	76
<b>GRÁFICO 13</b> : Uso do hipertexto como atividade de compreensão leitora.....	78
<b>GRÁFICO 14</b> : Tipos de hipertextos trabalhados com os alunos.....	79
<b>GRÁFICO 15</b> : Tipos de atividades de leitura utilizadas no computador.....	80
<b>GRÁFICO 16</b> : Vantagens no uso de hipertexto para a formação dos alunos.....	81
<b>GRÁFICO 17</b> : Desvantagens no uso do hipertexto para a formação dos alunos.....	82
<b>GRÁFICO 18</b> : Modo de trabalhar a habilidade de leitura de LI utilizando o hipertexto.....	83
<b>GRÁFICO 19</b> : Dificuldades de trabalhar com hipertexto na sala de aula de LI.....	84
<b>GRÁFICO 20</b> : Sugestões para o uso adequado do hipertexto como instrumento educacional.....	86

## SUMÁRIO

<b>Lista de siglas e abreviaturas.....</b>	<b>10</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>11</b>
<b>Lista de quadros .....</b>	<b>12</b>
<b>Lista de gráficos.....</b>	<b>13</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I - Hipertexto: uma ferramenta educacional possível.....</b>	<b>23</b>
1.1. Letramentos.....	23
1.2. Texto e hipertexto.....	28
1.2.1. Conceituando texto.....	28
1.2.2. Hipertexto: Histórico, Definição e Características.....	29
1.3. Leitura e Hiperleitura.....	41
1.4. Hipertexto e aplicações pedagógicas.....	46
1.4.1. O computador na sala de aula de língua estrangeira.....	46
1.4.1.1 O papel do professor .....	47
1.5. Pesquisas envolvendo o professor e o ambiente multimídia.....	52
<b>Capítulo II - Metodologia.....</b>	<b>58</b>
2.1. Objeto da pesquisa.....	59
2.2. Contexto da pesquisa.....	59
2.3. Sujeitos da pesquisa.....	60
2.4. Coleta dos dados.....	61
2.5. Análise dos dados.....	64
<b>Capítulo III - Análise e discussão dos dados.....</b>	<b>65</b>
3.1. Análise do questionário.....	65
3.1.1 Familiaridade com o computador e ambiente digital.....	66
3.1.2 Computador na escola: o ensino de LE .....	70
3.1.3 Experiência com hipertexto .....	76
3.2. Análise da observação de aulas no laboratório multimídia.....	87
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>105</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

---

Estamos vivendo uma notória mudança no que diz respeito às atividades da vida moderna, provocada pelo aparecimento e frequente presença de novas tecnologias nos mais diversos aspectos da vida diária. A referida mudança traz consigo, além de inovações das mais diversas, novos e específicos comportamentos e raciocínios. Nesse sentido, estudiosos da área das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) começam a falar do surgimento da cultura eletrônica, conduzida pela escrita eletrônica, e, que, traz uma nova economia da escrita, requerendo do indivíduo o domínio de um conjunto de informações e habilidades mentais específicas, ou seja, o surgimento de um novo tipo de letramento<sup>1</sup>, o chamado letramento digital (XAVIER & SANTOS, 2005).

A era digital tem afetado de modo fundamental a educação. Segundo Braga (2007, p. 182), a Internet afeta esse campo de três diferentes maneiras: “possibilita a comunicação à distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (www)”. Tais possibilidades oferecidas pelo ambiente digital criaram novas práticas letradas, além de re-configurar e re-significar as práticas já existentes.

Nesse novo aparato, destaca-se o hipertexto, conhecido também como texto eletrônico (e-texto) ou texto da internet, que, segundo Xavier (2002), propicia ao usuário da internet novas maneiras de processar a leitura, adquirir informações e, conseqüentemente, novas maneiras de promover a aprendizagem (MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

---

<sup>1</sup> Por letramento (tradicional), entendemos ser “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2005, p. 18).

Dias (2000), em sua tese de doutorado, refere-se aos benefícios que o hipertexto, principalmente através da sua multisemiose<sup>2</sup> pode proporcionar ao ensino e aprendizagem de um modo geral. A autora afirma que:

Sistemas de hipertexto enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem parecem facilitar um ambiente no qual a aprendizagem acontece de forma incidental e por descoberta, pois ao tentar localizar uma informação, os usuários do hipertexto, participam ativamente de um processo de busca e construção do conhecimento, forma de aprendizagem considerada direta e explícita (p. 104).

Adicionado a tudo isso, os referidos sistemas apresentam diariamente informações atualizadas e autênticas na língua alvo, representando uma fonte extremamente rica e infinita de múltiplos saberes para professores e alunos, especialmente o professor de línguas estrangeiras (HASS, 2005).

Xavier & Santos (2005), no entanto, frisam que, para estar inserido em tal contextualização, é necessário o indivíduo adquirir comportamento e estratégias específicas do meio, ficando incumbido à escola e, conseqüentemente, ao professor o papel de trabalhá-las em regime de urgência junto ao alunado a fim de ajudá-los a exercer melhor a sua cidadania na era das máquinas eletrônicas e digitais.

Mas, nem todos os professores de línguas estrangeiras (LE) da atualidade, em particular os de Língua Inglesa (LI), são nativos digitais, ou seja, fazem parte da geração que já nasce imerso na era digital. A maioria desses professores são apenas imigrantes, que no geral, principalmente aqueles que acumulam um número bem maior de anos de experiência de magistério e, por isso, tidos como os mais “antigos”, têm muito pouca familiaridade com computadores, tendo muitos deles um letramento digital pobre ou até mesmo considerados iletrados nesse sentido (SANTOS, 2007). No Brasil, poucas são as iniciativas como o Programa Nacional de Informática na

---

<sup>2</sup> Presença no texto de imagens animadas, sons e *hyperlinks*, aliando, portanto, linguagem verbal e não-verbal só possível na tela do computador.

Educação – ProInfo – criado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1997. Este programa tem como finalidade disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal, que apesar da excelência do programa ainda se faz muito pouco diante da necessidade vigente.

Para Velazquez-Torres (2006), os professores de línguas estrangeiras estão frente ao desafio de usar as novas tecnologias de forma efetiva sem para isso receber treinamento adequado. Treinamento esse, defende ainda a autora, concebido como fundamental para que esses profissionais tomem consciência do verdadeiro potencial das tecnologias em questão no ensino/aprendizagem de línguas. Ela vai mais adiante, baseando-se em estudos como *The Milken Exchange and ISTF (1999)*<sup>3</sup>, *Web-based Education Commission (2000)*<sup>4</sup> e *CEO Forum on Education and Technology (2001)*<sup>5</sup>, quando afirma que instituições educacionais, por sua vez, não proporcionam aos seus docentes conhecimentos, experiências necessárias para que os mesmos integrem as inovações à sua prática pedagógica.

Frente a essa difícil realidade, surgem questionamentos como, até que ponto nossos profissionais do ensino de LI realmente percebem o hipertexto em todas as suas particularidades para que possam, assim, fazer uso dessa ferramenta potencializando suas práticas pedagógicas a favor de seus alunos? Como essa ferramenta é trabalhada em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de LI?

A partir dessas reflexões, fizemos uma pequena pesquisa em meados de junho do ano de 2007, em uma escola privada da cidade de Fortaleza-CE. A referida instituição possui laboratório de informática com acesso à Internet disponível a

---

<sup>3</sup> THE MILKEN EXCHANGE AND THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION. **Will new teachers be prepared to teach in a digital age? A national survey on information technology in teacher education**, 1999. Disponível em: [http://www.milkenexchange.org/research/iste\\_results.html](http://www.milkenexchange.org/research/iste_results.html).

<sup>4</sup> WEB-BASED EDUCATION COMMISSION (2000). **Web-based education commission articulates key issues**. Webcomission. Disponível em: <<http://www.webcommission.org>>

<sup>5</sup> THE CEO FORUM ON EDUCATION AND TECHNOLOGY. **Teacher Preparation Star Chart: a self-assessment tool for colleges of education**. *CEO Forum*, 2000. Disponível em: <http://www.ceoforum.org>.

professores e alunos e que muitos dos seus docentes de LI se diziam usuários de hipertexto como atividade de compreensão leitora em suas atividades cotidianas de sala de aula. Com o estudo em comento, primeiro, intencionamos investigar o grau de conhecimento desses professores quanto ao hipertexto em si, isto é, o que eles entendem como conceito de hipertexto, correspondente caracterização e benefícios que o mesmo traz para o aprendizado de LI de seus alunos que os meios convencionais não seriam capazes de trazer. Além disso, intencionamos analisar a prática pedagógica desses docentes no que concerne ao uso da nova forma de enunciação discursiva.

Os resultados obtidos revelaram que os profissionais em questão ainda se mostravam deficientes no tocante ao trato com a Internet, isto é, pareciam possuir um letramento digital insuficiente para lidar com o meio digital. O mesmo acontece quanto ao suporte teórico que envolve o próprio texto eletrônico como atividade de compreensão leitora em suas aulas de LI, e, não tendo uma base teórica sólida, a prática docente, por sua vez, é comprometida. Em consequência, o alunado perde a oportunidade de aproveitar todos os benefícios que o e-texto pode trazer para a sua formação tanto educacional quanto pessoal.

As respostas que obtivemos com esse estudo nos despertaram o desejo de realizar um trabalho bem mais aprofundado e amplo que pudesse abarcar como o professor de LI desempenha o seu trabalho em sua sala de aula no que diz respeito as NTIC. Essas novas tecnologias apresentam-se materializadas no uso do hipertexto, ferramenta esta capaz, para alguns autores como Lanhan (1993), Landow (1992), Tumam (1992), entre outros, de fazer um redirecionamento no ensino e aprendizagem tradicional no que concerne a leitura e a escrita, uma vez que vem a desafiar os conceitos e atividades pedagógicas vigentes, provocando até mesmo uma mudança de currículo escolar.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa investiga o uso docente do hipertexto em Língua Inglesa contidos nas homepages de cunho informativo na Internet como atividade de compreensão leitora em LI no laboratório de multimídia.

Isto se explica no fato de que o texto eletrônico, segundo Morgado (1998), permite uma aprendizagem não dependente do professor, em que o próprio aluno constrói seus significados explorando as informações de forma incidental e, ao mesmo tempo, valendo-se de seu conhecimento prévio, contribuindo para que se expressem estratégias individuais de aprendizagem. Ainda para Morgado (*op. cit.*), o hipertexto proporciona uma aprendizagem associativa, que por aspectos motivacionais, informalmente, o leitor realiza uma aprendizagem implícita em oposição a explícita<sup>6</sup>. Adicionado a tudo isso, essa nova forma de enunciação do discurso é ferramenta poderosa no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de cursos à distância, estreitando a relação entre aqueles que se encontram nos mais diversos pontos do planeta e a informação. Isto é, para a autora, o hipertexto é capaz de anular as fronteiras entre as mais diversas áreas do conhecimento, promovendo, assim, a interdisciplinaridade.

Fica claro o quanto as inovações descritas acima figuram, na atual sociedade da informação, como um novo fio condutor na aquisição de conhecimentos dos mais diversificados. Isso se aplica muito bem ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente o inglês, visto como língua universal, já que o uso da nova mídia é capaz de trazer o “mundo” para dentro da sala de aula e dela se beneficiar ao máximo no processo de ensino e aprendizagem de LI (HASS, 2005).

Todavia, como já exposto, novas maneiras de promover a aprendizagem também requer novas exigências por parte dos alunos e, principalmente, por parte do professor. Para Xavier (2005), o novo meio requer do aluno uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que por sua vez exige do professor perfil novo e, em consequência, também práticas pedagógicas novas nesse sentido. O professor, nessa perspectiva, torna-se ponto de referência de orientação no processo não só individualizado como também nos processos de construção coletiva do saber através da experiência colaborativa (GERALDINI, 2003).

---

<sup>6</sup> Aprendizagem implícita é, segundo Morgado (1998), uma aprendizagem acidental, enquanto a aprendizagem explícita se assemelha aos processos de “osmose”, isto é, assemelha-se a um processo de absorção de informações.

É evidente os efeitos positivos para a educação que pode proporcionar o ambiente digital e, em especial, o hipertexto. Mais evidente ainda é o papel fundamental que o professor exerce para que esse novo processo de ensino/aprendizagem efetivamente se realize.

Diante dessa problemática, no presente trabalho vamos analisar as seguintes questões de pesquisa:

1. Até que ponto o professor de LI possui letramento digital para aplicação do hipertexto no contexto educacional no que se refere a compreensão hiperleitora?
2. Que vantagens o professor de Língua Inglesa aponta no uso do hipertexto na sua prática pedagógica que se diferencia do texto impresso?
3. Que dificuldades o professor encontra no uso do hipertexto na sua prática pedagógica?
4. Que atividades o professor utiliza para trabalhar a compreensão hiperleitora na sala de aula de LI?
5. Como o docente trabalha a compreensão hiperleitora na sala de aula de LI?

Nesse enfoque, o nosso estudo, a fim de responder os questionamentos apresentados, tem como objetivo geral:

- Diagnosticar as percepções dos professores de Língua Inglesa e descrever a prática pedagógica nas aulas em laboratório de multimídia em uma escola privada da cidade de Fortaleza-CE.

Para se alcançar o objetivo principal, delimitamos três objetivos específicos a saber:

- Conhecer o grau de letramento digital do professor de LI no que concerne ao uso de hipertextos, especialmente quanto à compreensão hiperleitora, observando o(s) gênero(s) digital(s) em que se dá a sua prática docente;
- Descrever as percepções do professor de LI quanto aos benefícios e dificuldades que o hipertexto pode trazer para a sua prática pedagógica;
- Descrever a prática docente de um professor de LI na aplicação de atividades de compreensão leitora com o uso do hipertexto no laboratório de multimídia.

Levando em consideração os objetivos explicitados, a presente dissertação se organiza em três capítulos, além da introdução e considerações finais.

O capítulo I – *Hipertexto uma ferramenta educacional possível* – faz um passeio nos pressupostos teóricos vigentes acerca do hipertexto, levando em consideração o seu histórico, definição e características, além de apresentar as aplicações pedagógicas do e-texto, focando o papel do professor.

Já no capítulo II – *Metodologia da pesquisa*– descreve os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e a exposição dos critérios de definição dos instrumentos de investigação e a maneira como os dados foram analisados.

O capítulo III – *Análise e discussão dos Dados* – expõe e discute os dados obtidos a partir da análise das aulas observadas como da análise das respostas do questionário aplicado à luz do referencial teórico discutido no capítulo I.

As *Considerações Finais*, por sua vez, apresentam as conclusões obtidas a partir das questões de pesquisa e dos objetivos propostos para esta pesquisa e a aplicação pedagógica para o ensino de leitura hipertextual em Língua Inglesa nos contextos de escolas de nível fundamental e médio.

Finaliza-se o trabalho, pois, com as referências bibliográficas utilizadas nessa pesquisa e a inclusão do anexo deste trabalho.

## **CAPÍTULO I - Hipertexto: uma ferramenta educacional possível**

---

---

O presente trabalho diagnostica a prática docente no uso do hipertexto como atividade de compreensão leitora na sala de aula de Língua Inglesa, fazendo uma amostragem do seu grau de letramento digital e conhecimento do próprio e-texto. Além disso, propomos também ações no sentido de contribuir para a formação desse docente no que diz respeito à inclusão do hipertexto na sua prática pedagógica. Assim, neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que norteiam esse estudo.

Esse capítulo está dividido em cinco seções. A primeira trata não só de letramento no sentido tradicional do termo, mas, principalmente, do conceito de letramento e da existência do multiletramento. A segunda discute a definição e características do hipertexto, mostrando a diferença entre o texto impresso e o digital. Por seu turno, a terceira seção aborda a hiperleitura e as novas práticas leitoras e, como consequência, novos desafios para docentes e discentes. A quarta seção trata das implicações pedagógicas do hipertexto, enfatizando as mudanças curriculares e o papel do professor na atual sociedade da informação. Por fim, a quinta seção relata algumas das pesquisas recentes que versam sobre o professor e o ambiente digital, relatando em que ponto o presente estudo apresenta seu diferencial. É o que se segue.

### **1.1 Letramentos**

Magda Soares (2005) afirma que a palavra letramento é um termo relativamente recente para a Lingüística e a Educação. Estamos mais familiarizados com termos como “analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado” (SOARES, 2005, p. 16), todos com definição pronta e acabada no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004)<sup>7</sup>. Por analfabetismo

---

<sup>7</sup> FERREIRA, A. B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Versão 5. 11ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.

(FERREIRA, 2004, p.111), segundo o dicionário, entende-se “estado ou condição de analfabeto”; por analfabeto (FERREIRA, 2004, p.111), o “que não sabe ler e escrever”; alfabetizar, “ensinar a ler” (infere-se também escrever, embora não traga), que é determinado por alfabetização, e alfabetizado, o indivíduo “que sabe ler” (e, claro, escrever). Por letrado (FERREIRA, 2004, p.513), o dicionário em questão, nos informa ser sinônimo de “versado em letras, erudito”, e iletrado (FERREIRA, 2004, p.460) o oposto disso, ou seja, “aquele que não tem conhecimentos literários”.

A mesma dicionarização não é feita com o verbete letramento no Aurélio. Esse só é definido, ainda como certifica Soares (*op. cit.*), no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete (1980)<sup>8</sup>, obra com mais de um século de existência. Registra este dicionário que letramento (AULETE, 1980, p.490) caracteriza a palavra como “ant.”, ou seja, “antiga, antiquada”, atribuindo-lhe o significado de “escrita”. O termo designa ainda o verbo “letrar” (AULETE, 1980, p.491) que, como transitivo direto, ganha acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal, “letrar-se” (AULETE, 1980, p.491), entenda-se “adquirir letras ou conhecimentos literários”.

Os pressupostos teóricos vigentes não tratam de letramento nessa concepção. Com base nas NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), muitos estudiosos têm concebido a definição de letramento de forma pluralizada, isto é, defende-se a existência não só do letramento tradicional, o que conhecemos como alfabetização, mas de vários tipos de letramentos. De acordo com Gonglewski & Dubravac (2006), alguns preferem especificar tipos de letramentos, como letramento acadêmico (KASPER, 2000), visual (SANDERS, 1994), cultural (HIRSCH, 1987), digital (GILSTER, 1997), e os letramentos eletrônicos (WARSCHAUER, 1999), já outros preferem o conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos, é o caso de Kasper (2000), Kellner (1998), Kern (2000) e o The New London Group (1996). Isso se explica pelo fato de que o conceito de letramento tradicional do apenas “ter a habilidade de ler e escrever” (GONGLEWSKI & DUBRAVAC, 2006, p. 43) é

---

<sup>8</sup> AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. 5 v.

considerado muito simplificado para abarcar os significados no discurso, tendo que se levar em conta que os diferentes contextos socioculturais de uso da língua pedem conhecimento e habilidades adicionais de leitura e escrita.

Snyder, Lankshear & Green (2000), em contraponto ao letramento tradicional, diz que letramento é uma prática social na qual a “leitura e a escrita podem ser entendidas e adquiridas apenas em contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas” (SNYDER, LANKSHEAR & GREEN, 2000, p.28)<sup>9</sup>. Nesse sentido, para a autora, letramento é na verdade ‘letramentos’, proveniente das práticas socioculturais humanas que, por sua vez, são formas de construção de significados no agir do homem. Portanto, conclui-se daí que diferentes práticas sociais, isto é, diferentes contextos de práticas, requerem diferentes letramentos.

Kern (2000, p. 6) compartilha da mesma opinião de Snyder ao defender a existência de multiletramentos e defini-lo como “práticas dinâmicas, culturalmente e historicamente situadas de uso e interpretação diversa de textos escritos e falados a fim de satisfazer propósitos sociais particulares”. Em contraste com o letramento tradicional, o letramento múltiplo se configura no momento como o que mais se adequa à língua em uso e, por meio dele, o pensar, interagir, e interpretar para satisfazer propósitos sociais.

Diante do exposto, Tfouni (2004, p. 47) advoga que “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’”. Para a autora o que realmente existe, sócio-historicamente, são ‘graus de letramento’, já que o leitor pode tornar-se letrado em vários níveis, de acordo com suas mais diversas práticas sociais provenientes das mais diversas agências de letramento<sup>10</sup>. Um indivíduo mesmo analfabeto, no sentido tradicional da palavra, que vive em uma sociedade usuária do código fonético, isto é, grafocêntrica, pode ser considerado letrado se usa

---

<sup>9</sup> Tradução nossa: (...) reading and writing can be understood and acquired only within the context of the social, cultural, political, economic and historical practices

<sup>10</sup> Entenda-se como agências de letramento os diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos (RIBEIRO, 2008:28).

vocabulário e estruturas próprias da escrita em suas práticas sociais (SOARES, 2005). Do mesmo modo, uma criança, em determinadas classes sociais, pode ser letrada antes mesmo de sua alfabetização, dado deter estratégias orais letradas vindas, por exemplo, de contos de fada escritos contados a ela antes de dormir (KLEIMAN, 1995).

Alfabetização e letramento estão intimamente relacionados, mas não dependentes entre si. O letramento envolve todo o agir social do indivíduo, tornando-se assim mais abrangente que a alfabetização e ilimitado nas suas possibilidades e graus (RIBEIRO, 2008). Face a tamanha complexidade, o letramento, em sentido sociocultural, mas carregando em seu cerne o tradicional, tornou-se centro de discussões entre teóricos e educadores contemporâneos, dado ser a escrita, impressa ou na tela do computador, do interesse e do uso de todos. Snyder (2008) chama a atenção para o que ela chamou de “crise do letramento”, onde retrata e analisa um acirrado debate acerca do letramento nas instituições de ensino australianas, servindo de pano de fundo para a educação a nível global. A autora mostra a posição de conservadores contra a ‘influência destrutiva’ que eles acreditam ser o letramento crítico e a teoria pós-moderna no currículo escolar, denominando-os de “babozeira” e moda passageira; e contemporâneos que defendem o letramento crítico como forma de criar cidadãos éticos, questionadores e, claro, críticos, formadores de uma democracia saudável.

A autora acredita que essa ‘guerra do letramento’ tem origem na competição em torno da definição de letramento em si, gerando o conflito entre aqueles que querem preservar a tradição e aqueles que reconhecem sim o seu valor, mas sabem do imperativo de preparar o mundo para os desafios do futuro. Futuro esse que já não é mais tão distante, se pensarmos no advento das novas tecnologias e, consigo, o computador, fazendo-se necessário pensar em mais um conceito de letramento, tão polêmico quanto o já exposto aqui, o conceito de letramento digital.

Entende-se como letramento digital novas práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização (XAVIER, 2005). Portanto, para esse estudioso, ser letrado digital é:

assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela -, também digital (p. 135).

Nessa esteira, Ribeiro (2008) advoga que para ser letrado digitalmente o usuário das NTIC precisa se apropriar de comportamentos que compreendem desde os gestos e o uso de periféricos do computador até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes virtuais. Soares (2002, p.6) também compartilha dessa definição de letramento digital quando diz que a tela do computador como espaço de escrita e de leitura configura-se como meio de “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, (...) um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”. Goulart (2005), assim como Soares (2002), junta-se a esses teóricos conferindo ao letramento digital novas práticas discursivas provocadas pelos novos gêneros próprios do meio digital. Esse novo letramento tem a escrita como principal meio de acesso à informação na internet, por isso a impossibilidade de dissociação com o código alfabético, fazendo deste conhecimento obrigatório para o acesso daquele.

Quanto ao ensino, Xavier (2005), usando a metáfora da “instituição bancária de ensino” de Paulo Freire (1974), ressalta que o letramento digital de uma certa maneira vai de encontro ao ensino/aprendizagem tradicional de apenas preenchimento de informações em “mentes vazias do aluno”. A metáfora freiriana postula que muitas instituições educacionais ainda vêem os seus alunos apenas como clientes que precisam de depósitos de informações em suas contas pessoais, no caso o cérebro, através de seu provedor de conhecimentos, o professor. As novas práticas discursivas, segundo uma pesquisa feita em 1999 pelo estudioso americano Dom Tapscott<sup>11</sup> (apud XAVIER, 2005), proporcionam à geração tida como “geração digital”, isto é, aquela que nasce e cresce já na era digital, o desenvolvimento de certas habilidades. Tais habilidades podem ser reconhecidas como: “independência e autonomia na aprendizagem; abertura emocional e intelectual; preocupação pelos

---

<sup>11</sup> TAPSCOTT, D. **Geração digital**. São Paulo, SP. Macron Books, 1999.

acontecimentos globais; liberdade de expressão e convicções firmes; curiosidade e faro investigativo; imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; responsabilidade social; senso de contestação e tolerância ao diferente” (XAVIER, 2005, p. 137). Sendo assim, uma educação totalmente voltada para a ação crítico-reflexiva.

## **1.2 Texto e hipertexto**

É fato que, com as novas tecnologias digitais, novas formas de pensar, de comunicar, de acessar informações e de perceber o conhecimento estão se impondo (PINHEIRO, 2005, p. 131). O veículo dessa mudança é, principalmente, a Internet, e, inserida nela, o hipertexto que propõe “uma nova ordem para o uso das habilidades de leitura e escrita, quebrando o paradigma do livro impresso que reinara até então” (BOLTER, 1991, p. 5-6).

Para fazermos uma reflexão no que diz respeito a construção de sentidos no hipertexto, exige-se, que, primeiramente, definamos texto impresso com suas características e, posteriormente, façamos o mesmo com o hipertexto. Para o último, faremos um pequeno relato histórico desde a sua criação até os dias atuais.

### **1.2.1 Conceituando Texto**

De acordo com Koch (2002), o conceito de texto está intimamente ligado às concepções de língua e de sujeito. Se, por exemplo, assumirmos língua como representação do pensamento e sujeito como agente propagador absoluto de suas intenções psicológicas, o texto, nada mais é, do que produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor tão somente absorvê-lo, assumindo, pois, uma postura passiva nesse processo.

Por outro lado, se a concepção de língua adotada defender a tese de que a língua é um código, isto é, um instrumento de comunicação, e sujeito uma entidade determinada pelo sistema, o texto é tão simplesmente o produto da codificação do

emissor, bastando ser decodificado pelo receptor no uso, apenas, do seu conhecimento de código. Assume aqui, tal qual na primeira concepção, uma postura passiva no seu exercício de “decodificador”.

Em uma outra noção de língua, conhecida como a perspectiva sócio-interacionista, Koch mostra que o sujeito é um ser ativo e, por isso, está envolvido em constantes embates interativos, já que assume o papel de ator/construtor da atividade social da qual co-elabora. Por esta via teórica, o texto passa a ser visto como um genuíno “ambiente” interacional, para o qual os sujeitos, agora numa postura totalmente ativa, dirigem-se, constroem-se e são co-construídos.

Levando em consideração a concepção interacional de língua, sujeito e de texto, a compreensão leitora deixa de ser apenas um processo de “captação” das intenções mentais do autor ou a decodificação de mensagem advinda de uma codificação do emissor, para se tornar um processo de interação texto-co-enunciadores de produção de sentidos. Daí se afirmar, que, quando se diz respeito ao conceito de sujeito, texto e à produção textual de sentidos a leitura parte de uma concepção sociointeracional da linguagem, sendo tida “como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais” (KOCH, 2002, p. 19). Além dessa perspectiva social, Xavier (2000) também mostra que o texto é uma forma de cognição social, por meio do qual é disponibilizada aos homens uma espécie de ordem cognitiva do mundo e do seu funcionamento. Nesse sentido, novas estratégias de textualização surgem com o advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), que, por sua vez, otimiza o processo de interação verbal entre os interlocutores sociais e possibilita uma forma de enunciar que une linguagem verbal à linguagem não-verbal. Nasce assim o hipertexto.

### **1.2.2 Hipertexto: Histórico, Definição e Características**

A primeira manifestação da idéia de hipertexto nasceu com o americano Vanevar Bush, na década de 40. Bush, diretor do Departamento de Pesquisa Científica e Desenvolvimento do governo Roosevelt, publica na revista *Atlantic Monthly*, em

julho de 1945, o seu artigo intitulado “As we may think” (É assim que pensamos). Nele o pesquisador propõe uma solução ao crescente problema do armazenamento da informação científica, sugerindo a criação de um dispositivo, a que dá o nome de Memex (Memory Extension) (Fig. 1), descrevendo-o como:

[...] um futuro equipamento para uso individual, que é um arquivo ou uma biblioteca mecanizada privada. [...] um dispositivo dentro do qual um indivíduo armazena todos os seus livros, registros e comunicações; que por ser mecanizado, pode ser consultado com alta velocidade e flexibilidade (BUSH, 1945, p 25).

Descreve-o, ainda, com maior minucuidade, em termos físicos, lembrando a estrutura de um computador pessoal:

Ele consiste em uma mesa e, ao mesmo tempo em que presumivelmente pode ser operado à distância, é originalmente o móvel onde funciona. No alto, ficam telas translúcidas inclinadas, nas quais o material pode ser projetado de forma conveniente à leitura. Há um teclado e conjuntos de botões e alavancas; a não ser por isso, ele parece uma mesa comum (Idem).

A máquina permitiria um processo de acesso e gerenciamento de informações não-linear, rompendo com as formas de transmissão de informações, registro e acesso convencionais. A idéia básica era que qualquer item pudesse ser selecionado imediata e automaticamente por outro. Bush intentou fazer do novo dispositivo uma expansão da mente humana, isto é, um processo associativo de armazenamento de informações, uma vez que as formas tradicionais eram muito rígidas, e, por isso, não correspondentes às formas de cognição próprias do ser humano. Estava criada o que seria a base do hipertexto tal qual o conhecemos hoje.

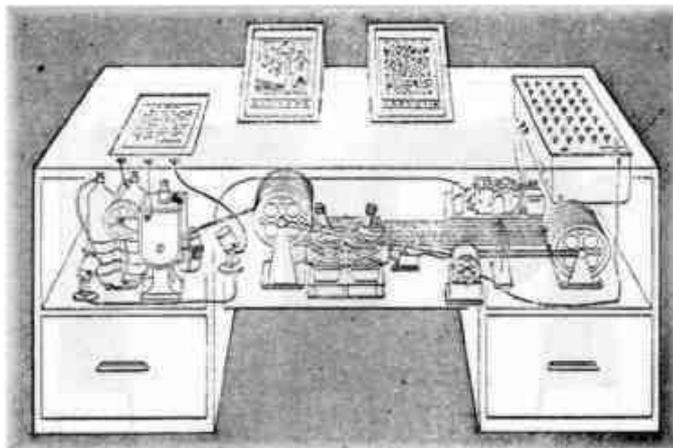


Figura 1: Esboço do Memex  
(BUSH, 1945)

As idéias de Bush perduraram e foi com Theodor Holm Nelson em 1964 que o termo hipertexto foi cunhado pela primeira vez, expressando o prefixo “hiper” generalidade, extensão, como no hiperespaço da Matemática, que vem designar sistemas textuais não-lineares (COSTA, 2005). Landow (2006) apresenta o primeiro conceito de hipertexto também desenvolvido por Nelson, que o define como:

[...] uma escritura não seqüencial, a um texto que se bifurca, que permite ao leitor escolhas e que se lê melhor na tela interativa. De acordo com a noção popular, se trata de uma série de blocos de textos conectados entre si por nexos, que formam diferentes itinerários para o usuário (p. 2-3).

Nesse sentido, o pesquisador foi o idealizador de um sistema que integraria todas as bibliotecas do mundo, como uma grande base de dados formada não só por textos, mas também por sons e imagens, possibilitando às pessoas o acesso a informação por conexão, além de escrever, estudar, interagir e pesquisar. Nelson tentou por em prática o sonho de Bush através de um sistema informático, lançado em 1967, a que denominou de Xanadu – “nome do palácio do imperador mongol KuBla Khan, que Coleridge utiliza em um de seus poemas para representar a figura simbólica do precioso acervo da memória humana” (VANDERDORPE, 2000, p. 61). Achava-se que o projeto tornaria possível o acesso a um amplo sistema de livreria universal onde os usuários consultariam o banco de documentos (docuverso), pagando uma pequena

quantia para cada núcleo de informação acessado. Apesar de ter sido uma forte influência para a evolução do hipertexto, o projeto nunca foi totalmente concluído e está longe de ser implementado. A World Wide Web de Tim Barners-Lee é similar à proposta do Projeto Xanadu, porém em menor escala (TAVARES, 2006).

O hipertexto nasceu e habita na informática, possui, portanto, uma textualidade eletrônica virtual que vai além do formato do texto impresso convencional. Muitos dos autores que tratam do hipertexto têm ressaltado a dificuldade de chegar a uma conceituação adequada, visto que ainda se continua a tomar como parâmetro o i-texto (texto impresso).

Segundo Braga (2003), a diferença fundamental entre o impresso e o texto eletrônico é que nesse último a inter-relação entre textos não é apenas indicada, como no impresso, mas disponibilizada integralmente ao leitor no momento da leitura, passando a fazer parte do próprio hipertexto. Silva (2003) aponta as atitudes e comportamentos de leitura diferentes das que são realizadas no texto impresso. Essas diferenciações localizam-se em dimensões que vão, segundo o autor, das físicas, em que a posição de leitura é a horizontal no suporte tela do computador e vertical no suporte de celulose, até as atitudinais, referindo-se àquele hiperleitor não seletivo frente ao imenso volume de conteúdo disponibilizado na Internet e, por isso, mais suscetível a ficar preso num labirinto de informações.

Marcuschi (2005) e Ribeiro (2006) concordam, entre si, que a diferença está apenas no suporte e na velocidade com que os links são acessados no e-texto, ou seja, na maneira de ler. Estes também fazem menção e concordam com Johnson-Eilola (1994) quando o autor defende que o hipertexto não exclui o i-texto. A nova forma de enunciação discursiva propõe repensar o letramento e as condições de produção social do conhecimento.

O presente trabalho, no entanto, compartilha da opinião de Crystal (2005) quando o autor advoga ser o link<sup>12</sup> de hipertexto a propriedade mais importante da Internet, já que esse elemento possibilita que o usuário vá de uma página ou de um site a outro da Internet, dando vida à rede mundial de computadores. Muito embora, reconheça paralelos em algumas das convenções do i-texto, como o uso de notas que faz o leitor mover-se de uma página a outra ou de um texto a outro, rompendo com as convenções da linearidade do texto escrito tradicional, o autor chama a atenção para o fato de que essa não é uma característica inerente do texto impresso. Podemos sim encontrar sem dificuldades inúmeros textos sem uma referência sequer, o mesmo não acontecendo com a Internet. Esta inexistente sem seus links de hipertexto. Para defender tese, o autor frisa bem as palavras do criador da web, Tim Berners-Lee: “O discurso livre no hipertexto implica o ‘direito ao link’, que é a unidade de construção mais básica para toda a web.”<sup>13</sup> E continua afirmando que não existe qualquer coisa na linguagem escrita tradicional que possua essa “flexibilidade dinâmica e centralização dos links de hipertexto na web” (*op. cit.*, p. 89).

Nesse sentido, Landow (2006) também menciona o fato de a maioria das referências dos textos impressos está fora do próprio texto ou, até mesmo, difíceis de serem acessadas. Ao passo que o hipertexto proporciona facilidade de acesso a suas referências no seu todo prontamente com milhares de interconexões possíveis.

Vejamos algumas definições e caracterizações do hipertexto por alguns dos estudiosos da área.

Para Lévy (1993, p. 33), definição a que o presente trabalho se alinha, o hipertexto tem uma melhor definição como:

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de

---

<sup>12</sup> Entende-se o link como um salto entre os fragmentos textuais, como uma porção não-visível no processo de ligação. No entanto, utiliza-se esse termo também para se referir a parte visível do termo destacado no hipertexto (HISSA, 2009).

<sup>13</sup> Tim Berners-Lee, *Weaving the Web* (Londres, Orion Business Book, 1999, p.151).

informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

Nessa perspectiva, o autor defende que essa nova forma de enunciação do discurso desterritorializa o formato do texto, não havendo, pois, fronteiras nítidas e nem tão pouco interioridade definível. O fato aponta para a dinamicidade do e-texto que se configura em uma escrita sempre inacabada, levando o leitor a um trabalho contínuo de organização, seleção, associação, contextualização de informações que recai numa expansão de textos contidos em outros textos, como numa rede praticamente infinita.

Já Snyder (1997, prefácio) afirma que:

hipertexto é um medium de informação que existe apenas on line, num computador. É uma estrutura composta de blocos de texto conectados por nexos (links) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. O hipertexto providencia um meio de arranjar a informação de maneira não-linear, tendo o computador como automatizador das ligações de uma peça de informação com outra.

A autora ainda complementa, alertando para o fato que estamos falando de “hipermídia”<sup>14</sup> e não hipertexto quando as informações textuais são acompanhadas por sons, imagens (animadas ou não), gráficos, vídeos, entre outros, “uma vez que o hipertexto não diz respeito à apenas simples agregação de vários meios de representação de informações” (MARCUSCHI, 2000, p. 3).

Koch, ao proferir palestra no II Encontro Nacional Sobre Hipertexto (Universidade Federal do Ceará – UFC, dias 25, 26 e 27 de outubro de 2007), simplificou, dizendo que o termo hipertexto designa uma escritura não-seqüencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real, realizado em um novo espaço – o ‘ciberespaço’. Ao citar a questão do

---

<sup>14</sup> Segundo Laufer & Scavetta (1997), hipermídia é a reunião de várias mídias num suporte computacional, suportado por sistemas eletrônicos de comunicação.

suporte na sua conceitualização, assim como Marcuschi e Ribeiro, já mencionados anteriormente, a autora defende tese que a novidade do hipertexto está apenas na tecnologia, uma vez que o novo suporte permite um acesso mais rápido, praticamente instantâneo, à informação. Nesse sentido, ela defende a plurilinearidade na construção de qualquer texto, afirmando, dessa forma, que todo texto é um hipertexto, pelo menos do ponto de vista da recepção.

Marcuschi (2000), por sua vez, refere-se ao hipertexto como “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (p. 2). Dessa forma, segundo ele, o leitor tem autonomia de escolha quanto ao seu fluxo de leitura a despeito do conteúdo acessado no texto independente totalmente das direções estabelecidas pelo autor, tornando-se, pois, co-autor do produto final da leitura, construindo seu próprio significado. Em resumo, para o autor, o hipertexto se configura como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço” (p. 3).

Concordando com Michael Joyce (1995)<sup>15</sup>, Marcuschi (2001) cita uma tipologia de hipertexto em que classifica-o em duas categorias: hipertexto exploratório e construtivo. Segundo Marcuschi, essa divisão auxilia na dificuldade de se definir com destreza as diferenças de autor/leitor de i-textos na relação autor/leitor de e-textos. Sendo assim, exploratório e construtivo são definidos como:

- a) Hipertexto exploratório: mantém a autoria original, mas encoraja e permite uma audiência controlar a transformação de um corpo de informações para suprir suas necessidades e interesses criando seqüências próprias. Essa transformação de ordem pode incluir a capacidade de criar, mudar e recobrir encontros particulares com um

---

<sup>15</sup> JOYCE, M. *Of two minds. Hypertext pedagogy and poetics*. Ann Harbor. The University of Michigan Press, 1995.

corpo de conhecimentos mantendo esses encontros como versões do material.

- b) Hipertexto construtivo: evapora a autoridade do autor original e requer a capacidade de agir; recriar, recobrir encontros particulares com o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos. Esse tipo de hipertexto requer representações visuais e pessoais do conhecimento que desenvolve. No caso de uma narrativa, podem ser acrescentados novos personagens, novas tramas e orientações. (p. 88-89)

Xavier, por sua vez, em trabalho apresentado na Conferência do V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, 2007) e tendo sua tese de PhD acerca do assunto, define o hipertexto sob duas vertentes. Primeiramente, o autor leva em consideração o aspecto técnico-informático do hipertexto, por acreditar ser necessário fazer um apanhado de suas origens, desde a concepção de Nelson, cunhador do termo, e estudiosos que o antecederam e o sucederam para, assim, ser possível compreender o hipertexto como um modo de enunciação que abriga a digital.

Assim, sob o aspecto técnico-informático, antes de mais nada, é preciso dizer que o hipertexto “é produto da combinação de programas computacionais baseados em um sistema complexo de codificação de algoritmos, os quais obedecem a uma rígida lógica procedural” (XAVIER, 2007, p. 204). Foi essa programação a responsável pela possibilidade da percepção simultânea de imagens, estáticas ou animadas, textos e sons em máquinas multimídias, como o computador. Nesse sentido, na ótica técnico-informática, Xavier advoga que “o hipertexto é um *constructo pluri-enunciativo* produzido e processado prioritariamente na tela de um aparelho multimídia<sup>16</sup>” (*op. cit.*).

---

<sup>16</sup> Itálico do autor.

Do ponto de vista da enunciação, para o autor, o e-texto é “um espaço virtual singular que apresenta, reapresenta e articula os recursos lingüísticos e semióticos já em circulação centrados num só lugar de acesso perceptual” (XAVIER, 2007, p. 206). No entanto, Xavier não considera o hipertexto como um novo gênero de discurso, sim uma maneira diferente de entrelaçar as informações dispostas em diferentes linguagens, que, embora conservem suas características originais, colaboram para a construção do significado pretendido pelo hiperleitor. O hipertexto on-line é, no dizer do autor, a tecnologia enunciativa capaz de viabilizar a criação do modo de enunciação digital, considerada como “uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações” (XAVIER, 2002, p. 97). O autor ainda sugere a seguinte equação enunciativa como prerrogativa do hipertexto:

$$\text{TEXTO} + \text{IMAGEM} + \text{SOM} = \text{HIPERTEXTO} \rightarrow \text{MODO DE ENUNCIÇÃO DIGITAL}$$

Ao basear-se na teoria paulofreiriana de educação, segundo a qual para ler/entender a palavra o leitor tem que saber ler antes o mundo, Xavier (2005) afirma que o hipertexto alarga e consolida tal teoria. O autor demonstra sua proposição ao mostrar que através dos seus hiperlinks o leitor tem acesso, de forma ilimitada e, ao mesmo tempo, não linear, a todo e qualquer tipo de informação disponibilizada muitas vezes só na rede, dando-lhe status de cidadão do mundo e ao mesmo tempo permitindo que o hiperleitor satisfaça suas intenções leitoras ao traçar um caminho textual que é só seu.

Como tudo tem seu lado positivo e negativo, o autor ainda alerta para o fato de que a não-linearidade, materializada nos hiperlinks, tanto pode contribuir enormemente para a compreensão leitora de quem faz uso do hipertexto, como o hiperleitor, sem orientação e objetivos definidos de leitura, poderá também se emaranhar em uma teia intrincada e confusa que o deixará desorientado e disperso.

Diante dos vários conceitos de hipertexto cunhados por vários estudiosos do assunto, percebe-se que, apesar de ser acordado que ainda faltam muitos estudos sobre o meio e o texto eletrônico para se chegar a uma conceituação consensual, os pesquisadores desse campo de atuação também estão em comum acordo ao caracterizar o hipertexto. Sua caracterização fundamental é a seguinte:

1. *Não-linearidade ou não-seqüencialidade*: o hipertexto estrutura-se reticularmente, ou seja, apresenta uma flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas entre nós que constituem redes que permitem a elaboração de vias navegáveis (MARCUSCHI, 2001). A não-linearidade é reconhecida como característica central do hipertexto;

Para ilustrar a não-linearidade, Costa (2005) apresenta o fragmento do conto “Livro de Areia” de Borges, em forma impressa, em que o personagem se depara com um livro sem começo nem fim e onde o leitor flutua e se move no espaço e no tempo infinitos, metaforicamente.

Toquei a capa e, tentando colocar meu polegar na contracapa, abri o livro. Foi inútil. Cada vez que tentava, um certo número de páginas surgia entre a capa e meu dedo. Era como se elas sugissem do livro continuamente.  
- Agora encontrei a última página.  
Falhei novamente. Numa voz que não era a minha, eu apenas consegui gaguejar:  
- Isso não é possível, mas está acontecendo. O número de páginas desse livro é nada mais nada menos que infinito. Não há primeira nem última página. Eu não sei por que elas estão numeradas dessa maneira arbitrária. Talvez para sugerir que os termos de uma série infinita aceitam qualquer número.  
Então como se estivesse pensando alto, ele disse:  
- Se o espaço é infinito, nós podemos estar em qualquer ponto do espaço. Se o tempo é infinito, nós podemos estar em qualquer ponto do tempo (p. 38)<sup>17</sup>.

Em termos de gravura representativa do texto virtual, podemos citar a figura 2. Ela é a resposta de Karl Crary<sup>18</sup> ao conto policial de Jorge Luis Borges escrito

---

<sup>17</sup> Tradução livre de André BRASIL. Livro de Areia: HIPERTEXTO. In: *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12. Nov/dez., 1996, p. 95.

em 1941, “O Jardim de veredas que se bifurcam”. A figura mostra que o hipertexto produzido aumentava infinitamente as possibilidades de continuidades, veredas e bifurcações, não chegando a lugar algum (MARCUSCHI, 2001, p. 87). No entanto, não compartilhamos desta última opinião de Marcuschi, pois o hiperleitor de qualquer forma obterá um resultado com a sua busca, seja construindo efetivamente um significado que é só seu seja emaranhando-se numa teia intrincada de informações. Mas chegará a algum lugar.

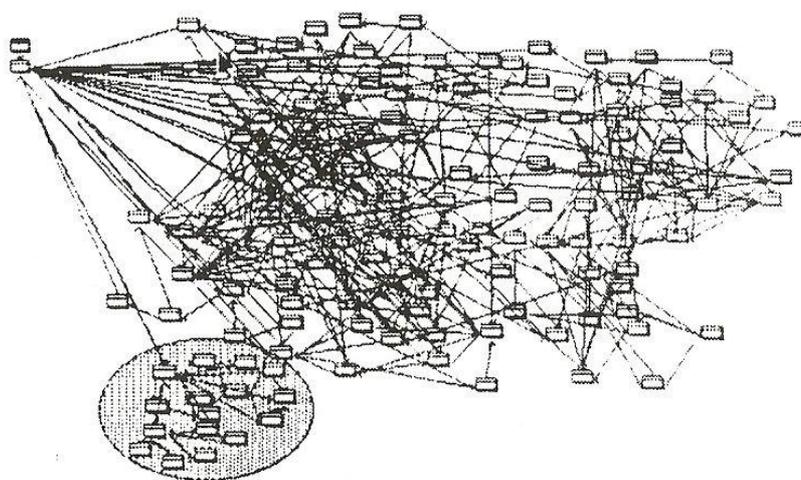


Figura 2: Jardim de veredas

(MOULTHROP & KAPLAN, 1994, p. 231, apud MARCUSCHI, 2001, p. 87)

2. *Volatilidade*: sendo essencialmente virtual, o hipertexto não apresenta a mesma estabilidade dos textos impressos, uma vez que suas escolhas são tão passageiras quanto as conexões estabelecidas por seus leitores.
3. *Espacialidade topográfica*: trata-se de um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura e não tópico. Um espaço de escritura/leitura sem limites definidos para se desenvolver. Configura-se esta como característica

---

<sup>18</sup> Diagrama estrutural do espaço narrativo da “Resposta de Karl às veredas”. As caixas são nós; as linhas com setas são conexões. A estrutura da área oval sombreada foi adicionada por Karl Crary ao texto anterior (sombreamento acrescentado) (MOULTHROP & KAPLAN, 1994, p. 231 apud MARCUSCHI, 2001, p. 87).

inovadora desde que desestabiliza os ‘enquadres’ a nós disponibilizados no reconhecimento de limites textuais;

4. *Fragmentariedade*: os links ou nós criam um labirinto que se abre a vários caminhos e acessos aos mais de 6 milhões de hipertextos já indexados à Internet. Nesse sentido, não existe, pois, um centro regulador imanente, já que o autor não tem mais controle do tópico e do leitor;
5. *Multissemiótica*: viabiliza a absorção de diferentes aportes sócio e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais etc.) numa mesma superfície de leitura de forma integrativa, impossível de ser realizado no suporte do texto impresso;
6. *Ubiquidade*: acessa todo tipo de fonte, sejam elas dicionários, enciclopédias, museus, obras científicas, literárias, arquitetônicas, etc, não definindo limites quanto às ligações possíveis de se estabelecer;
7. *Interatividade*: é realizada pela interconexão interativa que, por um lado, é proporcionada pela multissemiótica e acessibilidade ilimitada e, por outro, pela contínua relação de um leitor-navegador com múltiplos autores em quase sobreposição em tempo real, chegando a simular uma interação verbal face-a-face;
8. *Intertextualidade*: o texto eletrônico é um ‘texto múltiplo’, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples click do mouse. Sendo assim, nele a intertextualidade é levada ao máximo. O hipertexto é, por sua própria natureza, intertextual;
9. *Conectividade*: determinada pela conexão múltipla entre blocos de significados;

10. *Virtualidade*: constitui uma ‘matriz de textos potenciais’, também característica central sua. No dizer de Xavier (2005), intangível, mas realizável.

De um modo geral, as propriedades do hipertexto fazem dele um fenômeno provocador de novas práticas do discurso, e novas práticas, conseqüentemente, acarretam um novo modo de ler, escrever e pensar. O fato afeta fundamentalmente a educação em sentido amplo, uma vez que é através da instrução formal que somos letrados e, a partir daí, passamos a pensar e a agir crítica e reflexivamente.

### **1.3 Leitura x Hiperleitura**

Segundo as teorias desenvolvidas pela Psicolinguística, o processo de leitura é formado pelas etapas da decodificação e da compreensão do texto. O primeiro é o reconhecimento dos grafemas e suas relações para decifrar palavras, enquanto que, é na segunda etapa que o leitor, no uso de seus conhecimentos prévios somados com suas intenções leitoras, internaliza a mensagem pretendida pelo autor (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Tanto para Solé (1998) quanto para Kleiman (1996), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, ou entre leitor e autor na busca de propósitos definidos. É uma prática social em que não só o texto, sua forma e conteúdo são compreendidos, mas também toda a experiência prévia do leitor em termos de crenças, valores e conhecimentos é posta em prática. Constitui-se a leitura, portanto, de um processo imbuído de um modelo interativo, que não se centra nem no texto e nem no leitor de forma exclusiva, mas em ambos.

Nessa perspectiva sócio-interativa, acredita-se que o ato de ler pressupõe o domínio das habilidades de decodificação e das diferentes estratégias de leitura que levam à compreensão. Advoga-se também que o leitor tenha função ativa no texto,

bem como “a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Com a chegada e a conseqüente influência das NTIC sobre os mais diversos setores nas sociedades modernas, a questão que se levanta é quanto à natureza do processo de leitura no texto impresso ser ou não a mesma no texto digital (TAVARES, 2006). Segundo advogam alguns pesquisadores (cf. XAVIER, 2002; ARAÚJO, 2004; KOMESU, 2005), a leitura de hipertextos apresenta novas exigências não encontradas no meio impresso, reclamando um novo tipo de letramento, o chamado letramento digital. Surge daí então um novo questionamento: a hiperleitura é um novo desafio?

A comunidade científica é unânime em dizer que o hipertexto é uma forma enunciativa nova e única, já que o mesmo foge por completo das especificações textuais convencionais. Ele [o hipertexto] proporciona, segundo os pressupostos teóricos vigentes, um meio de adquirir e transmitir conhecimento viabilizado não só pela escrita, mas também, e sobretudo, pela linguagem não-verbal representada pela multisemiose, própria sua.

Se o hipertexto é um novo modo de enunciar, se faz necessário, portanto, discutirmos suas implicações para o processo de leitura. Nesse sentido, Pinheiro (2005) defende que a implicação mais contundente para o processo em questão é a liberdade de escolha possibilitada pela não-linearidade do hipertexto. Esta possibilita ao leitor, de acordo com suas intenções e objetivos, traçar um caminho a seguir que lhe é único, fazendo um uso coerente dos hiperlinks disponibilizados na página. O fato nos leva a uma outra característica que é a mudança de autoria do texto, pois cada hiperleitor segue um caminho que lhe é próprio e inédito com a chance ainda de adicionar, a hipertextos abertos, novos textos ou hiperlinks, tornando-se “co-autor” daquelas informações.

Como defendem Xavier (2002), Araújo (2004) e Araújo & Biasi-Rodrigues (2005), o hipertexto associa, num só ambiente, linguagem verbal e não-verbal, também definida de linguagem multisemiótica, em que esta parece ser mais agradável ao leitor no sentido de prender a sua atenção de forma a possibilitar uma maior apreensão do significado presente no texto. A tão envolvente multisemiótica, por sua vez, só é possível graças à imaterialidade do hipertexto, que só disponibilizado na tela do computador, é descaracterizado quando impresso por não carregar consigo as múltiplas possibilidades de coerência oferecidas pelos hiperlinks somadas a sons e imagens animadas (cf. TAVARES, 2006).

Para Lemke (2002), linguagem e representação visual estão envolvidos historicamente e culturalmente no complemento e suplemento um do outro. O autor defende a tese que texto e imagem combinados, o que ele chama de “imagetext”, têm especificidade e precisão vastamente maiores do que é possível com o texto ou com a imagem isolados um do outro. Em outras palavras, Lemke enaltece a multisemiótica hipertextual no processo de leitura quando afirma que nenhum texto em si tem os significados de uma imagem e vice-versa, ou seja, ele prega a indissociação do texto e imagem ou, no seu dizer, o autor prega o “imagetext” como incomensuravelmente essencial para novos significados autênticos a partir das combinações das modalidades.

Marcuschi, através do dizer de Burbules (1998)<sup>19</sup>, nos mostra ao analisar a “pragmática da leitura” o que de fato diverge entre uma leitura da página impressa e uma leitura num texto eletrônico. De primeira mão, nota-se que a página impressa é seletiva (pré-determinada pelo autor) “na forma de leitura de notas, consulta a outros livros remetidos pela página, a identificação de fontes e assim por diante” (MARCUSCHI, 2005, p. 194). Esse fato remete o leitor a uma busca de livros em bibliotecas ou livrarias. Já o texto no ambiente digital permite que o leitor tenha acesso imediato e sem sair de casa a uma quase infinidade de obras relacionadas ao tema que ele está explorando ou similares. Segundo o autor, são apenas diferentes maneiras de

---

<sup>19</sup> BURBULES, N.C. **Rethorics of the web: hyperreading and critical literacy**. In: SNYDER, I. (Ed.). 102-122, 1998.

leitura, de acesso a produção textual em que o leitor exerce sempre a mesma função. O autor sugere os termos navegação, nomadismo, caminhada, flânerie<sup>20</sup> e voyeurismo<sup>21</sup> como metáforas à leitura hipertextual, sugerindo a falta da ordenação tradicional.

Outro aspecto dessa diferença é o texto impresso se tratar de um tipo exclusivo, ou seja, mandando ler “este ou este ou este...” texto e não permitindo somá-los (p. 195). Por outro lado, o hipertexto é mais inclusivo, isto é, “e..e..e..e”, proporcionando uma navegação mais ampla e descentralizada. Marcuschi (2005) adverte que esse sistema inclusivo pode ocasionar um “desvio de caminho”, mas que na opinião dele não é significativa, já que o mesmo advoga “que tanto um quanto outro formato textual oferecem possibilidades inclusivas e exclusivas que dependem da estratégia do leitor, e não da natureza do texto em si mesmo” (p. 195).

Levy (2003) defende tese que o leitor de obras impressas se confronta com um objeto físico sobre o qual uma certa versão do texto está integralmente manifesta. Já o texto eletrônico não apresenta fronteiras visíveis, mas sim uma possível mixagem de textos inscritos na mesma memória. Para o estudioso, a tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Ainda segundo o estudioso, o hiperleitor é mais ativo do que o leitor do i-texto, pois antes mesmo de interpretar o sentido do texto, a “leitura na tela” significa uma realização parcial do texto através de comandos dados ao computador. A idéia de parcial induz ao entendimento que a edição do texto eletrônico é feita pelo hiperleitor, acontecendo o inverso no impresso onde a plasticidade e o conteúdo já se encontram completos.

Já Oliveira (2008) defende que essa diferença reside prioritariamente na atitude que os leitores assumem diante do hipertexto do que em qualquer outra coisa. Para a autora, o ‘novo’ pode assustar e, conseqüentemente, desmotivar aqueles habituados a ler de forma tradicional e ainda imigrantes da era eletrônica. Mullan (1997, p. 223) ainda ressalta que “a leitura na tela do computador é, geralmente, entre

---

<sup>20</sup> Passear

<sup>21</sup> Observação

20% a 30% mais lenta e fisicamente mais exigente que a realizada no papel”. Além disso a multitemporalidade usada excessivamente aliada à luminosidade do monitor geram um maior cansaço visual, desconforto e irritabilidade para o leitor no momento da leitura (BURGOS, 2007).

Chartier (1998) aponta características comuns entre o leitor do papel e o leitor da tela, de modo a estabelecer o continuum sugerido por Levy (1993):

De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado, ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto. Ele é simultaneamente esses dois leitores. Ao mesmo tempo, é mais livre. O texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo (p. 13).

O hipertexto é conciso dado o fato de que o internauta, de um modo geral, também é sucinto em suas hiperleituras, com a possibilidade de acessar as informações mais detalhadas nos hiperlinks, que podem ser lidos ou não de acordo com as necessidades de quem as acessa (NIELSEN, 1997).

Finalmente, com a hiperleitura, segundo Barnes (1994), os estudantes são levados a tomar decisões crítico-reflexivas em relação às informações que estão lendo e acessando, em outras palavras, no uso do hipertexto eles se tornam mentalmente ativos no trato com a informação. Em consequência, a hiperleitura prioriza a aprendizagem centrada no aluno dado a ênfase no leitor ativo, fazendo dos sistemas de hipertexto sistemas de aprendizagem, não sistemas de ensino.

Frente a inovação que nos aporta, reconhecemos como fundamental o componente instrucional como mediador das novas tecnologias, em especial do hipertexto e todas as propriedades que o norteiam. Faz-se necessário, pois, entendermos a relação existente entre o profissional da educação e o mundo virtual, ou seja, que dificuldades esse indivíduo enfrenta e que papel exerce no uso desses

recursos digitais, e, o mais importante, o professor faz um uso pedagógico efetivo, produtivo do que o mundo virtual é capaz de oferecer para a educação.

#### **1.4. Hipertexto e aplicações pedagógicas**

Computadores estão chegando às escolas brasileiras de ensino básico de todo o Brasil, sejam elas públicas ou privadas, decerto conectados à internet. Com eles chegam também o hipertexto considerado, por estudiosos da área, uma nova forma de leitura e escrita, possibilitando um alto grau de autonomia e contribuindo para que se expressem estratégias individuais de aprendizagem, sendo o sujeito responsável pelo processo. Por essas razões o texto eletrônico torna-se um objeto didático, ocasionando “redefinições curriculares, revisão e identificação de fontes, estabelecimento de conhecimentos que possibilite a ordenação do fragmentário” (MARCUSCHI, 2007, p. 168).

Diante do exposto, antes de mais nada, uma mudança profunda no fundamento teórico e na prática pedagógica da escola se faz necessária. Cabe-lhe agora definir que áreas disciplinares de atuação o hipertexto teria resultados mais efetivos do que o texto tradicional, podendo, desta feita, promover a transdisciplinaridade nas instituições de ensino a fim de potencializar as competências (meta)cognitivas e (meta)linguísticas dos aprendizes para um novo tipo de leitura e escrita (COSTA, 2005). Um modelo hipertextual de ler e escrever, que por unir linguagem verbal e não-verbal e provocar uma ação mais crítico-reflexiva, aporta-se-ia como só mais um novo modelo de leitura e escrita aliado ao modelo tradicional ou como uma ruptura desses moldes.

##### **1.4.1 O computador na sala de aula de línguas estrangeiras**

Não é mais novidade que a era computacional revolucionou a natureza da comunicação e, com isso, a natureza do letramento. Essas máquinas providas de alta tecnologia têm mudado o modo como “vemos” o texto e construímos significados

através dele. Algumas de suas convenções como os conceitos de “indexing” (indexação de dados na memória de um computador) e “zooming-in” (ampliar uma área de texto para ficar mais fácil de se trabalhar) só existem no mundo virtual, e eles mudam o modo pelo qual pensamos sobre os problemas de comunicação. É inegável que o crescente número de escritores e leitores estão usando o computador nas suas mais diversas práticas lingüísticas, como gerar dados, manipulá-los, dividi-los, estocar textos escritos e gráficos (SELFE, 1997).

No entanto, para que as potencialidades do texto eletrônico sejam aproveitadas verdadeiramente em âmbito escolar, a utilização desse tipo de texto não só pede o domínio do manuseio do computador, da Internet e dos gêneros digitais por parte do docente, mas, de sobremaneira, o conhecimento de como e quando empregá-lo com fins pedagógicos. Precisamos, desse modo, compreender o verdadeiro papel que esse profissional exerce e as dificuldades que enfrenta, já que a ele é dada exatamente a tarefa de ser ponte de ligação entre o mundo tecnológico que nos invade em alta velocidade e está tomando conta de nossas vidas e a formação, no sentido amplo da palavra, das gerações imigrantes, como ele próprio, e nativas digitais.

#### **1.4.1.1 O papel do professor**

A crescente tecnologização da sociedade e, conseqüentemente, da educação faz exigir do mediador do conhecimento, o professor, um caminhar na mesma velocidade. No entanto, é notório que os profissionais do ensino, especialmente o professor de Língua Inglesa, que é o sujeito e interesse no presente estudo, não apresentam um acompanhamento correspondente a tal velocidade. Muito dessa realidade se explica, segundo Selfe (1997), no fato de que, freqüentemente, esses instrutores não entendem a natureza complexa do letramento digital, necessário para fazer desse meio ferramenta útil potencializadora da sua prática pedagógica. Moreira (2004), em sua dissertação de mestrado, com base em Levy (1997), compartilha da mesma opinião quando afirma que a habilidade do professor, para nós, o professor de LI, de avaliar as novas tecnologias adequadamente é superada pela rapidez com que as

mesmas têm se integrado à educação. Isso faz com que o educador enfrente problemas tanto conceituais quanto práticos no trato com o novo meio.

A aprendizagem hoje não pode mais ser entendida como uma ação sem qualquer reflexão dos sujeitos envolvidos no que diz respeito a efetivação dessa tarefa. “Aprender é a compreensão teórica que se expressa na competência prática para executar um certo fazer” (XAVIER, 2007, p. 4). Desse modo, os aprendizes precisam conhecer o que realmente os motivam e que possíveis consequências presentes e futuras obterão. Essa mudança na concepção de aprendizagem, ainda no entender de Xavier (2007), se liga diretamente com a forma na qual o próprio aprendiz e, sobretudo, o professor identificam seus papéis no processo do ensinar/aprender e abordam os objetos a serem apreendidos de modo dinâmico e adequado às demandas do momento.

Kern (2000) advoga que “o desafio do professor de línguas reside em estruturar tarefas apropriadas e variadas que focalizem a atenção dos aprendizes nas convenções e façam com que suas práticas leitoras e de escrita tenham significado” (p. 227). Para cumprir tal desafio, esse profissional se vê as voltas de uma mudança de atitude referente a sua ação pedagógica, proporcionada pela aquisição de novas competências e habilidades específicas do meio virtual.

Para Barreto (2001) o leitor-professor é:

o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Ainda que seja mais fácil (e por vezes muito tentador) “implicar” com esta pluralidade: colocar-se na condição de intérprete que, supostamente formado, informa e enforma. Ou formata (p. 199-200) .

Na visão de Xavier (2007, p. 8), esse sujeito, a quem se referiu Barreto, adepto de uma aprendizagem crítico-reflexiva deve adotar os seguintes procedimentos:

- Refletir sobre as questões mais relevantes de um certo conteúdo a ser trabalhado;
- Escolher os recursos didáticos em função dos estilos cognitivos dos aprendizes;
- Analisar criticamente as vantagens e desvantagens de cada ferramenta pedagógica disponibilizadas pelas NTIC;
- Imaginar formas contextualizadas e criativas de trabalhar os conteúdos com a turma.

O profissional do ensino que adota tal postura percebe que as tecnologias digitais e a comunicação interativa na rede ampliam de modo significativo a relação do aprendiz com o conhecimento e potencializa certas capacidades cognitivas, como a memória, percepção e raciocínio, além de formas linguísticas de expressão, entenda-se linguagem verbal, visual e sonora, nas mais diversas superfícies de visualização digital.

Xavier (2005) advoga que o docente consciente da realidade virtual que nos aporta, entende que ele precisa ser:

- Pesquisador, não mais repetidor de informação;
- Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- Gestor de aprendizagem, não mais instrutor de regras;
- Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- Motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (p. 137).

Dentro dessa aprendizagem cooperativa assistida por computador, segundo Levy (1999), o que existe é uma partilha de recursos materiais e informacionais, isto é, concomitantemente professores e alunos aprendem e atualizam saberes assim como competências pedagógicas de forma contínua. Estamos falando de um professor não centralizador do saber, mas sim um gestor e incentivador da aprendizagem e do pensamento crítico, “um animador da inteligência coletiva<sup>22</sup> dos grupos que estão a seu encargo” (p. 171). Para Levy, estamos vivenciando um processo de transição de uma educação inteiramente institucionalizada para uma formação baseada na troca de conhecimentos, “o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências” (p. 172). Adicionado a nova função do professor nas NTIC, e estando em comum acordo, Scinicariello (1997) ainda enfatiza que o modelo do professor facilitador contribui para um aprendizado mais duradouro por permitir aos alunos adquirirem estratégias no uso de materiais autênticos, permitindo-os continuar aprendendo mesmo após o término de suas tarefas formais.

É esse “novo professor” que exige o “jeito novo” de aprender. A este último se referiu o pesquisador americano Dom Tappscott (apud XAVIER, 2005) em sua pesquisa datada do ano de 1999 já mencionada anteriormente. Nela, o pesquisador constata que o “jeito velho” de aprender tem sofrido forte rejeição, uma vez que os alunos não se limitam mais a figura do professor ou ao livro didático, procurando outras fontes de informações. Xavier (2005) ainda traz um resumo da pesquisa de Tappscott, quadro 1, mostrando como estão crescendo os adolescentes com acesso à tecnologia digital de comunicação.

---

<sup>22</sup> Grifo do autor.

“JEITO VELHO”	“JEITO NOVO”	IMPLICAÇÕES PARA O ALUNO
Centrado no professor	Centrado no aluno	Aprendizes ativos
Absorção passiva	Participação ativa do aluno	Muita motivação
Trabalho individual	Trabalho coletivo	Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente
Professor “sabe-tudo”	Professor articulador	Aprendizagem adequada às mudanças no mundo
Ensino estático	Ensino dinâmico	Material didático on-line substitui livros, etc.
Aprendizado predeterminado	Aprender a aprender	Competências voltadas para a era da informação

Quadro 1: Conclusões da pesquisa de Dom Tapscott (1999 apud Xavier, 2005, p. 136)

Parece-nos razoável dizer que os estudiosos da área estão em comum acordo quando reconhecem o mundo digital e, inserido neste, o hipertexto como meio educacional poderoso na formação do indivíduo contemporâneo mediado pelo componente instrucional. No entanto, há de se considerar alguns percausos a serem enfrentados pelo educador além de sua preparação a cerca do letramento digital.

Burbules e Callister (2000) propõem uma discussão a respeito da inserção das novas tecnologias no contexto educacional, chamando a atenção para o fato de que nem sempre as redes hipertextuais complexas vão de encontro às necessidades dos aprendizes, em especial os calouros da área, colocando os educadores frente a um grande dilema. Nesse sentido, os autores sugerem a criação de hipertextos ricos, abertos, complexos e flexíveis, favorecendo interesses e objetivos de leitura, embora peçam usuários com experiência hipertextual mais acentuada.

Somado a isso, Silva (2003) traz a problemática da “tecnofobia”, o que ele chama de recusa a qualquer tecnologia de natureza elétrica ou eletrônica, e o “mal-estar docente”, isto é, no dizer do autor, confusão frente ao variado conjunto de tecnologias atualmente disponíveis. Esses problemas são enfrentados pelo professor freqüentemente no exercício da sua profissão, vindo a expor a fragilidade de uma

formação falha recebida por esses profissionais, em destaque os professores do ensino fundamental e médio. O autor ainda ressalta que a inclusão da informática nas instituições educacionais, em especial no ensino público, requer uma infra-estrutura condizente além de pessoal técnico e administrativo treinados para tal, uma vez que os usuários dessa ferramenta, quer dizer os estudantes e professores, não devam, ou pelo menos, não têm a obrigação de serem peritos do campo da informática. Em se considerando a realidade brasileira educacional, esse fator torna-se um grande complicador para a tão aclamada inclusão digital no sistema educacional do nosso país.

### **1.5. Pesquisas envolvendo o professor e o ambiente multimídia**

Apesar de ainda ser considerado uma ‘novidade’ para o contexto educacional, várias pesquisas têm sido realizadas envolvendo o professor e o ambiente digital, e, com este último, o uso do hipertexto como ferramenta de ensino/aprendizagem de LE.

Como amostragem do que vem sendo desenvolvido em termos de pesquisas acadêmicas envolvendo a educação formal no mundo digital focadas na pessoa do professor, podemos citar algumas dentro desse âmbito que figuram no cenário teórico/científico atual.

Perina (2003) investiga as crenças de professores de inglês no que se refere ao uso do computador em suas práticas docentes e o seu papel na sociedade da informação. Este trabalho teve como contexto escolas regulares e de idiomas que utilizavam o computador na prática docente, no universo de 15 professores. Os resultados obtidos mostraram que todos os sujeitos participantes da pesquisa, de alguma forma, eram alfabetizados tecnologicamente e que sua ligação profissional institucional não representou qualquer diferencial para isso. A utilização da ferramenta em questão [o computador] era inteiramente opcional na sala de aula de Língua Inglesa. As crenças desses professores, diagnosticadas pelo presente trabalho, serviram

de subsídios para programas de formação inicial e continuada de professores de inglês, que por iniciativa própria, tentam integrar o ambiente digital em sua prática pedagógica.

Já Moreira (2004) faz uma investigação de como professores de LE percebem e incorporam o ambiente multimídia à sua prática pedagógica, propondo-se, a partir daí, fornecer subsídios para a formação desse tipo de docente. Para a pesquisadora, as crenças e percepções dos docentes são fatores determinantes no que concerne a integração das novas tecnologias ao ensino de LE. Para demonstrar o fato, são descritas as crenças, percepções e práticas de quatro professores usuários do ambiente digital em suas aulas de Língua Inglesa. Os resultados obtidos revelaram diferentes graus de apropriação do ambiente multimídia advindos das relações entre as crenças e práticas pedagógicas dos professores.

A pesquisa realizada por Tavares (2006) objetivou identificar estratégias de leitura eletrônica ensinadas por professores tanto de inglês como de português, o que os leva a escolher tais estratégias, que recursos utilizam ao preparar suas aulas e como as desenvolvem. Com o universo de cinco professores participantes, os dados revelaram que as atividades utilizadas não eram totalmente voltadas para o desenvolvimento da leitura hipertextual, mas direcionadas para a busca de informações na Internet, não se configurando em uma leitura multisemiótica, característica marcante do hipertexto. A pesquisadora conclui que mudança em decorrência do uso do hipertexto no tipo de trabalho escolar e na forma de avaliação do produto final não ocorreu. Diagnostica-se, portanto, a inabilidade docente para se apropriar dos benefícios que a nova mídia é capaz de promover para o ensino/aprendizagem de línguas.

Uma outra pesquisa realizada também por Tavares (2007) em escolas da cidade de Fortaleza-CE objetivou identificar estratégias de hiperleitura ensinadas pelos professores, focando os motivos de suas escolhas, os recursos utilizados na preparação das aulas e seu desenvolvimento. Os dados obtidos mostraram que o trabalho com a

Internet está relacionado à necessidade de ampliação do conhecimento dos alunos através de pesquisas ou exigências da proposta pedagógica da escola, e não ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Uma outra conclusão tirada foi que o produto final das atividades online é igual ao daquelas produzidas tradicionalmente sem o uso do meio eletrônico, já que as conclusões ocorrem em sala de aula ou em outro espaço e não no laboratório de informática com o uso dos recursos tecnológicos disponíveis nesse ambiente.

Um estudo exploratório desenvolvido em conjunto por Freire, Cavalcanti, Kleiman e Possenti (2007) apresentou a metodologia dos cursos que o Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) oferece a professores do ensino básico de escolas públicas. Os referidos cursos fazem uso do ambiente de ensino à distância TelEduc como espaço para o exercício de diferentes práticas com a leitura e a escrita, assim como de interação entre os professores em formação e os professores do Centro, visando a aprendizagem e a reflexão sobre a prática educacional na área de alfabetização e Linguagem.

A pesquisa tem como reflexão inicial a necessidade do professor ser leitor de si mesmo e poder interferir em sua própria escrita como meio de refletir sobre esse processo, isto é, partir da própria escrita como meio de refletir sobre a escrita mostrou ser um recurso produtivo de reflexão teórico-prática. Em uma complexa rede de interação/aprendizagem é discutido, por meio da análise de extratos de um dos cursos, o que é feito nesse contexto em relação ao trabalho com e sobre a escrita. Nesse sentido, consideram-se não só as idéias pré-concebidas dos participantes em relação aos cursos de formação à distância, mas também a forma como interpretam e/ou usam os espaços de comunicação e as relações que esses participantes estabelecem entre gêneros textuais não digitais e gêneros específicos nos referidos espaços. Junta-se a isso, a maneira como os participantes se envolvem na comunidade que se constitui durante o curso e as relações sociais que constroem entre si. Os resultados mostraram que a metodologia de formação incide na relação cursista/leitura-escrita, uma vez que os professores em formação assumem o lugar de leitor/escrevente por as interações se

fazerem quase na sua totalidade pela via escrita. O material analisado mostra ainda que o ato de ler e de escrever usando as ferramentas do ambiente pede uma compreensão/interpretação desses gêneros textuais, inclusive os pouco familiarizados com o ambiente digital. Os autores concluíram também que, adicionado ao exposto, o curso serviu para aproximar de maneira informal e contextualizada os sujeitos-participantes a noções de letramento digital.

Carrão, Silva e Pereira (2004) analisam a problemática da informática educativa na sua inserção na sala de aula, onde o planejamento e disseminação de projetos de aulas usando softwares educativos e informática em geral com “exemplos” possam ser refeitos e adaptados às mais diversas condições pelos próprios professores. Num primeiro momento são relatados os resultados da formação e conhecimento prévio de informática em geral dos alunos do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), para na sequência ser abordados aspectos relevantes e possíveis que poderam contribuir para a formação dos alunos de um curso de pedagogia e reciclagem de professores atuantes. Nesse viés, os estudiosos ainda ressaltaram que na escola pública são adquiridos laboratórios e montadas salas de informática, no entanto há pouca preocupação com a opinião e preparação do docente, além do uso diário que este faz do meio eletrônico. O estudo também enfatiza a pouca notoriedade que os cursos de pedagogia, voltados para a formação do professor de ensino fundamental, dedicam à informática em geral e educativa, suas carências acadêmicas e de formação. Dessa forma, propõe, preliminarmente, alguns aspectos a serem considerados e explorações que deveriam nortear a formação do professor e do pedagogo no que diz respeito a informática em geral e a educativa.

Nonato e Sales (2007) investigam as práticas pedagógicas efetivadas no ensino fundamental para detectar práticas formativas que dessem conta da hiperleitura como habilidade necessária à formação dos alunos e a uma inserção positiva na dinâmica da vida contemporânea. Os dados coletados demonstram a ausência de uma política consistente de formação de hiperleitores, já que a escola tem atribuído à prática social dos alunos a função de desenvolver-lhes as habilidades hiperleitoras

demandadas pela contemporaneidade e, assistematicamente, tem lançado mão desses instrumentos como procedimentos didáticos, não funcionando, pois, para as classes mais carentes pela simples falta de acesso à rede internetiana. O estudo lança uma proposta de formação de hiperleitores: trata-se de instituir práticas formadoras das habilidades navegacionais mediante atividades técnicas direcionadas às peculiaridades da navegação em rede e mediante o uso sistemático do hipertexto como instrumento de mediação da aprendizagem. Adicionadas às práticas usuais de formação de leitores, que já dariam conta do desenvolvimento cognitivo necessário à hipertextualidade, essas práticas se constituíam em uma ação sistemática e coesa de formação de hiperleitores, contribuindo para o acesso democrático e plural ao Modo de Produção Informacional.

As pesquisas relatadas nesta seção apresentam focos diversos. Perina (2003) tem como foco as crenças de professores de inglês quanto ao uso pedagógico do ambiente digital. Já Moreira (2004) investiga como professores de LE percebem e incorporam o ambiente multimídia à sua prática pedagógica. Tavares, por sua vez, tem dois focos. Sua pesquisa do ano de 2006 procurou identificar estratégias de leitura eletrônica ensinadas por professores de inglês e de português, e a do ano de 2007 procurou identificar estratégias de hiperleitura ensinadas pelos professores. Freire, Cavalcanti, Kleiman e Possenti (2007) focalizam a necessidade do professor ser leitor de si mesmo, fazendo da sua própria escrita um recurso produtivo de reflexão teórico-prática. Carrão, Silva e Pereira (2002) fazem uma análise da inserção da informática educativa na sala de aula. Por fim, Nonato e Sales (2007) fazem um estudo investigativo das práticas pedagógicas no ensino fundamental no intuito de constatar práticas docentes viabilizadoras do uso da hiperleitura.

A presente pesquisa se diferencia no que concerne ao fato de focalizar na prática docente do professor de Língua Inglesa no contexto de uma escola particular de Fortaleza-CE o uso do hipertexto nas atividades de compreensão leitora realizadas no laboratório de multimídia. Nesse contexto, observou-se suas acepções, ações e materiais instrucionais, de cunho hipertextual, usados para promover o ensino da

língua, como também o grau de letramento digital dos professores envolvidos na pesquisa através do uso do hipertexto.

No próximo capítulo descreveremos os procedimentos metodológicos da presente investigação.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

---

Esta pesquisa, como já exposto no capítulo I, buscou retratar, contemporaneamente, a prática pedagógica de professores de Língua Inglesa em atividades de compreensão hiperleitora em laboratório de multimídia. A fim de alcançar esse objetivo, a presente pesquisa apropriou-se das características da abordagem descritiva-exploratória para que podessemos, com a descrição da prática pedagógica em questão, alcançar os objetivos específicos delineados neste trabalho.

Segundo Triviños (1987), os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Ainda segundo o autor, o estudo descritivo tem como foco central o desejo de conhecer a realidade do contexto da pesquisa, pretendo descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Os estudos hipertextuais, por sua própria natureza instável, permite-nos fazer com que haja uma necessidade constante de descrever suas potenciais aplicações nos diversos âmbitos das interações sociais.

Os resultados provenientes da descrição da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa como também do questionário aplicado aos demais professores da escola em estudo foram analisados tanto na perspectiva quantitativa quanto na qualitativa, já que ambas as formas empregadas simultaneamente nos dão uma visão mais ampla do processo. Assim, este estudo é uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, pois tanto os dados numéricos quanto os dados interpretativos são importantes para a concretização dos objetivos. Nesse sentido, o primeiro passo foi

realizar um levantamento quantitativo dos dados obtidos com o questionário e, em seguida, procedemos à análise qualitativa das aulas observadas.

## **2.1 O objeto da pesquisa**

Esta pesquisa teve como foco de análise a prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa no uso de atividades de compreensão hiperleitora em laboratório de multimídia. O critério de seleção para a escolha da instituição de ensino a ser realizada a pesquisa foi, primeiro, a escola disponibilizar de laboratório de informática para uso docente e discente, e, segundo, por seus professores de Língua Inglesa fazerem uso de hipertextos nessa língua nas suas atividades de classe diárias durante todo o ano letivo, tornando possível a execução da investigação.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada de grande porte na cidade de Fortaleza-CE. A referida instituição de ensino é uma escola tradicional de grande reputação, existente a 72 anos e que conta com cinco sedes espalhadas na capital cearense.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a escola participante oferece aos seus alunos regulares do ensino fundamental e médio as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola, sendo o nosso foco apenas o ensino da Língua Inglesa e seus respectivos professores. As aulas de LI são ministradas na sala de aula convencional e em dois laboratórios de multimídia. As aulas no laboratório tiveram seu início no ano de 1999.

Na sala de aula convencional, os alunos têm aulas presenciais de inglês duas vezes por semana, utilizando o livro didático Power English da Editora

Macmillan de abordagem comunicativa. A referida escola possui um número total de 12 professores de Língua Inglesa. Já os dois laboratórios de multimídia, onde se deu a observação não participante de aula, contam, cada um, com seu professor exclusivo permanente, em que este também ministra aulas de línguas e é quem recebe os alunos para a aula de laboratório e dá as primeiras instruções acerca da atividade do dia. Cada laboratório de multimídia tem capacidade para 32 alunos dispostos em duplas nas 4 ilhas de computadores existentes na sala. Para um melhor entendimento e visualização desse espaço, temos em seguida uma ilustração do espaço do laboratório de multimídia.



Figura 3: Laboratório de multimídia

### **2.3 Sujeitos da pesquisa**

A escola participante possui 12 professores de Língua Inglesa em que todos foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, somente dez desses doze professores se envolveram no trabalho respondendo ao questionário proposto, mas apenas um deles foi acompanhado na observação não participante de suas aulas. A

escolha desse último professor participante para a observação das aulas se deu, na verdade, não na pessoa dele, mas sim nas séries que ele ministrava aulas de LI no laboratório, no caso o sexto ano e o sétimo ano do ensino fundamental. Essas séries foram escolhidas por orientação da própria coordenação da escola participante, sugerindo que seus alunos se mostravam mais participativos e engajados nas atividades propostas no laboratório multimídia, facilitando, assim, segundo a coordenação, a execução da pesquisa.

Os professores participantes da pesquisa são profissionais do ensino fundamental da escola colaboradora, usuários de hipertextos como atividade de compreensão leitora em suas aulas de LI. Esses docentes são em sua maioria pessoas jovens da faixa etária de 20 a 35 anos de idade e graduados licenciatura em Letras, possuindo, 40% deles, curso de pós-graduação a nível de especialização. O nível de conhecimento e proficiência na LI desses profissionais, avaliados por eles mesmos no questionário, é em 80% avançado e em 20% quase nativo e sua experiência de ensino varia de 4 a 16 anos de magistério.

#### **2.4 A coleta dos dados**

No intuito de desenvolver esta pesquisa, lancei mão de alguns procedimentos metodológicos. Dentre eles, podemos citar, inicialmente, a observação de aulas no laboratório de multimídia, por acreditarmos ser de fundamental importância a inserção no ambiente interativo, de trabalho de sala de aula do professor de LI, tanto como forma de acompanharmos de perto a realidade desse ambiente como do trabalho executado. Em acréscimo, aplicamos também um questionário com os professores participantes.

A coleta de dados do presente trabalho começou no segundo semestre do ano de 2008 se estendendo até o mês de abril do ano de 2009, quando apliquei o questionário, já mencionado acima, e observei 7 aulas nas séries do sexto e sétimo ano

do ensino fundamental. Em 2009, continuei o trabalho de observação de aulas, assistindo a mais 3 aulas nas mesmas séries, totalizando 10 observações.

Antes de passarmos a descrição dos critérios de observação das aulas, cabe ressaltar que a produção do material didático usado no laboratório multimídia é de autoria dos próprios professores de inglês da escola. Esse material, em praticamente 100% dos casos, é montado no programa de computador Power Point, tendo como objetivo a fixação do conteúdo ministrado na sala de aula convencional. Existe uma escala de produção do referido material entre os professores de LI, ou seja, durante o ano letivo todos têm o seu momento de produzir o material a ser ministrado no laboratório multimídia, acontecendo que um professor pode ministrar a sua aula de laboratório utilizando um material produzido por um de seus colegas e vice-versa.

A observação de aulas teve todo o seu registro em um diário, sendo pautada em alguns critérios. Primeiramente, observamos se o material usado com os alunos na tela do computador possuía atividades de compreensão leitora. Segundo, sob a égide do hipertexto, se nessas atividades eram disponibilizados hiperlinks de acesso a informações não contidas no texto para que o aluno pudesse construir seu próprio significado, característica hipertextual marcante. Além da inserção de hiperlinks, verificamos também a presença ou não da multisemiose, outro quesito fundamental para uma atividade que intenciona envolver a compreensão hiperleitora. Por fim, voltamos a atenção para a condução da aula por parte do professor. Observamos se esse docente ao ministrar uma aula com atividades digitalizadas apresenta uma postura rígida de guia da ação dos alunos no decorrer dessas atividades ou se é dada a liberdade necessária para se desenvolver de maneira efetiva uma atividade hipertextual, se beneficiando, assim, de suas potencialidades educacionais.

No que diz respeito às séries para a observação das dez aulas, estas foram escolhidas para a pesquisa por orientação da própria coordenação da escola que sugeriu que os alunos dessas séries se mostravam mais interessados e interativos com a “novidade” de realizar atividades no laboratório de multimídia. O fato, no entender da

coordenação da escola, facilitaria a execução do nosso estudo, prontamente aceitamos a sugestão. Durante essa observação fizemos anotações de campo diárias em que retrataram o cotidiano da ação docente no tocante ao uso da hiperleitura e do ambiente digital.

Já no que se relaciona ao questionário, apliquei-o não só aos docentes de Língua Inglesa que observei as aulas ministradas. Apliquei-o também a todos aqueles usuários do laboratório de multimídia nas suas aulas de inglês e, ao mesmo tempo, de acordo a participar da pesquisa. A aplicação do instrumento se deu a fim de uma verificação mais aprofundada no que diz respeito a apropriação por parte desses profissionais dos pressupostos teóricos vigentes embaixadores do hipertexto com os seus benefícios para uma educação reflexiva. O questionário foi deixado na instituição de ensino participante para ser respondido dentro de um limite estipulado de tempo.

O questionário instrumento de nossa pesquisa tem como foco letramento digital e habilidade com o computador, a sua experiência com hipertexto e atividades de compreensão hiperleitora (ver anexo). Ele está estruturado em três partes. A parte I – Identificação – e a parte II – Formação Básica – trazem os dados pessoais dos participantes e a formação acadêmica de cada um para que possamos ter condições de traçar seu perfil. A parte III – O professor e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – está subdividida em cinco perguntas abertas e treze perguntas fechadas dispostas também em três subseções, a saber: 1. Familiaridade com o computador e ambiente digital; 2. Computador na escola: o ensino de LE e 3. Experiência com hipertexto. A primeira das subseções das perguntas abertas e fechadas tem o objetivo de retratar o uso do computador e, por consequência, da Internet por esses docentes, observando a quantidade de horas gastas por eles na rede mundial de computadores. A segunda, verificar que importância esses profissionais creditam ao ambiente digital para o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, se possuem formação teórica ou prática específica para o uso do ambiente digital como ferramenta de ensino de LE e de que meios eletrônicos eles se utilizam para produção do material que usam nas suas aulas de laboratório. Por fim, a terceira subseção é mais abrangente, pois envolve

também perguntas abertas. Ela intenciona verificar todo o entendimento que o participante tem de hipertexto, levando em consideração as vantagens e desvantagens que o professor aponta para a formação do aluno. Em soma, intenta verificar também como esse profissional trabalha o e-texto em sua sala de aula e que dificuldades eles encontram em utilizá-lo como instrumento pedagógico, informando, ainda, as sugestões para sanar tais dificuldades.

## **2.5 Análise dos dados**

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada quantitativa e qualitativamente. Primeiramente, procedi à análise quantitativa do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, apresentando a frequência de suas repostas quanto ao hipertexto, seu uso e seu embasamento teórico, além do perfil pessoal e profissional desses docentes. Esta fase foi importante para termos noção da apropriação do ambiente digital e do uso do texto eletrônico por parte dos participantes, apresentados nos gráficos no capítulo III desta dissertação. Segundo, fizemos uma análise qualitativa das aulas observadas, com base no referencial teórico discutido previamente no capítulo I deste trabalho. Foi na análise desses dados, cruzados com as informações apresentadas no questionário, que podemos verificar como está sendo feita a prática pedagógica no uso da hiperleitura, e, com isso, termos condições de diagnosticar a prática pedagógica hipertextual na atualidade, objetivo principal do nosso estudo.

O próximo capítulo discutirá os resultados da análise dos dados levantados tanto no questionário quanto nas aulas observadas.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

---

---

Neste capítulo, analisamos os resultados da nossa pesquisa, quais sejam, o questionário e a observação de aulas não-participantes, no intuito de responder as questões de pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho: 1 – Até que ponto o professor de LI possui letramento digital para aplicação do hipertexto no contexto educacional no que se refere a compreensão hiperleitora?; 2 - Que vantagens o professor de Língua Inglesa aponta no uso do hipertexto na sua prática pedagógica que se diferencia do texto impresso?; 3 - Que dificuldades o professor encontra no uso do hipertexto na sua prática pedagógica?; 4 - Que atividades o professor utiliza para trabalhar a compreensão hiperleitora na sala de aula de LI? e 5 - Como o docente trabalha a compreensão hiperleitora na sala de aula de LI? e de realizar o alcance do objetivo geral desta pesquisa: Diagnosticar as percepções dos professores de Língua Inglesa e descrever a prática pedagógica nas aulas em laboratório de multimídia em uma escola privada da cidade de Fortaleza-CE.

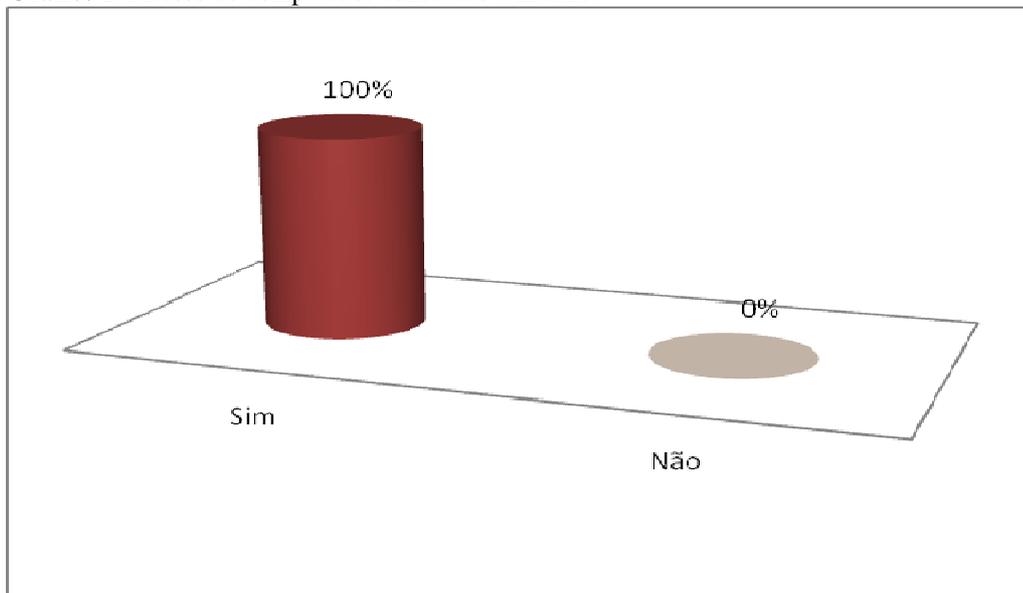
### **3.1 Análise do questionário**

Para verificar como se dá o trabalho docente no uso da leitura hipertextual na sala de aula de LE e para fazer um paralelo com os princípios teóricos vigentes, aplicamos aos professores participantes um questionário. O instrumento aplicado conta com 9 perguntas abertas e 19 fechadas distribuídas em três partes, como já mencionado anteriormente no capítulo II. As duas primeiras partes dizem respeito à identificação e formação básica dos docentes participantes já relatadas na seção “Sujeitos da pesquisa” no capítulo II. Na parte III, discutimos as questões que tratam do professor e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) distribuídas em 3 subseções: Familiaridade com o computador e ambiente digital; Computador na escola: o ensino de LE e Experiência com hipertexto.

### 3.1.1 – Familiaridade com o computador e ambiente digital

A pergunta 1.1 indaga se o professor tem acesso ao computador conectado à Internet.

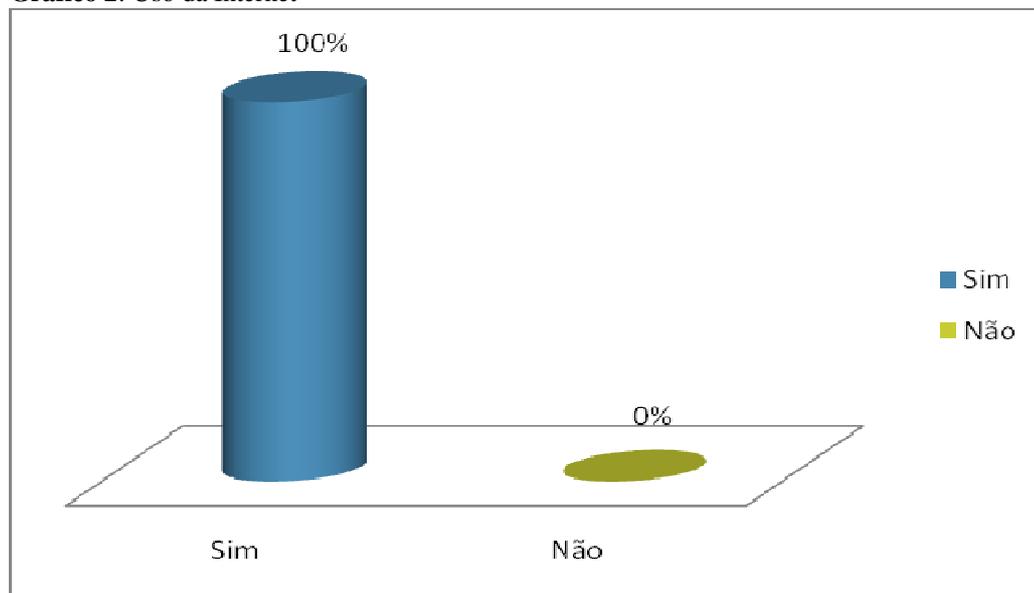
**Gráfico 1:** Acesso ao computador conectado à Internet



Total de respondentes: 10 professores participantes

Na mesma temática, a pergunta 1.2 indaga se o professor é usuário ou não da Internet.

**Gráfico 2:** Uso da Internet

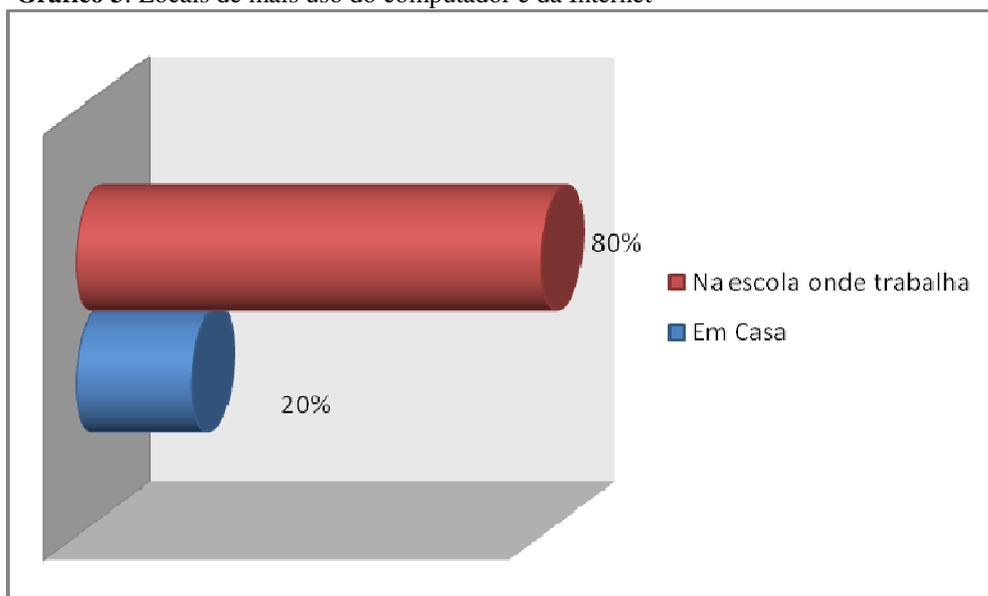


Total de respondentes: 10 professores participantes

Os gráficos 1 e 2 demonstram que os participantes não só têm acesso a máquina em si, mas também ao uso dela conectado à Internet (100% de respostas positivas). Nesse sentido, portanto, parece-nos que as ferramentas de acesso ao mundo digital e a consequente familiarização com esse mundo não são problemas para esses profissionais.

A pergunta 1.3 trata dos locais onde o professor mais usa o computador e a Internet na sua vida diária (Gráfico 3).

**Gráfico 3:** Locais de mais uso do computador e da Internet

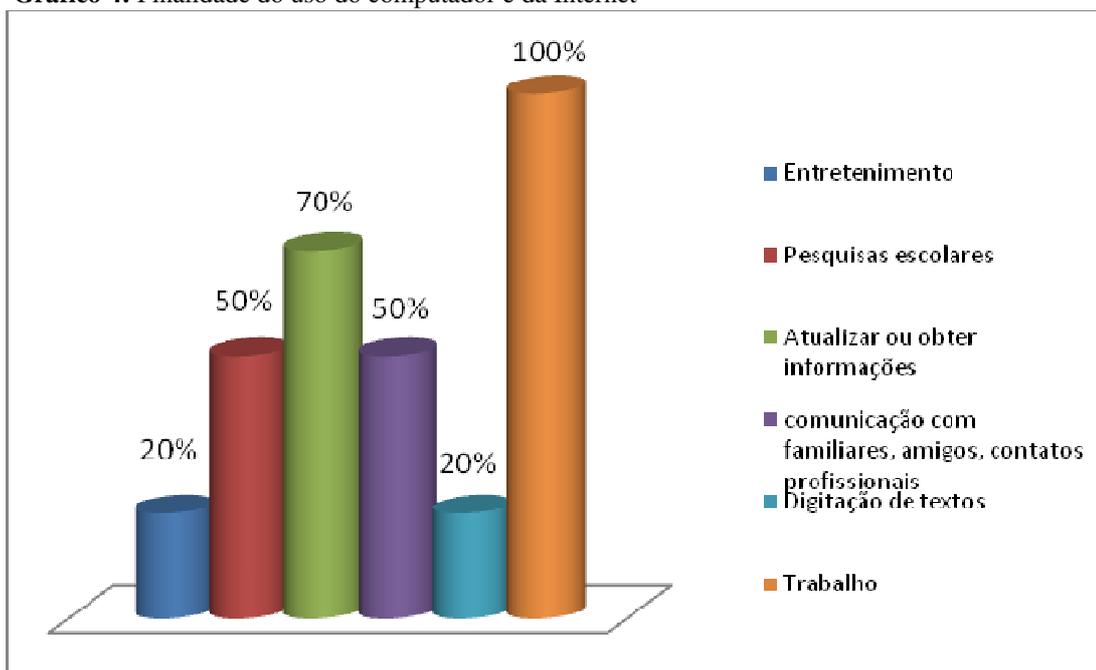


Total de respondentes: 10 professores participantes

Os dados mostram que a escola participante, ambiente de trabalho dos nossos sujeitos da pesquisa, oferece livre conexão à Internet, e por isso mesmo é o lugar preferido para acesso à Internet. Esses profissionais se conectam principalmente para pesquisas e escolhas de textos, para o planejamento de suas aulas e para elaboração das unidades a serem utilizadas no laboratório multimídia durante o horário de trabalho.

Na pergunta 1.4, quando questionados sobre a finalidade do uso do computador e da Internet, os professores escolheram uma das seis opções apresentadas, cujas respostas foram distribuídas como se vê no gráfico 4 a seguir.

**Gráfico 4:** Finalidade do uso do computador e da Internet

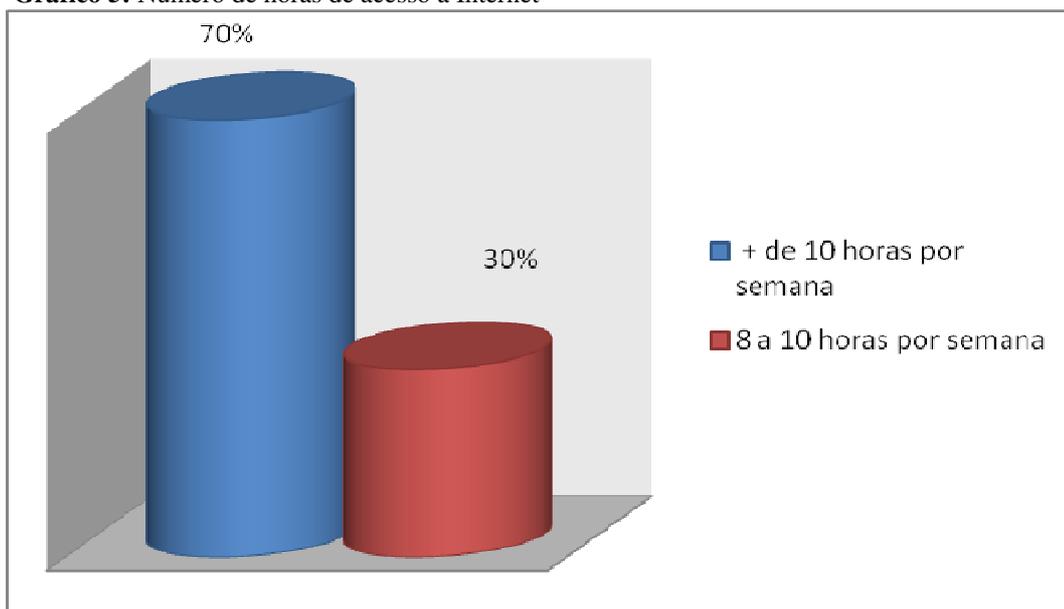


Total de respondentes: 10 professores participantes

As respostas dadas nesta questão são compatíveis com as mostradas no gráfico 3 no que diz respeito ao uso da Internet pelos docentes, uma vez que as finalidades *trabalho* (100%), *obtenção de informações* (70%) e *pesquisas escolares* (50%) prevalecem como atividades mais frequentes no trabalho docente.

O gráfico 5 mostra os resultados obtidos com a pergunta 1.5, em que esta indaga a quantidade de horas que o professor gasta acessando a Internet. Os dados mostram que 70% dos professores gastam mais de 10 horas por semana acessando a Internet, o que revela a familiarização e a necessidade de uso da Internet para se comunicar e solucionar problemas.

**Gráfico 5:** Número de horas de acesso à Internet

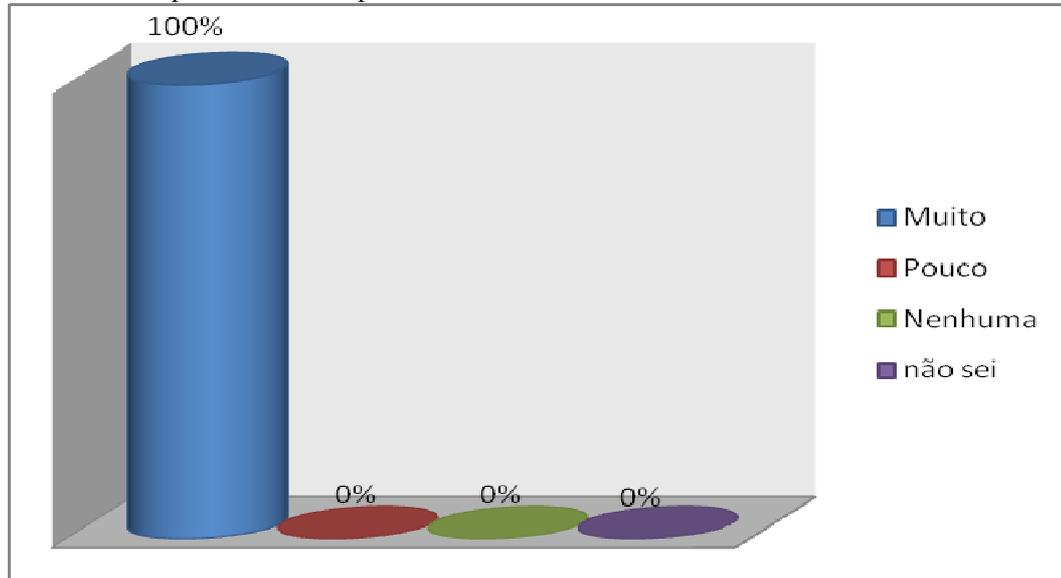


Total de respondentes: 10 professores participantes

### 3.1.2 – Computador na escola: o ensino de LE

A segunda parte do questionário investiga sobre o uso do computador no ensino de língua estrangeira na escola. Ao serem perguntados sobre a importância do computador no ensino de LE (pergunta 2.1), especialmente no ensino de Língua Inglesa, os professores (100%) afirmaram que o seu uso é muito importante. O reconhecimento dessa importância por parte dos professores corrobora o pensamento consensual das pessoas e dos estudiosos na sociedade moderna de que a inserção das novas tecnologias veio para facilitar a vida através das práticas sociais, incluindo a educação. Autores como Hass (2005), Landow (1992), Tumam (1992), Marcuschi & Xavier (2004), entre outros, afirmam que o hipertexto é uma ferramenta capaz de promover uma nova aprendizagem pautada na ação crítico-reflexiva do aluno, anulando as fronteiras do conhecimento e, assim, trazendo o “mundo” para dentro da sala de aula.

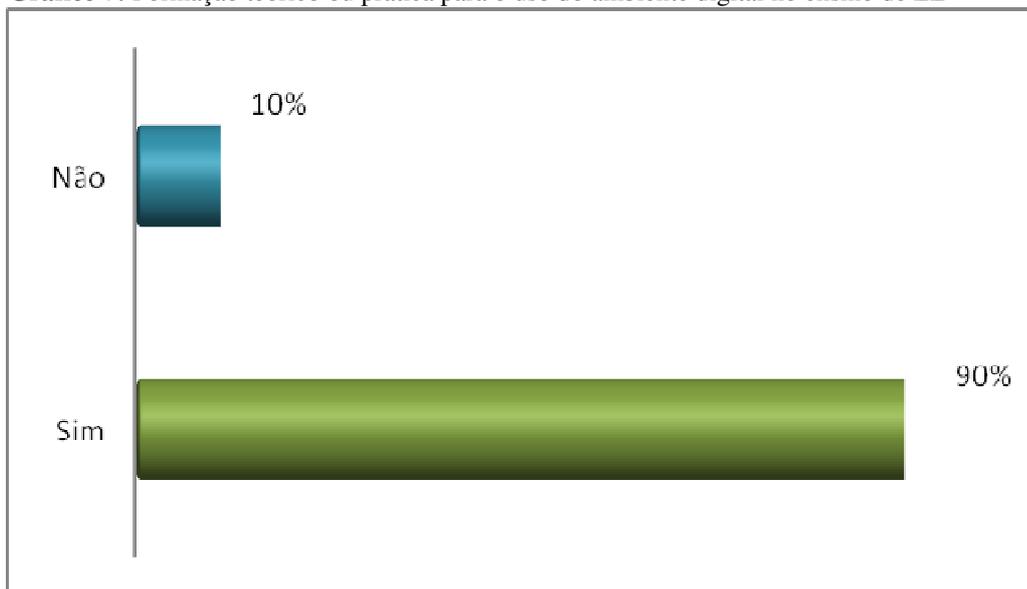
**Gráfico 6:** Importância do computador no ensino de LE



Total de respondentes: 10 professores participantes

A pergunta 2.2 tem como tema a formação teórica ou prática do professor para o uso do ambiente digital como ferramenta de ensino. O gráfico 7 mostra que 90% dos professores possuem formação teórica ou prática para o uso de recursos digitais que imprimem nas atividades produzidas por eles.

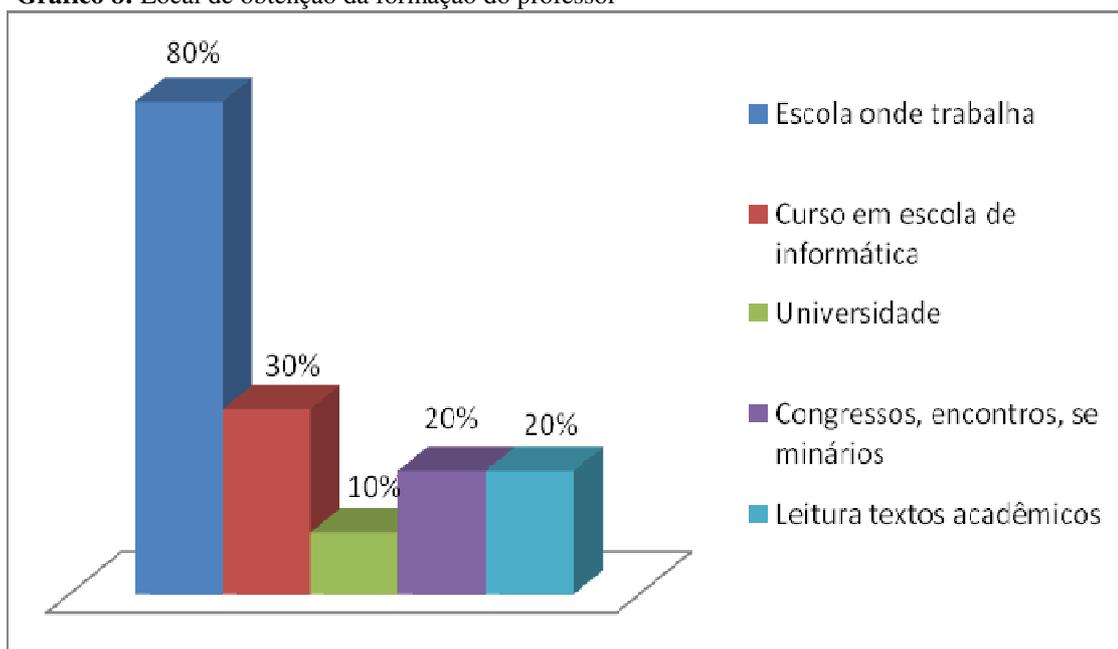
**Gráfico 7:** Formação teórico ou prática para o uso do ambiente digital no ensino de LE



Total de respondentes: 10 professores participantes

O gráfico 8 que relaciona-se à pergunta 2.3, por sua vez, mostra que essa formação teórico-prática abordada no gráfico 7 é obtida pela maioria dos professores na própria instituição de ensino desses profissionais (80%). A escola, local de trabalho de nossos sujeitos da pesquisa, ao que tudo indica, tem a preocupação com a imersão digital dos seus professores como para atender às demandas dos alunos já iniciados tecnologicamente. Como mostrado logo adiante, são os próprios professores quem elabora o material instrucional utilizado no laboratório e são eles quem está no trato direto com a máquina como mediador desta e o alunado. Os demais professores obtiveram formação em cursos de informática (30%), universidades (10%) e congressos, encontros e seminários (20%).

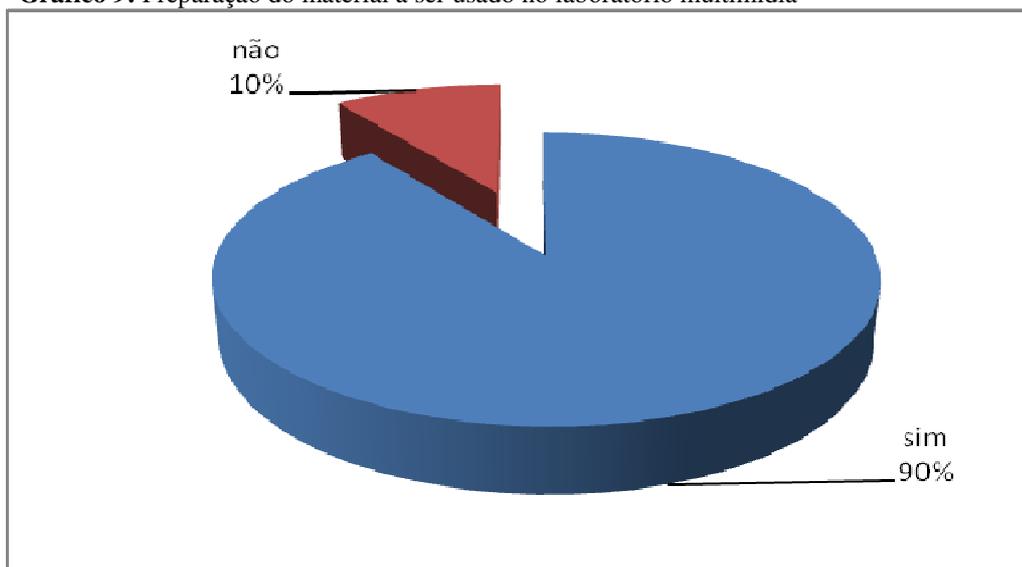
**Gráfico 8:** Local de obtenção da formação do professor



Total de respondentes: 10 professores participantes

Foi perguntado aos professores (questão 2.4) quem prepara o material para trabalhar no laboratório multimídia. 90% dos professores responderam que são eles próprios que elaboram contra 10% que disseram não preparar o material instrucional, como se pode observar no gráfico 9.

**Gráfico 9:** Preparação do material a ser usado no laboratório multimídia

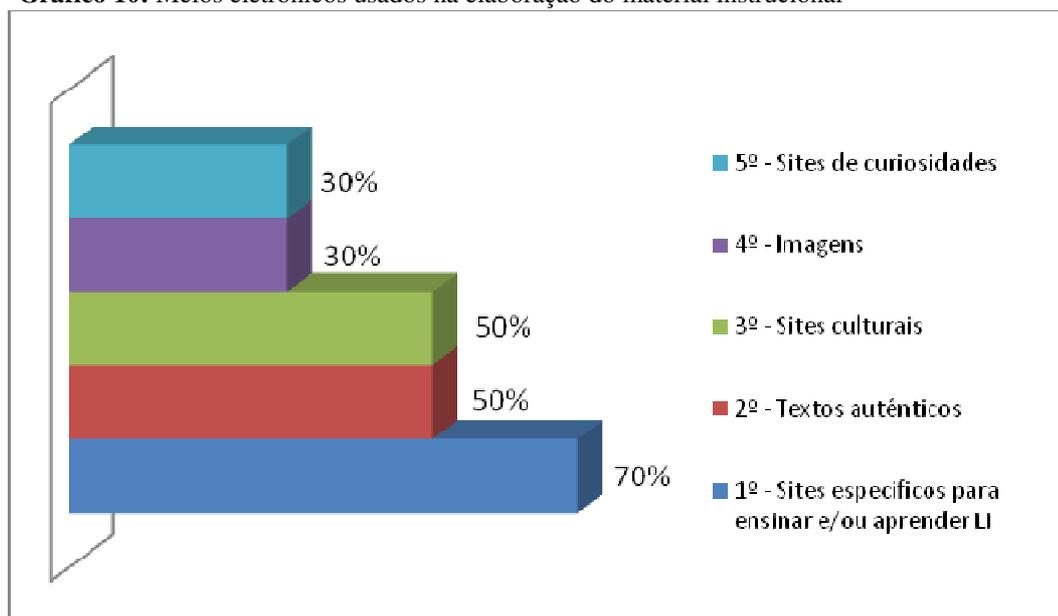


Total de respondentes: 10 professores participantes

Isso demonstra que o número de professores que já dominam o uso de recursos multimídias para a educação vem crescendo no atual contexto educacional, considerando a necessidade da escola de trazer essa nova linguagem e novas práticas sociais de leitura e de escrita para ampliar o conhecimento dos alunos.

Como complemento à pergunta anterior, os professores foram perguntados (pergunta 2.5) que meios eletrônicos eles utilizam para a elaboração do material instrucional usado no laboratório multimídia.

**Gráfico 10:** Meios eletrônicos usados na elaboração do material instrucional

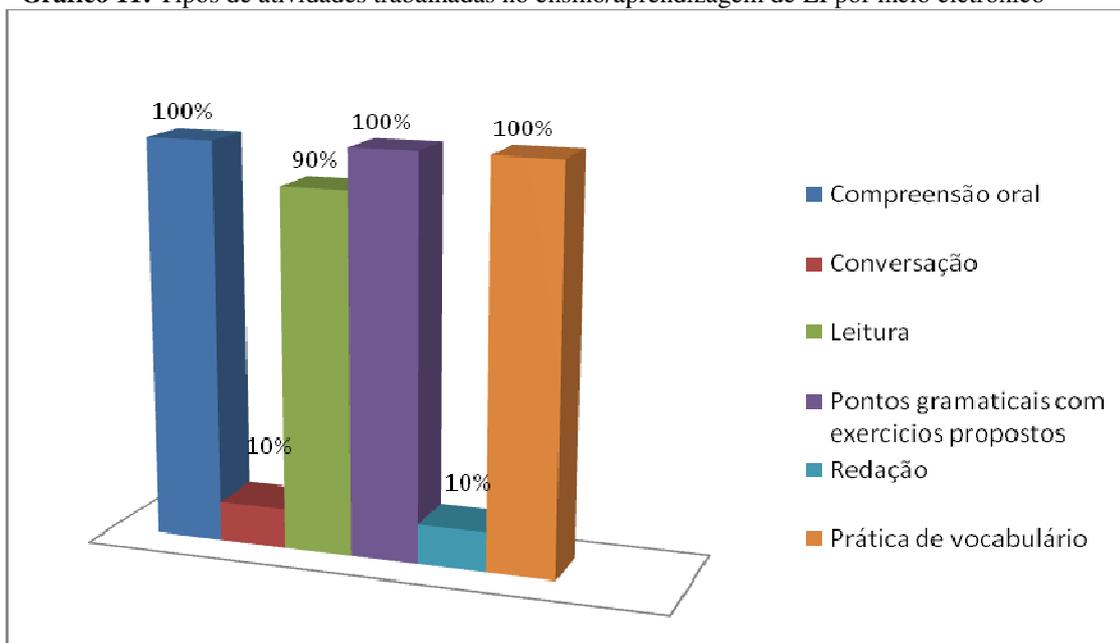


Total de respondentes: 10 professores participantes

Verificamos que as respostas são variadas, mas os sites específicos para ensinar e/ou aprender LI está no topo da maioria das escolhas desses profissionais, representando 70%. Isso leva-nos a crer que os sites selecionados oferecem um suporte com dicas e/ou encaminhamentos de como trabalhar determinados conteúdos, podendo ainda conter atividades já prontas que esses docentes possam se beneficiar nas suas aulas ou mesmo adaptá-las à sua realidade de ensino. Acreditamos que os textos autênticos (50%) coletados podem também ser adaptados por esses professores ao conteúdo que está se querendo trabalhar em determinado momento, dado até mesmo à simplicidade das estruturas linguísticas ensinadas nas séries observadas. A escolha por sites culturais (50%) e de curiosidades (30%) se explica no fato das atividades serem pautadas em torno de um tema que aguce a curiosidade dos alunos, prenda a atenção deles e ao mesmo tempo faça parte do seu cotidiano. Nesse sentido, para deixar a atividade ainda mais atraente e motivadora uma gama grande de imagens e animações (30%) são utilizadas.

Na questão 2.6 da seção 2, parte III, do questionário solicita que os professores escolham que habilidades linguísticas em Língua Inglesa eles trabalham no ambiente digital.

**Gráfico 11:** Tipos de atividades trabalhadas no ensino/aprendizagem de LI por meio eletrônico



Total de respondentes: 10 professores participantes

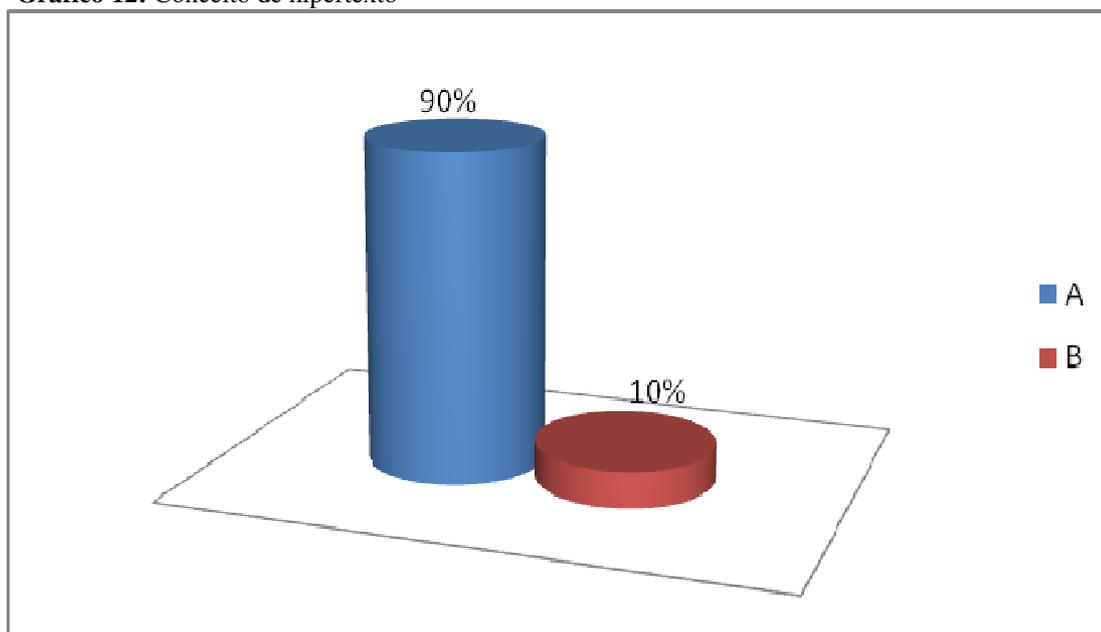
Como mostrado no gráfico 11, as habilidades prioritariamente contemplam gramática (100%), vocabulário (100%), leitura (90%) e compreensão oral (100%), deixando de fora, praticamente, pois, a produção textual (10%) e a conversação (10%), uma vez que o aluno não dialoga com a máquina e nem com o professor no laboratório multimídia. A proposta do professor, no laboratório multimídia, é reforçar alguns conteúdos trabalhados anteriormente na sala de aula. Por essa razão, os tópicos contemplados nas atividades do laboratório refletem a prática das aulas. O ensino de tópicos gramaticais e de vocabulário tem preponderância sobre a conversação, a produção textual e a leitura reflexiva. Como as atividades são direcionadas pelo professor, e esse se propõe a manter o controle das atividades, a conversação, a produção textual e a leitura quase não são utilizadas. Dentre as habilidades de ensino, nem todas elas são desprezadas, a compreensão oral ocupa papel central nas atividades, principalmente para ouvir músicas ou ver clipes musicais. Predomina, conforme mostrada no gráfico, uma tendência gramaticalista no ensino de Língua Inglesa no laboratório, com ênfase no domínio de vocabulário e da leitura de textos adaptados.

A análise das respostas a essa pergunta nos leva a crer que o professor não toma decisões sozinho quanto ao foco conteudista de suas aulas. Pela homogeneidade do discurso dos participantes, temos a impressão que a postura pedagógica do professor é reflexo da perspectiva institucional da escola a quem ele serve.

### 3.1.3 – Experiência com hipertexto

A última parte do questionário investiga as experiências e percepções do professor com o hipertexto por meio de oito perguntas. A primeira pergunta (cf 3.1 no questionário) examina o entendimento do professor sobre hipertexto. Várias respostas foram dadas que resumizamos em três blocos, conforme distribuídos no gráfico 12.

**Gráfico 12:** Conceito de hipertexto



Total de respondentes: 10 professores participantes

**Sub-legenda:**

A – Texto disponível na Internet que contém links e que levam a outros textos na rede mundial de computadores para o aprofundamento das informações contidas.

B – Texto eletrônico de qualquer tipo.

O gráfico mostra que 90% dos professores entendem hipertexto como texto disponível na Internet que contém links e que levam a outros textos na rede mundial de computadores para o aprofundamento das informações contidas. Já 10% dos

informantes conceituam hipertexto apenas como um texto que habita o meio eletrônico, não contendo links.

A visão da maioria dos professores sobre a definição de hipertexto coincide com a de Snyder (1997) adotada neste trabalho, como mostrada no capítulo I.

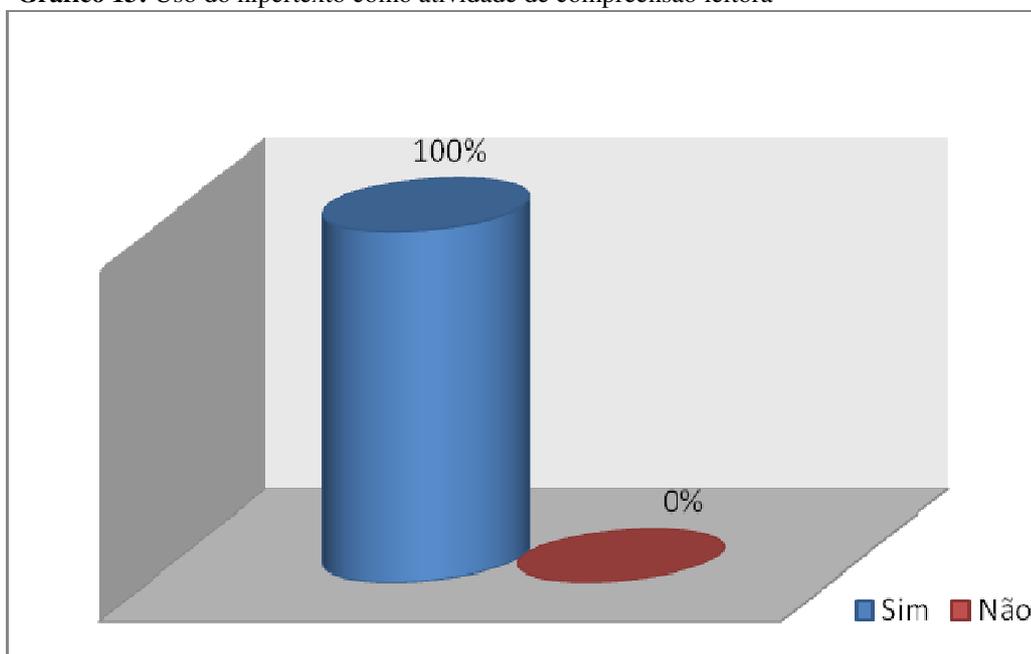
hipertexto é um medium de informação que existe apenas on line, num computador. É uma estrutura composta de blocos de texto conectados por nexos (links) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. O hipertexto providencia um meio de arranjar a informação de maneira não-linear, tendo o computador como automatizador das ligações de uma peça de informação com outra (1997, prefácio).

Embora a definição de hipertexto dada pela maioria dos professores participantes se assemelhe à advogada por Snyder (1997), constatamos que nossos sujeitos da pesquisa não parecem demonstrar uma consciência que os links disponibilizados no hipertexto não só são capazes de aprofundar e ampliar as informações do texto lido, como também levam o leitor a diferentes caminhos hipertextuais. Isto permite ao hiperleitor traçar uma trajetória que é só sua, construindo seu próprio significado do texto, confirmando, assim, uma das principais características do hipertexto, a não linearidade. Não obstante, em maioria maciça, eles conseguem perceber o diferencial do e-texto em face dos outros textos que habitam a Internet e dos textos impressos tradicionais.

Na pergunta 3.2, o professor teve que responder se utiliza o hipertexto como atividade de compreensão leitora com seus alunos. Como mostra o gráfico 13, 100% dos professores afirmaram usar o hipertexto em suas atividades de compreensão leitora no laboratório de multimídia. Novamente o número expressivo de respostas a essa pergunta parece indicar a familiarização e o nível de letramento digital dos professores nesse estudo quando afirmam usar o hipertexto como atividade de compreensão leitora. Compreendemos assim uma vez que estudiosos do letramento digital como Xavier, Ribeiro, Soares e Goulart, só para citar alguns, definem esse tipo de letramento como novas práticas de leitura e escrita que abarcam além do uso físico do computador como simples máquina a escrita e leitura de gêneros que habitam o

ambiente virtual, e usar hipertexto implica nessa nova postura frente à leitura e escrita dos mais diversos gêneros, diferentemente da tradicional. Parece ratificar também o que levantamos na análise do gráfico 11, ou seja, o reflexo do discurso da escola na ação do professor. O professor se diz usuário do hipertexto por questões pedagógicas conscientes ou a instituição, a mesma promotora da formação teórico/prática da grande maioria dos participantes e que tem na figura do professor o meio de inclusão digital dos seus alunos, impõe que ele faça esse uso.

**Gráfico 13:** Uso do hipertexto como atividade de compreensão leitora

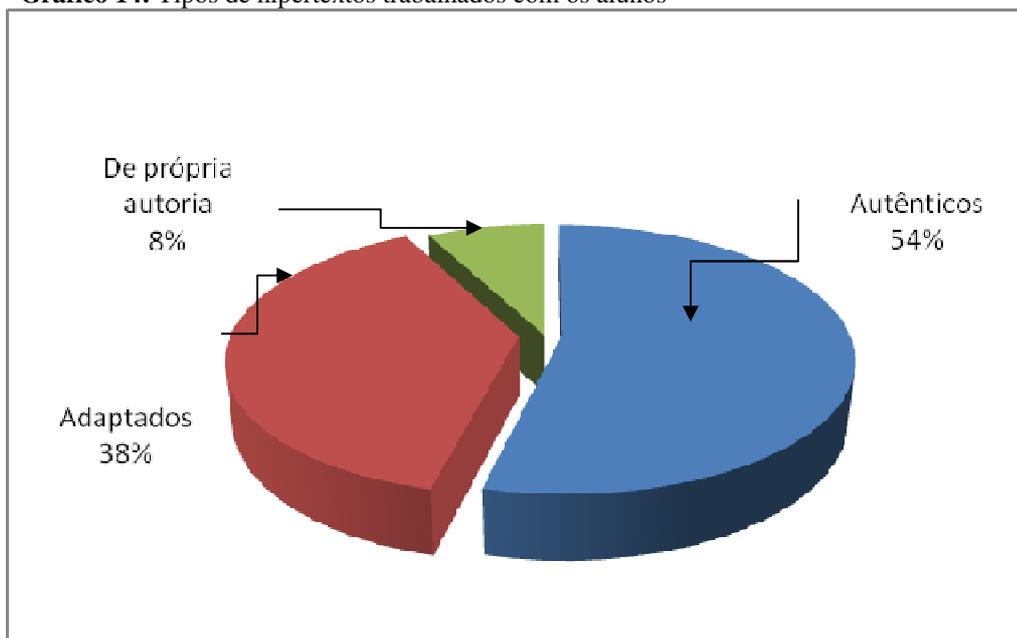


Total de respondentes: 10 professores participantes

Complementando a pergunta anterior, os professores foram solicitados a responder que tipo de hipertexto eles utilizam com os alunos. O gráfico 14 mostra que 54% se dizem usuários de hipertextos *autênticos* contra 38% *adaptados* e 8% de *autoria dos professores*. Segundo Peacock (1997), material autêntico é aquele produzido na língua alvo para um propósito social, não direcionado, portanto, especificamente para o ensino de uma segunda língua. Como exemplos temos os jornais, revistas, poemas, músicas. Para Berwald (1986), esse tipo de texto é todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas, refletindo um contexto situacional e cultural próprio. Levando em consideração as definições dos estudiosos acerca de material autêntico no campo do

texto impresso, infere-se que hipertexto autêntico seria aquele disponibilizado na Internet na língua alvo sem um fim educacional, mas social. Pensemos então nos jornais online, revistas eletrônicas, artigos científicos, enfim todo hipertexto informacional que não foi criado com o intuito de ser utilizado como material instrucional. O fato de 54% dos hipertextos serem autênticos significa que os alunos são expostos a situações reais, aprendendo a usar expressões dentro de determinados contextos e assimilando dados socio-culturais fundamentais a um bom desempenho linguístico (CARVALHO, 1993). Material adaptado, por sua vez, como o próprio nome sugere, é um texto refeito a fim de moldar as informações contidas nele à realidade dos seus destinatários, no caso do ensino/aprendizagem de LE, os seus aprendizes. Na linha hipertextual de ensino de línguas estrangeiras, inferimos, assim, material adaptado como o hipertexto moldado para o ensino/aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, entendemos que os hipertextos de autoria dos professores (8%) podem ser classificados como adaptados, uma vez que as informações são colhidas de textos autênticos na Internet e os professores as usam para montar as atividades a serem propostas no laboratório de multimídia, adaptando-as à realidade de seus alunos.

**Gráfico 14:** Tipos de hipertextos trabalhados com os alunos

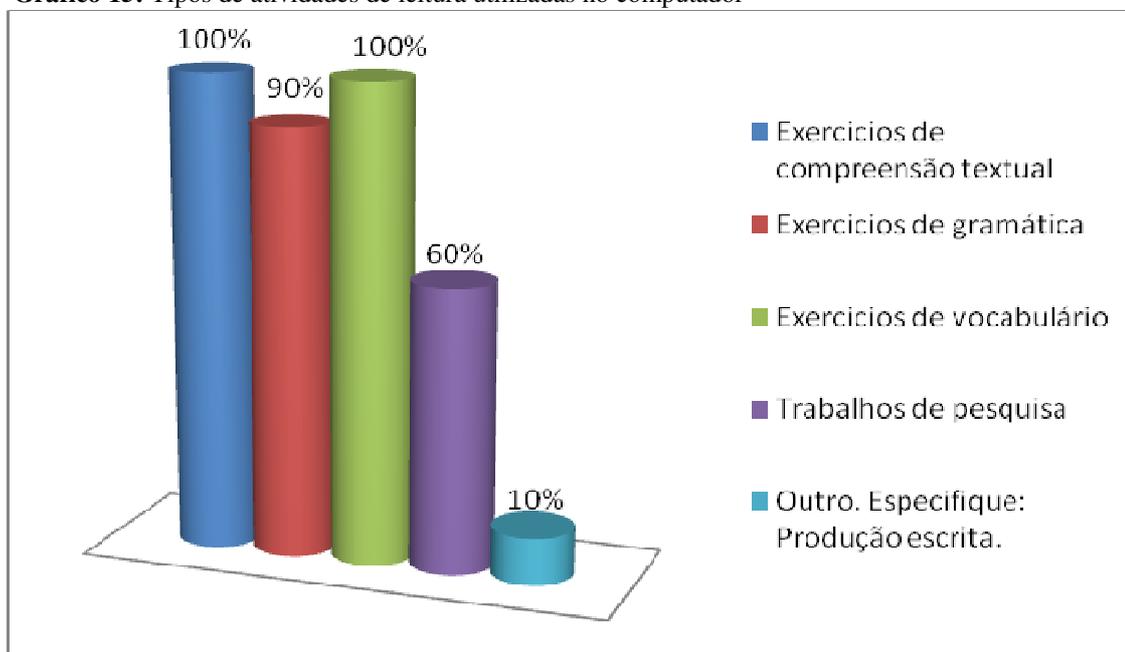


Total de respondentes: 10 professores participantes

Com relação à questão sobre os tipos de atividades para o desenvolvimento da habilidade de leitura mediadas pelo computador (pergunta 3.4), o gráfico 15 mostra que exercícios de compreensão textual e vocabulário predominam com 100% seguidos de exercício de gramática (90%). Vale a pena acrescentar que a prática docente dos informantes não condiz com as respostas dadas, já que as atividades propostas não orientam os alunos para a pesquisa, como pode-se observar na parte II deste capítulo quando se analisa as aulas observadas por uma professora no segundo semestre do ano de 2008. No entanto, só foi possível observar uma atividade proposta envolvendo pesquisa no primeiro semestre do ano em curso, 2009, quando é inserido a atividade de *Portfolio*, nas aulas de laboratório de multimídia.

Novamente, pela homogeneidade das respostas apontamos a possível imperatividade da perspectiva institucional na ação docente.

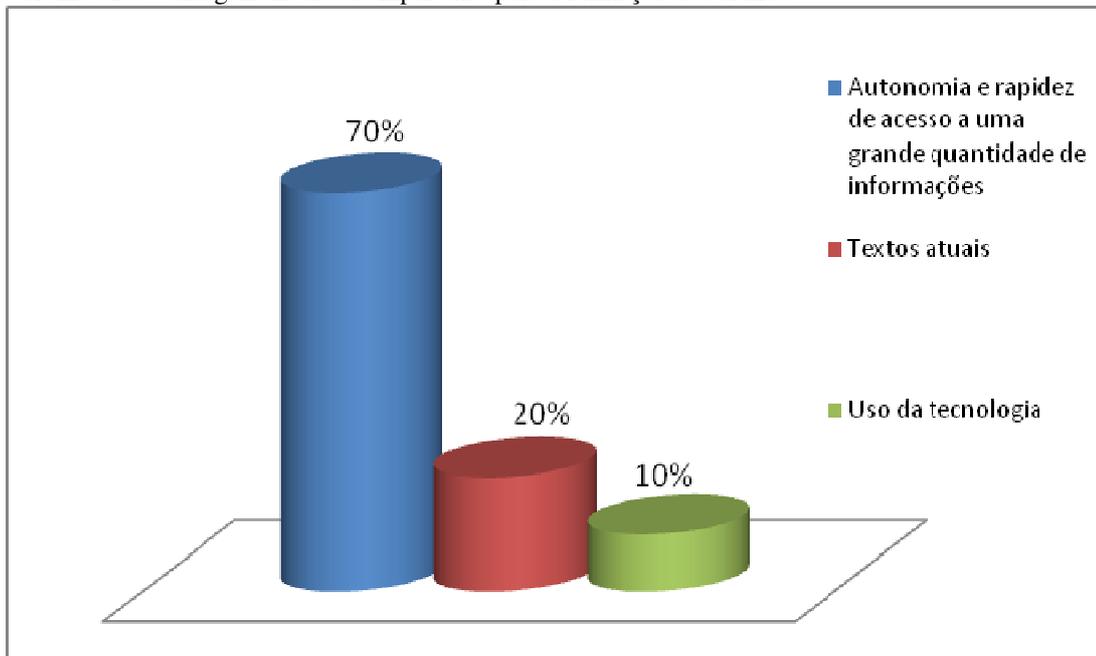
**Gráfico 15:** Tipos de atividades de leitura utilizadas no computador



Total de respondentes: 10 professores participantes

Quando perguntados sobre as vantagens e desvantagens do uso do hipertexto para a formação dos alunos (pergunta 3.5), as respostas foram variadas, como se pode ver nos gráficos 16 e 17.

**Gráfico 16:** Vantagens no uso de hipertexto para a formação dos alunos



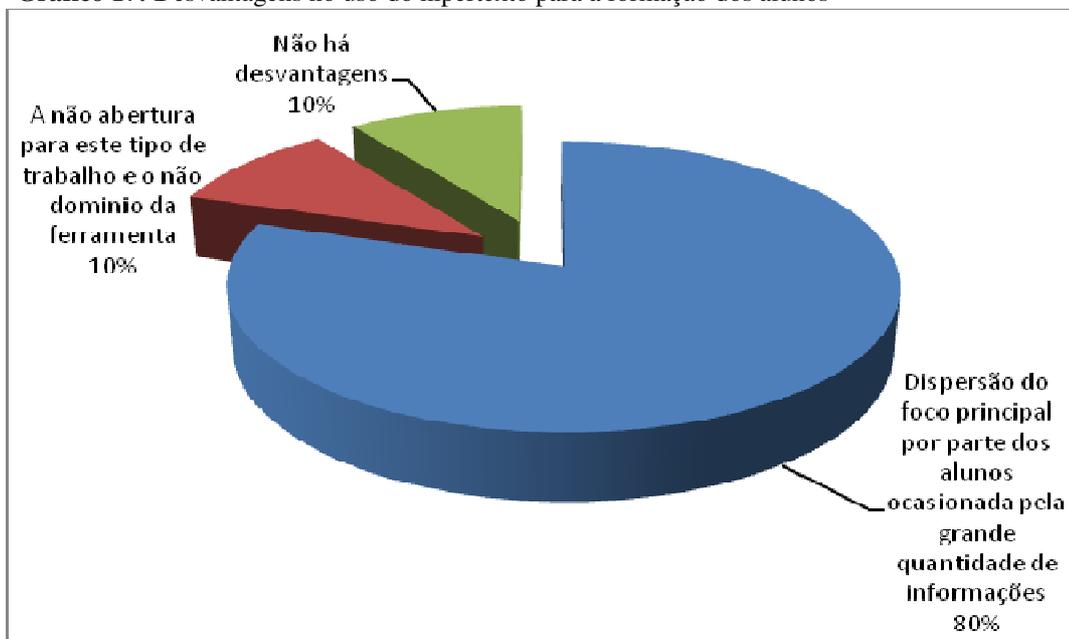
Total de respondentes: 10 professores participantes

Diante das vantagens apontadas, a autonomia e rapidez de acesso às informações destaca-se com 70%. É importante observar que mesmo se dizendo usuário desse tipo de texto em suas atividades de compreensão textual, o professor imprime um controle rígido sobre toda a sua prática não oportunizando liberdade de escolha das informações e, conseqüentemente, para a não-linearidade do caminho textual, tão própria do hipertexto. O fato, assim, se aporta como uma desvirtualização do e-texto, uma vez que, apesar de ainda não termos um conceito definitivo de hipertexto, como apresentado no capítulo I, estudiosos da área (Xavier, 2007; Mascuschi, 2000; Snyder, 1997; Levy, 1993; Crystal, 2005; Landow, 2006 et al) concordam que o e-texto tem características fundamentais, destacando-se entre elas a não-linearidade e, conseqüentemente, a liberdade de escolha dos caminhos hipertextuais a seguir.

Esse controle rígido do professor nada mais é do que reflexo da preocupação pelo cumprimento do conteúdo programático imposto pela instituição, que a todo momento parece moldar o agir pedagógico dos seus profissionais.

Com relação às desvantagens, os professores (80%) enfatizam a dispersão do foco principal por parte dos alunos pela presença de grande quantidade de informações no hipertexto. Essa resposta se mostra contraditória quando se constata no gráfico 16 que a principal vantagem do hipertexto apontada pelos participantes (70%) é a autonomia e rapidez de acesso a uma grande quantidade de informações.

**Gráfico 17:** Desvantagens no uso do hipertexto para a formação dos alunos

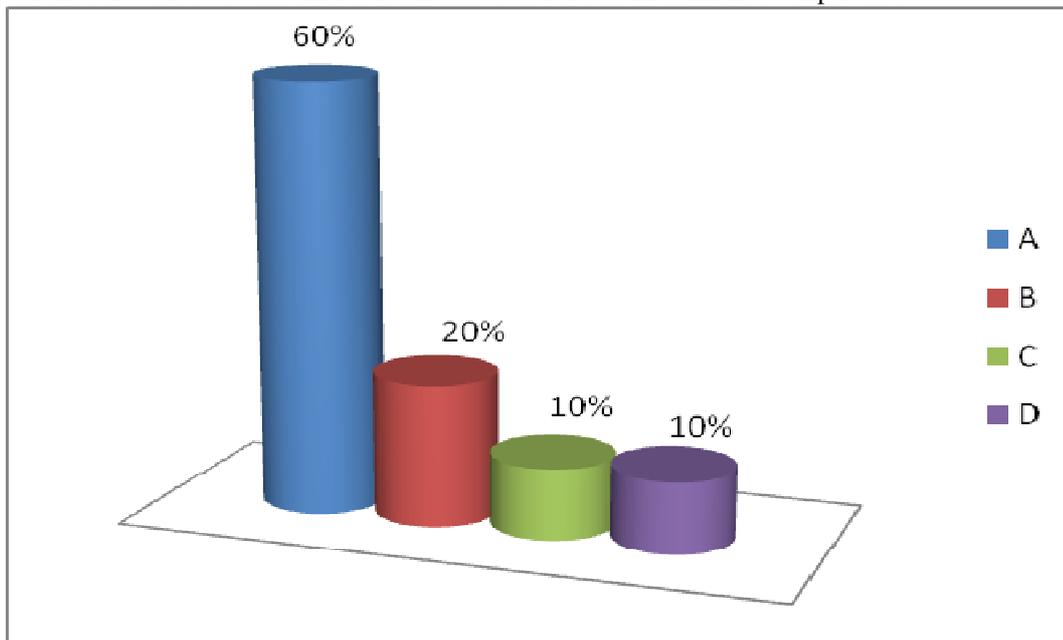


Total de respondentes: 10 professores participantes

Nesse sentido, parece-nos contraditório também que uma das desvantagens apontadas para o uso do hipertexto seja a falta de domínio da máquina e Internet. A dispersão do foco principal ocasionada por uma grande quantidade de informações na rede apontada pela maioria dos participantes tende a ser a causa principal da coibição das características principais do hipertexto, como a liberdade de escolha do caminho textual na construção do seu próprio significado, fazendo do hiperleitor co-autor do texto principal.

Ao responderem sobre o modo de trabalhar a habilidade de leitura com Língua Inglesa por meio do hipertexto (pergunta aberta 3.6), as respostas dadas também variaram, porém o destaque foi para o ensino das estratégias de leitura com o programa powerpoint (60%).

**Gráfico 18:** Modo de trabalhar a habilidade de leitura de LI utilizando o hipertexto



Total de respondentes: 10 professores participantes

**Sub-legenda:**

- A** – Explorando as estratégias de leitura no uso de textos atuais com o programa PowerPoint, assim como o dicionário.
- B** – O aluno é orientado a fazer uma compreensão geral do texto, e, a medida que é necessário, o aprendiz clica em palavras ou expressões marcadas com hiperlink para um maior entendimento do conteúdo apresentado.
- C** – Escolhendo um tema de pesquisa e deixando o aluno livre para achar as informações.
- D** – Através de atividades de compreensão, vocabulário, gramática integrados ao hipertexto.

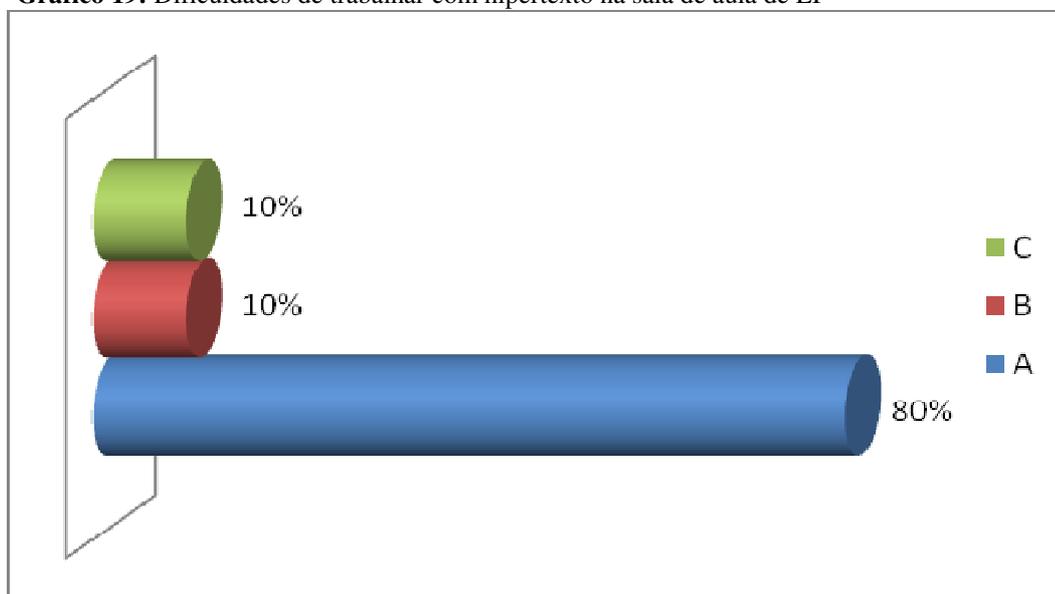
Uma das respostas a essa pergunta que vale a pena destacar é a afirmação dos professores de que trabalhar com o hipertexto na sala de aula possibilita aos alunos terem a liberdade de traçar um caminho hipertextual que é subjetivo do leitor, construindo o seu próprio significado. Configura-se aqui um outro ponto de contradição nas respostas dos participantes ao questionário se observarmos que a atividade trabalhada no laboratório multimídia é totalmente guiada pelo professor e,

por isso, não oferece essa liberdade de escolha (ver análise da observação de aulas no laboratório multimídia, seção II deste capítulo).

Embora não se perguntou que estratégias de leitura são ensinadas aos alunos, fica a dúvida se as estratégias de leitura a serem usadas na compreensão hipertextual são as mesmas usadas no texto impresso. Estudos, dentre eles Pinheiro (2005), Ribeiro (2006), Vieira (2007), Marcuschi (2005) et al, mostram que as estratégias são semelhantes, especialmente skimming, scanning, seletividade, diferenciando apenas na estratégia de navegação, típica do hipertexto.

Ao apontar as dificuldades que sentem ao trabalhar com hipertexto na sala de aula de Língua Inglesa, as respostas dos professores foram agrupadas em três categorias, como se pode ver na sub-legenda do gráfico 19.

**Gráfico 19:** Dificuldades de trabalhar com hipertexto na sala de aula de LI



Total de respondentes: 10 professores participantes

**Sub-legenda:**

- A – Dispersão dos alunos provocada pela grande quantidade de informações disponível na rede e por gêneros digitais como os chats, sites de relacionamento, entre outros.
- B – Preguiça dos alunos para com a leitura.
- C – Falta de computadores suficientes e os problemas técnicos.

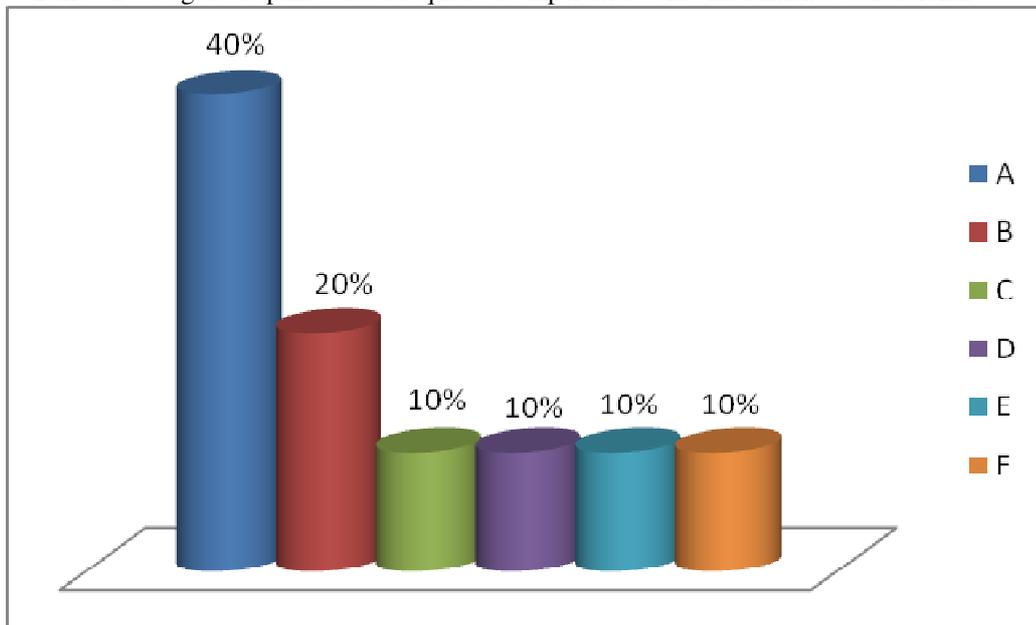
Em quase sua totalidade de respostas (80%), a dispersão por parte dos alunos devido à uma grande quantidade de informações e à variedade de gêneros digitais que circulam na rede mundial de computadores foi apontada como a principal dificuldade para se usar o hipertexto na escola. Isso justifica o controle dos alunos por parte do professor ao restringir o uso do computador a apenas execução da atividade proposta no laboratório de multimídia, além de circular pelas ilhas de computadores para garantir essa restrição. O problema da dispersão dos alunos apontada por esses profissionais é indicador claro da sua dificuldade de trabalhar com hipertextos, abrangendo verdadeiramente suas características fundamentais, atrelando-se, assim, a fatores como o rígido controle disciplinar dos alunos e ligados intimamente ao cumprimento de um programa tópico de ensino.

Outro fator a se levar em consideração é o fato desses profissionais terem letramento digital como usuário da Internet, tendo habilidades de navegação em hipertextos na busca de suporte informacional para a elaboração do material a ser trabalhado na tela do computador, mas não o possuem para efetivamente usar o hipertexto pedagogicamente. Isso encontra embasamento em algumas das respostas analisadas do questionário nesta seção e na análise de aulas de laboratório de multimídia na seção II deste capítulo, incluindo os materiais usados em que se constata que as atividades trabalhadas no laboratório de multimídia por esses profissionais não conseguem envolver a essência do hipertexto.

A última pergunta do questionário (pergunta aberta 3.8) diz respeito a sugestões para superar ou amenizar as dificuldades do uso do hipertexto na sala de aula como instrumento educacional. As sugestões apresentadas pelos professores são variadas, compreendendo sugestões para alunos e professores, porém merece destaque um guia de ação para os alunos no intuito de monitorar a quantidade de links disponibilizados na atividade hiperleitora (40%). Ainda em relação aos alunos, sugere-se que os computadores sejam bloqueados para que os alunos só tenham acesso a sites e programas que serão utilizados na aula proposta (10%). Essas sugestões demonstram

a preocupação, já apresentada no gráfico 19, com a disciplina dos alunos e o tempo hábil para execução da tarefa no laboratório multimídia.

**Gráfico 20:** Sugestões para o uso adequado do hipertexto como instrumento educacional



Total de respondentes: 10 professores participantes

**Sub-legenda:**

- A – Estabelecer um guia de ação para os alunos no intuito de limitar e/ou monitorar a quantidade de links disponibilizada para os alunos nas atividades de compreensão hiperleitora, obtendo, assim, o resultado almejado.
- B – A escola oferecer treinamento ou workshops para os professores direcionados ao uso do ambiente digital.
- C – Bloquear os computadores para que os alunos só tenham acesso a sites e programas que serão utilizados na aula proposta.
- D – Propor textos que tenham relevância.
- E – A escola e os professores devem estar preparados para o melhor uso das novas tecnologias.
- F – Desenvolver um trabalho de produção de atividades hipertextuais junto aos professores. Adicionado a isso, promover a implementação de uma disciplina totalmente voltada para o uso do hipertexto.

As sugestões direcionadas ao trabalho docente revelam a necessidade de treinamento ou workshops sobre o uso do ambiente digital, o preparo da escola e professores para o melhor uso das novas tecnologias e elaboração de atividades hipertextuais que se somam 40% das respostas. Essas respostas são indicativas do nível de letramento digital dos professores para uso do hipertexto no contexto multimídia. As sugestões direcionadas aos professores, por sua vez, só vêm confirmar um dos fatores para a dificuldade de uso do hipertexto como atividade instrucional

discutidos no gráfico 19, a necessidade de treinamento para saber ensinar com hipertexto. Analisemos na parte II, a seguir, a prática do professor no ensino de língua inglesa no laboratório multimídia.

### **3.2 Análise da observação de aulas no laboratório de multimídia**

A observação não-participante desta pesquisadora nas aulas de língua inglesa de um professor da escola em foco se deu em número de dez aulas. Sete dessas aulas foram observadas no segundo semestre do ano de 2008 e as três restantes observadas no início do primeiro semestre de 2009 nas salas de aula do sexto e sétimo ano do ensino fundamental, tanto em um momento como no outro.

Na observação das sete primeiras aulas no último semestre do ano de 2008, podemos verificar a existência de um padrão quanto à prática docente, isto é, nas duas séries observadas, sexto e sétimo ano do ensino fundamental, as aulas foram ministradas pelo mesmo professor seguindo uma mesma sequência didática e uma mesma rotina de classe, o que descreveremos a seguir.

O laboratório de multimídia possui 4 ilhas com 4 computadores cada, uma mesa para o professor e 1 quadro branco. Ao chegarem no laboratório, os alunos se posicionam em duplas para cada computador. O professor já aguarda os alunos no laboratório e faz a chamada nominal dos alunos, checando, ao mesmo tempo a presença e se os pares são os mesmos em cada aula. Ao terminar, o professor do laboratório orienta os alunos para abrir o arquivo da atividade do dia e inicia a aula sanando as dúvidas de localização do arquivo para alguns poucos alunos e explicando o que se pede na atividade. Poucos minutos após os alunos se acomodarem em seus lugares e já estarem com a atividade aberta na tela do computador, um segundo professor, o que ministra aulas com material didático impresso chega para ajudar o professor do laboratório na condução da aula, circulando entre as ilhas e observando o trabalho dos alunos, tirando dúvidas ou dando orientações a cerca da atividade. Na

grande maioria das vezes, não é possível completar toda a atividade em uma só aula de 50 minutos, continuando na aula ou nas aulas seguintes de laboratório até concluí-la.

Merece destaque o fato que os próprios professores de inglês elaboram o material a ser usado no laboratório de multimídia e essa produção é compartilhada entre eles, isto é, a atividade a ser utilizada por um docente pode ter sido elaborada por ele próprio ou por qualquer de seus colegas, fazendo delas, atividades modelo fixas para determinado assunto a ser explorado.

O material usado no laboratório multimídia basicamente se restringe ao uso do programa de computador *powerpoint*, em que são disponibilizados aos alunos, em forma de slides, uma atividade envolvendo o conteúdo gramatical e vocabulário ensinados na sala de aula convencional como forma de fixação de suas estruturas. A atividade, em termos visuais, é bem atraente, com bastante gravuras e animações, sempre em torno de uma personagem adolescente, considerada celebridade do mundo artístico da atualidade ou sobre um assunto bem familiar ao mundo dos alunos. Percebeu-se que as atividades são semelhantes para as duas séries observadas. As atividades são compostas, no geral, por exercícios de enumeração, pequenos textos com perguntas de compreensão simples e diretas, associação de colunas a cerca do texto e acerca do vocabulário estudado, além de preenchimento de lacunas. Toda a atividade é guiada pelo professor, sem nenhuma menção ao uso de links ou qualquer outro recurso da Internet. Todos os computadores dispõem de dicionário de Língua Inglesa para o auxílio a vocabulário desconhecido. Apesar de a atividade ser disposta na tela do computador, curiosamente os alunos não são permitidos a escrever na própria atividade. Eles são pedidos a levar seu caderno de anotações e escrever nele as possíveis respostas aos exercícios propostos na tela para, só posteriormente, mostrá-los ao professor na sala de aula com o fim de verificação das mesmas. Não que um suporte exclua o outro, mas se a atividade é proposta na tela do computador com a intenção de se fazer uso dos recursos digitais, por que não a interação homem-máquina na execução da atividade proposta na própria tela do computador.

Para um melhor entendimento acerca da atividade utilizada no laboratório multimídia, iremos analisar parte de uma atividade de revisão trabalhada no sexto ano e que tem como tema a cantora e atriz americana Hilary Duff.



Figura 4: Capa da atividade



Figura 5: Menu

Inicialmente temos a primeira página da atividade no primeiro slide seguida do slide menu. Curiosamente o menu é o único slide da atividade que apresenta links, nesse caso em forma de lista, remetendo o aluno a uma só linkagem em cada ítem da lista.

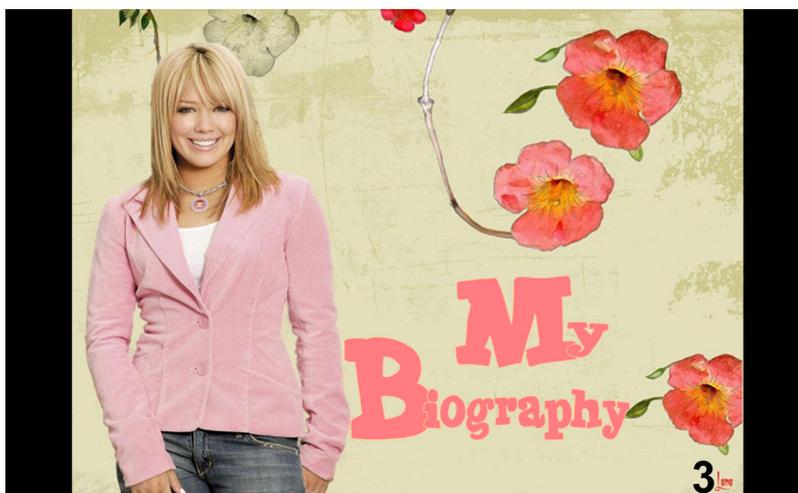


Figura 6: Biografia

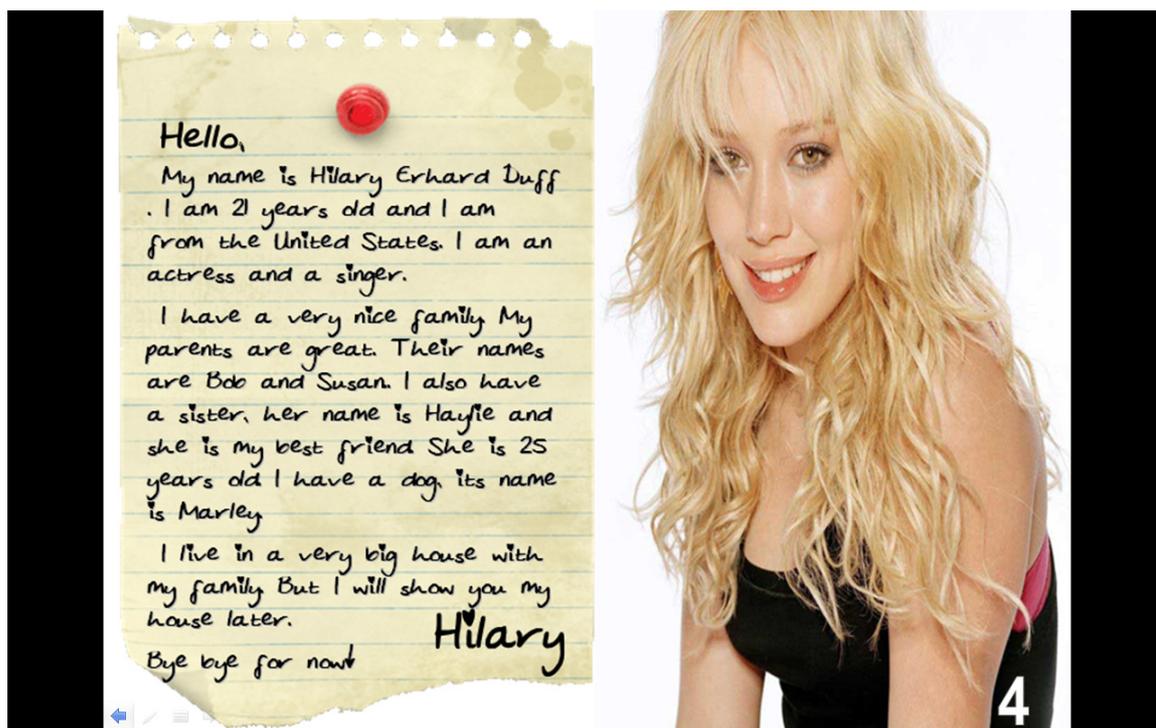


Figura 7: Texto 1 - Biografia

Dando seguimento à atividade, ao clicar no item 1, o aluno encontra um texto biográfico da cantora e atriz tema da tarefa. Possivelmente as informações contidas no texto foram extraídas da Internet de material autêntico sobre a cantora, dada a simplicidade das estruturas de como as informações estão dispostas. Inferimos também que os professores na busca por informações, se extraídas da Internet, tenham se valido de um caminho hipertextual para esse fim.

O próximo slide dessa atividade apresenta um exercício de associação de colunas de acordo com a biografia da personagem tema da atividade.

## exercício 1

Match the columns according to Hilary's biography:

1. Where is she from?
2. How old is Hilary?
3. What are her parents' names?
4. What is her occupation?
5. How old is Hilary's sister?

- She is 21 years old.
- She is an actress and a singer.
- She is 25 years old
- She is from the United States.
- They are called Susan and Bob.

5

Figura 8: Compreensão textual (Biografia)

O foco da compreensão textual não é uma análise crítica do texto, e sim apenas a identificação de algumas informações contidas no texto do slide 4, trabalhando funções comunicativas com perguntas de cunho pessoal como idade, nacionalidade, profissão, e nome dos pais.

Já o slide 6 além de trabalhar mais informações contidas na biografia de Hilary Duff também introduz aspectos gramaticais na forma de exercícios de preenchimento de lacunas, integralizando texto e gramática. O tópico gramatical em foco aqui são os adjetivos possessivos. Como exemplo, temos: Hilary has a dog. *Its* name is Marley. Para facilitar a resolução do exercício na tela observa-se uma lista dos adjetivos possessivos.

**exercise 2**

Choose the item that best completes all the sentences:

---

1. Its – my – her – their  
2. His – their – his – my  
3. Its – their – her – his  
4. Her – my – their – its

**POSSESSIVE ADJECTIVES**

MY  
YOUR  
HER  
HIS  
ITS  
OUR  
YOUR  
THEIR

a) Hilary has a dog. \_\_\_\_ name is Marley.  
b) Hilary's family have a big house. \_\_\_\_ house is nice.  
c) Haylie is Hilary's sister and \_\_\_\_ best friend.  
d) Hilary's father is from Texas. \_\_\_\_ name is Bob.

**6**

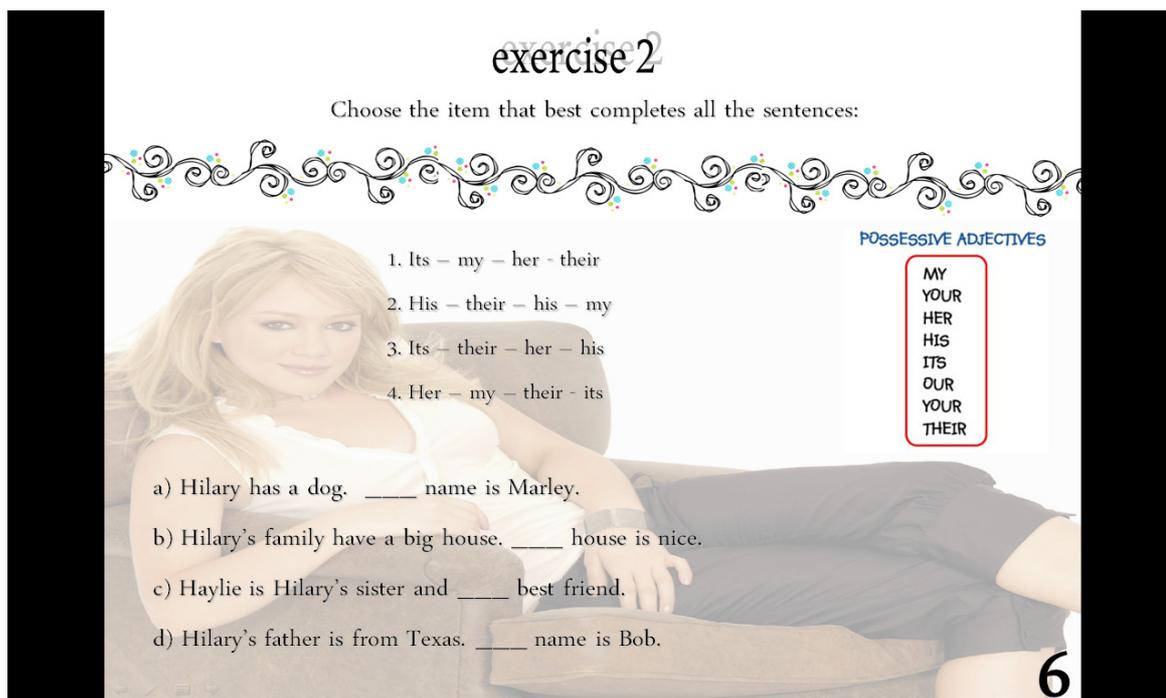


Figura 9: Exercício adjetivos possessivos 1

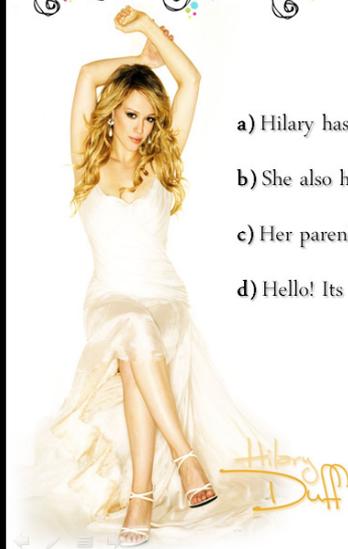
A tarefa muito embora tenha uma função comunicativa, ela não despreza os tópicos gramaticais e a escolha da gramática está relacionada àquela já trabalhada pelo professor na sala de aula convencional, uma vez que a atividade de laboratório, como já especificamos, tem o papel de fixar essas estruturas. Nesse momento, O professor sequer explica o conteúdo aos alunos, e estes são orientados a escrever as respostas no caderno para posterior análise do professor já de volta a sua sala de aula.

Os exercícios dos slides 5 e 6 são atividades que não possuem um feedback eletrônico para correção das respostas, sendo atividades meramente estruturais, iguais àquelas contidas em qualquer livro didático de ensino de línguas estrangeiras. Por isso, torna-se desnecessária a execução de exercícios desse tipo na tela do computador, já que não há o uso dos recursos digitais e o conseqüente benefício para o ensino/aprendizagem de línguas propiciado por eles.

Os slides 7 e 8 continuam a trabalhar a gramática inserida na contextualização da atividade.

### exercício 3

Mark the only option that is grammatically **correct**:



- a) Hilary has a dog, their name is Marley.
- b) She also has a sister. His sister is called Haylie.
- c) Her parents are nice people. Their names are Bob and Susan.
- d) Hello! Its name is Hilary and I'm an actress.

7

Figura 10: Exercício adjetivos possessivos 2

Como reforço ao tópico gramatical trabalhado na atividade, o aluno é solicitado a escolher a forma correta do uso do adjetivo possessivo. Já no slide 8 podemos perceber que não só a gramática está sendo trabalhada com integração ao texto, mas também um pouco de vocabulário está sendo mesclado nesse ponto da atividade.

Como os exercícios propostos nos slides 5 e 6, aqueles trazidos nos slides 7 e 8 também se apresentam sem qualquer feedback eletrônico de correção das respostas aos exercícios, sendo apenas meramente estruturais e semelhantes aos encontrados nos livros didáticos de ensino de LE. Novamente, torna-se desnecessária a execução dessas atividades na tela do computador por em nenhum momento se apropriar dos recursos digitais oferecidos pelo computador e pela Internet.



## exercise 4

Read Hilary's biography again and find:

02 forms of the verb to BE

03 possessive adjectives

01 name of a country

02 occupations

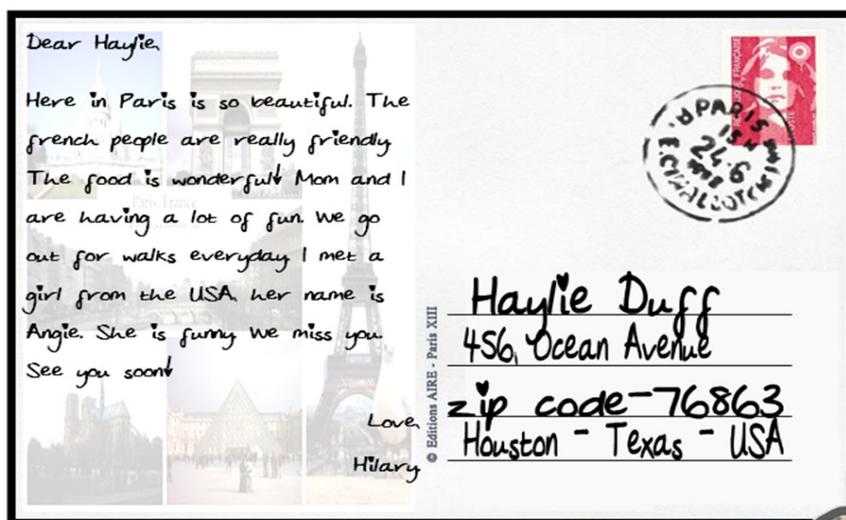


Figura 11: Gramática e vocabulário

Na atividade seguinte, mais um texto se apresenta, dessa vez envolvendo momentos corriqueiros da vida da cantora e atriz americana.



Figura 12: Cartão postal – Paris



This is the postcard I sent to Haylie when I was in Paris!

Figura 13: Texto 2 – Cartão Postal

A estrutura da atividade a partir desse momento começa a se repetir. Novamente um pequeno texto é apresentado, sempre envolvendo a personagem tema, em que a partir dele é feita uma compreensão textual simples, explorado um ponto gramatical específico na sequência, como vemos nos dois slides 11 e 12.

## exercise 5

About the postcard say if the sentences are TRUE or FALSE:



- She is in Paris with her sister Haylie.
- The food there is not good.
- She thinks the people from France are nice.
- She met an English girl.
- Angie is a funny girl.

Figura 14: Compreensão textual 1 (cartão postal)

Novamente identificamos não haver uma compreensão crítica, e dessa vez nem literal, acerca do texto, que exija do aluno um pouco mais de esforço mental. Constatamos repetidamente apenas mais uma checagem de informações advindas do texto.

Nas atividades aqui mostradas não se percebe nenhum indício das características hipertextuais, uma vez que nenhuma atividade disponibiliza links que possam remeter o aluno a outras informações, não oportunizando a perceber a não-linearidade e a construir sentidos por meio de nós ligados por conexões, conforme o que postula Levy (1999) quando define hipertexto como:

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (p. 33).

Nesta definição de hipertexto e nas outras contidas neste trabalho, detectamos que os estudiosos do e-texto, apesar de ainda não apresentar uma definição consensual de hipertexto, concordam que a linkagem e a liberdade proporcionada pela não linearidade são características imprescindíveis para reconhecermos um texto como hipertextual. Nos textos apresentados nas atividades propostas, como já mencionado, nem oferecem links, com exceção apenas do menu no slide 2, e nem tão pouco liberdade de ação para os alunos possam buscar as informações que mais lhe interessam, dando ensejo, assim, a não-linearidade hipertextual.

No slide 12, como dito, apenas oferece um exercício de complementação de frases onde deve-se buscar a informação faltante no *Postcard* (slide 10) enviado pela atriz à Haylie Duff, sua irmã.

**exercise 6**

Complete the sentences with the information from the postcard:



---

a) The postcard was sent TO... (person)

b) The postcard was sent FROM... (person)

c) The address is...

d) The names of the state and country are...



Figura 15: Compreensão textual 2 (cartão postal)

Ainda no slide 12, percebe-se o reforço de aspectos gramaticais em que vocabulário é mesclado com o uso das preposições de lugar.

O que vimos nas atividades analisadas foram exercícios de desenvolvimento de vocabulário ou de algum aspecto gramatical. Não se vê atividades de compreensão leitora em formato hipertextual. Características fundamentais do hipertexto não são contempladas na referida prática. Dentre tais características, podemos citar a disposição de links que levam o leitor a um infinito de possibilidades de informações na rede mundial de computadores e a liberdade de escolha do caminho hipertextual investida na não linearidade da leitura, fazendo com que o leitor construa seu próprio significado do texto e torne-se seu co-autor. Percebe-se que os exercícios propostos na tela do computador são mais uma tentativa de motivação, de proporcionar uma novidade ao aluno e atrair seu interesse para o estudo da Língua Inglesa, já que o material se apresenta em um novo suporte diferente do tradicional, em uma ferramenta pedagógica capaz de potencializar o ensino/aprendizagem de LE.

No que se refere às últimas três aulas observadas nas mesmas séries no primeiro semestre do ano de 2009, percebeu-se a introdução de um novo tipo de atividade a ser trabalhada no laboratório multimídia com todas as turmas do fundamental, o *Portfolio*.

Segundo Shores & Grace (2001), o *Portfolio* é um instrumento de construção de conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem. É uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do *Portfolio*; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito e evidência de auto-reflexão pelo aluno. Cada *Portfolio* é uma criação única porque o aluno seleciona as evidências de aprendizagem sobre o processo desenvolvido. As informações contidas no *Portfolio* podem advir de diversas fontes: livros, revistas, jornais, Internet, depoimentos de alunos, pais, professores, funcionários e demais envolvidos no trabalho, entre outros, fundamentados em registros (anotações) da experiência escolar cotidiana, ou seja, dos momentos de aprendizagem. Desse modo, o *Portfolio* é uma estratégia, é um diário de aprendizagem onde registramos constantemente, a partir da pesquisa, uma seleção de amostras do nosso trabalho, nossas dúvidas e nossas conquistas, o que nos leva à descoberta do mundo do conhecimento.

Esse tipo de atividade tem como objetivo ajudar aos estudantes a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho e desempenho, articulando-se com a trajetória do seu desenvolvimento profissional, além de oportunizar a documentação e registro de forma sistemática e reflexiva. Através dos *Portfolios*, o professor instaura o diálogo com cada aluno de forma individualizada, pois os alunos devem sempre estar com seus *Portfolios* documentando suas aprendizagens.

A estrutura dos *Portfolios* didáticos tradicional é a seguinte:

Pasta individual (livre escolha) contemplando um índice sequencial do material (sugere-se uma folha de abertura para cada um dos itens abaixo):

- Nome do aluno(a), do professor, curso, disciplina, série, ano, instituição
- Índice
- Justificativa do seu portfólio (texto redigido pelo aluno com criatividade)
- Textos (artigos) lidos com intervenções pessoais (fichamentos orientados pelo professor nas aulas)
- Anotações /registros de aulas ( o objetivo de cada aula e a reflexão sobre que aprendeu em cada aula)
- Trabalhos / provas / pesquisas / entrevistas realizadas / estudos de caso
- Auto-avaliação (felicitações, críticas, proposições, reflexão pessoal sobre o que tem aprendido, o que gostaria de aprender, o que planeja fazer )
- Indicações de leituras, sites e filmes
- Fotografias, cds, dvds com documentação dos momentos / trabalhos registrados
- Notícias lidas extraídas de jornais, sites, revistas ou reportagens (com comentários do aluno sobre sua opinião)
- Sugestões de termos para redação
- Relatórios/comentários de filmes assistidos
- Produções artísticas
- Diário reflexivo do processo ensino-aprendizagem (mensagens / recados dos Colegas / do professor)
- Glossário e outros.

Dentro da proposta do *Portfolio*, os professores participantes trouxeram a idéia para sua realidade de sala de aula e solicitaram que os alunos comprassem, como material extra, uma proposta de atividade em forma de *Portfolio* da editora Macmillan, já pronta. Com essa proposta em mãos, eles são pedidos a produzir, usando o programa *powerpoint* ou mesmo em uma cartolina, em casa um pequeno texto na língua alvo de no mínimo cinquenta palavras, em ambas as séries. O professor chama a atenção ainda para a pontuação atribuída a cada seção dessa produção:

- Redação – 5,0 pontos
- Criatividade/ilustração – 2,0 pontos
- Pontualidade – 2,0 pontos
- Organização – 1,0 ponto

Para ajudar na tarefa, o professor faz perguntas oralmente para aguçar a imaginação dos alunos acerca do tema a ser trabalhado e verificar o conhecimento de mundo deles a respeito do tema para ter certeza que houve um entendimento satisfatório do que está sendo solicitado. Para isso ele seleciona idéias contidas no próprio *Portfolio* dos alunos e faz considerações sobre essas idéias, como o que eles entendem por *National heroes* (heróis nacionais), *Local heroes* (heróis locais) e *Personal heroes* (heróis pessoais), fazendo com que o aluno, a partir dessas considerações, faça uma aplicação direta a sua realidade.

Com o intuito de fixar ainda mais a propositura do tema, o professor escreve perguntas no quadro como mais uma forma de *brainstorming* (*geração de idéias*):

- What is a hero?
- Can you name some cartoon heroes?
- Who is your hero?
- Are police officers heroes?
- Do you have a real hero?
- Do you have a brave story?

Após toda essa tempestade de idéias, os alunos são orientados a buscar informações principalmente na Internet para montar seu trabalho, ficando livres para traçar suas escolhas em relação ao tema proposto. Nesse diapasão, a atividade de *Portfolio* leva os alunos a trabalhar com hipertextos. Para finalizar, o professor mostra na lousa, com o auxílio de um aparelho de data show, um *Portfolio* modelo em *powerpoint* criado por um dos professores de inglês da escola participante para um

melhor entendimento da atividade por parte dos alunos. Após a demonstração, os alunos iniciam a pesquisa na Internet no próprio laboratório multimídia.

A exibição do *powerpoint* modelo e o fato de os alunos iniciarem a pesquisa na Internet no próprio laboratório multimídia para fins de encaminhamento da tarefa são os únicos justificadores do deslocamento desses alunos de sua sala de aula convencional, uma vez que todo o trabalho de explanação e esclarecimento da atividade não requer o aparato informacional utilizado.

A seguir, pode-se ver uma ilustração do *Portfolio* utilizado na turma do sexto ano, em que *Heroes* (heróis) é o tema proposto para a produção do trabalho. Vale enfatizar que a atividade trabalhada na sexta série servirá como modelo para a proposta no sétimo ano com a mudança apenas do tema central.

# Heroes

What is a hero?  
 A good person? Perhaps...  
 A famous person? No, not always.  
 A role model? It depends...

**LET'S LOOK AT SOME POSSIBLE HEROES. THEN WE CAN DECIDE.**

**National heroes**  
 First, there are national heroes. For example, France has Joan of Arc. Italy has Giuseppe Garibaldi. Latin America has Che Guevara. The U.S. has George Washington...

Of course, a hero isn't always a soldier. There's Nelson Mandela. He's a hero. And Mahatma Gandhi. Oh, and not all heroes are men! What about Mother Teresa in Calcutta?

**Local heroes**  
 A hero is a brave person: someone with strong ideas. In fact, lots of heroes aren't famous. Sometimes, ordinary people do brave things. They rescue people in a fire. Or in an accident. You can find "everyday heroes" in the papers, on TV...

**Personal heroes**  
 There's another kind of hero, too. My hero! Your ideal person. For example, some movie stars are heroes for their fans.

Then there's your best friend, or your boyfriend or girlfriend. Perhaps these are your personal heroes.

**William, a 13-year-old junior high school student, drowns in an attempt to save a classmate from death.**

**WHAT ABOUT YOU? WHO ARE YOUR HEROES? AND WHO ARE THE VILLAINS?**

**WORD FILE**

brave	Courageous.
everyday hero	A normal person you admire. Not a famous person.
rescue (v)	To save somebody from a dangerous situation.
villain	A very bad person.
movie star	film star

**PEOPLE FOCUS**  
 Make a list of heroes. Divide them into groups.

Figura 16: Portfolio

Segundo foi informado pela própria coordenação da escola, e verdadeiramente foi o que nos pareceu, a atividade de *Portfolio* é uma tentativa da escola de estimular a produção textual na língua alvo. Como mostrado na análise da atividade intitulada *Hilary Duff*, a habilidade linguística de *writing* (escrita/produção textual/composição) não estava sendo contemplada na proposta dos exercícios práticos da Língua Inglesa, deixando, assim, uma lacuna em termos do envolvimento das quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, writing, reading*) que envolve o ensino/aprendizagem de uma LE.

Analisando sob a ótica hipertextual, a atividade de *Portfolio*, se a compararmos com o tipo de atividade que vinha sendo trabalhada no programa

*powerpoint*, de um modo geral é a que mais contempla as características hipertextuais, apesar da atividade em si não ser um hipertexto. Consideramos que a sua construção tem características hipertextuais por que, ao acessar a Internet em busca de informações para montar sua atividade, os alunos são, primeiro, levados a um meio de espacialidade topográfica, isto é, um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura, sem limites definidos para se desenvolver. Esse espaço infinito é materializado na figura do hyperlink, dando ensejo a não-linearidade hipertextual, reconhecidamente como característica principal desse tipo de texto. Nesse aporte, ainda podemos mencionar o acesso a todo tipo de fonte de informação como dicionários, enciclopédias, obras científicas entre milhares de outras opções, representada, assim, pela ubiquidade, outra característica hipertextual. Não se pode deixar de fora também o uso da multissensibilidade, específica do hipertexto. Esta é a responsável pela presença no texto de imagens animadas ou não, além de sonorização e hiperlinks, unindo linguagem verbal e não-verbal.

Diante do exposto, nesse capítulo ficou evidente que os professores participantes deste trabalho apresenta indícios de letramento digital enquanto construtor de materiais e usuário da Internet. Esse dado é mostrado, primeiramente, pelo número de horas que gastam na rede com os mais diversos objetivos, em destaque “pesquisas escolares” (100%), como mostrado no gráfico 4 na seção de análise do questionário. Segundo, por ser eles próprios quem elaboram o material instrucional usado na tela do computador, valendo-se das mais diversas ferramentas disponíveis no mundo virtual, sendo possível, assim, a produção de atividades não só criativas, mas ricas visualmente. É o que vemos nos slides de parte de uma atividade analisada neste capítulo proposta no laboratório de multimídia.

Não obstante serem usuários competentes do ambiente digital, de todos os dados analisados da prática docente dos professores sujeitos da pesquisa, não se percebeu a habilidade desses profissionais de trabalhar com hipertextos. Evidencia-se o exposto na análise dos próprios materiais produzidos e trabalhados por eles no laboratório de multimídia, pois, apesar de eles terem uma concepção do que é

hipertexto, não conseguem por em prática o ensino de língua estrangeira através de atividades reais e significativas com hipertexto. Deve-se o fato desses materiais, envolvendo atividades de compreensão leitora em Língua Inglesa, antes de mais nada, não oferecerem links de ligação a uma rede infinita de outras informações a serem acessadas e buscadas pelos alunos de forma aleatória e subjetiva no intuito de construir seu próprio significado do texto. Crystal (2004) defende tese que o link de hipertexto é a propriedade mais importante da Internet, já que a ferramenta possibilita que o usuário vá de uma página ou de um site a outro da Internet, dando vida à rede mundial de computadores.

A consequência de usar materiais da natureza e formato usados na escola em foco é de que não se permite aos alunos uma ação livre para atingir objetivos traçados pelas tarefas escolares e construir uma trajetória na construção de sentidos que os leve a perceber a possibilidade de ler textos de maneira não-linear hipertextualmente e, ao mesmo tempo, ensejar a co-autoria textual, características hipertextuais fundamentais, levando conseqüentemente a um ensino/aprendizagem crítico-reflexivo. Essa idéia é corroborada pelas palavras de Marcuschi (2000) quando este refere-se ao hipertexto como “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (p. 2). Nesse sentido, trabalhar com hipertexto na escola é importante para o aluno-leitor aprender a fazer escolhas, desenvolver estratégias adequadas para atingir o objetivo de leitura, desenvolver o senso crítico- reflexivo e desenvolver autonomia quanto ao seu fluxo de leitura a despeito do conteúdo acessado no texto independente das direções estabelecidas pelo autor, tornando-se, pois, co-autor do produto final da leitura, construindo seu próprio significado. Diante da experiência analisada, percebemos que ainda precisamos percorrer um longo caminho para fazer uso adequado das novas tecnologias, em especial do hipertexto, em prol da educação dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta pesquisa pretendeu responder cinco questões. A primeira delas questiona se o professor de LI possui letramento digital para aplicação do hipertexto no contexto educacional no que diz respeito à compreensão leitora. De acordo com os dados levantados, constatamos que os professores de Língua Inglesa em foco possuem letramento digital. Primeiro, por estes afirmarem ser usuários da Internet aliado ao fato de gastarem um número expressivo de horas navegando em ambiente virtual. Segundo, é o fato deles informarem, na sua maioria, que possuem formação teórico/prática para o uso do ambiente digital no ensino de LE e, assim, eles próprios produzirem o material usado no laboratório multimídia. Como já expomos na análise do questionário, entendemos assim apoiados, principalmente, no discurso de Ribeiro (2008) quando a autora aponta como letrado digital aquele usuário do ambiente virtual que tanto age apropriadamente com o meio digital e com a máquina, como também lê e escreve gêneros publicados no mundo virtual. Nesse sentido, os dados mostrados nesta pesquisa constatarem esse entendimento quando mostram que os professores têm noção do conceito de hipertexto e que 100% deles se dizem usuários do e-texto em suas atividades pedagógicas, uma vez que para ler e fazer uso desse tipo de texto na produção de suas atividades instrucionais o professor tem que possuir letramento digital.

A segunda questão de pesquisa que trata das vantagens que o professor de Língua Inglesa aponta no uso docente do hipertexto foi plenamente respondida quando se observa os dados representados no gráfico 16 (ver p. 80). Este mostra que os participantes apontaram três vantagens principais para o uso docente do hipertexto. *Autonomia e rapidez de acesso a uma grande quantidade de informações* é a primeira vantagem apontada com 70% das respostas, seguidas de *textos atuais* (20%) e *uso da tecnologia* (10%). Apesar da literatura enfatizar a “autonomia” como uma característica fundamental para os usuários do hipertexto, podemos verificar com a

análise dos dados da pesquisa que toda a atividade recebe um controle excessivo por parte do professor. Deve-se isso em parte pela manutenção da disciplina do aluno a fim de se cumprir o conteúdo de ensino programado e, em parte, pela falta de habilidade por parte dos participantes de trabalhar pedagogicamente com o hipertexto.

A terceira questão de pesquisa, em que o professor aponta as dificuldades de trabalhar com hipertexto, também a consideramos respondida pelos dados levantados. Ficou claro que a possível dispersão dos alunos provocada pela grande quantidade de informações disponível na rede e a variedade de gêneros digitais como os chats, sites de relacionamento, entre outros estão entre as maiores dificuldades apontadas. Os professores também apontaram a falta de interesse dos alunos para com a leitura, a falta de computadores suficientes e os problemas técnicos ao usá-los como fatores de dificuldade. A dificuldade apresentada na pesquisa como a dispersão dos alunos ocasionada pela quantidade de informações na rede coincide com a principal desvantagem do uso pedagógico do hipertexto apontada por esses participantes, ou seja, também a gama de informações a disposição do usuário da Internet provocadora da dispersão desses alunos do foco principal da aula a ser ministrada.

A quarta questão de pesquisa que investiga sobre as atividades que o professor utiliza para trabalhar a compreensão hiperleitora na sala de aula de LI foi respondida com base tanto nos dados obtidos no questionário quanto com a análise das aulas observadas no laboratório de multimídia.

Os dados revelam que atividades envolvendo compreensão textual, vocabulário e gramática se destacam em meio às outras opções oferecidas quanto a essas atividades utilizadas. No entanto, as atividades que abordam a compreensão textual são exercícios de mera checagem de informações contidas no texto, sem um posicionamento crítico-reflexivo do aluno e nem tão pouco um feedback eletrônico de suas respostas. Estas também não oferecem hiperlinks de acesso a outras informações na *Web*, contemplando características hipertextuais fundamentais como a liberdade de ação do usuário investida na não-linearidade e consequente co-autoria do texto. Soma-

se a isso, o fato dos exercícios de gramática e vocabulário serem apenas estruturais, de muita semelhança com aqueles dos livros didáticos de LE. Diante do exposto, pode-se concluir que tanto as atividades de compreensão textual como as de gramática e de vocabulário independem do meio eletrônico.

A quinta e última questão de pesquisa, que investiga como o docente trabalha a compreensão hiperleitora na sala de aula de LI, julgamos respondida pelos dados já relatados no capítulo III. Constatamos que os professores apresentam um padrão de comportamento ao trabalhar atividades na tela do computador. Aqueles sempre dão comandos aos alunos para que eles entrem na atividade do dia ao chegar ao laboratório de multimídia e se alojarem em seus determinados lugares. Esses professores também circulam entre as ilhas de computadores para checar se os alunos estão cumprindo com a atividade proposta para aquele dia, além de controlar o tempo de execução da atividade. Como no material trabalhado no laboratório de multimídia não disponibiliza hiperlinks de acesso a informações contidas em espaços aleatórios na web, não há uma orientação por parte desses professores para que os alunos entrem em outros sites. A prática não dá espaço, assim, para a ação livre do aluno, aspecto fundamental para a apropriação dos benefícios que a leitura hipertextual pode proporcionar para o ensino/aprendizagem de uma LE. Nessa esteira, o papel do professor se restringe, portanto, a um papel de mero orientador, um simples guia dos alunos na realização de atividades propostas na tela do computador, que, como podemos constatar, não abriga qualquer diferencial quanto às atividades trabalhadas na sala de aula convencional.

Vale a pena ressaltar que a atividade de *Portfolio* aplicada no laboratório multimídia com os alunos não teve como foco principal a compreensão textual, mas a produção escrita. Embora saibamos que o processo de escrita requer pesquisa, leitura e compreensão textual como etapas anteriores e não só o ato da escrita propriamente dito. No entanto, dentre as atividades trabalhadas no laboratório de multimídia, essa foi a que mais contemplou a essência hipertextual quando da produção textual do aluno. A prática docente aqui se limitou a guiar os alunos no fazer do *Portfolio* com

orientações orais e demonstração de uma atividade já pronta para melhor esclarecimento do que estava sendo pedido.

Diante de todos os dados analisados, chegamos a conclusão que o professor é letrado digitalmente enquanto agente produtor de materiais e internauta. No entanto, embora ele tenha consciência da definição de hipertexto e seus benefícios educacionais, esse profissional, na experiência analisada nesse trabalho, ainda não se mostra capaz de utilizar o hipertexto como ferramenta pedagógica potenciadora do ensino/aprendizagem de LE.

Nesse sentido, para que o uso das novas tecnologias, em especial o hipertexto, desempenhe o papel educacional a que se propõe, ou seja, promover uma aprendizagem de forma incidental e por descoberta, pautada em um processo de constante construção do conhecimento (cf. DIAS, 2000; HASS, 2005), uma vez que nossos participantes são imigrantes digitais, se faz necessário um investimento significativo na formação teórico-prática quanto ao uso do ambiente virtual para o ensino de LE. Isso significa a promoção de uma formação continuada desses profissionais no sentido de proporcionar-lhes o acesso à literatura vigente acerca do assunto, assim como discussões e reflexões que levem ao melhoramento de sua prática pedagógica quanto ao uso do ambiente digital e, inserido nele, do hipertexto.

Nas reflexões promovidas por essa formação continuada, deve-se dar destaque à discussão do próprio conceito de leitura por parte dos professores e uma maior inclusão desta nas atividades trabalhadas em ambiente digital, já que o enfoque maior está sendo dado aos aspectos gramaticais e de vocabulário. Além de expostos ao suporte teórico, aos professores deve-se promover um treinamento prático de como usar as várias ferramentas da Internet, assim como elaboração de materiais instrucionais em língua estrangeira capazes de contemplar características hipertextuais e, portanto, proporcionar os benefícios pedagógicos atribuídos ao hipertexto. Ainda no âmbito do material didático utilizado, as atividades propostas na tela do computador devem ser o mais voltadas para a realidade do aluno no sentido de contemplar o uso de

gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, como blogs, chats, e-mails, listas de discussão, entre outros.

Com este trabalho esperamos ter contribuído para as pesquisas envolvendo o hipertexto no contexto educacional. No entanto, falar de hipertexto e suas implicações pedagógicas é um tema muito amplo para ser esgotado em apenas uma discussão. Assim, seria interessante que pesquisadores da área promovessem, dentre outros, estudos voltados à aplicabilidade dos meios digitais no aprendizado efetivo de uma LE. Outro foco interessante seria investigar a visão do próprio aluno quanto a sua aprendizagem de uma língua estrangeira envolvendo o hipertexto.

Como a presente pesquisa investigou a prática de apenas um docente do ensino fundamental em uma escola privada, sugerimos ainda, além da ampliação desse corpus, que os estudos se estendam tanto ao ensino médio quanto aos professores de LI da escola pública usuários do laboratório de multimídia nas suas atividades. Nesse viés, de grande valia para o meio educacional seria o paralelo feito da prática pedagógica, enquanto ambiente digital, nos contextos da escola pública e privada a fim de se detectar similaridades e distinções no intuito de uma possível comparação dessa prática nos dois meios de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J.C. **A Conversa na Web: o estudo da transmutação em um gênero textual**. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C (Org.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 91-109, 2004.

ARAÚJO, J.C. **Chat educacional: o discurso pedagógico na Internet**. In: COSTA, N. B. (Org.) Práticas discursivas: exercícios analíticos. São Paulo: Pontes, 97-111, 2005.

ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. **A natureza hipertextual do gênero chat aberto**. In: ARAÚJO, J.C.R. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 48-62, 2005.

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. 5 v.

BARNES, S. **Hypertext literacy**. In: Interpersonal Computing and Technology: an electronic journal for 21st century. Georgetown University, 24-36, 1994.

BARRETO, R.G. **As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor**. In: MARINHO, Marildes. (Org.) Ler e navegar. Espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura no Brasil, 199-214, 2001.

BERWALD, J.P. **Au courant: teaching french vocabulary and culture using the mass media**. Language in Education: theory and practice 65, Centre for Applied Linguistics, Washington, D.C. 1986.

BOLTER, J. D. **Writing space: The computer hypertext and history of writing**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1991.

BRAGA, D.B. **Práticas Letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e reflexão social crítica**. In: Internet & Ensino – novos gêneros, outros desafios. ARAÚJO, Júlio César (Org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 181-195, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção de sentidos em hipertextos: questões de autoria e leitura relevantes para a interação crítica com hipertextos**. In: Lingüística Aplicada & Contemporaneidade. FREIRE, M, ABRAHÃO, M.H.V. & BARCELLOS, A.M.F. (Org.) São Paulo: Pontes, 247-268, 2005.

\_\_\_\_\_. **A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia**. Revista da ANPOLL, nº 15, Jul/Dez. 2003.

BURGOS, T.L. **Internet, hipertexto e aprendizagem: a leitura e navegação no sítio virtual.** Hipertextus – Revista Digital. Volume 1, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo15-taciana-burgos.pdf.2007>>.

BURBULES, N.C.E. & CALLISTER, Jr. T.A. **Watch it: The risks and promises of information technologies for education.** Westview Press, 2000.

BUSH, V. **As we may think,** *The Atlantic Monthly*, 1945. Tradução: Ana Paula Santos, Deborah Ávila e Juliana Gonçalves.

CARVALHO, A.A. **Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras.** Universidade do Minho. Revista portuguesa de educação, 117-124, 1993.

CARRÃO, E.; SILVA, B.D. & PEREIRA, R.O. **A formação do professor do ensino fundamental e a informática educativa: cidadania e o analfabetismo digital,** Juiz de Fora: v. 1, n. 1, p. 34 - 44, 2004.

CHARTIER, R. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador.** Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998

COSTA, S.R. **Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares.** Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 37-44, 2005.

COSCARELLI, C.V. & RIBEIRO, A.E. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 41-58, 2005.

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

DIAS, M.H.P. **Hipertexto – O Labirinto Eletrônico: Uma experiência hipertextual.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas. IEL-UNICAMP, 2000.

FERREIRA, A. B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Versão 5. 11<sup>a</sup> ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIRMINO, J. C. F. **Formas associativas existentes nas salas de bate-papo.** In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem.* Rio de Janeiro: Lucerna, 39-47, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, F., MARILDA, C., KLEIMAN, A. & POSSENTI, S. **Leitura e escrita via Internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem.**

Trabalhos em linguística aplicada. No. 46. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem – Campinas, SP, 93-111, 2007.

GERALDINI, S.F.A. **Docência no ambiente digital: ações e reflexão**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

GONGLEWSKI, M. & DUBRAVAC, S. **Multiliteracy: second language literacy in the multimedia environment**. Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching. DUCATE, Laura & ARNOLD, Nike (ed.). Texas: CALICO, 43-68, 2006.

GOULART, C. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica**. Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.

HASS, J.R.P. **O hipertexto na Sala de Aula de Língua Estrangeira**. In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 147-165, 2005.

HIRSCH, E.D. **Cultural literacy: What every American needs to know**. Boston: Houghton Mifflin, 1987.

JOHNSON-EILOLA, J. **Reading and writing in hypertext**. Vertigo and Euphoria. In: SELFE, C.L. & HILLIGOSS, S. (Eds.). *Literacy and computers. The complications of teaching and learning of teaching with technology*. New York: The Modern Language Association of American, 195-219, 1994.

LANHAN, R. **The electronic word: democracy, technology and arts**. Chicago, University of Chicago Press, 1993.

LANDOW, G.P. **Hypertext 3.0: critical theory and new media in an era of globalization**. The John Hopkins University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **Hypertext, metatex, and electronic canon**. In: TUMAN (ed.) *Literacy online*, 1992.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LEMKE, J.L. **Travels in hypermodality**. Visual Communication. Sage Publishers, vol. 1, n.3, 299-325, 2002.

KASPER, L. **New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities.** Language Learning & Technology, 4 (2). 105-128, 2000. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol4num2/kasper/default.html>.

KELLNER, D. **Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society.** Educational Theory, 48 (1), 103-122, 1998.

KERN, R. **Computers, language and literacy.** Literacy and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 223-265, 2000.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 4.ed., Campinas, SP: Pontes, 1996.

KOCH, I.G.V. **Hipertexto e construção do sentido.** I Encontro Nacional Sobre Hipertexto. Fortaleza: UFC, 2007. notas de aula.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo : Cortez, 2002.

KOMESU, F. **Pensar em Hipertexto.** In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 87-108, 2005.

\_\_\_\_\_. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet.** In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C (Org.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 110-119, 2004.

MARCUSCHI, L.A. **A coerência no hipertexto.** Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. COSCARELLI, C.V. & RIBEIRO, A.E. (Org.) Belo Horizonte: Autêntica, 185-208, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C (Org.) Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 13-67, 2004.

\_\_\_\_\_. **Hipertexto: definições e visões.** I Seminário sobre hipertexto. UFPE, Recife-PE, 2000.

\_\_\_\_\_. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** In: Revista Linguagem e Ensino. Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MOREIRA, S.H.F. **Ensinar língua estrangeira na era da informação: um estudo de caso sobre apropriação do ambiente multimídia pelo professor**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UECE, Fortaleza-CE, 2004.

MORGADO, L. **O lugar do hipertexto na aprendizagem: alguns princípios para a sua concepção**. In Cabral, A., Paulo, J., Ferreira, F., Morgado, L, Amante, L. & Loureiro, Maria (Org.). I Simpósio Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. Almada, 1998 (Costa da Caparica). Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/escola/prof/art22.htm>>.

MOULTHROP, S. & KAPLAN, N. **They became what they beheld: The futility of resistance in the space of eletronic writing**. In: SELFE, C. & HILLIGOSS, S. (eds.) 220-237, 1994.

MULLAN, P.S. **On-screen reading**. In: Applying speed reading technique to improve competence and confidence in on-screen computer reading. School of Education, Trinity College – Master Thesis, Dublin, 1997.

NIELSEN, J. **How users read on the Web, 1997**. Disponível em: <<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>>.

NONATO, E.R.S. & SALES, M.V.S. **Hiperleitura e educação**. Revista Hipertextus, volume 1, 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo6-emanuel-mary.pdf>

OLIVEIRA, S. **Hipertexto e aspectos afetivos**. In: Tomitch L. M. B. (Org.) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. Bauru-SP: EDUSC, 2008.

PAIVA, V.L.M.O. **Reflexões sobre ética e pesquisa**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. v.5, n. 1. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 43-61, 2005.

PEACOCK, M. **The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners**. *ELT Journal*, v. 51/2, April 1997.

PERINA, A.A. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PINHEIRO, R.C. **Estratégias de Leitura para a Compreensão de Hipertextos**. In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 131-146, 2005.

RIBEIRO, A. E. **Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos.** *Linguagem & Ensino*, v. 9, n.2, 15-32, jul/dez.2006.

\_\_\_\_\_. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SANTOS, E.M. **Pesquisa na Internet: Copia/Cola???** In: *Internet & Ensino – novos gêneros, outros desafios.* ARAÚJO, Júlio César (Org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 268-278, 2007.

SANDERS, B. **A is for ox: violence, electronic media, and the silencing of the written word.** New York, Pantheon, 1994.

SCLIAR-CABRAL, L. **Reverendo a categoria “analfabeto funcional”.** *Revista CriarMundos*, nº 3 (especial) Home Índice Editorial Links "Año del libro", 2003.

SCINICARIELLO, G.S. **Uniting teachers, learners, and machines: Language laboratories and other choices.** In: *Technology-Enhanced Language Learning.* BUSH, M.D & TERRY, R.M. (Org.). Publishers by National Textbook Company, 185-213,1997.

SCAVETTA, S. & LAUFFER, R. **Texte, Hipertexte, Hipermedia.** Paris, Intro, 1997.

SELFE, C. L. **Redefining Literacy: the multilayered grammars of computers.** The Hartcourt Brace Guide to Writing in the disciplines. JONES, R. BIZZARO, P & SELFE, C.L. (Org.) Hartcourt Brace College Publishers, 82-92, 1997.

SHORES, E. & GRACE, C. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, Editora, 2001.

SIQUEIRA, K.A. **Cenas de racismo explícito: o discurso racista no fórum virtual.** In: COSTA, N.B. (Org.) *Práticas discursivas: exercícios analíticos.* São Paulo: Pontes, 127-136, 2005.

SILVA, E.T. **Leitura no mundo virtual: alguns problemas.** A leitura nos oceanos da Internet. SILVA, E.T. da, ALMEIDA, R. Q. & AMARAL, S.F. do (Org.) São Paulo: Cortez Editora, 13-16, 2003.

SNYDER, I. **Hypertext - The Electronic Labyrinth.** Washington: New York University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia.** National Library of Australia, 2008.

SNYDER, I., LANKSHEAR, C. & GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning schools.** Allen & Unwin, 2000.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade – São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, v. 23, n. 81, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TAVARES, V.M.C. **Ensino de Leitura do Hipertexto: um estudo sobre a preparação de atividades instrucionais em inglês e português em escolas de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza. CMLA-UECE, 2006.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social features.** Harvard Educational Review, 66 (1), 60-92, 1996.

TUMAN, M. **Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers.** London, University of Pittsburgh Press, 1992.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VANDERDORPE, C. **Varietés de l'hypertexte.** Tradução: Viviane Ferreira, 2000. Disponível em: <<http://www.arts.uottawa.ca/astrolabe/articles/art0005.htm>>.

VELAZQUEZ-TORRES, N. **How well are ESL teachers being prepared to integrate technology in their classrooms?**, 2006. Disponível em: < <http://tesl-ej.org/ej36/a1.html>>.

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

WARSCHAUER, M. **Electronic literacies: language, culture and power in online education.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

XAVIER, A.C. **Hipertexto: novo paradigma textual?**, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~hytex>>, 2000.

\_\_\_\_\_. **O hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: IEL-UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS, C.F. & MENDONÇA, M. (Org.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 133-148, 2005.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI.** Hipertextus Revista Digital. Volume 1, 2007. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo5-xavier.pdf>>

XAVIER, A.C. & SANTOS, C.F. **E-forum na Internet: um gênero digital.** In: ARAÚJO, J.C. & BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 30-38, 2005.

## **ANEXO**

Caro professor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é examinar como se dá o trabalho docente no uso da leitura hipertextual na sala de aula de língua estrangeira fazendo um paralelo com os princípios teóricos vigentes. Para isso, solicitamos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome e nem de sua instituição de ensino. Obrigada.

## QUESTIONÁRIO

### I – Identificação

Nome (opcional): _____ _____	Nível (s) que leciona: _____ _____
Idade: ( ) 20-25 ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46-55 ( ) + 55	Tempo de exercício no ensino de Língua Estrangeira (LE): _____ anos
Sexo: F ( ) M ( )	Idioma: ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outro. Qual: _____
Escola que leciona (opcional): _____ _____	Nível de conhecimento e proficiência em LE: ( ) ( ) intermediário ( ) avançado ( ) semelhante ao nativo

### II – Formação Básica

Selecione a última titulação que você possui:

Ensino Médio		Graduação		PósGraduação	
Ensino médio regular	( )	Licenciatura	( )	Especialização	( )
Curso Normal	( )	Bacharelado	( )	Mestrado	( )
Outro	( )	Outro	( )	Outro	( )
Outra modalidade de formação:					

Para um resultado preciso da pesquisa, responda as questões abaixo com o maior grau de honestidade possível.

### III – O professor e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC)

#### 1. Familiaridade com o computador e ambiente digital

1.1 – Você tem acesso a computador conectado à internet?

( ) Sim ( ) Não

1.2 – Você faz uso da Internet?

( ) Sim ( ) Não

1.3 – Onde você mais usa o computador e Internet na sua vida diária?

( ) em casa

( ) na escola onde trabalha

( ) nos cybercafés/lan houses

( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

1.4 – Com que finalidade? Marque as opções que mais se adequam ao seu uso.

( ) Entretenimento

( ) Pesquisas Escolares

- Atualizar ou obter informações
- Comunicação com familiares, amigos, contatos profissionais
- Digitação de textos
- Trabalho
- Outro. Especifique \_\_\_\_\_

1.5 – Quantas horas você gasta acessando a Internet?

- de 1 hora por semana
- 1 a 2 horas por semana
- 2 a 4 horas por semana
- 5 a 6 horas por semana
- 8 a 10 horas por semana
- + de 10 horas por semana

## 2 – Computador na escola: o ensino de LE

2.1 – Qual a importância para você do computador no ensino de LE, em especial o de Língua Inglesa?

- muito
- pouco
- nenhuma
- não sei

2.2 – Você possui alguma formação, teórica ou prática, para o uso do ambiente digital como ferramenta de ensino de LE?

- Sim
- Não

2.3 – Em caso positivo na resposta do item anterior, onde obteve essa formação:

- Escola onde trabalha
- Curso específico online
- Curso em escola de informática
- Universidade
- Congressos, encontros, seminários
- Outro. Especifique \_\_\_\_\_

2.4 – Você prepara o material que utiliza com os seus alunos para trabalhar no laboratório multimídia?

- Sim
- Não

2.5 – Caso sua resposta ao item anterior seja positiva, dentre as fontes que utiliza para preparar suas atividades, que meios eletrônicos você lança mão nessa tarefa? Numere em ordem CRESCENTE de frequência pelo menos 5 dos itens abaixo.

- Sites culturais
- Sites de curiosidades
- Textos autênticos
- Imagens
- Sites específicos para ensinar e/ou aprender LI
- E-mails
- Chats
- Jogos educacionais
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_
- Nenhum

2.6 – Que tipos de atividades você trabalha no ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio do ambiente digital?

- Compreensão oral
- Conversação
- Leitura
- Pontos gramaticais com exercícios propostos
- Redação
- Prática de vocabulário
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

## 3 – Experiência com hipertexto

É sabido, hoje, que o ato de ler e escrever ganhou novas dimensões com a inclusão digital nas sociedades modernas. Examinando o ensino, e em especial o de LE, o hipertexto tem sido uma das mídias mais utilizadas nesse ambiente o que concerne às práticas leitoras. Assim, responda o que se segue:

3.1 – O que você entende por hipertexto?

---

---

3.2 - Você utiliza o hipertexto como atividade de compreensão leitora com seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

3.3 – Caso sua resposta seja positiva, que tipo de texto trabalha com os seus alunos?

( ) autênticos ( ) adaptados ( ) de própria autoria

3.4 – Quanto ao desenvolvimento da habilidade de leitura, que tipos de atividades utiliza no computador? Assinale mais de uma resposta se necessário.

( ) exercícios de compreensão textual

( ) exercícios de gramática

( ) exercícios de vocabulário

( ) e-mails

( ) chats

( ) blogs

( ) trabalhos de pesquisa

( ) outro. Especifique \_\_\_\_\_

3.5 – Na sua opinião, que vantagens ou desvantagens o hipertexto é capaz de trazer para a formação dos alunos? Aponte pelo menos duas de cada.

VANTAGENS

DESVANTAGENS

---

---

---

---

3.6 – Como você trabalha a habilidade de leitura em Língua Inglesa utilizando o hipertexto?

---

---

3.7 – Aponte as dificuldades ou barreiras que você sente ao trabalhar com hipertexto em sala de aula de língua inglesa.

---

---

3.8 – Na sua opinião, o que pode ser feito para solucionar ou, pelo menos, amenizar tais dificuldades para que o uso da hiperleitura cumpra seus propósitos e se solidifique como instrumento efetivo na formação educacional dos aprendizes de Língua Inglesa?

---

---

Muito obrigado(a) pela colaboração!