



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**  
**APLICADA – PosLA**



**KEYLA MARIA FROTA LEMOS**

**HIPERLEITURA: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO**  
**HIPERTEXTO EM LÍNGUA INGLESA**

**FORTALEZA**

**2011**

KEYLA MARIA FROTA LEMOS

HIPERLEITURA: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO  
HIPERTEXTO EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Dilamar Araújo

FORTALEZA

2011

L555h Lemos, Keyla Maria Frota  
Hiperleitura: estratégias metacognitivas de leitura em Língua  
Inglesa / Keyla Maria Frota Lemos. - Fortaleza, 2011.  
176p.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antônia Dilamar Araújo.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) -  
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Leitura 2. Estratégias 3. Hipertexto. I. Universidade  
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 420.7

KEYLA MARIA FROTA LEMOS

HIPERLEITURA: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO  
HIPERTEXTO EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 26/08/2011.

**BANCA EXAMINADORA**

*Antonia Dilamar Araújo*

---

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará

*Gláucia Maria Cabral Borges*

---

Profa. Dra. Gláucia Maria Cabral Borges

Universidade Federal do Ceará

*Nukácia Meyre Silva Araújo*

---

Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará

A Deus, sempre fiel.

Aos meus pais, grandes amores da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu doce amado.

Aos meus pais, Valdizar e Amélia, pelo cuidado e incentivo.

Aos meus irmãos, Rodolfo e Kelvia, e meu irmão de coração, Tiago, porque sei que posso sempre contar com vocês.

Aos meus amigos, pela paciência de entender minhas ausências.

Ao amigo Paulo Roberto Gomes, por seu valioso auxílio quando a tecnologia não ajudava e por me socorrer nos momentos mais críticos.

À Comunidade Católica Shalom, especialmente a Missão de Mossoró, pelas orações e torcida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo, pelas horas dedicadas à orientação deste trabalho.

À professora Dra. Vlândia Borges, por me ensinar tanto sobre leitura, ensino e sobre a vida.

À professora Dra. Rozânia Maria Alves de Moraes, pela leitura atenta e contribuições na qualificação do projeto dessa pesquisa.

Aos colegas e amigos da Casa de Cultura Britânica, João Paulo Rodrigues, Isabela Damasceno, e Sâmia Carvalho, pela sua generosidade e amizade.

Aos amigos do mestrado da turma 2009.1 pelas alegrias e dores compartilhadas, em especial à Girlene, à Aline e à Zenaide.

Aos alunos que contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

À FUNCAP pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio durante parte desta pesquisa.

“De mim constantemente desconfiava,  
mas de Sua misericórdia nunca duvidei”.

Santa Teresa D'Ávila

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a leitura hipertextual de textos em língua inglesa no que concerne o uso de estratégias metacognitivas. Visando também apreciar o comportamento do leitor diante dos recursos hipertextuais, como links e ferramentas de busca, esta pesquisa de cunho qualitativo não buscou construir generalizações, mas explorar e descrever um evento, crendo nas contribuições que as descobertas aqui realizadas podem trazer para pesquisas futuras. Para compor a fundamentação teórica deste trabalho, encontramos em Goodman (1987), Smith (1971), Leffa (1996), Rumelhart (1980) os pressupostos necessários acerca da leitura, sobre estratégias de leitura, encontramos base em Leffa (1996), Mokhtari e Sheorey (2001) e Carrell (2004). Ainda contribuíram na composição da discussão acerca de hipertexto, Coscarelli (2005), Xavier (2004), Lobo-Sousa (2009), Lévy (1993). Para a discussão a respeito da leitura hipertextual, baseamo-nos em autores como Scliar-Cabral (2001), Oliveira (2002), Pinheiro (2005), Walsh, Asha; Spranger (2007), Burgos (2006) e Araújo (2008). A pesquisa foi realizada com três alunos do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Aos sujeitos foi pedido que realizassem duas atividades de pesquisa, uma com o objetivo de obter uma compreensão geral do assunto (o tema foi definido pela pesquisadora) e outra para obter uma compreensão detalhada a fim de, ao final de cada tarefa, fazer um resumo oral de suas conclusões. A fim de identificar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram os protocolos verbais, gravações das verbalizações dos sujeitos sobre os pensamentos que tinham durante a leitura, e a gravação da interface da tela do computador, com o intuito de perceber as estratégias de navegação, como os sujeitos interagiram com os recursos hipertextuais. Os resultados da análise dos dados mostraram que os sujeitos foram capazes de utilizar uma variedade de estratégias, monitorando e avaliando não apenas a própria compreensão leitora, como também o material de leitura a respeito de seu conteúdo e organização. Porém, também pudemos perceber que os leitores ainda subutilizam o hipertexto e os recursos que ele oferece. Talvez por ainda estarem habituados ao texto impresso e sua estrutura linear, os sujeitos que participaram da pesquisa não exploraram muito os links presentes nos sites pesquisados. Isso também se deve ao fato de muitos textos que estão disponíveis na internet se tratarem de documentos de texto, simplesmente textos eletrônicos, sem nenhuma organização hipertextual, mas apenas constituindo um texto impresso na tela do computador. A estrutura de alguns dos textos pesquisados, como foi mostrado na análise, não incentivavam a leitura não-linear, por estarem mais próximos da organização linear do texto impresso. Os sujeitos também mostraram mais habilidade em usar esses recursos hipertextuais, como links e ferramentas de busca, em sítios virtuais cujas estruturas já lhes era familiar, como por exemplo, a Wikipedia. Esperamos contribuir com as pesquisas já realizadas para que se chegue a uma maior compreensão do que é a leitura hipertextual.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Hipertexto.



## ABSTRACT

The present study aimed at analyzing hypertextual reading of English texts regarding the use of metacognitive strategies. It also intended to observe reader's behavior face to the hypertextual resources, such as links and research tools. This qualitative research did not intend to build generalizations, but to explore and describe an event, as we believe in the contributions that findings made here can bring to future research. The theoretical background of this work are, in relation to reading, Goodman (1987), Smith (1971), Leffa (1996), and Rumelhart (1980). Leffa (1996), Mokhtari & Sheorey (2001) and Carrell (2004) contributed to our understanding of reading strategies. Grounded by researchers of the New Technologies of the Information and Communication, like Coscarelli (2005), Xavier (2005), Lobo-Sousa (2009), Lévy (1993), we discussed the concepts of hypertext. And its organization was discussed according to Lapuente (2006) and Sabadini (2007). Findings of recent research, like Scliar-Cabral (2001), Oliveira (2002), Pinheiro (2005), and Burgos (2006), Walsh, Asha;Sprainger (2007), and Araújo (2008) helped us understand hypertextual reading. Three students from Universidade do Estado do Rio Grande do Norte took part in the study. It was required from them to make two research activities on the internet. The first one aimed at getting the gist of the subject (chosen by the researcher). The second one aimed at having the detailed comprehension of the subject. At the end of each task, students had to summarize their findings. In order to identify the strategies used by the subjects, the instruments for data collection were the verbal protocols, that is, we recorded the verbalizations made by the subjects regarding their thoughts during reading, and the images of the computer screen, so we could notice the strategies used to surf on the internet and how they interacted with the hypertext and its resources. The results of the data analysis showed that the subjects were able to use a variety of strategies, monitoring and evaluating not only their reading comprehension, but also the reading material regarding its content and organization. However, we could also perceive that readers underuse the hypertext and its resources it offers. Maybe because they are still used to print text and its linear structure, the subjects that took part on the research did not explore the links very much in the websites they visited. That also happens because a lot of the hypertexts available on the internet are text documents, electronic texts only, with no hypertextual organization, constituting solely of print text on the computer screen. The structure of many of the websites visited, as shown in the analysis, did not encourage non-linear reading, as they are closer to the linear organization of print texts. Results also point that subjects are more likely to use the resources intrinsic to the hypertext, as links, research tools, in websites they are already familiar with, such as Wikipedia. We hope to contribute to research already done in order to achieve a greater understanding of what hypertextual reading is.

Key-Words: Reading. Strategies. Hypertext.

## LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Resumo das estratégias metacognitivas utilizadas durante a realização da tarefa 1 .....	112
Tabela 2 - Resumo das estratégias metacognitivas utilizadas durante a realização da tarefa 2 .....	114
Quadro 1 - Estratégias de leitura do hipertexto .....	53
Quadro 2 - Comparação entre estratégias que leitores dizem utilizar e as que eles realmente utilizam .....	77
Gráfico 1 - Utilização de estratégias metacognitivas na tarefa 1 .....	111
Gráfico 2 - Utilização de estratégias metacognitivas na tarefa 2 .....	113
Gráfico 3 - Estratégias utilizadas durante as tarefas 1 e 2 .....	116
Gráfico 4 - Porcentagem de estratégias por tarefa .....	117

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de hipertexto com estrutura axial .....	43
Figura 2 - Exemplo de hipertexto com estrutura rizomática.....	44
Figura 3 - Eslito de organização linear da informação hipertextual .....	44
Figura 4 - Eslito de organização hierárquico da informação hipertextual .....	45
Figura 5 - Eslito de organização reticulado da informação hipertextual .....	45
Figura 6 - Eslito de organização em rede da informação hipertextual.....	46
Figura 7 - Portal Infoescola (www.infoescola.com).....	47
Figura 8 - Uso de marcas tipográficas S2T1 .....	90
Figura 9 - Uso de marcas tipográficas S1T1 .....	91
Figura 10 - Uso de marcas tipográficas S1T2 .....	92
Figura 11 - Visualização do Google Docs.....	109
Figura 12 - Navegação S1T1 .....	119
Figura 13 - Exemplo de 'Schema Theory'.....	120
Figura 14 - Visualização rápida do Google .....	121
Figura 15 - Navegação S1T2.....	122
Figura 16 - Navegação S2T1.....	123
Figura 17 - Navegação S2T2.....	124
Figura 18 - Navegação S3T1.....	125
Figura 19 - Navegação S3T2.....	126
Figura 20 – DocumentoS PDF acessados.....	127
Figura 21 – Recursos do documento PDF.....	128
Figura 22 – Sites com estrutura linear.....	128
Figura 23 - Sites com estrutura hierárquica.....	129
Figura 24 - Sites com estrutura reticulada .....	130
Figura 25 – Página do site www.wikipedia.com.....	131
Figura 26 – Página Inicial do Google.....	132
Figura 27 – Ferramenta de Idiomas do Google .....	133
Figura 28 – Google Tradutor .....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS  
(Baseada em Ochs, 1979, e Gaskill, 1980, citados por Cavalcanti, 1989)

(Ps) – pausa longa

(.) – pausa curta

/ – entonação descendente final (delimitação)

(LA) – lê em voz alta

(LB) – lê em voz baixa

(VC) – fala com a pesquisadora com voz clara

(RM) – resmungo (como se falasse consigo mesmo)

(FR) – fala rindo.

(RI) – ri.

(?) – o pesquisador não compreende o que o sujeito falou

“ ” – palavra ou expressão comentada pelo informante

‘ ’ – palavra ou expressão falada ou lida em inglês durante os protocolos

[ ] – fala da pesquisadora

[?] – fala da pesquisadora inaudível

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>22</b>
1.1 Leitura .....	22
1.2 Estratégias de Leitura.....	26
1.3 Leitura em Língua Estrangeira .....	31
1.4 Hipertexto.....	35
1.4.1 Modelos de Organização Hipertextual .....	42
1.4.2 Leitura Hipertextual .....	48
<b>CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>55</b>
2.1 Introdução .....	55
2.2 Estudo Piloto .....	56
2.2.1 O Participante .....	56
2.2.2 Procedimentos do Estudo Piloto .....	57
2.2.3 Desempenho do Participante .....	57
2.2.4 Limitações do estudo piloto e principais mudanças para o estudo principal .....	58
2.3 Pesquisa Atual.....	60
2.3.1 Tipo de Pesquisa .....	60
2.3.2 Contexto da Pesquisa .....	61
2.3.4 Participantes .....	61
2.3.5 Instrumentos .....	63
2.3.6 Coleta de dados.....	65
2.3.7 Procedimentos para coleta de dados.....	67
2.3.8 Análise dos dados.....	68
2.3.9 Questões éticas da pesquisa .....	70
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>71</b>
3.1 Inventário de estratégias metacognitivas de leitura.....	72
3.1.1 Eu estabeleço objetivos para minha leitura.....	72
3.1.2 Eu planejo como vou ler o texto .....	73

3.1.3 Eu sempre observo como o texto é organizado e presto atenção a títulos e subtítulos.....	73
3.1.4 E Eu uso pistas tipográficas (gravuras, tabelas, mapas, fotos, palavras em maiúsculas, negrito, itálico, etc.) .....	74
3.1.5 Eu avalio se o que leio é relevante para os meus objetivos de leitura ....	74
3.1.6 Eu leio em voz alta quando o texto torna-se de difícil compreensão .....	74
3.1.7 Eu retorno ou avanço a leitura quando não entendo uma passagem do texto.....	75
3.1.8 Eu procuro o significado de palavras desconhecidas no contexto .....	76
3.1.9 Consciência do uso de estratégias metacognitivas.....	76
3.2 Estratégias Metacognitivas utilizadas durante a leitura do(s) hipertexto(s)....	78
3.2.1 Estratégias metacognitivas utilizadas durante a realização das tarefas 1 e 2.....	81
3.2.1.1 Definir um propósito para a leitura .....	81
3.2.1.2 Prever acerca do conteúdo do texto antes da leitura .....	83
3.2.1.3 Checar a adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido .....	84
3.2.1.4 Selecionar o material de leitura .....	85
3.2.1.5 Usar os recursos visuais do texto.....	87
3.2.1.6 Usar pistas contextuais .....	88
3.2.1.7 Usar marcas tipográficas.....	89
3.2.1.8 Usar o conhecimento prévio.....	92
3.2.1.9 Ler em voz alta.....	94
3.2.1.10 Fazer pausas para reflexão durante a leitura .....	95
3.2.1.11 Visualizar a informação durante a leitura .....	97
3.2.1.12 Avaliar o material durante a leitura.....	98
3.2.1.13 Resolver informação conflituosa .....	101
3.2.1.14 Rerler para melhor compreensão.....	103
3.2.1.15 Adivinhar o significado de palavras desconhecidas .....	104
3.2.1.16 Fazer anotações.....	105
3.2.1.17 Resumir.....	106
3.2.1.18 Regredir e progredir durante a leitura .....	107
3.2.1.19 Fazer perguntas a si mesmo .....	108
3.2.1.20 Usar material de referência .....	109
3.2.1.21 Traduzir .....	110
3.3 Resumo da utilização das estratégias pelos 3 sujeitos .....	110
3.3.1 Tarefa 1 .....	111

3.3.2 Tarefa 2.....	112
3.3.3 Estratégias de leitura utilizadas.....	115
3.4 Navegação .....	117
3.4.1 Navegação P1.....	118
3.4.2 Navegação P2.....	122
3.4.3 Navegação P3.....	124
3.5 Breve análise dos sites pesquisados.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>
Apêndice A – Questionário de sondagem .....	146
Apêndice B – Teste de proficiência .....	148
Apêndice C – Inventário de estratégias metacognitivas .....	152
Apêndice D – Roteiro para a realização da tarefa de leitura .....	153
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecimento. ....	155
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
Anexo A – Transcrição dos protocolos verbais do estudo piloto – tarefas 1 e 2.....	156
Anexo B – Resumos das tarefas 1 e 2 (Estudo piloto) .....	157
Anexo C – Mapa da navegação – estudo piloto (SPT1).....	168
Anexo D - Mapa da navegação – estudo piloto (SPT2).....	169
Anexo E – Resumo das respostas ao questionário de sondagem .....	160
Anexo F – Transcrição dos protocolos S1T1.....	161
Anexo G – Transcrição dos protocolos S1T2 .....	165
Anexo H – Transcrição dos protocolos S2T1 .....	167
Anexo I – Transcrição dos protocolos S2T2.....	169
Anexo J – Transcrição dos protocolos S3T2 .....	172
Anexo K – Transcrição dos protocolos S3T2.....	175

## INTRODUÇÃO

---

(...) a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.

*Pierre Lévy*

A tecnologia tem, cada dia mais, invadido a sociedade do século XXI. Usamos a tecnologia para facilitar a nossa vida de várias maneiras, para fazer novos amigos ou entrar em contato com parentes que moram distantes de nós, para fazer conferências de trabalho, dentre outras atividades. De uma forma geral, a tecnologia e, principalmente, a internet, tem sido usada para a comunicação. Logo se percebeu o potencial dessas novas tecnologias para fins didáticos. É uma realidade o uso crescente de hipertextos pelos alunos para fazer pesquisas complementares ao ensino presencial, como também do seu uso em cursos mediados pelo computador. Esses textos, chamados de hipertextos, têm despertado o interesse de muitos estudiosos e também desta pesquisadora, pois acredito que a natureza de um texto, seu formato, sua função, influenciam na maneira como o lemos, sendo, portanto, de extrema relevância que a leitura do hipertexto seja investigada.

Muitas universidades no Brasil contam com cursos de licenciatura a distância; cursos onde o hipertexto figura como instrumento por excelência das aulas, já que são acessadas pelos alunos através de um ambiente virtual. Como o aluno da graduação lê o hipertexto influenciará, e muito, o seu rendimento acadêmico. Consequentemente, se o texto impresso com suas características demanda o uso de estratégias próprias para sua compreensão, pensamos que o hipertexto, por possuir características que o definem e distinguem, deva exigir processos específicos para sua melhor compreensão. Estudos recentes, como os de Araújo (2008), Walsh e Spranger (2007), Burgos (2006), Pinheiro (2005) e Oliveira (2002), vêm sendo realizados com o intuito de identificar as estratégias de compreensão do hipertexto. Tais estudos apontam para características próprias do hipertexto, como a navegabilidade e a não-linearidade. Porém, muitas questões acerca do hipertexto ainda estão sem resposta. Ainda não é conhecida a influência



do formato hipertextual na compreensão, ou quais estratégias são necessárias para o processamento do hipertexto.

Esta realidade despertou nosso interesse para a leitura de hipertextos. Muito já foi escrito a respeito da leitura de texto impresso, mas a presença cada vez mais constante das novas tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem nos leva a crer que a produção de conhecimento científico a respeito do processamento do hipertexto se torna crucial para o desenvolvimento da leitura nesse meio, seja em língua estrangeira ou em língua materna. Com o intuito de nos aprofundarmos no assunto, vários trabalhos de pós-graduação e livros publicados que tratavam da leitura de hipertexto foram consultados.

Pesquisas como a de Burgos (2006) e Oliveira (2002) buscaram identificar quais estratégias de leitura foram utilizadas por alunos em diferentes contextos de aprendizagem ao ler hipertextos. Porém, pensamos que, para uma investigação eficaz sobre o processamento da leitura, seja ela em meio impresso ou em meio hipertextual, dois fatores são muito importantes: a proficiência leitora e a proficiência na língua alvo. Para que um mapeamento das estratégias de leitura possa ser feito, devemos pesquisar participantes familiarizados não somente com a língua, mas também com a atividade de ler, visto que muitos estudos apontam para a necessidade de investigar como o leitor proficiente lê a fim de entender o processo de leitura (MOKHTARI & SHEOREY, 2001). Na pesquisa de Burgos, a partir do questionário de sondagem respondido pelos participantes e pelo contexto onde a pesquisa foi realizada (uma escola pública, pois apesar de sonharmos com um quadro diferente, sabemos das limitações no ensino da rede pública no Brasil e do pouco interesse dos alunos devido aos mais diversificados fatores, social e econômico, por exemplo) os leitores não eram, a nosso ver, proficientes em leitura.

Oliveira, que investigou as estratégias utilizadas na leitura de hipertextos em língua inglesa por alunos brasileiros, contou com alunos de inglês de um curso com abordagem instrumental, o que evidencia a não proficiência desses alunos na língua alvo, embora eles fossem proficientes em leitura. O desconhecimento da gramática e vocabulário da língua pode tornar a compreensão do texto quase impossível (KLEIMAN, 1995), o que resultaria em uma pesquisa falha acerca do processamento do hipertexto. Embora pesquisadores como Kleiman enfatizem a importância do vocabulário e da gramática na leitura de textos impressos,

acreditamos que a mesma importância deve ser dada em meio hipertextual, pois apesar de se tratar de um tipo diferente de texto, que engloba bem mais do que a linguagem verbal, ele também se utiliza principalmente dela, o que inclui também a gramática e o vocabulário.

Apesar da grande empolgação presente no meio acadêmico causada pelo advento das novas tecnologias, pesquisas recentes acerca da leitura de hipertexto mostram que a leitura em ambiente digital não apresenta melhoras significativas com relação à compreensão do texto por parte dos leitores (COSCARELLI, 2005; 2009). Um exemplo disso é o estudo conduzido por Scliar-Cabral (2001), que teve como objetivo geral verificar como se dava a retenção dos conteúdos presentes em três textos expositivos, apresentados nos formatos de hipertexto eletrônico, hipertexto impresso e impresso tradicional, tendo como meta a recuperação das idéias principais e dos detalhes. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que o desempenho dos participantes nas atividades de recuperação das informações dos textos se mostrou melhor nos formatos impresso hipertextual<sup>1</sup> e impresso tradicional, do que no formato hipertextual eletrônico. Vários fatores podem ter influenciado nesses resultados, como o tipo de hipertexto utilizado ou a familiaridade dos participantes com o texto eletrônico (apesar de serem familiarizados com os recursos fornecidos pelos computadores, como explicitado pelos pesquisadores). Por isso acreditamos que mais pesquisas a esse respeito devem ser conduzidas.

Pensamos que os problemas atribuídos à compreensão do hipertexto poderiam acontecer com qualquer texto, seja impresso ou online, desde que o leitor não estivesse familiarizado com o seu formato. O leitor precisa entender como o texto se organiza e como deve ser lido. A falta desse conhecimento implicaria em uma compreensão falha do sentido do texto. Acreditamos ser esse um problema genuíno na compreensão do hipertexto. A negação das peculiaridades do hipertexto, como a não-linearidade, por exemplo, acarreta uma abordagem errônea ao lidarmos com ele. Por isso, devemos nos empenhar em entender como o hipertexto é estruturado e quais estratégias podem ser utilizadas para a sua compreensão, de forma que o hipertexto possa trazer os benefícios que se espera dele.

Para que possamos ensinar a ler é preciso entender como se dá o processamento cognitivo da informação, ou seja, os processos que ocorrem na

---

<sup>1</sup> Os autores consideram que o formato hipertextual pode estar presente também em textos impressos que contenham textos secundários agregados a textos principais, além de fotos, gravuras e gráficos.

mente durante o ato da leitura. O mesmo procedimento deve ser utilizado para que compreendamos a leitura em meio hipertextual, visto este ser um formato diferente de texto (COSCARELLI, 2005; XAVIER, 2005; MARCUSCHI, 2005), que, conseqüentemente, implicará em maneiras diferentes de processar a informação.

Por esta razão, parece ser crucial para o ensino da leitura mediada pelo computador a busca por um entendimento maior acerca das características particulares no processamento do hipertexto. O conhecimento científico sobre o processamento do hipertexto, por sua vez, poderá nos guiar na tomada de decisões metodológicas, ajudando-nos a selecionar atividades de leitura que mais eficazmente possam formar leitores proficientes, tornando-os conscientes das possibilidades que o hipertexto oferece e ensinando-os a utilizar esses recursos, não somente para a leitura, como também para a escrita desse formato de texto. Desta forma, pesquisas sobre o processamento do hipertexto podem contribuir para um uso mais consciente das novas tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem de línguas.

Por isso, pretendemos investigar como a leitura de hipertexto em língua inglesa é feita por participantes proficientes tanto em leitura como também em língua inglesa para que pudéssemos responder às nossas perguntas de pesquisa, (a) Quais estratégias metacognitivas são utilizadas durante a leitura do hipertexto? (b) Os leitores utilizam recursos característicos do hipertexto, como hiperlinks e ferramentas de busca?

O objetivo geral deste trabalho foi investigar e mapear as estratégias metacognitivas de leitura de hipertextos utilizadas por leitores experientes, proficientes em leitura em língua inglesa. Os objetivos específicos foram (a) verificar quais estratégias metacognitivas são utilizadas na leitura de hipertexto; (b) observar se e como os leitores utilizam recursos característicos do hipertexto, como hiperlinks e ferramentas de busca.

Pensamos que, a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa, pudemos somar às pesquisas já realizadas acerca desse assunto de forma a contribuir para um melhor entendimento sobre a leitura hipertextual.

Este trabalho está dividido em introdução, em que apresentamos a problemática, a justificativa, os objetivos e questões de pesquisa, três capítulos,

respectivamente, fundamentação teórica, metodologia e análise e discussão dos dados, e as considerações finais.

O primeiro capítulo, Pressupostos teóricos, traz discussões acerca da fundamentação teórica que norteia o nosso estudo. Primeiramente, falamos sobre o conceito de leitura com base em Goodman (1987), Leffa (1996). Também discorremos a respeito das estratégias de leitura (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996; MOKHTARI & SHEOREY, 2001) e da leitura em língua estrangeira (ALDERSON, 2000; CARRELL, 1998; GRABE & STOLLER 2002). Em seguida, ainda o capítulo 1, por meio das contribuições de Coscarelli (2005, 2007, 2009), Lobo-Sousa (2009), dentre outros, falamos sobre o hipertexto, e tentamos, a partir da discussão acerca de suas características descritas por pesquisadores como Xavier (2005), Lévy (1993) e Coscarelli (2005), pensar um conceito de hipertexto dentre tantos existentes. Discorremos ainda, com base em Lapuente (2006) e Sabadini (2007), acerca dos estilos de organização do hipertexto. No sexto tópico do primeiro capítulo, apresentamos algumas pesquisas que buscaram entender o processo de leitura do hipertexto a partir da identificação das estratégias utilizadas pelos leitores ao ler o hipertexto (OLIVEIRA, 2002; PINHEIRO, 2005; BURGOS, 2006).

No Capítulo 2, Metodologia, descrevemos os procedimentos da pesquisa, relatamos o estudo piloto que foi realizado a fim de testar a técnica dos protocolos verbais, instrumento de coleta utilizado na pesquisa, para que pudéssemos aperfeiçoar a coleta de dados da pesquisa. Também descrevemos os participantes que contribuíram com a pesquisa, o contexto onde foi realizada, além de falarmos acerca dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo 3, Análise e discussão dos dados, fazemos a análise dos dados obtidos, no qual procuramos, além de identificar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos participantes durante a leitura do hipertexto, analisar os caminhos percorridos pelos participantes durante sua navegação, o que foi possível a partir da gravação da interface da tela do computador. Também discutimos acerca da organização dos hipertextos acessados pelos participantes, a fim melhor compreendermos suas escolhas ao utilizar ou não os links e outros recursos hipertextuais.

Por fim apresentamos as Considerações Finais, com as conclusões resultantes da análise dos dados e as sugestões para estudos futuros a partir de desdobramentos de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

---

Ao mesmo tempo que o rasgamos pela leitura ou pela escuta, *amorrotamos* o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem, os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costuramo-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que le deram seu nome.

Lévy (1996, p. 35-36)

Apresentaremos a seguir alguns conceitos importantes para este estudo. Primeiramente, discorreremos a respeito das concepções de leitura e estratégias de leitura que corroboram a visão de leitura como construção de significado através da interação defendida nesta pesquisa. A leitura em língua estrangeira também será abordada nesse primeiro momento. Em seguida, discutiremos as noções vigentes sobre o hipertexto e a leitura hipertextual, além de expormos os resultados de relevantes pesquisas que também buscaram descrever a leitura do hipertexto, buscando com elas dialogar a fim construir o pressuposto teórico desta pesquisa.

### 1.1. Leitura

Por muito tempo a leitura foi vista como uma atividade passiva. O autor codificava seus pensamentos em linguagem que seria posteriormente decodificada pelo leitor. O texto, dessa forma, continha toda a informação necessária e bastava ao leitor conhecer o código lingüístico para poder compreendê-lo. A compreensão, portanto, era vista como um produto da 'extração' do sentido codificado no texto pelo autor. Os estudos acerca da leitura, portanto, visavam descrever como os estímulos externos, como palavras impressas e as respostas ao reconhecimento dessas palavras, estavam associados. O foco desses estudos estava em eventos que poderiam ser diretamente observáveis, logo, eventos exteriores ao indivíduo. Pouco esforço foi feito para entender os processos que ocorriam dentro da mente e que possibilitavam que o leitor atribuísse sentido ao texto.

O avanço da psicologia cognitiva e estudos do movimento dos olhos<sup>2</sup> durante a leitura motivaram pesquisas acerca dos processos mentais ocorrentes durante a leitura. A partir daí, os estudos sobre a leitura despertaram o interesse de muitos pesquisadores e vários modelos acerca de seu processamento foram propostos. Esses modelos dependiam do foco das investigações acerca da leitura. Alguns deles tinham o foco no texto, outros, no leitor, por fim, surgiu um modelo com foco na interação entre texto e leitor.

O modelo de processamento ascendente (bottom-up processing) estuda a leitura na perspectiva do texto. Nessa perspectiva, a leitura se trata da extração do sentido que está presente no texto pelo leitor. O trabalho de produção de sentido é, portanto, do autor, que expressa suas idéias em palavras e sentenças que seriam posteriormente decodificadas pelo leitor. Esses modelos encaram o resultado da leitura como um produto. A compreensão é vista como o resultado da leitura e ela só poderia ser mensurada após concluída a leitura. O foco está no produto da leitura, não no processo. Dessa forma, a compreensão de um texto é medida através de questionários ou resumos. A leitura é concebida como uma série de mecanismos pelos quais a informação é processada de maneira linear e serial. No processamento ascendente, o leitor decodifica os sinais linguísticos presentes no texto (letras, sílabas, palavras, frases, marcadores discursivos) e usa seu conhecimento linguístico para organizar esses sinais de forma coerente (BROWN, 2001). Esse modelo de processamento certamente exige do leitor um grande conhecimento da língua para que ele possa selecionar as pistas lingüísticas do texto e organizá-las coerentemente a fim de 'retirar' o sentido do texto. O fluxo da informação parte, portanto, do texto ou informação visual até o leitor num processo ascendente.

Em contraposição à visão de leitura com foco no texto do modelo ascendente, veio o modelo de análise-síntese de Goodman (1967). Ele definiu a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação, no qual o leitor reconstrói o sentido do texto à

---

<sup>2</sup> Foi descoberto que o olho não se movimentava de forma linear durante a leitura, da esquerda para a direita como se pensava, mas em um movimento chamado sacádico. Os olhos fazem uma série de fixações, que duram cerca de duzentos a duzentos e cinquenta milésimos de segundo até fazer uma nova fixação. Cada fixação tem uma média de intervalo de sete a nove caracteres. A nossa visão periférica seria responsável por dar pistas de onde a próxima fixação deverá acontecer. A distância entre as fixações e a duração delas varia de acordo com a dificuldade do texto e da proficiência do leitor. O movimento sacádico, embora normalmente avance no texto, pode também se mover de forma regressiva, possivelmente devido a problemas na compreensão, quando o leitor voltaria ao ponto em que sentiu dificuldades no texto para esclarecer suas dúvidas.

medida que o lê. O leitor proficiente recorre muito mais ao seu conhecimento de mundo (*background knowledge*) do que às pistas linguísticas presentes no texto. Para ele, o leitor faz previsões, cria hipóteses durante a leitura, para confirmá-las ou não ao longo do processo de ler. As hipóteses não confirmadas são então reformuladas e a leitura continuaria fluindo nesse mesmo processo de 'adivinhação'. O que o leitor processa da página impressa é apenas o necessário para confirmar ou rejeitar/reformular suas hipóteses. O modelo de leitura proposto por Goodman foi denominado modelo de Análise-síntese ou modelo de processamento descendente (*top-down processing*), visto que o leitor dentro desse modelo deve recorrer mais ao seu conhecimento prévio do que às pistas linguísticas presentes no texto. Goodman via a leitura como processamento de informação que se tornaria artificial se fragmentado em componentes distintos e recebeu críticas por não considerar variáveis como o interesse do leitor ou sua familiaridade com o tema em seu estudo (DOLAN & HARRISON, 1979).

O modelo de análise-síntese se caracteriza como um modelo descendente de leitura por considerar a importância da informação não-visual para a criação de hipóteses acerca da informação visual no processamento do texto. Smith (1971) argumentava que a informação não-visual, como a experiência do leitor com o processo da leitura, seu conhecimento do contexto, familiaridade com a estrutura da língua e com tipos específicos de texto, conhecimento de mundo e conhecimento do assunto do texto, tem maior importância que o texto em si. No processamento descendente, segundo Leffa (1996):

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto. (LEFFA, 1996, p. 15)

Concordamos com a importância das informações não-visuais no texto e na visão de leitura como reconstrução. Porém, essa reconstrução deve acontecer até um certo ponto, de forma que um leitor não entenda algo completamente diferente



de outro ao ler um mesmo texto, já que a ativação de esquemas ou conhecimento prévio do leitor deve ser motivada por pistas no texto.

Rumelhart (1980) propôs uma abordagem com base no conhecimento prévio, que vê a leitura como um processo de ativação de esquemas, que podem ser de níveis ortográfico, lexical, sintático e semântico, já internalizados pela mente, que são acionados pelo insumo lingüístico presente no texto. Este input da informação presente no texto é então acomodado no esquema ativado relacionado a ele. Os esquemas, para Rumelhart, seriam redes de informação estocadas no cérebro, que funcionariam como uma espécie de filtro para as novas informações. A leitura dentro deste modelo se constitui como uma associação de informações.

Os modelos interativos da leitura consideram que tanto os processos ascendentes (bottom-up processes) como os processos descendentes (top-down processes) interagem para a compreensão da mensagem do texto. O sentido do texto passa a ser visto como uma negociação de sentido feita a partir da interação do leitor e texto, aquele usa para isso tanto os processos de baixo nível (low-level processes) como a decodificação de letras e palavras, como os processos de alto nível (high-level processes), que envolvem a percepção das relações sintáticas e semânticas do texto. Dessa forma, não somente leitor e texto interagem, como também os diversos processos que envolvem o ato de ler.

Na concepção interativa, a leitura de uma palavra não se dá de forma linear, da esquerda para a direita, mas acontece de modo instantâneo. O leitor percebe a palavra como um todo, e não letra por letra. O leitor apreende os segmentos maiores presentes no texto, as unidades de sentido que se pode abranger em uma fixação ocular, não lê cada letra de uma palavra isoladamente. Isso explica porque a troca da letra 'ê' por 'â' na frase "Todos ficaram indignados com a violência nas escolas" pode facilmente passar despercebida pelo leitor, pois o erro ortográfico, perceptível no processo ascendente, é resolvido pela negociação de sentido do sintagma, que envolve o processamento descendente do texto. Ele percebe as letras por seus traços distintivos, e não as processa de forma integral, em todos os seus detalhes (LEFFA, 1996). Esse processamento 'em paralelo', como definiu Leffa (1996), ocorre desde o nível da letra até o nível da palavra ou do sintagma. Dessa forma, a apreensão de elementos do texto exige a interação entre diversas fontes de conhecimento do leitor, desde o conhecimento das letras e combinações silábicas

(processamento ascendente) até o conhecimento semântico, que deverá informar o leitor sobre qual significado terá uma palavra em determinado contexto (processamento descendente). Portanto, a leitura é, segundo Leffa (1996):

um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como seqüencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFFA, 1996, pp. 17-18)

Adotamos neste estudo uma visão interativa de leitura. Acreditamos que diversos fatores influenciam no processamento textual, como, por exemplo, o formato do texto, o nível de dificuldade da linguagem presente nele, o conhecimento prévio do leitor, seus propósitos de leitura, sua proficiência leitora, entre outros. Pensamos que o mesmo processo deve ocorrer na leitura hipertextual, porém, outros elementos se somam aos listados acima, como os links e os recursos multimídia, que, como este estudo pretendeu mostrar, influenciam no processamento textual do hipertexto. Além disso, o 'hiperleitor' deverá aprender a interagir não somente com o texto, mas também com o computador e os recursos da Internet, outro fator que deverá implicar em mudanças na forma de construir o sentido do texto.

## **1.2. Estratégias de Leitura**

O processo da leitura é cognitivo, acontece dentro da mente humana e, por isso, é um processo interno que dificilmente poderá ser entendido na sua totalidade. Porém, como vimos anteriormente, a compreensão se dá a partir da cooperação entre várias fontes de conhecimento que são ativadas na mente do leitor. Dentre esses conhecimentos está o linguístico, o conhecimento de mundo ou prévio, por exemplo. Esses conhecimentos também envolvem o conhecimento estratégico. Ou seja, o leitor proficiente deve lançar mão de uma gama de procedimentos no ato da leitura com a finalidade de lidar com os diferentes saberes necessários para a leitura. O conhecimento estratégico é, portanto, mediador dos outros conhecimentos

no processo de leitura. A falta ou deficiência de algum deles, quando detectada pelo leitor proficiente, pode ser compensada através da ativação de outro conhecimento (por exemplo, se falta ao leitor de língua estrangeira um vocabulário mais extenso, esse leitor pode compensar essa deficiência com seu conhecimento prévio ou conhecimento linguístico, da morfologia da língua para fazer a predição do significado das palavras desconhecidas no texto).

Atribuir sentido a um texto implica decodificar letras, atribuir sentido às palavras, inferir o sentido de palavras desconhecidas pelo contexto, criar hipóteses a respeito do que virá logo em seguida no texto, reformular essas hipóteses, enfim, uma gama de ações que são conhecidas como estratégias. São esses procedimentos que ajudam o leitor a chegar ao entendimento da mensagem do texto, pois o leitor se utiliza deles para realizar o fatiamento sintático das orações, bem como resolver problemas de compreensão no decorrer da leitura. Apesar de, como já dissemos, a atividade de leitura não possibilitar um acompanhamento do seu processo como um todo, a observação desses procedimentos utilizados durante a leitura revelam dados importantes sobre como a interação entre leitor e texto acontece.

As habilidades de leitura não apenas lançam luz à compreensão de como o leitor lida com o texto durante a leitura, como também à maneira como essas estratégias auxiliam a compreensão textual (CARRELL, 1998). O conhecimento acerca das estratégias envolvidas na construção do sentido e o monitoramento do processo de compreensão seriam, portanto, aspectos importantes que definiriam uma leitura proficiente (MOKHTARI & SHEOREY, 2001).

Vários estudos mostram a importância do ensino de estratégias de leitura na formação de leitores proficientes de textos impressos (BROWN, 1980; CARRELL, 1998; ALDERSON, 2000; KOCH & ELIAS, 2008) e de textos online (MOKHTARI & SHEOREY, 2001; OLIVEIRA, 2002; BURGOS, 2006; WALSH & SPRAINGER, 2007). Para compreender um texto de forma eficiente, o leitor deve utilizar o conhecimento metacognitivo, ou seja, deve usar estratégias de leitura de forma consciente e deliberada. O conhecimento metacognitivo sobre leitura inclui a conscientização acerca de uma variedade de estratégias de leitura e sobre como e quando usá-las para atingir seus objetivos de leitura (MOKHTARI & SHEOREY,

2001). Brown (1980) também aponta que cabe ao leitor decidir quanto tempo e esforço deve ser dedicado à resolução de uma falha na compreensão.

Carrell (1998) distingue os termos 'estratégias' e 'habilidades'. Para ela, habilidades são técnicas automáticas de processamento da informação que o leitor usa de forma inconsciente. Já estratégias são habilidades usadas de forma intencional pelo leitor. As habilidades, na perspectiva de Carrell (1998), são também chamadas de estratégias cognitivas, e as estratégias são conhecidas igualmente como estratégias metacognitivas. O conhecimento e uso dessas estratégias caracterizariam a leitura proficiente.

As estratégias de leitura estão divididas em três grandes grupos: estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias de suporte. (MOKHTARI & SHEOREY, 2001; ARAÚJO, 2008). As estratégias cognitivas se referem às técnicas utilizadas de forma inconsciente pelo leitor enquanto trabalha diretamente com o texto, ou seja, durante a leitura propriamente dita. São procedimentos sobre os quais o leitor não tem reflexão ou controle consciente. Esses procedimentos são também chamados de 'automatismos da leitura' (KLEIMAN, 1995). Entre esses procedimentos está o fatiamento sintático do texto.

As estratégias de suporte se referem aos mecanismos que auxiliam o leitor na compreensão do texto. Entre elas estão:

1. Fazer anotações;
2. Sublinhar informações importantes do texto;
3. Usar materiais de referência (ex.: dicionários);
4. Parafrasear;
5. Fazer perguntas a si mesmo.

As estratégias metacognitivas se referem às técnicas utilizadas conscientemente pelo leitor a fim de monitorar e gerenciar o processo da leitura, à capacidade do leitor de avaliar a sua compreensão do texto, perceber quando compreende bem, quando sua compreensão é parcial e quando ela simplesmente não acontece. As estratégias metacognitivas envolvem também o conhecimento sobre o que fazer em face das dificuldades de compreensão, que medidas tomar

para driblar tais dificuldades, e até avaliar se existe essa possibilidade ou se as dificuldades ultrapassam a competência do leitor. Visto que a identificação das estratégias metacognitivas utilizadas durante a leitura do hipertexto é o foco de nossa pesquisa, iremos nos deter mais nesse tipo de estratégia. Leffa (1996) afirma que a metacognição envolve:

(a) a habilidade para monitorar a própria compreensão ("Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo", "Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a idéia principal.") e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha ("Vou ter que reler este parágrafo", "Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário"). (LEFFA, 1996, p. 46)

O conhecimento metacognitivo é o que leva o leitor a se concentrar não no conteúdo que está lendo, mas nos procedimentos e artifícios que utiliza para chegar à compreensão do texto. Este conhecimento metacognitivo depende de dois fatores para se desenvolver. Um deles é o amadurecimento cognitivo do ser humano, sua capacidade de reflexão que acontece conjuntamente com o crescimento do indivíduo. Outro é a instrução direcionada ao desenvolvimento do pensamento crítico e de uso das estratégias de leitura. Não há ainda, ao menos que seja de nosso conhecimento, um consenso acerca da quantidade de estratégias metacognitivas. Porém, muito já foi discutido sobre o assunto. Procuraremos aqui apresentar algumas concepções sobre o que são e quais são as estratégias metacognitivas sob o ponto de vista de pesquisadores da área de leitura.

Mokhtari e Sheorey (2001) listam as seguintes estratégias como metacognitivas:

1. Definição de um propósito para a leitura;
2. Predição acerca do conteúdo do texto antes da leitura;
3. Checagem da adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido;
4. Percepção das características do texto;
5. Seleção do material de leitura;
6. Uso dos recursos visuais do texto (ex.: gráficos);

7. Uso de pistas contextuais;
8. Uso de marcas tipográficas (ex.: negrito, itálico, sublinhado, maiúsculas, etc.);
9. Predição ou adivinhação do significado do texto;
10. Confirmação das predições.

Kleiman (1995) adiciona às estratégias listadas outras como, por exemplo, voltar para trás e reler partes do texto, procurar significado de uma palavra-chave no texto, fazer um resumo do que leu, e procurar um exemplo de um conceito.

Para Brown, a metacognição se refere ao “controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão” (BROWN, 1980 *apud* LEFFA, 1996, p.46), e as estratégias metacognitivas envolvem:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura;
- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
- Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;
- Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
- Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados;
- Tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas;
- Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções;

Entretanto, por oferecer uma lista mais completa de estratégias que os demais teóricos (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 1995; KOCH & ELIAS, 2008), decidimos adotar a classificação de Mokhtari & Sheorey (2001), embora fazendo algumas modificações, sobre as quais discorreremos a seguir.

Percebemos que a divisão entre estratégias metacognitivas e de suporte parece desnecessária, visto que ambas se tratam de mecanismos utilizados para auxiliar o leitor na correção de problemas de compreensão. Outro fator que acentua nossa opinião se dá devido ao fato de tanto estratégias metacognitivas como as de suporte serem conscientes, ou seja, elas são utilizadas de forma deliberada pelo

leitor. Dito isto, utilizaremos o termo 'estratégias metacognitivas' também para as estratégias de suporte.

Essas estratégias têm, tanto em leitura em primeira língua como em leitura em segunda língua, papel primordial na compreensão leitora, sendo o seu uso fator que distingue um leitor proficiente de um leitor não-proficiente. Se a leitura proficiente envolve o uso de estratégias, acreditamos que também a leitura em meio hipertextual deverá implicar no uso de tais recursos. O que nosso estudo buscou fazer foi descobrir quais estratégias metacognitivas são utilizadas por leitores proficientes, tanto no processo da leitura como em língua inglesa, na interação com o hipertexto de forma a construir o seu significado. Damos prioridade na pesquisa às estratégias metacognitivas por serem estas que o leitor tem controle consciente, visto que as estratégias cognitivas, por serem automáticas e não estarem no nível consciente do leitor, tornariam difícil a utilização dos protocolos verbais como instrumento de coleta de dados, pois os participantes dificilmente seriam capazes de verbalizar tais processos.

Acreditamos que o hipertexto, com suas características próprias, deva demandar o uso de estratégias diferenciadas às utilizadas em meio impresso, como também o uso de estratégias semelhantes (senão as mesmas) utilizadas nesses textos.

### **1.3. Leitura em Língua Estrangeira**

Estudos a respeito da leitura em uma língua estrangeira têm sido muito influenciados por pesquisas acerca da leitura em língua materna. Isso acontece devido a crença de que as habilidades de um indivíduo como leitor são transferidas de uma língua para a outra, ou seja, de que a leitura em segunda língua ou língua estrangeira seria apenas uma extensão da leitura em primeira língua (MOKHTARI & SHEOREY, 2001). Dessa forma, um leitor proficiente na sua língua materna seria igualmente proficiente na leitura de uma língua estrangeira, desde que, naturalmente, tenha conhecimento linguístico necessário da língua (*language threshold*, como é conhecido, se trata de um limiar de proficiência, o mínimo de conhecimento linguístico necessário para a leitura em língua estrangeira, limiar esse que também varia de acordo com o nível de dificuldade do texto). Porém, ainda há

duvidas quanto à origem dos problemas ou falhas de compreensão em textos em língua estrangeira, se relacionados à falta de proficiência em leitura ou no pouco conhecimento da língua alvo.

Alderson (2000) acredita que ambos os fatores – conhecimento da língua e conhecimento sobre leitura – são importantes, entretanto, para ele, o conhecimento da língua estrangeira é um fator mais importante do que habilidades em leitura da primeira língua. Clark (1980) afirma que a habilidade de leitura em uma língua estrangeira fica comprometida quando não há conhecimento suficiente da língua alvo, desta forma, mesmo sendo um leitor proficiente em língua materna, a falta de conhecimento do sistema linguístico da língua estrangeira causa um “curto-circuito” que inviabiliza a transferência de habilidades.

Goodman (1987) afirma que “existe um e somente um processo de leitura para todas as línguas, independentemente das diferenças na ortografia” (p. 14). A leitura de qualquer texto, em qualquer língua, deveria começar com um texto com “alguma forma gráfica” (p.14) e terminar com a compreensão, com a construção do significado, pois seria esse, obter o significado do texto, o objetivo dos leitores independente da língua. As diferenças no processamento da leitura estariam, portanto, nas características dos diferentes tipos de texto e na capacidade de cada leitor. Essas diferenças nos textos norteariam as expectativas do leitor acerca do material escrito, segundo Goodman, “leitores de inglês esperam que os adjetivos venham antes dos substantivos. Os leitores de francês ou de espanhol esperam que os adjetivos apareçam depois dos substantivos” (p.19). Ele cita ainda outros exemplos, como o chinês, para exemplificar o que chama de “flexibilidade do processo de leitura” para se ajustar às diferenças de caráter estrutural das línguas, enfatizando que “o processo de obter o significado do texto é essencialmente o mesmo” (p.21). Assim, a partir do momento no qual a aquisição da habilidade leitora em primeira língua acontece, ela estará disponível para ser usada em uma segunda língua e todas que vierem após, desde que haja o conhecimento necessário da língua para que as habilidades possam ser transferidas.

Ao contrário do que dizem pesquisas como a de Goodman (1987) a respeito da transferência de habilidades de leitura de uma língua para outra, Bernhardt (1991) afirma que a aprendizagem da leitura em língua estrangeira acontece de uma forma bastante diferente da aprendizagem da leitura em língua materna, pois o



aprendiz de leitura na sua primeira língua possui já um grande conhecimento do vocabulário e da estrutura da língua. Já para Martínez-Lage (1997), o desenvolvimento de habilidades de leitura em língua estrangeira não se equipara com o processo de letramento na língua nativa pelo fato de o aluno de inglês como língua estrangeira (EFL - English as a Foreign Language) já trazer consigo maior conhecimento lingüístico e de mundo que o aprendiz de primeira língua, conhecimento este que determina como novas informações serão processadas.

Martínez-Lage (1997) acredita que o leitor de EFL tende a ler textos na língua alvo concentrando mais sua atenção nos aspectos lineares do texto (letras e palavras), transformando a leitura em decodificação de palavras e não em interação com o texto em busca da construção do significado. Um leitor habilidoso, de acordo com Martínez-Lage, “interage com o texto, estabelecendo conexões significativas entre elementos textuais e extratextuais. Este tipo de interação permite que ele integre diferentes “subsistemas textuais (ex.: conteúdo, contexto, intenção, linguagem) com um metasisistema maior de significado” (p.122)<sup>3</sup>.

Já o leitor inexperiente, muitas vezes o caso de leitores de EFL (pois há normalmente uma regressão do processo de leitura devido à insegurança desse grupo de leitores por causa da falta de proficiência na língua alvo), costuma perceber a leitura como a compreensão de palavras isoladas, o que o leva a ler ‘palavra por palavra’, parando a leitura para procurar o significado de vocábulos desconhecidos no dicionário. Essa postura do leitor de EFL torna o processo mais lento e ineficaz, pois ao final da leitura ele terá esquecido o que leu anteriormente, diminuindo sua capacidade de recuperar as referências feitas no texto, o que dificulta a compreensão do texto de uma forma global (COADY, 1979; MARTÍNEZ-LAGE, 1997).

Grabe & Stoller (2002) comparam a leitura em primeira língua e em língua estrangeira e afirmam que elas diferem principalmente no que diz respeito às (1) diferenças linguísticas e de processamento; (2) diferenças individuais e de experiências pessoais; (3) diferenças sócio-culturais e institucionais. As diferenças linguísticas e de processamento se referem ao conhecimento que o leitor de primeira língua tem quando aprende a ler, conhecimento do léxico e acerca da gramática da

---

<sup>3</sup> A skilled reader interacts with the text, establishing significant connections between textual and extratextual elements. This kind of interaction allows him or her to integrate the different “textual subsystems (e.g.: content, context, intent, language) into a larger metasystem of meaning” (p.122).

língua. Outro fator importante seria o maior conhecimento metacognitivo e metalingüístico do leitor de EFL. Por já ter aprendido a ler em uma primeira língua, o conhecimento de como aprender a ler e de quais estratégias usar é bem mais acentuado. Além disso, o seu conhecimento acerca da estruturas lingüísticas é maior, assim como o seu conhecimento metalingüístico, que, diferentemente do leitor de primeira língua, para quem o conhecimento da língua é mais intuitivo, que é usado de forma consciente e estratégica para solucionar falhas na compreensão. Diferenças estruturais entre as duas línguas, proficiência na língua alvo e diferenças na quantidade de exposição à primeira língua e à língua estrangeira seriam outros fatores relacionados à diferenças lingüísticas e de processamento.

Entre as diferenças individuais e de experiências pessoais estão o nível de proficiência na língua alvo, que, como vimos na teoria da *language threshold*, tem grande influência sobre o desempenho do leitor de língua estrangeira; experiências pessoais em leitura na língua materna e motivação para leitura na língua estrangeira, pois apesar de ser um tópico muitas vezes negligenciado por professores e pesquisadores, a atitude do aluno em relação à língua alvo influencia e muito no seu aprendizado dessa língua. Entre as diferenças sócio-culturais e institucionais, os autores incluem o contexto sócio-cultural onde se insere o leitor de língua estrangeira, onde a maior ou menor importância dada à leitura pode influenciar no seu desempenho; a maneira como o discurso e os textos são organizados na língua materna, pois esse fator influencia nas expectativas do leitor em relação ao texto em FL (*foreign language* - língua estrangeira), que conseqüentemente, influenciariam a compreensão. As diferenças institucionais, por sua vez, dizem respeito às experiências com a leitura proporcionadas pelas crenças e atitudes das instituições de ensino na sua língua materna, que podem influenciar positiva ou negativamente nas atitudes do leitor em relação à língua alvo. Eles também afirmam que leitores de EFL têm que lidar com fatores específicos desse contexto, como os efeitos das transferências, o uso de recursos como dicionários bilíngues, tradução, etc.

Percebemos que há vários fatores que influenciam a leitura em língua estrangeira, tanto positiva como negativamente, mas acreditamos, com base em Coady (1979), que o leitor em língua estrangeira deve ser ensinado a utilizar estratégias que o auxiliem a superar problemas de compreensão, compensando

falhas em áreas onde o seu conhecimento é deficiente. Por exemplo, o seu conhecimento de mundo pode compensar o pouco conhecimento do vocabulário e vice versa. Grabe (1991) corrobora a crença de que esse conhecimento estratégico não se restringe à uma língua ou linguagem apenas:

Habilidades complexas de compreensão são compartilhadas pelas espécies humanas e essas habilidades se aplicam a mais que apenas leitura (ex. compreensão oral, compreensão visual). Portanto, não deveria surpreender que os processos cognitivos básicos operam de formas consistentes através das modalidades, através das línguas e através das múltiplas linguagens. (GRABE, 1991)<sup>4</sup>

Por esta razão, devemos ter em mente a importância de ensinar o conhecimento estratégico a fim de proporcionar um ensino mais eficiente da leitura não somente na primeira língua, como também em língua estrangeira. Da mesma forma, a importância do ensino de estratégias se aplica à leitura em texto impresso e também ao hipertexto, que engloba em sua interface as múltiplas linguagens e modalidades que a tecnologia e a imaginação humana permitem, tornando ainda mais crucial a preparação do leitor face os desafios que essa profusão de informação implica para a compreensão.

#### **1.4. Hipertexto**

Nesta subseção, descreveremos algumas definições de hipertexto de autoria de vários estudiosos, traçando um panorama certamente incompleto devido à rapidez com que as pesquisas acerca das novas tecnologias avançam.

A concepção de hipertexto surgiu com Vannevar Bush em 1945. Bush imaginou uma máquina que pudesse conter uma rede de textos interconectados e, dessa forma, possibilitasse o acesso rápido a uma gama de informações, assemelhando-se à memória humana. Daí também nasceu a concepção de hipertexto como metáfora do pensamento, como imitação da maneira de organização da mente humana. O seu dispositivo, chamado memex, serviria como um reservatório de documentos, incluindo som, imagem, e texto.

---

<sup>4</sup> Complex comprehension abilities are shared across the human species and these abilities apply to more than reading (e.g., listening comprehension, visual comprehension). So it should not be surprising that basic cognitive processes operate in consistent ways across modalities, across languages, and across multiple languages.

Mas o termo hipertexto foi proposto apenas em 1964, por Theodore Nelson, para designar uma escrita não-linear e não seqüencial. Ele afirma ter escolhido o termo pela conotação positiva do prefixo *-hiper*, que pode indicar “extensão e generalidade”. Segundo ele, o hipertexto consistia em um sistema de organização de dados, que estariam interconectados e poderiam ser acessados através de um computador.

Muitos teóricos (XAVIER, 2005; KOMESU, 2005, entre outros) concordam que o hipertexto possui características que o definem e o distinguem do texto impresso. Entre as principais características – ou peculiaridades – do hipertexto estão:

**a) Não-linearidade:** devido a sua construção em links, o hipertexto possibilita infinitos caminhos de leitura (com base na definição de Lévy de que o hipertexto constitui redes interconectadas, onde ao clique de um link, pode-se encontrar uma rede inteira), assim, o leitor pode escolher quais links quer seguir. Muitos argumentam que essa liberdade do leitor não é total, já que é o autor que disponibiliza os links no hipertexto, podendo, dessa maneira, limitar e manipular as escolhas do leitor. Porém, o autor não pode controlar se os leitores irão acessar os links que ele disponibilizou, nem em qual ordem eles os seguirão. Espéret (1996 *apud* COSCARELLI, 2005) pondera que a linearidade envolve três fatores: (1) a organização das unidades da linguagem que nunca poderia ser não-linear em nenhum formato de texto, visto a organização linear da linguagem; (2) a forma como a informação é guardada em um determinado meio, aí acreditamos haver diferença entre textos e hipertextos, pelos motivos já mencionados, embora Espéret pense que a formatação da informação depende do gênero<sup>5</sup>; (3) e a forma como o leitor acessa a informação, que ainda apresenta limitações quanto à linearidade no hipertexto por este ser tratado, muitas vezes – ou na maioria delas – como o texto impresso. A não-linearidade do hipertexto, com seus links que permitem o acesso à uma infinidade de informações pode também causar problemas até para os leitores mais proficientes se não estiverem familiarizados com os recursos do hipertexto e se não determinarem claramente os seus objetivos de leitura, pois poderão acabar

---

<sup>5</sup> Segundo Marcuschi (2008), gênero textual consiste em textos que possuem “padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. (p. 155)

perdidos na rede, frustrados e desmotivados para prosseguir com sua atividade de leitura.

**b) Fragmentação:** o hipertexto rompe com a ordem canônica de começo, meio e fim pré-definidos. O leitor escolhe por onde começar a ler o texto e que caminhos trilhar em seguida. Por não haver fronteiras entre um texto e outro, visto que a distância entre eles é a de um clique, o leitor pode sempre seguir novos rumos, criando a sua própria versão da hierarquia das informações dos hipertextos que acessa. A fragmentação do hipertexto, segundo Komesu (2005) também se refere ao leitor como co-constitutor no hipertexto, pois é ele quem organiza os ‘fragmentos’ a que tem acesso no hipertexto. A fragmentação do hipertexto, a não hierarquização da informação nele presente também pode levar a dificuldades de compreensão, já que demanda do leitor habilidades superiores de identificação de idéias principais e detalhes, pois é ele, o leitor, quem deverá reconstruir a hierarquização do texto, mas, desta vez, de acordo com os seus interesses e objetivos de leitura e não mais pré-determinados pelo autor.

**c) Virtualidade:** o hipertexto tem a sua materialidade constituída por bytes e está, por esta mesma razão, em todas as partes. Sua ubiqüidade e imaterialidade o distinguem da concretude material do texto impresso (XAVIER, 2000). Isso torna o hipertexto flexível, volátil, fazendo-o presente no tempo, mas não em um lugar específico.

**d) Pluritextualidade:** o hipertexto, como afirma Xavier (2005), se constitui como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” Como explicado na definição de Xavier, o hipertexto reúne em sua interface várias formas de textualidades, vários recursos hipermidiáticos, como imagens, gráficos, animações, vídeos, além do texto escrito, oferecendo ao usuário uma experiência multissensorial impossível de ser encontrada na leitura do texto impresso.

**e) Superintertextualidade:** sabemos que todo texto traz consigo vários textos, várias vozes, porém, por estar vinculado à internet, o texto eletrônico é “essencial e infinitamente intertextual” (XAVIER, 2003). Ele mantém relações não somente com os textos cujas teorias serviram para a sua composição, mas com os diversos textos aos quais está ligado por meio dos hiperlinks. Muitas vezes, entretanto, perde-se a noção de autoria, visto a imensidade de textos e links, que, pela facilidade de acesso, são copiados e transcritos em outras páginas virtuais. O hipertexto, por esta razão, levanta sérios questionamentos acerca da noção de autoria e ética, que, entretanto, não são o foco deste estudo, por isso não serão abordados mais profundamente aqui.

**f) Megainteratividade:** o hipertexto também possibilita uma leitura mais participativa e dinâmica. O leitor interage com o computador, com os recursos hipermediáticos e com os links, integrando diversas atividades. A internet é um ambiente democrático, que permite que todos se tornem participantes de suas ações. Como exposto anteriormente sobre a leitura, entendemos que ela é por si só interativa, pois o leitor interage com o texto no momento da construção do sentido. Da mesma forma, diversos processos interagem simultaneamente para que a compreensão seja alcançada. Por isso o prefixo ‘mega’ agregado à ‘interatividade’ como característica do hipertexto, pois este, além de conter a interatividade presente em todo texto, oferece ainda mais interatividade por permitir que o leitor decida o caminho a trilhar e, em alguns sites, como é o caso da Wikipedia, permita também que o leitor se transforme em co-autor do hipertexto.

Todas essas características teriam criado a ilusão de um super texto, capaz de resolver todos os problemas de compreensão e de dificuldade de acesso à informação. A palavra hipertexto, em si mesma, aponta para outra categoria de texto, um tipo superior de texto.

Coscarelli (2005) combate as afirmações acerca da superioridade do hipertexto. Para ela, características que são aclamadas como exclusivas do hipertexto, como a não-linearidade, por exemplo, que daria ao leitor mais liberdade para trilhar seus próprios caminhos de leitura, estaria presente em jornais e outros ‘gêneros textuais’(aqui não se sabe se a autora considera o jornal, e também o hipertexto, como um gênero textual). Da mesma forma, o hipertexto apresentaria

limitações no que diz respeito ao acesso ilimitado aos links, visto que os links disponíveis são escolhidos pelo escritor do hipertexto e não são infinitos. Ela acrescenta que a hipertextualidade é característica de como o texto é processado pelo leitor, e não da apresentação física do texto. A pesquisadora não considera que exista uma leitura verdadeiramente linear ou grandes diferenças entre textos e hipertextos.

Neste aspecto, concordamos com a autora que o hipertexto não inova ao questionar a linearidade da leitura. Muito antes de se teorizar acerca dos textos disponíveis na Internet que essa característica, postulada como óbvia por autores renomados (RUMELHART, 1977; GOUGH & COSKY, 1975), foi posta em cheque. A atividade da leitura não poderia seguir apenas uma ordem linear, onde o processamento textual partiria de níveis superficiais, como o processamento de grafemas, palavras e sentenças, e só depois seguiria para níveis mais profundos, para o significado do que é lido. Analisar cada um desses processos separadamente, entretanto, não se mostrou muito eficiente, como foi observado por Beaugrande (1984). Segundo o autor, o processamento do texto não segue uma sequência fixa de estágios, partindo do processamento de grafemas e palavras e só posteriormente para o significado, mas os estágios do processamento ocorrem simultaneamente e numa ordem não previamente estabelecida para que a compreensão se dê efetivamente. Para que o processamento ao nível das palavras possa ocorrer, muitas vezes o leitor deve recorrer a estágios mais avançados de acordo com essa visão linear de leitura. Por exemplo, na frase “Maria enxugou seus lábios na manga da camisa”, o leitor precisa, antes de processar a frase, decidir qual o sentido da palavra ‘manga’, se é uma referência à fruta ou à peça de vestuário. Dessa forma, o processamento semântico ocorre antes do processamento sintático da frase. A visão de leitura adotada a partir dessas postulações foi de um processo interativo, onde cada nível do processamento ocorre simultaneamente e consulta os resultados obtidos nos outros níveis para que a construção do significado e dê de forma mais efetiva.

A pesquisadora também afirma que o leitor precisa entender como o texto se organiza e como deve ser lido. A falta desse conhecimento implicaria em uma compreensão falha do sentido do texto. Segundo ela, os problemas na compreensão atribuídos ao formato do hipertexto poderiam acontecer com qualquer gênero, desde

que o leitor não estivesse familiarizado com o seu formato. Embora não o consideremos um gênero, acreditamos ser esse um problema genuíno na compreensão do hipertexto. A negação das suas peculiaridades, como a não-linearidade, por exemplo, acarreta uma abordagem errônea ao lidarmos com ele. Por isso, devemos nos empenhar em entender como o hipertexto é estruturado e quais estratégias devem ser utilizadas para a sua compreensão, de forma que o hipertexto possa trazer os benefícios que se esperava dele.

Coscarelli ressalta que pesquisas acerca da leitura de hipertexto não apontam numa melhor compreensão. Pensamos ser a causa disso a falta de conhecimento formal acerca do hipertexto. Nem sequer chegamos a uma conclusão sobre o que é o hipertexto. A pesquisadora o define como *conjunto de textos, conjunto de nós, sistema, formato de texto e gênero*. Não que o hipertexto seja uma forma superior de texto, mas é certamente uma forma *diferente* de texto e, por isso merece atenção especial por ter grande potencial educacional e comunicativo. Assim como Coscarelli, também acreditamos que o fato de o hipertexto permitir um grande acesso à informação não acarretaria numa melhor aprendizagem. Certamente o acesso sozinho não poderia garantir a aprendizagem, porém, acreditamos que, proporcionalmente, uma maior exposição à informação ocasionaria mais situações de aprendizagem, facilitando, dessa forma, esse processo.

No que concerne a coerência no hipertexto, a autora afirma que qualquer texto, impresso ou digital, acarretará em dificuldades de compreensão se não forem bem-estruturados, articulados e contínuos. A partir da definição de hipertexto de Lévy (citada pela autora como sendo também a sua), pensamos não ser possível tal articulação e continuidade, visto que “cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira” (LÉVY, 1993, p.33 *apud* COSCARELLI, 2005). Portanto, quanto mais as novas tecnologias avançarem e o hipertexto possibilitar cada vez mais links e recursos multimídia, como vídeo e som, mais precisaremos treinar novos leitores capazes de construir a coerência desses hipertextos e de navegar no ‘mar de informação’ presente na Internet.

Concordamos com a afirmação da pesquisadora de que “o hipertexto pode, no entanto, trazer contribuições para a leitura e para ambientes de aprendizagem se produzido e usado adequadamente, tendo como suporte boas teorias de compreensão e de aprendizagem.”(p.122). O hipertexto não pode sozinho mudar os



rumos da educação, mas pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar a aprendizagem se pudermos compreender a sua organização e as implicações do seu formato na compreensão, a fim de formar leitores proficientes na leitura desse formato textual.

Em relação à igualdade que Coscarelli estabelece entre texto impresso e hipertexto, corroboramos a visão de Lobo-Sousa (2009) para quem o hipertexto não pode ser comparado ao texto impresso, devido à materialidade do suporte do texto impresso face à imaterialidade do suporte hipertextual. Lobo-Sousa (2009), em sua dissertação de mestrado, argumenta que a não-linearidade do hipertexto constitui na verdade em uma *multilinearidade*. O hipertexto é multilinear, pois apresenta diversas possibilidades de navegação, o que o diferencia do modo seqüencial característico do texto impresso. Lobo-Sousa (2009) defende que características comumente atribuídas ao hipertexto, como a interatividade e a multilinearidade, são na verdade pertencentes a uma categoria mais ampla que o hipertexto, a hipertextualidade. Partindo desse ponto de vista, podemos julgar que os textos que encontramos na internet são mais ou menos hipertextuais de acordo com as possibilidades de navegação e interatividade que apresentam. Muitas vezes encontramos textos na internet que em nada se assemelham às descrições de hipertexto que apresentamos anteriormente<sup>6</sup>, pois não são organizados em rede, mas apenas estão apresentados no ambiente digital.

Não buscamos com esta discussão chegar a uma definição conclusiva do que é, de fato, o hipertexto. Porém, acreditamos que, para pesquisarmos sobre a leitura do hipertexto, é importante alcançarmos um entendimento, mesmo que incompleto, do que realmente é o hipertexto. Encontramos as mais variadas definições e diferentes nomenclaturas para o hipertexto, como ‘texto eletrônico’, ‘texto virtual’, ‘texto digital’ ‘suporte’, ‘gênero’, ‘modo enunciativo’ (PINHEIRO, 2005; XAVIER, 2005; BURGOS, 2006; AMORIM, 2008; COSCARELLI, 2009; entre outros). Surge então a necessidade de delimitar o que poderia ser o hipertexto. A partir do nome ‘hipertexto’, percebemos claramente a relação com o ‘texto’ a partir da prefixação, o sentido de texto é transformado, ganha uma nova característica, a de ser ‘mais’, de ser ‘além’ do que o texto pode ser. Então o hipertexto é um tipo de texto? Para

---

<sup>6</sup> Como alguns dos sites acessados pelos participantes desta pesquisa, cuja análise se encontra no Capítulo 3.

responder a essa pergunta, pensamos ser relevante entender o que é o texto. Halliday (1985) define texto como

(...) uma linguagem que é funcional. Por funcional entendemos uma linguagem que realiza uma tarefa dentro de um contexto, em oposição a palavras ou sentenças isoladas (...). Então, chamaremos de texto qualquer amostra de linguagem que desempenha uma função em um contexto de situação, seja ela falada ou escrita, ou qualquer outra expressão de mídia que queiramos imaginar. (p.10)<sup>7</sup>

A partir da definição de Halliday de texto, concluímos que o hipertexto não é um suporte, nem um recurso ou gênero textual. O hipertexto, como os disponíveis na Wikipedia, em sites de jornais ou revistas, etc., por exemplo, é um texto, pois utiliza a linguagem para desempenhar uma função social, podendo ou não incluir linguagem não-verbal expressa por outras mídias como vídeo e som na sua interface. O hipertexto é, portanto, um formato de texto organizado em nós que possibilitam o acesso a outros hipertextos, que pode integrar em sua interface diversos recursos hipermediáticos como som, imagem e vídeo, por exemplo.

#### **1.4.1. Modelos de Organização Hipertextual**

Como discutido previamente neste capítulo, um hipertexto é mais ou menos hipertextual de acordo com seu modelo de organização, dos recursos que oferece na sua interface (LOBO-SOUSA, 2009). Vemos, portanto, a necessidade de dialogarmos aqui, ainda que de forma sucinta, acerca dos modelos de organização de hipertextos descritos por alguns teóricos, dentre eles Landow (1997, *apud* SABADINI, 2007) e Lapuente (2006). As estruturas dos hipertextos descritos pelos dois autores tomam por base a forma de organização dos links, sua distribuição na página para classificar os hipertextos.

Para Landow, existem dois tipos de organização hipertextual, a axial e a rizomática. Na estrutura axial, há um eixo central, um texto linear com expansões temáticas, ou seja, pontos escolhidos pelo autor para inserção de âncoras que

---

<sup>7</sup>“(…) it is language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences (...). So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of.” (p.10).

acrescentam e dialogam com o eixo central. Sabadini (2007) diz que “Na botânica, ‘axial’ é uma raiz primária que possui ramificações secundárias menores em tamanho e diâmetro”, por isso a adoção do termo para classificar essa tipologia hipertextual, que se constitui de um texto central e suas ‘ramificações’, expansões tópicas permitidas pela inserção de links. Um exemplo de página virtual com estrutura axial pode ser visto na figura 1:

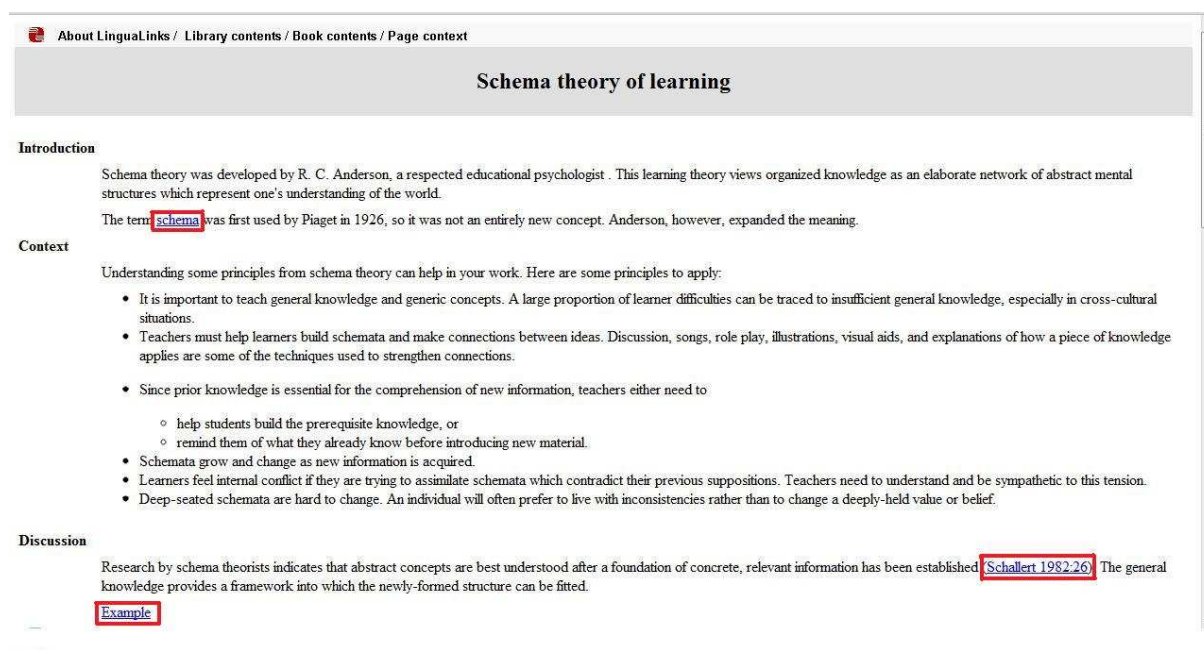


Figura 1 – Exemplo de hipertexto com estrutura axial

Como podemos perceber na figura acima, o hipertexto possui um texto central, e, ao longo do texto, estão presentes links de expansão temática. Esses links podem dar a definição de um termo presente no texto principal, prover informações adicionais relacionadas a esse tema, mas não necessariamente essenciais à sua compreensão, ou ilustrar o assunto abordado por meio de imagens ou exemplos.

A estrutura rizomática, por sua vez, não prevê um eixo central, mas consiste em uma “matriz de discursos independentes, porém interligados, sem que haja divisões entre estruturas primárias e secundárias”. Estes discursos não precisam ser apenas texto, como também diferentes modalidades expressivas, como figura, vídeo e som.



Figura 2 – Exemplo de hipertexto com estrutura rizomática

O site acima apresenta na figura no centro da página as notícias em destaque, que aparecem em forma de vídeo, uma após a outra na figura maior, e nas figuras menores do lado direito da página, também ao centro. O botão de 'play' e 'pause' no canto inferior direito da figura maior permitem que o leitor pause o vídeo para ler o subtítulo da notícia mais atentamente a fim de decidir se quer ou não clicar no link que leva à notícia completa ou prosseguir com a exibição do vídeo. O site também disponibiliza links que dão acesso a vídeos e outros que permitem a compra de ingressos para jogos de tênis.

Segundo Lapuente (2006), o hipertexto pode ser linear ou não-linear. O hipertexto linear, chamado seqüencial por Gomes (2007, *apud* HISSA, 2009) tem cada um de seus elementos ligados a apenas um elemento anterior e um posterior.



Figura 3 – Estilo de organização Linear da informação hipertextual  
 Fonte: <http://www.hipertexto.info/documentos/estructura.htm>

Um hipertexto não-linear tem seus elementos ligados a mais de um elemento anterior e/ou posterior. Entre os estilos de organização não-linear estão o estilo hierárquico, reticulado e em rede. No estilo hierárquico, há uma entrada principal que dá acesso a outras páginas num mesmo nível hierárquico, desta forma, não se pode acessar um elemento no último nível hierárquico a partir da página inicial, por exemplo, mas somente a partir do nível que o antecede.



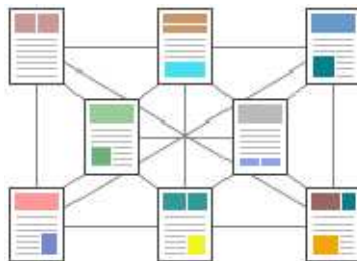
**Figura 4** – Estilo de organização hierárquico da informação hipertextual  
Fonte: <http://www.hipertexto.info/documentos/estructura.htm>

O estilo reticulado proporciona ao leitor mais liberdade de navegação que os dois tipos anteriores, mas ainda limitada, pois, apesar de cada página poder possuir mais que um elemento anterior ou posterior, nem todos os elementos estão integrados. Precisam, portanto, ser acessados através de outras páginas.



**Figura 5** – Estilo de organização reticulado da informação hipertextual  
Fonte: <http://www.hipertexto.info/documentos/estructura.htm>

No estilo em rede, todas as páginas podem ser acessadas de qualquer ponto. Esse estilo apresenta as características que são tidas como definidoras da estrutura hipertextual, a descentralização e não-hierarquização da informação.



**Figura 6** – Estilo de organização em rede da informação hipertextual  
Fonte: <http://www.hipertexto.info/documentos/estructura.htm>

A estrutura em rede é a mais complexa e pode integrar os outros tipos de organização da informação: sequencial, hierárquica e em rede. Podendo prevalecer um estilo sobre o outro.

No exemplo a seguir, o portal Infoescola ([www.infoescola.com](http://www.infoescola.com)), os estilos sequencial, hierárquico, reticulado e em rede estão presentes. No lado esquerdo da página e no topo há links fixos que podem ser acessados de qualquer ponto do portal, logo, de estrutura em rede. Quando qualquer um dos links fixos é acessado, por exemplo 'Artes', uma lista de outros links, que só podem ser acessados a partir da seção 'Artes' é disponibilizada, logo, de estrutura hierárquica. Clicando na opção 'Arquitetura Desconstrutivista', uma página com estrutura sequencial aparece, com links de expansão tópica na sua extensão. A partir dessa página, o link 'Expressionismo' pode ser acessado. No topo da página, há links de acesso à página inicial do portal e à seção 'Artes'. Porém, se clicarmos em 'Pessimista', uma nova página é aberta, página que não mais pertence à seção 'Artes', mas à 'Psicologia', em estilo reticulado, pois links dentro de um mesmo recorte temático estão interligados.





### 1.4.2. Leitura Hipertextual

Apesar de muito já ter sido dito a respeito da leitura, ainda não há um consenso acerca das implicações do formato do hipertexto no processamento textual. Isso se deve também pelo fato de muitos teóricos não conceberem o hipertexto como uma forma diferente de texto, por não acharem que ele cumpre o que prometeram que faria ou por pensarem que gêneros ou suportes impressos também podem apresentar o formato hipertextual. Porém, alguns autores, como Xavier, por exemplo, acreditam que o hipertexto representa uma maneira diferente não somente de organização textual, mas de mentalidade social.

Segundo Xavier (2005), o hipertexto compartilharia do pensamento pós-moderno, onde a noção de centro se dispersa para dar lugar à pluralidade, deixando o cidadão pós-moderno perdido entre as diversas opiniões e muitas vezes incapaz de discernir o que fazer visto que não existe mais uma autoridade que avalie a informação por ele. Essa descentralização pode provocar uma leitura dispersiva, já que falta ao leitor um fio-condutor, o eixo organizador da linearidade e da hierarquia que o ajuda a construir a coerência do texto. Xavier compara também a abertura do hipertexto, devido aos vários textos que ele incorpora através dos hiperlinks, à concepção de “obra aberta” da crítica literária. Como consequência das características presentes na pós-modernidade e presentes também no hipertexto, o leitor do hipertexto precisa desenvolver habilidades cognitivas complexas, por exemplo, processar múltiplos fluxos de informação e desenvolver a habilidade crítica.

Apesar do que afirma Xavier (2005), o hipertexto ainda não apresentou desafios maiores dos que os leitores já enfrentam com o texto impresso ou soluções milagrosas para o ensino da leitura. Para que possamos entender como a leitura do hipertexto tem sido estudada, relatamos a seguir algumas pesquisas com foco na identificação das estratégias utilizadas durante a leitura de hipertextos.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *O Hipertexto Eletrônico de Meio Ambiente: Estratégias de Leitura e Navegação*, Burgos (2006) buscou identificar quais estratégias de leitura e navegação eram utilizadas por alunos do ensino médio de uma escola estadual em Mossoró – RN ao ler hipertextos. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, e como método de coleta de dados foi utilizado o questionário



qualitativo, a observação direta e filmagem, de 178 alunos do ensino médio, com faixa-etária que variava entre quinze e vinte anos. Estes alunos realizavam atividades de pesquisa e leitura na internet, bimestralmente, durante as aulas de Língua Portuguesa e Biologia.

No questionário qualitativo, a pesquisadora investigou a familiaridade dos alunos com o computador e com a leitura em meio hipertextual. Além disso, buscou conhecer o perfil das professoras e do tutor que participavam das atividades no laboratório de informática. O objetivo dos questionários destinados às professoras era traçar um perfil dessas profissionais, que atuavam diretamente nas atividades de leitura dos alunos. Nenhum deles possuía conhecimento específico para instruir os alunos acerca da leitura em ambiente virtual, e, embora todos tivessem alguma experiência com a utilização do computador e da internet, apenas a professora de Língua Portuguesa utilizava o computador com mais frequência para a leitura.

Dentre os resultados mais relevantes do questionário destinado aos alunos, acha-se a informação de que eles, em sua maioria, tiveram dificuldades para encontrar o assunto desejado dentro do site, além de não conseguir determinar uma ordem lógica entre os links. Dificuldades que podem ser atribuídas tanto à má organização do hipertexto ou à falta de proficiência leitora dos alunos. Apesar dessas dificuldades, a pesquisa também revelou que os alunos se mostraram altamente receptivos ao hipertexto.

Para a finalidade de investigar as estratégias de leitura utilizadas pelos escolares em meio hipertextual, os alunos foram divididos em grupos de acordo com a sua habilidade com o computador e internet. Também foram feitas gravações da imagem da tela do computador e do movimento do cursor do mouse, a fim de traçar o percurso feito pelos alunos durante a leitura do hipertexto. Os resultados obtidos mostraram que os alunos que tinham mais contato com o computador no seu dia-a-dia utilizaram estratégias mais variadas que aqueles com menos familiaridade com essa tecnologia. Segundo a autora, as estratégias que os alunos utilizaram foram “procurar”, onde o leitor percorre o hipertexto em busca de uma informação específica, “pesquisar”, na qual o leitor, a partir de um objetivo específico, navega para obter uma visão geral do hipertexto, “vaguear”, quando o leitor faz uma leitura superficial, sem objetivo específico, “restrição”, onde o leitor delimita o número de palavras no campo busca para conseguir um resultado mais aproximado daquilo que

se quer pesquisar, “focagem”, busca a partir de seções específicas, “folheio”, onde o leitor acessa os hiperlinks como se folheasse um livro à procura de um assunto de seu interesse, “esquadrinhar”, leitura superficial de uma grande área de informação, “exploração”, o leitor faz a descoberta de toda a informação existente em um ponto específico, “obtenção”, pequenas paradas onde o leitor considera que encontrou algo relacionado ao tema pesquisado.

As estratégias encontradas nos parecem semelhantes às utilizadas em texto impresso, permitindo-nos comparar a estratégia “esquadrinhar” com a já conhecida *skimming* e a estratégia “folheio” com *scanning*. A estratégia “pesquisar” pode ser comparada a estratégia “navegar”, que já havia sido referida em outros trabalhos (SCHMAR-DOBLER, 2003; ARAÚJO, 2008). Portanto, percebemos que, até o presente momento, pesquisas conduzidas com o intuito de identificar as estratégias utilizadas na leitura do hipertexto, não apresentaram muitas inovações se comparadas às estratégias utilizadas na leitura do texto impresso. As inovações presentes na leitura do hipertexto estão sempre ligadas aos recursos tecnológicos que lhe são inerentes, por exemplo, as ferramentas de busca e o acesso aos links.

Acreditamos que para que um mapeamento das estratégias de leitura e navegação possa ser feito de forma eficaz, deve-se pesquisar participantes não só familiarizados com os recursos do computador, como também com a leitura tanto em meio impresso como em meio hipertextual, visto que muitos estudos apontam que para se conhecer o processo de leitura é necessário conhecer como o leitor proficiente lê (MOKHTARI & SHEOREY, 2001) Pensamos que o mesmo se aplica à leitura hipertextual, logo a necessidade de se investigar leitores experientes e proficientes. Visto a realidade dos alunos das escolas brasileiras, acreditamos que a pesquisa possa não ter contemplado esse perfil de leitor, considerando que nada foi mencionado na pesquisa sobre o nível de proficiência dos leitores. Além disso, sabemos que as estratégias são escolhidas pelos leitores a partir dos seus objetivos de leitura (CARRELL, 2004; PARIS, WASIK & TURNER, 1991), o que nos aponta o fato de os leitores neste estudo não terem objetivos de leitura específicos.

Outra pesquisa que buscou identificar as estratégias utilizadas por alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira na leitura do hipertexto foi realizada por Oliveira (2002). Em sua tese de doutorado, intitulada *Mapping Reading Strategies in an Electronic EFL Learning Environment*, essa pesquisadora conduziu um

experimento usando um hipertexto desenvolvido pela pesquisadora para servir de ferramenta na tarefa de mapeamento das estratégias utilizadas por alunos de inglês para fins específicos ao ler um material instrucional em meio eletrônico. A autora também procurou descobrir se os alunos se sentiam motivados através do uso do material hipertextual e se o formato do hipertexto causava sobrecarga nos alunos. Doze alunos participaram da pesquisa que foi realizada em um período de três semanas na Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes, estudantes universitários, eram, em sua maioria, usuários frequentes da internet, embora nenhum a tivesse utilizado antes para fins didáticos.

O experimento foi dividido em três fases, sendo cada uma delas caracterizada pelo instrumento utilizado: (1) um teste que buscou avaliar a proficiência dos participantes em várias estratégias e apenas os alunos que obtivessem porcentagem de acertos maior ou igual a 60% passariam para a segunda fase do experimento; (2) sessão de familiarização com o aplicativo hipertextual (sessão individual, com aproximadamente dez minutos) desenhado pela pesquisadora para a pesquisa devido à falta de material eletrônico para o ensino de inglês instrumental. (3) uso do hipertexto acompanhado da gravação de protocolos verbais (sessão individual de aproximadamente uma hora). Os alunos que passaram da primeira fase do experimento deveriam ler o hipertexto e ao mesmo tempo descrever a sua atividade cognitiva através dos protocolos verbais. A partir da transcrição dos protocolos, a pesquisadora identificou setenta e um estágios/estratégias<sup>8</sup> utilizadas pelos alunos, seguindo as elaborações feitas por Kaur, Maiden e Sutcliffe (1999). Seis deles foram predominantes, a saber: 1) Intenção: ação específica feita para atingir um objetivo; 2) Escanear e inspecionar: qualquer comportamento exploratório acerca da tarefa, incluindo-se aí as movimentações de navegação; 3) Avaliação: reações pessoais acerca do estado mental do usuário, incluindo-se aí julgamentos de apreciação, satisfação, desconforto, etc. em relação aos vários aspectos do aplicativo; 4) Verificação: sintaxe interrogativa acerca dos atributos, conteúdo, localização, navegação ou

---

<sup>8</sup>A definição de estratégias utilizada pela autora se baseia em Sutcliffe and Ennis (1998), para quem as estratégias são representadas pelas habilidades de busca de informação do usuário, habilidades que, por sua vez, são uma seleção de comportamentos que variam desde a procura de informação direcionada por um propósito a uma navegação mais exploratória em busca de informação. A terminologia *estágios / estratégias* refere-se tanto aos estágios ou estratégias que a autora julga criados pelos participantes, quanto às movimentações feitas ao longo do aplicativo.

orientação do usuário; 5) Consideração: refere-se a qualquer raciocínio acerca dos atributos do objeto-alvo ou do ambiente; 6) Leitura da documentação: verbalização *ipsis litteris* dos enunciados, textos, etc. do aplicativo.

A pesquisa conduzida por Oliveira, entre outras coisas, revelou o grande potencial didático do hipertexto. Por um lado proporcionou aos alunos um ambiente diferenciado de aprendizado, motivando-os a lerem mais, por outro, revelou os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, tornando-se, assim, uma ferramenta importante para o desenvolvimento de estudantes mais autônomos e conscientes acerca de seu próprio aprendizado.

Pinheiro (2005) conduziu uma pesquisa com a finalidade de identificar as estratégias de leitura utilizadas por leitores ao lidar com o hipertexto. Sua pesquisa de mestrado tinha por objetivo identificar as estratégias metacognitivas utilizadas na leitura do hipertexto em língua materna. Tomando por base as estratégias para leitura de texto impresso apontadas por Baker e Brown (1984), Pinheiro buscou verificar se essas mesmas estratégias eram usadas na leitura de hipertexto, a saber, estabelecer propósitos de leitura, modificar a leitura devido a variações no propósito, identificar as idéias importantes, usar a estrutura lógica, ativar o conhecimento prévio e avaliar o texto pela clareza, completude e consistência, hipótese que se confirmou.

Porém, a autora afirma que a utilização dessas estratégias apresentou especificidades quando utilizadas para a leitura hipertextual. Em razão do número de links presentes no hipertexto, o leitor é levado a mudar seu objetivo de leitura com maior frequência do que aconteceria na leitura de texto impresso. A presença dos links também influencia a identificação das idéias importantes no texto, pois cada leitor pode trilhar um caminho diferente, ignorando certos links que, para outro leitor, continha informações importantes. A questão da não-hierarquização das informações no hipertexto também deve ter influenciado na utilização dessa estratégia, embora não tenha sido mencionado pela autora. O uso dessas estratégias para a leitura hipertextual, segundo Pinheiro, demanda uma carga cognitiva maior devido às características próprias do hipertexto que já foram mencionadas.

Assim como na leitura de texto impresso, as pesquisas cujos resultados foram descritos aqui mostram que leitores de hipertexto utilizam estratégias

específicas para esse formato textual, como também as mesmas utilizadas no texto impresso. Apresentamos no quadro a seguir as estratégias identificadas nas três pesquisas.

<b>OLIVEIRA (2002)</b>	<b>PINHEIRO (2005)</b>	<b>BURGOS (2006)</b>
Intenção: ação específica feita para atingir um objetivo	Estabelecer propósitos de leitura	Procurar
Escanear e inspecionar (movimentações de navegação)	Modificar a leitura devido a variações no propósito	Pesquisar
Avaliação (julgamentos de apreciação, satisfação, desconforto, etc. em relação aos vários aspectos do aplicativo)	Identificar as idéias importantes	Restrição
Verificação (sintaxe interrogativa acerca dos atributos, conteúdo, localização, navegação ou orientação)	Usar a estrutura lógica	Vaguear
Consideração (raciocínio acerca dos atributos do objeto-alvo ou do ambiente)	Ativar o conhecimento prévio	Folheio
Leitura da documentação (verbalização <i>ipsis litteris</i> dos enunciados, textos, etc. do aplicativo)	Avaliar o texto pela clareza, completude e consistência	Focagem
		Esquadrinhar
		Exploração
		Obtenção

**Quadro 1** – Estratégias de leitura do hipertexto

O ensino mediado pelo computador é um salto na democratização do saber, mas também pode ser uma experiência frustrante para o aluno que não foi preparado para tirar o maior proveito dessa nova tecnologia. Tavares (2009, p.144) afirma que à escola cabe“(...) responder aos desafios impostos pelo novo letramento, preparando alunos capazes de ler, escrever e navegar no espaço cibernético, correspondendo, assim, as necessidades dessas novas tecnologias.”

Visto essas duas necessidades, ensinar leitura através da conscientização acerca das estratégias nela empregadas e letrar digitalmente nossos alunos para que eles sejam capazes não somente de acessar os mais variados conteúdos disponibilizados pela Internet, como também de agir na

sociedade na qual estão inseridos, é que nos propomos a investigar quais estratégias metacognitivas de leitura são utilizadas para a construção do sentido do hipertexto. A seguir, discorreremos a respeito da metodologia de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

---

Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século xx, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram.

(LÉVY, 1993)

### 2.1. Introdução

Como fica claro na citação de Lévy, é complexo fazer pesquisa científica no atual cenário informatizado e cercado de novas tecnologias. Apesar dos desafios e limitações, objetivamos, na pesquisa aqui descrita, investigar as estratégias metacognitivas utilizadas por estudantes de inglês como língua estrangeira durante a leitura de hipertextos. Também buscamos compreender a influência dos links na interação com o texto, quais critérios são utilizados na escolha ou descarte dos links durante a leitura e sua importância para a hierarquização da informação. Para atingir esse propósito, utilizamos uma metodologia de coleta e análise de dados qualitativa. A pesquisa qualitativa, como nos diz Dornyei (2007), não se preocupa em tecer considerações pontuais e definitivas sobre um determinado fenômeno, mas sim descrever, entender e esclarecer os aspectos que determinam uma dada experiência.

A primeira parte do capítulo trata da descrição do estudo piloto que foi conduzido a fim de testar a técnica dos protocolos verbais, visto não ser uma técnica familiar à maioria dos alunos. Em seguida apresentaremos os passos metodológicos da pesquisa, desde os critérios para escolha dos participantes, contexto da pesquisa, a descrição dos instrumentos para coleta de dados, e, por fim, os procedimentos para coleta e análise dos dados

## **2.2. Estudo Piloto**

Um estudo piloto foi conduzido no início de janeiro de 2011, três meses antes do estudo principal, a fim de identificar as falhas nos instrumentos de coleta de dados e na sua aplicação. Procuramos igualmente identificar possíveis dificuldades e limitações dos instrumentos e procedimentos, a fim de encontrar soluções para familiarizar os participantes com a técnica dos protocolos verbais, evitando, desta forma, que tais dificuldades se repetissem no estudo principal. Através desse estudo, pudemos implementar a coleta de dados e pensar em maneiras de corrigir suas falhas.

### **2.2.1. O participante**

Para o estudo piloto contamos com a participação de um aluno do quarto semestre do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O aluno havia concluído um curso básico de língua inglesa e já atuava como professor em uma escola de idiomas. Também cursava, no momento, a disciplina de leitura e produção textual em língua inglesa e disciplinas de literatura em língua inglesa. Portanto, era experiente em leitura e proficiente em leitura em língua inglesa. O aluno também foi submetido aos testes de recrutamento de participantes (Questionário de sondagem, Apêndice A e Teste de Proficiência, Apêndice B), evidenciando que possuía o perfil desejado para o propósito da pesquisa. A partir do questionário de sondagem, pudemos constatar que o participante se encaixava no perfil desejado, pois fazia uso freqüente da internet para leitura de textos. O teste de proficiência evidenciou que o nível linguístico do aluno estava de acordo com o esperado para a pesquisa, pois pretendemos trabalhar apenas com leitores proficientes em leitura em língua inglesa. O referido aluno não participou do estudo principal.



### 2.2.2. Procedimentos do estudo piloto

O estudo piloto foi realizado em uma sala da Faculdade de Letras e Artes (FALA) no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Mossoró, e consistiu de duas partes. Na primeira parte, demos ao participante instruções, oralmente, de como verbalizar os procedimentos ocorridos durante a leitura. Na segunda foi dada uma tarefa ao participante, ele deveria pesquisar na internet informações sobre a passagem da cantora Amy Winehouse<sup>9</sup> pelo Brasil a fim de escrever um texto curto para ser publicado em um blog sobre a cantora. A segunda tarefa consistia em pesquisar informações biográficas da cantora a fim de escrever um post para o blog também. As tarefas visavam mensurar a capacidade de síntese e hierarquização de informação pelo leitor, logo, avaliando a compreensão leitora do (s) hipertexto (s). A verbalização do participante e a interface da tela foram gravadas.

### 2.2.3. Desempenho do participante

A partir da transcrição dos protocolos (Anexo A) e gravação da interface da tela do computador, pudemos observar o desempenho do aluno durante a leitura do hipertexto. Ao ser informado da tarefa que deveria realizar, o aluno começou sua pesquisa no site de buscas *Google*, digitando 'Amy Winehouse in Brazil', já que deveria ler textos em inglês, ele fez a pesquisa em inglês. Ainda assim, apareceram muitos endereços em português na pesquisa, o que de imediato preocupou o participante que participou da pesquisa piloto (*Deixa eu ver aqui. Mas vai ter alguma coisa em inglês, será?*).

Observamos que o aluno, durante a realização da primeira tarefa, não foi capaz de verbalizar as estratégias utilizadas, ele apenas fez uma pesquisa no Google, depois clicou no site oficial da cantora (Anexo B). Em menos de dois minutos de pesquisa no site, o participante fez um scanning (constatado a partir da gravação da tela do computador, pois o participante não se referiu a nenhuma estratégia durante a leitura para essa primeira pesquisa), observando todo o

---

<sup>9</sup> Amy Winehouse (1983 - 2011), cantora e compositora britânica.

conteúdo da página principal do site ('Home'), e logo perguntou acerca da tarefa de escrita:

E agora eu abro alguma coisa pra eu digitar? [Você já leu e sabe mais ou menos como começar?] Acho que sim. (...) E aí? E agora eu vou digitar? Como é? [Você que sabe.] Tem que ser salvo isso? Que eu vou digitar aqui? Vai ter que ser salvo?

O leitor estava, portanto, mais focado na tarefa de escrita, o que o levou a negligenciar a tarefa dos protocolos verbais. Evidenciamos isso pelo fato de o participante não ter feito nenhuma verbalização acerca da atividade de leitura em si nesse primeiro momento. Isso pode ter acontecido por falta de instruções mais claras sobre a pesquisa e a tarefa de verbalização durante a leitura, além, igualmente, de sua preocupação com a tarefa de escrita.

#### **2.2.4. Limitações do estudo piloto e principais mudanças para o estudo principal**

Um dos principais problemas identificados no estudo piloto foi a dificuldade que o participante mostrou em fazer a verbalização dos processos mentais durante a leitura.

Concluimos que a utilização de um questionário pré-protocolos poderia ajudar o participante a tomar consciência das estratégias metacognitivas que utiliza (Apêndice C). Esse questionário, que foi aplicado na pesquisa principal, consiste de uma lista descritiva das estratégias metacognitivas (com base em ARAÚJO, 2008<sup>10</sup>). Os alunos deveriam marcar as estratégias que normalmente utilizam quando lêem. Dessa forma, os alunos tomariam conhecimento das estratégias metacognitivas e poderiam verbalizar quando as utilizassem no momento da leitura do material hipertextual.

---

<sup>10</sup> A lista de Araújo (2008) consiste de uma relação de vinte e oito estratégias, onde era solicitado dos participantes que marcassem aquelas que utilizavam durante a leitura de textos em língua inglesa.

Além disso, o leitor não mostrou dificuldades de compreensão, o que limitou o uso de estratégias metacognitivas, visto que essas normalmente são utilizadas para solucionar problemas na compreensão do texto. Isso se deveu ao fato de o leitor já possuir um vasto conhecimento prévio sobre o assunto, o que acabou por tornar a leitura do texto muito fácil, não apresentando informação nova, desafiadora. Foi pedido ao aluno que pesquisasse sobre a cantora Amy Winehouse a fim de escrever uma curta biografia da artista. O participante afirmou já ser fã da cantora, portanto, já conhecia muitas das informações pesquisadas. Por isso, a leitura foi rápida, pois a leitura se tratou apenas da confirmação dessas informações (segundo o próprio participante), constituindo-se apenas num *scanning* do texto.

Assim por que...eu até gosto dela, eu já conheço. Eu meio que conheço assim, foi mais pra confirmar. [Ah! Então você já sabia muita coisa?] Muita coisa.

Por isso, pensamos na relevância de exigir dos participantes a leitura de textos linguisticamente mais complexos, além de descartarmos a idéia de utilizar temas com os quais os alunos que participariam da pesquisa já estivessem familiarizados.

Outro problema evidenciado foi a preocupação maior do participante com a tarefa de escrita da biografia do que com a leitura de hipertextos. O participante pesquisou apenas uma página da Internet, após ter feito uma busca na ferramenta Google. Não pesquisou outros sítios nem explorou os links presentes no sítio que acessou. Quando perguntado sobre os links, um deles, sobre a biografia da cantora, dizia *Read More* ('Saiba Mais'), o participante declarou não acreditar que encontraria informações novas ou relevantes ali. Em contrapartida, preocupou-se de imediato em abrir um documento em branco do *Microsoft Word* a fim de escrever o texto que lhe foi pedido.

O resto do 'Read More' seria só comentário do pessoal, né? E aí? E agora eu vou digitar? Como é? [Você que sabe.] Tem que ser salvo isso? Que eu vou digitar aqui? Vai ter que ser salvo?

Como solução para estes problemas, pensamos em indicar uma quantidade mínima de 3 sites a serem acessados para cada tarefa. Além disso, não será pedido aos participantes que façam uma atividade de escrita após a pesquisa e leitura. Ao invés disso, será pedido que o participante faça um resumo oral daquilo que pesquisou e leu. Desta forma, pudemos avaliar a compreensão dos hipertextos lidos.

Com base nos problemas detectados, tivemos que replanejar a coleta de dados. Pensamos que estas medidas poderiam auxiliar na correção dos problemas detectados no estudo piloto, assegurando resultados que nos ajudaram a perceber o processamento do hipertexto, o uso das estratégias metacognitivas e a escolha feita pelos usuários, tanto com relação à escolha dos sítios virtuais que pesquisam, como também nos critérios para o acesso ou descarte dos links.

## **2.3. Pesquisa Atual**

### **2.3.1 Tipo de pesquisa**

O desenvolvimento do tema proposto foi realizado através de um estudo introspectivo e de cunho qualitativo. Estudos introspectivos são utilizados para obter dados, informações acerca de processos mentais que não podem ser observados, como pensamentos e sentimentos. A principal fonte para a coleta de dados é o próprio participante, que verbaliza o que ocorre em sua mente no momento da realização de uma tarefa, ou após realizá-la, através da técnica de protocolos verbais, diários ou entrevistas (DORNYEI, 2007). Também segundo Dornyei (2007), o método introspectivo de investigação “é particularmente importante para a pesquisa em segunda língua, pois pode ajudar a revelar os processos cognitivos e psicolinguísticos que subjazem o desempenho linguístico.”<sup>11</sup> A abordagem qualitativa “pressupõe o envolvimento afetivo e cognitivo do pesquisador; suas crenças em jogo.” (CAVALCANTI, 1989). A análise qualitativa enfatiza a interpretação do pesquisador para o fenômeno investigado com base na análise subjetiva dos dados (STAKE, 1995).

---

<sup>11</sup> “is particularly important for second language research because it can help to uncover the cognitive and psycholinguistic processes underlying language performance.” (DORNYEI, 2007, pp. 148).

### **2.3.2. Contexto da pesquisa**

Para que pudessemos, portanto, entender o processamento do hipertexto, desenvolvemos uma pesquisa introspectiva de cunho qualitativo entre alunos do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas - Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Central, que se localiza na cidade de Mossoró, onde esta pesquisadora atua como docente. Os alunos que participaram da pesquisa cursavam o sétimo e oitavo semestres do curso, que possui carga horária total de 3350 horas. A universidade possui uma estrutura ainda precária, sem laboratório de línguas ou um auditório bem equipado (cadeiras confortáveis, projetor multimídia, etc.), ou um vasto acervo na biblioteca. Muitos dos alunos, não somente do curso de Letras, moram em cidades vizinhas e viajam diariamente para assistir às aulas. Contamos nesta pesquisa com três alunos, uma residente em Mossoró, e dois de cidades vizinhas<sup>12</sup>.

### **2.3.4 Participantes**

Por ser de cunho qualitativo, participaram da pesquisa apenas três participantes. Participaram da pesquisa como voluntários dois alunos do sétimo semestre, participante dois (P2) e participante três (P3), cursando a disciplina Língua Inglesa VI, e uma aluna do oitavo semestre, participante um (P1), cursando a disciplina Língua Inglesa VII, ambas ministradas pela pesquisadora. Todos os participantes que participaram da pesquisa são alunos do curso de letras com habilitação em língua inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), enfim, participantes com nível avançado de proficiência na língua, para que a baixa competência lingüística não viesse a interferir no processo de compreensão textual. Acreditamos que a baixa competência linguística dos participantes atrapalharia a coleta dos dados, pois os participantes teriam dificuldades nos processos de baixo nível (nível das palavras e frases) e gastariam mais espaço da

---

<sup>12</sup> A coleta de dados foi feita na UERN, para onde os alunos vinham para assistir às aulas. Não foi necessário que se deslocassem de suas cidades especialmente para participar desta pesquisa.

sua memória de trabalho<sup>13</sup> para a tarefa do processamento da língua (SOUZA; RODRIGUES, 2008; TOMICH, 2003). Por serem alunos do curso de Letras, acreditamos também que os participantes são experientes em leitura, devido a quantidade de atividades de leitura desenvolvidas nas disciplinas e as leituras exigidas durante o curso.

Para a seleção dos participantes, visto que procuramos participantes proficientes em leitura em língua inglesa, um questionário de sondagem (Apêndice A) foi aplicado a fim de encontrar participantes com o perfil desejado para a pesquisa, que, além dos requisitos já mencionados, tenham familiaridade com a leitura na tela do computador e com as ferramentas do hipertexto. Ele consistia de perguntas relacionadas aos hábitos de leitura dos participantes, por exemplo, a frequência com que liam e quais tipos de leitura preferiam (notícia, ficção, etc.). O questionário também visou descobrir quais alunos utilizavam a internet para leitura e pesquisa com frequência. Essa medida foi tomada para que a pouca familiaridade com as ferramentas disponibilizadas pelo hipertexto não apresentasse uma demanda cognitiva além da atividade de leitura somada às verbalizações exigidas pelos protocolos verbais.

O questionário foi aplicado<sup>14</sup> com os alunos da turma de Língua Inglesa VI e Língua Inglesa VII, do 7º e 8º períodos do curso de Letras respectivamente. Duas alunas da turma de Língua Inglesa VII e três alunos, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, da turma de Língua Inglesa VI mostraram ter o perfil desejado, pois afirmaram no questionário ser leitores assíduos, tanto de material impresso como de hipertextos. Porém, uma aluna da turma de Língua Inglesa VI e uma de Língua Inglesa VII não possuíam disponibilidade de tempo para a pesquisa e por isso foram dispensadas. Os alunos selecionados para a pesquisa informaram não sentir dificuldades na leitura de hipertextos, exceto pelo fato de acharem cansativa a leitura na tela do computador e terem problemas com leitura de material em língua inglesa apenas raramente.

---

<sup>13</sup> Memória de trabalho é o sistema dinâmico de armazenamento e processamento de informações da mente (TOMICH, 2003).

<sup>14</sup> Cf. Anexo E para maiores detalhes acerca das respostas dos participantes ao questionário de sondagem.

Para comprovar a proficiência em leitura na língua inglesa, um teste de proficiência foi aplicado aos três alunos selecionados. A partir dos resultados dos testes pudemos comprovar a proficiência dos alunos em leitura em língua inglesa, pois todos obtiveram êxito, acertando mais de 70% das questões do teste. O participante 1 (P1) atingiu nota 8,0, o participante 2 (P2) nota 8,5 e o participante 3 (P3) nota 9,2. As questões do teste continham questões de compreensão textual, envolvendo o uso de estratégias variadas, como scanning, skimming, identificar idéias centrais e detalhes, resumir, etc. A partir de suas respostas ao questionário de sondagem e da resolução do teste de proficiência pudemos perceber que os alunos preenchem os requisitos necessários para fazer parte da pesquisa.

Dessa forma, analisando a forma como participantes experientes em leitura e proficientes na língua alvo lêem o hipertexto, conheceremos como o leitor proficiente lida com o hipertexto e as características a ele inerentes, como links e os recursos hipermidiáticos. Entendendo como o leitor proficiente lê e quais estratégias utilizam, poderemos lançar luz às questões acerca da produção de sentidos em meio hipertextual.

### **2.3.5 Instrumentos**

A coleta dos dados necessários para a nossa investigação se deu através de três instrumentos. O primeiro consistiu de um *checklist* com oito estratégias metacognitivas que os participantes deveriam marcar caso utilizassem tais estratégias durante suas atividades de leitura. A finalidade do *checklist* foi de ativar o conhecimento leitor acerca de como verbalizar as estratégias que utilizam durante a leitura, além de perceber se são capazes de refletir sobre o próprio conhecimento metacognitivo. Tomamos o inventário de estratégias metacognitivas utilizado por Araújo (2008) por base para o *checklist*. O inventário utilizado por Araújo (2008) incluía estratégias cognitivas e de suporte, que não foram mantidas no nesta pesquisa, pois investigar a utilização dessas estratégias não era nosso objetivo aqui. Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a aplicação da técnica dos protocolos verbais co-ocorrentes. Estudos em diversas áreas – psicologia, processo

da escrita, tradução – utilizam essa técnica para o desenvolvimento de hipóteses sobre o processamento cognitivo. Esta técnica exige que os participantes verbalizem o que lhes passa pela mente no momento da realização de uma dada atividade cognitiva (DORNYEI, 2007). Optamos pela verbalização co-ocorrente e concorrente por esta acontecer concomitantemente com a realização do processamento da informação e, por esta razão, concorrer com ela. Acreditamos que uma verbalização retrospectiva poderia comprometer a qualidade dos dados, dando margem à interpretação dos participantes sobre suas verbalizações (ERICSSON; SIMON, 1993). A verbalização co-ocorrente dos processos cognitivos e metacognitivos acompanhada da vídeo-gravação do ato de leitura do hipertexto feita pelos participantes de nossa pesquisa nos permitiu chegar a um melhor entendimento de como essa atividade cognitiva foi processada.

Como afirmam Souza & Rodrigues (2008), “por meio da técnica dos protocolos verbais<sup>15</sup>, é possível que se analisem inúmeros aspectos do processamento em leitura, sejam eles relativos ao processo de construção do sentido do texto, à relação entre leitor e texto ou a elementos mais específicos que se pretende investigar.” Tal pensamento justifica a utilização dos protocolos verbais nesta pesquisa, apesar de haver ainda questionamentos acerca da interferência da tarefa de verbalização na atividade cognitiva que pretende investigar, pois ela acarretaria uma demanda cognitiva maior e alteraria os dados coletados, o que poderia ser considerado uma ‘ameaça’ à veracidade desses dados.

Para os protocolos verbais co-ocorrentes, a principal ameaça não é a veracidade, visto que a verbalização e a realização da tarefa são concomitantes. Sua validade é questionada por não se saber ainda se o ato de verbalização no momento da completude da tarefa é reativo, ou seja, age como uma tarefa adicional e, portanto, altera os processos cognitivos ao invés de prover um reflexo fiel dos pensamentos.<sup>16</sup> (BOWLES, 2010, p. 14)

---

<sup>15</sup> Think-alouds therefore are seen as a window into cognitive processes and are used as a data collection tool. Researchers coming from the perspective of sociocultural theory hold a fundamentally different view of think-alouds, based on the work of Vygotsky (1987), according to whom “thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them” (p. 240). For these researchers, verbalization leads to learning and the very act of verbalizing changes the thought process. (BOWLES, 2010, pp. 137).

<sup>16</sup>“For concurrent verbal reports, the main threat to validity does not have to do with veridicality, since verbalization and task performance are concomitant. Rather, their validity is questioned because it is not known whether the act of verbalizing while completing a task is reactive, acting as an additional task and altering cognitive processes rather than providing a true reflection of thoughts” (BOWLES, 2010, p. 14)



Ainda assim, decidimos utilizar os protocolos verbais por acreditarmos que esse instrumento pode fornecer dados importantes para o objetivo desta pesquisa. Outras pesquisas, como por exemplo, a de Oliveira (2002), que fala que o uso dos protocolos proveu data que permitiu insights efetivos sobre como os participantes interagem com o texto eletrônico, corroboram nossa crença acerca desse instrumento de coleta de dados.

A vídeo-gravação, que registrou a tela do computador, nos permitiu acompanhar o caminho traçado pelo leitor no ato da leitura, pois evidenciou como se deu a utilização de recursos hipertextuais, como links e ferramentas de busca.

### **2.3.6 Coleta de dados**

Como foi explicitado anteriormente, a coleta de dados foi feita na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na sala desta pesquisadora. No momento da coleta estavam presentes apenas a pesquisadora e o participante que iria fazer a tarefa das verbalizações, pois tentamos propiciar um ambiente o mais confortável possível para o participante, a fim de que ele não se sentisse constrangido ao fazer a coleta de dados. A coleta se realizou no mês de maio de 2011. Utilizamos para a coleta dos dados um computador ligado à internet, um fone de ouvido com microfone para a gravação dos protocolos verbais, e uma câmera para filmar a interface da tela do computador. Cada sessão de coleta durou entre 23 e 55 minutos. Os dados da pesquisa consistem da gravação de dois protocolos, juntamente com o inventário de estratégias e a gravação da interface da tela para cada um dos três participantes.

As verbalizações acerca da leitura de hipertextos em língua inglesa foram gravadas e depois transcritas. Através da vídeo-gravação, registramos a tela do computador. Essas imagens nos permitiram acompanhar o caminho traçado pelo leitor no ato da leitura, a maneira como utilizaram os recursos hipertextuais, como links e ferramentas de busca, dicionários online, etc.

Por acreditarmos que os objetivos de leitura direcionam o leitor a selecionar as estratégias que irá utilizar, pensamos que objetivos reais seriam preferíveis em

detrimento da imposição de tarefas de leitura por esta pesquisadora. Por isso, também investigamos<sup>17</sup> quais eram os assuntos de interesse dos participantes para a realização e tarefas do seu dia a dia, do trabalho ou faculdade, para que pudéssemos selecionar tarefas contemplando esses assuntos, de forma a tornar a interação com o hipertexto o mais próxima possível da realidade do leitor. Porém, essa opção foi descartada após o estudo piloto, visto que a familiaridade com o assunto pesquisado limitava o uso de estratégias metacognitivas e reduzia também o número de sites pesquisados.

Foi solicitado aos alunos que realizassem duas pesquisas, uma de cunho acadêmico, e outra livre, a critério do participante. A tarefa de cunho acadêmico consistiu em uma pesquisa acerca da teoria dos esquemas (como deveriam ler textos em inglês, a pesquisa foi feita em inglês, portanto, 'schema theory'). Esse tema foi escolhido, pois além de não ser do conhecimento dos participantes, está relacionado à área de estudo dos alunos, possibilitando, assim, a familiarização com uma importante teoria de aprendizado. A tarefa de natureza livre caracterizou-se por uma pesquisa que os alunos fariam a respeito de um tema de sua escolha. Foi requisitado apenas que escolhessem um tema que fosse de seu interesse, mas do qual não tivessem conhecimento prévio.

Optamos por pedir que os participantes fizessem pesquisas, ao invés de escolhermos previamente quais hipertextos leriam, pois assim os alunos utilizariam recursos próprios do hipertexto, como ferramentas de busca, permitindo a observação da forma como esses alunos navegam na internet, quais links acessam e quais rejeitam/ignoram.

Para analisar a compreensão dos hipertextos lidos, foi requisitado dos participantes que fizessem um resumo oral do que compreenderam sobre o tema que pesquisaram. Pensamos que desta forma poderíamos mensurar melhor a compreensão dos hipertextos do que se tivéssemos utilizado um questionário, visto que pudemos perceber como os participantes hierarquizaram as informações que leram.

---

<sup>17</sup> Essa investigação dos interesses dos alunos foi feita de maneira informal, perguntamos pessoalmente a cada participante, aqueles que já haviam sido selecionados para a pesquisa.

### 2.3.7 Procedimentos para a coleta de dados

Leffa (1996) aponta algumas considerações resultantes de pesquisas acerca da metacognição na leitura<sup>18</sup>. Dentre elas, duas são particularmente importantes para esta pesquisa<sup>19</sup>: “a metacognição correlaciona-se com o grau de compreensão da leitura” e “a eficácia de uma estratégia depende do objetivo da leitura”. A correlação entre metacognição e proficiência leitora acontece devido aos leitores fluentes apresentarem mais consciência acerca dos comportamentos que adotam durante a leitura. Por serem capazes de avaliar sua própria compreensão, detectar problemas durante a leitura e aplicar as estratégias necessárias para solucioná-los é que selecionamos leitores proficientes<sup>20</sup> para participarem da pesquisa. A eficácia no uso dessas estratégias, porém, pressupõe que o leitor atingiu seu (s) objetivo (s) de leitura. Portanto, é importante que se considere os objetivos de leitura na pesquisa sobre a utilização de estratégias metacognitivas, pois são esses objetivos que deverão informar o leitor acerca de quais estratégias são mais adequadas para que ele alcance seus propósitos de leitura, já que uma estratégia pode ser muito eficaz para um objetivo, mas não para outro.

Tendo isso em mente, os procedimentos de coleta de dados se deram da seguinte forma: (1) Após selecionados os participantes (a partir do questionário de sondagem e teste de proficiência), foi pedido que eles marcassem em um checklist quais estratégias normalmente utilizavam durante a leitura; (2) eles foram treinados para o uso dos protocolos através de uma sessão de familiarização com a tarefa, onde os participantes deveriam ler uma página da Wikipedia sobre leitura (‘reading process’) realizando os mesmos procedimentos exigidos na coleta da pesquisa, conforme roteiro de leitura (Apêndice D). (3) Após a sessão de familiarização, os participantes foram orientados a fazer uma pesquisa sobre dois temas, cada qual com um objetivo diferente de leitura: (3.1) Pesquisar sobre a teoria dos esquemas (‘schema theory’) a fim de ter uma compreensão global sobre o assunto. (3.2)

---

<sup>18</sup> As pesquisas descritas por Leffa (1996) envolvem o uso de instrumentos como protocolos verbais, textos anômalos e textos ambíguos.

<sup>19</sup> As outras são (1) a metacognição desenvolve-se com a idade, (2) melhora com a instrução.

<sup>20</sup> Proficiência que foi comprovada através da resolução de um teste de compreensão leitora em língua inglesa, onde o leitor foi testado na sua habilidade de compreender a idéia geral de um texto, perceber as referências presentes nele e distinguir idéias centrais de detalhes, entre outras habilidades, conforme pode ser verificado em anexo.

Pesquisar sobre um assunto de seu interesse, mas do qual não tivesse conhecimento prévio, a fim de ter uma compreensão detalhada do assunto. (4) A interface da tela do computador foi gravada concomitantemente a pesquisa sobre cada um dos temas expostos acima, a fim de registrar as estratégias de navegação utilizadas pelos participantes. (5) Ao fim de cada pesquisa, os participantes foram encorajados a falar do assunto pesquisado, lembrando aquilo que compreenderam de cada assunto (isto também foi gravado em áudio).

### 2.3.8 Análise dos dados

Depois de coletados, os protocolos foram transcritos com base em Cavalcanti (1989). Bowles (2010) afirma que a primeira decisão a ser tomada na análise dos dados é como transcrever os protocolos. O pesquisador precisa ter os objetivos e questões de pesquisa em mente na hora de decidir o nível de detalhamento necessário na transcrição, pois há diferentes convenções para as transcrições nas pesquisas em segunda língua. A autora cita o exemplo de Markee (2005), que utilizou um sistema de transcrição detalhado, incluindo descrição da informação não-verbal e indicação da duração em segundos dos períodos de silêncio.

055 L10: ok uh:m (.3) também é comida para – é comida para  
056 L9: \_\_\_\_\_  
057 L10: peixe/e/, e uh ((L10 faz gesto de cortar  
058 com sua mão direita, enfatizando  
059 as palavras “comida” e “comida para”  
060 peixe/e/’. L10 termina seu turno  
061 com sua mão direita levantada  
062 verticalmente, palma aberta))

O número três entre parênteses indica a duração da pausa em segundos, e também entre parênteses está a descrição do comportamento não-verbal do informante. Essas informações são importantes na pesquisa de Markee (2005, apud BOWLES, 2010) pelo fato de se tratar de pesquisa acerca da análise da conversação, por isso, toda a informação que contribui para a compreensão da mensagem passada pelo participante é relevante. Mas tal transcrição demanda

muito tempo, portanto, vale a pena ser feita somente se as questões de pesquisa exigirem tais informações, pois

As maneiras nas quais os dados dos protocolos verbais são quantificados dependem das questões de pesquisa e na tradição da pesquisa, e não há uma maneira correta ou apropriada de codificar os dados. Os esquemas de codificação devem ser desenvolvidos e moldados para servir às perguntas de pesquisa sendo investigadas. (BOWLES, 2010, pp.126).<sup>21</sup>

Depois de transcritos em um documento do *Microsoft Word*, os protocolos foram analisados a fim de descrever as estratégias utilizadas pelos participantes na leitura do hipertexto. Cada transcrição foi cuidadosamente lida, mais de uma vez, e os trechos que, segundo a interpretação desta pesquisadora, evidenciavam a utilização de uma estratégia de leitura, eram marcados e separados de acordo com a estratégia que era utilizada.

A partir dessa transcrição, pudemos identificar as estratégias utilizadas pelos participantes na leitura hipertextual, percebendo se são as mesmas estratégias utilizadas para a leitura em meio impresso com base nos resultados obtidos por Mokhtari & Sheorey (2001). Apesar de não ter sido foco da pesquisa a comparação entre leitura em texto impresso e leitura hipertextual (aos participantes desta pesquisa não foi solicitada a leitura de material impresso, apenas de hipertexto), há na literatura uma riqueza de descrição acerca dos processos ocorrentes e estratégias utilizadas na leitura em meio impresso. Por não existir uma descrição desses processos e estratégias em leitura hipertextual<sup>22</sup> e por acreditarmos que a leitura é um processo universal, utilizaremos as estratégias já estudadas e descritas como base para a identificação das estratégias utilizadas pelos participantes.

Os dados foram analisados qualitativamente. A análise da gravação em vídeo nos permitiu entender como se deu a navegação na rede durante a interação com o computador e com o hipertexto. Visto que a leitura é um ato individual, acreditamos

---

<sup>21</sup> The ways in which data from think-alouds are quantified depend on the research questions and the research tradition, and there is no one correct or appropriate way to code the data. Coding schemes must be developed and tailored to fit the research questions being investigated.

<sup>22</sup> Alguns trabalhos recentes buscaram identificar e descrever as estratégias utilizadas pelos leitores em meio hipertextual, como pode ser conferido no capítulo teórico deste trabalho.

que muito pode ser revelado sobre leitura de hipertexto através dessa pesquisa, embora a quantidade de informantes seja pequena.

A análise dos dados nos possibilitou descrever e explicar o processo da leitura. As verbalizações dos participantes revelaram muito acerca do processo eficiente de construção de sentidos do hipertexto, o que será relatado e discutido no próximo capítulo.

### **2.3.9 Questões éticas da pesquisa**

Pensamos ser importante discutir brevemente acerca das medidas tomadas a fim de preservar os participantes da pesquisa, visando trabalhar de forma ética durante nossa pesquisa. Paiva (2005) ressalta dois importantes direitos dos participantes que participam de pesquisas:

Defendo que todo participante de pesquisa tem direito a ter acesso ao texto integral da pesquisa, seja ela positiva ou negativa. O importante, ainda, do ponto de vista ético, é que o anonimato do participante seja garantido de forma a evitar que ele sofra qualquer consequência advinda dos resultados da pesquisa. (PAIVA, 2005)

Como nos preocupamos com o bem estar dos participantes da pesquisa, criamos um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice E) elaborado em duas vias, uma para a pesquisadora e outra para o aluno, no qual este tomou conhecimento da pesquisa e se comprometeu a colaborar liberando e autorizando a divulgação dos dados coletados a partir da análise dos protocolos verbais e da gravação da interface da tela do computador. Nesse termo, ficou garantida a “preservação da face” através da não divulgação dos nomes dos participantes da pesquisa.

Outra decisão ética está relacionada à intenção em retribuir aos participantes, deixando-lhes informados acerca dos resultados obtidos na pesquisa, como aponta Paiva (2005). Por isso, pretendemos disponibilizar aos alunos e professores da UERN uma cópia deste trabalho a fim de divulgar para a comunidade acadêmica, em especial aos que contribuíram com este trabalho, os resultados obtidos nele.

### CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

---

A interligação é tarefa minha. Quando vejo um conjunto de “links interessantes” diante de mim numa homepage, sei que ali está uma cadeia de possibilidades interligadas, mas não efetivamente ligadas. Sou eu que farei essas ligações. Elas sequer foram previstas por alguém. Às vezes somente eu vou percorrer aquele caminho e navegar por aquela trilha

(MARCUSCHI, 2005, p. 204)

Neste capítulo apresentamos os resultados dos dados coletados na pesquisa. Primeiramente, analisamos as respostas dos leitores ao inventário de estratégias metacognitivas. Na segunda parte, analisamos as verbalizações e a gravação da interface da tela durante a navegação dos três participantes (P1, P2 e P3), escolhidos conforme seus hábitos de leitura e seu nível de proficiência em língua inglesa, a fim de identificar as estratégias metacognitivas de leitura que utilizaram ao interagir com o hipertexto<sup>23</sup>. Em seguida, descrevemos os caminhos percorridos pelos leitores, como navegaram, que recursos próprios do hipertexto utilizaram, fazendo também uma breve análise dos sites visitados a partir da organização das informações. Acreditamos na importância da gravação da interface da tela do computador, juntamente com os protocolos verbais, como ferramenta para auxiliar na identificação das estratégias utilizadas, em concordância com Bowles (2010), que afirma que a não verbalização de uma estratégia não significa necessariamente que o participante não utiliza determinada estratégia ou que não está consciente dela, mas que pode apenas não ter verbalizado seu uso naquele momento.

---

<sup>23</sup> Embora tenha sido pedido aos participantes que fizessem, ao fim de cada pesquisa, um resumo do tema estudado, não foi nossa intenção neste trabalho analisar a compreensão dos participantes a partir desses resumos. Mas nosso intuito foi o de prover os participantes com objetivos de leitura, visto que sempre lemos por alguma razão (KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996). Por isso, não fazemos neste capítulo uma análise desses resumos, visto nosso objetivo de observar o processo de leitura focando as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas.

### **3.1 Estratégias Metacognitivas de Leitura Identificadas pelos participantes através das respostas ao *checklist***

Como descrito no capítulo metodológico desta dissertação, utilizamos como um dos instrumentos de coletas de dados um inventário de estratégias metacognitivas de leitura. Nossa intenção na utilização do inventário, que consiste em uma lista de estratégias metacognitivas com base em Araújo (2008), foi a de conscientizar os alunos acerca das estratégias metacognitivas que utilizam, visto a dificuldade que o participante do estudo piloto (SP) encontrou em fazer as verbalizações para gravação dos protocolos. O participante deveria, portanto, antes de iniciar a atividade de leitura, preencher o inventário com a frequência com que utiliza as estratégias e acrescentar qualquer comentário que achasse conveniente sobre a forma como utilizava tal(tais) estratégia(s). (Cf. Apêndice C - Inventário de Estratégias Metacognitivas de Leitura).

#### **3.1.1 Eu estabeleço objetivos para a minha leitura**

A primeira estratégia do inventário era estabelecer objetivos para a leitura. Visto que a maneira com que lemos é influenciada pelos nossos objetivos, pois não lemos da mesma forma se quisermos encontrar uma informação específica ou compreender o seu sentido global de um texto, percebemos a importância dessa estratégia para a leitura eficiente. Todos os participantes afirmaram utilizar essa estratégia. O participante 1 (P1) afirmou utilizá-la 'sempre', o P2 'frequentemente', e o P3 'quase sempre'. O P1 não acrescentou nenhum comentário à estratégia 1. O P2 parece não ter entendido bem a estratégia, pois escreveu:

P2 - Por falta de tempo livre, escolho apenas textos relevantes para mim.

Pelo texto do participante 2, pensamos que este acreditou tratar-se dos motivos pelos quais escolhe os textos que lerá. P3 informou utilizar a estratégia "Principalmente quando se trata de leitura acadêmica". Certamente a leitura



acadêmica demanda mais reflexão por parte da leitora, que afirmou manter seus objetivos em mente em especial quando lê esse tipo de texto. Talvez somente nesse tipo de leitura ela tem conscientemente seus objetivos em mente, pois sempre lemos com algum objetivo.

### **3.1.2 Eu planejo como vou ler o texto**

Os participantes 1 e 3 afirmaram não utilizar essa estratégia, que consiste em decidir como será feita a leitura, por onde começar e quanto tempo gastar em cada seção. Já o P2 disse utilizá-la 'algumas vezes' e acrescentou: "Porém sempre releio os textos que escolho." Por meio da afirmação do participante ele torna evidente que não planeja de que forma lerá os textos, mas mantém o hábito de ler cada texto mais de uma vez, sendo essa, de acordo com a afirmação dele, uma forma de planejamento da leitura.

### **3.1.3 Eu sempre observo como o texto é organizado e presto atenção a títulos e subtítulos**

A terceira estratégia se refere à percepção da organização da informação no texto, na hierarquização da informação através das subdivisões no texto com títulos e subtítulos. Todos os participantes informaram utilizar essa estratégia. O P1 afirmou utilizar a fim de antecipar o conteúdo do texto que deverá ler. P2 disse achar necessário para auxiliar na sua compreensão, mas não dá mais detalhes acerca de como a estratégia auxilia na compreensão. P3 aponta que um texto bem organizado 'passa mais confiança', o que mostra que o participante avalia os sites que pesquisa também pelo seu layout. P3 também afirmou que espera que o título e subtítulo esteja relacionados ao assunto que quer pesquisar. Já este comentário parece estar mais relacionado às estratégias que utiliza para avaliar se o texto que lerá será relevante para os seus objetivos, para aquilo que procura, e não está relacionado à organização do texto em si.

### **3.1.4 Eu uso pistas tipográficas (gravuras, tabelas, mapas, fotos, palavras em maiúsculas, negrito, itálico, etc.);**

Os três participantes reportaram utilizar essa estratégia sempre. P3, mais uma vez, chamou atenção para a avaliação do texto por meio da utilização desses recursos (“O texto com fotos e gravuras algumas vezes se torna mais rico.”), para o seu apelo visual (“Palavras destacadas sempre chamam atenção.”) e capacidade de prender a atenção do leitor.

### **3.1.5 Eu avalio se o que leio é relevante para os meus objetivos de leitura**

Checar a adequação do conteúdo lido de acordo com os objetivos estabelecidos para a leitura, ou seja, avaliação feita pelo leitor para descobrir se, por meio da leitura daquele material, conseguirá alcançar seus objetivos, também é uma estratégia comum a todos os participantes. P1 diz utilizar essa estratégia ‘frequentemente’, P2 e P3 afirmam usá-la sempre, P2 informa para que tipo de texto costuma usar essa estratégia, especialmente para textos da faculdade ou para pesquisas futuras; P3 afirma que utiliza a estratégia quando descarta a informação que julga não ter valor e não retorna a pesquisar no mesmo site. Mais uma vez P3 parece se referir à avaliação dos sites nos quais faz suas pesquisas e não à utilização da estratégia para auxiliar a compreensão textual.

### **3.1.6 Eu leio em voz alta quando o texto torna-se de difícil compreensão**

P1 e P2 afirmam que lêem em voz alta sempre que a compreensão do texto se torna difícil. P2 acrescenta que também utiliza a leitura em voz alta como forma de aprimorar a pronúncia. P3 diz não utilizar essa estratégia.

### 3.1.7 Eu retorno ou avanço a leitura quando não entendo uma passagem do texto

Brown (1980) diz que os processos ascendentes e descendentes podem seguir de forma automática na leitura fluente, até que algum evento alerte o leitor de uma falha na compreensão. Uma estratégia muito comumente utilizada diante de uma falha na compreensão é regredir ou progredir na leitura. O leitor procura resolver possíveis incoerências voltando a um trecho já lido, ou avança na leitura em busca de algum termo que não foi explicado, a fim de verificar se encontrará a informação que precisa mais adiante.

Os três participantes afirmam fazer uso dessa estratégia com diferente frequência. O P1 afirma utilizá-la sempre. Já P2 diz utilizá-la algumas vezes, pois prefere terminar de ler o texto completo, e apenas depois retornar para ler o texto novamente. Já o P3 diz utilizar a estratégia quase sempre. P3 adiciona também um comentário acerca da maneira como utiliza a estratégia, afirmando que faz uma primeira leitura para verificar a qualidade do texto e se servirá ou não para seus propósitos, em caso positivo, prossegue a fazer uma leitura mais aprofundada do texto, se não servir aos seus propósitos, a página é descartada. Esta explicação parece ilustrar mais o planejamento da leitura por parte do leitor (apesar de o P3 ter informado, como pode ser visto no item 3.1.2, que não costuma planejar como ler o texto), pois ela afirma fazer uma leitura rápida para perceber se o texto será útil aos seus propósitos, ou seja, um *skimming*, uma rápida leitura para perceber o sentido geral do texto, e em seguida uma leitura mais detalhada do texto. Porém, a resposta do informante não parece contemplar o item do questionário, pois não fala da releitura de um trecho relacionada à falha de compreensão.

### **3.1.8 Eu procuro o significado de palavras desconhecidas no contexto**

P1 e P2 dizem procurar sempre o significado de palavras desconhecidas no contexto. P3 afirma avaliar primeiro se a palavra irá afetar a compreensão ou não, caso não afete, P3 diz prosseguir a leitura sem procurar o significado da palavra<sup>24</sup>.

### **3.1.9 Consciência do uso de estratégias metacognitivas**

Visto que tomaremos a capacidade de verbalização das estratégias que utilizam durante a leitura por base para descrição das estratégias metacognitivas utilizadas pelos participantes ao lerem hipertextos é que pensamos ser importante avaliarmos a consciência metacognitiva dos participantes da pesquisa através de um quadro comparativo entre as respostas dos leitores ao inventário de estratégias metacognitivas descritas anteriormente neste capítulo e a sua prática de leitura, que será descrita em seguida. Os participantes, antes de iniciarem a sessão de familiarização com a atividade dos protocolos verbais e da coleta de dados, deveriam preencher o inventário com as estratégias metacognitivas que utilizam. Buscamos com esse inventário auxiliar os participantes na identificação dessas estratégias, de forma a tornar a tarefa da verbalização mais eficaz, como foi descrito em 3.1. Abaixo, apresentamos o quadro comparativo, onde podemos perceber de forma bastante sucinta a consciência dos participantes acerca das estratégias metacognitivas que utilizam.

---

<sup>24</sup> O que também constitui uma estratégia de leitura: ignorar palavras desconhecidas.

Estratégia	Diz fazer			Faz		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Eu estabeleço objetivos para a minha leitura	X	X	X	X	X	X
Eu planejo como vou ler o texto	-	-	X	X	X	X
Eu sempre observo como o texto é organizado e presto atenção a títulos e subtítulos	X	X	X	X	X	-
Eu uso pistas tipográficas (gravuras, tabelas, mapas, fotos, palavras em maiúsculas, negrito, itálico, etc.)	X	X	X	X	X	-
Eu avalio se o que leio é relevante para os meus objetivos de leitura	X	X	X	X	X	X
Eu leio em voz alta quando o texto torna-se de difícil compreensão	X	-	X	X	X	X
Eu retorno ou avanço a leitura quando não entendo uma passagem do texto	X	X	X	X	-	X
Eu procuro o significado de palavras desconhecidas no contexto	X	X	X	X	X	X

**Quadro 2** – Comparação entre estratégias que leitores dizem utilizar e as que efetivamente utilizam

Percebemos através do quadro que os participantes 1 e 2 negam utilizar estratégias que, a partir dos protocolos, pudemos constatar que utilizam. Apesar de não terem consciência do uso da estratégia ‘planejar a leitura’, no caso dos dois participantes, e ‘ler em voz alta’, no caso do participante 2, todas as estratégias que os participantes afirmaram utilizar foram identificadas nos protocolos, evidenciando assim que os participantes possuem um certo grau de monitoramento acerca dos procedimentos que utilizam durante a leitura. O participante 3 afirmou utilizar as estratégias ‘perceber a organização do texto’ e ‘usar pistas tipográficas’, mas o uso dessas estratégias não foi identificado nos protocolos. Porém, isso não significa que o leitor não utiliza tais estratégias, ou mesmo que não as utilizou durante as tarefas de leitura, mas sim que ele pode não ter verbalizado o uso das estratégias, ou que não foi estimulado pelos sites que pesquisou a utilizar essas estratégias.

De certo não podemos tecer generalizações acerca da consciência metacognitiva dos participantes a partir de um recorte tão pouco significativo da sua prática de leitura, pois o uso das estratégias acima também depende do objetivo de

leitura estabelecido pelo participante, além de estar participante igualmente às características do próprio hipertexto, como nível de dificuldade, organização do hipertexto, etc.. Dito isto, apenas a comparação entre o que os participantes disseram fazer e o que realmente fizeram durante a leitura não constitui um retrato fiel do seu conhecimento metacognitivo acerca da leitura, mas contribuiu para que pudéssemos perceber se os leitores estão conscientes acerca das estratégias que utilizam, o que caracteriza o conhecimento metacognitivo.

### **3.2 Estratégias Metacognitivas utilizadas durante a leitura do (s) hipertexto (s)**

Nesta parte da análise, identificaremos cada estratégia metacognitiva utilizada pelos leitores a partir dos protocolos verbais e da gravação da interface da tela do computador. Começamos esta seção descrevendo o inventários de estratégias.

Temos em mente que, como discutido na fundamentação teórica deste trabalho, estratégias metacognitivas são técnicas utilizadas conscientemente pelo leitor a fim de monitorar e gerenciar o processo da leitura, avaliar a sua compreensão do texto, perceber quando compreende bem, quando sua compreensão é parcial e quando ela simplesmente não acontece, envolvendo também a tomada de decisões diante das dificuldades de compreensão, que medidas tomar para driblar tais dificuldades, avaliar se existe essa possibilidade ou se as dificuldades ultrapassam a competência do leitor.

Por isso, reavaliamos a classificação das estratégias metacognitivas de Mokhtari & Sheorey (2001) da seguinte forma:

1. Definir um propósito para a leitura;
2. Prever o conteúdo do texto antes da leitura;
3. Checar a adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido;
4. Selecionar o material de leitura;

5. Usar os recursos visuais do texto (ex.: gráficos);
6. Usar as pistas contextuais;
7. Usar as marcas tipográficas (ex.: negrito, itálico, sublinhado, maiúsculas, etc.);
8. Usar o conhecimento prévio;
9. Ler em voz alta;
10. Fazer pausas para reflexão durante a leitura;
11. Visualizar a informação durante a leitura;
12. Avaliar o material durante a leitura;
13. Resolver informação conflitante;
14. Rer ler para melhor compreensão;
15. Adivinhar o significado de palavras desconhecidas.
16. Fazer anotações;
17. Resumir;
18. Regredir e progredir durante a leitura;
19. Fazer perguntas a si mesmo.
20. Usar material de referência
21. Traduzir

Embora algumas das estratégias possam ser classificadas diferentemente por outros pesquisadores (OXFORD, 1989; BROWN, 1980), as estratégias um à nove são consideradas por Mokhtari e Sheorey (2001) como metacognitivas. Adicionamos dezesseis estratégias à lista. As estratégias dez à dezessete eram chamadas cognitivas pelos autores, e as estratégias dezenove à vinte e dois, estratégias de suporte. Por acreditarmos que onze à dezoito não poderiam ser chamadas cognitivas, visto que não são utilizadas de forma inconsciente pelos leitores, é que as inserimos no grupo das metacognitivas<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Como explicado no capítulo teórico, estratégias cognitivas são aquelas usadas inconscientemente pelo leitor, de forma automática, como o fatiamento sintático, por exemplo. As estratégias metacognitivas são aquelas utilizadas conscientemente.

Percebemos também que a divisão entre estratégias metacognitivas e de suporte parece desnecessária, visto que ambas se tratam de mecanismos utilizados pelo leitor para auxiliar na correção de problemas de compreensão. Outro fator que acentua nossa proposta se dá devido ao fato de tanto estratégias metacognitivas como as de suporte serem conscientes, ou seja, elas são utilizadas de forma deliberada pelo leitor. Por esta razão, utilizaremos o termo 'estratégias metacognitivas' também para as estratégias de suporte. Adicionamos à lista a estratégia 'traduzir', pois apesar de não ser citada na classificação de Mokhtari e Sheorey, essa foi uma estratégia utilizada pelos participantes que participaram da pesquisa.

Dito isto, restringimos a descrição das estratégias utilizadas pelos participantes durante a realização das tarefas de leitura às estratégias listadas acima por elas pertencerem ao grupo das estratégias metacognitivas, cuja identificação é o alvo desta investigação. Cada estratégia é ilustrada com trechos dos protocolos que evidenciam seu uso. Em alguns casos, um mesmo trecho ilustra mais de uma estratégia.



### **3.2.1 Estratégias metacognitivas evidenciadas durante a realização das tarefas 1 e 2**

Neste momento faremos a descrição das estratégias identificadas através da transcrição dos protocolos verbais<sup>26</sup> dos três participantes gravados durante a realização das tarefas 1 e 2. A fala de cada participante será identificada pelo seu número (P1, P1 e P3) e também pelo número da tarefa que realizava no momento da verbalização (T1 ou T2), ex. P1T1 significa a fala do participante 1 durante a realização da tarefa 1.

#### **3.2.1.1 Definir um propósito para a leitura**

A primeira estratégia do inventário se refere ao estabelecimento de um objetivo de leitura. Os propósitos do leitor variam e, da mesma forma, variam também os critérios que o leitor estabelece para a compreensão. Brown (1980) diz que em alguns casos o leitor se satisfaz apenas com uma compreensão da idéia central do texto, em outros, ele procura entender o texto de forma detalhada. Afirma ainda que esta decisão de processar o texto de forma profunda, ou de apenas ‘escaneá-lo’ determina não somente as estratégias que serão utilizadas pelos leitores, mas também sua tolerância à falhas na compreensão. Por esta razão, estabelecer um objetivo na leitura é uma importante estratégia para o leitor proficiente. Foi constatado que os três participantes utilizaram esta estratégia. Eles foram instruídos no início da coleta de dados que cada pesquisa seria feita com um propósito escolhido pela pesquisadora. No caso da tarefa 1, eles deveriam pesquisar acerca da teoria dos esquemas (como os hipertextos deveriam ser lidos em inglês, eles pesquisaram por ‘schema theory’) a fim de obter uma compreensão geral do tema. Apesar de já possuírem esse objetivo pré-estabelecido, ao longo da tarefa, os participantes, além de lembrar o objetivo primeiro da leitura, traçaram seus

---

<sup>26</sup> Adotamos na transcrição dos protocolos as abreviações usadas por Cavalcanti (1989), que baseou-se em Ochs (1979), e Gaskill (1980). As abreviações são explicadas na lista de abreviações deste trabalho.

próprios objetivos, como pode ser observado nos trechos abaixo, que são parte dos protocolos gravados e transcritos das atividades de leitura de cada participante.

- (1) **P1T1** – Seria, agora eu vou pro Wikipédia, mas seria mais pra olhar outra coisa de informação extra, mas sobre o que é (.) eu já, já tenho um conceito.
- (2) **P2T1** – O texto parece ser bom, mas como eu tô procurando uma compreensão global do assunto então, eu vou procurar uma coisa menor.
- (3) **P3T1** – É só pra ter uma visão geral, né, do tema?  
Eu tava querendo saber a diferença entre ‘schema’ e o ‘schemata’.

O participante 1 traça um novo objetivo durante sua leitura, que é, dentro do objetivo geral da tarefa, buscar informação extra no site da Wikipédia, pois ela já havia pesquisado em três sites diferentes. Os participantes 2 e 3 relembram o objetivo estabelecido para a pesquisa. O participante 3 lê também com o objetivo de descobrir qual a diferença entre as palavras ‘schema’ e ‘schemata’, visto que as duas palavras são utilizadas indiscriminadamente, e sem qualquer explicação quanto à sua distinção, em alguns dos sites pesquisados pelos participantes, o que também gera dúvidas no P1, como pode ser evidenciado em 3.2.1.19.

A tarefa 2 consistia na pesquisa de algum assunto do interesse do participante, a sua escolha. Porém, ele não poderia ter conhecimento prévio sobre o assunto. O objetivo dessa pesquisa era obter uma compreensão detalhada do assunto. Apesar do objetivo ter sido estabelecido pela pesquisadora e sido exposto para os participantes, P1 expôs seus próprios objetivos de leitura:

- (4) **P1T2** – Eu vou pesquisar sobre ‘administration’, ‘business’, e, alguma coisa desse tipo aí.  
Eu vou escolher Wikipédia como primeiro site pra pesquisa (.) e aí, a minha intenção é saber mais ou menos o que é que esse tipo de curso ou alguma coisa que me interessaria no início para o futuro nessa área.
- (5) **P2T2** - Eu quero saber o que é um ‘tie-break’, aí eu vou abrir separadamente pra dar uma olhada depois.
- (6) **P2T2** – Tô tentando entender as regras bem direitinho. Minuciosamente.

Os objetivos de leitura também mudam a medida que a leitura avança. No exemplo abaixo, o participante 3 repete para si o objetivo da pesquisa estabelecido pela pesquisadora. No outro trecho, ele afirma ter como objetivo buscar a aplicação pragmática do que aprendeu acerca da análise do discurso.

(7) **P3T2** – Ok, então, vou pesquisar ‘discourse analysis’. O meu objetivo é aprender, ter uma compreensão mais detalhada sobre esse assunto.

(8) **P3T2** – Ok, deixa eu ver como é que eu posso usar ‘discourse analysis’. Dar uma olhada como é que, eu via agora a teoria, mas eu queria como é, queria saber como é que ela pode ser aplicada.

### **3.2.1.2 Prever o conteúdo do texto antes da leitura**

De acordo com Goodman (1987), a leitura se trata de um jogo de adivinhação, onde o leitor faz previsões, cria hipóteses acerca do conteúdo do texto, hipóteses que serão confirmadas ou reformuladas durante a leitura. Portanto, central para a atividade de leitura, essa estratégia pode ser observada através das verbalizações apenas do participante 1 na primeira tarefa. Observamos algumas afirmações do participante que demonstravam suas expectativas relacionadas ao conteúdo do hipertexto que leria em seguida.

(9) **P1T1** – Pronto, eu vou escolher o primeiro link aqui porque se apareceu primeiro é porque deve dizer alguma coisa, né?

(10) **P1T1** – Eu acho que não é muito diferente disso aqui não, mas eu quero ver outra coisa eu vou olhar aqui nesse.

Na tarefa 2, os participantes 1 e 2 utilizaram essa estratégia. A partir de alguns dos tópicos que encontrou no texto da Wikipédia, ‘Case study’ e tópicos com nomes de países, onde era descrito o curso de administração.

(11)P1T2 – eu acho que no final do curso eles têm que fazer um estudo de caso. Humrum.  
(Ps) Humrum. Muito interessante. Quando eles terminam o curso eles estudam o caso, é para terminar, preparam as estratégias e táticas pra empresa utilizar no futuro.

(12) P1T2 – Na certa no Brasil não tem. (.) Não tem. Não tem.

Ao ver os resultados do Google para a pesquisa sobre 'tennis', o participante 2 conclui que não encontrará o que procura, informações sobre o jogo, mas acredita que os sites listados na pesquisas deverão conter mais notícias da atualidade relacionadas ao esporte:

(13)P2T2 – Aí vai ser um pouquinho difícil de achar porque vai ter mais notícias do que o esporte em si, talvez.

### **3.2.1.3 Checar a adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido**

Essa estratégia foi utilizada pelos três participantes na tarefa 1 e pelos participantes 2 e 3 na tarefa 2. Eles selecionavam o material de leitura, pulavam parágrafos e descartavam hipertextos a partir dos objetivos que traçaram para sua leitura – ou o que já havia sido estabelecido – escolhendo o material a ser lido de forma a alcançar esses objetivos e poupando tempo e esforço cognitivo ignorando trechos dos hipertextos ou hipertextos por julgarem que não auxiliariam na obtenção dos seus objetivos. Alguns exemplos que ilustram o uso dessa estratégia são:

(14)P1T1 – pronto aí eu vou voltar aqui para os princípios porque eu acho que seja interessante para entender algo que eu vá procurar depois.

(15)P2T1 – O texto parece ser bom, mas como eu tô procurando uma compreensão global do assunto então, eu vou procurar uma coisa menor. [Porquê?]. Porque eu não quero saber de detalhes, né? Tô procurando uma compreensão global, então vou procurar textos menores.

- (16)P3T1 – achei isso aqui, tem uns tópicos, mas tem pouca explicação, só umas frases. Vou olhar aqui no Wikipedia para ver se eu consigo achar alguma coisa mais concreta. (Ps) Hum, isso tá um pouco difícil de entender. (Ps) Hum, pulei isso aqui, aqui tá só falando de alguns diferentes nomes que ele dá. [FALA] Eu pulei essa parte aqui, esse início eu comecei a ler só que tem alguns termos muito específicos, eu acho, relacionado a esse tema. E...eu achei um pouco complicado de entender, geralmente essas coisas mais complicadas eu deixo por último. (Ps) Hum, tá um pouco complicado esse texto. Vamos ver aqui. Hum. Isso aqui tem a mesma coisa lá do Wikipedia, 'schema theory'
- (17) P3T1 – Não, eu li o início da segunda, da segunda página até o final aqui desse primeiro parágrafo. [E você não continuou porque?] Porque eu acho que já deu pra compreender assim mais ou menos o que seja o 'schema'. Eu tava querendo saber a diferença entre 'schema' e o 'schemata', aí eu acabei de ver agora. Eu achei.
- (18)P2T2 – Bom, eu acho que eu não vou encontrar o que eu quero. Porque eu quero saber mais do esporte em si do que sobre os eventos esportivos.
- (19)P2T2 – Nesse caso eu vou pro Wikipédia. (.) Acho que o Wikipédia pode me ajudar dessa vez. Já que...porque aqui não é uma pesquisa bem, exatamente acadêmica.
- (20)P2T2 – Ah, vou pular a parte de variação de regras. Porque variações são variações. Não é importante pra mim porque eu não quero saber isso minuciosamente assim não.
- (21)P3T2 – Não, porque eu achei interessante, ele colocou o título do tema como uma pergunta 'What is discourse analysis?', que é justamente o que eu tô procurando, então.
- (22) P3T2 – Ok, eu vou pular esse início porque é só uma introdução mesmo do, do conteúdo, falando que pra você aprender mais sobre esse tema tem que, tem que haver uma pesquisa (inaudível), 'extensive reading', só que aqui ele coloca de uma forma mais sucinta. Quer dizer, sucinta entre aspas bem grandes.
- (23) P3T2 – Nossa que, é muito específico, mas também não tem o que eu to procurando.

Como podemos perceber pelos trechos acima, os leitores avaliavam os hipertextos que liam não somente quanto ao conteúdo, mas também quanto à sua organização e extensão.

#### **3.2.1.4 Selecionar o material de leitura**

É característica do consumidor do século XXI a urgência em encontrar o que deseja. Não é diferente com a leitura hipertextual. Percebemos que os leitores estão

sempre buscando formas de economizar seu tempo. Por isso, selecionar o material de leitura é uma estratégia de grande importância. Para não perder tempo nem se perder em meio ao 'mar de informação' presente na internet, o hiperleitor precisa ser bastante seletivo, ou gastará horas pesquisando sites e mais sites, visto que, tanto a pesquisa Google como os links presentes nos hipertextos (aqueles cuja estrutura permite a multilinearidade) proporcionam uma enorme quantidade de opções para o leitor. O uso desta estratégia está relacionado a três fatores. Primeiro, às expectativas dos leitores no que concerne o conteúdo dos sites:

**(24)P1T1** – pronto aí eu vou voltar aqui para os princípios porque eu acho que seja interessante para entender algo que eu vá procurar depois.

**(25)P1T1** – Eu vou olhar aqui para ver se, o tamanho, e também para ver do que é que vai se tratar o restante das, das outras definições que ele vai dar, porque se tiver alguma que não seja interessante aí eu não vou ler. É por isso que eu olho todos, esse daqui me interessaria, 'sociocognitivismo.

**(26)P2T2** – Eu quero saber o que é um 'tie-break', aí eu vou abrir separadamente pra dar uma olhada depois. [O que foi?] O 'tie-break', eu acho que não vai, não vai ser explicado aqui, então eu abri separadamente uma página sobre isso pra dar uma olhada depois.

**(27)P1T2** – Pronto, aqui tem vários outros links, vamos ver aqui. 'Business school'.

**(28)**Mas eu não vou ler isso aqui. Que eu não acho que é muito interessante. Aqui... Vou voltar lá pra outra página vamos ver.

**(29)P3T2** – Não, essa aqui tá muito grande. Vou ler não, vou fechar. Muito, muito grande.

O segundo fator para seleção de material de leitura diz respeito aos objetivos de leitura:

**(30)P1T1** – Seria, agora eu vou pro Wikipédia, mas seria mais pra olhar outra coisa de informação extra, mas sobre o que é (.) eu já, já tenho um conceito.

**(31)P2T1** – O texto parece ser bom, mas como eu tô procurando uma compreensão global do assunto então, eu vou procurar uma coisa menor. [Porquê?]. Porque eu não quero saber de detalhes, né? Tô procurando uma compreensão global, então vou procurar textos menores.

O terceiro fator está relacionado ao conhecimento prévio acerca da estrutura ou conteúdo de um site, no caso da Wikipedia:

(32)P1T1 – Mas eu quero ver outra coisa eu vou olhar aqui nesse, não vou usar, não vou olhar a Wikipédia ainda.

(33)P2T1 – Eu achei que o primeiro site foi bem útil, mas eu sempre procuro ver três, na Wikipédia.

(34)P2T2 – Nesse caso eu vou pro Wikipédia. (.) Acho que o Wikipédia pode me ajudar dessa vez. Já que...porque aqui não é uma pesquisa bem, exatamente acadêmica.

Percebemos também que o P2 levou seu conhecimento sobre o tema da pesquisa em consideração na hora de escolher o material de leitura.

(35)P2T1 – e no caso eu não vou procurar pdf porque não cabe na tua pesquisa.

Contudo, essa atitude não foi encorajada por acreditamos que a pesquisa, a fim de que revele dados os mais fidedignos possíveis, deve acontecer de maneira natural, como normalmente seria realizada pelos participantes. Portanto, não definimos previamente quais hipertextos deveriam ser pesquisados. Também não induzimos os participantes a selecionar ou descartar quaisquer hipertextos.

### **3.2.1.5 Usar os recursos visuais do texto (ex.: gráficos)**

A presença de recursos visuais é uma característica forte do hipertexto. Porém, os sites pesquisados pelos participantes (como poderá ser percebido em 3.3) não fazem muito uso desses recursos. Apesar disso, um dos sites acessados durante a tarefa 1 apresentava um diagrama que ilustrava como se dava a construção dos esquemas (Figura 1). Os participantes 1 e 2 mostraram perceber o recurso visual presente em um dos sites pesquisados, pois teceram comentários acerca dele.

(36)P1T1 – Agora eu olhei para a figura, pra ver se o que ele tá dizendo aqui... condiz com a figura, não tem nada a ver uma coisa com a outra.

(37)É, é, mas ai eu to olhando pra...pra...ele ta dando um exemplo aqui de 'schemata' e (.) eu to olhando pra, pra figura pra ver se o exemplo que ele tá dando mais ou menos eu fixo o que é baseado na figura, né? Que fica melhor de entender. [Humrum. E ajudou?]. Tá ajudando, tá ajudando.

(38)É, o diagrama é bem interessante.

(39)P2T2 – Eu gosto de gráficos porque são mais simples

.O participante 3 não verbalizou o uso dessa estratégia, mas acreditamos ser por ele não ter tido contado com recursos visuais nos sites que pesquisou. Apesar de também ter acessado o mesmo site que os outros participantes, ele logo o descartou por achar que não havia explicação suficiente ali, não chegando à segunda rolagem da página, onde se encontrava o diagrama. O mesmo pensamos ter acontecido durante a realização da tarefa 2. Tanto o participante 1 como o 3 pesquisaram temas e sites que não favoreceram a utilização de imagens (o participante 1 pesquisou 'business administration' e o participante 3 'discourse analysis'). Já o participante 2 pesquisou acerca do esporte 'tênis'. E utilizou os recursos visuais dos sítios que acessou, conforme os trechos abaixo ilustram.

(40)P2T2 – Eu vou pular essa parte, porque eu acho que só a foto da raquete já diz do que se trata. (VC) Porque essa parte aqui ela se trata de descrever o equipamento, que é a raquete e a bola. [Descreve os tipos de raquete..] Não, descrevendo do que é feita, feita de cordas, pode ser, ou geralmente (Inaudível). Então, acho uma imagem já basta, não precisa nem de descrição.

(41)Aqui também a, tem a figurazinha que explica bem direito a medida da quadra.

### 3.2.1.6 Usar pistas contextuais

Esta estratégia consiste no uso do conteúdo do texto, quer sejam palavras ou parágrafos, para identificar problemas de compreensão, fazer inferências, e inclusive



fazer comparações entre os sítios virtuais visitados. Apenas o participante 1 mostrou utilizar essa estratégia e apenas durante a tarefa 1, conforme exemplo abaixo.

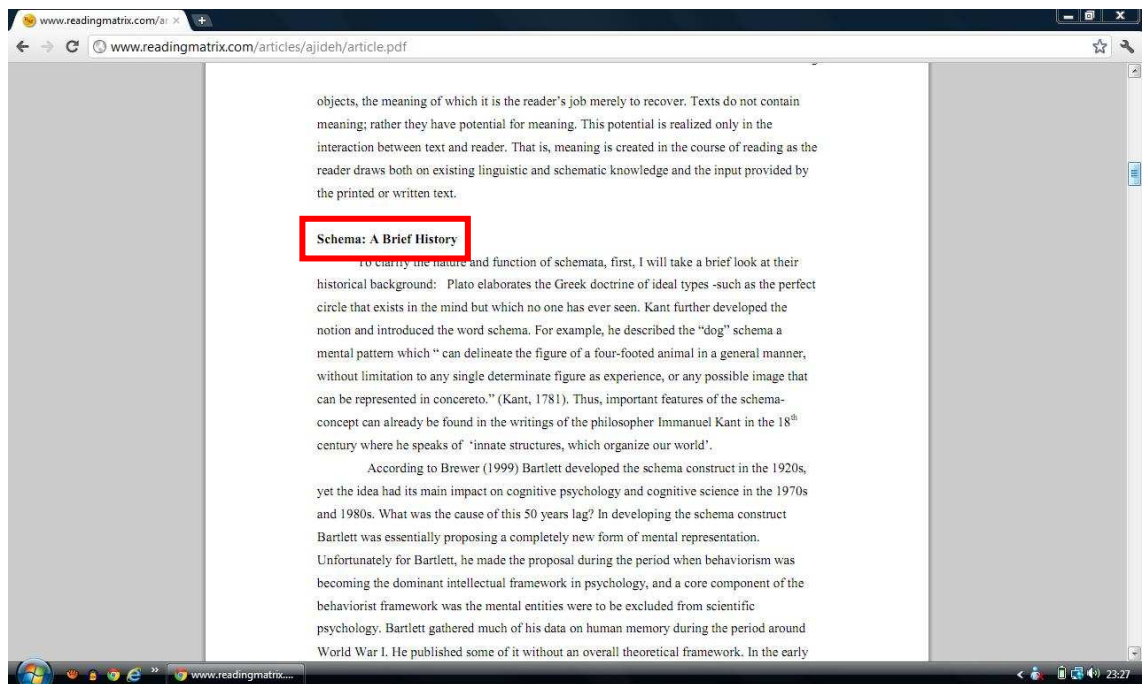
(42)P1T1 – é porque eu não tava prestando atenção nas palavras diferentes, tava prestando mais atenção no final da frase do que no início. Então eu não prestei atenção que era aqui 'learner difficulties' eu tava só vendo o resto da frase. Agora eu vou pra próxima.

(43)Interessante é que é sempre psicologia. (inaudível) Letras, ser professor, claro. [Deu pra entender a ligação entre essa teoria e psicologia?] Humrum. Deu porque é na idéia, é na mente, né? Que a gente faz todas essas ligações umas com as outras porque não dá pra ser, não precisa ser ou não dá pra ser escrito ou, ou externo. [Mas isso você achou no texto ou você inferiu? O que é essa ligação com a psicologia?] Eu. Da ligação com a psicologia o texto, todos os textos falam da origem vindo da psicologia. E com certeza, por causa disso é que eu fiz, cheguei a essa conclusão. [Mas essa conclusão que é porque é na mente foi você que, você inferiu, né?] É, é.

(44)Peraí, eu voltei aqui por que eu acho que esse conceito aqui tava lá no outro, (FR) no outro texto. [O mesmo conceito?] Eu não tenho certeza, vou até voltar porque quando isso acontece, que é muito difícil, mas eu vou olhar. Hum. [Mas o que é que tem isso? Tu acha que alguém copiou?] Era, mas eu acho que não. Peraí. Não, eu acho que foi essa palavra. Essa palavra aqui que me fez lembrar. 'Concepts'. Mas eu acho que, não é igual não.

### **3.2.1.7 Usar marcas tipográficas (ex.: negrito, itálico, sublinhado, maiúsculas, etc.)**

Segundo a análise dos protocolos, apenas o P2 parece utilizar as marcas tipográficas dos hipertextos na primeira pesquisa. O participante busca nos títulos das seções pelo resumo do conteúdo que será exposto, a fim de selecionar ou descartar esse material.



**Figura 8 – Uso de Marcas Tipográficas P2T1**

**(45)P2T1 –** Vou procurar pelos títulos. [Você vai procurar como? Não entendi.] Pelos títulos dos parágrafos pra ver se tem mais alguma coisa, mais específica.

Entretanto, as imagens da tela do computador no momento da tarefa 1 revelaram que também o P1 utilizou essa estratégia para selecionar o material de leitura:

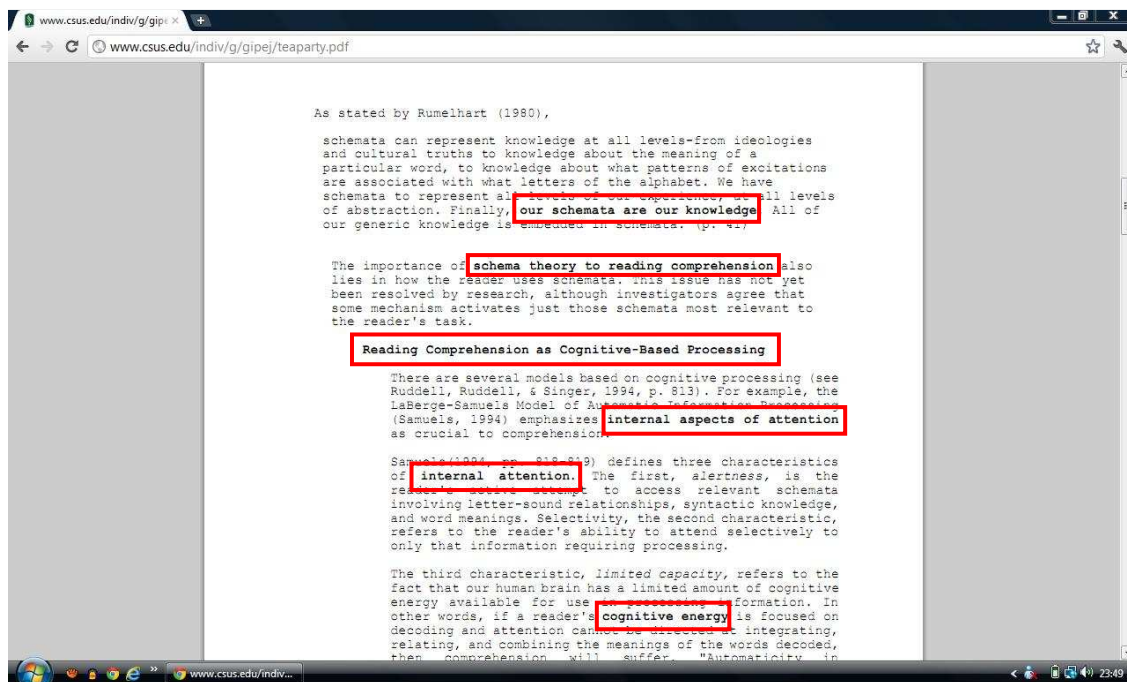


Figura 9 – Uso de Marcas Tipográficas P1T1

(46)P1T1 – Eu vou olhar aqui para ver se, o tamanho, e também para ver do que é que vai se tratar o restante das, das outras definições que ele vai dar, porque se tiver alguma que não seja interessante aí eu não vou ler. É por isso que eu olho todos, esse daqui me interessaria, ‘sociocognitivismo’.

O participante examina toda a extensão do documento de texto que lê na interface do computador em busca de tópicos que lhe interessem. Fica claro a partir da informação não-verbal que ela busca os títulos das seções, pois a medida que fala “e também para ver do que é que vai se tratar o restante das, das outras definições que ele vai dar”, ele aponta para o título da seção que estava lendo no momento. Já na tarefa 2, apenas o participante 1 utiliza essa estratégia. No sítio pesquisado havia uma seção intitulada ‘notable firsts’ (notáveis primeiros). As datas chamam a atenção do participante.

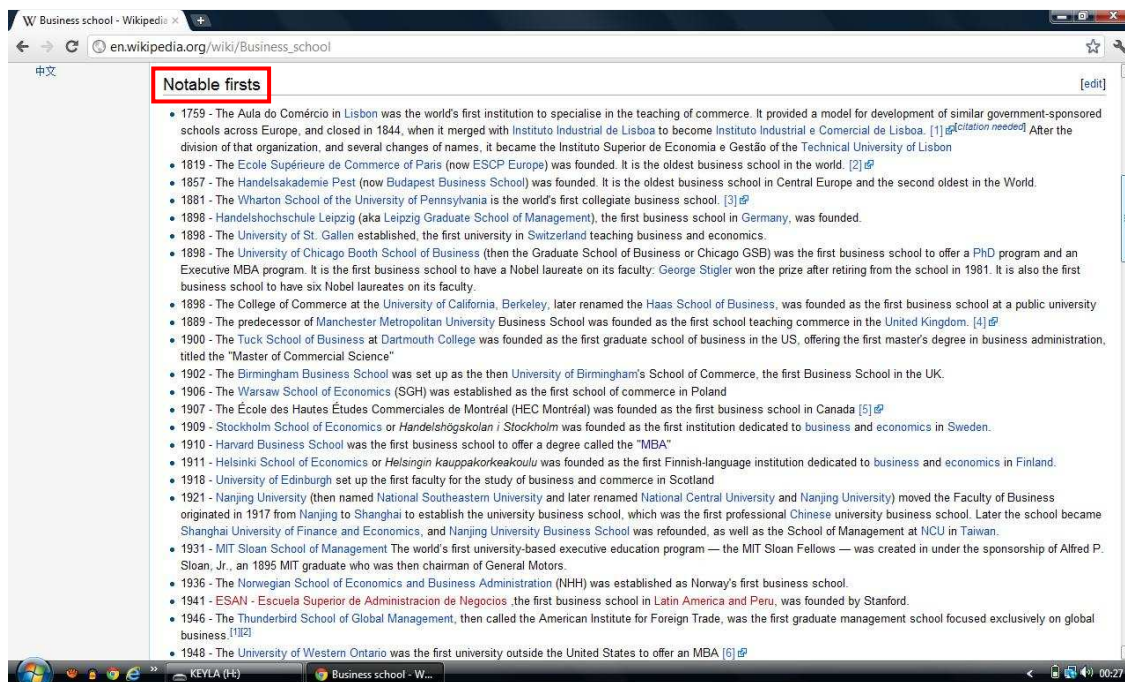


Figura 10 – Uso de Marcas Tipográficas P1T2

(47)P1T2 – Aí aqui eu to olhando pras datas, porque me chamou atenção que ‘a primeira escola de ‘business’ foi fundada na França em 1819 e só nos Estados Unidos em 1881, 70, 70 e..., 70 anos depois, né? E Harvard só foi fundada em 1908, ‘business school’, né?

### 3.2.1.8 Uso do conhecimento prévio

Estratégia muito importante para a compreensão, a ativação do conhecimento prévio promove a construção do significado do texto através da interação entre a informação linguística e o conhecimento do leitor. Apesar de sua importância, não ficou evidente a utilização dessa estratégia pelo participante 3. Isso não significa que a ativação de conhecimento prévio não tenha acontecido, visto quem para que a compreensão do texto aconteça sabemos serem necessários a informação textual e o conhecimento de mundo do leitor. Acreditamos, portanto, que o participante pode

- (1) Não ter consciência do uso dessa estratégia, o que impossibilitou a verbalização;
- (2) Não estar ainda confortável com a atividade dos protocolos verbais, e por isso, não verbalizou a utilização dessa estratégia (e possivelmente também de outras);
- (3) Não ter verbalizado a ativação de outros conhecimentos por pensar que estaria fugindo do foco da atividade, o que pensamos ter acontecido no caso do P1 no trecho abaixo:

**(48)P1T1** – Vixe, aí eu me lembrei de outra coisa que eu aprendi quando tava estudando para a minha monografia. Mas não tem nada não, agora não.

Talvez por pensar que se tratava apenas de uma digressão, desnecessária ao propósito da pesquisa, o participante 1 não quis dar continuidade à verbalização. Durante a primeira tarefa, único participante que verbalizou a utilização do conhecimento prévio foi o P2:

**(49)P2T1** – Pelo que eu li me lembra um pouco do Paulo Freire, se eu não me engano, porque ele dizia que a gente tem que trazer o conteúdo da sala de aula para a vida do aluno. Lembra um pouco. [Lembra poquê?] Porque ele tá falando da construção do sentido baseado em fatos, acontecimentos (inaudível) trazer para o cotidiano.

**(50)P2T1** – Aí o que ele tá explicando aqui me lembrou do gráfico da primeira página que eu abri. [Lembrou porquê?]Ele está falando da hierarquia da estrutura, que um esquema leva a um sub-esquema. Se é que esquema traduz pra esquema mesmo. Aí eu lembrei da figura do gráfico.

**(51)P2T2** – Aqui quando ele fala do sistema do “match point” e do “set point” é igual no vôlei também. E “game point”, que no português eles chamam ‘o ponto do jogo’. O “set point” e o “match point” geralmente não é traduzido.

O conhecimento ativado pelo participante foi não apenas conhecimento adquirido previamente à pesquisa, mas também foi observada a ativação do conhecimento lido em outros sites pesquisados previamente na mesma pesquisa sobre ‘schema theory’, como podemos constatar a partir da fala do participante 2 (50).

O participante 1, a partir do conhecimento que tem acerca do mestrado em administração, procura pela diferença entre o curso nos Estados Unidos e em outros países.

**(52)P1T2** – Alguém tinha me dito que MBA é diferente aqui dos Estados Unidos e eu acho que é mesmo porque tem aqui várias (.) ‘in Europe’, tem na ‘Australia’, ‘in Africa’, agora não tem aqui.

### 3.2.1.9 Ler em voz alta

Todos os participantes utilizaram esta estratégia. O participante 1 a utilizava sempre que identificava uma falha na compreensão.

(53)P1T1 – Pronto eu parei aqui, (LA) ‘a large proportion of learner difficulties can be traced to insufficient general knowledge especially in cross cultural situations’.

(54)(LA) Peraí, eu voltei aqui pra essa última frase, ‘Deep seated schemata are hard to change. An individual will often prefer to live with inconsistencies than to change a deeply-held value or belief’.

Algumas vezes, entretanto, o uso da estratégia acontecia não por falha na compreensão, mas seguido de um comentário acerca de alguma passagem do texto.

(55)P1T1 – Ó, (LA) ‘this learning theory views organized knowledge as an elaborate network of abstract mental structures which represent one’s understanding of the world.’ Isso é muito complicado, podia ter dito desse jeito aqui. Mais fácil de uma pessoa leiga entender. [Esse outro jeito aí é mais fácil?] É. (inaudível) que não vai. (Inaudível). (LA) ‘Represent knowledge about concepts, objects and the relationship they have with other objects, situations, events, sequences of events, actions , and sequences of actions’. Muito melhor.

(56)Ó, eu nem tinha nem lido essa parte aqui. Aí ele diz: (LA) ‘we are inclined to place people who don’t fit our schema in a special or different category rather than to consider the possibility that our schema may be faulty’.

(57)P2T1 – A mesma coisa que ele diz depois. É. (LA) ‘or remind them of what they already know before introducing new material.’

Neste caso o uso da estratégia parece estar mais associado à presença de um pesquisador, visto que não haveria necessidade da leitura em voz alta nessas situações a menos que haja um interlocutor para quem os comentários acerca dos trechos do texto serão dirigidos. Já nos exemplos abaixo, os participantes liam em voz baixa, como que para si mesmos.

(58)P3T1 – (LB) ‘Schema theory of learning’. (.) (Inaudível) ‘this learning theory’.

- (59)(LA) 'This learning theory's view'. (.) (LB) 'Understanding some principles from schema theory can help in your work.'
- (60)(LB) 'Simply put' (Inaudível).
- (61)P1T2 – 'What is business administration?'
- (62)P3T2 – "The method of discourse analysis is complex and cannot be pro..."
- (63)"Discourse analysis" (inaudível). Hum. "Although discourse analysis can and is used by a handful of cognitive psychologists, it is based on a view that is largely anti-scientific" (inaudível).
- (64)"But also preferred to analyze naturally occurring" (Inaudível).
- (65)"Rather than text structure".
- (66)"The essential difference between discourse analysis and text linguistics is that it aims at revealing socio-psychological characteristics (...) Linguistics, sociology, anthropology, social work, cognitive psychology" (.)
- (67)"History., Topics of interest. Various levels or dimensions of discourse, such as sound, intonation."

### 3.2.1.10 Fazer pausas para reflexão durante a leitura

Bastante utilizada pelo participante 1, e somente ele na tarefa 1, e pelos participantes 1 e 2 na tarefa 2, esta estratégia está relacionada a comentários relacionados ao assunto do texto, às impressões dos leitores acerca do seu conteúdo. Comentários que expressam admiração, interesse, reflexões acerca da informação presente no texto.

- (68)P1T1 – Interessante é que é sempre psicologia. (inaudível) Letras, ser professor, claro. / [Deu pra entender a ligação entre essa teoria e psicologia?] (VC) Humrum. Deu porque é na idéia, é na mente, né? Que a gente faz todas essas ligações umas com as outras porque não dá pra ser, não precisa ser ou não dá pra ser escrito ou, ou externo. [Mas isso você achou no texto ou você inferiu? O que é essa ligação com a psicologia?] Eu. Da ligação com a psicologia o texto, todos os textos falam da origem vindo da psicologia. E com certeza, por causa disso é que eu fiz, cheguei a essa conclusão./

- (69)P1T1 – Eu tô só olhando algumas palavras que tão chamando atenção, tipo ‘dinosaur eggs, henpeckling, nutritious, good to eat’. (inaudível) Olha aqui eu achei uma palavra que tem nada a ver, mas eu to aqui pensando em outra coisa. Fazia um tempinho que eu tava procurando como era que dizia ‘clara’. E aqui tá dizendo aqui só diz ‘white’. Então deve ser só ‘white’ mesmo. E eu procurei tanto na minha cabeça para lembrar.
- (70)P1T1 – Teve uma parte aqui que eu achei interessante. Que, diz que nossos esquemas eles tendem a se manter imutáveis, mesmo quando a gente é, toma conhecimento de algo que é contraditório, informação contraditória.
- (71)P1T2 – Hum, para eu ser uma administradora eu vou ter que saber matemática, isso é muito ruim. Não é impossível
- (72)Pronto, ‘business school’. Voltando aqui. Na ‘business school’ eles estudam tudo isso. Eu não sei se no Brasil eles estudam isso, deve ser, deve ter alguma coisa, não é possível.
- (73)Tinha que ser...nos Estados Unidos é que tem mil formas.
- (74) P2T2 – Nossa, as regras não mudam desde 1890. As regras não mudam desde 1890.
- (75)É. O tênis é mais complexo do que eu imaginava.
- (76)Pronto, sobre o ‘tie-break’ eu to feliz já. Ao menos eu acho que sim.
- (77)Me perdi. Vou voltar aqui. (?) [Você tava aonde antes de se perder?] Eu tava na história. Aí depois eu pensei, nossa, (?), não, eu vou voltar lá, ler a história. Aí quando eu voltei pra lá, ler a história, aí eu me perdi. Agora achei de novo. [Eu não entendi direito. Você estava lendo a história?] Sim, aí eu pensei, fui longe nos pensamentos.
- (78)É verdade, o tênis sempre ele é associado à classe média alta pra classe alta. Não tem pobre jogando tênis.
- (79)Interessante é que o tênis de dupla, ele tem a quadra menor do que o tênis individual. (RM) Estranho, achei estranho isso.
- (80)(?) ...tão peculiar, tênis. [Como é?] Esse jogo é diferente. O sistema de pontuação é todo diferente. Eu achei que ele fosse mais parecido um pouquinho com vôlei, tem umas aparências com vôlei. Achei que tivesse o mesmo sistema de regras.
- (81)Agora eu achei engraçado. “Scores from 0 to 3 points are described as love.” Achei estranho. (Ps) (VC)“has a score of forty love.” É muito estranho!
- (82)Então o “tie-break” não é praticado nem no australiano, nem no francês, nem nesse, quase nenhum campeonato praticamente. Eu pensei que o “tie-break” fosse algo mais comum, mas tá aqui o nome de um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, inclusive os



jogos olímpicos, de campeonatos que não são praticados o “tie-break”, que não são permitidos. Ele é tipo um “set” extra, que você pode desafiar pra ver se você ganha a partida. Aí eu pensei que fosse mais típico, que ocorresse com frequência, mas não é na maioria dos campeonatos.

### **3.2.1.11 Visualizar a informação durante a leitura**

Visualização da informação durante a leitura é uma estratégia que envolve relacionar um dado texto a uma imagem visual, ou seja, fazer uma espécie de organizador gráfico ou imagem mental da informação contida no texto. Os participantes 1 e 2 utilizaram essa estratégia. Mais uma vez pensamos que os temas pesquisados podem ter restringido o uso de algumas estratégias, dentre elas a visualização da informação, visto serem de natureza abstrata.

Apesar disso, o participante 1 utiliza a estratégia, a exemplo do diagrama que encontrou no site, ilustrando a forma como o conhecimento é ativado na mente humana.

**(83)P1T1** – Eu já fico imaginando, então, todas as bolinhas do meu esquema são verdes e as bolinhas que são de coisas contraditórias aí são vermelhas, mesmo, na mesma figura.

O participante 2, que pesquisou acerca do esporte tênis, procura fazer uma associação mental do que lê com as imagens que já viu de jogos anteriormente à pesquisa ou de imagens da própria pesquisa.

**(84)P2T2** – Tô tentando imaginar mentalmente aqui. [Tá tentando imaginar o que?] Mentalmente o jogo. Associar o que eu to lendo aqui com as imagens que eu já vi.

### 3.2.1.12 Avaliar o material durante a leitura

Esta foi a estratégia mais utilizada pelos participantes na tarefa 1. O participante 1 usou a estratégia quatro vezes. O participante 2 a utilizou oito vezes e o participante 3, sete vezes. As avaliações consistiram de comentários acerca do site, como extensão:

**(85)P1T1** – Já? [Acho que foi pouca informação nesse site?] Foi pouquíssimo, vou sair daqui. Mas foi bem sucinto. /

**(86)P2T1** – Apesar dele estar recuado a esquerda e eu não gosto, só gosto tudo centralizado. Mas ele é menor. E a letra também é melhor de ler.

**(87)P2T2** – É, é meio confuso, assim, porque é muita coisa.

**(88)P3T2** – Achei esse texto um pouco complicado, e ele é muito extenso.

Em (85) o P1 mostra surpresa pela pouca informação na página, mas ao mesmo tempo mostra satisfação acerca da sua objetividade. Já os participantes 2 e 3 parecem preferir hipertextos mais curtos, ligando a dificuldade de compreender o hipertexto à quantidade de informação presente nele. Outros comentários envolveram a organização da informação e a presença/ausência de recursos visuais, exemplos e citações no hipertexto:

**(89)P2T1** – É, a folha, a página não tem nenhuma figura. Mas eu acho que é porque é um tema muito abstrato.

**(90)P2T1** – Eu gosto de gráficos porque são mais simples. [Você gosta de gráficos porquê?] São simples, eles facilitam geralmente a informação.

**(91)P2T1** – Esse aqui é melhor, e ele tem exemplos, então, facilita a compreensão.

**(92)P2T1** – As citações também fazem com que o texto tenha mais credibilidade.

**(93)P3T1** – Tô lendo aqui essa parte do exemplo que eu pulei, com o exemplo fica um pouco mais fácil de compreender.

**(94)**Eu gostei da página porque ela parece ser bem, bem objetiva.

**(95)P3T1** – achei isso aqui, tem uns tópicos, mas tem pouca explicação, só umas frases. Vou olhar aqui no Wikipedia para ver se eu consigo achar alguma coisa mais concreta.

**(96)P3T1** – Até aqui não tem exemplo de nada, só falando a política.

**(97)P2T2** – O bom da Wikipedia é porque tem um link pra tudo. Se eu tenho dúvida em alguns dos pontos, eu posso ir direto ao link. Por exemplo, aqui tem falando do “French open”, se eu quiser saber mais do “French open”, eu vou e clico.

(2) Comentários a respeito do conteúdo do site, como nível de dificuldade e informação presente no hipertexto que chamou a atenção do leitor.

**(98)P1T1** – Olha eu achei que esse, essa definição aqui foi melhor que a do outro site, mais simples. Quer dizer, eu não sei nem se tinha definição./

**(99)P1T1** – Isso é muito complicado, podia ter dito desse jeito aqui. Mais fácil de uma pessoa leiga entender. [Esse outro jeito aí é mais fácil?] É. (inaudível) que não vai. (Inaudível). (LA) ‘Represent knowledge about concepts, objects and the relationship they have with other objects, situations, events, sequences of events, actions , and sequences of actions’. Muito melhor. [Mas aquele outro jeito tu tinha entendido?] Tinha, mas...[Se tivesse lido esse primeiro teria...] se eu tivesse lido primeiro esse. É, teria sido...porque eu precisei ler aquele texto todinho para poder formar um conceito sobre o que ‘schema’ fosse de verdade. Aí só com essa frase aqui. Se eu tivesse lido antes talvez tivesse entendido melhor. Mas agora que eu já sei, né também, o que é, isso aqui vai ficar fácil. Talvez tenha sido por isso que ficou mais fácil, né? Mas esse exemplo aqui ó, já não presta, não tem imagem. A pessoa vai ler todas essas palavras, ó. ‘Schema for dog, dog in general, bark, four legs’. Hum, melhor o desenho.

**(100) P1T1** – Gostei muito desse parágrafo. [Porquê?] Porque ele pergunta o que é que isso tem a ver com, le, é, compreensão de um texto. Aí ele explica que antes mesmo da gente ir pra escola a gente já tem formado ‘schematas’, ‘schemata’ sobre tudo o que a gente já viveu, né? Então na escola é que a gente aprende outras coisas e interpreta de outras formas ou só confirma aquilo que a gente já tinha associado antes. Tão interessante./

**(101) P2T1** – Eu achei que o primeiro site foi bem útil.

- (102) P2T1 – O texto parece ser bom, mas como eu tô procurando uma compreensão global do assunto então, eu vou procurar uma coisa menor.
- (103) P3T1 – Eu pulei essa parte aqui, esse início eu comecei a ler só que tem alguns termos muito específicos, eu acho, relacionado a esse tema. E...eu achei um pouco complicado de entender, geralmente essas coisas mais complicadas eu deixo por último. (Ps) Hum, tá um pouco complicado esse texto.
- (104) P3T1 – Hum. Isso aqui tem a mesma coisa lá do Wikipedia, 'schema theory' (inaudível).
- (105) P3T1 – Tá complicado. [Oi?] (FR) Tá complicado.
- (106) P3T1 – Eu mudei o texto agora pra esse aqui e tô gostando muito mais desse. Ele é mais fácil de compreender.
- (107) P3T1 – Muito estranho.
- (108) P1T2 – O primeiro parágrafo dá uma definição sobre administração, o que seria. Que é muito interessante
- (109) P2T2 – Bom, não era bem esse tênis que eu queria.
- (110) P2T2 – Sobre a estrutura da quadra. Interessante que ele colocou aqui também "metros", não só 'feet', porque aqui está na medida americana, né? (Inaudível) Ele botou entre parênteses os metros. Porque eu não gosto de converter não.

Essa estratégia também foi utilizada pelos três participantes na tarefa dois, embora em número menor. Pensamos ser esta uma estratégia muito importante na leitura hipertextual. Sabe-se que a internet é conhecida por ser um ambiente democrático, onde qualquer pessoa pode publicar suas idéias, sem a necessidade de títulos ou aprovação de uma editora. Consequentemente, não podemos garantir a veracidade das informações que encontramos em muitos hipertextos. Por isso, a avaliação do material de leitura é uma estratégia crucial para o hiperleitor, que precisa procurar sítios confiáveis, onde ele sabe que poderá encontrar as informações que necessita. Os participantes que participaram da pesquisa mostraram postura crítica em relação aos hipertextos que encontravam, avaliando-os no que concerne sua estrutura, procurando objetividade, clareza, citações, figuras

e exemplos, enfim, o acesso a uma riqueza de informação, que sempre foi a proposta da internet.

### 3.2.1.13 Resolver informação conflitua

Esta estratégia foi utilizada sempre que o leitor encontrava alguma informação que contradizia algo que já havia sido lido no site, checando a coerência dos fatos interligados no site. A incoerência poderia se dar entre o texto e a figura/exemplo, como no caso dos participantes 1 e 2 abaixo, onde os participantes procuraram fazer a conexão entre o exemplo que era dado no site sobre 'schema theory' e a figura que ilustrava a formação dos esquemas.

(111) P1T1 – Agora eu olhei para a figura, pra ver se o que ele tá dizendo aqui... condiz com a figura, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Não ta nem no mesmo tópico, mas eu quero saber se... [Ela atrai logo tua atenção, a figura? Tu quer ir logo pra la?] É, é, mas ai eu to olhando pra...pra...ele ta dando um exemplo aqui de 'schemata' e (.) eu to olhando pra, pra figura pra ver se o exemplo que ele tá dando mais ou menos eu fixo o que é baseado na figura, né? Que fica melhor de entender. [ Humrum. E ajudou?]. Tá ajudando, tá ajudando.

(112) P2T1 – Aqui eu não estou achando, até agora não achei a conexão entre o exemplo que tá dando aqui na citação e o tema. Provavelmente ele vai explicar agora. Ah, realmente agora ele explicou. Ele explicou a relação da citação com o texto.

O participante 1 encontrou informação conflitua entre um termo ('mundane') e o tema que pesquisava ('administration'), como pode ser visto em (113). Também percebeu falhas no hipertexto lido, pois este afirmava no subtítulo de uma seção que havia cinco elementos importantes na administração de empresas, o participante, entretanto, encontrou seis itens listados na página (114). Essa falha provavelmente se deu pelo fato de o site em questão, Wikipédia, constituir-se uma página de escrita colaborativa, ou seja, qualquer usuário da internet pode editar as informações presentes ali. Dessa forma, alguém pode ter acrescentado um item à lista que tinha sido descrita anteriormente por outro colaborador.

(113) P1T2 – Agora eu fiquei na dúvida sobre o que seria, eu tô entendendo uma coisa, mas eu não sei se é isso mesmo que... (...) Porque eu fiquei na dúvida, porque tem aqui

'mundane', que vem de mundo, mundano, elementos mundanos, aqui, mas eu não sei se é esse significado que cabe nessa frase, nesse contexto. Talvez sim, porque tá falando de técnicos e, elementos técnicos e mundanos dentro de uma organização.

- (114) Pronto. Funções administrativas. (Ps) Cinco funções, né? Então vamos ver quais são. Aí agora eu tô lendo só as funções. 'Planning, organizing, staffing, directing, controlling, budgeting'. Oxe! Diz cinco elementos de, da administração e tem seis aqui. (...) É, diz aqui que, é 'as funções foram descritas por Henry Fayol as 'the five elements of administration'. Aí aqui tem seis.

As informações conflituosas encontradas pelo participante 2 foram logo solucionadas com a continuação da leitura.

- (115) **P2T2** – Agora eu fiquei confusa porque aqui ele diz que começou na França, a origem do tênis. E no começo se eu não me engano eu li que foi na Inglaterra, não, no Reino Unido. Ah, aqui é sobre o moderno.

- (116) Isso aqui eu achei bastaaaante confuso. "A Love set means that the loser of the..." ah, tá, tá bom. [O que foi? Explique.]. É porque eu tava pensando assim que era o ganhador. Aí como o ganhador ganha zero jogos? Não tem como. Eu é que li errado mesmo. Aqui diz "a love set means that the loser of the set won zero games." Eu tinha entendido "winner", eu viajei.

Em (115), o participante pensou ter achado uma incoerência relacionada a data e local de surgimento do tênis, pois apareciam no texto, em momentos diferentes, duas datas e locais. Mas prosseguindo com a leitura, o participante constatou que o texto se referia ao tênis de uma forma geral e ao tênis moderno, por isso duas datas e locais. No exemplo seguinte o participante se enganou na leitura, pensando que o texto se referia ao 'ganhador' (winner) e não ao 'perdedor' (loser) do jogo. Engano que pode ter sido causado pelo uso subsequente na frase da palavra 'won', 'ganhou'.

### 3.2.1.14 Reler para melhor compreensão

Todos os participantes releram partes do texto para melhor compreensão na tarefa 1 e somente o participante 1 não o fez na tarefa 2. A releitura foi feita com o intuito de compreender um trecho que não havia sido compreendido por falta de concentração. Os participantes precisaram reler, pois haviam se distraído durante a leitura.

(117) **P1T1** – Pronto eu parei aqui, (LA) ‘a large proportion of learner difficulties can be traced to insufficient general knowledge especially in cross cultural situations’ eu voltei porque eu não entendi, não prestei atenção no que eu tava lendo.

(118) **P3T2** – Não, desconcentrei. Voltar aqui.

(119) **P2T1** – Eu to lendo de novo, porque tô tendo dificuldade de me concentrar.

A releitura também foi feita a fim de fixar a informação lida, ou como meio de checar a compreensão.

(120) **P1T1** – Peraí, eu voltei aqui pra essa última frase. (LA) ‘Deep seated schemata are hard to change. An individual will often prefer to live with inconsistencies than to change a deeply-held value or belief’. “Então quer dizer que...a pessoa geralmente não muda os conceitos e crenças, mas prefere viver com inconsistências”. Tá certo...hum.

(121) **P1T1** – Eu vou reler mais rápido só para fixar o conhecimento.

(122) **P3T1** – Deixa eu só dar uma olhada aqui no início de novo. (RM) (Inaudível) (Ps) Humrum. (LB) ‘Simply put’ (Inaudível) (Ps) Pronto? [Você voltou e leu só o primeiro?] O primeiro, o segundo e o terceiro parágrafo. [Você releu porque?] Porque eu achei que eles eram meio que assim uma explicação global do texto inteiro. Aí eu resolvi dá uma lida de novo, até pra rever e ver um pouco melhor sobre o que era esse conceito do esquema

Os participantes 2 e 3 também utilizaram essa estratégia quando detectaram falha na compreensão. A releitura foi feita, portanto, para tentar sanar essa falha, como se pode perceber pelo excerto abaixo:

- (123) **P3T1** – Parei aqui só que eu voltei porque eu não entendi muito bem a informação. [Em que palavra você parou?] Parei aqui ‘proactive interference’. Aí o termo meio que me lembrou que eu não entendi o que tinha antes, aí eu voltei pro início do tópico.
- (124) **P3T1** – Voltei aqui pro início pra dar uma olhada pra ver se consigo compreender.
- (125) **P2T2** – Eu to lendo de novo porque eu achei meio confuso. [O que você achou confuso?] Isso aqui, essa parte sobre o ‘rally’, né? ‘Rally’ tudo bem. Fala do ‘rally aqui normal, mas aí depois fala de uma coisa que eu não entendi direito e vou ler de novo pra ver se eu entendo.

### 3.2.1.15 Adivinhar o significado de palavras desconhecidas

Essa estratégia não foi muito utilizada. Esperávamos que, por se tratar de assuntos que não eram do conhecimento do leitor e apresentarem certo nível de dificuldade, os leitores se deparariam com muitas palavras desconhecidas e utilizariam mais estratégias como adivinhar o significado das palavras e utilizar o dicionário. Talvez os participantes tenham utilizado outra estratégia para lidar com as palavras desconhecidas, ignorá-las. Mas nesse caso eles não teriam verbalizado durante os protocolos, por isso não listamos aqui essa estratégia.

- (126) **P3T1** – Deixa eu dar uma olhada aqui. (.) vou dar uma olhada aqui nessa palavra ‘schema’. (RM) Hum, tal português. [Qual é a palavra?] ‘Schema’. (VC) É, realmente era o que eu achava que era. Só pra confirmar.
- (127) **P1T2** – mas eu não sei se é esse significado que cabe nessa frase, nesse contexto. Talvez sim, porque tá falando de técnicos e, elementos técnicos e mundanos dentro de uma organização.
- (128) **P1T2** – Porque ele tá dizendo que é... ‘gerenciamento é visto como uma outra parte da, de administração e é associado com elementos técnicos e mundanos dentro de uma organização’. Aí esses mundanos é o que coisas que aparecem dentro da empresa é... de fora pra dentro ou problemas pessoais, ou problemas de ordem dos funcionários? Eu não sei, porque ele tá fazendo uma relação entre técni..., uma oposição entre técnicos e mundanos, ele tá classificando dois tipos de elementos, ai eu não sei se é esse tipo de coisa que ele tá falando, por isso que eu fui atrás. Mas como eu não achei que é, eu vou assumir então que essa, que esse seja o significado. Que é coisas que não são técnicas. [FALA] Coisas que não são técnicas, é, que ele tá dizendo... [FALA] É, tudo que é fora do técnico na empresa. Olha, lá vem, de novo a mesma palavra. [FALA] Humrum. ‘CITAÇÃO



EM INGLÊS' [FALA] Pode ser que é uma palavra que...que é importante, pelo menos nesse, nessa frase, nessas duas frases aí, e que eu tô tomando como o conceito que eu formei, porque eu não consigo achar um conceito, no próprio texto não tem. Mas vamos, *moving on*.

(129) **P2T2** – Ah, tá. Conferi. Eu tava achando que queria dizer “saque”. Tava achando que ‘serve’ queria dizer “saque”. [Você achava que era e era?] É. [Você achava pelo contexto?] É.

(130) **P2T2** – Eu volto aqui pra dar uma olhada nesse negócio de “love”. Porque, ah tá. Então tem, certos pontos são descritos como “love”. De um a três, de quinze, que eu não tava entendendo bem, os trintas e os quarentas. Porque aqui ele falou de 15 a 40, mas ele não colocou “love”. Mas aqui ele fala em “forty love”, aí aqui ele fala em “score of fifteen to forty”, mas ele não coloca o “love”. Ou três, de “score of love forty”. Ah tá.

(131) **P2T2** – Eu vou dar uma olhadinha aqui no “for hand”, “back hand”. Deve ser alguma técnica, vou dar uma olhada pra ter certeza. É um atécnica mesmo. “Four hand” para pessoas com, com, usam a mão esquerda, é? Peraí, deixa eu olhar de novo. (.) Não, não, é uma técnica mesmo.

### 3.2.1.16 Fazer anotações

Os participantes 2 e 3 utilizaram essa estratégia. Porém, como não se trata de texto impresso, eles não mantiveram uma folha de papel onde escreviam suas anotações. Os participantes abriram um documento em branco do Microsoft Word e nesse documento colaram trechos que selecionavam dos hipertextos que liam. Os participantes retornavam ao documento sempre que queriam colar outro trecho dos hipertextos e também ao final do protocolo, antes de fazer o resumo oral que foi pedido quando terminassem a pesquisa em cada uma das tarefas.

(132) **P2T1** – Vou começar com os meus fichamentos. Tô fazendo o fichamento porque acho melhor de memorizar.

(133) **P3T2** – Aí eu vou abrir esses aqui, e o Word. (.) [Você vai abrir o Word?] Vou abrir o Word pra ficar colocando alguma coisa, alguma observação interessante que eu veja.

(134) **P3T2** – Vou selecionar algumas das coisas que eu achei aqui pra colocar no word.

(135) **P3T2** – Vou copiar isso aqui também.

### 3.2.1.17 Resumir

Esta estratégia consiste em fazer um resumo de algum trecho que foi lido como um meio de checar a compreensão do trecho e/ou memorizar determinada informação. Ela foi utilizada pelo participante 3 apenas na tarefa 1 e muito utilizada pelo participante 1 nas duas tarefas. O participante 1 afirma sempre utilizar essa estratégia a fim de se aprofundar no assunto lido.

- (136) **P2T2** – Geralmente quando eu tô querendo me aprofundar mais num assunto, o que eu faço, sempre que eu leio uma parte, aí eu falo alguma coisa sobre essa parte. Que é o que eu vou fazer agora.
- (137) **P1T1** – “Então quer dizer que...a pessoa geralmente não muda os conceitos e crenças, mas prefere viver com inconsistências”. Tá certo.
- (138) **P1T1** – “O professor precisa ser sensível, muitas vezes o aluno ou o aprendiz vai assimilar alguma coisa que é diferente do que professor diz ou faz”.
- (139) **P1T1** – Resumindo, você ouve alguma coisa, pensa em outra coisa, pensa na coisa, pensa em outra coisa, e essa outra coisa vai pensando em outra coisa, outra coisa, outra coisa, até você nem lembrar mais o que você pensou primeiro.
- (140) **P1T1** – ele pergunta o que é que isso tem a ver com, le, é, compreensão de um texto. Aí ele explica que antes mesmo da gente ir pra escola a gente já tem formado ‘schematas’, ‘schemata’ sobre tudo o que a gente já viveu, né? Então na escola é que a gente aprende outras coisas e interpreta de outras formas ou só confirma aquilo que a gente já tinha associado antes.
- (141) **P3T1** – Para entender, processo de interação que afeta a compreensão. Esses processos são (inaudível). (RM) Todo conhecimento é organizado em unidades, essas unidades de conhecimento ou ‘schemata’ é usado para guardar informação.
- (142) **P1T2** – O primeiro parágrafo dá uma definição sobre administração, o que seria.
- (143) **P1T2** – Geralmente quando eu tô querendo me aprofundar mais num assunto, o que eu faço, sempre que eu leio uma parte, aí eu falo alguma coisa sobre essa parte. Que é o que eu vou fazer agora. ‘Planning, pra decidir o que fazer, como fazer, quem vai fazer, quais são as diretrizes, estabelecendo o, os alvos pra determinado plano. Certo, que pode ser um plano a curto ou a longo prazo. Organizing. Identificar responsabilidades, delegar responsabilidades e coordenar. Identificar, delegar e coordenar o que tem que ser feito’. Não, tá bom por enquanto. ‘Staffing’, recrutar as pessoas pra fazer determinado

trabalho. Pessoas certas, não pode ser qualquer pessoa'. (Ps) 'Directing or commanding', liderança, liderar o grupo pra fazer, pra atingir determinada meta, seja também motivando e incentivando as pessoas a utilizar suas habilidades e proporcionando equilíbrio entre as, as partes e dependendo do objetivo. (Ps) Vixe, esse aqui deve ser o mais difícil, 'controlling'. A pessoa tem que avaliar a, as qualidades e os defeitos num plano organizacional. Tem que observar se os resultados foram satisfatórios, se as pessoas são, desempenharam bem seu papel. Se são problemas ou potenciais problemas, problemas em potencial, né, pra a empresa ou pra o plano. Tem que colher informação, olhar a qualidade da performance, e tudo mais. E o último que também deve ser muito difícil. 'Budgeting', tem que fazer, fazer todo um orçamento e controlar esse orçamento, dependendo do plano. Então pronto, seis.

**(144) P1T2** – Peraí, se você quiser ser mais alguma coisa aí você faz 'master's degree'.

### **3.2.1.18 Regredir e progredir durante a leitura**

Os participantes utilizaram essa estratégia não apenas para regressar na leitura do hipertexto que já liam, mas também retornaram aos hipertextos que haviam lido anteriormente para comparar conceitos, para rever alguma informação que consideraram relevante, ou para ler trechos que haviam ignorado antes.

**(145) P1T1** – (VC) pronto aí eu vou voltar aqui para os princípios porque eu acho que seja interessante para entender algo que eu vá procurar depois.

**(146) P1T1** – Aí eu vou voltar pra cá, 'We are inclined'. Ó, eu nem tinha nem lido essa parte aqui.

**(147) P1T1** – Peraí, eu voltei aqui por que eu acho que esse conceito aqui tava lá no outro, (FR) no outro texto. Eu num sei nem se tem, vou voltar aqui pra olhar.

**(148) P3T1** – Tô lendo aqui essa parte do exemplo que eu pulei, com o exemplo fica um pouco mais fácil de compreender.

**(149) P3T2** – Vou dar uma olhada aqui nos outros e depois eu volto pra ele.

### 3.2.1.19 Fazer perguntas a si mesmo

Apenas o participante 1 utilizou esta estratégia e somente na tarefa 1. O participante fez perguntas sobre questões que provavelmente esperavam ver respondidas no texto, mas não tiveram essa expectativa preenchida. A primeira pergunta se refere às palavras 'schema' e 'schemata' que são usadas indiscriminadamente no primeiro site que o participante pesquisou, sem nenhuma explicação acerca de sua distinção.

(150) P1T1 – Tanto faz? Essa palavra como essa? (LB) Schema?

Mais a frente, quando pesquisa o segundo site, o participante encontra a resposta à sua pergunta.

(151) P1T1 – Hum. Olha aí ó, 'plural de schema'. Humm. Aprendi outra coisa.

A segunda pergunta se trata mais da expressão de admiração do participante diante da extensão do texto, que ele considera ter sido muito curto. Quando chega à última rolagem do hipertexto (três no total), pergunta:

(152) P1T1 – Já?

Ao clicar na visualização rápida de um documento do Google, aparece na tela 'teaparty.pdf', o participante então pergunta a si mesmo:

(153) P1T1 – 'Tea party'? Tava fazendo uma 'tea party' falando disso?

Provavelmente o participante achou incoerente com o assunto do texto a presença do termo 'teaparty'. Não voltou a comentar a cerca dessa incoerência. A presença desse termo no documento só pode se dever ao fato do autor do texto tê-lo nomeado como 'teaparty'.

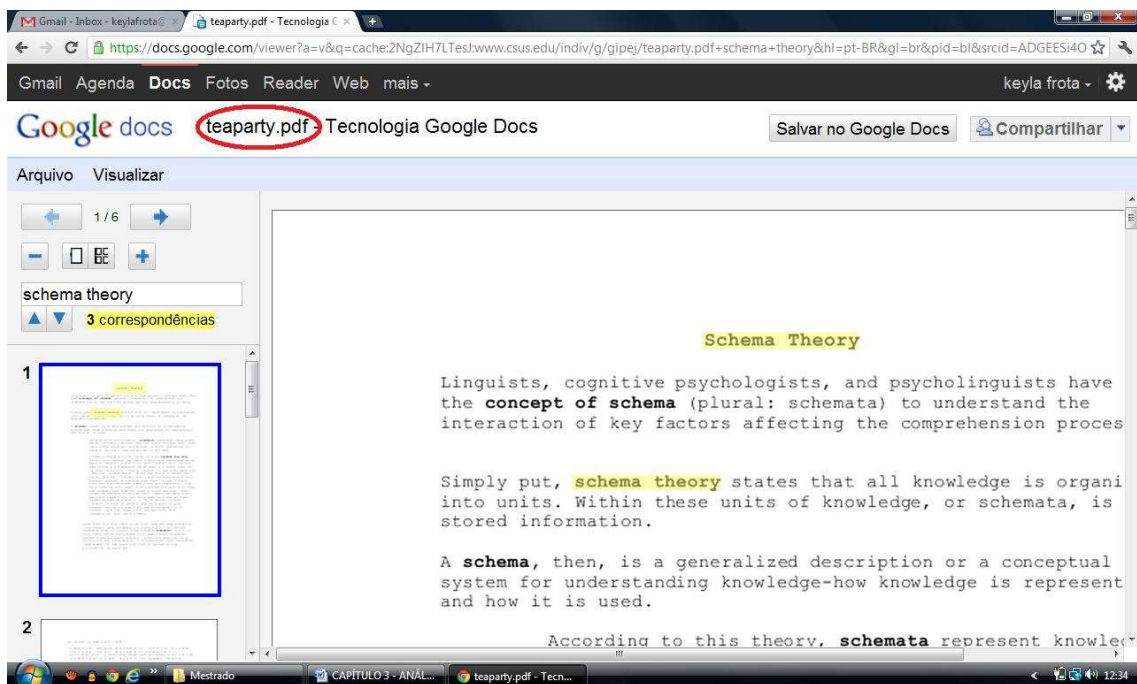


Figura 11 – Visualização do Google Docs

### 3.2.1.20 Usar material de referência (ex.: dicionários)

Todos os participantes utilizaram essa estratégia. O participante 1 consultou o Google tradutor, voltando à página da pesquisa inicial. O participante 2 utilizou o dicionário Longman, instalado no computador da pesquisadora, que foi utilizado para a pesquisa. O participante 3 utilizou o Google tradutor e um dicionário online 'Onelook', que segundo ele era melhor que o Google tradutor por dar a definição da palavra em inglês.

- (154) P2T1 – Eu não conheço essa palavra. Vou ao dicionário.
- (155) P3T1 – Deixa eu dar uma olhada aqui. (.) Vou dar uma olhada aqui nessa palavra 'schema'. (RM ) Hum, tal português.
- (156) P1T2 – Vamos tentar então a tradução, que eu acho que vai dar a mesma tradução.
- (157) P2T2 – Eu vou ao dicionário novamente.
- (158) P2T2 – Conferir (.) o que essa palavra quer dizer aqui.

- (159) P3T2 – O quê que significa, quê que significa ‘boundary’? (Ps) Espera aí, deixa eu dar uma olhada aqui nesse outro dicionário porque ele é um pouco melhor, ele dá a definição em inglês.

### 3.2.1.21 Traduzir

Esta estratégia foi utilizada pelos participantes 1 e 3. Os participantes liam determinadas partes do texto em voz alta, mas liam traduzindo (o que é diferente da estratégia ‘ler em voz alta’, onde eles liam em inglês). Segundo o participante 1, esta estratégia era o último recurso que utilizava quando não conseguia entender algum trecho.

- (160) P1T1 – ‘Schema Theory foi desenvolvida por (inaudível) e depois usada por Piaget em 1926’. ‘Contexto’.

- (161) P1T1 – Hum, agora eu entendi. [Como que você entendeu?] (VC) Traduzi, eu não gosto não de traduzir, mas quando eu não consigo realmente entender lendo assim da primeira vez ou, aí eu vou pra tradução pra poder...é...fixar melhor.

- (162) P1T1 – Conhecimentos gerais, conexões... entre idéias... conhecimento prévio, schema change.

- (163) P1T1 – “Discussão”.

- (164) P3T2 – ‘Sociolinguística, sociologia, antropologia’.

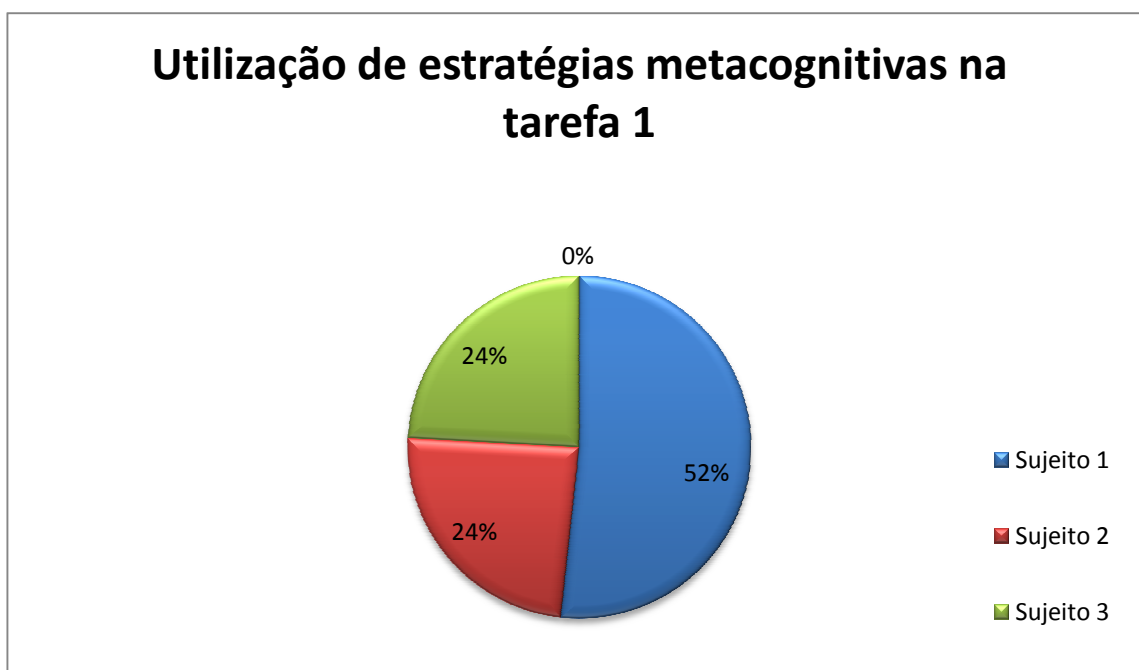
- (165) P3T2 – ‘Concentração, discurso e cognição’

### 3.3 Resumo da utilização das estratégias pelos 3 participantes

Na seção anterior, conferimos quais estratégias foram utilizadas pelos três participantes durante a realização das duas tarefas de pesquisa. Faremos agora um resumo da utilização dessas estratégias em relação às duas tarefas realizadas

### 3.3.1 Tarefa 1

Durante a tarefa 1, o participante 1 utilizou mais estratégias que os outros dois participantes somados. O total de estratégias utilizadas foi 87, e ele utilizou durante a gravação dos protocolos 45 estratégias. Como podemos conferir no gráfico abaixo, sozinho o participante 1 utilizou mais de 50% do total de estratégias da tarefa 1.



**Gráfico 1** – Utilização de estratégias metacognitivas na tarefa 1

A partir desses dados podemos concluir que o participante 1 foi capaz de refletir, avaliar e monitorar sua compreensão utilizando diferentes estratégias de leitura, mostrando possuir um conhecimento apurado acerca dos procedimentos que realiza durante a leitura. Procedimentos esses que caracterizam o conhecimento metacognitivo, ou seja, a compreensão acerca do próprio processo de leitura. O participante 1 foi também o que fez menos pausas durante a leitura, foi aquele que mais falou. Por isso também foram identificadas mais estratégias que nos outros dois participantes. Porém, isso também pode se dever ao fato de o participante 1 se sentir mais à vontade com a tarefa de verbalizar os procedimentos realizados durante a leitura. Os participantes 2 e 3 não verbalizaram tantas estratégias quanto

o participante 1, mas isso não determina necessariamente que eles utilizam menos estratégias metacognitivas que este. Mas pode ser um indicativo ou de que eles realmente tem um conhecimento metacognitivo menor, ou que apenas não foram capazes de verbalizar esse conhecimento.

<b>ESTRATÉGIAS (21)</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
Definição de um propósito para a leitura	1	1	2
Predição acerca do conteúdo do texto antes da leitura	2	0	0
Verificação da adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido	1	1	2
Seleção do material de leitura	4	2	0
Uso dos recursos visuais do texto (ex.: gráficos)	3	1	0
Uso de pistas contextuais	3	0	0
Uso de marcas tipográficas (ex.: negrito, maiúsculas, etc.)	1	1	0
Uso do conhecimento prévio	1	2	0
Leitura em voz alta	4	1	3
Pausas para reflexão durante a leitura	3	0	0
Visualização da informação durante a leitura	1	0	0
Avaliação do material durante a leitura	4	8	7
Resolução de informação conflitante	1	1	0
Releitura para melhor compreensão	3	1	3
Adivinhação do significado de palavras desconhecidas	0	0	1
Fazer anotações	0	1	0
Resumir	4	0	1
Retornar e progredir durante a leitura	3	0	1
Fazer perguntas a si mesmo	2	0	0
Usar material de referência (ex.: dicionários)	0	1	1
Traduzir	4	0	0
<b>TOTAL DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS</b>	<b>45</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

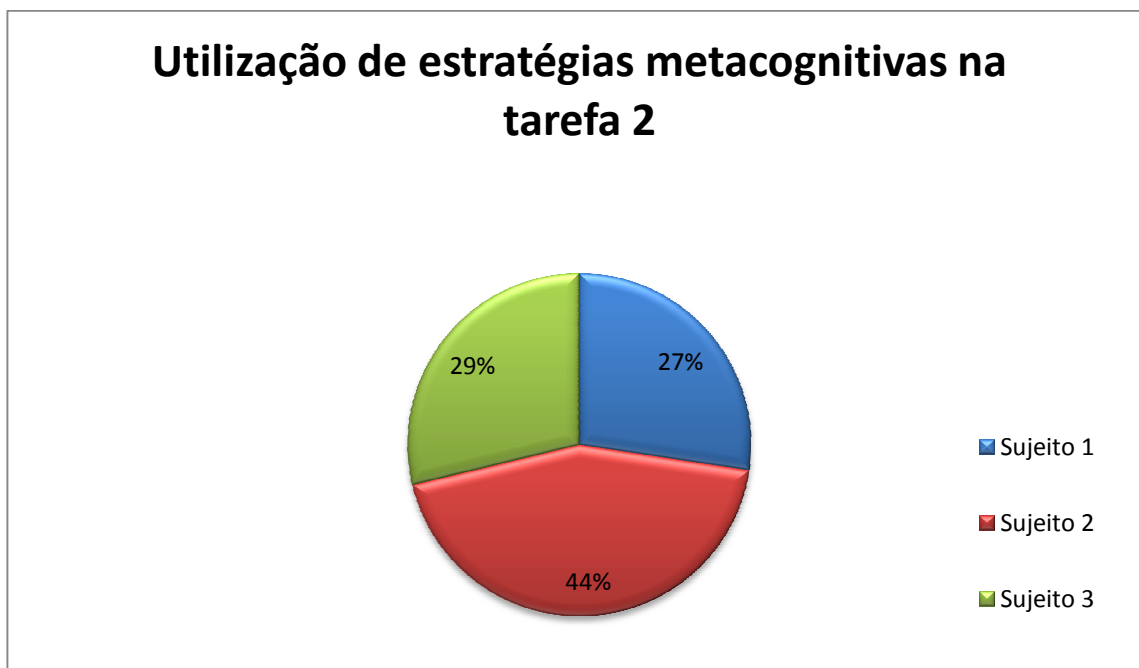
Tabela 1 – Resumo das estratégias metacognitivas utilizadas durante a realização da tarefa 1

### 3.3.2 Tarefa 2

Durante a realização da tarefa 2 foram utilizadas um total de 73 estratégias. Dessas 73, 32 foram utilizadas pelo participante 2, totalizando 44% das estratégias utilizadas na tarefa 2. O participante 1 utilizou apenas 20 estratégias, 27% do total, e



o participante 3 utilizou 21 estratégias, 29% do total. Apesar do aumento na porcentagem de estratégias utilizadas pelo participante 3, ele utilizou o mesmo número de estratégias nas duas tarefas, 21.



**Gráfico 2** – Utilização de estratégias metacognitivas na tarefa 2

Percebemos um aumento considerável no número de estratégias utilizadas pelo participante 2 na realização da segunda tarefa. Este aumento pode estar relacionado a três fatores. O primeiro se deve ao tema para pesquisa ter sido escolhido pelo próprio participante, o que pode sinalizar que ele estaria mais motivado a pesquisar acerca desse assunto. O segundo se refere ao objetivo da segunda tarefa. Como foi explicado, na realização da tarefa 2 os participantes deveriam ler para obter uma compreensão detalhada do assunto, o que o teria levado a pesquisar mais sites. O terceiro fator remete aos sítios que foram visitados. Devido à natureza do tema, os sites exploravam mais os recursos hipertextuais. Muitos dos sites visitados eram mais estruturados de acordo com a organização não-linear, característica do hipertexto, o que não ocorreu na primeira pesquisa, onde o único site que se aproximava dessa estrutura era a Wikipedia (na próxima seção faremos um maior detalhamento da estrutura dos sites).

Durante a realização das duas tarefas, o participante 3 apresentou um uso similar das estratégias de leitura e utilizou menos estratégias que os outros

participantes. Além dos motivos já expostos acerca das implicações que esse desempenho pode ter, pensamos que a atuação do participante 3 pode estar também relacionada à motivos de natureza pessoal, uma vez que no dia anterior à coleta de dados o participante estava bastante estressado pó ter sido assaltado (*É, tá dando um branco geral. Ai, hoje tá complicado, Keyla.*).

A tabela a seguir mostra a quantidade de estratégias utilizadas pelos participantes na tarefa 2.

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
<b>Definição de um propósito para a leitura</b>	1	2	2
<b>Predição acerca do conteúdo do texto antes da leitura</b>	2	1	0
<b>Verificação da adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido</b>	0	3	3
<b>Seleção do material de leitura</b>	2	2	1
<b>Uso dos recursos visuais do texto (ex.: gráficos)</b>	0	2	0
<b>Uso de pistas contextuais</b>	0	0	0
<b>Uso de marcas tipográficas (ex.: negrito, maiúsculas, etc.)</b>	1	0	0
<b>Uso do conhecimento prévio</b>	1	1	0
<b>Leitura em voz alta</b>	1	0	6
<b>Pausas para reflexão durante a leitura</b>	3	9	0
<b>Visualização da informação durante a leitura</b>	0	1	0
<b>Avaliação do material durante a leitura</b>	1	4	2
<b>Resolução de informação conflitua</b>	2	2	0
<b>Releitura para melhor compreensão</b>	0	1	0
<b>Adivinhação do significado de palavras desconhecidas</b>	2	3	0
<b>Fazer anotações</b>	0	0	3
<b>Resumir</b>	3	0	0
<b>Regredir e progredir durante a leitura</b>	0	0	1
<b>Fazer perguntas a si mesmo</b>	0	0	0
<b>Usar material de referência (ex.: dicionários)</b>	1	1	2
<b>Traduzir</b>	0	0	1
<b>TOTAL DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS</b>	<b>20</b>	<b>32</b>	<b>21</b>

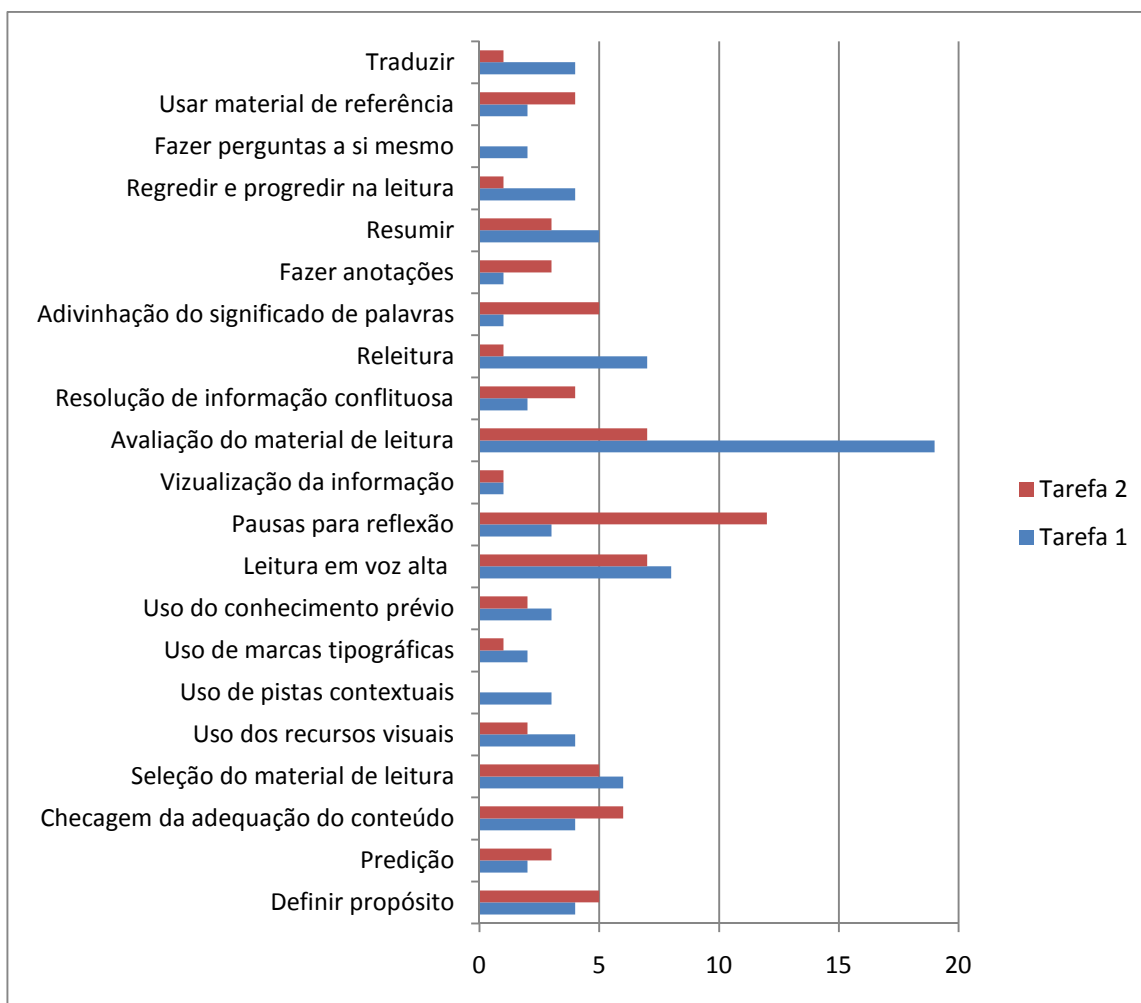
**Tabela 2** – Resumo das estratégias metacognitivas utilizadas durante a realização da tarefa 2

### **3.3.3 Estratégias de Leitura Utilizadas**

Os dados obtidos revelaram que ao ler o hipertexto o leitor proficiente utiliza uma variedade de estratégias similares às utilizadas durante a leitura do texto impresso<sup>27</sup>. A estratégia mais utilizada foi ‘avaliação do material de leitura’, encontramos 26 ocorrências do uso dessa estratégia, seguida por ‘pausas para reflexão’, que, embora tenha ocorrido quinze vezes, não foi utilizada por todos os participantes nas duas tarefas. A estratégia menos utilizada foi ‘visualização da informação’, apenas uma vez na tarefa 1 e uma na tarefa 2. ‘Uso de pistas contextuais’ foi utilizada apenas três vezes pelo participante 1 na tarefa 1.

---

<sup>27</sup> No item 3.4. discorreremos acerca da navegação dos sujeitos.

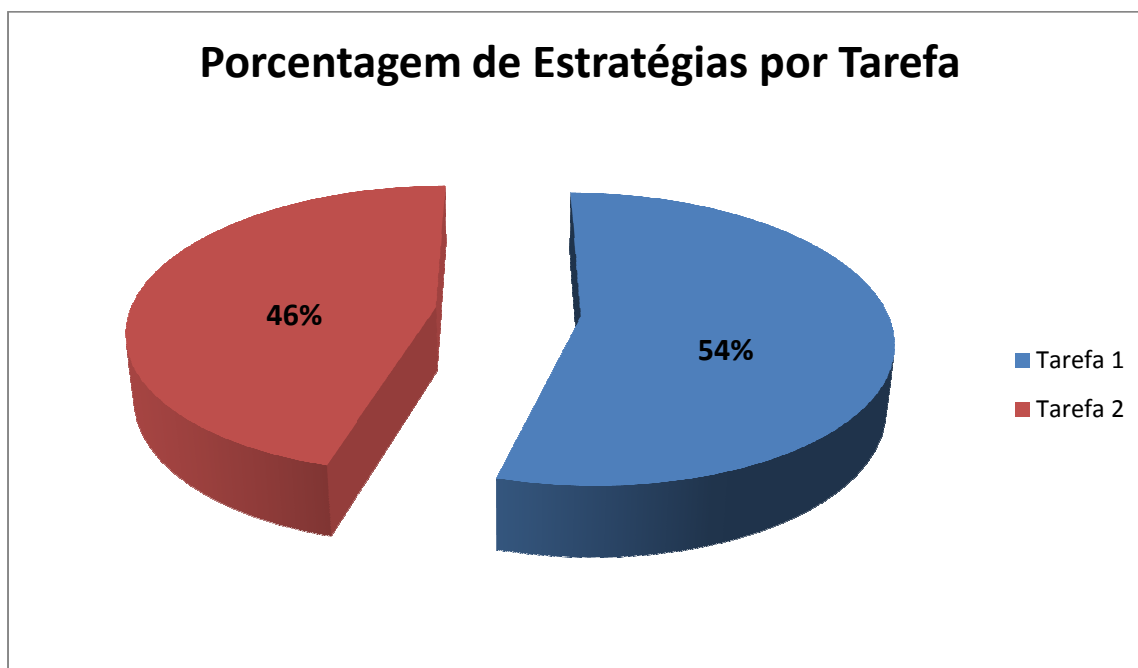


**Gráfico 3 – Estratégias Utilizadas Durante a Realização das Tarefas 1 e 2**

Esperávamos identificar mais estratégias analisando os protocolos da segunda tarefa, pois pensávamos que a primeira tarefa, por ter como objetivo a obtenção de compreensão global do texto, exigiria menos do leitor cognitivamente, resultando no uso de um número menor de estratégias. Ao contrário das nossas expectativas, um número maior de estratégias foi identificado durante a realização da tarefa 1 (Cf. Gráfico 3).

O participante 1 utilizou menos estratégias durante a segunda tarefa. Uma possível razão para isso pode se dever ao fato das tarefas de pesquisa terem sido realizadas no mesmo encontro. Apesar de ter sido escolha do participante, acreditamos que ele pode ter se desgastado com a primeira tarefa, estando menos disposto para completar a segunda tarefa. Porém, isso não parece ter afetado o desempenho dos outros participantes, que também preferiram realizar as duas pesquisas em um mesmo encontro. O uso de estratégias do participante 3 permaneceu o mesmo nas duas tarefas, quantitativamente. Já o participante 2

apresentou um aumento significativo no seu desempenho no que concerne o uso de estratégias, 50% a mais que na primeira tarefa.



**Gráfico 4** – Porcentagem de Estratégias por Tarefa

Pensamos que os dados analisados no que diz respeito aos objetivos de leitura nas duas tarefas não nos permitem tecer generalizações acerca da contribuição desse fator no uso de estratégias metacognitivas durante a leitura de hipertextos. Certamente, pesquisas, especialmente quantitativas, contando com um número maior de participantes, poderiam contribuir para uma compreensão mais precisa desse fenômeno.

### **3.4 Navegação**

Neste momento, iremos descrever a forma como os participantes interagiram com o hipertexto e seus recursos próprios, como links, ferramentas de busca e de idiomas, ou seja, sua navegação, as estratégias próprias de leitura do hipertexto.

Campàs (2007, *apud* HISSA, 2009, p.23) sugere uma classificação para navegação hipertextual em três tipos de acordo com o estilo de navegação do usuário. O primeiro, sequencial, assemelha-se à leitura linear (do princípio ao fim) de um livro impresso; o navegacional, que consiste em uma consulta enciclopédica,

passando de um conceito a outro em busca de informação relevante; ou de busca, quando o usuário pretende aprofundar-se na informação explorada<sup>28</sup>.

### 3.4.1 Navegação – P1

O participante 1 utilizou uma navegação sequencial durante a primeira pesquisa e o navegacional durante a segunda. Nas duas pesquisas, o participante primeiramente consultou o site de busca Google, digitando o tema de cada pesquisa. Em seguida, selecionou os sites que seriam acessados, um por um, a partir da lista fornecida pelo site de buscas. Na primeira pesquisa, o participante partia do site de buscas, clicava em um link dentro da lista disponível (a seleção era feita tanto pela ordem que se apresentava o link - *Pronto, eu vou escolher o primeiro link aqui porque se apareceu primeiro é porque deve dizer alguma coisa, né?*, ou pela experiência prévia do participante com outro site - *agora eu vou pro Wikipédia, mas seria mais pra olhar outra coisa de informação extra*), depois retornava ao Google para selecionar novo link. Não houve navegação dentro dos sítios visitados, ou seja, links que levariam o leitor a algum desdobramento do mesmo site ou a outras páginas não foram acessados<sup>29</sup>, segundo ilustra a figura abaixo.

---

<sup>28</sup> Vale ressaltar aqui que os terceiro tipo de navegação proposto por Campàs não está necessariamente ligado à navegação em si, mas parece referir-se mais ao tempo gasto durante a interação com o texto do que à forma de abordá-lo, como fazem os outros dois tipos.

<sup>29</sup> A descrição dos sítios acessados, que será feita em seguida, ajudará a esclarecer a falta de utilização dos links nessa primeira pesquisa.

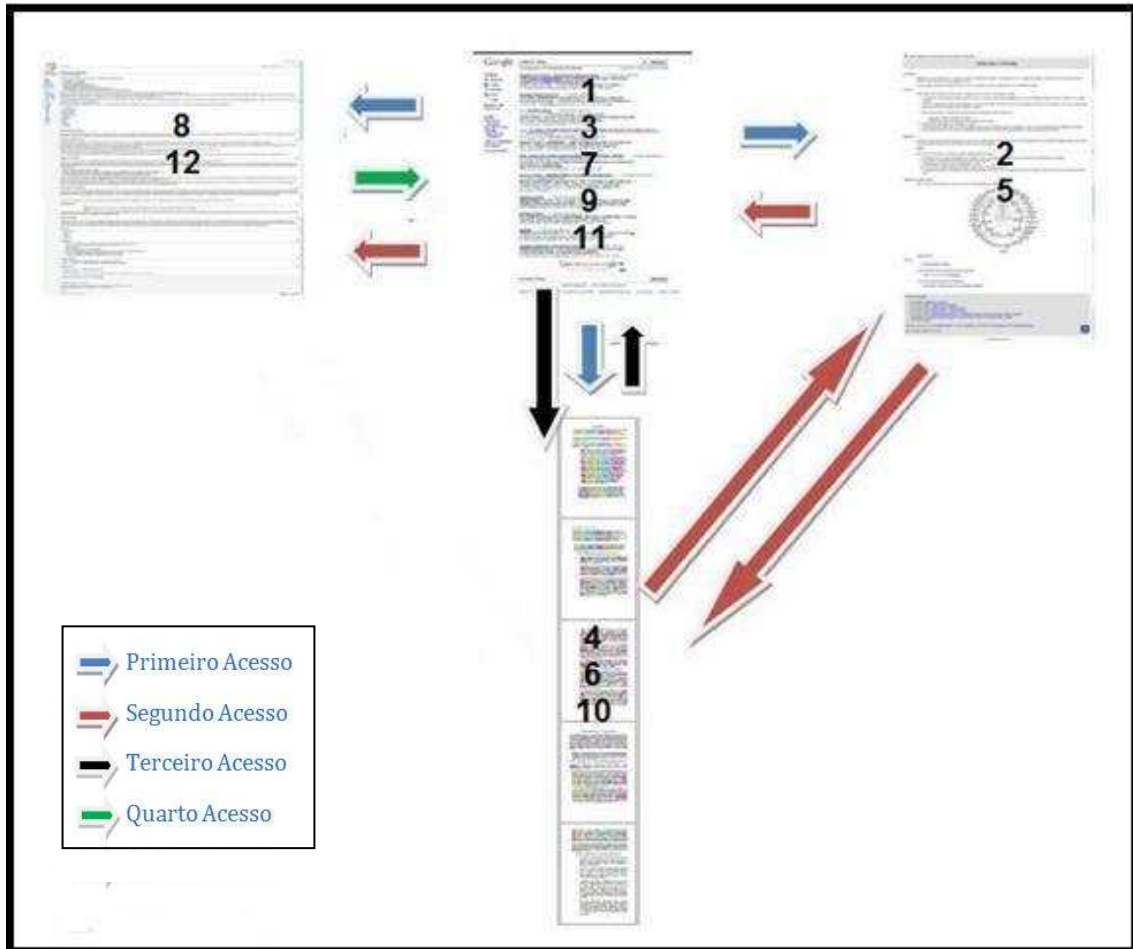


Figura 12 - Navegação P1T1

Como pode ser percebido através da figura, o participante 1 navegou por quatro páginas da internet, sendo uma delas, e a mais acessada, a página de busca Google. Os números acima indicam a ordem de acesso, as setas indicam a movimentação do participante pelos sites e as cores das setas indicam a quantidade de vezes que o site foi acessado.

Caracterizamos a navegação do participante 1 nesta tarefa como seqüencial, pois o participante visitava cada site, lia o seu conteúdo sequencialmente, ou seja, partindo da informação no topo da página até o final (porém não todo o conteúdo, o participante ‘pulou’ partes do texto que não achou relevante), sem utilizar os links (disponíveis nas páginas 2,5 e 8,12; embora não na 4,6,10). Também percebemos que o participante falhou em reconhecer alguns recursos disponíveis nas páginas acessadas. Por exemplo, na primeira página (2,5) havia um link ‘[Example](#)’, que, apesar de estar em cor diferenciada (azul, como a maior parte dos links nas páginas da internet) e sublinhado, passou despercebida pelo participante, pois este afirmou

estar vendo a figura que seguia o ‘exemplo’ para verificar se havia coerência entre os dois, entretanto, o link não havia sido acessado. O participante provavelmente confundiu o link com um subtítulo do texto, que também são apresentados no hipertexto como nos textos em geral em cores e/ou fontes e tamanhos diferenciados, lendo a informação abaixo do link como sendo o ‘exemplo’ e não o texto que era acessível através do link.

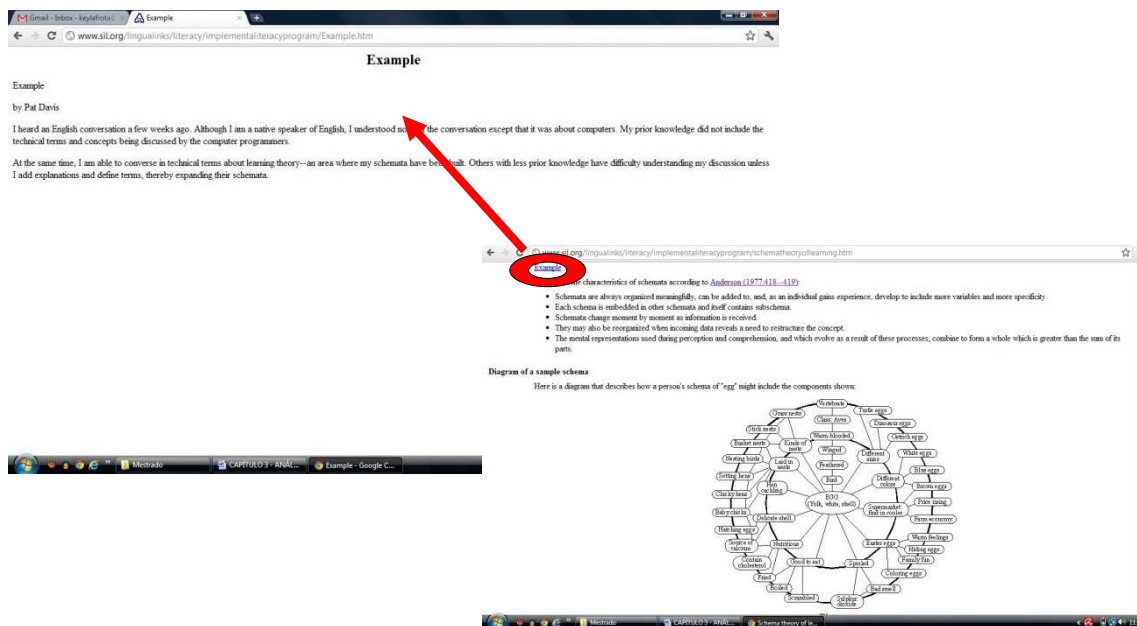


Figura 13 – Exemplo de ‘Schema Theory’.

Também no documento PDF, ‘Portable Document Format’, (página 4, 6, 10 na figura acima) o participante parece não conhecer os recursos disponíveis. Ao acessar o documento, o participante desce a barra de rolagem até a última página a fim de contar o número de páginas que o documento continha. Porém, no lado esquerdo da tela havia disponível o recurso ‘miniaturas’, que aparece quando se clica na opção ‘visualização rápida’ da página do Google. O número de páginas poderia ter sido visualizado muito mais facilmente através deste recurso.



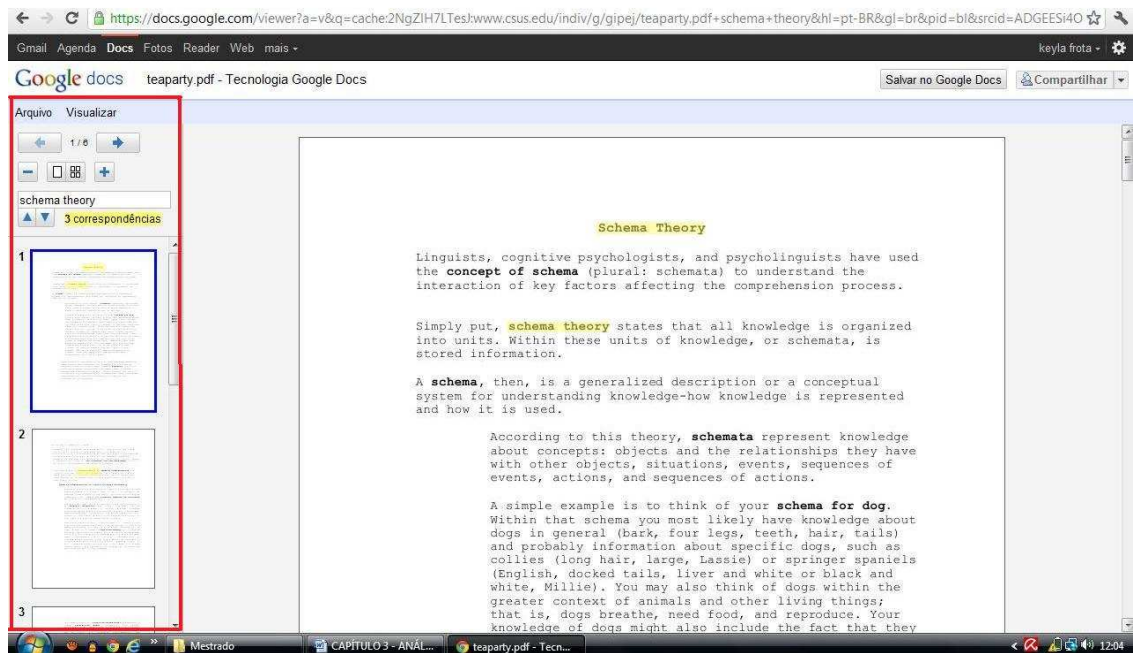


Figura 14 – Visualização Rápida do Google

A segunda pesquisa também foi iniciada no Google, com a busca acerca do tema escolhido pelo participante, 'business administration'. Porém, após clicar no primeiro site, Wikipédia, o participante volta ao Google para pesquisar um termo que não ficou claro dentro do texto ('mundane elements'), não encontrando resultados satisfatórios, redefine a pesquisa digitando 'technical and mundane elements' no campo de busca. Clica em outra página da Wikipédia, onde também não encontra o que quer. Retorna então para a pesquisa no Google e clica na opção 'Tradutor' do menu superior da página (ver Figura 14). Voltando ao site da Wikipedia, o participante clica em um dos links disponíveis no site, 'business school'. Decide então retornar ao Google e pesquisar outro site, o [www.wisegeek.com](http://www.wisegeek.com). Em seguida, retorna a Wikipédia e clica em outro link 'master of business administration', depois termina a pesquisa (Figura 15).

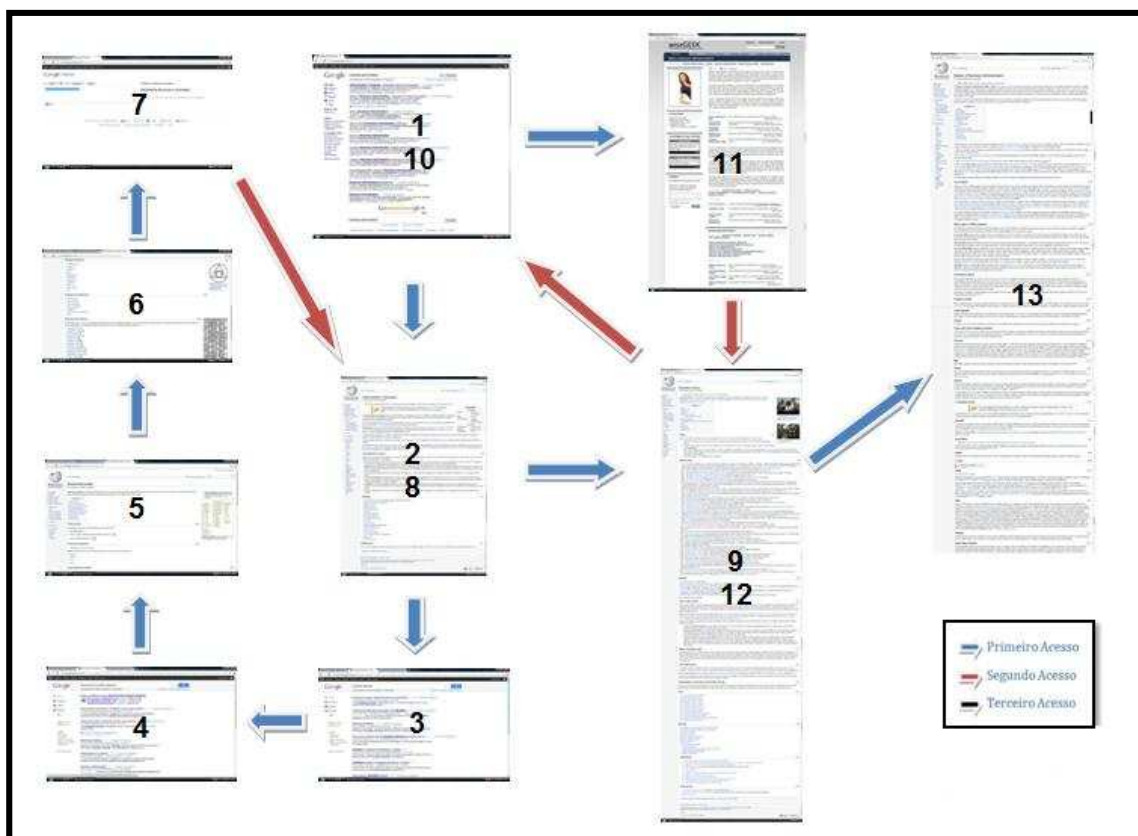


Figura 15 - Navegação P1T2

Através da figura 15 percebemos que o participante foi capaz de utilizar mais recursos do hipertexto (ferramentas de busca, tradutor, links) do que na primeira pesquisa. O participante começa a pesquisa na página do Google (1,10), utiliza também o Google Tradutor (7) e explora os links do site da Wikipedia (13).

### 3.4.2 Navegação – P2

O participante 2 realizou uma navegação sequencial e de busca na tarefa 1. Visitou cinco páginas, mas sem utilizar recursos de navegação ou hipertextuais como links e ferramentas da internet (busca ou idiomas, tradutores online). Porém, o participante usou programas do computador, como o dicionário Longman (página 5 da figura abaixo), cujo ícone estava na área de trabalho; e o documento da Microsoft Word (indicado na figura pelos números 3, 7, 11, 17 e 19), onde o participante colava trechos dos hipertextos lidos para 'fixar a compreensão'.

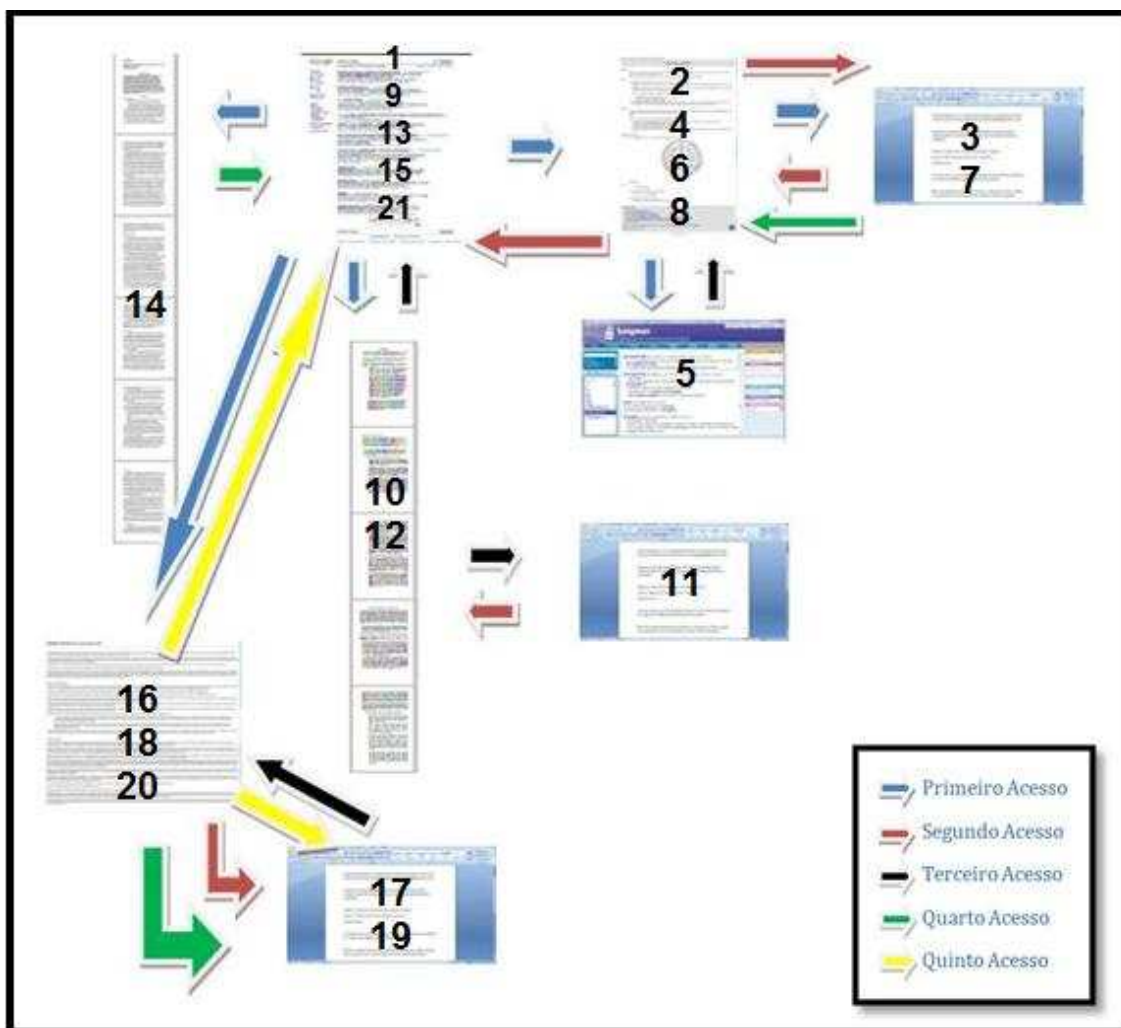


Figura 16 – Navegação P2T1

Na tarefa 2. O participante adotou o estilo navegacional, visitando diversos sites em busca da informação desejada, o esporte tênis. O participante recorreu novamente ao dicionário Longman, mas também utilizou links para tirar dúvidas acerca do tema pesquisado (cliquou no link ‘tie-break’, que o levou a outra página da Wikipédia – página 11 da figura abaixo; e procurou informação no link ‘more’ do site [www.tennis.com](http://www.tennis.com) – página 7 da figura abaixo, mas não achando algo que lhe chamasse a atenção, permaneceu na página inicial – ‘Home’).



Figura 17 – Navegação P2T2

### 3.4.3 Navegação – P3

O participante 3 apresentou nas duas pesquisas uma navegação do tipo navegacional e de busca. Na tarefa 1, o participante pesquisa três sites, além do Google, onde utilizou ferramentas disponíveis no site, como 'Google.com in English' e Google Tradutor. Também acessou o link 'Rubric' no site da Wikipédia.

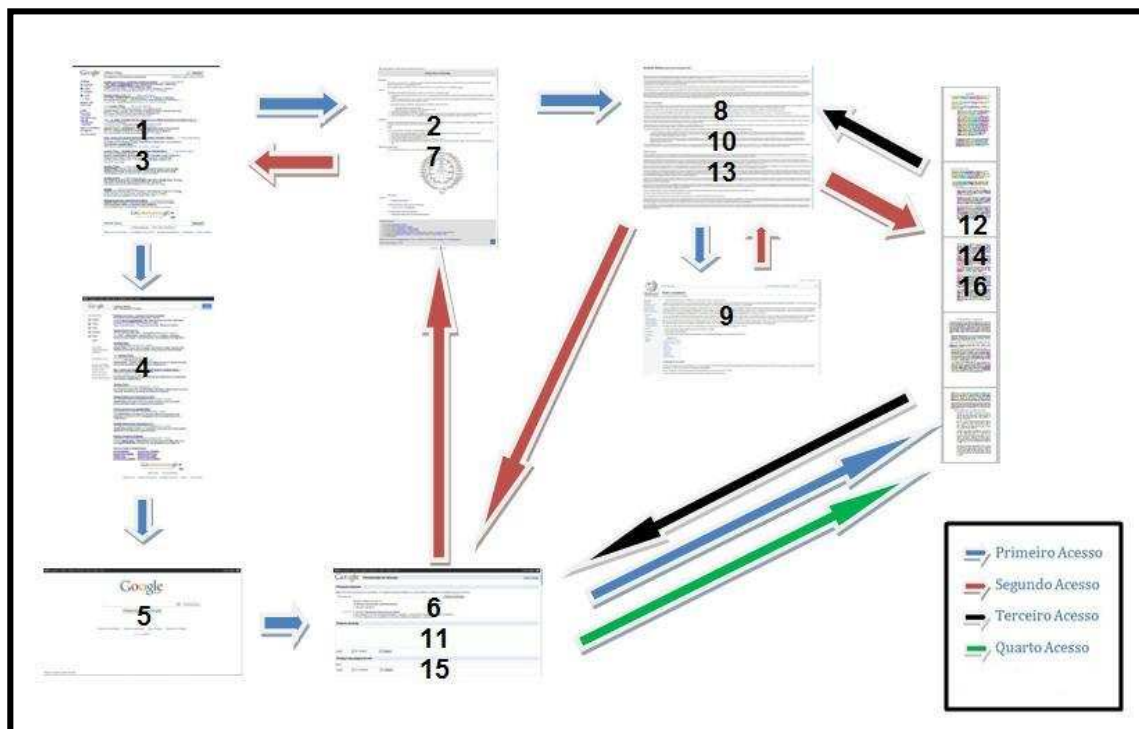


Figura 18 – Navegação P3T1

É importante ressaltar que os estilos de navegação adotados por cada participante nas duas tarefas de pesquisa, além de refletirem as crenças ou habilidades de cada leitor, podem também estar relacionados ao modo como o hipertexto foi construído. Há diferentes maneiras de construção do hipertexto, a fim de se ter uma base do que os usuários poderão encontrar em suas interações com o meio digital, é necessário conhecer essas diferenças.

Por isso achamos relevante fazermos uma breve análise dos hipertextos lidos no que concerne a sua organização. Para isso tomaremos por base os critérios utilizados por Lapuente (2006).

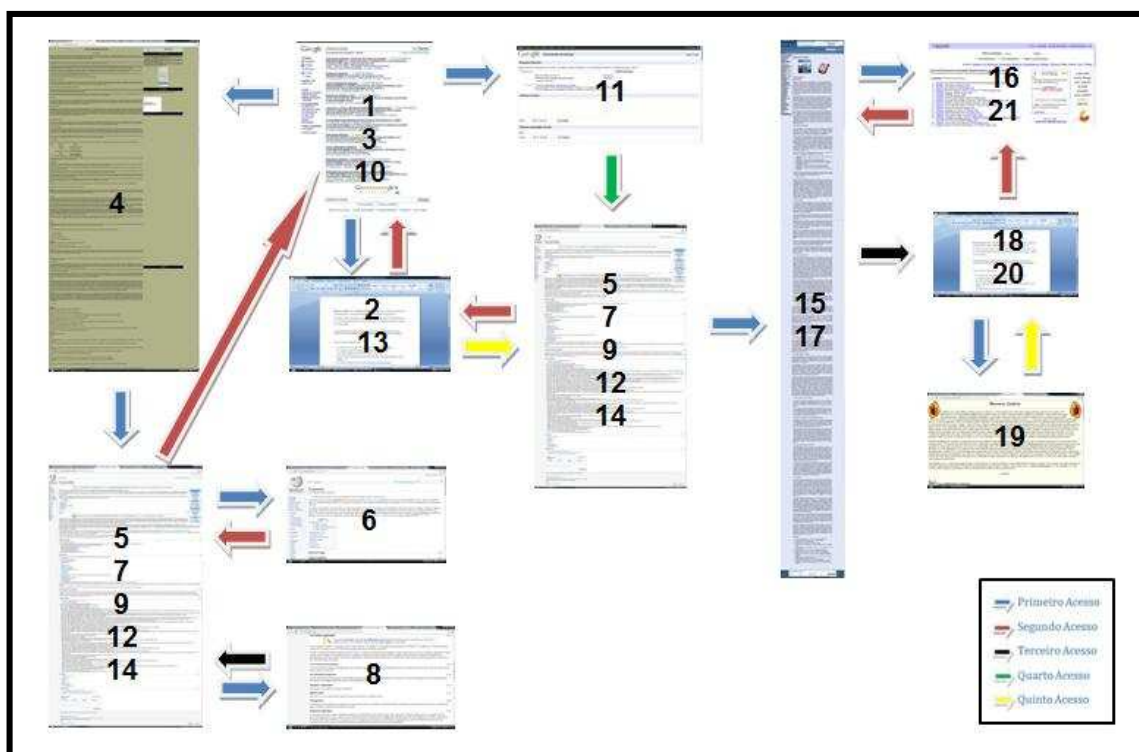


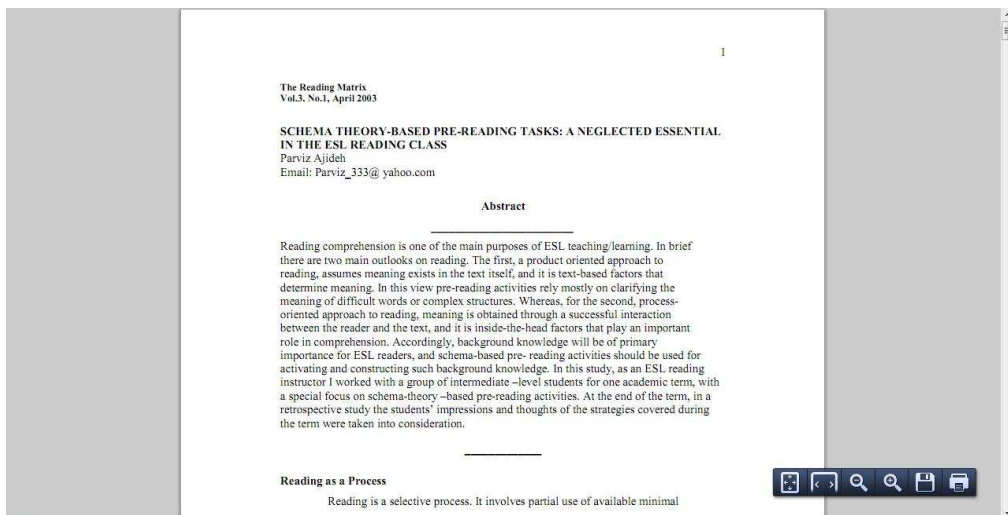
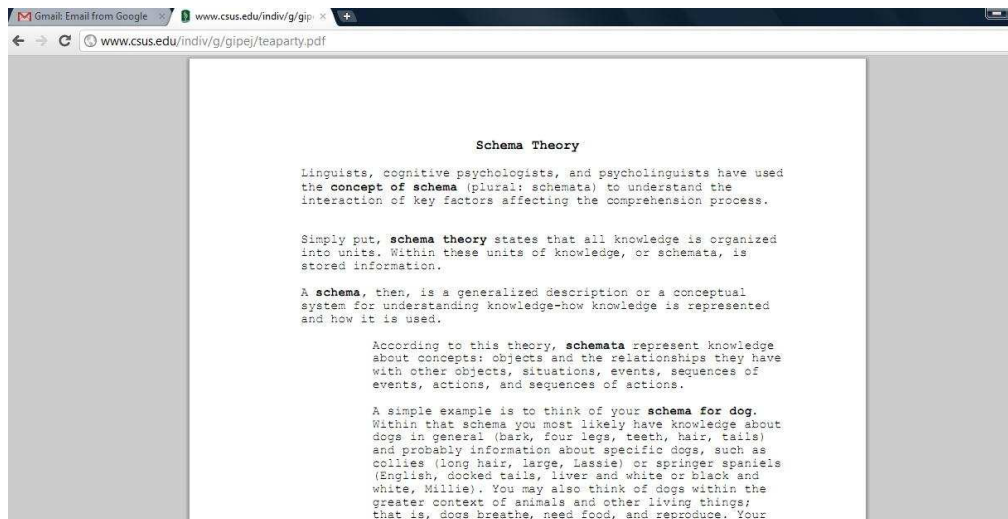
Figura 19 – Navegação P3T2

### 3. 5 Breve Análise dos Sites Pesquisados

Agora discorreremos acerca da organização hipertextual dos sites lidos. Para nortear nossa análise utilizamos a descrição de Lapuente (2006). Começaremos descrevendo o modelo mais simples de site, depois gradativamente descreveremos os mais complexos.

Alguns dos hipertextos acessados constituíam apenas textos digitalizados, ou seja, construídos fora do digital, como que para o meio impresso, e transferidos para o digital, sem possuir os recursos ou estrutura próprios do hipertexto. Portanto, por não apresentarem fragmentação e multilinearidade devido à falta dos links, constituem apenas documentos digitais. Esse tipo de página foi mais utilizado durante a primeira pesquisa. Dois dos links acessados na pesquisada Google levavam a textos em formato PDF (Portable Document Format).





**Figura 20 – Documentos PDF acessados**

O único recurso oferecido por essas páginas era uma barra de ferramentas no canto inferior direito da página, que permitia ao usuário modificar o modo de exibição do documento para 'tela cheia', aumentar e diminuir o tamanho da letra, salvar o documento e imprimi-lo.

units of knowledge, or schemata, is a generalized description or a conceptual knowledge-how knowledge is represented.

In this theory, schemata represent knowledge about objects and the relationships they have with objects, situations, events, sequences of events, and sequences of actions.

One way to think of your schema for dog, is the schema you most likely have knowledge about a dog (bark, four legs, teeth, hair, tails) and information about specific dogs, such as Lassie or springer spaniels (long ears, long tails, liver and white or black and white). You may also think of dogs within the context of animals and other living things; they breathe, need food, and reproduce. Your schema might also include the fact that they are warm-blooded and bear their young by laying eggs. Depending upon your schema, the knowledge of a dog as a pet (loyal and friendly) or as an animal to fear (bite and attack) may be a part of your schema. It goes with the development of a

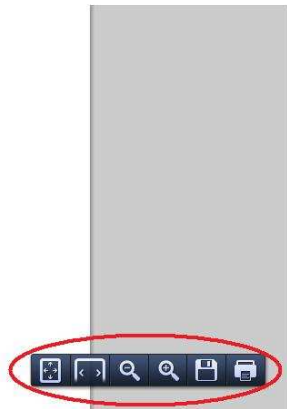


Figura 21 – Recursos do documento PDF

Os participantes também pesquisaram em outros hipertextos, que, embora não sejam documentos PDF, também apresentam uma estrutura linear, ou seja, qualquer de seus elementos está ligado com um só elemento anterior e com um único elemento posterior, não apresentando opções diferenciadas de navegação.

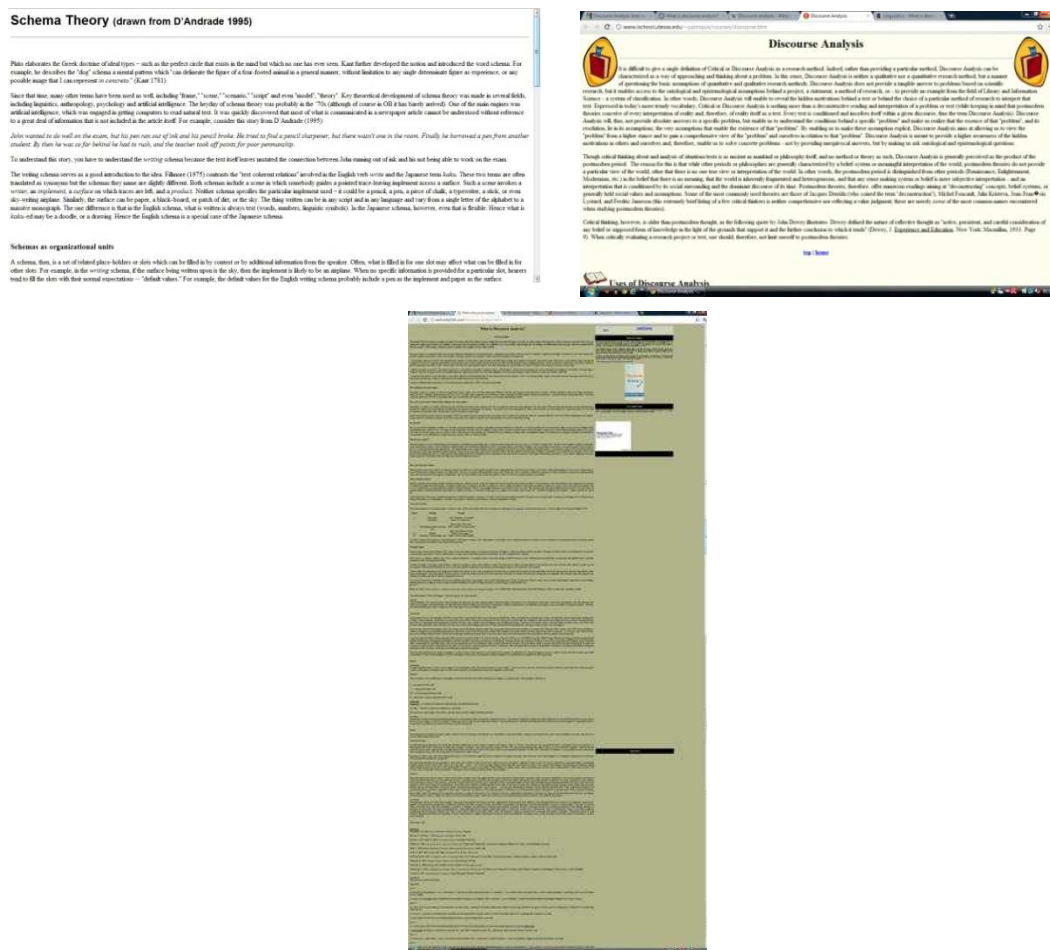


Figura 22 – Sites com estrutura linear



No modelo hierárquico de hipertexto, os arquivos podem ser acessados a partir de uma entrada principal. Esses arquivos estão em um mesmo nível hierárquico, organizados no modelo seqüencial. Em função disso, o acesso ao nível hierárquico seguinte será possível apenas a partir do nível imediatamente anterior.

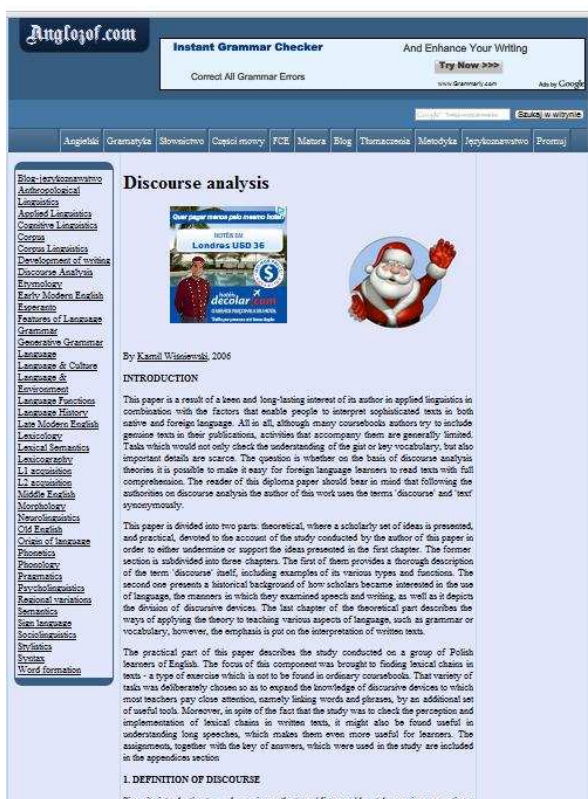


Figura 23 – Sites com Estrutura Hierárquica

Três dos sites visitados apresentam uma organização hipertextual reticulada. Neste tipo de organização, há maior liberdade na navegação, visto que quase todos os documentos estão conectados. Apesar disso, os participantes não utilizaram os recursos presentes nos sites abaixo. O participante 2, que acessou as páginas sobre tênis, apenas passou o mouse sobre o menu fixo no topo da página 'tennis.com', mas possivelmente por não achar nada de seu interesse, resolver mudar de site na sua pesquisa (Ver Figura 17, p.124).

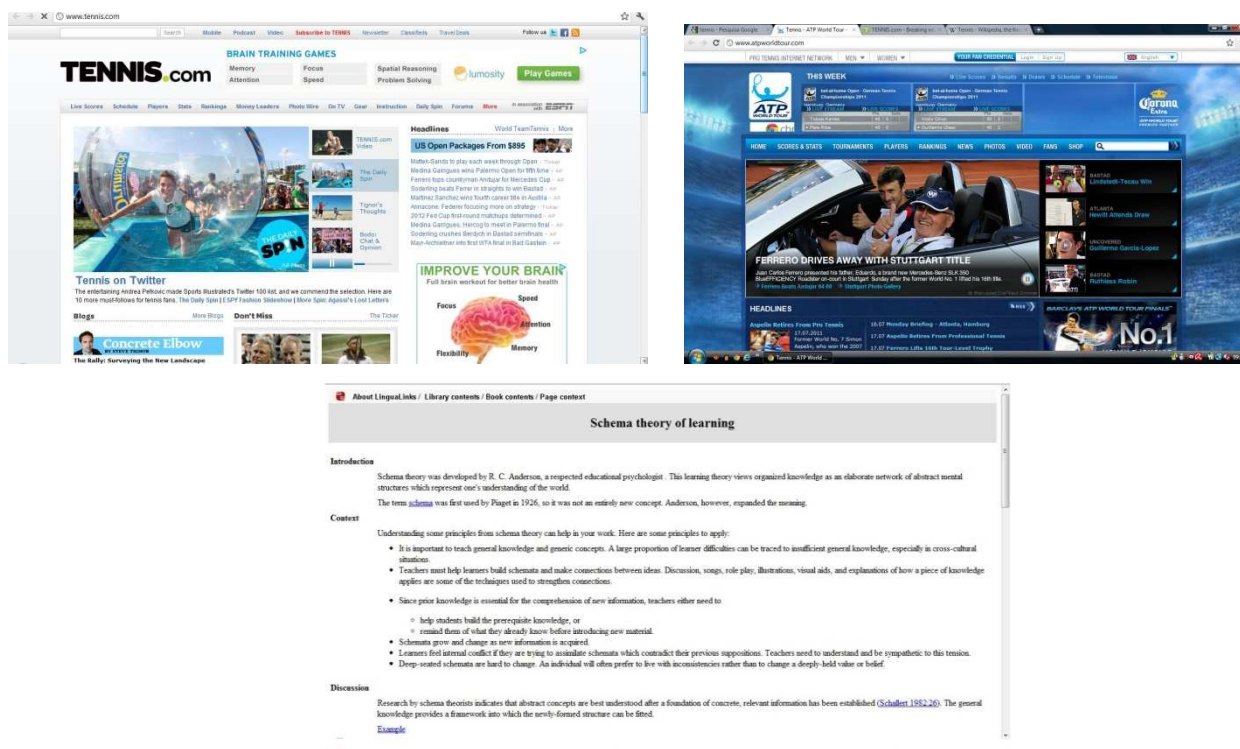


Figura 24 – Sites com Estrutura Reticulada

O site [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com) foi visitado pelos três participantes na realização das duas tarefas. De todos os sites pesquisados, ele é o que apresenta a estrutura mais elaborada, a estrutura em rede. Nela, quase todos os textos estão interligados.

No lado esquerdo da tela estão links fixos de navegação e institucionais (marcados em vermelho na figura a seguir). No topo esquerdo, duas abas. Na primeira podemos ler o artigo sobre o tema pesquisado, na segunda está a ‘discussão’, seção dedicada aos colaboradores, ou seja, qualquer pessoa que tenha contribuído para a construção de um determinado texto. Ali são escritos comentários e sugestões para melhorar o texto da página. No topo à direita da página há links direcionados também aos colaboradores da página. Estes links (também em vermelho) permitem que o leitor leia, edite e veja o histórico de atualizações da página. Também no canto direito superior da tela há uma caixa de busca (em verde), onde o leitor pode pesquisar outros temas nas páginas da Wikipédia. Ao longo do texto há vários links de expansão temática (em amarelo). Outros links de acréscimo de informação se encontram ao final da página (em lilás), alguns de referência, com âncoras para outras páginas, e notas informativas.

The screenshot shows the Wikipedia article for "Administration of business". Several elements are highlighted with colored boxes:

- Red boxes:** The "Article" and "Discussion" tabs at the top, and the left-hand navigation sidebar.
- Green box:** The search bar at the top right.
- Purple box:** The "See also" section, which lists related terms such as "Administration (insolvency)", "Bachelor of Business Administration", "Board of directors", "Business school", "Central Administration", "Chairman", "Charitable organization", "Chief executive officer", "Chief administrative officer", "Fundraiser", "Human resources", "Master of Business Administration", "Non-profit organization", "Private sector", "Public Administration", "Post Graduate Diploma in Management", "Public sector", and "White-collar worker".

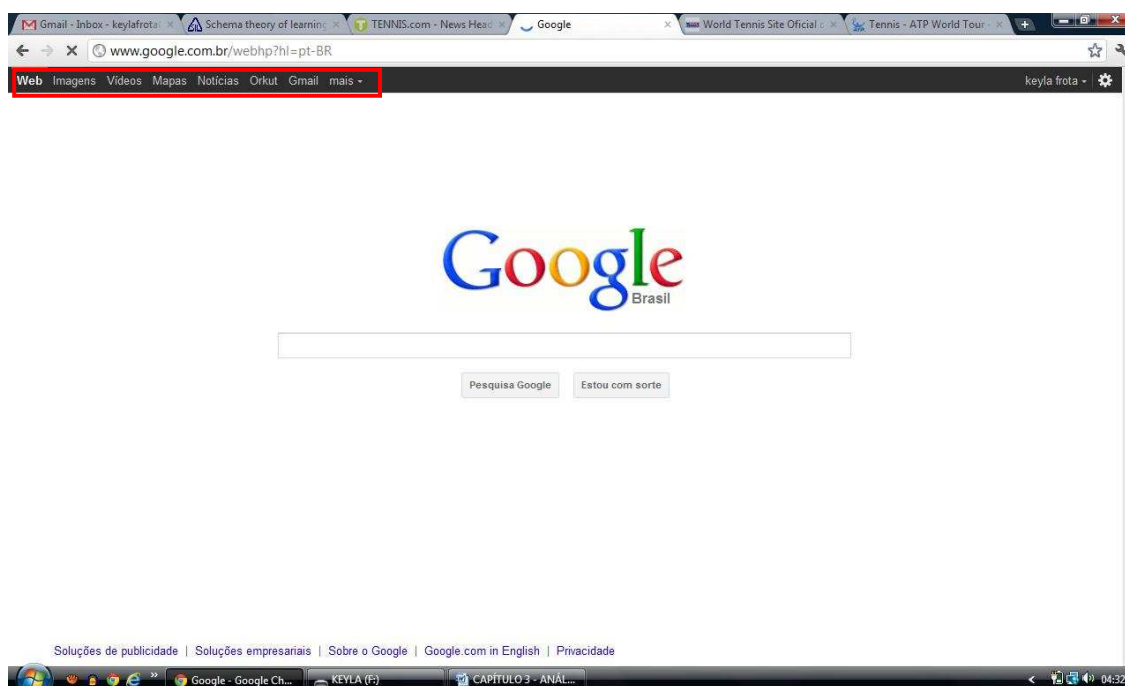
The article content includes a notice that it does not cite any references, a definition of business administration, a table for "Administrator" (listing names, type, activity sectors, description, competencies, and fields of employment), a section on administrative functions (planning, organizing, staffing, directing, controlling, budgeting), and a "References" section.

Figura 25 – Página do site [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)

Utilizado por todos os participantes como ferramenta de busca, o Google é:

Considerados por especialistas em internet como o maior e mais completo portal de busca existente, o Google oferece uma interface simples, minimalista, de fácil navegação e leitura. Seu conteúdo disponibiliza o acesso para mais de 1,3 bilhão de páginas e 390 milhões de imagens indexadas, sendo distribuído em temáticas que abordam conteúdos científicos, vídeos, notícias, atualidades, entretenimento, entre outros. (BURGOS, 2006, p.83)

Talvez por apresentar uma estrutura simples e fácil de ser utilizado, o portal Google foi o preferido para buscas pelos participantes dessa pesquisa, que não apenas usaram sua página principal para buscas, mas utilizaram outras ferramentas disponíveis em sua interface.



**Figura 26 – Página Inicial do Google**

Ferramentas como 'Ferramenta de Idiomas' (Figura 27), o 'Google Tradutor' (Figura 28), a pesquisa por imagens, vídeos, mapas, etc., podem ser acessados na barra de menu fixo no canto superior esquerdo da tela.



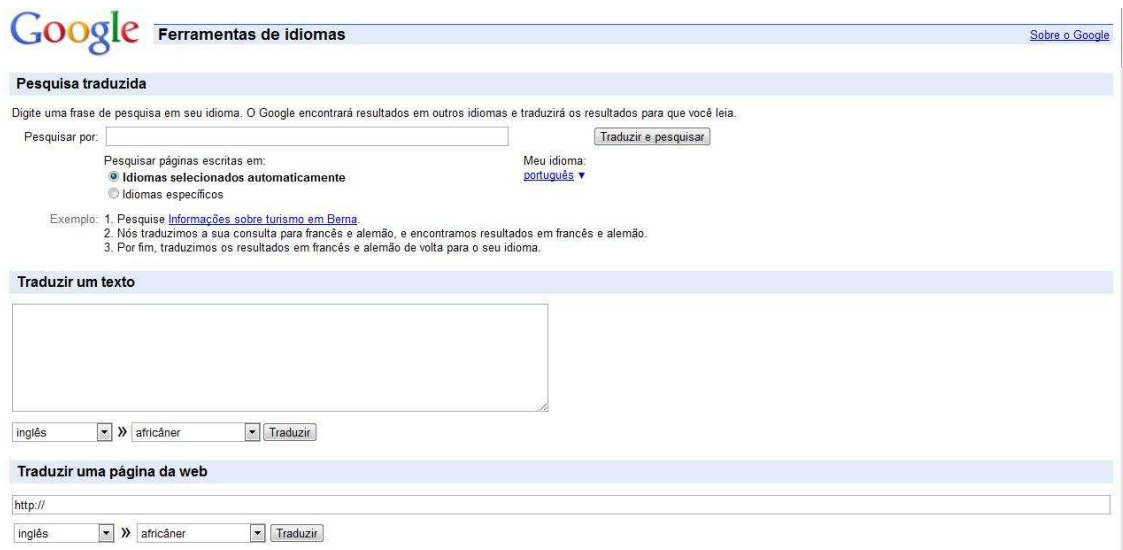


Figura 27 – Ferramenta de Idiomas do Google

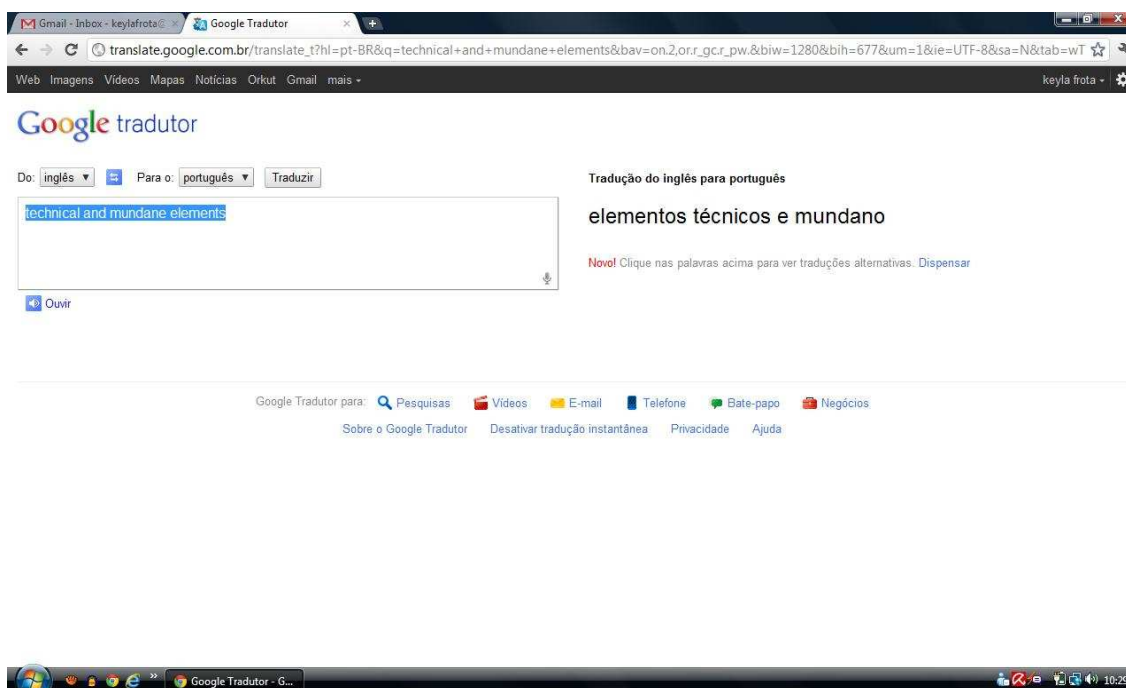


Figura 28 – Google Tradutor

Os resultados da análise dos dados mostram que os participantes foram capazes de utilizar uma variedade de estratégias, monitorando e avaliando não apenas a própria compreensão leitora, como também o material de leitura a respeito de seu conteúdo e organização. Outras pesquisas, mencionadas no Capítulo 1, que buscaram identificar as estratégias utilizadas por leitores de hipertexto apontaram

resultado semelhante (OLIVEIRA, 2002; PINHEIRO, 2005; BURGOS, 2006; ARAÚJO, 2008). Ou seja, estudos na área revelam que leitores utilizam diversas estratégias durante a leitura hipertextual. Porém, também pudemos perceber que os leitores ainda subutilizam o hipertexto e os recursos que ele oferece. Talvez por ainda estarem habituados ao texto impresso e sua estrutura linear, os participantes que participaram da pesquisa não exploraram muito os links presentes nos sites pesquisados.

Isso também se deve ao fato de muitos textos que estão disponíveis na internet se tratarem de documentos de texto ou textos sem nenhuma organização hipertextual, mas apenas constituindo um texto eletrônico, o texto impresso na tela do computador. A estrutura de alguns dos textos pesquisados não incentivou a leitura multilinear, por estarem mais próximos da organização linear do texto impresso do que da estrutura em rede presente na hipertextualidade. Os participantes também mostraram mais habilidade em usar esses recursos hipertextuais, como links e ferramentas de busca, em sítios virtuais cujas estruturas já lhes era familiar, como por exemplo, a Wikipedia e o Google<sup>30</sup>. Quanto à estrutura dos hipertextos visitados pelos participantes e sua relação com a atividade de leitura e navegação, podemos tecer as seguintes considerações:

1. Os leitores utilizam os recursos próprios do hipertexto quando há disponibilidade, visto que nem todos os textos oferecem uma leitura multilinear;
2. Os leitores utilizam esses recursos quando conhecem a estrutura do site, quando já estão familiarizados com a organização e tipo de links presentes nele;
3. Os leitores preferem deter-se ao texto localizado na página inicial do site (home) a explorar novos caminhos de leitura;
4. Ao acessar um link, os participantes preferem abri-lo em outra aba, de forma a não se perder do texto inicial.

Percebemos que o leitor ainda não parece preparado para uma leitura multilinear. O que encontramos na pesquisa foram leitores ainda tímidos diante das

---

<sup>30</sup> Afirmamos que os participantes já estavam familiarizados com esses sites, pois os participantes o expressaram durante a gravação dos protocolos verbais.

possibilidades que o hipertexto apresenta, limitando-se a acessar links apenas para esclarecer conceitos que não estavam claros no texto principal, ou para checar o significado de palavras em dicionários ou tradutores online. Esse comportamento talvez se deva às crenças dos participantes no que concerne a atividade da leitura e o desconhecimento acerca das possibilidades do hipertexto.

Wielewicki (2005) conduziu uma pesquisa cujo objetivo foi perceber as crenças de alunos e professores em relação à leitura hipertextual. Assim como acreditamos ter sido evidenciado por meio deste trabalho, o estudo de Wielewicki (2005) conclui que os alunos, embora abertos às novas possibilidades disponibilizadas pela tecnologia, ainda não conheciam as estratégias específicas para leitura na tela do computador<sup>31</sup>, e que, alunos e professores ainda estavam despreparados para lidar com as novas tecnologias e usá-las para fins acadêmicos. Da mesma forma, pensamos que, apesar dos participantes desta pesquisa utilizarem uma gama de estratégias, principalmente aquelas voltadas para seleção e avaliação do material de leitura, ainda lhes faltou explorar a leitura multilinear que o hipertexto permite.

A partir dos resultados obtidos aqui, acreditamos na relevância do estudo dos modelos de organização hipertextual e sua influência na leitura. Como percebemos, os leitores utilizam os recursos hipertextuais dos sites com os quais já tem familiaridade, quando já conhecem sua estrutura e os recursos que disponibilizam. Percebemos, portanto, que não basta ao leitor o conhecimento das estratégias utilizadas na leitura do texto impresso. Elas são sim importantes e são utilizadas pelos leitores na leitura hipertextual a fim de construir o sentido do texto. Entretanto, considerando que o hipertexto tem como características principais a multilinearidade e a fragmentação, é preciso que os leitores sejam instruídos acerca da organização (ões) hipertextual (ais) para que estejam aptos a explorar suas potencialidades, 'juntando os pedaços' de texto com o intuito de construir saberes.

---

<sup>31</sup> De fato, não há ainda pesquisas conclusivas acerca da existência de estratégias próprias da leitura hipertextual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Percebendo o grande avanço das novas tecnologias e seu uso para o ensino, é evidente a necessidade de entendermos as implicações que esse novo suporte (tela do computador) traz para atividades de aprendizado e leitura. Tendo isso em mente, o objetivo geral deste estudo consistiu em investigar quais estratégias metacognitivas foram utilizadas por três estudantes do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da UERN, em Mossoró, ao ler hipertextos em língua inglesa. Ou seja, investigar quais estratégias metacognitivas de leitura foram utilizadas por leitores experientes, proficientes em língua inglesa, ao lerem o hipertexto. A partir do inventário de estratégias e da transcrição dos protocolos, os participantes demonstraram possuir conhecimento metacognitivo, acerca dos procedimentos que utilizam durante a leitura. A pesquisa também tentou observar se e como os leitores utilizam recursos característicos do hipertexto, como hiperlinks e ferramentas de busca.

Acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados como se pode comprovar na análise e interpretação dos dados obtidos e relatados no capítulo 3. Também as questões que nortearam esse estudo foram respondidas, conforme expomos abaixo:

*(a) Quais estratégias metacognitivas são utilizadas durante a leitura do hipertexto?*

A análise dos protocolos revelou que os participantes utilizam uma variedade de estratégias metacognitivas ao ler o hipertexto. À luz de teóricos como Mokhtari & Sheorey (2001), identificamos, a partir da transcrição e análise dos protocolos verbais, as estratégias que os participantes verbalizaram durante a realização das tarefas de leitura de hipertexto. Vinte e uma estratégias foram identificadas, a saber, (1) Definir um propósito para a leitura; (2) Prever o conteúdo do texto antes da leitura; (3) Checar a adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido; (4) Selecionar o material de leitura; (5) Usar os recursos visuais do texto (ex.: gráficos); (6) Usar pistas contextuais; (7) Usar marcas tipográficas (ex.:



negrito, itálico, sublinhado, maiúsculas, etc.); (8) Usar o conhecimento prévio; (9) Ler em voz alta; (10) Fazer pausas para reflexão durante a leitura; (11) Visualizar a informação durante a leitura; (12) Avaliar o material durante a leitura; (13) Resolver informação conflituosa; (14) Rerler para melhor compreensão; (15) Adivinhar o significado de palavras desconhecidas; (16) Fazer anotações; (17) Resumir; (18) Regredir e progredir durante a leitura; (19) Fazer perguntas a si mesmo; (20) Usar material de referência; (21) Traduzir.

Constatamos, portanto, que o leitor utiliza estratégias variadas ao lidar com o hipertexto. Estratégias que também são utilizadas na leitura de textos impressos. Porém, visto que a internet disponibiliza uma grande quantidade de informação, apresentada das mais diversas formas, algumas estratégias, especialmente: (1) Definir um propósito para a leitura, (2) Checar a adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido, (4) Selecionar o material de leitura, (12) Avaliar o material durante a leitura, precisam ser utilizadas pelos leitores do hipertexto de forma a economizar tempo e selecionar o material de leitura mais adequado aos seus objetivos. A fim de não se perder em vários sítios virtuais, gastando tempo em links que não o levarão a alcançar o objetivo traçado, o leitor de hipertexto precisa desenvolver estratégias metacognitivas como as citadas acima.

*(b) Os leitores utilizam recursos característicos do hipertexto, como hiperlinks e ferramentas de busca?*

Percebemos a partir da análise dos dados, especialmente da gravação da interface da tela do computador, que os participantes utilizam pouco as ferramentas hipertextuais, como links e ferramentas de busca. Isto pode acontecer devido ao fato de o leitor experiente procurar sempre analisar a informação de acordo com suas necessidades, não procurando aprofundar-se no assunto caso não perceba ser preciso, o que também aponta o seu conhecimento metacognitivo, ou seja, sua capacidade de monitorar e avaliar a própria atividade de leitura.

Porém, percebemos também que o uso dos links e ferramentas de busca acontece em estruturas hipertextuais com as quais os participantes já tem familiaridade. Todos os links acessados e ferramentas de busca e idiomas utilizados pelos leitores pertenciam ao site da Wikipédia ou ao Google. Os leitores

demonstraram em suas verbalizações já conhecerem a estrutura desses hipertextos. Isso aponta que os leitores de hipertexto preferem navegar em sites cuja organização lhes é conhecida, talvez por saberem quais caminhos podem trilhar, eliminando, assim, a possibilidade de perderem-se no meio do caminho em links e páginas desconhecidos.

No que concerne o uso das ferramentas hipertextuais pelos participantes podemos destacar que:

1. Os leitores utilizam os recursos próprios do hipertexto quando há disponibilidade, visto que nem todos os textos oferecem uma leitura multilinear;
2. Os leitores utilizam esses recursos quando conhecem a estrutura do site, quando já estão familiarizados com a organização e tipo de links presentes nele;
3. Os leitores preferem deter-se ao texto localizado na página inicial do site (home) a explorar novos caminhos de leitura;
4. Ao acessar um link, os participantes preferem abri-lo em outra aba, de forma a não se perder do texto inicial.

Pensamos que os resultados apontados nesta dissertação corroboram dados já encontrados em outros trabalhos que apontam a importância do conhecimento acerca da estrutura do hipertexto para a compreensão (SCLIAR-CABRAL,2001; COSCARELLI, 2005; SABADINI, 2007).

Concordamos com Coscarelli (2005) quando diz que precisamos encontrar formas eficientes de interagir com sistemas de informação, para isso ela afirma que é necessário que o hipertexto seja construído de uma forma coerente, pois é isto que todo leitor espera encontrar em um texto, estrutura e coerência. Daí a importância de se entender o hipertexto, para que os leitores tenham instrução formal acerca da sua estrutura e das estratégias de leitura necessárias para lidar com ele. Por esta razão, pensamos ser de grande importância não somente para a compreensão da leitura hipertextual, como também para que possamos ensinar estratégias de leitura para o hipertexto que pesquisas sejam conduzidas com o intuito de investigar de forma mais profunda a influência da estrutura organizacional do hipertexto e sua relação com a leitura multilinear. Considerando que este trabalho

investigou estratégias de leitura de hipertexto em uma língua estrangeira de apenas três participantes-leitores, mais pesquisas precisam ser realizadas para se ter uma melhor compreensão de como os leitores lêem hipertextos e para investigar que outras estratégias possíveis são utilizadas pelos leitores que este estudo não conseguiu detectar. A realização de tais estudos pode contribuir para o desenvolvimento e reformulação de teorias de leitura e escrita do hipertexto, em que se busque maximizar as possibilidades que a hipertextualidade pode oferecer.

Concluimos, portanto, que a leitura do hipertexto, assim como a leitura do texto impresso, demanda o uso de estratégias de leitura variadas. Entretanto, por ser o hipertexto organizado de diversas formas e poder conter uma grande quantidade de informação, o leitor do hipertexto precisa ainda mais utilizar seu conhecimento metacognitivo, estabelecendo e reformulando objetivos de leitura, avaliando os hipertextos que lê e selecionando o material adequado aos seus objetivos de leitura, a fim de não se perder no 'mar de informação' que a internet proporciona.

## REFERÊNCIAS

---

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

AMORIM, Maria R. L. Os mecanismos de leitura em hipertextos eletrônicos. In: LIMA, M.A.; FILHO, F.; CARVALHO, M.S.F. **Olhos Espreados: linguagem e literatura ao sol**. Teresina: Ed. do Autor, 2008.

ARAÚJO, A. D. Leitura de textos eletrônicos: diagnosticando estratégias de compreensão. In: TOMITCH, Leda M. B. (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Santa Catarina: EDUSC, 2008, p. 193-212.

BEAUGRANDE, Robert de. The linearity of reading. In: FLOOD, James. **Understanding Reading Comprehension**. International Reading Association, 1984, página.

BERK, E.; DEVLIN, J. (Eds.). **Hypertext/Hypermedia handbook**. New York: Intertext Publications, 1991.

BERNHARDT, E. B. Classroom factors in second language reading Comprehension: how is comprehension taught and learned? In: \_\_\_\_\_. **Reading development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives**. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 1991, p.173-189.

BOWLES, Melissa A. **The think-aloud controversy in second language research**. New York: Francis & Taylor, 2010.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.

BURGOS, Taciana de Lima. Internet, hipertexto e aprendizagem: a leitura e navegação no sítio virtual. **Hipertextus – Revista Digital**. v. 1, 2007. Disponível em: <[www.hipertextus.net/volume1/artigo15-taciana-burgos.pdf](http://www.hipertextus.net/volume1/artigo15-taciana-burgos.pdf)>. Acesso em: 11.02.2009.

BURGOS, Taciana de Lima. **O hipertexto eletrônico de meio ambiente: estratégias de leitura e navegação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2006.

CARREL, P. Can reading strategies be successfully taught? **The language teacher online**. 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tit/98/mar/carrel.htm>>. Acesso em: 23.11.2009.

CARREL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. New York: Cambridge University Press, 1988.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto**: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, R.; BARKMAN, B.; R. JORDAN (Eds.), **Reading in a second language**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1979, p. 05-12.

COIRO, Julie; DOBLER, Elizabeth. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. **Reading Research Quarterly**. v. 42, n. 2, April/May/June 2007. p. 214–257.

COSCARELLI, C. V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et alii. In: ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.) **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.

\_\_\_\_\_. Examining reading comprehension through the use of continuous texts and hypertexts. **Colombian Applied Linguistics Journal**. n. 9, Sep., 2007, p. 44-68.

\_\_\_\_\_. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v.9, dez. 2009, p. 549-564.

DOLAN, T.; HARRISON, C. Reading comprehension – a psychological viewpoint. In: MACKAY, R; BARKMAN, B; JORDAN, R. R. **Reading in a second language**: hypotheses, organization and practice. Rowley: Newbury House, 1979, p. 13-23.

DORNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford, 2007.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, v. 6, 1987, p. 126-135.

\_\_\_\_\_. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M.G. **Os Processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. **TESOL Quarterly**, 25 (3), 1991, p. 375-406.

GRABE, W; STOLLER, F. L. Comparing L1 and L2 reading. In: GRABE, W; STOLLER, F. L. **Teaching and researching reading**. Harlow, Essex: Pearson Education, 2002, p. 40-63.

GRABE, William. **Reading in a second language: moving from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

HALLIDAY, M.A.K. What a text is. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford University Press, 1985, p.10-12.

HISSA, Débora Liberato Arruda. **A organização das informações em portais educacionais a partir de seus links**: uma descrição comparativa dos portais Centro Virtual Cervantes e Educared. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2009.

JOHNSON-EILOLA, J. Reading and writing in hypertext: vertigo and euphoria. In: SELFE, Cynthia; HILLIGOSS, Susan. (Eds.), **Literacy and computers**. New York: The Modern Language Association of America, 1994, pp. 195- 219.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

LAPUENTE, María Jesús Lamarca. **Hipertexto**: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tese (doutorado), Universidade Complutense de Madrid, 2006. Disponível em: <<http://www.hipertexto.info/documentos/estructura.htm>>. Acesso em: 06.02.2011.

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

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.

LOBO-SOUSA, Ana Cristina. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2009.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) . **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARTÍNEZ-LAGE, Ana. Hypermedia technology for teaching reading. In: BUSH, M. D.; TERRY, R. M. **Technology-Enhanced Language Learning**. Lincolnwood: National Textbook Company, 1997, p. 121-163.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOKHTARI. K.; SHEOREY, R. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. **SYSTEM 29**, Pergamon Press, 2001, p.431-449

OLIVEIRA, Sara R. F. **Mapping reading strategies in an eletronic efl environment**. Santa Catarina: UFSC, 2002.

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

PAN, Maria Claudia de Oliveira; VILARINHO, Lúcia Regina Goulard. Leitura em suportes virtuais: novo desafio na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 45/6, 2008, p. 1-11.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de Leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 131-146.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. Trabalho apresentado no GT *Hipertexto: que texto é esse?*, no **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, Uberlândia, nov. 2006.

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

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. **Attention and Performance**. New York: Academic Press, 1977, p.575-603.

\_\_\_\_\_. "Schemata: The building blocks of cognition". In SPIRO, R. J., BRUCE, B. & BREWER, W. (orgs.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey, Erlbraun, 1980, p. 38-58.

SABADINI, T. C. C. **Um estudo sobre elaboração e avaliação de hipertextos pedagógicos para ensino de leitura em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) Universidade de Campinas. Campinas, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. O texto eletrônico: vantagens no processamento? In: CABRAL, Loni Grimm; SOUZA, Pedro de; VASCONCELLOS, Ruth E.; PAGOTTO, Emílio (Org.). **Linguística e Ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001, v. 1, p. 105-136.

SMITH, Frank. **Understanding reading**: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Routledge, 1971.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27.04.2009.

SOUZA, Ana Cristina Sousa. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.



SNYDER, I. **Hypertext**: the eletronic labyrinth. Washington: New York University Press, 1997.

TAVARES, “Valéria M. C. as novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura”. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (orgs.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, pp. 137-152.

TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: EDUSC, 2008.

VEREZUB, E.; WANG, H. The role of metacognitive reading strategies instructions and various types of links in comprehending hypertexts. In: \_\_\_\_\_. **Hello! Where are you in the landscape of educational technology?**: Proceedings Ascilite Melbourne 2008. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/verezub.pdf>.> Acesso em: 11.08.2010.

XAVIER, Antônio C. “Hipertexto e pós-Modernidade”. In: **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife - PE, v. 16, n. 02, p. 181-191, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.170-180.

WALSH, M., ASHA, J.; SPRINGER, N. Reading digital texts. **Australian Journal of Language and Literacy**. p. 40-53, 2007.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Reading and the internet: teachers and student’s beliefs. In: TOMICH, Lêda Maria. **A Interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 579-597.

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### Questionário de Sondagem

Esse questionário faz parte de uma pesquisa em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará acerca da leitura em meio digital. Salientamos que seus dados serão mantidos em sigilo nesta pesquisa, sendo utilizados apenas para compor os resultados da investigação.

1. Com que frequência você costuma ler?

- todos os dias
- três vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- \_\_\_\_\_ ) outro

---

2. Que tipo de material escrito você costuma ler?

- jornais
- revistas
- livros de ficção
- livros acadêmicos
- gibis
- outro(s) \_\_\_\_\_

3. Que áreas despertam mais o seu interesse quando procura materiais de leitura?

- notícias e atualidades
  - ciência e tecnologia
  - entretenimento
  - educação
  - saúde
  - economia
  - outra(s). Especifique: \_\_\_\_\_
- 

4. Com que frequência você sente dificuldades quando lê textos em língua inglesa?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente

Nunca

5. Você tem acesso à Internet?  sim  não

6. Onde?

casa

trabalho

lan house

outro \_\_\_\_\_

7. Quanto tempo você costuma passar navegando na Internet por semana?

menos de 1 hora

entre 1 e 2 horas

entre 2 e 4 horas

entre 4 e 6 horas

acima de 6 horas

8. Você costuma ler textos na Internet?  sim  não

9. Que tipo de textos?

---

---

---

10. Que dificuldades você identifica na leitura de textos na tela do computador?

ainda não consigo lidar com os comandos do computador

sinto dificuldade para encontrar as informações que procuro

fico perdido (a) com os links, depois de clicar em alguns não sei mais por onde andei

não confio nas informações que estão disponíveis na Internet, prefiro um livro

acho cansativo ler na tela do computador

outras. Especifique:

---

---

Obrigada pela sua colaboração!  
Keyla Maria Frota Lemos  
Universidade Estadual do Ceará  
[keylafrota@gmail.com](mailto:keylafrota@gmail.com)  
(85)88584167

## Apêndice B

### Teste de Proficiência

1. Escreva o resumo do texto abaixo.

#### **The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges**

Meena Singhal

#### **Implications and Conclusion**

01 Despite these limitations and obstacles, it must be realized that the  
02 Internet's educational potential is immense. Although electronic, the  
03 Internet is an entity related to literacy - people still interact with it entirely  
04 through reading and writing. For this reason alone, the Internet is a  
05 technology that will, without a doubt, have significant implications for both  
06 teaching and learning. So what does this imply for language teachers and  
07 learners? Teachers must become familiar with using the Internet and its  
08 various functions such as e-mail. They must also learn how to use specific  
09 search tools in order to access information, search for lesson plans, or  
10 material and ideas to supplement their lessons. Lastly, language teachers  
11 must learn how to transfer files from Internet sites to their own computer  
12 and vice versa. Obtaining information or literature on the Internet, either  
13 through the Net itself, through books, or by attending workshops and  
14 courses will further assist this process. To avoid facing the same difficulties  
15 or problems associated with use of the Internet, teachers can ask students  
16 to keep track of problems that arise during use. In essence, language  
17 teachers must take the plunge and approach the Internet as a learning  
18 experience themselves. The more enthusiastic and more knowledgeable  
19 language teachers are, the more successfully they can implement Internet  
20 in the language classroom. For the language learner, the Internet offers a  
21 world of information available to students at the touch of a button. While it  
22 must be recognized that the Internet cannot replace the language  
23 classroom or the interaction between the language teacher and student, it  
24 offers a vast amount of information and lends itself to communication  
25

	possibilities that can greatly enhance the language learning experience.
26	
27	Certainly at this point in time, several questions need to be asked to guide
28	future research in this area. How can use of the Internet correspond to the
29	communicative or pedagogical goals of language teaching? How will the
30	Internet and <u>its</u> related facets assist language learners in functioning in the
31	global community? What will the real impact of the Internet in foreign
32	language classrooms be? How can the Internet be used more effectively
33	along side the present language curriculum? While these questions have
34	been examined to some degree, researchers and language educators must
35	further investigate and implement this technology to provide others with
	guidelines in this area.
36	
37	Without a doubt we are in the center of a "monumental technological
38	paradigm shift, <u>one</u> which will eventually change the way that all instructors
39	teach and the way students learn" (Jensen, 1993). While technology should
40	not take over the language classroom, it must be embraced in order to
41	allow educators to do those things which <u>they</u> are unable to do themselves,
42	or those which will improve what is currently being done in the classroom.
43	As we approach the next century, it is essential that we make informed
44	decisions about how the Internet can be successfully integrated into the
45	language classroom. If we as educators do not rise to the challenge - who
	will?
	The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 6, June 1997 Disponível em: <a href="http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html">http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html</a>

---



---



---



---



---

2. Agora faça um *scanning* para responder às perguntas abaixo:

a) Segundo o autor, a Internet terá implicações significativas para o ensino e o aprendizado de línguas, por isso os professores devem:

---

---

---

b) De acordo com o texto, que vantagens a Internet traz para o ensino de línguas?

---

---

3. Dê a referência textual das palavras sublinhadas no texto.

It (l. 03) \_\_\_\_\_  
This (l. 05) \_\_\_\_\_  
It (l. 19) \_\_\_\_\_  
Its (l. 26) \_\_\_\_\_  
One (l.34) \_\_\_\_\_  
They (l. 37) \_\_\_\_\_

4. Retire do texto um conector que expressa a idéia de:

Contraste: \_\_\_\_\_

Adição: \_\_\_\_\_

Conseqüência: \_\_\_\_\_

5. Retire do texto um verbo que esteja nos seguintes tempos verbais:

Presente simples: \_\_\_\_\_

Futuro simples: \_\_\_\_\_

Voz passiva: \_\_\_\_\_

6. Identifique e traduza 4 grupos nominais do texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Retire o **tópico frasal** do segundo parágrafo e dois detalhes que lhe dão suporte.

Tópico frasal: \_\_\_\_\_

---

Detalhe 1: \_\_\_\_\_

---

Detalhe 2: \_\_\_\_\_

---

8. Encontre no texto palavras que são formadas por afixação. Classifique-as conforme a tabela abaixo:

CLASSE GRAMATICAL	PREFIXO	RAIZ	SUFIXO	SUFIXO
Ex.: Adjetivo (L.2)	-	educat	ion	al

## Apêndice C

### INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Caro (a) aluno (a),

Este inventário objetiva identificar quais estratégias metacognitivas você utiliza normalmente quando lê material impresso e/ou hipertextual. Marque quantas estratégias quiser. As informações deste inventário serão utilizadas apenas para os resultados da pesquisa.

<b>ESTRATÉGIA METACOGNITIVA</b>	<b>FREQUÊNCIA COM QUE USA</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>
<b>Eu estabeleço objetivos para a minha leitura</b>		
<b>Eu planejo como vou ler o texto</b>		
<b>Eu sempre observo como o texto é organizado e presto atenção a títulos e subtítulos</b>		
<b>Eu uso pistas tipográficas (gravuras, tabelas, mapas, fotos, palavras em maiúsculas, negrito, itálico, etc.);</b>		
<b>Eu avalio se o que leio é relevante para os meus objetivos de leitura</b>		
<b>Eu leio em voz alta quando o texto torna-se de difícil compreensão;</b>		
<b>Eu retorno ou avanço a leitura quando não entendo uma passagem do texto</b>		
<b>Eu procuro o significado de palavras desconhecidas no contexto</b>		



## Apêndice D

### **ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA DE LEITURA (Adaptado de Cavalcanti, 1989)**

1. Vá para o seguinte endereço eletrônico: [http://en.wikipedia.org/wiki/Reading\\_\(process\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Reading_(process)). Leia o texto silenciosamente. O objetivo da pesquisa é obter uma compreensão geral do assunto;

2. O texto deve ser lido **silenciosamente**; contudo, essa leitura silenciosa deve ser interrompida quando você: (a) detectar uma **pausa\*** (não importa a duração) durante a leitura.

**pausa\*** - momento em que a atividade de leitura é interrompida e você nota que está, por exemplo, pensando sobre um problema que encontrou ou sobre alguma coisa que tenha chamada sua atenção.

2.1 Quando a leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, por favor:

2.1.1 localize a pausa no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou.

2.1.2 comente sobre a razão da pausa, isto é, se resultou de algum problema encontrado durante a compreensão do texto na leitura, de algo que lhe chamou a atenção.

2.1.3 Se você desejar mudar de página ou clicar em algum link (não estava encontrando o que queria na página, o link parece conter informações que interessam ao seu objetivo de leitura, vai voltar para pesquisar em outro site, já achou toda a informação que precisava), comente o motivo da mudança.

2.2 Ao terminar de ler cada parágrafo ou mudar de página, por favor:

2.2.1 fale sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo do parágrafo.

2.2.2 comente sobre o que estava pensando enquanto lia o parágrafo.

OBS.: Se a pausa requer a solução de um problema de compreensão (alguma palavra desconhecida, idéias desconexas no texto, falta de referências necessárias para a compreensão do texto) antes que você possa continuar a leitura, por favor, tente **pensar em voz alta** enquanto tenta resolvê-lo.

3. Continue a ler o texto e a falar sobre ele até o final.

4. Tente ler como se você estivesse sozinho.

5. A sessão será gravada.

#### INSTRUÇÕES PÓS-LEITURA:

Por favor, tente verbalizar tudo o que você se lembrar do texto. Tente usar frases completas.

## Apêndice E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.

A pesquisa HIPERLEITURA: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DO HIPERTEXTO EM LÍNGUA INGLESA, a ser desenvolvida com alunos da graduação em Letras-Inglês da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, tem como objetivo investigar as estratégias de leitura utilizadas por alunos do curso de letras-inglês da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte ao ler hipertextos eletrônicos com o intuito de contribuir para a compreensão da leitura do hipertexto a fim de que ele seja usado de forma mais eficaz como uma ferramenta didática. Para isto, a pesquisa vai se desenvolver em etapas usando como aporte metodológico a pesquisa introspectiva, na qual consta a aplicação de questionários e gravação dos protocolos verbais (verbalização dos atos realizados durante a leitura) dos participantes ao ler o material hipertextual em língua inglesa e gravação da interface da tela do computador durante a leitura.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e estudo dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados somente para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos, mantendo-se o sigilo acerca da identidade dos participantes.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa; a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante de pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Mossoró, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Keyla Maria Frota Lemos

Fone: (85) 8858-4167/ (84) 96658821

E-mail: [keylafrota@gmail.com](mailto:keylafrota@gmail.com)



**Universidade Estadual do Ceará - UECE**

**Pesquisa: HIPERLEITURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO HIPERTEXTO EM LÍNGUA INGLESA.**

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **HIPERLEITURA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO HIPERTEXTO EM LÍNGUA INGLESA**, de forma livre e esclarecida.

Mossoró, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

# ANEXOS

## ANEXO A

### Transcrição dos Protocolos Verbais

#### Estudo Piloto – Tarefa 1 e 2

(RM) Deixa eu ver aqui. (VC) Mas vai ter alguma coisa em inglês, será? Vamos ver, vamos ver. 13 de dezembro? [O quê?] 13 de dezembro a data da notícia. [Talvez seja a data do 'post'] Certo. E agora eu abro alguma coisa pra eu digitar? [Você já leu e sabe mais ou menos como começar?] Acho que sim. [Normalmente você não clicaria aí onde tem 'Read More'?] Não. [Não né? Você já tá satisfeito com as informações que você achou? Tente se comportar o mais naturalmente possível, viu? Do jeito que você normalmente faria.] (Ps) O resto do 'Read More' seria só comentário do pessoal, né? E aí? E agora eu vou digitar? Como é? [Você que sabe.] Tem que ser salvo isso? Que eu vou digitar aqui? Vai ter que ser salvo? [Agora você vai pesquisar algumas informações biográficas sobre a Amy Winehouse pra colocar no blog também, pra falar um pouquinho da carreira dela]. [Porque você decidiu fazer outra pesquisa e não pesquisar naquele site?] Porque eu acho que o site dela, o site oficial dela não vai falar dela. (?) Muito embora não seja nem necessário, né? é público e notório. (Ps) Tem a Wikipédia em português aqui. (Ps) Aí teria que ter alguma fato assim ou de uma forma geral mesmo? [Humrum, de uma forma geral]. (Ps) [Você leu aquele texto todo?] Não. [Porque não?] Assim por que...(FR) eu até gosto dela, eu já conheço. Eu meio que conheço assim, foi mais pra confirmar. [Ah! Então você já sabia muita coisa?] Muita coisa. É bem grande, aí fala muito dos símbolos dela, né? Acho que nem cabe muito citar. Basta falar do comportamento e os vícios e as virtudes dela, né? (Ps)

## **ANEXO B**

### **Resumos das Tarefas 1 e 2 - Estudo Piloto**

#### **AMY WINEHOUSE IN BRAZIL**

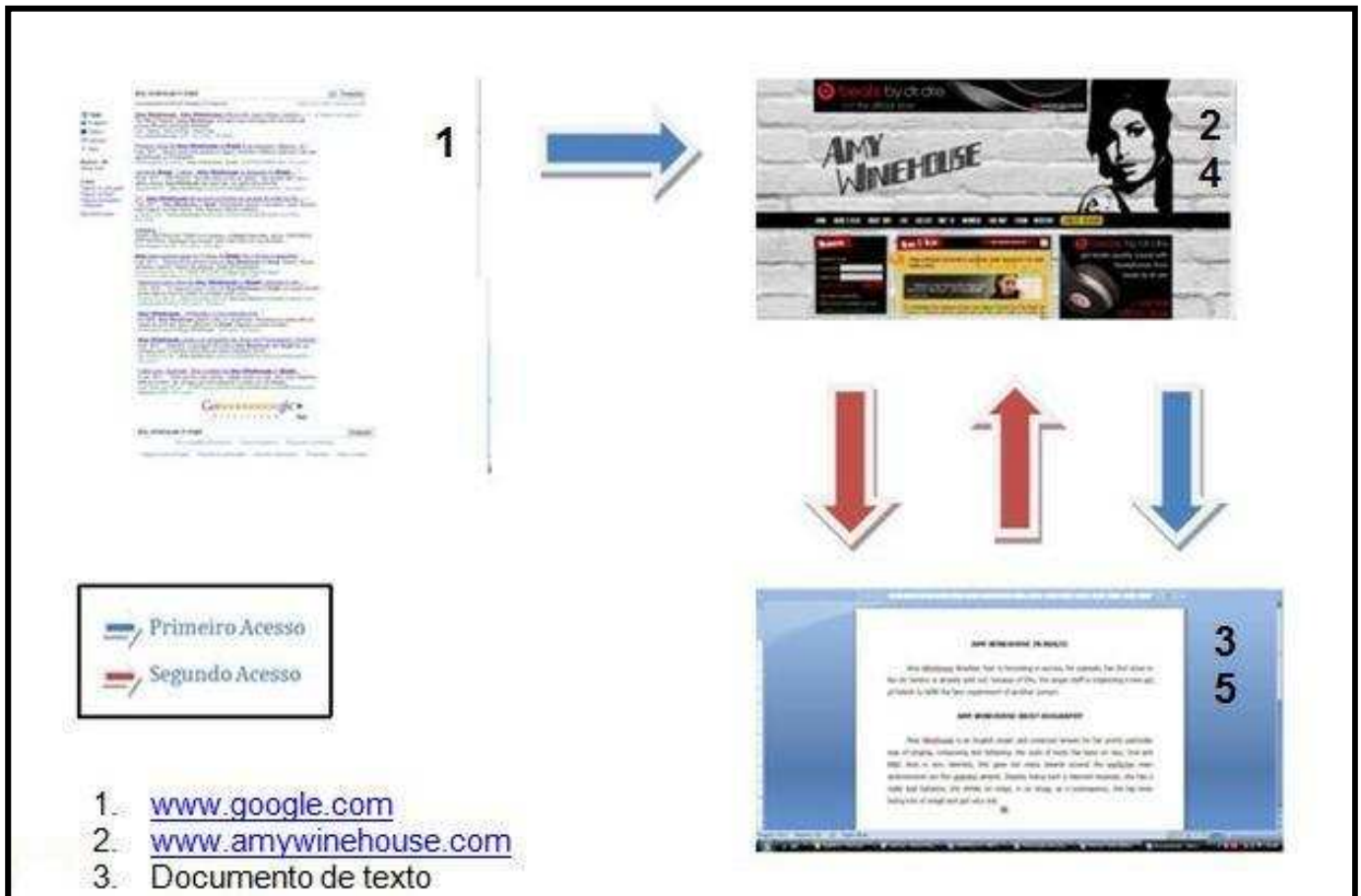
Amy Winehouse Brazilian Tour is becoming a success, for example, her first show in Rio de Janeiro is already sold out, because of this, the singer staff is organizing a new set of tickets to fulfill the fans requirement of another concert.

#### **AMY WINEHOUSE BRIEF BIOGRAPHY**

Amy Winehouse is an English singer and composer known for her pretty particular way of singing, composing and behaving. Her style of music has basis on Jazz, Soul and R&B. Amy is very talented, this gave her many awards around the world, her main achievements are five grammy awards. Despite being such a talented musician, she has a really bad behavior, she drinks on stage, is on drugs, as a consequence, she has been losing lots of weigh and got very sick.

## Anexo C

### Mapa da navegação Estudo Piloto – Tarefa 1





**Anexo E**  
**Resumo das respostas ao questionário de sondagem**

<b>Com que frequência você costuma ler?</b>		<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>
todos os dias		X	X	X
três vezes por semana				
uma vez por semana				
uma vez por mês				
<b>Que tipo de material escrito você costuma ler?</b>		<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>
Jornais				
Revistas		X	X	
livros de ficção		X	X	X
livros acadêmicos		X	X	X
Gibis			X	
outro(s)				
<b>Que áreas despertam mais o seu interesse quando procura materiais de leitura?</b>		<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>
notícias e atualidades		X		
ciência e tecnologia				
Entretenimento		X		
Educação		X	X	
Economia				
outra(s)			literatura	ensino de línguas, psicologia
<b>Com que frequência você sente dificuldades quando lê textos em língua inglesa?</b>		<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>
Sempre				
Raramente		X	X	X
Nunca				
<b>Participante</b>	<b>Tem Acesso À Internet</b>	<b>Onde</b>		
Participante 1	Sim	Casa		
Participante 2	Sim	lan house		
Participante 3	Sim	faculdade		
<b>Quanto tempo você costuma passar navegando na Internet por semana?</b>		<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>
entre 1 e 2 horas				X
entre 4 e 6 horas			X	
acima de 6 horas		X		
<b>Participante</b>	<b>Você costuma ler textos na Internet?</b>	<b>Que tipo de textos?</b>		
Participante 1	Sim	ficção, livros evangélicos, artigos e materiais jornalísticos		
Participante 2	Sim	resumos, resenhas e artigos científicos		
Participante 3	Sim	artigos, análises literárias, notícias, letras de música		
<b>Que dificuldades você identifica na leitura de textos na tela do computador?</b>		<b>Participante 1</b>	<b>Participante 2</b>	<b>Participante 3</b>
não consigo lidar com os comandos do computador				
sinto dificuldade para encontrar as informações que procuro				
fico perdido (a) com os links				
não confio nas informações disponíveis na Internet, acho cansativo ler na tela do computador		X	X	X



## Anexo F

### TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS PARTICIPANTE 1, TAREFA 1 32min42s

Ok, vamos começar aqui a pesquisa. Pronto, eu vou escolher o primeiro link aqui porque se apareceu primeiro é porque deve dizer alguma coisa, né? (?) (RM) 'Schema Theory foi desenvolvida por (?) e depois usada por Piaget em 1926'. 'Contexto'. (Ps) [Você lembra qual é o seu objetivo, né? Da sua leitura?] Lembro (.) Pronto eu parei aqui, (LA) 'a large proportion of learner difficulties can be traced to insufficient general knowledge especially in cross cultural situations' eu voltei porque eu não entendi, não prestei atenção no que eu tava lendo. (.) Hum, agora eu entendi. [Como que você entendeu?] (VC) Traduzi, eu não gosto não de traduzir, mas quando eu não consigo realmente entender lendo assim da primeira vez ou, aí eu vou pra tradução pra poder...é...fixar melhor. Mas dava pra ter entendido sem traduzir, é porque eu não tava prestando atenção nas palavras diferentes, tava prestando mais atenção no final da frase do que no início. Então eu não prestei atenção que era aqui 'learner difficulties' eu tava só vendo o resto da frase. Agora eu vou pra próxima. (Ps) (VC) [É] É? [Inaudível] Peraí, eu voltei aqui pra essa última frase. (LA) 'Deep seated schemata are hard to change. An individual will often prefer to live with inconsistencies than to change a deeply-held value or belief'. "Então quer dizer que...a pessoa geralmente não muda os conceitos e crenças, mas prefere viver com inconsistências". Tá certo...hum, pronto aí eu vou voltar aqui para os princípios porque eu acho que seja interessante para entender algo que eu vá procurar depois. Eu vou reler mais rápido só para fixar o conhecimento. 'Conhecimentos gerais, conexões... entre idéias... conhecimento prévio, schema change. "O professor precisa ser sensível, muitas vezes o aluno ou o aprendiz vai assimilar alguma coisa que é diferente do que professor diz ou faz". Pronto. Tá certo. "Discussão". (Ps) Agora eu olhei para a figura, pra ver se o que ele tá dizendo aqui... condiz com a figura, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Não ta nem no mesmo tópico, mas eu quero saber se... [Ela atrai logo tua atenção, a figura? Tu quer ir logo pra la?] É, é, mas ai eu to olhando pra...pra...ele ta dando um exemplo aqui de 'schemata' e (.) eu to olhando pra, pra figura pra ver se o exemplo que ele tá dando mais ou menos eu fixo o que é baseado na figura, né? Que fica melhor de entender. [Humrum. E ajudou?]. Tá ajudando, tá ajudando. (.) Resumindo, você ouve alguma coisa, pensa em outra coisa, pensa na coisa, pensa em outra coisa, e essa outra coisa vai pensando em outra coisa, outra coisa, outra coisa, até você nem lembrar mais o que você pensou primeiro. É, o diagrama é bem interessante. /Eu tô só olhando algumas palavras que tão chamando atenção, tipo 'dinossaur eggs, henpeckling, nutritious, good to eat'. (?) Olha aqui eu achei uma palavra que tem nada a ver, mas eu to aqui pensando em outra coisa. Fazia um tempinho que eu tava procurando como era que dizia 'clara'. E aqui tá dizendo aqui só diz 'white'. Então deve ser só 'white' mesmo. [Humrum. É, é 'white'] E eu procurei tanto na minha cabeça para lembrar. / Já? [Acho que foi pouca informação nesse site?] Foi pouquíssimo, vou sair daqui. Mas foi bem sucinto. Eu acho que não é muito diferente disso aqui não, mas eu quero ver outra coisa eu vou olhar aqui nesse, não vou usar, não vou olhar a Wikipédia ainda. [Tá olhando qual? PDF?] É, acho que é o artigo de alguém, deixa eu voltar aqui, é...não. 'Tea party'? Tava fazendo uma 'tea party' falando disso? Hum. Olha aí ó, 'plural de schema'. Humm. Aprendi outra coisa. Vixe

aí eu me lembrei de outra coisa que eu aprendi quando tava estudando para a minha monografia. Mas não tem nada não, agora não. [Tu tá, tu tá acionando os esquemas aí, né? Uma coisa lembrando a outra] É, é, outra coisa lembrando outra coisa. Não, eu vou me concentrar nisso aqui agora. É. [Mas isso também é estratégia, também faz parte da leitura] É. [Diz o que vier a tua cabeça tu tem que dizer, viu?]. É o fluxo. (?). Humrum. (.) Bem. (Ps) Olha eu achei que esse, essa definição aqui foi melhor que a do outro site, mais simples. Quer dizer, eu não sei nem se tinha definição. [Isso aí é do Google Docs?] É, alguém que escreveu isso aqui. Eu num sei nem se tem, vou voltar aqui pra olhar. Ó, (LA) 'this learning theory views organized knowledge as an elaborate network of abstract mental structures which represent one's understanding of the world.' Isso é muito complicado, podia ter dito desse jeito aqui. Mais fácil de uma pessoa leiga entender. [Esse outro jeito aí é mais fácil?] É. (?) que não vai. (?). (LA) 'Represent knowledge about concepts, objects and the relationship they have with other objects, situations, events, sequences of events, actions , and sequences of actions'. Muito melhor. [Mas aquele outro jeito tu tinha entendido?] Tinha, mas...[Se tivesse lido esse primeiro teria...] se eu tivesse lido primeiro esse. É, teria sido...porque eu precisei ler aquele texto todinho para poder formar um conceito sobre o que 'schema' fosse de verdade. Aí só com essa frase aqui. Se eu tivesse lido antes talvez tivesse entendido melhor. Mas agora que eu já sei, né também, o que é, isso aqui vai ficar fácil. Talvez tenha sido por isso que ficou mais fácil, né? Mas esse exemplo aqui ó, já não presta, não tem imagem. A pessoa vai ler todas essas palavras, ó. 'Schema for dog, dog in general, bark, four legs'. Hum, melhor o desenho. [Ficou melhor de compreender, visualizar, né?] Fica muito melhor de compreender. É. Porque é basicamente daquele jeito ali que eu acho que a gente pensa, né? Que a gente não, quando tá lendo aqui é um atrás do outro então dá a entender que você pensa em cada uma dessas coisas [Numa sequência] numa sequência, e no desenho não, você olha para um e depois olha pro outro e depois olha pro outro, aí, dá mais ou menos a idéia de como seria isso na sua cabeça. (.) Hum (Ps) Gostei muito desse parágrafo. [Porquê?] Porque ele pergunta o que é que isso tem a ver com, le, é, compreensão de um texto. Aí ele explica que antes mesmo da gente ir pra escola a gente já tem formado 'schematas', 'schemata' sobre tudo o que a gente já viveu, né? Então na escola é que a gente aprende outras coisas e interpreta de outras formas ou só confirma aquilo que a gente já tinha associado antes. Tão interessante / [Você gostou bastante desse texto aí?] (.) Gostei desse parágrafo. (Ps) Aí agora que eu já, ele tá, vai falar agora do, na importância na compreensão de texto. Aí vai falar de algumas coisas que eu vou aqui olhar bem rapidinho, para ver quantas páginas são (.) [Tu normalmente busca textos mais curtos ou qualquer tipo de texto?] Depende do que eu to procurando, mas, é, eu vou olhar aqui para ver se, o tamanho, e também para ver do que é que vai se tratar o restante das, das outras definições que ele vai dar, porque se tiver alguma que não seja interessante aí eu não vou ler. É por isso que eu olho todos, esse daqui me interessaria, 'sociocognitismo'(Ps) [Mas assim nesse é...dentro do objetivo que tu tem que é ter uma idéia geral, se tu quiser só ter uma idéia geral da coisa, tu iria atrás de um texto assim, artigo?] Humrum. Não. Porque eu já, eu já tive uma idéia geral do que é isso aqui. [Já tem?] Já tenho, já formei. Seria, agora eu vou pro Wikipédia, mas seria mais pra olhar outra coisa de informação extra, mas sobre o que é (.) eu já, já tenho um conceito. Interessante é que é sempre psicologia. (?) Letras, ser professor, claro. / [Deu pra entender a ligação entre essa teoria e psicologia?] Humrum. Deu porque é na idéia, é na mente, né? Que a gente faz todas essas ligações umas com as outras porque não dá pra

ser, não precisa ser ou não dá pra ser escrito ou, ou externo. [Mas isso você achou no texto ou você inferiu? O que é essa ligação com a psicologia?] Eu. Da ligação com a psicologia o texto, todos os textos falam da origem vindo da psicologia. E com certeza, por causa disso é que eu fiz, cheguei a essa conclusão. / [Mas essa conclusão que é porque é na mente foi você que, você inferiu, né?] É, é. (Ps) Agora eu to lendo alguns conceitos que o Wikipédia mostra para o que seja skimming. (Ps) Teve uma parte aqui que eu achei interessante. Que, diz que nossos esquemas eles tendem a se manter imutáveis, mesmo quando a gente é, toma conhecimento de algo que é contraditório, informação contraditória. Eu acho que a gente, mesmo que seja contraditório, aí a gente coloca num outro, num outro tipo de esquema, que é pra todas as coisas contraditórias vão pra aquele lugar. (.) Eu já fico imaginando, então, todas as bolinhas do meu esquema são verdes e as bolinhas que são de coisas contraditórias aí são vermelhas, mesmo, na mesma figura. (.) Aí eu vou voltar pra cá, 'We are inclined'. Ó, eu nem tinha nem lido essa parte aqui. Aí ele diz: (LA) 'we are inclined to place people who don't fit our schema in a special or different category rather than to consider the possibility that our schema may be faulty'. Olha. (.) Ó, falou aqui também, ó. Conceito, esse conceito foi introduzido pela psicologia e educação. Já é diferente do que eu tinha visto ali em cima, mas quando diz, ciência cognitiva. Sempre quando fala de psicologia, cognitivismo eu só lembro de escola, de educação, então. Pronto, aí falou de Piaget, aí também é só de escola, só me lembro de escola. (.) Peraí, eu voltei aqui por que eu acho que esse conceito aqui tava lá no outro, (FR) no outro texto. [O mesmo conceito?] Eu não tenho certeza, vou até voltar porque quando isso acontece, que é muito difícil, mas eu vou olhar. Hum. [Mas o que é que tem isso? Tu acha que alguém copiou?] Era, mas eu acho que não. Peraí. Não, eu acho que foi essa palavra. Essa palavra aqui que me fez lembrar. 'Concepts'. Mas eu acho que, não é igual não. Não. Lá vou eu voltando pro Wikipédia. Humrum. (Ps)

## RESUMO

Pronto. Pronto. [Pronto?] Falar? Pronto, então vamos lá. 'Schema theory', que eu entendi é que, é uma forma que todos nós utilizamos pra desenvolver ou aprimorar o conhecimento de mundo que a gente tem associando é... coisas, pessoas, situações a outra situações e assim sucessivamente, que eu vi aqui, primeiro foi se idealizado isso na psicologia, depois juntamente com a educação é que esse conceito foi...iniciou-se em 1926, a primeira pessoa que usou o 'schema' foi Piaget e depois foi aprimorado por Anderson. Mas que é muito é...concebível e aceitável porque todo mundo faz esse tipo de associação na mente, tanto pra criar estereótipos de pessoas, preconceitos sobre algum assunto, modelo de herói, de pessoa que desempenha determinado papel na sociedade, todo tipo de associação tanto a pessoas quanto a objetos e sentimentos, por exemplo. Talvez por isso que seja a...é...a psicologia ainda faça uso disso porque qualquer tipo de sentimento a gente sempre associa a outros sentimentos e assim sucessivamente então. Vi também que isso se, se apresenta pra educação como uma forma de trabalhar o conhecimento de mundo e o conhecimento que crianças e adolescentes, quem tá em processo de formação, é...na...na...adquirindo novos conhecimentos sejam ele pra ser adicionados a essa rede de conhecimentos ou pra ser colocado como parte de, de uma rede que é contrário àquilo que você já tinha de conhecimento prévio, que é uma das coisas que, por exemplo, na educação os professores devem observar, que a criança chega na escola com o conhecimento prévio, com esquemas formados, antes do contato com a escola, então o professor precisa

também ter esse, ser sensível a essa necessidade, de não dizer logo que tudo é errado ou então aceitar qualquer tipo de informação. E é isso.

## Anexo G

### TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS

#### PARTICIPANTE 2, TAREFA 1

39min58s

Vou começar com os meus fichamentos. [?] To fazendo o fichamento porque acho melhor de memorizar. Eu gostei da página porque ela parece ser bem, bem objetiva. (Ps) Eu leio mais de uma vez pra ter certeza que to entendendo. [O mesmo parágrafo? Você lê uma vez, depois você lê de novo?] Isso. [Mas isso é sempre? Não é só quando você não entende o parágrafo?] Não, não, não. É sempre que eu quero entender. (Ps) Eu não conheço essa palavra. Vou ao dicionário. [?] (Ps) Como é rápido. (RM) (?) (.) Ou seja, a mesma coisa que ele diz depois. [Oi?] A mesma coisa que ele diz depois. É. (LA) “or remind them of what they already know before introducing new material.” [A palavra que você procurou mais tarde tinha a explicação dela? Se você continuasse lendo tinha a explicação?] É. (Ps) Eu to lendo de novo, porque tendo dificuldade de me concentrar. [Porquê?] Porque eu quero ficar conversando besteira. Porque eu não estou sozinha, então. [Ah. Finja que eu não estou aqui.]. OK. (Ps) Eu gosto de gráficos porque são mais simples. [Você gosta de gráficos porquê?] São simples, eles facilitam geralmente a informação. (Ps) Eu achei que o primeiro site foi bem útil, mas eu sempre procuro ver três, na Wikipédia, e no caso eu não vou procurar pdf porque não cabe na tua pesquisa. [Porquê?] Porque não cabe na sua pesquisa. (RI). [Você deve fazer como normalmente faria. Se você abriria o pdf, pode abrir o pdf]. (Ps) O texto parece ser bom, mas como eu tô procurando uma compreensão global do assunto então, eu vou procurar uma coisa menor. [Porquê?]. Porque eu não quero saber de detalhes, né? To procurando uma compreensão global, então vou procurar textos menores. [Humrum] (Ps) [Já esse arquivo aí você resolveu ler?] É. Apesar dele estar recuado a esquerda e eu não gosto, só gosto tudo centralizado. Mas ele é menor. E a letra também é melhor de ler. (Ps). Pelo que eu li me lembra um pouco do Paulo Freire, se eu não me engano, porque ele dizia que a gente tem que trazer o conteúdo da sala de aula para a vida do aluno. Lembra um pouco. [Lembra poquê?] Porque ele tá falando da construção do sentido baseado em fatos, acontecimentos (?) trazer para o cotidiano. (Ps) Não é tão pequeno quanto eu imaginava. [Ah?] Não é tão pequeno quanto eu imaginava. Vou procurar pelos títulos. [Você vai procurar como? Não entendi.] Pelos títulos dos parágrafos pra ver se tem mais alguma coisa, mais específica. Não, desisti. (Volta para a página do Google). (Ps) Eu cliquei nesse e não nos outros porque, como só tem o nome ‘schema theory’ parece ser mais direto. Os outros tem mais palavras que ‘schema theory’. Esse é mais focalizado. [E esse site aí?] Deve ser bem organizado. Pelo conteúdo que eu to vendo aqui deve ter pouca informação, que é o que eu preciso, eu não preciso ver muita informação. [Humrum] (Ps) Um mouse não te faz falta? [(Ri) Se o mouse faz falta?] Um mouse não te faz falta? (Ps) [Você está muito quieta hoje.] Porque eu to mais concentrada. Eu consegui me concentrar. [Mas não esqueça de falar também.] Tá bom. (Ps) Esse aqui é melhor, e ele tem exemplos, então, facilita a compreensão. (Ps) Aí o que ele tá explicando aqui me lembrou do gráfico da primeira página que eu abri. [Lembrou porquê?] Ele está falando da hierarquia da estrutura, que um esquema leva a um sub-esquema. Se é que esquema traduz pra esquema mesmo. Aí eu lembrei da figura do gráfico. Já que imagens são mais fáceis de se recordar do que as palavras.

(Ps) As citações também fazem com que o texto tenha mais credibilidade. Mas parece mais um livro mesmo. Parece um pdf, mas num formato que não é pdf. Aqui eu não estou achando, até agora não achei a conexão entre o exemplo que tá dando aqui na citação e o tema. Provavelmente ele vai explicar agora. Ah, realmente agora ele explicou. Ele explicou a relação da citação com o texto. Eu vou terminar de ler. Aqui parece falar mais a história do conceito, então eu só vou terminar de ler porque eu não gosto de não terminar de ler. Quando eu gosto do (?) a leitura for mais compreensiva, for melhor eu vou terminar de ler porque falta bem pouco. (Ps) Olhaí, achei uma coisa interessante. Parece que valeu a pena ter continuado lendo isso. Seus atalhos são diferentes. [Ah?] Seus atalhos são diferentes dos meus. É, a folha, a página não tem nenhuma figura. Mas eu acho que é porque é um tema muito abstrato. (Ps) Pronto, eu acho que já deu pra ter uma visão geral.

#### RESUMO

Então, schema theory trata-se basicamente de associações. É um estudo que visa, visa decifrar do, da aprendizagem das palavras. Ele diz que pra se aprender você tem que construir um esquema de relação entre as palavras. ele também diz que uma palavra leva a outra. Ele deu um exemplo com gráfico do 'ovo', que ovo lembra supermercado, supermercado lembra preço. E isso, dentro do esquema existe vários sub-esquemas. E em relação à absolvição de cada palavra, quando elas estão esquematizadas elas são absolvidas mais facilmente, e se elas forem parte do cotidiano elas são absolvidas mais facilmente ainda. Então, quanto mais cotidiana é a palavra, mais fácil a sua absolvição.

## Anexo H

### TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS

#### PARTICIPANTE 3, TAREFA 1

23min03s

(LB) 'Schema theory of learning'. (.) (?) 'this learning theory'. (.) Deixa eu dar uma olhada aqui. (.) vou dar uma olhada aqui nessa palavra 'schema'. (RM ) Hum, tal português. [Qual é a palavra?] 'Schema'. (VC) É, realmente era o que eu achava que era. Só pra confirmar. / (LA) 'This learning theory's view'. (.) (LB) 'Understanding some principles from schema theory can help in your work.' / (.) Vou dar uma olhada aqui no Wikipedia. (.) [Porque você já mudou de site?] Por que. (.) achei isso aqui, tem uns tópicos, mas tem pouca explicação, só umas frases. Vou olhar aqui no Wikipedia para ver se eu consigo achar alguma coisa mais concreta. (Ps) Hum, isso tá um pouco difícil de entender. (Ps) Hum, pulei isso aqui, aqui tá só falando de alguns diferentes nomes que ele dá. [?] Eu pulei essa parte aqui, esse início eu comecei a ler só que tem alguns termos muito específicos, eu acho, relacionado a esse tema. E...eu achei um pouco complicado de entender, geralmente essas coisas mais complicadas eu deixo por último. (Ps) Hum, tá um pouco complicado esse texto. Vamos ver aqui. Hum. Isso aqui tem a mesma coisa lá do Wikipedia, 'schema theory' (?). (.) (?). Vou abrir esse link do 'rubric' pra dar um, pra dar uma olhada no que significa. Segundo o texto, é, aqui são exemplos do esquema. Queria dar uma olhada. (.) Hum, (FR) Tá complicado. [Oi?] (FR) Tá complicado. 'Scoring tall for a subject'. (Ps) Hum, deixa eu dar uma olhada aqui no texto por inteiro. É grande. (Ps) 'Stairway schemata'. Deixa eu olhar aqui essa palavra no dicionário. (Ps) Oh-oh. 'Esquema de escada'. 'Stairway schema'. (.) 'However'. Parei aqui só que eu voltei porque eu não entendi muito bem a informação. [Em que palavra você parou?] Parei aqui 'proactive interference'. Aí o termo meio que me lembrou que eu não entendi o que tinha antes, aí eu voltei pro início do tópico. (Ps) 'Background search', depois eu olho. Hum. (.) É só pra ter uma visão geral, né, do tema? É. (.) Bom, eu to lendo agora, (FR) só que eu ainda não consegui entender muito bem a respeito do esquema, eu sei que tem alguma coisa com teoria do comportamento, tem outra coisa também a ver com aprendizado, mas...(.) \*suspira\*. Voltei aqui pro início pra dar uma olhada pra ver se consigo compreender. (Ps) \*suspira\*. (RM) 'May have a tendency to reach (?). (Ps) (RM) 'Social schema' (?) (Ps) Eu mudei o texto agora pra esse aqui e tô gostando muito mais desse. Ele é mais fácil de compreender. (Ps) Aqui é um exemplo, vou dar uma pulada. (.) (RM) (?). (Ps) Ok. Vou só dar um lidinha aqui no início. [?] Humrum. Parei aqui. [?] Não, eu li o início da segunda, da segunda página até o final aqui desse primeiro parágrafo. [E você não continuou porque?] Porque eu acho que já deu pra compreender assim mais ou menos o que seja o 'schema'. Eu tava querendo saber a diferença entre 'schema' e o 'schemata', aí eu acabei de ver agora. Eu achei. Deixa eu só dar uma olhada aqui no início de novo. (RM) (?) (Ps) Humrum. (LB) 'Simply put' (?) (Ps) Pronto? [Você voltou e leu só o primeiro?] O primeiro, o segundo e o terceiro parágrafo. [Você releu porque?] Porque eu achei que eles eram meio que assim uma explicação global do texto inteiro. Aí eu resolvi dá uma lida de novo, até pra rever e ver um pouco melhor sobre o que era esse conceito do esquema. [Você já tá pronto pra falar?]

RESUMO

Tô. Bom, assim, segundo o que eu li, o esquema é usado como, pra explicar como nós adquirimos o nosso conhecimento sobre o mundo, e esse conhecimento, ele infere no nosso aprendizado. Aí, como eu nunca consigo lembrar nomes, é, eu vi três nomes no Wikipedia, o primeiro nome que tinha era de um, de um homem que foi supostamente quem usou primeiramente esse conceito. Aí, tinha falando um pouco sobre Piaget que ele usou essa palavra, foi o primeiro a usar essa palavra 'schema', é, na sua teoria do aprendizado, e, tinha falando de outra pessoa só que eu não lembro muito bem não. Bom, aí, o texto fala, esse aqui fala mais ou menos que, assim, é, o esquema, ele é dividido em 'schematas', 'schemata' seria, é, cada, deixa eu ver se eu, conheço uma. Bom, nós temos o esquema que seria a teoria geral do, ai não, to me enganchando todo. Calma. Ah... [Tu acha que tu leu suficiente?] Eu acho que eu vou, é eu to meio avoado, acho que eu vou ler mais um pouco. (.) (?) Hum. (RM) Para entender, processo de interação que afeta a compreensão. Esses processos são (?). (RM) Todo conhecimento é organizado em unidades, essas unidades de conhecimento ou 'schemata' é usado para guardar informação. (?) Hum. (RM) Entender, (VC) deixa eu dar uma olhada aqui nesse 'knowledge how'. Muito estranho. É aqui mesmo. Hum. (VC) Tô lendo aqui essa parte do exemplo que eu pulei, com o exemplo fica um pouco mais fácil de compreender. (Ps) Hum.

#### RESUMO

Pronto eu vou tentar falar de novo. [Tá pronto?] Humrum. Ok, é, bom, esquema seria a teoria relacionada ao cognitivo sobre o aprendizado, o conhecimento que a gente tem a respeito do mundo, é, esse esquema, ele pode ser dividido em 'schemata', que são como se fossem é, subdivisões dentro desse conhecimento geral, segundo o que eu li aqui. Aí ele dá um exemplo do nosso, nosso esquema de cachorro. Como a gente entende o cachorro. Quando a gente vê a palavra 'cachorro' a gente pode ver, lembrar de fucinho, de dentes, de, da forma como o cachorro é. E nesse conceito de cachorro, nesse esquema de cachorro, a gente pode incluir outras, muitas outras informações, como o ambiente do cachorro, a gente pode lembrar de várias raças de cachorro que a gente possa conhecer, ou, é, o medo que a gente sinta quando a gente vê um cachorro, de que ele nos morda, tudo isso tá relacionado dentro do esquema que a gente tem desse, do cachorro em si, a idéia que a gente tem de cachorro. Aí, segundo o que eu entendi mais ou menos, o texto, ele fala sobre isso, né? E, essa teoria, lá em baixo ele pergunta assim, como isso pode, pode ser aplicado dentro do, do estudo, do aprendizado em sala, diz que, por exemplo, esse conhecimento que a gente traz ele pode inferir no nosso conhecimento quando a gente tá estudando, é, alguma coisa, assim, o professor ele tá explicando alguma coisa, essa parte do professor não tem no texto não, mas, só pra ilustrar um pouco melhor. Fala que esse conhecimento que a gente traz do mundo ele pode inferir, pode dificultar até, o aprendizado de alguma outra coisa, com relação a conteúdos de sala, e tal. Hum. Ok, então. Só isso.



## Anexo I

### TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS

#### PARTICIPANTE 1, TAREFA 2

32min20s

[18min37s] Eu vou pesquisar sobre 'administration', 'business', e, alguma coisa desse tipo aí. Eu vou escolher Wikipédia como primeiro site pra pesquisa (.) e aí, a minha intenção é saber mais ou menos o que é que esse tipo de curso ou alguma coisa que me interessaria no início para o futuro nessa área. Vou começar aqui. (Ps) O primeiro parágrafo dá uma definição sobre administração, o que seria. Que é muito interessante. (Ps). Agora eu fiquei na dúvida sobre o que seria, eu tô entendendo uma coisa, mas eu não sei se é isso mesmo que... [?] Porque eu fiquei na dúvida, porque tem aqui 'mundane', que vem de mundo, mundano, elementos mundanos, aqui, mas eu não sei se é esse significado que cabe nessa frase, nesse contexto. Talvez sim, porque tá falando de técnicos e, elementos técnicos e mundanos dentro de uma organização. [?] É. Que aí é o que eu vou fazer aqui, abrir uma outra página [?] Não, não tem. [?] É, a expressão. (RM) Ver se eu acho alguma coisa aqui. Colocar, deixa eu colocar a outra referência que ele faz. 'technical' e 'mundane'. (Ps) [?] É. É. Mas eu vou colocar aqui 'what are'. [?] Não, sempre faz a referência à frase que tinha antes, mas não tem nenhum, tem assim que é de alquimia. Vamos ver se tem alguma coisa. Não. [?] Não, não tem nada a ver. Vamos tentar então a tradução, que eu acho que vai dar a mesma tradução. [?] É, não é tão importante para a compreensão, mas é importante, eu acho importante pra, pra o meu entendimento do assunto. Porque ele tá dizendo que é... 'gerenciamento é visto como uma outra parte da, de administração e é associado com elementos técnicos e mundanos dentro de uma organização. Aí esses mundanos é o que coisas que aparecem dentro da empresa é... de fora pra dentro ou problemas pessoais, ou problemas de ordem dos funcionários? Eu não sei, porque ele tá fazendo uma relação entre técni..., uma oposição entre técnicos e mundanos, ele tá classificando dois tipos de elementos, ai eu não sei se é esse tipo de coisa que ele tá falando, por isso que eu fui atrás. Mas como eu não achei que é, eu vou assumir então que essa, que esse seja o significado. Que é coisas que não são técnicas. [?] Coisas que não são técnicas, é, que ele tá dizendo... [FALA] É, tudo que é fora do técnico na empresa. Olha, lá vem, de novo a mesma palavra. [?] Humrum. 'CITAÇÃO EM INGLÊS' [?] Pode ser que é uma palavra que...que é importante, pelo menos nesse, nessa frase, nessas duas frases aí, e que eu tô tomando como o conceito que eu formei, porque eu não consigo achar um conceito, no próprio texto não tem. Mas vamos, *moving on*. Aí aqui eu to olhando pras datas, porque me chamou atenção que 'a primeira escola de 'business' foi fundada na França em 1819 e só nos Estados Unidos em 1881, 70, 70 e..., 70 anos depois, né? E Harvard só foi fundada em 1908, 'business school', né? (Ps) (RM) Pronto. Funções administrativas. (Ps) Cinco funções, né? Então vamos ver quais são. Aí agora eu tô lendo só as funções. 'Planning, organizing, staffing, directing, controlling, budgeting'. Oxe! Diz cinco elementos de, da administração e tem seis aqui. [?] É, diz aqui que, é 'as funções foram descritas por Henry Fayol as 'the five elements of administration'. Aí aqui tem seis. Geralmente quando eu tô querendo me aprofundar mais num assunto, o que eu faço, sempre que eu leio uma parte, aí eu falo alguma coisa sobre essa parte. Que é o que eu vou fazer agora. 'Planning, pra decidir o que fazer, como fazer,

quem vai fazer, quais são as diretrizes, estabelecendo o, os alvos pra determinado plano. Certo, que pode ser um plano a curto ou a longo prazo. Organizing. Identificar responsabilidades, delegar responsabilidades e coordenar. Identificar, delegar e coordenar o que tem que ser feito'. Não, tá bom por enquanto. 'Staffing', recrutar as pessoas pra fazer determinado trabalho. Pessoas certas, não pode ser qualquer pessoa'. (Ps) 'Directing or commanding', liderança, liderar o grupo pra fazer, pra atingir determinada meta, seja também motivando e incentivando as pessoas a utilizar suas habilidades e proporcionando equilíbrio entre as, as partes e dependendo do objetivo. (Ps) Vixe, esse aqui deve ser o mais difícil, 'controlling'. A pessoa tem que avaliar a, as qualidades e os defeitos num plano organizacional. Tem que observar se os resultados foram satisfatórios, se as pessoas são, desempenharam bem seu papel. Se são problemas ou potenciais problemas, problemas em potencial, né, pra a empresa ou pra o plano. Tem que colher informação, olhar a qualidade da performance, e tudo mais. E o último que também deve ser muito difícil. 'Budgeting', tem que fazer, fazer todo um orçamento e controlar esse orçamento, dependendo do plano. Então pronto, seis. Pronto, aqui tem vários outros links, vamos ver aqui. 'Business school'. Hum, para eu ser uma administradora eu vou ter que saber matemática, isso é muito ruim. Não é impossível. Pronto, 'business school'. Voltando aqui. Na 'business school' eles estudam tudo isso. Eu não sei se no Brasil eles estudam isso, deve ser, deve ter alguma coisa, não é possível. Vamos ver, vamos ver os tipos. (RM) 'Schools of business'. Vamo ver aqui, tem, tem quatro formas. Tinha que ser...nos Estados Unidos é que tem mil formas. (?) Então eu acho que é isso que acontece aqui no Brasil. As escolas de negócios são faculdades ou departamentos dentro de uma universidade. Aí lá nos Estados Unidos não, tem diferenças. Deixa eu só passar aqui o olho aqui. Isso não é interessante (.) também não. (.) Isso aqui é interessante, eu acho que no final do curso eles têm que fazer um estudo de caso. Humrum. (Ps) Humrum. Muito interessante. Quando eles terminam o curso eles estudam o caso, é para terminar, preparam as estratégias e táticas pra empresa utilizar no futuro. Interessante. Mas eu não vou ler isso aqui. Que eu não acho que é muito interessante. Aqui... Vou voltar lá pra outra página vamos ver. 'What is business administration?' (Ps) Hum. (?). Nunca tinha procurado o que era 'CEO', agora eu já sei o que é, 'Chief Executive Officer'. (.) Não tem mais muita coisa não aqui. Ah, tem aqui. (.) Peraí, se você quiser ser mais alguma coisa aí você faz 'master's degree'. (Ps) Vou voltar aqui. Agora eu acho que fica só, agora só falando sobre certificados e programas de administração. Ah, MBA! Vamo ver aqui. (Ps) Alguém tinha me dito que MBA é diferente aqui dos Estados Unidos e eu acho que é mesmo porque tem aqui várias (.) 'in Europe', tem na 'Australia', 'in Africa', agora não tem aqui. Vamo ver aqui. 'Program Content'. Deixa eu ver aqui pra baixo. 'Australia, South Africa, Japan'. Não. Na certa no Brasil não tem. (.) Não tem. Não tem. (RM)

## RESUMO

Pronto eu acho que, acho que é só isso. (.) Pronto. Pronto. Ai, falar agora? [?] Sim. Bem, administração é um assunto que me interessa porque eu acho, é..., interessante entender como é que funciona uma empresa e como a pessoa que tá lá organizando a empresa lida com, com os diversos problemas e eu acho que esse é o, é o ponto mais importante de ser um administrador porque você vai ter que lidar com pessoas e liderar essas pessoas, independente de qual cargo você ocupe em uma empresa. E a minha escolha disso é justamente porque a gente precisa desse

tipo de conhecimento pra várias áreas, não só em uma empresa. E aí (incompreensível) como ele falou que tem, é..., seis elementos que são importantes pra uma pessoa que quer se dedicar em administração. Pelos que eu lembro agora são 'budgeting', não lembro em português, controlling, planning, é...deixa eu ver o que mais, commanding, staffing e eu não lembro o outro. Então, assim, são coisas importantes, como no 'staffing', você precisa juntar pessoas pra que elas possam desempenhar determinada função. 'Controlling', você precisa, é..., ter o controle, domínio sobre essas pessoas e saber quem é potencial problema, quem não é, ou se eu fizer isso, isso vai ser bom pra minha empresa ou não. É, é...'budgeting' você vai ter que diz..., é..., fazer um orçamento, seguir esse orçamento, que é difícil na sua casa você seguir, então, pra, imagine numa empresa. É, e isso são elementos importantes que uma empresa precisa e..., não colocando uma família, ou sua casa como uma empresa, mas são noções básicas que você precisa desempenhar em qualquer área da sua vida. E outra coisa importante que eu acho, que eu acho que é...por isso que eu quis, é porque na, é...você olha, pelo menos na minha família tem, eles tem uma empresa, e você olha para as pessoas que estão à frente e você vê o quanto elas faltam conhecimento teórico sobre como administrar, o que fazer, como fazer, e é isso que é o, o que a administração consiste, né? É saber como, quando, quem vai fazer, o que você deve fazer pra planejar e desempenhar um pa..., pra que a sua empresa seja eficiente naquilo que ela se propõe a fazer. E aí, é...exige prática, mas às vezes eu acho que também exige teoria. Muita gente faz na raça, mas se tivesse conhecimento teórico seria melhor. É isso.

## Anexo J

### TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS

#### PARTICIPANTE 2, TAREFA 1

55min52s

Pronto. Aí vai ser um pouquinho difícil de achar porque vai ter mais notícias do que o esporte em si, talvez. Bom, não era bem esse tênis que eu queria. (Ps) Bom, eu acho que eu não vou encontrar o que eu quero. Porque eu quero saber mais do esporte em si do que sobre os eventos esportivos. (.) Vou abrindo mais de uma página ao mesmo tempo pra poupar tempo. Nesse caso eu vou pro Wikipédia. (.) Acho que o Wikipédia pode me ajudar dessa vez. Já que...porque aqui não é uma pesquisa bem, exatamente acadêmica. (Ps) Nossa, as regras não mudam desde 1890. As regras não mudam desde 1890. (.) Ah não, tem duas exceções. (.) Eu quero saber o que é um 'tie-break', aí eu vou abrir separadamente pra dar uma olhada depois. [O que foi?] O 'tie-break', eu acho que não vai, não vai ser explicado aqui, então eu abri separadamente uma página sobre isso pra dar uma olhada depois. (Ps) (RM) Eu vou ao dicionário novamente. (RM) (.) Hum, não. (?) (.) Ah, tá. (Ps) (VC) Aí antes de ir pra próxima sessão, eu vou e dou uma olhada no que era o tal do 'tie-break'. [?] Antes de seguir adiante, já que terminou já o tópico que eu tava lendo, justamente, eu volto pro 'tie-break' que foi a palavra que eu não entendi antes, que eu separei o outro link pra dar uma olhada. (Ps) [Tá fazendo o quê agora?] (VC) Tô tentando entender as regras bem direitinho. Minuciosamente. [Tá dando tranquilo de entender?] É, é meio confuso, assim, porque é muita coisa. [É muita coisa pra memorizar?] Isso. [Mas pra entender?] Tá legal. (Ps) (VC) É. O tênis é mais complexo do que eu imaginava. (Ps) Pronto, sobre o 'tie-break' eu to feliz já. Ao menos eu acho que sim. Agora eu fiquei confusa porque aqui ele diz que começou na França, a origem do tênis. E no começo se eu não me engano eu li que foi na Inglaterra, não, no Reino Unido. Ah, aqui é sobre o moderno. [Você achou uma ambiguidade?] (VC) Achei porque ele disse que o tênis se originou na França no século XII e ali ele tinha falado Reino Unido, século XIX, mas como eu voltei agora, vi que ele tinha dito 'o tênis moderno'. (Ps) (RM) Me perdi. Vou voltar aqui. (?) [Você tava aonde antes de se perder?] Eu tava na história. Aí depois eu pensei, nossa, (?), não, eu vou voltar lá, ler a história. Aí quando eu voltei pra lá, ler a história, aí eu me perdi. Agora achei de novo. [Eu não entendi direito. Você estava lendo a história?] Sim, aí eu pensei, fui longe nos pensamentos. [Sim, você pensou outras coisas, aí quando se deu conta não estava lendo?] Isso. [Aí você voltou pro início?] Não, voltei de onde eu tinha parado. [Que é...?] Aqui, "The, one, the single match". [The?] "Singles match". (Ps) O bom da Wikipedia é porque tem um link pra tudo. Se eu tenho dúvida em alguns dos pontos, eu posso ir direto ao link. Por exemplo, aqui tem falando do "French open", se eu quiser saber mais do "French open", eu vou e clico. [Você vai olhar?] Não, não. É só pra dar um exemplo. [Tá fazendo o quê agora?] Tô lendo normal. [Que parte] Tô lendo essa parte aqui. (Ps) É verdade, o tênis sempre ele é associado à classe média alta pra classe alta. Não tem pobre jogando tênis. (Ps) (RM) Eu vou pular essa parte, porque eu acho que só a foto da raquete já diz do que se trata. (VC) Porque essa parte aqui ela se trata de descrever o equipamento, que é a raquete e a bola. [Descreve os tipos de raquete..]

Não, descrevendo do que é feita, feita de cordas, pode ser, ou geralmente (?). Então, acho uma imagem já basta, não precisa nem de descrição. (Ps) [?] (VC) Sobre a estrutura da quadra. Interessante que ele colocou aqui também “metros”, não só ‘feet’, porque aqui está na medida americana, né? (?) Ele botou entre parênteses os metros. Porque eu não gosto de converter não. (.) (VC) Interessante é que o tênis de dupla, ele tem a quadra menor do que o tênis individual. (RM) Estranho, achei estranho isso. (Ps) (VC) Aqui também a, tem a figurazinha que explica bem direito a medida da quadra. (Ps) (RM) Conferir (.) o que essa palavra quer dizer aqui. (Ps) Ah, tá. Conferi. Eu tava achando que queria dizer “saque”. Tava achando que ‘serve’ queria dizer “saque”. [Você achava que era e era?] É. [Você achava pelo contexto?] É. (Ps) [?] Tô tentando imaginar mentalmente aqui. [Tá tentando imaginar o que?] Mentalmente o jogo. Associar o que eu to lendo aqui com as imagens que eu já vi. [Você está lendo que parte agora?] Tô aqui, vendo as faltas. (Ps) Eu to lendo de novo porque eu achei meio confuso. [O que você achou confuso?] Isso aqui, essa parte sobre o ‘rally’, né? ‘Rally’ tudo bem. Fala do ‘rally’ aqui normal, mas aí depois fala de uma coisa que eu não entendi direito e vou ler de novo pra ver se eu entendo. (.) Isso aqui é o “legal return”. (Ps) (RM) (?) (VC) Só mostrar o sistema de pontuação. (?) ...tão peculiar, tênis. [Como é?] Esse jogo é diferente. O sistema de pontuação é todo diferente. Eu achei que ele fosse mais parecido um pouquinho com vôlei, tem umas aparências com vôlei. Achei que tivesse o mesmo sistema de regras. (Ps) Agora eu achei engraçado. “Scores from 0 to 3 points are described as love.” Achei estranho. (Ps) (VC) “has a score of forty love.” É muito estranho! (Ps) Aqui quando ele fala do sistema do “match point” e do “set point” é igual no vôlei também. E “game point”, que no português eles chamam ‘o ponto do jogo’. O “set point” e o “match point” geralmente não é traduzido. Eu volto aqui pra dar uma olhada nesse negócio de “love”. Porque, ah tá. Então tem, certos pontos são descritos como “love”. De um a três, de quinze, que eu não tava entendendo bem, os trintas e os quarentas. Porque aqui ele falou de 15 a 40, mas ele não colocou “love”. Mas aqui ele fala em “forty love”, aí aqui ele fala em “score of fifteen to forty”, mas ele não coloca o “love”. Ou três, de “score of love forty”. Ah tá. Então o “tie-break” não é praticado nem no australiano, nem no francês, nem nesse, quase nenhum campeonato praticamente. Eu pensei que o “tie-break” fosse algo mais comum, mas tá aqui o nome de um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, inclusive os jogos olímpicos, de campeonatos que não são praticados o “tie-break”, que não são permitidos. Ele é tipo um “set” extra, que você pode desafiar pra ver se você ganha a partida. Aí eu pensei que fosse mais típico, que ocorresse com frequência, mas não é na maioria dos campeonatos. Isso aqui eu achei bastaaante confuso. “A Love set means that the loser of the...” ah, tá, tá bom. [O que foi? Explique.]. É porque eu tava pensando assim que era o ganhador. Aí como o ganhador ganha zero jogos? Não tem como. Eu é que li errado mesmo. Aqui diz “a love set means that the loser of the set won zero games.” Eu tinha entendido “winner”, eu viajei. Ah, vou pular a parte de variação de regras. Porque variações são variações. Não é importante pra mim porque eu não quero saber isso minuciosamente assim não. Eu vou pra parte do jogo oficial. Mas eu acho que já tive uma idéia sim. A não ser que você queira que eu continue. [Não, quando você sentir que já entendeu.] Eu vou pesquisar mais outro site porque os outros sites não falavam exatamente sobre o jogo, falavam mais dos jogadores atuais, dos torneios. Eu vou dar uma olhadinha aqui no “for hand”, “back hand”. Deve ser alguma técnica, vou dar uma olhada pra ter certeza. É um atécnica mesmo. “Four hand” para

peças com, com, usam a mão esquerda, é? Peraí, deixa eu olhar de novo. (.) Não, não, é uma técnica mesmo. Posso falar sobre o jogo?

## RESUMO

Tênis é jogado em quadra, mas no início, quando ele foi criado na França no século XII ele era jogado dentro de espaço fechado e geralmente era jogado pra realeza. Eles assistiam. Então, inclusive essa modalidade hoje, talvez não seja mais praticada, mas é conhecida como 'tênis real'. E depois ele foi variando, foi pro campo. E o tênis moderno ele surgiu na Inglaterra, Inglaterra ou Reino Unido? Deve ser a mesma coisa, né? Pronto, Reino Unido no século XIX. O jogo ele pode ser tanto de duplas como pode ser individual e ganha quem fizer o, três "sets" primeiro que o, uma diferença de dois 'sets' do seu oponente. E cada "set" ele tem o ponto de sete, sete pontos, mas tem que ter a diferença de dois pontos. Então se, ele faz sete a , seis a cinco e se a pessoa faz o seis a seis então não vale. Tem que ser sete a cinco, no mínimo. E, é, as duas únicas alterações das regras desde o final do século dezoito..., é, dezessete, dezoito não, dezenove, século XIX até hoje foi uma que, primeiro que as pessoas não podem tirar os dois pés do chão durante o jogo, então se você saca a bola tem que ter ao menos um pé no ali no chão. Tem que manter um dos pés no chão. E foi o "tiebreak" que é tipo um set extra que você pode re, re, desafiar novamente o seu oponente e também consiste de um set que você tem que fazer sete pontos no mínimo com diferença de dois pontos. E podem haver vários "tie-breaks", mas o tie-break ele não é utilizado na maioria das competições. Humm, deixa eu ver mais o que. A bola tem que passar pela rede e bater no chão do oponente antes que ele possa devolver. Se a bola toca na rede ele continua em jogo, mas se ela não bate no chão do oponente ela é considerada bola fora. Acho que é isso.

## Anexo K

### TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS VERBAIS PARTICIPANTE 3, TAREFA 2 29min23s

(VC) Ok, então, vou pesquisar o “discourse analysis”. O meu objetivo é aprender, ter uma compreensão mais detalhada sobre esse assunto. Então vamos lá. (Ps) [Dessa vez a Wikipedia não foi a primeira coisa que você clicou.] (RI) Não, porque eu achei interessante, ele colocou o título do tema como uma pergunta ‘What is discourse analysis?’, que é justamente o que eu tô procurando, então. (.) Aí eu vou abrir esses aqui, e o Word. (.) [Você vai abrir o Word?] Vou abrir o Word pra ficar colocando alguma coisa, alguma observação interessante que eu veja. Vamos lá. “The method of discourse analysis is complex and cannot be pro...” (.) (VC) Ok, eu vou pular esse início porque é só uma introdução mesmo do, do conteúdo, falando que pra você aprender mais sobre esse tema tem que, tem que haver uma pesquisa (?), ‘extensive reading’, só que aqui ele coloca de uma forma mais sucinta. Quer dizer, sucinta entre aspas bem grandes. Oh-oh (fechou todas as janelas acidentalmente). (Ps) Vou só olhar aqui no início ele vai abrir as abas. Abrir o Word aqui de novo. Começar do início. (RM) “Discourse analysis” (?). Hum. “Although discourse analysis can and is used by a handful of cognitive psychologists, it is based on a view that is largely anti-scientific” (?). Ok. (Ps) Achei esse texto um pouco complicado, e ele é muito extenso. Vou dar uma olhada aqui nos outros e depois eu volto pra ele. Vou dar uma olhada aqui na Wikipedia. ‘Discourse analysis’ (?) (Ps) ‘Sentences, propositions, speech acts’. Hum. ‘In logic’. Eu cliquei aqui no ‘proposition’ pra dar uma olhada o que significa isso. Ok. Ok, relacionado ao conteúdo, significado. ‘Speech acts, turns-at-talk’. (Ps) Abrir de novo aqui porque parece que deu a louca. (RM) Não, tá certo, tá aqui. ‘Turn-taking organization’ (?). (Ps) Ok. (Ps) O quê que significa, quê que significa ‘boundary’? (Ps) Espera aí, deixa eu dar uma olhada aqui nesse outro dicionário porque ele é um pouco melhor, ele dá a definição em inglês. (.) Tá, enquanto isso eu vou lendo o resto. “But also preferred to analyze naturally occurring” (?). (Ps) Estranho ‘persons’. ‘Rather than text structure’. (Volta ao início da frase que contem a palavra ‘persons’. Lê passando o mouse pelo texto, como se acompanhasse com o dedo o texto impresso) “The essential difference between discourse analysis and text linguistics is that it aims at revealing socio-psychological characteristics (...) Linguistics, sociology, anthropology, social work, cognitive psychology” (.) ‘Sociolinguística, sociologia, antropologia’. (Ps) (RM) ‘History.’ ‘Topics of interest.’ ‘Various levels or dimensions of discourse, such as sound, intonation.’ (Ps) Vou selecionar algumas das coisas que eu achei aqui pra colocar no word. (Copia parte do texto, cola em documento do Word. Volta ao hipertexto. Parece fazer um scanning – o mouse se movimenta pelas frases – até que seleciona outras frases e copia para então colar no documento. Volta ao hipertexto, clica em ‘topics of interest’) (Ps) Hum, não gosto desses links, mas tudo bem. ‘In our turn for approach sign language semiotic event’. OK. (Ps) (fala mais em inglês). Vou copiar isso aqui também. (Ps) (VC) Vou dar uma olhada, vou dar uma olhada agora nos outros websites. [?] Não, abri só agora. (Ps) ‘Epistemological’. Eu já vi essa palavra em algum lugar, mas eu não tô lembrando. ‘Epistemologia’ (.) Sou péssimo com notebooks. (.) Hum, o dicionário não vai prestar. (.) Aqui. (?). Steer of knowledge. Ok. Era isso mesmo. (Ps) Não, essa aqui tá muito grande. Vou ler não, vou fechar.

Muito, muito grande. Vou continuar a ler isso aqui. 'Discourse analysis' (continua falando em inglês). (Ps) Não, desconcentrei. Voltar aqui (?) Não, isso aqui não dá, isso aqui é a continuação daqui. (Ps) Ok, deixa eu ver como é que eu posso usar 'discourse analysis'. Dar uma olhada como é que, eu via agora a teoria, mas eu queria como é, queria saber como é que ela pode ser aplicada. (.) (fala em inglês - lê). (Ps) Até aqui não tem exemplo de nada, só falando a política. (.) Nossa que, é muito específico, mas também não tem o que eu to procurando. [?] Não nesse, nessa parte aqui. Eu vi aqui, 'uses of', é, que ele tá direcionando muito pra pesquisa. (.) Não, deixa eu dar mais uma olhada aqui pra baixo. (?). (?) (Ps) Nossa. (Ps) 'Concentração, discurso e cognição.' (Ps) Acho que já dá pra falar um pouco sobre o 'discourse analysis'. [?] Já, já. Acho que já dá pra continuar.

## RESUMO

Ok, então, deixa eu tirar isso aqui senão eu vou querer colar. Então o discourse analysis, pelo que eu li, ele é utilizado, ele não é tão científico, mas ele é utilizado para analisar o discurso, o discurso em si, então ele pega várias coisas dentro do discurso, como por exemplo, aliás, ele analisa o discurso de várias formas, o discurso falado, o discurso de sinais, uso de textos. E ele não analisa especialmente a estrutura física como a linguística textual analisa, ele analisa de forma diferente, ele quer saber o que é que tá por trás daquele texto, o quê que tá escondido por trás das, das entrelinhas. E ele, é, ele usa essa análise para, meio que, é, contextualizar o texto, saber o quê que tá atrás daquelas palavras, qual a intenção do, do, da pessoa que está falando. É, tá dando um branco geral. Ai, hoje tá complicado, Keyla. Hum, deixa eu ver aqui. [?] Sim, os pontos, bom, então, a análise do discurso, ela analisa, é, as estrutura do diálogo, aquelas mais conhecidas, a sintaxe, do discurso oral seria a entonação, o uso de gestos, o contexto em que tá inserido o diálogo, é, o léxico, as palavras que foram utilizadas, a forma com elas foram apresentadas também. Tudo isso pra, pra compreender isso? O que está por trás daquilo, né? Daquela intenção, qual foi a intenção, aliás, do discurso. É, e ela faz relações, algumas relações, como, eu não to mais lembrando, mas eu separei os tópicos, não pode colar, deixa eu ver se eu lembro. É, de gêneros, por exemplo, o gênero textual, o discurso falado, o discurso de propaganda, é, e vários outros tipos de texto e de discurso, ele separa cada um, analisa cada um, é (.) Ai não, não tá muito legal essa minha explicação, mas....É, eu não to lembrando, não.