

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI

**INSTRUÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA  
HIPERTEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA:  
UM ESTUDO COM APRENDIZES DA EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

GOIÂNIA  
2015

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA  
DISPONIBILIZAR AS TESES E  
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

|   |   |                              |       |
|---|---|------------------------------|-------|
| Autor (a):  | Fernanda Franco Tiraboschi  |                              |       |
| E-mail:   | nandafranco@yahoo.com.br  |                              |       |
| Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?  | <input checked="" type="checkbox"/> Sim   | <input type="checkbox"/> Não |       |
| Vínculo empregatício do autor   |   |                              |       |
| Agência de fomento:   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   | Sigla:                       | CAPES |
| País:   | Brasil  | UF:GO                        | CNPJ: |
| Título:   | Instruções de estratégias de leitura hipertextual em Língua Inglesa: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem |                              |       |
| Palavras-chave:   | Estratégias de leitura, hipertextos, Língua Inglesa   |                              |       |
| Título em outra língua:   |   |                              |       |
| Teaching of strategies on hypertext reading in English Language: a study with learners of technological education in a digital learning environment |   |                              |       |
| Palavras-chave em outra língua:   | Reading strategies, hypertext, English Language   |                              |       |
| Área de concentração:   | Estudos Linguísticos  |                              |       |
| Data defesa: (28/05/2015)   |   |                              |       |
| Programa de Pós-Graduação:  | Letras e Linguística  |                              |       |
| Orientador (a):   | Francisco José Quaresma de Figueiredo   |                              |       |
| E-mail:   | fquaresma@terra.com.br  |                              |       |
| Co-orientador (a):*   |   |                              |       |
| E-mail:   |   |                              |       |

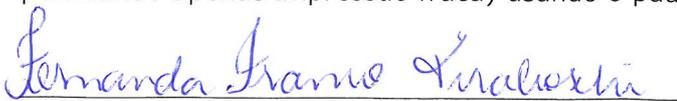
\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI

INSTRUÇÕES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA  
HIPERTEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA:  
UM ESTUDO COM APRENDIZES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  
EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

Goiânia  
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco

Instruções de estratégias de leitura hipertextual em Língua Inglesa:  
um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual  
de aprendizagem [manuscrito] / Fernanda Franco TIRABOSCHI. -  
2015.

cxci, 191 f.

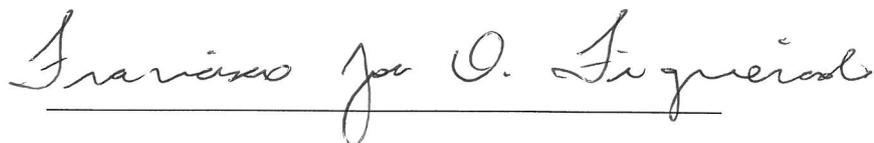
Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade  
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,  
Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

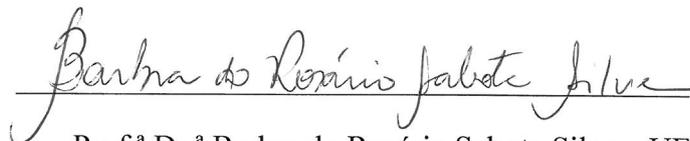
Inclui fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. estratégias de leitura. 2. hipertextos. 3. língua inglesa. I.  
FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de, orient. II. Título.

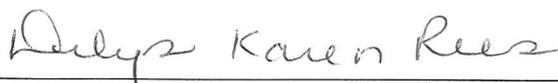
Dissertação defendida em 28 de maio de 2015 e aprovada  
pela banca examinadora constituída pelos professores.



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG  
(Orientador)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Barbra do Rosário Sabota Silva – UEG



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dilys Karen Rees – UFG

Dedico este trabalho à minha filha, ser que colore os meus dias com as cores da alegria e me impulsiona a buscar os caminhos da evolução enquanto mãe, profissional, estudante, e principalmente, ser humano.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha filha, pelo amor e estímulo, mesmo não entendendo muito bem porque tantas vezes teve que dividir minha atenção com os livros e o computador.

À minha mãe, por ter sido meu esteio e companheira desde que me integrei a esse mundo.

Ao meu pai, pela preocupação e disposição em me apoiar nos momentos precisos.

Aos meus irmãos, pelo carinho, cumplicidade e amparo fraternal.

À Professora Eliane Caroline de Oliveira, pela imensa disponibilidade, atenção e generosidade em me acompanhar durante uma grande parte do meu caminho acadêmico.

Ao meu orientador, Professor Francisco José Quaresma de Figueiredo, que exerceu seu papel com êxito e dedicação, me ensinando com desvelo muito mais do que eu precisava.

Às Professoras Dilys Karen Rees e Heloísa Augusta Brito de Mello, pelas sugestões e comentários valiosos concedidos durante o exame de qualificação.

Às professoras Barbra Sabota e Dilys Karen Rees, por terem aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Aos meus amigos, pela solidariedade, suporte e cumplicidade.

Ao Fabricio, pelo carinho, compreensão, cumplicidade e contribuições de ordem técnica para a redação deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, pelas contribuições e compartilhamento de ideias e questionamentos.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, pela disposição em providenciar minhas solicitações sempre em tempo hábil.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos alunos que participaram deste estudo, por sua disponibilidade e receptividade.

Ulisses ficou satisfeito com aquele vento, quando içou a vela e sentou-se junto do leme, como um marinheiro. [...]. Ele contemplou as Plêiades, e o Cocheiro que tarde se põe, e a Ursa ou Auriga como alguns a chamam, cujas rodas giram sem parar onde estão, em face de Órion, e, única entre todas elas, jamais se banha no Oceano. Calipso advertira-o que conservasse a Ursa à sua esquerda quando navegasse pelo mar.

(Homero)

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar a efetividade da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura direcionadas às atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora em língua inglesa. Nossa motivação para realizar esta pesquisa se deve ao fato de que as estratégias cognitivas e metacognitivas contribuem de maneira significativa para a formação de leitores autônomos aptos a se engajarem de forma ativa nos diversos eventos que envolvem o ato de ler. A opção pelo hipertexto advém do fato de que este formato textual oferece ao leitor escolhas de sua própria rota de leitura, por outro lado, exige um conhecimento estratégico para que o leitor não se afunde no mar de informações.

Como referencial teórico, utilizamos as abordagens de leitura para o ensino de língua estrangeira (CARREL, 1995; HUDSON, 2007; LEFFA, 1999; MOITA LOPES, 1996), estudos relacionados à leitura no suporte virtual e o leitor autônomo de hipertexto (CHARTIER, 2002; COSCARELLI, 2010; LÉVY, 2004; MARCUSCHI, 2005; SNYDER, 1998; XAVIER, 2002) e os trabalhos sobre a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas voltadas para a leitura hipertextual (KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993; SOLÉ, 1998).

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso com observação participante, pois a pesquisadora intervém através da instrução de estratégias de leitura hipertextual e, ao mesmo tempo, investiga o processo de aplicação de tais estratégias durante a realização de atividades automonitoradas por 8 aprendizes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico de um instituto federal do interior de Goiás. Realizamos nossa pesquisa em um período de setembro a dezembro de 2014.

De modo geral, os resultados obtidos, em nossa pesquisa, indicaram que a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas contribuíram para engajar os participantes nas atividades automonitoradas de leitura, proporcionando a eles maiores possibilidades de efetivar a compreensão hiperleitora em LI. As análises revelaram, também, indícios de que os participantes apresentaram uma postura mais autônoma mediante a leitura de hipertextos em LI.

## ABSTRACT

This study examines the effects of cognitive and metacognitive reading strategies on the reading skills of English language learners. We focused on strategies that enable learners to develop self-monitoring activities for comprehending hypertext in English. We were motivated to conduct this research because cognitive and metacognitive strategies can significantly help readers become autonomous and able to engage actively in the various events surrounding the act of reading. We chose hypertext due to the fact that this text format allows readers to choose their own reading paths. However, it requires strategic knowledge so that readers do not sink in the sea of information.

For our theoretical framework, we used reading approaches to foreign language teaching (CARREL, 1995; HUDSON, 2007; LEFFA, 1999; MOITA LOPES, 1996), studies on online reading and the autonomous reader of hypertext (CHARTIER, 2002; COSCARELLI, 2010; LÉVY, 2004; MARCUSCHI, 2005; SNYDER, 1998; XAVIER, 2002) and works based on the teaching of cognitive and metacognitive strategies for hypertext reading (KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993; SOLÉ, 1998).

This research consists of a case study with participant observation. Thus, the researcher intervenes through instruction of hypertext reading strategies and, at the same time, investigates the process in which 8 learners use those strategies. The participants of this study were attending, at that time, technical high school classes in a federal institute located in the southeast of Goiás, Brazil. We conducted our research from September to December 2014.

In general, the results of our research indicate that the teaching of cognitive and metacognitive strategies contributed to engage participants in self-monitoring activities of reading, providing them with possibilities to get an effective understanding of hypertexts in English. Our findings also revealed evidence that the participants showed an autonomous attitude toward reading hypertext in English.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|       |  |
|-------|--|
| AVA   | Ambiente Virtual de Aprendizagem                 |
| LE    | Língua Estrangeira                               |
| LI    | Língua Inglesa                                   |
| PCN   | Parâmetros Curriculares Nacionais                |
| TDICs | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 2.1: Descrição das atividades.....  | 71  |
| Quadro 2.2: Os aprendizes participantes .....  | 77  |
| Quadro 2.3: Descrição dos objetivos subjacentes aos instrumentos de pesquisa.....      | 78  |
| Quadro 2.4: Convenções para transcrição dos dados .....                                | 82  |
| Quadro 3.1: Estratégias de leitura já utilizadas pelos participantes .....             | 90  |
| Quadro 3.2: Estratégias utilizadas na Atividade 1.....                                 | 99  |
| Quadro 3.3: Substantivos extraídos do hipertexto “Healthy eating habits for tens” .... | 101 |
| Quadro 3.4: Sugestões de hábitos alimentares retiradas do hipertexto .....             | 103 |
| Quadro 3.5: Estratégias utilizadas na Atividade 2.....                                 | 106 |
| Quadro 3.6: Inferência de adjetivos.....   | 109 |
| Quadro 3.7: Estratégias utilizadas na Atividade 3.....                                 | 114 |
| Quadro 3.8: Hipertextos selecionados pelos participantes .....                         | 115 |
| Quadro 3.9: Estratégias utilizadas na Atividade 4.....                                 | 120 |
| Quadro 3.10: Estratégias utilizadas na Atividade 5.....                                | 126 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: Modelo de hipertexto .....   | 42  |
| Figura 2: AVA do curso de leitura hipertextual .....   | 67  |
| Figura 3: Postagem da proposta de Atividade 1 .....  | 72  |
| Figura 4: Introdução da WebQuest 1 .....   | 73  |
| Figura 5: Tarefa da WebQuest 1.....  | 74  |
| Figura 6: Processo da WebQuest 1 .....   | 75  |
| Figura 7: Avaliação da WebQuest 1 .....  | 75  |
| Figura 8: <i>Printscreen</i> da postagem de Beatriz no AVA, relativo à primeira parte da Atividade 1 ..... | 94  |
| Figura 9: <i>Printscreen</i> da postagem de Beatriz no AVA, relativo à segunda parte da Atividade 1 .....  | 94  |
| Figura 10: <i>Printscreen</i> da postagem de Will Dash no AVA, relativo à Atividade 1 .....                | 95  |
| Figura 11: <i>Printscreen</i> da postagem de Beatriz no AVA, relativo à narrativa da Atividade 1 .....     | 98  |
| Figura 12: <i>Printscreen</i> da postagem de YSC no AVA, relativo à narrativa da Atividade 1 .....         | 98  |
| Figura 13: Fluxograma da Atividade 2.....  | 105 |
| Figura 14: <i>Printscreen</i> da postagem de Will Dash no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2 .....   | 105 |
| Figura 15: <i>Printscreen</i> da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2 .....        | 106 |
| Figura 16: Fluxograma da Atividade 3.....  | 112 |
| Figura 17: <i>Printscreen</i> da postagem de Patrick no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2 .....     | 112 |
| Figura 18: <i>Printscreen</i> da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2 .....        | 113 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 19: <i>Printscreen</i> da postagem de ADCL no AVA, relativo à Atividade 4.....                    | 116 |
| Figura 20: <i>Printscreen</i> da postagem de Cris Lima no AVA, relativo à Atividade 4....                | 117 |
| Figura 21: Fluxograma da Atividade 4.....  | 118 |
| Figura 22: <i>Printscreen</i> da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 4 .....      | 119 |
| Figura 23: <i>Printscreen</i> da postagem de Cris Lima no AVA, relativo à narrativa da Atividade 4 ..... | 120 |
| Figura 24: Fluxograma da Atividade 5.....  | 125 |
| Figura 25: <i>Printscreen</i> da postagem de Patrick no AVA, relativo à narrativa da Atividade 5 .....   | 125 |
| Figura 26: <i>Printscreen</i> da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 5 .....      | 126 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| LISTA DE ABREVIATURAS.....  | 9  |
| LISTA DE QUADROS .....  | 10 |
| LISTA DE FIGURAS .....  | 11 |
| SUMÁRIO.....  | 13 |
|   |    |
| INTRODUÇÃO – LEVANTAR ÂNCORAS! IÇAR AS VELAS! A NAVEGAÇÃO<br>VAI COMEÇAR .....                          | 19 |
| Justificativa.....  | 23 |
| Objetivos e perguntas de pesquisa.....  | 25 |
| Metodologia.....  | 26 |
| Organização do trabalho .....   | 26 |
|   |    |
| CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PREPARANDO PARA O<br>EMBARQUE VIRTUAL .....                         | 29 |
| 1.1    O ambiente virtual como espaço para estudo automonitorado .....                                  | 29 |
| 1.2    Abordagens de leitura para o ensino de línguas estrangeiras .....                                | 32 |
| 1.2.1    Abordagem ascendente.....  | 34 |
| 1.2.2    Abordagem descendente.....   | 35 |
| 1.2.3    Abordagens interacionistas.....  | 37 |
| 1.3    A leitura no suporte virtual .....   | 40 |
| 1.3.1    A noção do hipertexto.....   | 40 |
| 1.3.2    Características relativas ao processo de leitura hipertextual .....                            | 45 |
| 1.3.3    O leitor autônomo: o papel da instrução de estratégias para a compreensão<br>hipertextual..... | 47 |

|                                 |  |    |
|---------------------------------|--|----|
| 1.4                             | Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura direcionadas à compreensão hiperleitora ..... | 50 |
| 1.4.1                           | Estratégias cognitivas de compreensão textual .....  | 53 |
| 1.4.2                           | Estratégias metacognitivas de compreensão textual.....   | 57 |
| 1.4.3                           | Estratégias de navegação .....   | 60 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: ..... |  | 63 |
| 2.1                             | Estudo de caso.....  | 63 |
| 2.2                             | Contextos de pesquisa.....   | 65 |
| 2.2.1                           | Os contextos e a duração da pesquisa.....  | 65 |
| 2.2.2                           | Fundamentos teóricos e metodológicos da WebQuest .....   | 68 |
| 2.2.3                           | Participantes da pesquisa .....  | 76 |
| 2.3                             | Instrumentos para geração de dados .....   | 78 |
| 2.3.1                           | Questionário.....  | 79 |
| 2.3.2                           | Respostas às atividades realizadas no curso .....  | 79 |
| 2.3.3                           | Narrativas de aprendizagem .....   | 80 |
| 2.3.4                           | Teste de leitura hipertextual em LI e método <i>think aloud</i> .....                            | 81 |
| 2.3.5                           | Transcrição das gravações da entrevista.....   | 81 |
| 2.4                             | Procedimento de análise de dados .....   | 82 |
| 2.4.1                           | Análise dos dados referentes ao questionário.....  | 82 |
| 2.4.2                           | Análise das atividades .....   | 83 |
| 2.4.3                           | Análise das narrativas de aprendizagem.....  | 83 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 2.4.4 | Análise da transcrição da gravação em áudio do teste de leitura hipertextual..... | 84 |
| 2.4.5 | Análise das transcrições da entrevista .....                                      | 84 |

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A NAVEGAÇÃO

|       |  |     |
|-------|--|-----|
|       | ORIENTADA.....   | 86  |
| 3.1   | Aspectos relacionados às experiências de leitura e aos usos de tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa anterior à instrução.....  | 86  |
| 3.1.1 | Experiências de aprendizagem com os recursos das TDICs .....   | 87  |
| 3.1.2 | Estratégias de leitura de textos em inglês na modalidade impressa e virtual .....  | 89  |
| 3.2   | Resolução das atividades voltadas para a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão hiperleitora em língua inglesa..... | 92  |
| 3.2.1 | Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas da Atividade 1 .....  | 93  |
| 3.2.2 | Indícios de usos de estratégias para a realização da atividade 1 .....   | 96  |
| 3.2.3 | Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas da atividade 2 .....  | 100 |
| 3.2.4 | Indícios de usos de estratégias para a realização da atividade 2 .....   | 104 |
| 3.2.5 | Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas à Atividade 3 .....   | 107 |
| 3.2.6 | Indícios de usos de estratégias para a realização da Atividade 3 .....   | 111 |
| 3.2.7 | Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas à Atividade 4 .....   | 115 |
| 3.2.8 | Indícios de usos de estratégias para a realização da Atividade 4 .....   | 117 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| 3.2.9  | Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas da Atividade 5 .....   | 121 |
| 3.2.10                                       | Indícios de usos de estratégias para a realização da Atividade 5 .....  | 124 |
| 3.3  | Indícios de uso de estratégias durante o teste de leitura hipertextual em LI..  | 127 |
| 3.3.1  | Estratégias cognitivas de compreensão textual .....   | 128 |
| 3.3.2  | Estratégias metacognitivas de compreensão textual.....  | 130 |
| 3.4  | Percepções dos aprendizes em relação aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura hipertextual em LI.....   | 133 |
| 3.4.1  | Reações dos aprendizes frente aos textos impressos e eletrônicos em língua inglesa.....   | 133 |
| 3.4.2  | Percepções dos participantes em relação aos usos de estratégias de leitura. ....  | 136 |
| Á GUIA DE CONCLUSÃO: O RETORNO AO PORTO..... |   | 140 |
|  | Refletindo sobre as questões de pesquisa .....  | 140 |
| a)   | Quais estratégias eram utilizadas pelos aprendizes para a leitura de textos em inglês tanto no formato impresso quanto virtual, antes da instrução? .....                           | 141 |
| b)   | Quais os eventuais efeitos da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para a realização das atividades automonitoradas de leitura hipertextual em língua inglesa?..... | 142 |
| c)   | Quais as percepções dos aprendizes em relação às suas experiências de leitura hipertextual a partir da aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas?.....                   | 143 |
|  | Contribuições para o ensino e aprendizagem de LE.....   | 144 |
|  | Limitações de nosso estudo .....  | 145 |
|  | Sugestões para futuras pesquisas .....  | 146 |

|   |     |
|---|-----|
| Considerações finais .....  | 147 |
| REFERÊNCIAS .....   | 148 |
| APÊNDICES .....   | 158 |
| Apêndice A .....  | 159 |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE .....                   | 159 |
| Apêndice B .....  | 161 |
| Termo de Assentimento .....   | 161 |
| APÊNDICE C .....  | 164 |
| Programa do Curso Leitura Hipertextual em Língua Inglesa .....            | 164 |
| Apêndice D .....  | 167 |
| Questionário Inicial .....  | 167 |
| Apêndice E .....  | 171 |
| Atividade realizada pelo participante Winchester .....                    | 171 |
| Apêndice F .....  | 173 |
| Exemplo de Narrativa da participante ADCL .....                           | 173 |
| Apêndice G .....  | 174 |
| Transcrição da gravação do participante Patrick durante a .....           | 174 |
| realização do Teste de Leitura .....                                      | 174 |
| Apêndice H .....  | 177 |
| Roteiro para entrevista final .....                                       | 177 |
| Apêndice I .....  | 178 |
| Questões de compreensão hipertextual em LI referentes à Atividade 2 ..... | 178 |
| Apêndice J .....  | 180 |
| Questões de compreensão hipertextual em LI referentes à Atividade 3 ..... | 180 |
| Apêndice K .....  | 184 |
| Teste de leitura hipertextual em LI .....                                 | 184 |
| Apêndice L .....  | 185 |
| Transcrição da entrevista com a participante ADCL .....                   | 185 |

|  |     |
|--|-----|
| ANEXOS .....   | 188 |
| Anexo A.....   | 189 |
| Hipertexto selecionado pela participante Beatriz .....         | 189 |
| Anexo B.....   | 190 |
| <i>Printscreen</i> do hipertexto utilizado na Atividade 2..... | 190 |
| Anexo C.....   | 191 |
| <i>Printscreen</i> do hipertexto utilizado na Atividade 5..... | 191 |

## INTRODUÇÃO

### LEVANTAR ÂNCORAS! IÇAR AS VELAS! A NAVEGAÇÃO VAI COMEÇAR

Quem navega à deriva aprende que há mares dentro do mar à vista, profundidade secreta, origem do mundo, poesia escrita cifrada à espera de quem lhe dê sentido.

Marcus Vinícius Quiroga

A navegação à deriva, retratada nesse trecho de Marcus Vinícius Quiroga, se assemelha, de modo significativo, à desorientação de leitores diante do mar de informações proporcionadas pelo hipertexto. Frente às diversas possibilidades de rotas de navegação no oceano hipertextual, o leitor/navegador pode, muitas vezes, perder os pontos de referência e ter dificuldades para chegar ao destino pretendido (CONKLIN, 1987). Adicionalmente, escolher a trajetória de leitura em meio a um número considerável de possibilidades de informações proporcionadas pelos *links* pode não ser uma tarefa muito fácil ao leitor que não tem conhecimento de seus objetivos de leitura (COSCARELLI, 2012). Desse modo, nota-se a necessidade de leitores mais críticos, autônomos e aptos a tomarem suas próprias decisões e a participarem de forma mais ativa nas práticas sociais que envolvem a leitura tanto de textos no formato virtual quanto no formato impresso.

Entretanto, no contexto escolar prevalece ainda o sistema educacional tradicional, no qual o professor transmite o conhecimento “necessário” à formação do aprendiz. Nesse sentido, Paiva e Vieira (2005) afirmam que “é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento do aprendiz, não deixando que ele trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de ensinar”. Nessas condições, o aprendiz

depende exclusivamente da condução de um professor no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Observa-se uma contribuição significativa das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)** ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Entretanto, tal contribuição não se limita a simples utilização dos recursos disponíveis pelas TDICs, mas depende de diversos fatores. Sobre isso, Oliveira (2013, p. 209) ressalta que

a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e recursos tecnológicos *per se* não garante que os alunos se tornem mais autônomos ou independentes. Como ressaltado por Warschauer *et al* (1996), tais ambientes e recursos fornecem a eles maiores oportunidades de controle e iniciativa na aprendizagem de línguas, mas se só o professor toma as decisões sobre as ferramentas que devem ser usadas, os sites que devem ser consultados e como os estudantes devem proceder, tais oportunidades ficam limitadas.

Assim, é possível que o professor utilize tais recursos para contribuir com o desenvolvimento de aprendizes mais autônomos, mas é necessário que ele desempenhe o papel de facilitador. Nessa direção, Paiva e Vieira (2005) afirmam que “o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula”.

Para além das contribuições das TDICs à promoção da aprendizagem autônoma, os recursos tecnológicos não mais constituem ferramentas somente para inovação ou atividades lúdicas que visam a atrair a atenção dos aprendizes. Na verdade, a incorporação de tais recursos torna-se indispensável à prática pedagógica tanto na sala de aula quanto nos domínios extraclasse. Gabbiani (2010, p. 160) aponta para o fato de que a escola contemporânea deve instituir um sistema diferente do tradicional, o qual “busca a tecnologia que necessita para implementá-la”.<sup>1</sup> A autora ainda ressalta que a pergunta não é “como podemos usar tecnologia para melhorar a educação?”, mas, sim, “como podemos repensar a educação no contexto das novas e poderosas tecnologias?”.<sup>2</sup>

O fato de que as TDICs já fazem parte dos diversos campos de atuação da sociedade pós-moderna é incontestável. No âmbito educacional, a presença de suas ferramentas torna-se cada vez mais forte na prática pedagógica dos professores que se

<sup>1</sup> Nossa tradução de: [...] busca la tecnología que necesita para implementarla.

<sup>2</sup> Nossa tradução de: ¿como podemos usar tecnología para mejorar la educación? [...] ¿como podemos repensar la educación en el contexto de las nuevas y poderosas tecnologías?.

empenham em acompanhar as transformações sociais e culturais. Entretanto, a utilização das ferramentas tecnológicas não é garantia do sucesso na efetivação do ensino e da aprendizagem, mas a seleção dos recursos adequados aos propósitos previamente definidos.

Devido ao caráter flexível e a diversidade de ferramentas proporcionadas pelas TDICs, o ensino-aprendizagem de línguas pode ser conduzido tanto dentro quanto fora dos domínios da sala de aula. Os professores de línguas podem contar com programas e aplicativos para trabalhar as habilidades oral e auditiva, tais como *moviemaker*,<sup>3</sup> *wavepad*,<sup>4</sup> entre outros, que possibilitam edição de vídeo e áudio gratuitamente. Além disso, há uma vasta gama de sítios eletrônicos que podem ser utilizados tanto como ferramentas para a realização de atividades em sala de aula como para a configuração de um ambiente virtual de aprendizagem. Dentre os sítios eletrônicos que podem ser utilizados para esse fim, os *blogs*<sup>5</sup> e os *wikis*<sup>6</sup> têm demonstrado um grande potencial, já que possibilitam a criação de um espaço colaborativo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006).

Esses espaços de aprendizagem *online* podem servir não só para dar suporte a cursos a distância, mas como um apoio às atividades realizadas em sala de aula proporcionando, assim, mais oportunidades de insumo linguístico. Almeida, M. (2003, p. 334-335) aponta diversas vantagens no tocante à utilização de um ambiente virtual de aprendizagem como auxílio à prática em sala de aula. De acordo com o autor,

[e]nsinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

---

<sup>3</sup> *Moviemaker* é um programa que permite criar ou editar vídeo, áudio ou imagens estáticas (Fonte: [www.windowsclub.com.br](http://www.windowsclub.com.br)).

<sup>4</sup> *Wavepad* é um programa que permite criar e editar arquivos de áudio (Fonte: [www.windowsclub.com.br](http://www.windowsclub.com.br)).

<sup>5</sup> Um *weblog* ou *blog* é uma página da internet com postagens colocadas em ordem cronológica inversa, em outras palavras, as postagens mais recentes são as que aparecem primeiro. Funciona como um diário eletrônico, no qual os usuários podem compartilhar seus pensamentos, sentimentos, vivências, interesses pessoais e profissionais etc. (RECUERO, 2004).

<sup>6</sup> Os *wikis* podem ser entendidos como programas que permitem a edição colaborativa de documentos de forma que os conteúdos podem ser publicados sem uma revisão prévia (RECUERO, 2004).

Como pode ser observado, são inúmeros os recursos disponíveis pelas TDICs. Cabe, portanto, ao professor eleger a ferramenta que melhor atenderá às necessidades do contexto educacional em que atua.

No que tange ao contexto educacional da rede pública, é possível observar obstáculos de diversos tipos que interagem entre si desfavorecendo ou dificultando a efetivação do ensino-aprendizagem de línguas. Atualmente, a carga horária de aulas de Língua Inglesa (LI), tanto no Ensino Médio da rede pública estadual quanto do Ensino Técnico Integrado ao Médio dos institutos federais, consiste em uma ou duas aulas de aproximadamente 50 minutos por semana. Esse fato acarreta uma série de restrições concernentes à aprendizagem de LI, já que o professor necessita, por vezes, optar por privilegiar determinadas habilidades em detrimento de outras igualmente relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa em LI. Além disso, mesmo selecionando uma ou outra habilidade, o tempo reservado às atividades em sala de aula torna-se ainda menor, se considerarmos o tempo gasto para se fazer a chamada, para organizar a turma, além das interrupções provocadas por comportamentos inadequados no decorrer da aula.

Levando-se em conta que, no momento, essa carga horária não conta com a possibilidade de ampliação, faz-se necessária a busca de soluções por meio de recursos que propiciem uma aprendizagem mais efetiva e que possa, também, englobar o desenvolvimento de habilidades, concebidas como essenciais para o sucesso na comunicação. Pensando em buscar formas de melhorar minha própria prática pedagógica e contribuir com o trabalho de professores que enfrentam os mesmos obstáculos no que se refere ao ensino de línguas, propus um curso de leitura hipertextual em LI, realizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual foram trabalhadas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura por meio de atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora, no intuito avaliar a efetividade da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura direcionadas às atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora em língua inglesa.

Vale esclarecer que o recorte da habilidade privilegiada neste estudo deve-se ao fato de a leitura constituir-se em uma prática imprescindível em qualquer esfera, sendo, também, um dos fatores fundamentais para a aquisição de conhecimento, pois,

conforme afirma Coscarelli (1996, p. 4), “aquele que sabe ler tem abertas as portas do saber e da informação”. A autora ainda afirma que “quem sabe ler pode desenvolver o hábito da aprendizagem autônoma ou semi-autônoma, isto é, pode aprender o que quiser por conta própria” (COSCARELLI, 1996, p. 4).

### **Justificativa**

Diante das exigências da sociedade pós-moderna no que concerne à participação ativa dos indivíduos no exercício de seus papéis sociais, uma vez que é papel da instituição escolar a formação integral de cidadãos, torna-se fundamental uma busca não só pelo desenvolvimento de competências e habilidades exigidas nas orientações curriculares, mas, prioritariamente, pela formação de cidadãos críticos aptos a atuar de forma ativa e consciente nos eventos sociais em que estiverem engajados. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e mais especificamente de língua inglesa (LI), um número considerável de pesquisadores tem demonstrado a necessidade de mudança de atitudes dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, buscando, dessa forma, estimular a implementação de rotinas instrucionais que auxiliem os aprendizes a participar de forma ativa no controle e no gerenciamento de sua própria aprendizagem (BENSON, 1997).

Desse modo, surge a necessidade de se pensar numa reorganização dos atributos dos professores e alunos no tocante à construção de conhecimentos. Se pensarmos em contribuir para a formação de sujeitos aptos a atuar ativamente na sociedade contemporânea, então devemos pensar nas mudanças de atitudes que essa decisão implica.

Se entendermos a autonomia como uma atitude em relação à aprendizagem, isto é, a assunção da responsabilidade pela própria aprendizagem (DICKINSON, 1994), é preciso, desse modo, deslocar a ênfase que ainda permanece na prática do professor para uma prática centrada no aprendiz. Em outros termos, o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem ao invés de um mero transmissor de informações, e o aprendiz se torna responsável por sua própria aprendizagem. Assim, em um primeiro momento, é preciso levar em conta as necessidades do aprendiz, e a partir daí buscar os recursos que melhor atendam a tais necessidades. Para que a aprendizagem se torne

ainda mais significativa para o aprendiz, é importante considerar sua participação ativa nas decisões em relação à sua própria aprendizagem.

Um número considerável de pesquisadores tem demonstrado as contribuições dos recursos proporcionados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao desenvolvimento da aprendizagem autônoma de línguas (BRAGA, 2010; MICOLLI, 2010, 2014; PAIVA, 2008, 2010; PAIVA e VIEIRA, 2005; OLIVEIRA, 2013). É possível ainda verificar as contribuições de tais recursos na efetivação da aprendizagem de línguas por meio de atividades desenvolvidas com base nos pressupostos de diversas abordagens teóricas, tais como a aprendizagem colaborativa (FIGUEIREDO; SILVA, 2014; SOUZA, 2006; SHIELD; WEININGER, 1999) e competência comunicativa intercultural (O'DOWD, 2001, WARE; KRAMSCH, 2005).

No que se refere à autonomia na aprendizagem de leitura em LI, Braga e Schlindwein (2007, p. 2) argumentam que “a organização hipertextual de materiais digitais pode ser uma alternativa promissora para o sucesso da aprendizagem independente, na medida em que oferece ao aluno flexibilidade de escolhas”. Por outro lado, essa flexibilidade pode levar leitores inexperientes a se desorientarem diante do mar de informações proporcionadas pelo hipertexto. Frente às diversas possibilidades de rotas de navegação no oceano hipertextual, o leitor/navegador pode, muitas vezes, perder os pontos de referência e ter dificuldades para chegar ao destino pretendido (CONKLIN, 1987). Adicionalmente, escolher a trajetória de leitura em meio a um número considerável de possibilidades de informações proporcionadas pelos *links* pode não ser uma tarefa muito fácil ao leitor que não tem conhecimento de seus objetivos de leitura (COSCARRELLI, 2012).

Essas considerações apontam para a necessidade do uso consciente de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, uma vez que o leitor poderá lançar mão dessas estratégias para nortear a seleção das informações relevantes a seu estudo partindo dos objetivos das atividades propostas a ele. O uso consciente de estratégias de leitura, por sua vez, pode ser desenvolvido através de instrução explícita (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

Assim, após uma busca empreendida para encontrar pesquisas que abordam leitura hipertextual em Ambiente Virtual de Aprendizagem, observei que alguns textos tratam do tema de uma forma mais teórica, mas poucos abordam de uma maneira mais

prática (FERNANDES, 2007; RIBEIRO, 2006; ROCHA, 2006; SENNA, 2001; SILVA, 2006; VIEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2005). Embora as pesquisas que abordam a leitura hipertextual em língua estrangeira (LE) estejam em crescente expansão, não encontrei nenhum estudo que tratasse da instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas voltadas para atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora em língua inglesa. Desse modo, este estudo pretende contribuir com o desenvolvimento dos estudos relacionados à aprendizagem autônoma, à utilização das TDICs, sobretudo, o hipertexto na aprendizagem de leitura em LI, visto que buscou investigar um aspecto ainda não explorado nas áreas supracitadas. A partir disso, surgiram os objetivos que serão apresentados a seguir.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a efetividade da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura direcionadas às atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora em língua inglesa. Como objetivos específicos, apresentamos os seguintes:

- Observar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos, anterior à instrução.
- Mapear o percurso ou caminho feito pelos alunos para realizar a leitura de hipertextos disponíveis no AVA através das respostas às atividades e das narrativas de aprendizagem, no intuito de detectar as pistas de quais estratégias de leitura eles foram adotando.
- Observar as percepções dos aprendizes quanto à eficácia da aplicação das estratégias aprendidas durante o curso para a realização das atividades propostas.

Com base nesses objetivos, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa.

- Quais estratégias eram utilizadas pelos aprendizes para a leitura de textos em inglês tanto no formato impresso quanto virtual, antes da instrução?
- Quais os eventuais efeitos da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para a realização das atividades automonitoradas de leitura hipertextual em língua inglesa?
- Quais as percepções dos aprendizes em relação às suas experiências de leitura hipertextual a partir da aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas?

## **Metodologia**

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso com observação participante, pois a pesquisadora intervém através da instrução de estratégias de leitura hipertextual e, ao mesmo tempo, investiga o processo de aplicação de tais estratégias durante a realização de atividades automonitoradas por aprendizes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico de um Instituto Federal do interior de Goiás.

A pesquisa foi realizada em dois contextos: em um laboratório de informática da instituição em estudo; e em um Ambiente Virtual de Aprendizagem criado no sítio eletrônico *Wiggio*.

Para a geração dos dados, foram elencados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários; narrativas de aprendizagem; observações do desempenho das atividades realizadas; testes de compreensão textual em LI; método do *think aloud* (pensamento em voz alta); e entrevistas.

## **Organização do trabalho**

Este trabalho está organizado em quatro partes. No primeiro capítulo, apresentamos a revisão teórica que embasa nossas análises e reflexões sobre os dados. Desse modo, discutimos os conceitos de leitura, bem como os aspectos pertinentes ao processo de leitura em geral, no intuito de compreender melhor a natureza de tal processo. Em seguida, discutimos as características da leitura no suporte virtual, com

ênfase no processo de leitura hipertextual. Seguidamente, abordamos, também, conceitos relacionados às estratégias de leitura, em especial aquelas aplicadas ao hipertexto, bem como a importância da instrução de tais estratégias no desenvolvimento da habilidade e da autonomia do aprendiz no que se refere à leitura em LI. Por fim, discutimos os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam a elaboração das atividades automonitoradas de leitura hipertextual, assim como os aspectos que devem ser levados em conta na criação de um ambiente virtual para fins educativos.

No segundo capítulo, explicitamos a metodologia utilizada neste estudo. Tratamos, em um primeiro momento, dos pressupostos teóricos do estudo de caso. Em seguida, apresentamos os contextos de pesquisa, o perfil dos participantes, a descrição do curso de leitura hipertextual proposto para a realização deste estudo, **bem como os fundamentos teóricos e metodológicos das atividades propostas por meio de *WebQuest***. Seguidamente, discutimos os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a elaboração das atividades propostas para a instrução das estratégias de leitura elencadas no curso em questão. Posteriormente, descrevemos os instrumentos para geração dos dados, bem como os procedimentos de análise desses dados.

O terceiro capítulo trata das análises e discussão dos dados coletados. Inicialmente, são apresentados aspectos referentes à experiência de leitura e usos de tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa anterior ao curso. Em seguida, apresentamos as análises das respostas dos participantes a essas atividades, bem como as análises das narrativas escritas após a realização de cada atividade, no intuito de mostrar como ocorreu o processo de adoção das estratégias cognitivas e metacognitivas no desenrolar do curso. Na sequência, apresentamos as análises dos dados gerados a partir do protocolo verbal proveniente da realização do teste final, com vistas à observação dos indícios de usos das estratégias aprendidas. Por fim, tratamos das análises das entrevistas realizadas com os alunos para verificar suas percepções acerca da instrução e da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão hiperleitora em língua inglesa.

Na quarta parte, retomamos as perguntas de pesquisa, no intuito de apresentar algumas intravistas em relação à experiência com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura hipertextual em LI. Procuramos, também, apresentar algumas

contribuições tanto para a prática pedagógica quanto para os estudos subsumidos na área de Ensino/aprendizagem de Línguas.

Este trabalho inclui ainda Referências, Apêndices e Anexos.

Passemos ao Capítulo 1, que trata dos aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:**

#### **PREPARANDO PARA O EMBARQUE VIRTUAL**

A instrução geralmente precede o desenvolvimento.

Lev Vygotsky

Considerando que este estudo trata da instrução de estratégias de leitura hipertextual via atividades automonitoradas propostas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Buscamos, em um primeiro momento, traçar considerações relacionadas ao ambiente virtual como um espaço favorável ao estudo automonitorado de leitura em LI. Em seguida, tratamos dos pressupostos teóricos que abordam conceitos fundamentais relacionados ao processo de leitura em geral, bem como as características da leitura no suporte virtual. Posteriormente, discutimos a importância do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores autônomos, especialmente os de hipertextos.

Passemos, então, à primeira seção que trata dos aspectos relativos à criação de ambientes virtuais com propósitos educacionais.

#### **1.1 O ambiente virtual como espaço para estudo automonitorado**

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as transformações sociais e culturais aceleraram, de modo significativo, todos os âmbitos das práticas humanas, principalmente no tocante aos modos como os sujeitos pós-

modernos se relacionam. As interações comunicativas, que outrora eram estabelecidas, majoritariamente, quando pelo menos dois indivíduos se encontravam ao mesmo tempo num mesmo espaço físico, superaram os limites geográficos e temporais, adquirindo, assim, novas formas de realização no mundo virtual proporcionado pela internet, ou resumidamente, no ciberespaço (LÉVY, 1999, 2004; PAIVA, 2010; RECUERO, 2004).

Atualmente, o termo “virtual” pode ser utilizado para se referir a um lugar indefinível, distante do real, mas que existe em potência, sendo possível vagar nesse espaço através do acesso a um computador. Lévy (1999, p. 125) entende o ambiente virtual ou ciberespaço como “um espaço não físico ou territorial, que se compõe de um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações [...] circulam”.

Assim, para Lévy (1999, p. 92), o ciberespaço pode ser definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Nesse sentido, o ciberespaço pode ser visto como um universo mais abrangente que comporta diversos sistemas interconectados dentro de outros sistemas que interagem entre si.

Almeida (2013, p.11), citando Albert-László Barabási (2009) na perspectiva da teoria dos grafos, esclarece que “os nós são os pontos de interconexão (no caso, as interfaces) e os *links* os caminhos dessas interconecções – fluxos”. A autora ainda aponta que

interface pode ser entendida como o nó acessível (cognoscível) de uma dada produção, uma vez que cabe a ela estabelecer a mediação (tornar-se interpretante) entre o sistema compositivo (as informações) em toda sua organização e seu público. Assim, as interfaces propiciam o acesso às informações, medeiam os fluxos interativos e tornam-se responsáveis pela representação signífica dessa relação. (ALMEIDA, 2013, p. 11-12)

Se entendermos o ambiente físico como um complexo sistema natural e considerarmos a interface das páginas da internet como um sistema de representação complexo que permite não só a visualização de informações, mas também a intervenção dos usuários, é possível, então, tratar tal interface como um ambiente virtual.

Esses espaços virtuais podem ser utilizados para a criação de ambientes de aprendizagem com o objetivo de veicular diversos conteúdos e explorar diferentes habilidades linguísticas, visto que permitem a interação entre os indivíduos envolvidos no processo educativo (PAIVA, 2010; PEREIRA, 2007). Um número considerável de

pesquisas tem demonstrado as contribuições que tal contexto pode proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando não só recursos extras às aulas presenciais, mas também a execução de cursos à distância. É muito comum se referir a esse contexto utilizando a expressão “Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”. Assim, o AVA pode ser entendido como um contexto de aprendizagem baseado na Internet ou, em outros termos, trata-se de uma educação ou aprendizagem *online* à distância, a partir de interações síncronas ou assíncronas, que, na maioria das vezes, ocorre de forma colaborativa.

Cumpramos lembrar que os recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais favorecem, mas não garantem, a efetivação da aprendizagem. Em outras palavras, se a postura do professor ainda permanece rígida e calcada na transmissão de informação e o aprendiz se posiciona de maneira passiva diante das tarefas propostas a ele, a utilização de ambientes virtuais para fins educativos pode não ser eficaz. Desse modo, para que a aprendizagem em ambientes virtuais se torne mais significativa, é preciso considerar alguns fatores, tais como: o envolvimento do aprendiz; a proposta pedagógica baseada nas reais necessidades dos aprendizes participantes; os materiais veiculados, a metodologia utilizada pelos professores, tutores, monitores; e o uso das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

Braga (2004) salienta que pesquisas empíricas apontam que os alunos tendem a transferir, para o contexto virtual, o modelo tradicional de interação, centrado no professor. Adicionalmente, Rocha (2000) sugere que a utilização de recursos tecnológicos ou o estímulo a novos espaços de interações na rede não é suficiente, pois é importante considerar o tipo de atividade proposta. Segundo Braga (2004, p. 162),

[n]ão são os recursos tecnológicos, mas sim o uso que fazemos deles que podem promover mudanças em nossas práticas de ensino. Essa afirmação é válida tanto para o uso pedagógico dos canais de interação abertos pela Internet quanto para o uso de hipertexto na construção automonitorada do conhecimento.

Essa citação aponta para um fator extremamente importante na exploração do hipertexto para atividades de leitura automonitorada em LI, que é o desenvolvimento do conhecimento estratégico. A instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas podem contribuir para engajar o aprendiz nas situações de aprendizagem e de estudo automonitorado (BRAGA, 2004). As reflexões de natureza metacognitiva se tornam

ainda mais pertinentes, uma vez que, segundo Cotterall (1995, p. 201), o conhecimento metacognitivo engloba as crenças do aprendiz sobre fatores cognitivos e afetivos que medeiam a aprendizagem. O conhecimento da tarefa inclui concepções sobre como a língua funciona e o que a tarefa envolve. O conhecimento estratégico inclui tanto o conhecimento de estratégias como uma compreensão dos princípios gerais que podem determinar a escolha de estratégias.

Feitas essas considerações, é importante salientar que a orientação adotada pelo professor cumpre um papel fundamental na determinação do ensino como uma mera transmissão de informação ou como uma facilitação do processo de aprendizagem, conforme as teorias construtivistas recomendam (KEMBER, 1994). Em outras palavras, se a elaboração de materiais digitais para a aprendizagem de leitura hipertextual em LI aponta para formas inflexíveis de abordagem, tais como a definição de respostas prontas e absolutas, o ensino refletirá o modelo tradicional, no qual o professor detém o conhecimento e o aprendiz o recebe de maneira passiva. Desse modo, para que os aprendizes possam, de fato, se beneficiar das possibilidades de ensino de leitura em LI via hipertexto, é necessária a elaboração de atividades que estimulem o engajamento ativo desses aprendizes nas construções de sentidos (BRAGA, 2004; BRAGA; SCHLINDWEIN, 2007).

Nesta seção, traçamos algumas considerações pertinentes à criação de ambientes virtuais de aprendizagem para estudo automonitorado, principalmente, aqueles voltados para a o ensino de leitura via hipertexto. Considerando que, neste trabalho, lidamos com a leitura hipertextual em LI, torna-se imprescindível a compreensão de como ocorre o processo de leitura, sobretudo, a de hipertextos. Destarte, na seção seguinte, discutimos conceitos relacionados ao processo de leitura em LE. Na seção posterior, tratamos das características pertinentes à leitura hipertextual.

## **1.2 Abordagens de leitura para o ensino de línguas estrangeiras**

O domínio das habilidades de leitura e produção textual é de extrema relevância no engajamento de um indivíduo na sociedade contemporânea, já que o discurso veiculado através das interações sociais se materializa no texto, seja na modalidade oral ou escrita. De acordo com Cagliari (1997), saber ler é mais importante do que saber

escrever. A opinião do autor faz sentido se considerarmos a leitura como uma prática necessária a diversas situações de interação vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua vida.

Nas últimas décadas, a leitura tem ocupado uma posição de destaque tanto nas pesquisas quanto nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas em geral (CARREL, 1995). De acordo com os PCN de LE, é importante reconhecer a habilidade de leitura como um fator imprescindível à formação crítica do cidadão. Conforme consta nesse documento,

a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998 p. 20).

Adicionalmente, Silva (1992) argumenta que a leitura consiste em um elemento basilar na educação de um indivíduo, uma vez que proporciona o acesso às mais diversas fontes de informações e conhecimentos.

Entretanto, estabelecer uma definição clara e coerente de leitura, sem correr o risco de incluir todos os aspectos relevantes que fazem parte desse processo, consiste em uma tarefa árdua. Cumpre lembrar que a “leitura” de que trata este trabalho é a leitura do texto escrito, pois também é possível falar em leitura de imagens, de gestos, de expressões faciais e de mundo.

Devido à natureza complexa do processo de leitura, pesquisadores interessados em compreender os fenômenos envolvidos no ato de leitura têm constantemente reformulado a concepção de leitura e dos participantes deste processo, ora privilegiando o texto e seus aspectos internos, ora privilegiando o leitor e os fatores cognitivos na leitura, ora ainda considerando o contexto social em que o autor, o texto e o leitor estão inseridos. Em uma breve retrospectiva teórica concernente às abordagens de leitura, é possível verificar as mudanças no foco do objeto de análise e, por conseguinte, nas concepções de texto, leitura e leitor. Começemos pela abordagem ascendente.

### 1.2.1 Abordagem ascendente

Neste prisma, pode-se observar uma visão de leitura calcada na decodificação de elementos linguísticos, tomando o texto como uma unidade de análise suficiente para a compreensão da leitura. Nesse sentido, para que o leitor ative a compreensão, é necessário que ele possua a competência linguística na língua em que o texto foi escrito. Em outros termos, a habilidade de reconhecer e extrair significados das palavras torna-se fundamental neste modelo de leitura, uma vez que o texto é visto como uma fonte plena e única de sentido fluindo em direção ao leitor, por isso a utilização do termo ascendente (*bottom-up* em inglês). Conforme afirma Leffa (1999, p.6),

[o] aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência.

Segundo Gough (1972,<sup>7</sup> citado por HUDSON, 2007), no ato de leitura, o movimento articulado pelos olhos é linear (pelo menos nos textos em português, inglês, etc.), isto é, o sistema visual capta palavra por palavra, letra por letra, partindo sempre da esquerda para a direita, de cima para baixo. Adicionalmente, o referido autor enfatiza a correspondência grafema-fonema, bem como o processamento de informações já existentes no texto como aspectos cruciais na compreensão.

É importante observar que a percepção visual de qualquer signo passa por um estágio que compreende a captação e o processamento mental da informação visual. Dessa forma, a luz incide sobre a superfície onde um determinado signo se encontra, é refletida, e então captada por um sensor, o olho, que se utiliza da córnea, a pupila, o cristalino e a retina para a recepção dos fenômenos luminosos. Seguidamente, o nervo ótico transporta as informações para o córtex cerebral, o que possibilita as sinapses da percepção (ROBERT, 2000). De acordo com Santos e Simas (2001), considerar a

---

<sup>7</sup> GOUGH, P.B. One second of reading. In: KAVANAUGH, F.; MATTINGLY, I. G. (Ed.): *Language by Ear and by Eye: The Relationship Between Speech and Reading*. Cambridge, MA: The MIT Press. p. 33-58.

percepção visual como um fenômeno linear pode ser inapropriado, uma vez que, na prática, o processo é bem mais complexo. Adicionalmente, “a percepção e processamento visual da forma são processos dinâmicos e contínuos e podem envolver tanto um processamento de baixo para cima ou *bottom-up* como um processamento de cima para baixo ou *top-down*” (SANTOS; SIMAS, 2001, p. 163).<sup>8</sup>

De acordo com Foucambert (1994, p. 6), “ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear [...]. [J]amais se chega ao significado de um texto pela soma do sentido das sucessivas palavras que o compõem”. Vemos, portanto, que a compreensão do processo de leitura não pode ser reduzida a simples decodificação de elementos linguísticos de forma linear, é preciso considerar não só a dimensão físico-fisiológica, mas também as dimensões cognitiva e social. Coscarelli (1999) traz uma definição de leitura que vai nessa mesma direção. Segundo Coscarelli (1999, p.33), a leitura é

um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc.

A partir do exposto, é possível constatar uma grande variedade de aspectos pertinentes ao ato de ler, os quais não são considerados pela abordagem ascendente na compreensão do processo de leitura. Alguns dos aspectos mencionados acima, como a postura ativa do leitor frente ao texto, foram percebidos e incorporados no estudo do ato de leitura pela abordagem descendente ou *top-down*.

### 1.2.2 Abordagem descendente

A partir de algumas críticas em relação às inconsistências teóricas e práticas da perspectiva estruturalista, surgem as propostas das abordagens cognitivistas que, por sua vez, direcionam o foco de análise aos processos mentais articulados pelo leitor na prática de leitura. Nesse sentido, o texto já não é mais pleno de sentido, isto é, a tarefa da construção de sentido é atribuída ao leitor, que mobiliza seu conhecimento linguístico, textual, enciclopédico e de mundo para desempenhá-la.

---

<sup>8</sup> Na abordagem psicológica da percepção visual, *top-down* refere-se ao processamento não linear, que por sua vez, é uma denominação utilizada pelos modelos cognitivos de percepção visual. Por outro lado, o termo *bottom-up* é utilizado para fazer referência ao processamento visual de formas, sintetizadas no córtex visual, a partir das informações que chegam e são analisadas na retina (SANTOS; SIMAS, 2001).

O processamento da leitura, nessa perspectiva, se dá através de uma série de operações articuladas pelo leitor, tais como a predição, estabelecimento de hipóteses sobre o que o texto aborda a partir da ativação de seu conhecimento prévio e a busca da confirmação através das pistas deixadas pelo leitor. Goodman (1976), um dos precursores desse modelo, entende a leitura como

um processo seletivo. Envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas disponíveis selecionadas a partir do insumo perceptual baseadas na expectativa do leitor. Como essa informação parcial é processada, tentativas de decisões são feitas para ser confirmadas, rejeitadas, ou refinadas com o progresso da leitura.<sup>9</sup> (GOODMAN 1976, p. 498).

Nesse sentido, o texto não mais apresenta um sentido ao leitor, mas estimula a busca do sentido já construído, de alguma forma, na mente do leitor. A esse respeito, Leffa (1996, p. 14-15) argumenta que “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”.

No que tange ao processo de leitura em LE, Coady (1979,<sup>10</sup> citado por CARRELL; EISTERHOLD, 1995) desenvolveu um modelo, na perspectiva descendente, no intuito de observar como a compreensão de leitores de LE é processada. A partir de seus estudos, o autor observou que o conhecimento de mundo do leitor de uma LE interage com as habilidades conceituais e as estratégias de processamento de modo mais ou menos eficiente com o objetivo de alcançar a compreensão.

Para Coady (1979, citado por CARRELL; EISTERHOLD, 1995, p. 74), as habilidades conceituais referem-se a uma “capacidade intelectual geral”, ao passo que as estratégias de processamento consistem nos “vários subcomponentes da habilidade de leitura”, tais como as habilidades de processamento dos elementos linguísticos. No que diz respeito ao conhecimento de mundo, o autor ainda nota que os leitores com uma maior carga de conhecimento das culturas ocidentais aprendem inglês mais rápido. Nesse sentido, os materiais de leitura devem abordar textos relacionados a temas

---

<sup>9</sup> Nossa tradução de: a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected, or refined as reading progresses.

<sup>10</sup> COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, R; BARKMAN, B; JORDAN, R. R. (Ed.). *Reading in a second language*. Rowley, Ma: Newbury House. 1979. p. 5-12.

familiares aos leitores, já que o conhecimento semântico pode, de alguma forma, compensar a falta de conhecimento das estruturas sintáticas.

A esse respeito, Leffa (1999) salienta que as informações armazenadas na memória do leitor desempenham um papel extremamente importante na leitura, uma vez que o leitor pode omitir, trocar e acrescentar palavras que não constam no texto sem perceber. Nesse sentido, o autor explica tal fato argumentando que o leitor não lê necessariamente o que está impresso no texto, mas “o que sua mente mandou seus olhos procurar” (LEFFA, 1999, p. 13). Para Smith (1999), a partir da utilização da predição e do contexto, o leitor pode ativar os esquemas<sup>11</sup> na memória para construir significados durante o processo de leitura.

Devido ao seu caráter mentalista, essa vertente foi, também, superada pelas abordagens discursivas que, a partir das perspectivas interacionistas, ampliam o escopo da atividade de leitura, levando-se em conta o texto, sujeito-leitor (visto como participante ativo) e as condições de produção do discurso na construção de sentido de um determinado texto.

### **1.2.3 Abordagens interacionistas**

É possível observar, na literatura sobre leitura, uma vasta gama de modelos interacionistas evidenciando vieses ora de cognitivismo ora de sociointeracionismo. Em outras palavras, alguns modelos tendem a enfatizar a interação entre os componentes dos processos cognitivos na leitura, ao passo que outros modelos enfatizam não só a interação entre autor-texto-leitor, mas também a interinfluência do contexto sociocultural em que estes estão inseridos (CARREL et al., 1995; DURAN, 2009; HUDSON, 2007; LEFFA, 1999; SABOTA, 2012). Assim, serão discutidos alguns pontos pertinentes aos principais modelos provenientes das abordagens interacionistas.

Hudson (2007) lista três vertentes que orientam o estudo do processo de leitura sob o paradigma interacionista. A primeira enfatiza o papel das habilidades cognitivas de forma independente da compreensão geral. A segunda foca na interação entre o

---

<sup>11</sup> Os esquemas podem ser entendidos como blocos de conhecimentos pré-existentes, armazenados na memória e que representam situações vivenciadas ou familiares (ANDERSON; PEARSON, 1984).

conhecimento prévio e o texto. E, por fim, a terceira enfatiza os aspectos sociais, contextuais e as relações de poder incidentes na construção de sentido.

O primeiro, considerado como visão autônoma de leitura (STREET, 1993), possibilita a investigação do processo de leitura fora de um contexto por meio de trechos ou fragmentos isolados, tecnologias que captam o movimento dos olhos, velocidade do protocolo de respostas etc. Nesse viés, a leitura consiste em um processo independente de aspectos contextuais, isto é, o contexto pode auxiliar, mas não tem uma influência tão direta quanto o processo cognitivo. É possível observar que esse modelo se ocupa em observar a interação dos elementos cognitivos no processamento de informações textuais.

A segunda orientação enfatiza a interação entre o conhecimento de mundo e experiências do leitor e o texto; em outros termos, o foco é colocado na predição do sentido intencionado pelo autor a partir da ativação do conhecimento prévio e confirmação através da leitura. Segundo Hudson (2007), tal visão está vinculada a discussão de Smith (1994) de que as línguas possuem uma superfície estrutural na qual se evidenciam as características linguísticas e uma superfície mais profunda de onde se obtêm o sentido de uma determinada mensagem. Vê-se que, em tal orientação, o hibridismo das abordagens ascendente e descendente se revela, uma vez que a leitura é vista como um processo que

não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura. (DURAN, 2009, p. 4).

Na terceira orientação, o contexto social é visto como um aspecto imprescindível ao entendimento do processo de leitura e busca subsídios teóricos nos Estudos de Novos Letramentos. Assim, para examinar como ocorre o processo de leitura é importante levar em conta as práticas de letramento que, por sua vez, englobam questões pertinentes às convenções relativas ao papel da leitura e escrita em um determinado contexto social, bem como as expectativas dos leitores e a seleção dos tópicos e gêneros apropriados a cada situação. Nesse viés, o processo de leitura é interativo, na medida em que envolve não só o processamento dos elementos internos do texto e o conhecimento de mundo do leitor, mas também por admitir que as práticas de letramento, tanto leitura

quanto escrita, não são neutras, isto é, estão sempre inseridas em contextos ideológicos envolvendo relações sociais de poder e de controle (FAIRCLOUGH, 1989; HUDSON, 2007).

É importante salientar que leitores e escritores, ao agirem através da linguagem para a construção de significados, se posicionam social, política, cultural e historicamente. Desse modo, entendemos que a língua não se refere a um sistema rígido, neutro e fechado em si mesmo, mas se trata de um fenômeno complexo, dinâmico, simbólico, mutável, fluido, híbrido, heterogêneo e adaptativo, uma vez que a língua se adapta aos usuários e estes a utilizam para se adaptarem ao contexto em que estão inseridos (BAKER, 2009; BLOMMAERT, 2012; KNOBLAUCH, 2001; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; RISAGER, 2006; entre outros). Pode-se dizer, ainda, que a língua é construída social e politicamente; portanto, é atravessada por relações de poder, tensões e conflitos ideológicos e afetivos.

A concepção de leitura, adotada neste estudo, subjaz ao conceito de língua discutido no parágrafo anterior e entende que, no processo de leitura, as construções de sentido são determinadas por fatores sócio-histórico-ideológicos e culturais. Dessa forma, o sentido só pode ser estabelecido a partir da interação do sujeito-leitor e os discursos veiculados em um dado texto. Moita Lopes (1996, p. 142) corrobora essa concepção ao afirmar que ler é “saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado”. Desse modo, “[I]er é se envolver em uma prática social” (MOITA LOPES, 1996, p. 142).

Ainda nesta direção, Sabota (2006, p. 83) nos esclarece que

[a] leitura é interativa e transcendente e não se prende apenas à decodificação do texto: ela busca ir além. Portanto, ela pretende estender seus limites até onde é possível unir o conhecimento do leitor aos sinais gráficos e às marcas textuais, com vistas à comunicação de ideias e à integração com o mundo exterior.

Nesta subseção, discutimos aspectos da leitura defendidos pelos modelos subjacentes à abordagem interativa, bem como explicitamos nossa concepção de leitura. Na seção seguinte, traçamos algumas considerações sobre os elementos e as características da leitura no suporte virtual.

### **1.3 A leitura no suporte virtual**

Ao longo da história, mudanças significativas nos modos de ler ocorreram à medida que os textos foram se enquadrando em novos espaços de veiculação. Na fixação da linguagem articulada, a humanidade recorreu a diversos objetos simbólicos, instrumentos e suportes (HIGOUNET, 2003). Atualmente, lidamos com textos manuscritos, impressos e virtuais nos diversos âmbitos de nossas práticas de letramento. Tal fato instigou pesquisadores interessados nos avanços tecnológicos da escrita a estudar, com maior empenho, as características desse novo suporte virtual e suas implicações para o processo de leitura. As contribuições mais relevantes para a compreensão da noção de hipertexto advêm, principalmente, das discussões dos franceses, Roger Chartier, historiador cultural que desenvolveu estudos sobre as práticas e os modos de leitura, do filósofo da “Inteligência das Tecnologias”, Pierre Lévy, bem como dos teóricos norte-americanos das tecnologias digitais, George Landow e David Bolter. Desse modo, os itens seguintes apresentam elementos pertinentes ao entendimento desse formato textual, com base tanto nos autores supracitados quanto em trabalhos e releituras de autores brasileiros.

#### **1.3.1 A noção do hipertexto**

A ideia precursora do conceito de hipertexto nos remonta à máquina imaginária de Vannevar Bush. Em seu artigo “As we may think”, publicado em 1945, o referido autor descreve um dispositivo denominado Memex (memory + index), no qual seria possível o armazenamento de uma grande quantidade de informações organizadas e disponibilizadas para fácil e rápido acesso (MOWERY; ROSENBERG, 2005). Para Vannevar Bush,

[a] mente humana [...] opera por associações. Com um item em mãos, ela pula instantaneamente para o próximo que é sugerido pela associação de pensamentos, de acordo com uma intrincada rede de possibilidades oferecida pelas células do cérebro. Ela tem outras características, é claro; as trilhas que não são frequentemente seguidas estão fadadas a desaparecer, os itens não são completamente permanentes, a memória é transitória. Além disso, a velocidade da ação, a complexidade das trilhas, os detalhes das imagens mentais, são

mais inspiradores que tudo mais na natureza. (BUSH, 1945,<sup>12</sup> citado por COSCARELLI, 2010, p. 124).

Assim, percebemos que o desejo de Bush era o de criar um dispositivo que operasse da mesma forma ou de forma mais eficiente que a mente.

Posteriormente, o pioneiro da tecnologia de informação, Theodore Nelson, cunhou os termos *hipertexto* e *hipermídia* em seu projeto intitulado Xanadu, desenvolvido em 1965.<sup>13</sup> A ideia do autor consistia na criação de um sistema que permitiria a escrita e a leitura de forma não sequencial. Nelson também partilhava do mesmo anseio de Bush, a saber, criar uma máquina capaz de compilar diversos blocos de textos, a qual possibilitaria a articulação, edição e leitura de documentos de forma semelhante ao funcionamento da mente no que se refere à produção de textos (LÉVY, 2004).

Embora a ideia de hipertexto tenha surgido com os norte-americanos Vannevar Bush e Thodore Nelson, os estudos que mais oferecem contribuições para o entendimento do hipertexto pertencem ao filósofo Lévy (1996, 2004). O autor desenvolve uma teoria sobre hipertexto, a qual atribui o nome de ecologia cognitiva. Para o autor, tal abordagem revela-se eficaz para essa empreitada, uma vez que *ecologia* implica a existência de relações e interações entre organismos vivos ou não, ao passo que a palavra *cognitiva* refere-se a uma forma de conhecer. Em outros termos, “a ecologia cognitiva constitui um espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas” (MARASCHIN; AXT, 2000, p. 91). Desse modo, Lévy (2004) concebe a ecologia cognitiva como uma disciplina que se ocupa em estudar sistematicamente a tecnologia informática na organização institucional das sociedades humanas.

Nessa abordagem ecológica da cognição, Lévy (2004) vê o hipertexto como um modelo de funcionamento da mente, isto é, a cognição é entendida como o efeito de

---

<sup>12</sup> BUSH, V. As we may think. 1945. Disponível em: <<http://www.ps.uni-saarland.de/~duchier/pub/vbush/vbush.shtml>>.

<sup>13</sup> NELSON, T. Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate. ACM 20th National Conference. 1965 p. 84-100. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=806036>>

redes complexas da mesma forma que o hipertexto é resultado de redes complexas interligadas entre si. A figura seguinte ilustra a noção de hipertexto do referido autor.

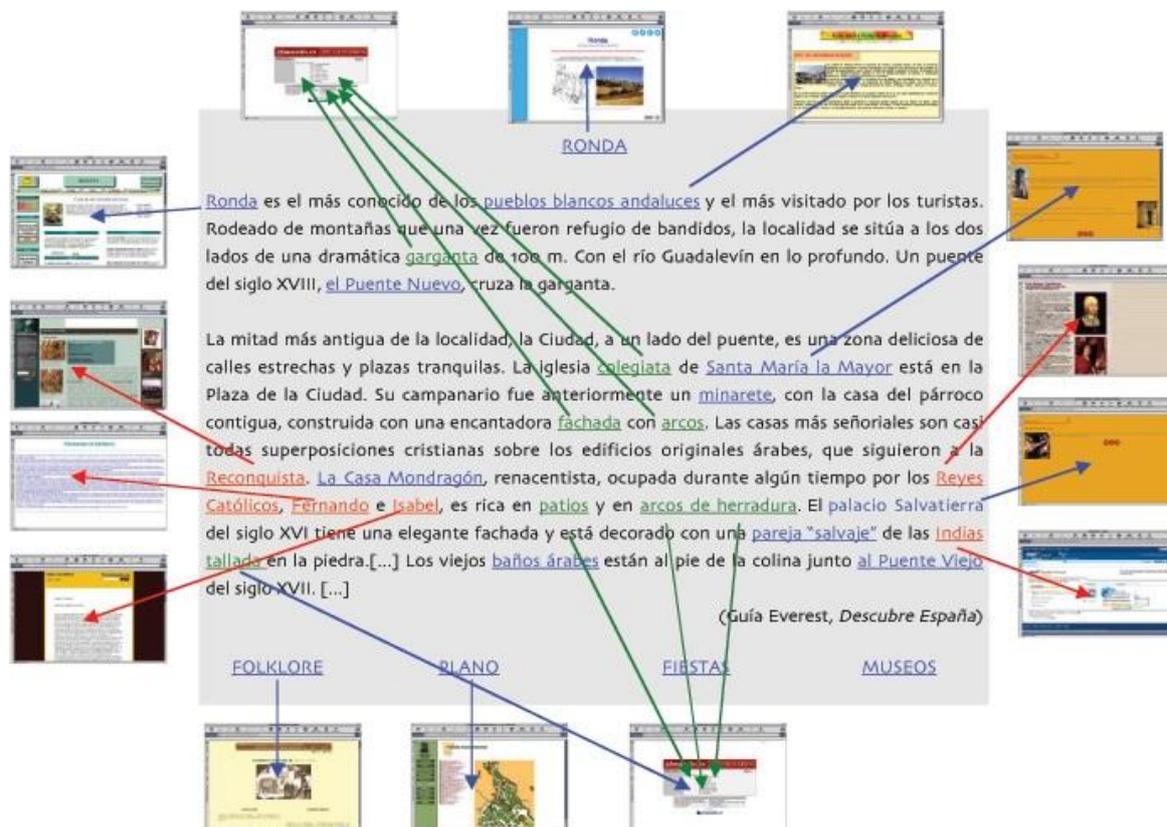


Figura 1: Modelo de hipertexto

Fonte:< <https://cw121a5.wordpress.com/tag/hipertexto/>>

Lévy (2004) propõe conceitos de hipertexto considerando suas dimensões técnica e funcional. Assim, para o autor,

tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. [...] Funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação. (LÉVY, 2004, p. 20).

Ao tratar do conceito de tecnologia da inteligência,<sup>14</sup> Lévy (1996) lança mão das características do modelo de organização reticular da mente para descrever o papel desempenhado por tal tecnologia. Nesse sentido, para o autor “uma tecnologia intelectual, quase sempre, exterioriza, objetiviza, virtualiza uma função cognitiva, uma atividade mental” (LÉVY, 1996, p. 38). Vemos que, na visão do autor, a hipertextualização nada mais é do que a atualização dos processos articulados em rede na mente do autor e leitor. A condicional seguinte encerra tal ideia:

se ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória, então as técnicas digitais de hipertextualização e de navegação constituem de fato uma espécie de virtualização técnica ou de exteriorização dos processos e leitura. (LÉVY, 1996, p. 49-50).

Vale ressaltar que, embora Lévy (1996, 1999) utilize o termo “hipertexto informático” em vários momentos ao longo de suas obras, ele não considera o espaço virtual como uma condição *sine qua non* para a existência desse formato textual, uma vez que, para ele, “o hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que *significações* estejam em jogo” (LÉVY, 2004, p. 15, grifo do autor).

Diferentemente, alguns autores relacionam o hipertexto ao contexto da informática. Snyder (1998) e Xavier (2002), por exemplo, atribuem ao hipertexto um caráter estritamente digital. De acordo com Snyder (1998, p. 126),

o hipertexto é um meio de informação que existe apenas *on-line* num computador. É uma estrutura composta de blocos de texto conectados por nexos (*links*) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. O hipertexto proporciona um meio de organizar a informação de maneira não linear, tendo o computador como automatizador das ligações de uma peça de informação com outra.<sup>15</sup>

Conforme advoga Xavier (2002), o conceito de hipertexto aborda somente os formatos textuais que estejam no ambiente *online* interligados entre si de modo a formar uma rede. Adicionalmente, o referido autor enfatiza que tais hipertextos devem ser acessados por meio de um endereço eletrônico na *World Wide Web*.

---

<sup>14</sup> Inteligência é considerada por Lévy (2004) como um sinônimo de cognição.

<sup>15</sup> Nossa tradução de: hypertext is an information medium that exists only on-line in a computer. A structure composed of blocks of text connected by electronic links, it offers different pathways to users. Hypertext provides a means of arranging information in a non-linear manner with the computer automating the process of connecting one piece of information to another.

Snyder (1998) indica, ainda, que há diferentes tipos de hipertextos e cada um apresenta suas particularidades. Desse modo, há aqueles que se assemelham aos textos impressos e aqueles que englobam diversos recursos hipermidiáticos.<sup>16</sup> O autor ainda apresenta quatro categorias de hipertextos: os fechados, como *hipercards*,<sup>17</sup> os que são sistemas de distribuição de hipertextos, como o sistema www; os que só permitem a leitura; e os que permitem ao usuário acrescentar textos, *links*, ou ambos.

Uma questão que preocupa os pesquisadores que estudam os gêneros emergentes no meio virtual é a consideração ou não do hipertexto com um gênero digital. Para Paiva (2004, p. 76), “gêneros textuais são como sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas”. Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 25) argumenta que o hipertexto não pode ser considerado um gênero textual específico, mas consiste em “um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas”.

A posição defendida neste estudo não limita o hipertexto ao suporte digital, mas considera toda construção de sentido como uma rede hipertextual, isto é, o processamento mental da leitura, quer seja de textos impressos ou eletrônicos, não se dá de forma linear, mas mobiliza operações de modo reticular que apontam para diversas direções. Adicionalmente, a organização hipertextual é uma característica da natureza humana em diversos aspectos. Nesse sentido, Marcuschi (2005, s/p) salienta que “o hipertexto seria, sobretudo, uma forma de se entender os modos de tessitura de sentidos e organização de nosso dizer. Não somos lineares por natureza, não somos uma sequência de racionalidade nem somos explicitude”.

Buscamos, nesta subseção, apresentar elementos pertinentes à noção de hipertexto em termos de técnica e estrutura. Na subseção seguinte, são apresentados aspectos relativos aos modos e ao processamento da leitura hipertextual.

---

<sup>16</sup> A hipermídia consiste em uma fusão de diversas mídias de uma maneira não linear. Desse modo, a hipermídia pode englobar não só textos, mas também sons, animações e vídeos (BUGAY; ULBRICHT, 2000).

<sup>17</sup> *Hipercard* se refere a um programa utilizado antes do sistema WWW (*world wide web*) que proporcionava uma associação de bancos de dados a uma interface gráfica flexível e modificável pelo usuário (LASAR, 2012).

### 1.3.2 Características relativas ao processo de leitura hipertextual

Com o advento de novos suportes de veiculação textual, como, por exemplo, as telas dos computadores, um grande número de pesquisadores tem se debruçado na compreensão de como ocorre o processo de leitura de hipertextos, no intuito de observar a influência do suporte eletrônico nos modos de ler (CHARTIER, 2002; COSCARELLI, 2012; LÉVY, 2004; MARCUSCHI, 2005; PINHO, 2000; entre outros). Desse modo, buscou-se articular pontos de vista divergentes, convergentes e complementares, no intuito de obter uma visão ampla e dinâmica do fenômeno em questão.

Chartier (2002) sinaliza uma preocupação em relação à habilidade de selecionar e distinguir os discursos e fontes de informação disponíveis no suporte eletrônico, visto que o hipertexto é capaz de integrar e distribuir textos e discursos diversos. Para o autor, os textos impressos garantiam uma maior credibilidade em termos de autoria e de qualidade nas informações comunicadas, diferente do hipertexto que possibilita uma maior abertura em relação à intervenção do leitor, considerado como um coautor. Entretanto, não se pode dizer que tal intervenção é uma característica apenas do hipertexto, visto que o leitor de impressos também pode fazer anotações ou acrescentar comentários no texto, assim como o leitor de hipertexto. Adicionalmente, como argumenta Coscarelli (2010, p. 157), “existem lugares apropriados para que o leitor se manifeste e faça suas intervenções e ele não pode modificar tudo o que quiser como um verdadeiro coautor”.

No que se refere aos modos de leitura, Pinho (2000) discute algumas diferenças em relação à leitura de textos impressos e a leitura na tela de um computador. Assim, ele argumenta que

[u]m leitor ocidental lê textos impressos seguindo um caminho de leitura, formado por quatro pontos. A região de partida se dá primeiramente da esquerda para a direita da página, segue em diagonal de cima para baixo, ocorrendo novamente na linha seguinte, também da esquerda para a direita. O movimento forma um caminho que se repete linha após linha de maneira consecutiva, compondo um formato imaginário similar a consoante “Z”. A partir disso os conteúdos textuais são dispostos e lidos dentro de uma seqüência. (PINHO 2000, p. 171).

Como se pode observar, Pinho (2000) defende uma forma de leitura de impressos predominantemente linear, como se todo leitor seguisse sempre a mesma rota, sem interrupções para a leitura de referências ou notas de rodapé, sem recuar para reler uma passagem que não ficou clara ou avançar para outra parte que considera mais interessante.

Para Burgos (2006), a leitura de textos no suporte virtual toma uma rota distinta daquela descrita por Pinho (2000). Desse modo, a autora afirma que

[n]os sítios virtuais a leitura é iniciada a partir do centro do sítio virtual (ponto 1), em seguida o foco visual é dirigido para o lado superior esquerdo (ponto 2), para posteriormente chegar, em linha reta, até o lado superior direito (ponto 3). O caminho continua com uma descida em diagonal até o canto inferior esquerdo (ponto 4), continuando, em linha reta, até a extremidade inferior direita (ponto 5). (BURGOS, 2006, p. 4).

Cabe salientar que o ato de ler textos na tela é chamado, por alguns autores, de navegar. Pinho (2000, p. 335) diferencia o uso de alguns termos, utilizados no contexto informacional, que pertencem ao mesmo campo lexical do verbo navegar. Desse modo, para ele, *navegação* refere-se à interconexão através de diversos computadores da rede localizados em diferentes servidores ou a ação de localizar outros sítios virtuais e suas interconexões, a partir da utilização dos *browsers*, que, por sua vez, são chamados de *navegadores* e podem ser considerados como um *software* utilizado para pesquisa em redes direcionado à recuperação e à exibição de cópias de arquivos.

Não se pode ignorar o fato de que o suporte que porta ou fixa um texto influencia na maneira de manuseá-lo. A evolução de suportes textuais permite não só gestos e modos de leitura distintos, mas busca fornecer vantagens sobre os suportes antecedentes. Ao discutir as mudanças nas formas de leitura decorrentes do advento gradativo de novos suportes, Chartier (2002) estabelece um paralelo entre os aspectos da leitura por meio do rolo de pergaminho (*volumen*) e do livro manuscrito ou impresso (códice). Assim, para o autor, a leitura do rolo

era uma leitura contínua, que mobilizava o corpo inteiro, que não permitia ao leitor escrever enquanto lia, ao passo que o códice, manuscrito ou impresso, permitiu gestos inéditos (folhear o livro, citar trechos com precisão, estabelecer índices) e favoreceu uma leitura fragmentada, mas que sempre percebia a totalidade da obra, identificada por sua materialidade. (CHARTIER, 2002, p. 30).

Embora sejam perceptíveis as diferenças nos modos de manipular os suportes, é preciso ainda verificar nas pesquisas fatores que possam comprovar diferenças reais nas operações cognitivas envolvidas na compreensão de textos impressos e eletrônicos. Coscarelli (2006, p. 4) advoga que “toda leitura envolve colocar em prática diversas habilidades cognitivas que refletem o funcionamento de vários domínios de processamento. Ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas um conjunto delas, que juntas resultam na construção de sentido(s).”

Vê-se que nenhuma leitura é linear, uma vez que a cognição humana funciona por meio de associações. Portanto, a leitura tanto de textos impressos quanto virtuais pode ser considerada hipertextual. O hipertexto, na verdade, “potencializa uma característica que já era própria de todo o discurso” (RAMAL, 2002, p. 175). No que se refere à noção de leitura de hipertexto, a seguinte citação de Coscarelli (2006, p. 7) resume, de uma forma sucinta e consistente, a posição tomada neste estudo. Assim, para a autora, “o que temos hoje com a informática é uma forma de ler e produzir textos mais próximos daquela que usamos mentalmente para processar as informações, ou seja, para pensar”.

Nesta subseção, procuramos abordar aspectos relacionados ao processo de leitura de hipertextos. Observamos que uma grande quantidade de informações é atualizada nos formatos impressos, manuscritos e digitais, constituindo, assim, as práticas de leitura na contemporaneidade. Desse modo, se um dos objetivos educacionais é a formação de leitores autônomos aptos a se engajarem de forma ativa nos diversos eventos que envolvem o ato de ler, proporcionar a familiarização com essas práticas por parte dos aprendizes de línguas é de suma importância. Assim, na subseção seguinte, serão apresentados alguns aspectos relativos à contribuição do formato hipertextual e da instrução de estratégias de leitura para o estímulo à autonomia do leitor.

### **1.3.3 O leitor autônomo: o papel da instrução de estratégias para a compreensão hipertextual**

As TDICs podem criar um contexto de ensino-aprendizagem favorável não só ao desenvolvimento de várias habilidades específicas de língua, mas, também, à

capacitação dos aprendizes no autogerenciamento e no autocontrole de suas atividades. Além disso, Braga (2010, p.65) afirma que “o desenvolvimento das habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) pode ser beneficiado por atividades previstas para estudo automonitorado” que, por sua vez, podem ser viabilizadas pelos recursos tecnológicos, como por exemplo, o hipertexto.

No que se refere à estrutura, como discutido anteriormente, o hipertexto digital pode ser compreendido como um sistema complexo de representação sígnica de informações multimodais dispostas em redes. Nesse sentido, o hipertexto consiste em um formato textual, ou “documento” como prefere Lévy (2004), que apresenta nós ou *links* acessíveis. Cada nó consiste em um ponto de interconexão que estabelece o caminho para uma nova interface que, por sua vez, pode apresentar outros sistemas multissemióticos e multissensoriais (COSCARRELLI, 2012; LÉVY, 2004).

Dessa forma, o hipertexto constitui uma ferramenta digital que pode funcionar como uma mola propulsora tanto para o aprimoramento das habilidades receptivas, especificamente a habilidade de leitura, quanto para o desenvolvimento da autonomia do leitor, já que esse formato textual consiste em “um texto que oferece ligações, denominadas *links*, para outros textos, e, por isso, o leitor pode escolher a sua própria rota na leitura desse material” (COSCARRELLI, 2012, p.158).

Para compreender melhor os atributos de um leitor autônomo, e em especial o de hipertexto, é imprescindível o entendimento do conceito de autonomia. Desse modo, a noção desse construto proposta por Paiva (2006) vem ao encontro da noção defendida neste estudo. Para a autora, a autonomia pode ser considerada como

um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89)

Desse modo, um leitor autônomo de hipertextos tende a agir de modo a: tomar decisões sobre sua própria rota de leitura; selecionar e utilizar a melhor estratégia de leitura para a realização de uma tarefa específica; assumir o controle na determinação das informações relevantes aos objetivos de leitura frente aos *links* dos hipertextos;

avaliar e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem da e pela leitura (BRAGA, 2004; COSCARELLI, 2012; KONISHI, 2003; SOLÉ, 1998).

Entretanto, escolher a trajetória da leitura em meio a um número considerável de possibilidades de informações proporcionadas pelos *links* pode não ser uma tarefa muito fácil a um leitor que não tem conhecimento de seus objetivos de leitura. Assim, esse fato confirma a necessidade do uso consciente não só de estratégias de leitura, mas principalmente de estratégias metacognitivas, uma vez que o leitor poderá lançar mão destas para nortear a seleção das informações relevantes a seu estudo partindo dos objetivos das atividades propostas a ele. O uso consciente de estratégias de leitura, por sua vez, pode ser desenvolvido através de instrução explícita (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

Cumprе lembrar que leitores experientes, na maioria das vezes, mobilizam estratégias de modo inconsciente, isto é, as estratégias são acionadas de maneira automática. Entretanto, quando um obstáculo é detectado durante o processo de leitura, é preciso realizar determinadas ações para superar tais problemas e avançar na compreensão. É nesse momento que entramos no estado estratégico, conforme denominado por Solé (1998, p. 71-72), que se “caracteriza pela necessidade de aprender, resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão”. Os leitores inexperientes, por outro lado, ao se depararem com obstáculos, tendem a abandonar a leitura devido ao fato de não possuir conhecimento de estratégias para superá-los ou, como acontece frequentemente com leitores de línguas estrangeiras, partem para a tradução de palavra por palavra na tentativa de compreender o que leem (SILVA, 2011).

Para finalizar, consideramos que a instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura desempenha um papel fundamental na formação do leitor, visto que proporciona aos aprendizes de leitura recursos eficazes para aprender a aprender. A citação seguinte corrobora a ideia supracitada:

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal,

questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p.72).

Embora Nunes (2006) argumente que a utilização do termo “estratégia” seja mais recorrente nas pesquisas que enfocam os aspectos cognitivos da leitura, aproximando, portanto, dos modelos de leitura que se situam na abordagem descendente, o modelo de leitura que orienta este estudo, conforme ressaltado na seção 1.1.3, é o sócio-interacional. A abordagem de aprendizagem que melhor se adequa à instrução de estratégias de leitura proposta por esta pesquisa é a construtivista.<sup>18</sup> Desse modo, a visão de ensino-aprendizagem de estratégias de leitura utilizada neste estudo se aproxima da visão de Solé (1998). A referida autora entende

as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes”<sup>19</sup> necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. [...] [O] bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Nesta subseção, foram discutidos aspectos relacionados às características do leitor autônomo, bem como a importância da instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento desse tipo de leitor. Na próxima seção, são discutidos conceitos relativos às estratégias cognitivas e metacognitivas, em especial, as estratégias voltadas para leitura hipertextual.

#### **1.4 Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura direcionadas à compreensão hiperleitora**

As noções de habilidade, estratégia cognitiva e metacognitiva de leitura podem se aproximar em alguns pontos, acarretando, por vezes, confusões teóricas. Inicialmente, serão discutidos alguns aspectos com o objetivo de distinguir os construtos

<sup>18</sup> Em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos, em contextos socioculturais, constroem novas ideias ou conceitos, com base em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo adquiridos (FIGUEIREDO, 2006, p. 30).

<sup>19</sup> Figueiredo (2006, p. 15), com base em Wood, Bruner e Ross (1976), descreve andaime ou *scaffolding* “como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa”.

supracitados, embora esta não seja uma tarefa muito fácil. Nos itens seguintes, serão apresentadas categorizações de estratégias de leitura, em especial, a de hipertexto.

Cabe salientar que os termos habilidades e estratégias são utilizados indiscriminadamente na literatura para fazer referência a “uma ampla variedade de tarefas de processamento, comportamento e habilidades desempenhadas pelo leitor durante a atividade de leitura” (SANTORUM; SCHERER, 2008, p. 2.). De acordo com Hudson (2007), algumas abordagens de leitura restringem essa habilidade ao processo de decodificação com base na relação grafema-fonema, atribuindo o processo de construção de sentido à habilidade cognitiva e de compreensão. Outros teóricos consideram a habilidade de leitura como um processo automático (PARIS; WASIK; TURNER, 1996, citados por HUDSON, 2007). Desse modo, as estratégias são ações conscientes, ao passo que a habilidade refere-se a uma ação inconsciente.

Diversos autores se posicionam de diferentes formas em relação à visão de estratégia de leitura como uma ação consciente. Entretanto, Kleiman (2004) entende as estratégias cognitivas em leitura como operações inconscientes e automáticas realizadas pelo leitor para atingir seus objetivos de leitura. À noção de estratégia cognitiva de leitura, defendida pela autora supracitada, se contrapõe a noção de estratégia metacognitiva, uma vez que esta se refere a uma operação consciente, realizada a partir de um objetivo estabelecido.

O conceito de habilidade envolve um conjunto de operações articuladas no processo de leitura que não são inatas, mas aprendidas e, posteriormente, se tornam automáticas, isto é, uma vez aprendidas, são colocadas em funcionamento de modo inconsciente sempre que o leitor se depara com um texto. Segundo Coscarelli (2006, p. 4), “ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas um conjunto delas, que juntas resultam na construção de sentido(s)”. A esse respeito, Paris, Wasik e Turner (1996, citados por HUDSON, 2007, p. 106, grifo dos autores) contrastam habilidades e estratégias argumentando que

as habilidades referem-se a técnicas de processamento de informação que são automáticas, seja no nível de reconhecer a correspondência entre fonema e grafema, seja no nível de resumir uma história. As habilidades são aplicadas ao texto, inconscientemente, por muitas razões, incluindo perícia, a prática repetida, a conformidade com as direções, sorte, e uso ingênuo. Em contraste, as estratégias são ações selecionadas deliberadamente para atingir objetivos específicos. Uma habilidade emergente pode se tornar estratégia quando é

utilizada intencionalmente. Da mesma forma, uma estratégia “pode passar a outra categoria”... e tornar-se uma habilidade.<sup>20</sup>

Anderson (2003) também compartilha da ideia de que as estratégias são utilizadas pelos aprendizes de forma consciente para melhorar a aprendizagem, por isso exigem que o aprendiz se envolva ativamente tanto na sua escolha quanto no seu uso.

Para Carrell (1995), as estratégias de leitura podem ser entendidas como ações selecionadas e controladas ativamente pelo leitor de forma a atingir os objetivos e propósitos almejados. Coscarelli (1997), por sua vez, argumenta que a educação deve estimular a aprendizagem autônoma, em outras palavras, os aprendizes devem lançar mão de estratégias que os possibilitem seguir seus caminhos aprendendo por conta própria. Nesse sentido, Oxford (1991) argumenta que

[a]s estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. As estratégias de aprendizagem de línguas usadas adequadamente resultam em uma melhor proficiência e maior autoconfiança (OXFORD, 1991, p. 1).<sup>21</sup>

Para tanto, é necessário que os aprendizes tomem consciência do processo de aprendizagem, se apropriando de estratégias cognitivas adequadas à realização das tarefas que se propuserem a desempenhar. Dickinson (1994, p.8) salienta que a seleção de estratégias cognitivas adequadas à execução de uma determinada tarefa é uma decisão que exige “uma série de operações mentais que são executadas pela utilização de estratégias de níveis mais elevados chamadas de *estratégias metacognitivas* (grifo do autor)”.<sup>22</sup> Desse modo, enquanto as estratégias cognitivas estão a serviço do

---

<sup>20</sup> Nossa tradução de: Skills refer to information-processing techniques that are automatic whether at the level of recognizing phoneme-grapheme correspondence or summarizing a story. Sills are applied to text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck, and naïve use. In contrast, strategies are actions selected deliberately to achieve particular goals. An emerging skill can become a strategy when it is used intentionally. Likewise, a strategy can “go underground” ... and become a skill.

<sup>21</sup> Nossa tradução de: Learning strategies are steps taken by the students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self confidence.

<sup>22</sup> Nossa tradução de: a series of mental operations, which are carried out by using higher level strategies called *metacognitive strategies*.

cumprimento de uma dada tarefa, as estratégias metacognitivas são úteis ao gerenciamento e ao controle do processo de aprendizagem (DICKINSON, 1994).

Nesta direção, a metacognição pode ser entendida como o conhecimento das operações cognitivas articuladas no gerenciamento e na regulação do processo de leitura. Desse modo, a seleção das estratégias cognitivas mais efetivas na leitura de um determinado texto requer, em um primeiro momento, a mobilização de estratégias metacognitivas. Portanto, a metacognição é uma ação de pensar sobre a forma de pensar. Nesse sentido, Kleiman (2004, p. 10) afirma que

[r]efletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.

Conforme salientam Akyel e Ercetin (2009, p. 137), “os leitores podem transferir suas habilidades de leitura voltadas para textos impressos para a leitura de hipermídia, mas também terão que usar estratégias adicionais caracterizadas pelos elementos do ambiente”.<sup>23</sup> Desse modo, nas subseções a seguir, serão apresentadas duas subcategorias de estratégias, quais sejam estratégias cognitivas (local e global) e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual selecionadas para a discussão foram extraídas de uma pesquisa realizada por Konishi (2003), na qual a autora investigou as estratégias de leitura utilizadas para a compreensão de hipertextos por aprendizes japoneses de Inglês como Segunda Língua. Com o objetivo de proporcionar uma visão mais abrangente das estratégias frequentemente empregadas por aprendizes de L2, nos apoiaremos na autora supracitada e, alternadamente, buscaremos as contribuições de outros autores para esclarecer tais estratégias.

#### **1.4.1 Estratégias cognitivas de compreensão textual**

Neste estudo, as estratégias cognitivas de leitura são consideradas como ações conscientes utilizadas para alcançar uma compreensão do texto de uma maneira mais

---

<sup>23</sup> Nossa tradução de: readers may transfer their print-based reading skills to hypermedia reading but they will also need to use additional strategies characterized by the features of environment.

rápida e fácil (ANDERSON, 2003; CARREL, 1995; KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993). Buscamos, nesta subseção, contemplar as classificações de diversas estratégias cognitivas de compreensão textual, e seus respectivos conceitos, tomando como base os trabalhos de Araújo e Silva (2002), Dias (2002), Konishi (2003), Oliveira (1994), O'Malley e Chamot (1993), entre outros.

De acordo com Konishi (2003), as estratégias cognitivas de compreensão textual podem ser classificadas como locais e globais. As estratégias locais apresentam características pertinentes à abordagem ascendente ou *bottom-up*, ao passo que as estratégias globais possuem características que remetem à abordagem descendente ou *top-down*. Tal caracterização não objetiva privilegiar uma abordagem em detrimento de outra, contrariamente, objetiva uma integração dessas abordagens, uma vez que elas devem ser consideradas na compreensão do processamento da leitura. Adicionalmente, Anderson (2003, p. 3) argumenta que “[e]stratégias não são ações isoladas, mas são orquestradas de forma conjunta na realização de uma tarefa em L2”. Portanto, uma visão integrativa do processamento de leitura leva em conta as estratégias subjacentes às abordagens supracitadas ou, como afirmam Eskey e Grabe (1989, p. 224),

um modelo interativo da leitura pressupõe que as habilidades em todos os níveis encontram-se interativamente disponíveis para processar e interpretar um texto. [...] Este modelo incorpora as implicações da leitura como um processo interativo, isto é, o uso do conhecimento prévio, as expectativas, o contexto, etc. Ao mesmo tempo, também incorpora noções de reconhecimento rápido e preciso de letras e palavras, ativação das formas lexicais, ou seja, o processamento não depende do contexto para um reconhecimento primário das unidades linguísticas.<sup>24</sup>

Konishi (2003) identificou as seguintes estratégias cognitivas como exemplos de estratégias locais:

- identificar o significado de uma palavra;
- identificar a estrutura gramatical de uma frase;
- identificar a correspondência de fonemas e morfemas.

---

<sup>24</sup> Nossa tradução de: An interactive model of reading assumes that skills at all levels are interactively available to process and interpret the text [...] This model incorporates the implications of reading as an interactive process – that is, the use of background knowledge, expectations, context, and so on. At the same time is also incorporates notions of rapid and accurate features recognition for letters and words, spreading activation of lexical forms – that is, a processing that does not depend on context for primary recognition of linguistics units.

Podemos identificar o significado de uma palavra por meio de vários recursos. O dicionário pode servir como um recurso para auxiliar a compreensão de uma palavra desconhecida. Entretanto, a definição de uma determinada palavra oferecida por um dicionário pode não coincidir com o sentido veiculado por ela em um texto, visto que os sentidos das palavras dependem também de suas interações com outros elementos presentes nas frases ou no texto em que estão inseridas (ARAÚJO; SILVA, 2002; DIAS, 2002). Outro recurso eficaz na identificação do significado de uma palavra é a compreensão da formação de palavras por meio dos afixos. Podemos inferir o significado de uma palavra levando em conta o contexto e o conhecimento do prefixo e/ou sufixo que estiver anexado a ela (ARAÚJO; SILVA, 2002; DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1994).

O auxílio de palavras cognatas como uma estratégia local não foi mencionado por Konishi (2003). Isso pode ser explicado pelo fato de sua pesquisa investigar falantes nativos de japonês, cuja grafia não é alfabética. Entretanto, para falantes de línguas de origem latina, como o português, essas palavras podem funcionar como uma estratégia de reconhecimento de vocabulário, uma vez que muitas palavras em inglês são provenientes do latim (SOUZA et al., 2005).

A identificação dos mecanismos gramaticais que estabelecem a coesão de um texto pode auxiliar de modo significativo à compreensão textual. Desse modo, é fundamental perceber os entrelaçamentos dos elementos linguísticos que são articulados para a harmonia das ideias veiculadas nas frases, orações e parágrafos. Tais elementos podem consistir em conectivos lógicos (*however, in addition, therefore, because*), referenciadores (*he, she, this, which*), advérbios (*here, before*) etc. A interpretação adequada de grupos nominais também contribui para a compreensão de um texto, visto que ao entender como funciona a ordenação dos adjetivos e substantivos em LI, teremos maiores possibilidades de deslindar os termos que compõem os grupos nominais e compreendê-los (DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1994; SOUZA et al., 2005).

Com base nas autoras Araújo e Silva (2002), Dias (2002), Oliveira (1994) e Souza et al. (2005), podemos acrescentar mais duas estratégias consideradas como locais:

- Identificar palavras-chave: essas palavras possuem relação direta com o assunto abordado e aparecem várias vezes ao longo do texto. Por isso, consistem em uma estratégia importante, já que facilitam a compreensão durante o processo de leitura.
- Identificar traços tipográficos e informação não verbal: esses traços proporcionam pistas úteis para a compreensão do texto. Como exemplos, podemos citar os símbolos, as letras maiúsculas, negrito, itálico, as ilustrações etc.

Como estratégias globais, Konishi (2003) apresenta as seguintes:

- utilizar o conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto;
- reconhecer a coerência e a consistência do texto;
- utilizar o conhecimento sobre estrutura textual;
- fazer inferências.

O conhecimento prévio refere-se ao conhecimento que o leitor adquiriu ao longo de sua vida. Kleiman (2002) considera os conhecimentos linguístico, textual e de mundo como integrantes do conhecimento prévio. A referida autora acrescenta que “[é] mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 13).

No que se refere à coerência textual, van Dijk (1977, p. 93) afirma que esta “possui propriedades semânticas, pois é formada através da interpretação que o leitor faz de cada frase em relação às outras frases encontradas em um texto”. Desse modo, para que o leitor possa construir sentidos, ele precisa estar atento às marcas linguísticas e textuais deixas pelo autor.

A observação atenta dos componentes utilizados para a organização textual também consiste em uma estratégia importante para a compreensão leitora (ARAÚJO; SILVA, 2002; DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1994). Sabemos que todo texto possui uma estrutura mais ou menos estável que nos permite dizer se um texto é um gênero X ou Y. Ao observar a forma como o texto foi estruturado e as características que nos possibilita associá-lo a um gênero, podemos predizer as informações que, eventualmente, poderão ser apresentadas nesse texto.

A inferência contextual é uma estratégia de grande valor na compreensão de textos. As adivinhações ou suposições do leitor sobre informações abordadas no texto

podem ser consideradas inferências. A esse respeito, Munhoz (2001, p.12) afirma que é possível

inferir o conteúdo de um texto através de seu conhecimento prévio sobre o tema (*background*); através do conteúdo semântico (palavras de um mesmo grupo [...]); contexto lingüístico (pistas gramaticais); contexto não lingüístico (gravuras, gráficos, tabelas, números, etc.); conhecimento sobre a estrutura do texto (*layout*, título, subtítulo, divisão de parágrafos, etc.).

A síntese pode ser considerada uma estratégia cognitiva de leitura. Para os autores, essa estratégia diz respeito a uma elaboração de um resumo mental, oral ou escrita, da nova informação obtida pela leitura (ARAÚJO; SILVA, 2002; O'MALLEY; CHAMOT, 1993).

Embora seja possível classificar as estratégias individualmente, elas não são utilizadas de maneira isolada no processo de leitura, mas são articuladas em conjunto para facilitar a compreensão textual. O uso da inferência contextual, por exemplo, implica a utilização de outras estratégias, tais como a ativação do conhecimento prévio, das palavras-chave, informação não verbal, estrutura gramatical e textual.

Nesta subseção, foram apresentados os conceitos e as classificações de estratégias cognitivas de compreensão leitora. Passemos, na sequência, à subseção que trata das estratégias metacognitivas de compreensão textual.

#### **1.4.2 Estratégias metacognitivas de compreensão textual**

Neste estudo, as estratégias metacognitivas de leitura são consideradas como ações conscientes e reflexivas utilizadas para a seleção de estratégias cognitivas para uma dada tarefa que envolve o ato de ler, bem como o gerenciamento e controle do processo de compreensão textual (KATO, 1996; KLEIMAN, 2004; KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993). Apresentamos, nesta subseção, as classificações de diversas estratégias metacognitivas de compreensão textual, e seus respectivos conceitos, tomando como base os trabalhos de Araújo e Silva (2002), Coscarelli (2012), Dias (2002), Konishi (2003), Leffa (1996), O'Malley e Chamot (1993), entre outros.

Para Konishi (2003), as estratégias metacognitivas consistem nas estratégias indiretas de automonitoramento da atividade de leitura. Tais estratégias desempenham um papel importante na leitura crítica, visto que exigem que o leitor reflita sobre seus objetivos de leitura assim como a seleção adequada de estratégias (KATO, 1999;

LEFFA, 1996). Adicionalmente, o conhecimento metacognitivo, conforme a definição de Portilho (2009, p.115),

inclui os processos de planejamento das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da supervisão ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da avaliação dos resultados que obteve.

Em seu estudo, Konishi (2003) identificou as seguintes estratégias metacognitivas:

- estabelecer objetivos para detectar a ideia geral (*skimming*);
- estabelecer objetivos para buscar informações específicas (*scanning*);
- monitorar a compreensão;
- monitorar a localização de informações específicas;
- revisar as estratégias utilizadas.

Cabe salientar que a definição de objetivos para leitura não se restringe apenas à identificação da ideia principal ou à localização de informações específicas, mas abrange uma série de propósitos, como, por exemplo, ler para entreter, para aprofundar em um tema, por prazer etc. No que se refere à leitura hipertextual, Coscarelli (2005, p. 115, grifo da autora) afirma que “usuários inexperientes podem se perder e ter problemas para gerenciar a navegação, mas assim que se familiarizam com o sistema e com os *sites*, esse problema desaparece”. A referida autora ressalta que a definição de objetivos cumpre um papel fundamental na solução do problema decorrente da desorientação mediante a leitura hipertextual, uma vez que favorece “o rastreamento de informações relevantes e o levantamento de hipóteses” (COSCARELLI, 2012, p. 68). A esse respeito, Kleiman (1992, p. 43) complementa afirmando que

[a]o formular hipóteses, o leitor estará predizendo temas, e, ao testá-las, ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual; na predição, ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento.

A estratégia de leitura *skimming* consiste em uma leitura rápida do texto em busca do assunto geral (DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1994; SOUZA et al., 2005). Para tanto, o leitor procura pistas através da observação da organização textual, do título, do subtítulo, dos cognatos, assim como da informação não verbal (gráficos, imagens, tabelas etc.).

A estratégia de *scanning* consiste em uma leitura mais cuidadosa com o objetivo de localizar uma informação específica (DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1994; SOUZA et al., 2005). Essa estratégia não requer uma leitura completa do texto, o leitor procura apenas a informação que deseja sem se preocupar com outros detalhes. A procura de uma palavra no dicionário pode ser um exemplo da aplicação dessa estratégia.

Tanto a estratégia de *skimming* quanto a de *scanning* são utilizadas para uma leitura rápida. Em relação à leitura detalhada, Marinotto (2003) apresenta duas estratégias: a leitura intensiva (*intensive reading*) e a extensiva (*extensive reading*). A primeira refere-se a uma leitura cuidadosa e aprofundada, na qual os detalhes do texto são considerados importantes. A segunda é realizada geralmente com textos mais longos com o objetivo de entretenimento ou de aquisição de conhecimento cultural.

A estratégia de monitoramento da compreensão consiste na releitura de trechos ou de todo texto quando o leitor percebe uma falha em sua compreensão. A esse respeito, Leffa (1996, p. 49) salienta que a metacognição na leitura implica duas habilidades, a primeira refere-se à “habilidade para monitorar a própria compreensão (Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo, [e]sta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal)”, e a segunda tem a ver com “a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (Vou ter que reler este parágrafo, [e]ssa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário)”. A estratégia de monitoramento da localização de informações refere-se à capacidade do leitor de perceber as informações que são relevantes para sua atividade de leitura e deixar de lado as informações que não são pertinentes. Por fim, a capacidade de revisar as estratégias utilizadas refere-se a uma reflexão sobre o processo de leitura e compreensão de modo a checar as estratégias que foram eficientes e, caso seja necessário, lançar mão de outras para cumprir o objetivo de leitura (KONISHI, 2003).

Nesta subseção, foram apresentadas algumas estratégias metacognitivas de leitura e seus conceitos subjacentes. Na subseção seguinte, tratamos das estratégias de compreensão específicas do hipertexto.

### 1.4.3 Estratégias de navegação

Neste estudo, consideramos “estratégias de navegação” as ações realizadas pelas pessoas no intuito de ajudá-las a ler textos que aparecem em uma página da web e, a partir do acesso aos links disponíveis na página principal, interagir com outras páginas que estão interconectadas a ela (COSCARELLI, 2012; FOLTZ, 1996; KONISHI, 2003; USÓ-JUAN; RUIZ-MADRID, 2009). Devido à flexibilidade e à maior interatividade proporcionada pelo hipertexto, Usó-Juan e Ruiz-Madrid (2009) defendem que o formato hipertextual permite que os leitores utilizem uma grande variedade de estratégias e as empreguem com uma frequência maior que na leitura do texto impresso.

As estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual, apresentadas nas subseções 1.4.1 e 1.4.2, podem ser utilizadas tanto na leitura de textos impressos quanto na leitura de hipertextos. Contudo, Konishi (2003), com base em Mayes et al. (1990),<sup>25</sup> destaca algumas estratégias que são voltadas especificamente para o leitor de hipertextos.

Dentre as estratégias cognitivas de leitura características do hipertexto, Konishi (2003) aponta as seguintes:

- checar a coerência dentro do texto;
- checar a consistência entre duas ou mais fontes;
- avaliar a importância e a veracidade do que está escrito.

Ao navegar pelo hipertexto, o leitor pode observar a coerência entre os blocos de informações proporcionadas pelos *links*, levando em conta o seu conhecimento prévio ou a leitura intertextual para estabelecer uma estrutura mental coerente (CATALANO, 2011; KONISHI, 2003).

Para checar a consistência de um hipertexto, o leitor pode navegar em outras páginas através do acesso aos *links* oferecidos pela própria página principal ou buscar mais informações através do acesso a páginas diversas e *sites* de busca.

---

<sup>25</sup> MAYES, J. T.; KIBBY, M. R.; ANDERSON, A. Learning about learning from hypertext. In: JONASSEN, D. H.; MANDL, H. (Ed.). *Designing hypertext/hypermedia for learning*. Heidelberg: Springer-Verlag. 2009.

O leitor pode avaliar a qualidade e a veracidade das informações veiculadas em um hipertexto a partir da observação de informações contidas na própria página, como o autor, a credibilidade do *site*. Quanto à relevância das informações, o leitor pode avaliar considerando os objetivos da atividade de leitura. Entretanto, essas ações são características de leitores que apresentam uma maior maturidade em relação ao processo de compreensão textual. Desse modo, é necessário que os professores os orientem em relação às estratégias efetivas para tal empreitada.

A seleção dos textos para atividades de leitura em segunda língua, na sala de aula, geralmente é feita pelo professor ou pelos autores dos livros didáticos adotados pela instituição escolar. Entretanto, Konishi (2003, p. 107-108) enfatiza que

[e]mbora o ensino de leitura em inglês como segunda língua tenha focado seus esforços na compreensão do conteúdo de um texto único, as atividades de leitura que incorporem a leitura de textos virtuais precisam levar em consideração a leitura intertextual.

No que se refere às estratégias metacognitivas características da leitura no suporte virtual, Konishi (2003) aponta as seguintes:

- ler hipertexto com recursos de multimídia;
- realizar leituras de busca de informações entre múltiplas páginas.

Segundo Konishi (2003, p. 113), os “leitores precisam tomar decisões sobre que conteúdo acessar e em que sequência escolher incluindo o ponto inicial ou final a partir do clique nos links”. O sucesso da leitura de navegação está intimamente relacionado à “curiosidade inteligente” do leitor.

Em relação ao suporte virtual, o tipo de leitura será determinado pela abordagem utilizada. Konishi (2003) ressalta que as abordagens de leitura de hipertexto utilizadas na pesquisa de Chen e Rada (1996) são de dois tipos, aberta e fechada. A abordagem aberta consiste em uma navegação livre (*free browsing*), enquanto a abordagem fechada apresenta um propósito específico para a navegação, como, por exemplo, encontrar uma determinada informação.

A estratégia de *scanning* consiste na mais utilizadas por leitores de hipertexto. Morkes e Nielsen (1997) salientam que os leitores de textos virtuais preferem “escanear” as páginas da web, isto é, ler palavras e frases soltas rapidamente, ao invés

de fazer uma leitura minuciosa observando os detalhes. A esse respeito Almeida, M. (2003, p. 101) chama atenção para o fato de que

[n]os mares da Internet, navegamos depressa, visitamos muitos lugares e raramente paramos muito tempo em algum lugar. A pressa e o conhecimento da vastidão de informações ao nosso alcance força-nos a um movimento cada vez mais rápido, que nos impede de olhar para trás ou para os lados. Raramente paramos para dar um mergulho e examinar algo em mais profundidade. Muitas informações, mas quanto delas efetivamente conseguimos transformar em compreensão?

Essa citação ressalta a importância de munir os aprendizes de leitura hipertextual com estratégias que os ajudem a alcançar não só seus objetivos de leitura, mas, principalmente, a efetivar sua compreensão do hipertexto.

Tendo apresentado a fundamentação teórica que apoiará a nossa pesquisa, passemos ao capítulo referente à metodologia de coleta e de análise dos dados utilizada na realização deste estudo.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA:

#### INSTRUMENTOS E ROTAS DE NAVEGAÇÃO

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.

Leonardo da Vinci

Neste capítulo, apresentamos a forma como a pesquisa foi desenvolvida, os motivos pelos quais optamos pelo estudo de caso para a sua realização e quais instrumentos foram utilizados para a geração dos dados. Apresentamos os contextos de pesquisa, bem como o perfil dos participantes deste estudo. **Em seguida, detalhamos os fundamentos teóricos e metodológicos da elaboração das atividades realizadas durante o curso. Ao final do capítulo, é apresentada a descrição dos procedimentos adotados para a análise dos dados.**

#### 2.1 Estudo de caso

Dentre as abordagens metodológicas sob o paradigma qualitativo, o Estudo de Caso consiste na opção mais adequada devido a uma série de fatores que poderão contribuir para uma melhor compreensão do objeto de estudo. De um modo genérico, tal metodologia se mostra eficiente para as investigações científicas no âmbito educacional, uma vez que possibilita uma abordagem que considera o dinamismo das situações, bem como a complexidade das dimensões dos atores envolvidos em tal contexto.

Conforme aponta Serrano (1998), essa modalidade de pesquisa proporciona uma visão ampla no tocante aos elementos relacionados a um fenômeno em estudo, já que consiste em uma descrição intensa e holística e em uma análise de uma entidade particular. Adicionalmente, ela caracteriza os estudos de caso como “particularista, descritivos e heurísticos” e acrescenta que esses “se baseiam em um raciocínio indutivo ao manipular múltiplas fontes de dados” (SERRANO, 1998, p. 85).

No intuito de discutir sobre a necessidade de levar em conta as particularidades na seleção e na delimitação de um caso a ser estudado, Lüdke e André (1986) ressaltam que o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema maior. Assim, o caso é selecionado com base no que tem de particular e singular e, apesar de possuir, por vezes, algumas similaridades em relação a outros casos, se distingue pelas características que lhe são próprias. Adicionalmente, Nunan (1992) e Johnson (1992) afirmam que os estudos de caso se caracterizam pela definição de uma unidade de análise, a qual se torna o foco de uma observação holística.

O fato de os estudos de caso visarem à descoberta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) atribui um caráter flexível ao estudo. Desse modo, esta investigação não descartou a possibilidade de abordar novos aspectos ou elementos que surgiram no decorrer da pesquisa. Tal fato se relaciona com o princípio de que a construção de conhecimento consiste em um processo dinâmico e constante. Em outras palavras, durante a realização do trabalho o pesquisador deve estar atento a elementos que poderão suscitar novas perguntas e conseqüentemente ser levado a novas respostas.

Levando-se em conta os objetivos do estudo em questão e considerando os aspectos discutidos nos parágrafos anteriores, pode-se afirmar que esta pesquisa se constitui como um estudo de caso, visto que se limita a uma unidade de análise, composta de um grupo de aprendizes e um professor-pesquisador. O caso investigado é a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão leitora por meio de atividades automonitoradas de leitura hipertextual em LI e os aspectos decorrentes desse processo durante o período de interação com esse grupo em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Na próxima seção, são apresentados os contextos de pesquisa, bem como os participantes.

## 2.2 Contextos de pesquisa

Nesta seção, apresentamos os contextos nos quais nossa pesquisa foi realizada, isto é, os locais, a duração, o curso ministrado e os participantes.

### 2.2.1 Os contextos e a duração da pesquisa

Este estudo foi realizado em dois contextos. O primeiro contexto consiste em um laboratório de informática de um instituto federal do interior de Goiás. O segundo contexto consiste em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) criado no sítio eletrônico *Wiggio*.

Esta pesquisa teve início na primeira semana de setembro de 2014, visto que os participantes retomariam as aulas referentes ao segundo semestre no dia 1 desse mês. Desse modo, no dia 3 de setembro foi feito um convite às turmas do 3º ano dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio para participarem voluntariamente do curso de Leitura Hipertextual. Durante o convite, foi explicitado que o curso fazia parte de uma pesquisa e, em seguida, foram distribuídos os termos de consentimento livre e esclarecido e de assentimento (ver apêndices A e B). Cabe salientar que a opção pelos participantes em questão deve-se ao fato de a nova matriz curricular não disponibilizar aulas de inglês para os alunos do 3º ano. Desse modo, essas turmas consistiriam em um alvo apropriado, visto que os alunos precisariam de conhecimentos estratégicos de leitura para a realização das provas de vestibulares.

No dia 5 de setembro, tivemos um encontro no laboratório de informática com os seguintes propósitos: recolher os termos de assentimento assinados; adicionar os participantes no AVA; apresentar as ferramentas disponíveis no AVA. Assim, cada participante sentou à frente de um computador e se conectou ao AVA para testar as ferramentas. Para que os participantes pudessem se familiarizar com o AVA, a pesquisadora-ministrante<sup>26</sup> utilizou um Datashow para projetar o AVA e conceder as

---

<sup>26</sup> Utilizaremos a expressão pesquisadora-ministrante porque a pesquisadora ministrou o curso e, ao mesmo tempo, investigou o processo de utilização das estratégias durante a realização de atividades automonitoradas por aprendizes no decorrer do curso.

orientações necessárias à realização das atividades que foram propostas posteriormente. No dia 8 do mesmo mês, tivemos outro encontro no laboratório de informática em que foi aplicado um questionário inicial, que teve por objetivo fazer um levantamento de hábitos relacionados ao uso da internet e a leitura de textos impressos e virtual em língua inglesa.

A partir do dia 10 de setembro, nossas interações se deram através do AVA. Neste dia, foi postada a primeira atividade e concedido um prazo de uma semana para sua realização. Apesar de ter sido acordado entre a pesquisadora-ministrante e os participantes que cada atividade teria um prazo de uma semana para sua execução, os participantes solicitaram um prazo maior para a realização de algumas atividades devido ao acúmulo de conteúdos para estudar decorrentes do período de avaliações. A última atividade foi postada no dia 24 de outubro. A partir do dia 2 de novembro, agendamos os testes, individualmente, conforme a disponibilidade dos participantes, e o último foi aplicado no dia 2 de dezembro. As entrevistas também foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Assim, a primeira entrevista foi feita no dia 2 de novembro, e a última entrevista foi feita no dia 15 de dezembro de 2014.

Como discutido no Capítulo 1, o AVA consiste em uma comunidade virtual que permite a utilização de diversas mídias para fins educativos. Para a criação de um AVA, foi selecionado o grupo de discussão disponível gratuitamente no sítio eletrônico *Wiggio*, visto que este proporciona um ambiente favorável à interação entre os participantes, bem como facilita a postagem das propostas de atividades automonitoradas de leitura hipertextual por meio de *links*, *WebQuest*, *PowerPoint*, *word*, comentários no *feed*,<sup>27</sup> e outros arquivos. Desse modo, o contexto de pesquisa consiste, também, na comunidade virtual *Wiggio*. Observe na Figura 2, a interface do *feed* de notícias do AVA selecionado.

---

<sup>27</sup> *Feed* pode ser entendido como um formato de dados que armazena conteúdos frequentemente atualizados. Uma série de dados, como texto, *links*, arquivos de áudio, vídeos e outros podem ser comunicados por *feeds* (<https://wiggio.zendesk.com/entries/21545826-Wiggio-terminology>).

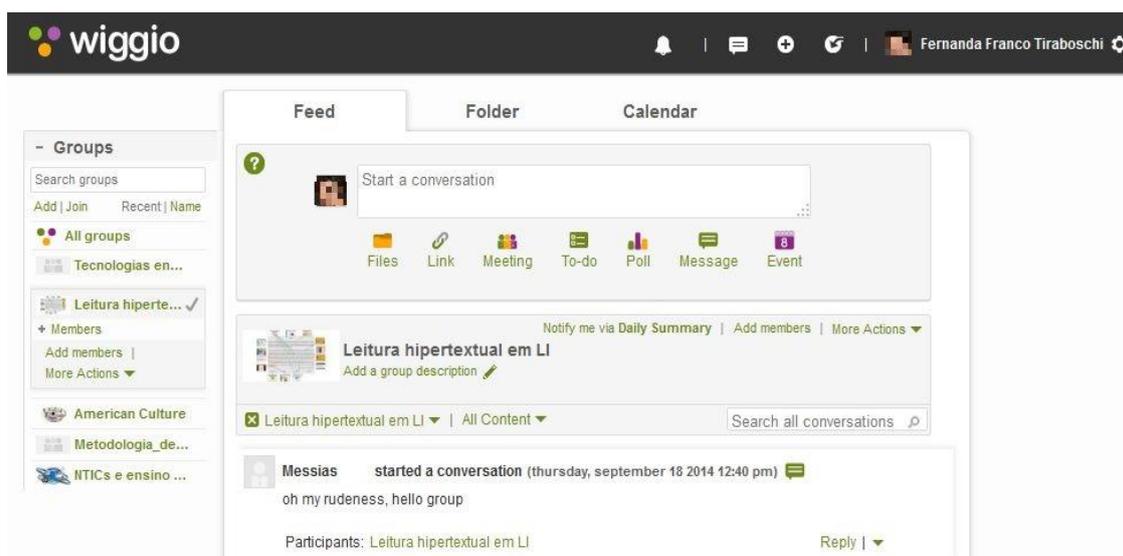


Figura 2: AVA do curso de leitura hipertextual  
 Fonte: *Printscreen de [https://wiggio.com/#tpl=posts\\_2461552](https://wiggio.com/#tpl=posts_2461552)*

Para a geração dos dados foi desenvolvido um programa de curso de leitura hipertextual em língua inglesa que se encontra no apêndice C. Tal curso teve como objetivo geral o desenvolvimento da habilidade de ler, compreender e interagir com os recursos disponíveis pelas TDICs, em especial, o hipertexto. Como objetivos específicos, foram estabelecidos os seguintes itens: adquirir conhecimentos relacionados às estratégias cognitivas e metacognitivas e suas aplicações na realização de atividades; fomentar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz por meio da realização de atividades automonitoradas; adquirir conhecimentos relativos a alguns aspectos específicos da língua inglesa; e contribuir para a melhoria da habilidade de leitura dos aprendizes.

No que tange à eleição das estratégias cognitivas e metacognitivas para o curso em questão, optou-se pela qualidade em detrimento da quantidade. A esse respeito, Solé (1998, p. 73) defende que “[é] fundamental estarmos de acordo que o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.” Adicionalmente, buscou-se elencar as estratégias cognitivas e metacognitivas que se aproximassem daquelas sugeridas por Palincsar e Brown (1984)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> As atividades cognitivas e metacognitivas sugeridas por Palincsar e Brown foram discutidas na seção 1.4 do Capítulo 1.

As atividades contemplaram não só estratégias de leitura, mas também alguns aspectos da língua inglesa. Apresentamos, a seguir, o conteúdo programático:

- fixação de objetivos;
- palavras cognatas;
- estratégia de navegação;
- *nouns*;
- inferência contextual;
- ativação de conhecimento prévio;
- palavras-chave;
- *adjectives*;
- *skimming* e *scanning*;
- síntese;
- monitoramento/automonitoramento de compreensão.

O programa de curso, descrito nesta subseção, encontra-se no Apêndice C.

Durante o curso, foram propostas cinco atividades de leitura hipertextual com foco em uma ou mais estratégias cognitivas e metacognitivas. Contudo, buscamos a consolidação das estratégias listadas anteriormente na realização da leitura durante a execução de cada atividade de forma que os aprendizes pudessem utilizar não só as estratégias em foco, mas também as estratégias que eles já conheciam ou as que eles iam se apropriando, gradualmente, através das atividades. Desse modo, mesmo que uma atividade tenha focado algumas estratégias específicas, os participantes tiveram a liberdade de utilizar outras estratégias que considerassem mais adequadas para executá-la. Na subseção seguinte, detalhamos os fundamentos teóricos e metodológicos do recurso que utilizamos para a proposta das atividades, a saber, *WebQuest*.

### **2.2.2 Fundamentos teóricos e metodológicos da WebQuest**

Embora esta experiência conte com diversos recursos das TDICs, a proposta das atividades foi realizada por meio de *WebQuests*, e buscou contemplar não um, mas um

conjunto de propósitos. A *WebQuest* funciona como um instrumento pedagógico valioso para o estudo automonitorado, uma vez que possibilita a orientação e instrução de atividade de uma maneira sistemática. Desse modo, torna-se fundamental a compreensão do que consiste, bem como os elementos que compõem uma *WebQuest*.

A *WebQuest* pode ser entendida como um recurso por meio do qual é possível criar uma atividade voltada para a pesquisa em que a *web* é a principal fonte para o desenvolvimento/realização da investigação/estudo. De acordo com Dias (2010, p. 360), a *WebQuest* consiste em “um artefato tecnológico que promove o desenvolvimento do aprendizado crítico, a construção conjunta de conhecimento, a reflexão do que foi aprendido e transferência para outros domínios da vida acadêmica e pessoal dos envolvidos”. A autora ainda argumenta que a *WebQuest* pode ser vista como “ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa online que permitem o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelo uso da web e seus recursos (2010, p. 2)”.

O primeiro modelo de *WebQuest* foi desenvolvido por Bernie Dodge na Universidade de San Diego, que contou com a ajuda de Tom March. Vale ressaltar que uma *WebQuest* pode ser criada a partir de diversos recursos, tais como *Word*, *Powerpoint*, e até *Excel*, desde que se crie um documento com *hyperlinks* e contenha todos os atributos críticos, como os que serão apresentados no parágrafo seguinte (MARCH, 2011).

Christie (2007) descreve as etapas que compõem essa ferramenta na seguinte ordem: Introdução (orientação em relação ao que está por vir), Tarefa (descrição do que o aprendiz terá que realizar), o Processo (sugestão de passos que o aprendiz terá que seguir para a realização da tarefa), Recursos (lista de páginas da *web* que poderá auxiliar o aprendiz em tal tarefa), Avaliação (exposição das formas, critérios e aspectos que serão utilizados) e Conclusão (etapa em que é possível proporcionar um fechamento através do resumo da experiência e o estímulo à reflexão sobre o processo). É possível ainda, conforme expõe Dias (2010), acrescentar um componente denominado Créditos, no qual as referências são citadas e agradecimentos aos envolvidos no processo são evidenciados.

Tal ferramenta pode proporcionar benefícios ao processo de ensino/aprendizagem em geral, tais como: (1) promover a modernização dos meios utilizados no processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que se tornem mais condizentes com a atualidade,

(2) proporcionar uma aprendizagem colaborativa, na qual a interação é fundamental e um de seus benefícios possíveis é que o aluno passe de um estágio de total dependência para autonomia, (3) possibilitar informações autênticas e atualizadas e (4) desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas.

De acordo com Christie (2007), ao propor uma atividade via *WebQuest* o professor pode proporcionar, ao aprendiz, a oportunidade de fazer parte como um membro ativo na construção do conhecimento. Adicionalmente, March (2003, s/p) argumenta que tal ferramenta pode ajudar os aprendizes a “construir uma compreensão profunda e se moverem em direção a um processo educacional mais autônomo e centrado na aprendizagem”.<sup>29</sup>

Considerando os benefícios apresentados nos parágrafos anteriores, decidimos propor as atividades via *WebQuest*. Vale ressaltar que foram sugeridos passos a serem tomados pelos participantes para a realização de cada atividade. Dessa forma, os participantes deveriam observar as orientações concedidas no item *Process* de cada *WebQuest*. Entretanto, a ordem desses passos não foi obrigatória, isto é, cada um poderia realizar as atividades sem necessariamente seguir as etapas à risca. Cabe salientar, também, que para selecionar os hipertextos das atividades 2, 3 e 5, a pesquisadora-ministrante levou em conta os temas atuais e de conhecimento geral, tais como hábitos alimentares, eleições 2014 e o vírus Ebola. Os hipertextos das atividades 1 e 4 foram escolhidos individualmente pelos próprios participantes.

No quadro seguinte, são apresentados, de um modo geral, os propósitos, bem como as estratégias enfocadas em cada atividade. Considerando que todas as atividades foram elaboradas da mesma forma, descrevemos a proposta da atividade 1 no intuito de fornecer um exemplo de como as atividades foram elaboradas e seus possíveis efeitos no desempenho dos aprendizes em relação à compreensão dos hipertextos selecionados para a instrução. Como mencionado anteriormente, as atividades foram propostas através de *WebQuest*, e contou com outros recursos, como o *Word* e o *PowerPoint* e páginas da Internet.

---

<sup>29</sup> Minha tradução de: construct a deeper understanding and move through a crucial transition phase toward a more autonomous, learning-centered educational process.

Quadro 2.1: Descrição das atividades

| Ativ. | Estratégias exploradas  | Foco do hipertexto  | Expectativas de aprendizagem   | Procedimento (orientações para a realização da tarefa)   |
|-------|---|---|--|--|
| 1     | - fixação de objetivos;<br>- palavras cognatas.   | Hipertexto sobre temas diversos (os participantes tiveram liberdade para escolher o tema) | - estimular os participantes a estabelecer seus próprios objetivos de leitura;<br>- proporcionar conhecimentos relacionados às palavras cognatas.  | - estudar as palavras cognatas através dos <i>slides</i> , criados no <i>powerpoint</i> ;<br>- escolher um hipertexto sobre um tema que lhes fosse de interesse;<br>- estabelecer um objetivo para orientar a leitura e usar as palavras cognatas para a compreensão.  |
| 2     | - estratégia de navegação.  | Hipertexto sobre: hábitos alimentares   | - proporcionar aos participantes uma familiarização com a estratégia de navegação;<br>- propiciar conhecimentos sobre substantivos em língua inglesa e sua importância na compreensão textual.                                   | - clicar no <i>link</i> disponibilizado na <i>WebQuest</i> desta atividade para estudar os substantivos.<br>- realizar a atividade de <i>pre-reading</i> que abordou substantivos presentes no hipertexto em estudo;<br>- ler o hipertexto utilizando a estratégia de navegação;<br>- responder às questões referentes ao hipertexto.  |
| 3     | - inferência contextual;<br>- ativação de conhecimento prévio.                              | Hipertexto sobre: eleições presidenciais de 2014  | - proporcionar aos participantes a prática de leitura hipertextual através da aplicação da estratégia de inferência contextual, bem como da ativação de conhecimento prévio;<br>- fornecer conhecimentos de adjetivos em inglês. | - estudar os adjetivos no sítio eletrônico indicado no <i>link</i> disponível no item <i>process</i> da <i>WebQuest</i> ;<br>- estudar a estratégia de inferência contextual, bem como de ativação de conhecimento prévio, no documento do <i>word</i> que foi postado no AVA;<br>- ler o hipertexto proposto para esta atividade e responder às questões referentes ao texto.                         |
| 4     | - <i>skimming</i> ;<br>- <i>scanning</i> .  | Hipertexto sobre temas diversos (os participantes tiveram liberdade de escolher o tema)   | - proporcionar aos participantes a prática de leitura hipertextual através das estratégias de <i>skimming</i> e <i>scanning</i>  | - estudar as estratégias de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> no sítio eletrônico disponibilizado no item <i>process</i> dessa <i>WebQuest</i> .<br>- escolher um hipertexto abordando um tema que fosse do interessante de cada um e do qual eles já possuíssem conhecimento prévio;<br>- elaborar questões referentes ao hipertexto escolhido com base nas estratégias em estudo e responder a elas. |
| 5     | - estratégia de síntese;<br>- estratégia de automonitoramento;<br>- revisão de estratégias. | Hipertexto sobre: o vírus Ebola   | - proporcionar aos participantes uma familiarização com a estratégia de síntese, de monitoramento e automonitoramento de compreensão e de revisão de estratégias.  | - fazer a leitura do hipertexto selecionado clicando no <i>link</i> disponível no item <i>process</i> da <i>WebQuest</i> ;<br>- escrever um texto, contemplando, em sua primeira parte, a síntese das principais ideias do hipertexto indicado e   |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | dos outros hipertextos visitados e, na segunda parte, uma reflexão em relação às ideias abordadas;<br>- utilizar a estratégia de automonitoramento para checar a compreensão do hipertexto e, em caso de falhas, revisar as estratégias utilizadas no intuito de descartar as estratégias ineficientes. |
|--|--|--|--|---|

A primeira proposta de atividade buscou proporcionar aos aprendizes conhecimentos acerca do uso de palavras cognatas para auxiliar a compreensão leitora, bem como destacar a importância da definição de um objetivo para orientar a leitura de hipertextos. Assim, foi feita uma postagem no AVA com o *link* para acessar a *WebQuest*. Na mesma postagem, foi anexado um arquivo do *powerpoint* com explicações e exemplos de palavras cognatas. A figura, a seguir, ilustra a postagem da primeira atividade no AVA.

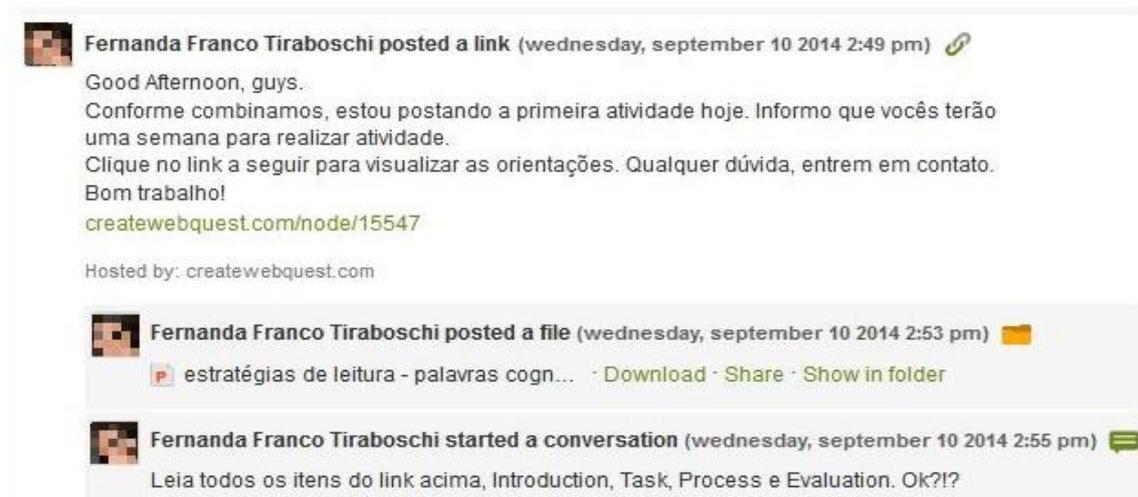


Figura 3: Postagem da proposta de Atividade 1  
Fonte: *Printscreen* de: < [https://wiggio.com/#tpl=posts\\_2461552](https://wiggio.com/#tpl=posts_2461552)>

A Figura 3 apresenta informações sobre o prazo concedido aos participantes para a realização da atividade 1, o *link* da *WebQuest* que os participantes deveriam clicar para visualizar as orientações e o arquivo em anexo sobre palavras cognatas. É possível ainda ver que a ministrante reforçou a necessidade de ler todos os itens que constituem a

*WebQuest 1*, quais sejam, *Introduction*, *Task*, *Process* e *Evaluation*. Ao clicar no *link* indicado, os aprendizes são direcionados à página inicial da *WebQuest* proposta.

Na página inicial, encontra-se a introdução da *WebQuest*. Neste item, como aponta Christie (2007), o professor deve conceder informações em relação ao que está por vir. Desse modo, foi explicitado o objetivo da atividade, bem como foram introduzidos conceitos e exemplos relativos às estratégias de fixação de objetivos e auxílio de palavras cognatas. Além dos aspectos mencionados, foi introduzido o conceito de hipertexto, de um modo simples e resumido, para que os participantes pudessem ter um melhor entendimento da tarefa proposta. Cabe salientar que, neste item, foi enfatizada a relevância da definição de objetivos para a leitura de hipertextos, já que, conforme a metáfora da navegação discutida por Coscarelli (2010, p. 68), a leitura hipertextual, sem o estabelecimento de um propósito, “seria como entregar uma nau a Pedro Álvares Cabral, sem nenhum mapa ou bússola, e dizer: ‘Vai em frente e vê se acha alguma coisa’”. Navegar é preciso, mas se orientar é fundamental”. A figura, a seguir, ilustra a página inicial que também consiste na introdução da *WebQuest* da Atividade 1.

## Estratégias de Leitura hipertextual

Introduction Task Process Evaluation

Printer-friendly version PDF version

Hey, guys!

Nesta atividade você aprenderá a utilizar um objetivo para orientar a leitura. Definir nosso objetivo de leitura, ou ter em mente o objetivo proposto por alguma atividade é muito importante para que possamos determinar quais estratégias devemos usar e os caminhos que devemos seguir para realizar a leitura de textos em qualquer formato. As pessoas lêem por vários motivos, para obter uma informação específica, para tomar conhecimento de notícias, para aprender uma determinada habilidade, para resumir, para entreter etc. Sabendo que o nosso curso abordará "hipertextos", a definição de um objetivo de leitura se torna ainda mais fundamental, já que esse formato é constituído por vários *links*, que ao serem clicados, podem levar o leitor a rumos diferentes. Além disso, sem o estabelecimento de um propósito, é possível que o leitor se sinta desorientado ao realizar a leitura de um hipertexto.

Pensando nisso, nesta atividade você utilizará a "definição de objetivos" como uma estratégia de leitura e poderá também contar com as palavras cognatas para auxiliar a realização da atividade.

Figura 4: Introdução da WebQuest 1

Fonte: *Printscreen* de: < <http://createwebquest.com/fernanda-franco-triboschi/estrat%C3%A9gias-de-leitura-hipertextual>>

Ao clicar no botão *Task*, que se encontra na parte superior da *WebQuest*, o participante é redirecionado à página seguinte. Esta página consiste no item “Tarefa” que contempla a descrição do que o aprendiz terá que realizar. Neste item, conforme podemos observar na Figura 5, os aprendizes foram informados de que a atividade foi

dividida em duas etapas. Cada etapa foi descrita de um modo geral. Observemos a Figura 5:



Esta atividade será dividida em duas Etapas:

**Na etapa 1**, você estudará os slides sobre palavras cognatas postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

**Na etapa 2**, você selecionará um hipertexto de sua escolha, e definirá um objetivo para a leitura, após a realização da leitura, você postará dois comentários no AVA.

Você terá até o dia 17, quarta-feira, para realizar esta atividade.

**Figura 5: Tarefa da WebQuest 1**

Fonte: *Printscreen* de <http://createwebquest.com/fernanda-franco-tiraboschi/estrat%C3%A9gias-de-leitura-hipertextual>

O item *Process*, como aponta Christie (2007), consiste na sugestão de passos que o aprendiz terá que seguir para a realização da tarefa. Assim, cada etapa mencionada no item *Task* foi detalhada para que o aprendiz pudesse obter êxito em sua execução. Desse modo, foi sugerido que os aprendizes fizessem o *download*<sup>30</sup> dos *slides* referentes ao arquivo das palavras cognatas e as estudassem. Na etapa 2, os aprendizes foram orientados a escolher um hipertexto, estabelecer um objetivo para a sua leitura, utilizar as palavras cognatas para auxiliar a compreensão e fazer usos de outras estratégias que atendessem aos seus propósitos de leitura. As tomadas de decisões em relação à aprendizagem e às escolhas sobre o que, como e quando estudar, como indica Paiva (2005), são aspectos que devem ser considerados quando se pretende estimular uma postura mais ativa e autônoma do aprendiz. Portanto, foi concedido aos aprendizes apenas orientações de como realizar a Atividade 1, mas eles tiveram a liberdade não só de escolher o hipertexto para estudo, mas de decidir como executar a tarefa em questão. Observemos os passos sugeridos na Figura 6, a seguir:

---

<sup>30</sup> Fazer o *download* de um arquivo significa transferir um arquivo que está em uma página da internet para um computador local (Fonte: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/05/o-que-e-download.html>).

Para a realização da **etapa 1**, faça o download dos slides e estude as palavras cognatas.

Para a realização da **etapa 2**, escolha um hipertexto, defina um objetivo de leitura, utilize as palavras cognatas para auxiliar a leitura ou qualquer outra estratégia que se adequar ao seu propósito.

Após a leitura, faça dois comentários no AVA seguindo os itens:

Comentário 1;

- Qual o título e a página do hipertexto selecionado?
- Por que escolheu esse hipertexto?
- Qual o objetivo estabelecido?
- Suas expectativas foram atendidas durante a leitura?

Comentário 2;

- Quais estratégias foram utilizadas para a realização da leitura?
- Enfrentou obstáculos para realizar a atividade? Se sim, quais e como foram superados?
- Qual sua impressão em relação à experiência?

### Figura 6: Processo da WebQuest 1

Fonte: *Printscreen* de: <<http://createwebquest.com/fernanda-franco-tiraboschi/estrat%C3%A9gias-de-leitura-hipertextual>>

No item *Evaluation*, constam as formas, critérios e aspectos que utilizados para avaliar o desempenho dos aprendizes no que se refere à execução da atividade. Para estimular a reflexão sobre o processo de aprendizagem por parte dos aprendizes, foram elaborados critérios de (auto)avaliação em forma de perguntas. Observemos a Figura 7, para visualizar essas perguntas:



A (auto)avaliação será feita com base nos seguintes itens:

Demonstrei compreensão do hipertexto em estudo?

Consegui alcançar os objetivos da tarefa proposta?

Cumpri a atividade no prazo estabelecido?

Bom trabalho!

### Figura 7: Avaliação da WebQuest 1

Fonte: *Printscreen* de: <<http://createwebquest.com/fernanda-franco-tiraboschi/estrat%C3%A9gias-de-leitura-hipertextual>>

Embora a proposta tenha como foco as estratégias “definição de objetivos” e “palavras cognatas”, buscamos proporcionar aos aprendizes, autonomia no que se refere

à utilização de estratégias já conhecidas por eles. Vale ressaltar que o autogerenciamento do tempo gasto na atividade e a escolha do hipertexto por parte dos aprendizes, conforme discutido anteriormente, também foram elementos pertinentes ao estímulo de uma postura mais autônoma.

### **2.2.3 Participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa alunos de turmas do 3º ano dos Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Goiás. Esta instituição foi escolhida para este estudo por fornecer recursos e laboratórios em bom estado. Segundo Lee (1990), uma das questões que deve ser ponderada ao propor atividades para promover autonomia dos alunos é a voluntariedade. Pensando nisso, foi feito um convite aos alunos do 3º ano da escola selecionada para um levantamento prévio da quantidade de informantes que se interessariam em participar. Os alunos foram informados sobre os propósitos das atividades que seriam disponibilizadas no AVA, bem como os objetivos desta pesquisa. Das quatro turmas (Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica e Informática) de 3º ano, 15 alunos se inscreveram e se mostraram entusiasmados em participar do curso. Embora esses 15 participantes tenham assinado o termo de assentimento, realizado um teste de proficiência em leitura em língua inglesa e respondido ao questionário inicial, apenas 8 continuaram realizando as atividades propostas durante o curso. Desse modo, serão apresentados apenas os dados fornecidos pelos 8 participantes que continuaram no curso. Quando questionados pelo motivo da desistência, os participantes argumentaram que não dispunham de tempo porque estavam em período de estágio.

No quadro a seguir, apresentamos informações gerais sobre o perfil dos participantes. Para preservar a identidade deles, foi-lhes solicitado que escolhessem seus próprios codinomes.

Quadro 2.2: Os aprendizes participantes

| <b>Codnome</b> | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Turma</b>  |
|----------------|-------------|--------------|---------------|
| Cris Lima      | feminino    | 17           | Agrimensura   |
| YSC            | masculino   | 20           | Eletrotécnica |
| Will Dash      | masculino   | 17           | Eletrotécnica |
| ADCL           | feminino    | 17           | Agrimensura   |
| Beatriz        | feminino    | 17           | Eletrotécnica |
| Patrick        | masculino   | 16           | Edificações   |
| Winchester     | masculino   | 16           | Edificações   |
| Messias        | masculino   | 16           | Informática   |

Em relação à aprendizagem de língua inglesa, 6 dos 8 participantes afirmaram, em suas respostas ao questionário aplicado no início da pesquisa, nunca terem frequentado nenhum curso de idiomas. Desses 6, um afirmou buscar conhecimento da língua inglesa por conta própria, mas não detalhou os recursos utilizados para o autodidatismo na área em questão. Os outros 2 participantes, afirmaram já terem frequentado cursos de idiomas em um período de 3 a 5 anos.

A maioria dos participantes afirmou, por meio das respostas ao questionário, acessar a internet diariamente. O fácil acesso à internet consistiu em um aspecto relevante na proposta do curso, uma vez que não foi necessária a utilização do laboratório de informática do Instituto ao qual eles estão vinculados. Além disso, a familiarização com ambientes virtuais decorrentes do acesso à internet com mais frequência significou um aspecto importante, visto que os alunos se mostraram desinibidos frente ao uso dos recursos selecionados para a realização das atividades.

Entre os gêneros textuais listados, durante a realização do questionário inicial, a notícia, a reportagem, a história em quadrinhos e as tirinhas tiveram maior recorrência. A solicitação de tal informação se deve ao fato de que o conhecimento sobre gêneros textuais e a familiarização a eles podem auxiliar na compreensão de um determinado texto, visto que, como argumenta Bazerman (2006), a familiarização com os gêneros permite ao indivíduo, de alguma forma, compreender a complexidade de interações por meio da linguagem. O conhecimento e a familiarização com os gêneros podem, também, contribuir para gerar expectativas no leitor e contribuir para o levantamento de

hipóteses mediante o formato hipertextual (KLEIMAN, 2004), pois, como aponta Marcuschi (2005), o hipertexto não deve ser considerado um gênero específico, mas contempla uma série de gêneros textuais.

### 2.3 Instrumentos para geração de dados

Visando alcançar uma variedade de elementos que pudessem fornecer informações relevantes para uma análise consistente, este estudo utilizou diversos instrumentos para a geração de dados. Retomamos, nas subseções seguintes, os objetivos específicos para a exposição dos instrumentos eleitos, bem como os benefícios que estes poderiam trazer para o alcance de tais objetivos. No quadro a seguir, condensamos alguns aspectos subjacentes à utilização dos instrumentos elencados para esta pesquisa.

Quadro 2.3: Descrição dos objetivos subjacentes aos instrumentos de pesquisa

| Instrumentos   | Objetivos   |
|--|---|
| <b>Questionário</b>  | Obter informações sobre os seguintes itens: o acesso à internet; experiências com a realização de atividades de LI através de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula; hábitos de leitura; reação ao se deparar com textos em inglês no formato impresso e digital; e recursos e estratégias utilizadas para a leitura de textos em inglês no formato impresso.                               |
| <b>Respostas às atividades realizadas no curso</b>                     | Observar os seguintes itens: execução das atividades conforme as orientações; utilização das estratégias enfatizadas em cada atividade; uso de outras estratégias para superar possíveis dificuldades; indícios de controle da própria aprendizagem; e recursos utilizados para a realização de cada atividade.   |
| <b>Narrativas de aprendizagem</b>                                      | Mapear o percurso feito pelos alunos durante a execução das atividades em questão.  |
| <b>Teste de leitura hipertextual em LI e método <i>think aloud</i></b> | Observar indícios de usos das estratégias abordadas durante o curso.  |
| <b>Transcrição das gravações da entrevista</b>                         | Observar os seguintes itens: efeitos da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas na mudança de postura dos participantes no que se refere à leitura em LI na internet; informações em relação ao progresso dos aprendizes no gerenciamento de sua própria aprendizagem; e percepções dos aprendizes em relação aos usos das estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual. |

Vejamos, então, com mais detalhes, os instrumentos que geraram dados para esta pesquisa.

### **2.3.1 Questionário**

O questionário consiste em uma ferramenta de pesquisa que permite a obtenção de dados mais específicos e direcionados ao objetivo que se quer atingir. Além disso, os questionários possuem algumas vantagens em relação a outras ferramentas, tais como: anonimato dos respondentes; maior demanda na devolução dos questionários respondidos; possibilidade de organizar itens padrões o que facilita a análise; agilidade na detecção de regularidades (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Desse modo, foi aplicado um questionário na fase inicial, com vistas a obter informações sobre os seguintes itens: acesso à internet (frequência, local de acesso, *sites*, *sites* educacionais); experiências com a realização de atividades por meio de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula; experiências com a realização de atividades de LI através de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula; hábitos de leitura; preferências em termos de leitura em português e inglês (lista de alguns gêneros); reação ao se deparar com textos em inglês no formato impresso e digital e; recursos e estratégias utilizadas para a leitura de textos em inglês no formato impresso. O questionário se constitui de perguntas fechadas e abertas e encontra-se no Apêndice D.

### **2.3.2 Respostas às atividades realizadas no curso**

A avaliação e a observação sistemática do desempenho dos participantes na realização das atividades funcionaram como ferramentas válidas ao cruzar os dados, uma vez que puderam proporcionar esclarecimentos em relação aos aspectos implícitos nas informações fornecidas pelos outros instrumentos. Desse modo, foram feitas análises das respostas dadas às atividades para observar os seguintes itens: execução das atividades conforme as orientações; utilização das estratégias enfatizadas em cada atividade; uso de outras estratégias para superar possíveis dificuldades; indícios de controle da própria aprendizagem; e recursos utilizados para a realização de cada atividade. As respostas dadas à Atividade 2 de um dos participantes encontra-se no Apêndice E.

### 2.3.3 Narrativas de aprendizagem

Visando à observação de como ocorria o processo de utilização e de desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, propusemos aos participantes que fizessem narrativas *online*, no *feed* de notícias do próprio ambiente virtual de aprendizagem, após a realização de cada atividade, já que estas possibilitam mapear o percurso feito pelos alunos durante a execução das atividades em questão. As narrativas de aprendizagem podem funcionar como recursos eficazes na compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem, já que, para Paiva (2006, s/p),

[a]s narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras descrevem seqüências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem.

Não foi concedido um modelo padrão de como redigir uma narrativa, os aprendizes foram orientados sobre os itens que deveriam abordar e como deveriam organizar a narrativa. Na primeira atividade, foram sugeridas três questões para orientar os participantes em relação aos aspectos que deveriam apresentar em suas narrativas. Como os participantes as fizeram em forma de perguntas e respostas, a pesquisadora-ministrante elaborou outros tópicos, os informou sobre os elementos que constituem uma narrativa de aprendizagem e solicitou que eles se atentassem a esses elementos nas próximas atividades. Desse modo, a pesquisadora-ministrante sugeriu dois tópicos para orientar os participantes na elaboração dessas narrativas, quais sejam: de que forma a atividade foi realizada (você descreverá todos os passos seguidos, os recursos e as estratégias utilizadas); reflita sobre a importância das estratégias e os recursos na superação dos obstáculos que você encontrou durante a leitura e a realização desta atividade. Caso não tenha encontrado obstáculo, comente por que não enfrentou dificuldades. Desse modo, a narrativa serviu não só como uma fonte de dados para a pesquisadora, mas, também, como uma ferramenta de autoavaliação por parte dos aprendizes, uma vez que os tópicos incentivaram os participantes a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem. Um exemplo de narrativa, elaborada por um dos participantes, encontra-se no Apêndice F.

### **2.3.4 Teste de leitura hipertextual em LI e método *think aloud***

No final do curso, foi aplicado um teste de leitura hipertextual em LI, individualmente, no laboratório de informática. No intuito de obter indícios de usos das estratégias abordadas durante o curso, foi utilizado o método *think aloud* durante a realização do teste final. O método *think aloud* ou, pensamento em voz alta, consiste em solicitar ao participante que pense em voz alta enquanto resolve um problema ou executa uma tarefa (KONISHI, 2003). De acordo com Ericsson e Simon (1993), o protocolo verbal *think aloud* pode ser entendido como um relatório oral do que ocorre na mente de um indivíduo e representa um traçado dos processos cognitivos que ele apresenta ao realizar uma tarefa. Assim, os participantes foram solicitados a falar enquanto realizavam o teste e informados de que sua fala seria gravada em áudio. Uma mostra dessa fala encontra-se no Apêndice G.

### **2.3.5 Transcrição das gravações da entrevista**

Para fazer um levantamento dos hábitos relacionados às atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem, observar os efeitos da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas na mudança de postura dos participantes no que se refere à leitura em LI na internet, obter informações em relação ao progresso dos aprendizes no gerenciamento de sua própria aprendizagem e, percepções dos aprendizes em relação aos usos das estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual, foi feita uma entrevista semiestruturada gravada em áudio no final do curso. Utilizamos o modelo de entrevista semiestruturada, isto é, as questões foram feitas com base em um roteiro, mas adicionamos outras questões, nos casos necessários (SELIGER; SHOHAMY, 1989; NUNAN, 1992). Conforme sugerem Seliger e Shohamy (1989), as entrevistas foram feitas em língua portuguesa para que os participantes pudessem se expressar de uma forma mais clara. Para a transcrição das entrevistas, adaptamos e simplificamos os símbolos utilizados por Marcuschi (2006), Figueiredo (2001) e Sabota (2002) para atender aos propósitos deste estudo. Observemos, a seguir, os símbolos que foram utilizados nas transcrições da entrevista:

Quadro 2.4: Convenções para transcrição dos dados

| <b>Símbolos</b> | <b>Significados</b>   |
|-----------------|---|
| ?               | Subida rápida de entonação, sinalizando uma interrogação            |
| ...             | Pausa curta ou continuação de um tópico                             |
| (pausa)         | Pausa prolongada  |
| XXX             | Trecho incompreensível  |
| :               | Alongamento de vogal  |
| MAIÚSCULAS      | Ênfase dada à palavra, sílaba e/ou acento forte                     |
| > palavra <     | Fala mais rápida  |
| < palavra >     | Fala mais devagar   |
| hhh             | Expiração, risos, ou outros fenômenos expiratórios não vocalizados. |

O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice H. Após organizar e ler os dados extraídos dessa entrevista, procuramos cruzar esses com os dados extraídos das fontes mencionadas anteriormente.

## **2.4 Procedimento de análise de dados**

Após a coleta dos dados, começamos a organizar e estabelecer análises do material que dispúnhamos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os procedimentos de análise dos dados pressupõem um processo de busca e de organização sistemática do material coletado no intuito de compreendê-lo melhor.

Assim, a tarefa inicial buscou a organização dos dados, a subdivisão destes em unidades analisáveis, e uma síntese no intuito de detectar padrões e aspectos relevantes. Num segundo momento, estabelecemos relações e fizemos inferências com base no referencial teórico que fundamenta este estudo. Nas subseções seguintes, explicitamos a forma como fizemos as análises.

### **2.4.1 Análise dos dados referentes ao questionário**

O questionário, aplicado no início do curso, é constituído por questões fechadas e abertas, conforme descrito no item 2.3.1. Para apresentar algumas informações

pertinentes aos perfis dos participantes de uma forma mais sucinta, foi elaborado um quadro (Quadro 2.2) As questões 13 e 15 foram organizadas no Quadro 3.1, apresentado no capítulo posterior, para facilitar a detecção das estratégias de leitura que os participantes já utilizavam antes de ingressarem no curso. As respostas às questões abertas foram analisadas de modo a detectar pontos em comum entre as respostas fornecidas pelos participantes. Dessa forma, selecionamos alguns exemplos que pudessem representar, de um modo geral, as percepções dos participantes para ilustrar este estudo.

#### **2.4.2 Análise das atividades**

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é avaliar a efetividade da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão de hipertextos, procedemos à análise das propostas das atividades no intuito de fornecer informações sobre como as atividades foram elaboradas, seus objetivos e efeitos no desempenho dos aprendizes em relação à compreensão dos hipertextos em estudo. As orientações para a realização das atividades foram propostas por meio de uma *WebQuest* e postadas no AVA para que todos tivessem acesso. Desse modo, utilizamos figuras extraídas do AVA e do sítio eletrônico, no qual a *WebQuest* foi criada, para ilustrar a primeira proposta de atividade. As propostas das atividades seguintes foram descritas apenas textualmente para evitar o excesso de páginas que poderia ocorrer devido à inserção de imagens. Após as análises de cada proposta, procedemos às análises das respostas dessas atividades no intuito de observar indícios de usos das estratégias abordadas pela tarefa executada, bem como o desempenho dos participantes no que se refere à compreensão hipertextual em LI através da aplicação de tais estratégias. Para ilustrar os aspectos discutidos, foram utilizados excertos das respostas como exemplos e quadros para a visualização de aspectos relevantes detectados nas respostas dos participantes.

#### **2.4.3 Análise das narrativas de aprendizagem**

Feitas as análises das atividades, buscamos mapear o percurso realizado pelos alunos durante a execução de cada atividade, através da análise de narrativas de

aprendizagem escritas pelos participantes. Com isso, tivemos o intuito de encontrar indícios das estratégias de leitura que foram utilizadas, possíveis dificuldades enfrentadas e quais estratégias ou recursos foram utilizados para superá-las. Para ilustrar, foram utilizados exemplos que pudessem representar os elementos identificados. Procuramos, também, condensar as estratégias utilizadas em quadros para proporcionar uma visualização de dados mais abrangente, bem como fluxogramas para facilitar a visualização dos passos dados pelos participantes durante a execução das atividades.

#### **2.4.4 Análise da transcrição da gravação em áudio do teste de leitura hipertextual**

Após as análises das atividades e narrativas, apresentamos os dados referentes às transcrições da gravação em áudio do teste de leitura hipertextual em LI aplicado no final do curso. Procuramos identificar as estratégias e organizá-las em forma de tópicos. Acrescentamos, também, trechos das falas dos participantes para fins de ilustração. Para melhor apresentar os dados, buscamos organizá-los em duas categorias, a saber: estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual.

#### **2.4.5 Análise das transcrições da entrevista**

Buscamos observar, através dos dados gerados pela entrevista, as percepções dos aprendizes no que se refere às experiências adquiridas através da prática de atividades automonitoradas de compreensão hipertextual em LI com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Organizamos os dados da entrevista em dois tópicos: as reações dos participantes diante de textos em LI na internet e percepções dos participantes em relação ao uso de estratégias de leitura. Para fins de comparação, subdividimos as reações em duas categorias: “antes” e “depois” do curso. Em seguida, buscamos identificar padrões revelados pelas percepções dos participantes em relação aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura de hipertextos em LI, e apresentá-los seguidos de excertos.

Tendo apresentado os procedimentos e critérios utilizados para a geração dos dados, apresentamos, no próximo capítulo, as análises e os resultados obtidos com esta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

#### A NAVEGAÇÃO ORIENTADA

Não existe vento favorável para o  
marinheiro que não sabe aonde ir.

Sêneca

Após termos apresentado a teoria que fundamenta nosso estudo e a forma como os dados foram gerados, procedemos à discussão resultante da análise desses dados. Inicialmente, são apresentados aspectos referentes à experiência de leitura e usos de tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa anterior ao curso. **Em seguida, apresentamos as análises das respostas dos participantes a essas atividades, bem como as análises das narrativas escritas após a realização de cada atividade, no intuito de mostrar como ocorreu o processo de utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas.** Na sequência, apresentamos as análises dos dados gerados a partir do protocolo verbal proveniente da realização do teste final, com vistas à observação dos indícios de usos das estratégias aprendidas. Por fim, tratamos das análises das entrevistas realizadas com os alunos para verificar suas percepções acerca da instrução e da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão hiperleitora em língua inglesa.

#### **3.1 Aspectos relacionados às experiências de leitura e aos usos de tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa anterior à instrução**

Buscamos estabelecer análises referentes às experiências com a realização de atividades por meio de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula e os recursos e

estratégias utilizadas para a leitura de textos em inglês no formato impresso anterior ao curso. Os dados apresentados a seguir são provenientes do questionário inicial. Entretanto, para esclarecer algumas incompreensões que surgiram durante as análises, algumas questões foram revisitadas durante a entrevista final.

### 3.1.1 Experiências de aprendizagem com os recursos das TDICs

Os aprendizes foram questionados se já passaram por alguma experiência com a realização de atividades por meio de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula. Dos 8 respondentes, 4 afirmaram não terem tido experiência em nenhuma disciplina. Os outros 4 respondentes, que afirmaram ter tido, mencionaram que já utilizaram computadores nas disciplinas de inglês e áreas afins na grade curricular, programas AUTOCAD (instalações elétricas, residências), *PowerPoint* (praticamente em todas as disciplinas, com exceção de exatas), computadores e internet em cursos de Inglês e Árabe e alguns recursos tecnológicos em cursos pré-vestibulares. Selecionamos as respostas seguintes para ilustrar os aspectos mencionados acima:

[1]

Sim, programas como AUTO CAD (instalações elétricas residenciais), Power point (praticamente todas as disciplinas, com exceção de exatas)

(Beatriz - questionário)

[2]

Sim, foram utilizados computadores e internet em cursos de Inglês e Árabe.

(Will Dash - questionário)

[3]

Sim. Para curso pré-vestibular e no curso de inglês.

(YSC – questionário)

Como se pode observar, os participantes mencionaram alguns recursos tecnológicos. Entretanto, não foi mencionada explicitamente, nas respostas dos 8 participantes, experiência em ambientes virtuais desenvolvido para a aprendizagem à distância ou para a realização de atividades complementares como auxílio ao ensino presencial. Tal fato foi considerado na proposta das atividades, uma vez que essas experiências desempenham um papel fundamental na orientação dos aprendizes, principalmente no que diz respeito aos modos de agir e interagir nesse novo ambiente. A falta de experiência observada contribuiu ainda para confirmar a necessidade por parte dos aprendizes de experienciar atividades em ambientes de aprendizagens que integrem vários recursos tecnológicos. Nesse sentido, Lévy (2004) salienta que o desafio lançado ao professor tem a ver com a utilização de recursos tecnológicos de forma a auxiliar e a potencializar a aprendizagem.

Em relação à utilização de recursos tecnológicos na aprendizagem de língua inglesa, dos 8 participantes, 3 disseram que não tiveram experiência com a realização de atividades de língua inglesa através de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula. A partir das respostas dos 5 participantes, foi possível observar que eles já tiveram experiências com recursos tecnológicos na aprendizagem de língua inglesa fora da sala de aula com a leitura de *comic books*, romances *online* e uso de computadores durante cursos de língua inglesa. Também relataram que já utilizaram tradutores por meio da internet.

À guisa de ilustração, apresentamos os exemplos seguintes:

[4]

*Sim - Durante o curso da língua inglesa.*

(YSC - questionário)

[5]

*Fora da sala de aula com leitura de comic books e romances online.*

(Patrick - questionário)

[6]

*Usei tradutores por meio da internet*

---

(Beatriz – questionário)

As respostas dos participantes, de um modo geral, sugerem que a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas de língua inglesa, na instituição escolar no qual os participantes estão inseridos, se mostra escassa. Esse fato corrobora alguns estudos, como o de Cabrera (2011), o qual demonstra que a instituição escolar ainda mantém uma resistência frente aos novos aparatos tecnológicos. A referida autora afirma, em seu estudo, que “[a] escola é uma instituição que ainda resiste a essas mudanças, mas não pode ignorar as transformações que as tecnologias vêm fazendo, não só a maneira de se comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar” (CABRERA, 2001, p. 83). Desse modo, concordamos com Cabrera (2001) e Gabbiani (2010) quando se referem à necessidade de se repensar a educação no contexto das tecnologias digitais.

Nesse sentido, as vantagens fornecidas pelas TDICs, tais como a autonomia do aprendiz, flexibilidade e gerenciamento do horário de estudo, usos de múltiplas mídias e linguagens, poderiam ser mais bem aproveitadas em prol de uma educação mais eficiente e satisfatória (PAIVA, 2008). Segundo Moran (2004), as tecnologias proporcionam novos espaços de aprendizagem. Com o apoio de um ambiente virtual, a “sala de aula” pode ser expandida num sentido físico e, até certo ponto, atemporal. Desse modo, a proposta de atividades automonitoradas de leitura hipertextual, em AVA, pode contribuir, nesse sentido, visto que busca oportunizar aos participantes experiências significativas com o auxílio das TDICs.

### **3.1.2 Estratégias de leitura de textos em inglês na modalidade impressa e virtual**

Para fazer um levantamento das estratégias cognitivas e metacognitivas que os aprendizes já utilizavam na realização da leitura em língua inglesa antes do curso, tanto de textos no formato impresso quanto no eletrônico, foram listadas, com base nas

leituras de artigos que enfocam estratégias de leitura (DUDLEY-EVANS, 1998; KLEIMAN, 2002; KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993; SOUZA et al., 2005) as mais exploradas e utilizadas por leitores em língua estrangeira. Dentre as estratégias mais utilizadas pelos aprendizes, de acordo com as respostas ao questionário, tanto na leitura de textos impressos quanto de textos *online*, podemos listar as seguintes: fixação de objetivos, o auxílio de palavras cognatas, o uso de dicionários ou tradutores e *scanning*. Com exceção da estratégia “auxílio de palavras cognatas”, que foi marcada por todos os participantes, nota-se que o número de marcações das estratégias é baixo. Tendo em vista que o número total de participantes é 8, e que cada um deveria marcar uma estratégia por vez, podemos inferir que a maioria dos participantes possui pouco conhecimento ou não tem o hábito de empregar as estratégias de leitura listadas. No quadro, a seguir, é possível observar as informações resultantes das respostas dos participantes.

Quadro 3.1: Estratégias de leitura já utilizadas pelos participantes

| <b>Estratégias de leitura</b>      | <b>Textos impressos<br/>(nº de marcações)</b> | <b>Textos na Internet<br/>(nº de marcações)</b> |
|------------------------------------|---|---|
| Fixação de objetivos               | 4   | 3   |
| Ativação de conhecimento prévio    | 2   | 2   |
| Inferência pelo contexto           | 2   | 2   |
| Leitura Intensiva                  | 1   | 1   |
| Leitura Extensiva                  | 1   | 1   |
| Síntese                            | 2   | 2   |
| Auxílio de Palavras cognatas       | 8   | 8   |
| Uso de dicionário ou tradutores    | 3   | 3   |
| <i>Skimming</i> (leitura global)   | 3   | 2   |
| <i>Scanning</i> (leitura seletiva) | 3   | 2   |
| Predição                           | 2   | 2   |
| Outros                             | Google tradutor (1);<br>Palavras-chave (1).   | Palavras-chave (1),<br>Google tradutor (2)      |

Após a realização da Atividade 1, percebemos que os aprendizes fizeram uso de apenas três estratégias, duas dessas estratégias referem-se às ensinadas na proposta

dessa mesma atividade. Esse fato nos levou a questionar se os aprendizes realmente tinham familiaridade com as estratégias listadas no Quadro 3.1, visto que não foi concedida uma explicação prévia durante a aplicação do questionário. Desse modo, revisitamos a questão concernente às estratégias já utilizadas anteriormente ao curso durante a entrevista realizada no final desse. A partir das respostas à entrevista, foi possível observar que, dos 8 participantes, 6 admitiram não terem tido conhecimento, conceitualmente, do termo “estratégia”, nem de alguns itens que marcaram no momento que responderam ao questionário. Quando questionados sobre o motivo de terem marcado as estratégias mesmo sem ter conhecimento delas, alguns dos participantes informaram que marcaram porque pensaram que sabiam, mas, depois das atividades do curso, perceberam que estavam equivocados em relação a alguns itens que marcaram. Outros, por sua vez, informaram que marcaram porque tinham que marcar alguma coisa e ficariam envergonhados se não demonstrassem conhecimento.

Esses motivos podem ser percebidos, respectivamente, nas falas de YSC e de ADCL, ilustradas a seguir:

[7]

Pesquisadora: Eu observei que quando você foi solicitado a marcar as estratégias que você já utilizava para ler textos em inglês, você colocou *scanning*, ativação de conhecimento prévio, pensamento crítico e auxílio de palavras cognatas, e para a leitura no suporte virtual, você marcou *skimming*, ativação de conhecimento prévio, pensamento crítico e auxílio de palavras cognatas. Eu gostaria de saber se você realmente conhecia essas estratégias.

YSC: Eu me lembro de ouvir nas aulas de inglês, mas assim... eu achei que sabia, entendeu?... Mas depois que fui fazendo as atividades, eu vi que não era bem o que eu achava. Só as palavras cognatas, sabe, que eu já conhecia mesmo.

(YSC - entrevista)

[8]

Pesquisadora: Quando você foi solicitada a marcar as estratégias que você já utilizava para ler textos em inglês no formato impresso, você colocou o uso de dicionário e auxílio de palavras cognatas, e para a leitura no formato virtual, fixação de objetivos e auxílio de palavras cognatas. Você tinha uma ideia do que significava “estratégia” e tinha realmente conhecimento das estratégias que você listou?

ADCL: Não.

Pesquisadora: Mesmo não sabendo, por que marcou essas estratégias?

ADCL: Na verdade, eu só não sabia o que significava estratégia e fixação de objetivos, entendeu? ... As palavras cognatas e o uso do dicionário, nós usamos muito nas aulas de leitura.

Pesquisadora: Depois do curso você conseguiu compreender o conceito de estratégia e o conceito de cada uma dessas estratégias que foram trabalhadas?

ADCL: Sim.

Pesquisadora: O que você entende por estratégia nesse momento?

ADCL: Estratégia, nesse caso, ... Seria o que você utiliza, tipo um recurso ou uma ação, para ajudar a compreender e interpretar melhor o texto. *Scanning...* tem que explicar cada um?

Pesquisadora: Não, não. Só quero saber o que é uma estratégia para você.

ADCL: É o que você usa para ajudar a entender e interpretar um texto, pode ser palavras cognatas ou qualquer outra estratégia.

(ADCL - entrevista)

Os participantes Will Dash e Patrick afirmaram que conheciam as estratégias que listaram no questionário e que tiveram experiência com essas estratégias nas leituras que fizeram durante as aulas de inglês.

Akyel e Ercetin (2009), conforme discutido na seção 1.4 do Capítulo 1, chamam a nossa atenção para a possibilidade de transferência de estratégias de leitura de textos impressos para hipertextos. Os referidos autores ressaltam que o suporte virtual se constitui de elementos que exigem a utilização de estratégias que se adequem as suas características. Contudo, a transferência de estratégias pode ocorrer no sentido inverso, isto é, também podemos transferir as estratégias que utilizamos na modalidade virtual para a modalidade impressa, visto que ao nos apropriarmos das estratégias de leitura e nos conscientizarmos do papel que elas desempenham na compreensão textual, poderemos aplicar determinadas estratégias em nossas atividades leitoras sempre que julgarmos necessárias.

### **3.2 Resolução das atividades voltadas para a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão hiperleitora em língua inglesa**

Nesta seção, apresentamos as análises referentes ao desempenho dos aprendizes a partir da execução das atividades e, em seguida, apresentamos as análises a partir das narrativas de aprendizagem. As análises das respostas às atividades e das narrativas tiveram por objetivo observar os seguintes itens: utilização das estratégias enfatizadas em cada atividade; uso de outras estratégias para superar possíveis dificuldades; indícios de controle da própria aprendizagem; e recursos utilizados para a realização de cada atividade. Para ilustrar as análises concernentes às respostas dos participantes, utilizamos *printscreens* das postagens no AVA ou trechos extraídos das atividades realizadas em arquivos do *word*. Como as narrativas foram postadas em forma de comentários na *timeline* do AVA, utilizamos *printscreens* para a visualização de exemplos. Passemos, a seguir, as análises das respostas da Atividade 1.

### 3.2.1 Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas da Atividade 1

Nesta atividade, conforme apresentado na subseção 2.2.2 do Capítulo 2, buscamos proporcionar aos aprendizes conhecimentos sobre o uso de palavras cognatas para a compreensão leitora em LI, bem como enfatizar a importância da definição de um objetivo para orientar a leitura de hipertextos. Desse modo, os aprendizes deveriam escolher um hipertexto e estabelecer um propósito de leitura. Nesta subseção, serão apresentados alguns resultados da realização dessa atividade.

Embora os aprendizes tenham tido liberdade para escolher um hipertexto sobre qualquer tema, todos os participantes escolheram hipertextos sobre o tema “hipertextos”. A justificativa dos aprendizes foi a necessidade de saber mais sobre o formato textual que seria explorado durante o curso. Tal aspecto está em consonância com Benson (1997), Dickison, (1994) e Paiva (2005) que defendem que a tomada de decisão em relação ao que estudar pode denotar um maior engajamento do aprendiz com a própria aprendizagem e uma postura mais independente no que diz respeito à busca por conhecimento.

A participante Beatriz escolheu o hipertexto “Hypertext”, que se encontra no Anexo A. Esse hipertexto, conforme discutido anteriormente, trata das características de um hipertexto. Tal escolha, como justificada pela participante, se deve ao fato de que o assunto tratado no hipertexto selecionado está relacionado à atividade e que o breve conceito desse formato textual, abordado na introdução da *WebQuest* 1, poderia facilitar a sua leitura.

Nota-se que, embora não tenha sido instruída, Beatriz utiliza a estratégia “ativação de conhecimento prévio”. O conhecimento prévio, conforme discutido na seção 1.4 do Capítulo 1, abrange o conhecimento linguístico, textual e de mundo que o aprendiz carrega em sua bagagem cognitiva (DIAS, 2002; KLEIMAN, 2004; KONISHI, 2003; OLIVEIRA, 1994; SOUZA et al., 2005). Assim, ela justifica a escolha por acreditar que, ao ativar o conhecimento sobre hipertexto adquirido na leitura da introdução, poderia alcançar uma melhor compreensão. Observemos as respostas de Beatriz no exemplo a seguir:

[9]

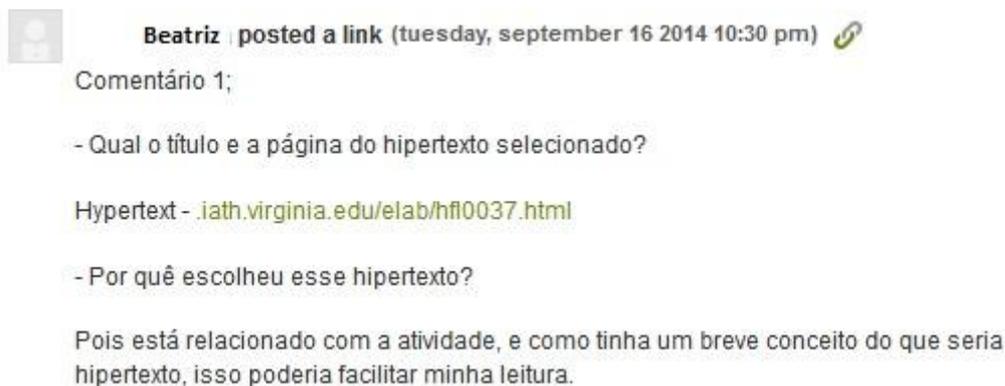


Figura 8: *Printscreen* da postagem de Beatriz no AVA, relativo à primeira parte da Atividade 1

Quando questionada sobre o objetivo estabelecido para a leitura do hipertexto selecionado, a participante Beatriz afirmou que teve como objetivo “realizar uma leitura ao menos razoável a partir das técnicas e estratégias estudadas na atividade”. Foi possível observar, nas respostas dos outros 7 participantes, a definição de metas de leitura semelhantes a de Beatriz, isto é, ler para colocar em prática as estratégias ensinadas. Observemos os exemplos de dois dos participantes para verificar seus objetivos de leitura.

[10]

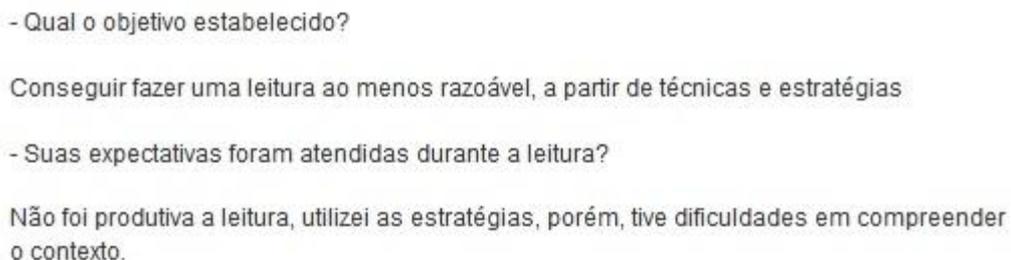


Figura 9: *Printscreen* da postagem de Beatriz no AVA, relativo à segunda parte da Atividade 1

[11]

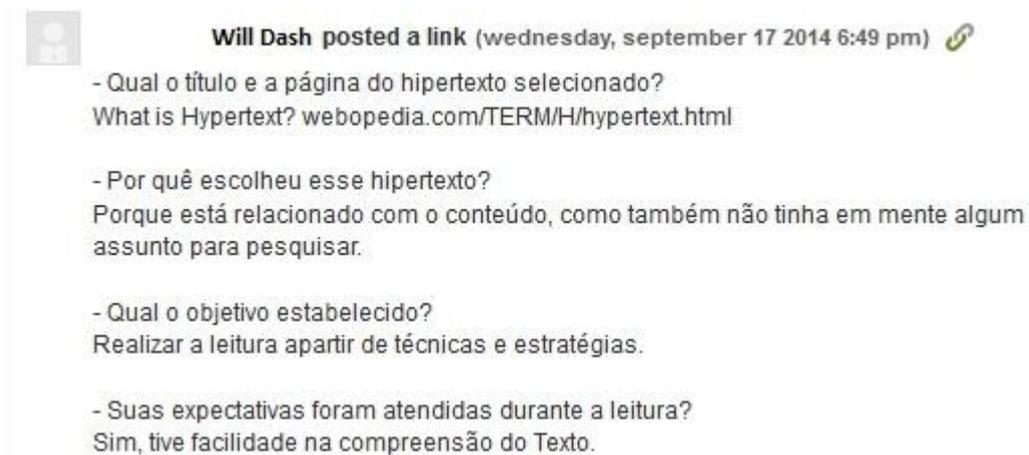


Figura 10: *Printscreen* da postagem de Will Dash no AVA, relativo à Atividade 1

Esses objetivos demonstram uma artificialidade, que por sua vez, pode ser proveniente das situações de leitura criadas em sala de aula, em que, muitas vezes, não é o aluno que define o que, por que e para que vai ler (ROJO, 2004; SOLÉ, 1998). Cumpre lembrar que o estabelecimento de objetivos contribui para o levantamento de hipóteses e previsões sobre o conteúdo antes de iniciar a leitura (COSCARELLI, 2012; KLEIMAN, 2004). As hipóteses, conforme afirma Coscarelli (2012), “refletem as expectativas do leitor frente ao texto e são orientadas por seus conhecimentos e pela situação enunciativa na qual se encontra”.

Desse modo, quando a participante Beatriz foi questionada se suas expectativas foram atendidas, conforme pudemos observar no exemplo 10, afirmou que sua leitura não foi produtiva e que, embora tenha utilizado as estratégias, teve dificuldade em compreender o contexto. Vale ressaltar que, enquanto leitores, não podemos criar expectativas de leitura se não definirmos os objetivos que guiarão nossos modos de ler (COSCARELLI, 2012; ROJO, 2004; SOLÉ, 1998), tal premissa pode explicar a não “produtividade” na leitura reportada por Beatriz.

Os objetivos estabelecidos pelos outros participantes se assemelham ao de Beatriz. Entretanto, eles afirmaram que obtiveram sucesso na leitura e puderam atender às suas expectativas, mas não deixaram claro quais foram as expectativas criadas e o modo como elas foram atendidas. Novamente, enfatizamos a necessidade de se estabelecerem propósitos de leitura para que seja possível criar expectativas, levantar

hipóteses ou antecipar conteúdos. Ter como finalidade a aplicação de estratégias para uma leitura pode levar o leitor a se perder pelo caminho, uma vez que elas consistem em ações para se alcançar um fim e não um fim em si (KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993; SOLÉ, 1998).

Outro aspecto que merece atenção é a utilização do termo “técnica” pelos participantes Will Dash e Beatriz com o mesmo significado de estratégia. Uma vez que não foi utilizado o termo “técnica” como sinônimo de estratégia durante a proposta das atividades, esse fato nos instigou a averiguar, através da entrevista final, o motivo pelo qual esses dois participantes utilizaram técnica, método e estratégia, alternadamente, em suas respostas. Os participantes justificaram o uso dos termos alegando que estes são provenientes das aulas de inglês que frequentaram anteriormente ao curso. Observemos o trecho da entrevista de Will Dash, a seguir:

[12]

Pesquisadora: Eu vi que em algumas atividades você usou as palavras técnicas e métodos para se referir a estratégias. De onde surgiram essas palavras? Como foi utilizado apenas o termo estratégia nas propostas das atividades durante o curso, eu estou tentando entender de onde você tirou esses termos “técnicas e métodos”.

Will Dash: Foi durante as minhas aulas de inglês anterior... na escola.

(Will Dash - entrevista)

Tendo apresentado a análise das respostas da primeira atividade, passemos para as análises das narrativas referentes à Atividade 1.

### **3.2.2 Índícios de usos de estratégias para a realização da atividade 1**

Nesta subseção, são apresentadas as análises dos comentários dos participantes em relação à realização da Atividade 1. É importante salientar que os participantes foram orientados a escrever narrativas de aprendizagem, mas como não foi concedido um modelo padrão, eles fizeram em forma de comentário. No item *Process* da *WebQuest* 1, a pesquisadora-ministrante sugeriu algumas questões para orientar os participantes na elaboração dessas narrativas, quais sejam: quais estratégias foram utilizadas para a realização da leitura?; enfrentou obstáculos para realizar a leitura? Se sim, quais e como foram superados?; qual a sua percepção em relação à experiência com atividades automonitorada de leitura hipertextual?. Dessa forma, os participantes

foram estimulados a refletir sobre a forma como estavam realizando as atividades, a partir das questões supracitadas. A reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem consiste num fator fundamental no estímulo a uma postura mais autônoma por parte do aprendiz (BENSON, 1997; DICKSON, 1994; MICOLLI, 2010; PAIVA, 2010).

De um modo geral, os participantes relataram, em seus comentários, ter alcançado uma compreensão razoável devido à aplicação das estratégias em estudo. No tocante aos obstáculos encontrados, apenas 2 dos 8 participantes afirmaram não terem encontrado nenhuma dificuldade, os outros participantes relataram os seguintes itens:

- palavras difíceis de compreender;
- palavras e expressões desconhecidas;
- tema de difícil compreensão.

Foi possível notar, nos comentários dos participantes, a dificuldade em entender certas palavras como um dos maiores obstáculos para a compreensão do hipertexto. Os aprendizes relataram, então, que, para superar os obstáculos, recorreram à estratégia de “palavras cognatas” e o “uso de dicionários *online*”. Esse fato corrobora os resultados alcançados por Campos (2006), em sua pesquisa acerca das crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e de seus alunos. Nessa pesquisa, a autora observa que os participantes apontam a falta de conhecimento de vocabulário como um fator determinante do insucesso na leitura e que superaram essas dificuldades através do uso do dicionário. Essa noção de que uma competência lexical bem desenvolvida consiste em um fator preponderante para a compreensão da leitura é um argumento ligado à abordagem ascendente de leitura, conforme discutido na subseção 1.2.1 do Capítulo 1. O conhecimento de itens lexicais é indubitavelmente importante para a compreensão textual em LE (LEFFA, 1999). Entretanto, autores como Kleiman (2000), Coracini (2002), Leffa (1999) e Solé (1998) argumentam que os problemas relacionados à compreensão textual não se restringem à falta de conhecimento lexical, mas estão ligados às dificuldades de compreensão e utilização de estratégias até mesmo na língua materna.

Outro aspecto interessante é o fato de que os participantes buscaram fazer a leitura apenas com as estratégias enfocadas na proposta da atividade. Embora tenham

utilizado a estratégia de “fixação de objetivos” e “uso de dicionários” ao serem questionados sobre as estratégias utilizadas nesta leitura, mencionaram apenas as “palavras cognatas”. Observemos os exemplos seguintes:

[13]

Comentário 2:

- Quais estratégias foram utilizadas para a realização da leitura?

Palavras Cognatas

- Enfrentou obstáculos para realizar a atividade? Se sim, quais e como foram superados?

Sim, usei a técnica de palavras cognatas, mas haviam palavras difíceis que atrapalharam a compreensão do texto. Tentei ler, entender, e depois usei o recurso do tradutor online para poder compreender.

- Qual sua impressão em relação a experiência?

O uso de técnicas é vantajoso, pois ajudar a situar, facilita a compreensão, mas no meu caso que o conhecimento da língua inglesa é pouco, para ter um melhor aproveitando, creio que irá depender do tema que o texto esteja abordando.

Figura 11: *Printscreen* da postagem de Beatriz no AVA, relativo à narrativa da Atividade 1

[14]

Comentário 2:

- Quais estratégias foram utilizadas para a realização da leitura?

As palavras cognatas.

- Enfrentou obstáculos para realizar a atividade? Se sim, quais e como foram superados?

Sim. Em me encaixar no texto.

- Qual sua impressão em relação a experiência?

Boa. porem devo aprimorar melhor meus conhecimentos.

Figura 12: *Printscreen* da postagem de YSC no AVA, relativo à narrativa da Atividade 1

Como podemos observar nos exemplos 13 e 14, os aprendizes não consideraram a “definição de objetivos” como uma estratégia de leitura. Pensando na dificuldade que eles demonstraram em estabelecer os objetivos de leitura, **conforme exposto na subseção 3.2.1., e** no fato de não considerarem a “definição de objetivos” como uma

estratégia, a pesquisadora-ministrante procurou reforçar essa estratégia de leitura na elaboração da Atividade 2.

A participante Beatriz, conforme pudemos verificar no exemplo 13, ao ser questionada sobre sua percepção em relação à experiência com a realização das atividades automonitoradas de leitura hipertextual, menciona a importância de ter um conhecimento prévio do assunto abordado no texto como uma possível solução para a falta de conhecimento de língua. Entretanto, a participante não faz referência a “ativação de conhecimento prévio” como uma estratégia de leitura.

Observemos, a seguir, o Quadro 3.2 que apresenta as estratégias utilizadas por cada participante.

Quadro 3.2: Estratégias utilizadas na Atividade 1

| Participantes | Estratégias em foco na Atividade 1 |                               | Outras estratégias                     |                           |
|---------------|------------------------------------|-------------------------------|--|---------------------------|
|               | <i>Palavras cognatas</i>           | <i>Definição de objetivos</i> | <i>Ativação de conhecimento prévio</i> | <i>Uso de dicionários</i> |
| Cris Lima     | X                                  | X                             |  | X                         |
| YSC           | X                                  | X                             |  |                           |
| Will Dash     | X                                  | X                             |  | X                         |
| ADCL          | X                                  | X                             |  | X                         |
| Beatriz       | X                                  | X                             | X                                      | X                         |
| Patrick       | X                                  | X                             |  |                           |
| Winchester    | X                                  | X                             |  | X                         |
| Messias       | X                                  | X                             |  | X                         |

Fonte: Narrativas e respostas dadas à Atividade 1

Como podemos observar no Quadro 3.2, os participantes, de modo geral, mencionaram explicitamente as “palavras cognatas” como uma estratégia para compreender melhor o hipertexto em estudo. Embora não tenham feito referências, em seus comentários, à “ativação de conhecimento prévio” e ao “uso de dicionário” como estratégias, pudemos verificar essas estratégias nas respostas às atividades e nas narrativas escritas pelos participantes deste estudo.

Tendo apresentando as análises concernentes às narrativas da Atividade 1, passemos, na próxima subseção, às análises da Atividade 2.

### 3.2.3 Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas da atividade 2

Considerando as dificuldades referentes ao vocabulário, relatadas nos comentários dos participantes em relação à Atividade 1, conforme a subseção 3.2.1, procuramos propiciar uma atividade que também envolvesse a aquisição de vocabulário. Desse modo, a segunda proposta de atividade buscou proporcionar aos aprendizes conhecimentos acerca do uso da estratégia de “navegação” e reforçar a importância da “definição de um objetivo” como uma estratégia para orientar a leitura de hipertextos. Propomos também, através dessa atividade, proporcionar conhecimentos sobre substantivos em língua inglesa. Assim, foi feita uma postagem no AVA com o *link* para acessar a *WebQuest*. Na mesma postagem, foi anexado um arquivo do *Word* com questões enfocando vocabulário e compreensão hipertextual. Esse documento do *Word* contemplou alguns exercícios que foram organizados em três partes: *Pre-reading*, *During reading* e *Post-reading*. Após realizar a atividade do *word*, os participantes deveriam fazer o *upload*<sup>31</sup> no *Wiggio*. Nesta subseção, serão apresentados alguns resultados da realização dessa atividade.

Inicialmente, apresentaremos os resultados da questão referente ao exercício de “*Pre-reading*”. Esse exercício teve o propósito de auxiliar os aprendizes na ativação de conhecimentos relacionados à alimentação saudável. Foi proposta uma questão de “*matching*”, na qual eles deveriam associar 4 palavras (retiradas do hipertexto) dispostas à esquerda às suas respectivas definições dispostas à direita. Os participantes obtiveram êxito nessa atividade, uma vez que conseguiram associar todas as palavras de maneira correta.

Após a atividade de *pre-reading*, os participantes deveriam fazer a leitura do hipertexto “Healthy Eating Habits for Teens” disponibilizado no *link* indicado no documento em *Word*. O foco do hipertexto era a alimentação saudável. O autor desse

---

<sup>31</sup> O ato de transferir dados do computador de um usuário para um servidor na internet é chamado de *upload* (MACHADO, 2012).

hipertexto abordou aspectos relacionados a hábitos alimentares, bem como sugestões para adolescentes que queriam ter uma alimentação mais saudável. Para fazer a leitura, os participantes foram orientados a utilizar as estratégias em foco na atividade, bem como as estratégias que eles já conheciam e/ou as que tinham aprendido durante o curso.

Na primeira parte do “*During Reading*”, foram feitas duas questões com foco em substantivos. Na primeira questão, os aprendizes deveriam listar algumas palavras retiradas do hipertexto que pertencessem ao mesmo campo lexical de “*healthy food*”. As palavras mais recorrentes, nas respostas dos participantes, foram as seguintes: *eating, nutrients, fruit, vegetables, whole grains, fiber, juice, breakfast, sugar, meals, calories, moderation*. Desse modo, é possível inferir que os participantes demonstraram ter compreendido as expressões relacionadas ao tema abordado pelo hipertexto em estudo.

Na segunda questão com focos em substantivos, os participantes foram solicitados a encontrar, no hipertexto, substantivos utilizados para fazer referências a pessoas, lugares e coisas ou assuntos. Cada participante citou pelos menos três palavras em cada item. No quadro a seguir, apresentamos as palavras mais recorrentes nas respostas dos participantes:

Quadro 3.3: Substantivos extraídos do hipertexto “Healthy eating habits for tens”

| Substantivos que fazem referência à... |                            |                       |
|--|----------------------------|-----------------------|
| Pessoas                                | Lugares                    | Coisas ou assuntos    |
| Teens                                  | Cornell University         | Healthy eating habits |
| Teenagers                              | School                     | Soda                  |
| People                                 | Center for Disease Control | Plate                 |
| Researchers                            | House                      | Television            |

Como podemos observar no quadro acima, os participantes demonstraram, através de suas respostas, ter compreendido o conceito de substantivo, uma vez que conseguiram identificar e classificar os substantivos encontrados no hipertexto de acordo com as categorias propostas a eles.

Na segunda parte do *During reading*, os aprendizes deveriam responder a questões relacionadas ao assunto do hipertexto. Os aprendizes, de um modo geral,

demonstraram um bom desempenho, visto que conseguiram responder todas as questões.

Na primeira questão, eles deveriam explicitar qual objetivo que eles estabeleceram para a leitura do hipertexto em estudo (ver hipertexto no Apêndice I). Foi possível notar, nas respostas dos participantes, que eles tiveram um avanço no tocante à utilização da estratégia “definição de objetivo” se comparado à Atividade 1. Para melhor esclarecer, os aprendizes delimitaram seus objetivos considerando o assunto abordado no hipertexto e não a aplicação das estratégias aprendidas como fizeram na Atividade 1. Os objetivos observados nas respostas dos aprendizes podem ser sintetizados nos seguintes itens:

- ler para saber mais sobre a forma de se alimentar bem;
- ler para obter informações sobre a dieta mais adequada para adolescentes;
- ler para saber quais são os malefícios da má alimentação.

Na segunda questão, foi solicitado que eles identificassem a ideia central do hipertexto. Esse tipo de questão é característica da estratégia de leitura “*skimming*”, em outros termos, é uma questão que implica uma leitura para obter a visão geral ou a ideia central de um texto (DIAS, 2002; KLEIMAN, 2004; KONISHI, 2003; OLIVEIRA, 1994; SOUZA et al., 2005).). Todos os participantes demonstraram ter completado essa questão adequadamente. Observemos, a seguir, exemplos de algumas respostas.

[15]

Denunciar e alertar os adolescentes sobre a má alimentação.

(Cris Lima – resolução da Atividade 2)

[16]

A ideia central do hipertexto é expor os malefícios da má alimentação aos jovens e adolescentes.

(Patrick – resolução da Atividade 2)

[17]

Chamar a atenção do leitor para os hábitos saudáveis de alimentação.

(Messias – resolução da Atividade 2)

Na terceira questão, os participantes foram solicitados a comentar as sugestões sobre hábitos alimentares saudáveis que são apresentadas no hipertexto. Essa é uma questão característica de “*scanning*”, pois os participantes foram solicitados a buscar informações específicas no hipertexto. Cabe salientar que as estratégias de “*skimming*” e

de “*scanning*”, assim como “ativação de conhecimento prévio”, não foram trabalhadas de modo conceitual nesta atividade, isto é, não foram enfocadas durante a instrução. Entretanto, elas foram abordadas na elaboração das questões, pois, como ressalta Anderson (2003, p. 3), as “[e]stratégias não são ações isoladas, mas são orquestradas de forma conjunta visando à realização de uma tarefa em L2”. Dos 8 participantes, 6 demonstraram, em suas respostas, ter identificado as informações solicitadas. No quadro, a seguir, sintetizamos as respostas dos participantes de acordo com as três sugestões apresentadas no hipertexto.

Quadro 3.4: Sugestões de hábitos alimentares retiradas do hipertexto

| Sugestões de hábitos alimentares |   |   |
|----------------------------------|---|---|
| Drink Smart                      | Don't skip meals or snacks                                    | Portion your plates   |
| “Beber pouco refrigerante”       | “Fazer todas as refeições nas horas certas sem pular nenhuma” | “Evitar fast food e comer alimentos mais saudáveis”                 |
| “Evitar refrigerantes”           | “Tomar o café da manhã”                                       | “Fazer uma refeição balanceada. Com legumes, verduras, carnes etc.” |

Como podemos observar, no quadro acima, os participantes, de modo geral, demonstraram ter compreendido informações específicas abordadas no hipertexto, visto que conseguiram identificar as sugestões sobre hábitos alimentares saudáveis concedidas pelo autor do hipertexto em estudo. Para os dois participantes que não conseguiram identificar as informações solicitadas, concedemos um *feedback* após a observação das respostas à atividade, no qual explicitamos o objetivo dessa questão e indicamos quais seriam as possíveis respostas.

Na quarta questão, os participantes deveriam comentar, após navegar pelos *hyperlinks* disponíveis no hipertexto selecionado, qual a relação entre tal hipertexto e os hipertextos dos *links* que eles clicaram, ressaltando os pontos convergentes e divergentes. O objetivo dessa questão foi reforçar a importância de manter o foco de leitura durante a aplicação da estratégia de navegação. É possível observar, nos exemplos seguintes, que os participantes navegaram por outros hipertextos, mas tentaram associá-los ao assunto abordado no hipertexto em estudo.

[18]

Os textos tem como assunto principal a saúde do ser humano. A maioria dos *hiperlinks* tem em comum o fato de cada um apresentar uma proposta saudável de emagrecimento, já outros falam sobre os piores alimentos para o controle do apetite.

(ADCL – resolução da atividade 2)

[19]

Os textos tratam da saúde do nosso corpo. Alguns falam de hábitos de alimentação, outros falam de exercícios físicos, mas todos falam de como ter uma vida mais saudável.

(Winchester – resolução da Atividade 2)

[20]

Alguns hipertextos estão falando da alimentação certa para crianças, outros para adolescentes. Falam sobre a importância da alimentação para a prevenção da obesidade. O assunto que esses textos têm em comum é a saúde.

(Patrick – resolução da Atividade 2)

As questões referentes ao *Post-reading* tiveram o objetivo de tornar a experiência dessa leitura significativa para os participantes, como é sugerido por ALLY (2004). Entretanto, não utilizamos esses dados para a nossa análise, visto que não constituem o nosso foco de atenção.

Tendo apresentado a análise das respostas da segunda atividade, passemos para as análises das narrativas de aprendizagem referentes à Atividade 2.

### 3.2.4 Índícios de usos de estratégias para a realização da atividade 2

Nesta subseção, apresentamos as análises das narrativas referentes à realização da Atividade 2. As narrativas foram elaboradas com base em três questões, conforme item 3.2.2.1. De um modo geral, os participantes relataram, em seus comentários, ter alcançado uma compreensão satisfatória do hipertexto através da aplicação das estratégias em estudo. No que se refere aos obstáculos referentes à compreensão do hipertexto, 4 dos 8 participantes afirmaram não terem encontrado nenhuma dificuldade, os outros participantes apontaram, novamente, a existência de muitas palavras desconhecidas no hipertexto como a maior dificuldade enfrentada. Para a solução desse problema, os participantes relataram, em seus comentários, que utilizaram o dicionário *online* para checar o significado das palavras que consideraram importantes para a compreensão. É importante salientar que o propósito das atividades não é o de reforçar o hábito de usar o dicionário por parte dos aprendizes, mas o de introduzir,

gradativamente, estratégias que podem ser utilizadas com o dicionário de maneira conjunta.

Para observar o trajeto que os participantes traçaram para a realização da Atividade 2, delineamos o fluxograma, a seguir, com base nas narrativas que os participantes postaram no AVA.

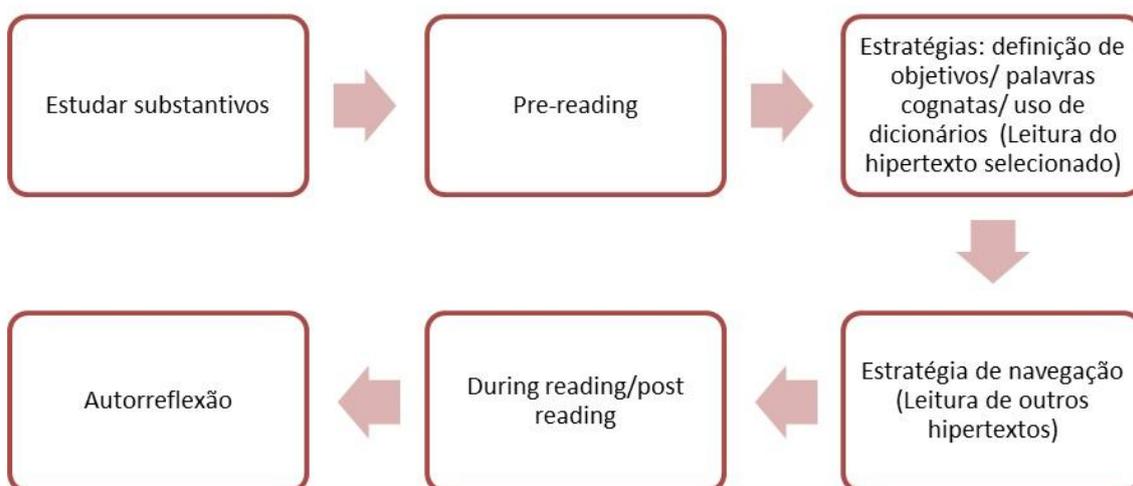


Figura 13: Fluxograma da Atividade 2

Fonte: Autora desta Dissertação

Como podemos observar na figura anterior, os participantes demonstraram seguir os passos sugeridos no item *Process* da *WebQuest 2*. Os participantes demonstraram também, através das narrativas e das respostas às atividades, ter utilizado as estratégias ensinadas na Atividade 2, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

[21]



**Will Dash started a conversation** (one hour ago)

Para realizar esta atividade, eu estudei os substantivos no site indicado. Depois, estudei as palavras-chave na atividade 1. Essas palavras me ajudaram a saber o tema que estava sendo tratado no hipertexto. Fiz a leitura do hipertexto usando as palavras cognatas e e procurei no google tradutor as palavras que não sabia. Depois usei a estratégia de navegação para ler rapidamente os hipertextos dos links que estavam no hipertexto principal. Vi que todos estavam relacionados ao tema, pois tratavam de hábitos alimentares saudáveis e atividades físicas. Enfrentei algumas dificuldades por causa das palavras que não conhecia, mas consegui entender o assunto e as informações mais importantes usando as estratégias que estudamos.

Figura 14: *Printscreen* da postagem de Will Dash no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2

[22]


**ADCL started a conversation** (monday, october 6 2014 11:10 am)

Estudei os substantivos nos sites que foram indicados. Depois baixei o arquivo e li as questões. Fiz primeiro a questão de associar as palavras e os significados. Depois tentei ler o hipertexto. Usei as palavras cognatas para entender melhor e usei o google tradutor para saber as palavras que eu não conhecia. Depois li as questões sobre os substantivos e voltei no hipertexto para achar as respostas. Daí, eu li as questões de compreensão e procurei no hipertexto. Cliquei em alguns links para ler outros hipertextos sobre o mesmo assunto. Tive dificuldades para entender algumas palavras, mas consegui compreender a ideia geral e as informações importantes. Acho que tive um bom desempenho porque consegui responder todas as questões.

Figura 15: *Printscreen* da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2

Os participantes citaram, em suas narrativas, as seguintes estratégias: “definição de objetivos”; “palavras-cognatas”; e “estratégia de navegação”. Contudo, pudemos identificar, em suas narrativas e respostas, outras estratégias. No quadro a seguir, apresentamos as estratégias que cada participante utilizou na realização da Atividade 2.

Quadro 3.5: Estratégias utilizadas na Atividade 2

| Participantes | Estratégias em foco na Atividade 2 |                        |                         | Outras estratégias              |                    |                    |
|---------------|------------------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------|
|               | Palavras cognatas                  | Definição de objetivos | Estratégia de navegação | Ativação de conhecimento prévio | Uso de dicionários | Skimming/ Scanning |
| Cris Lima     | X                                  | X                      | X                       | X                               | X                  | X                  |
| YSC           | X                                  | X*                     | X                       | X                               | X                  | X                  |
| Will Dash     | X                                  | X*                     | X                       | X                               | X                  | X                  |
| ADCL          | X                                  | X                      | X                       | X                               | X                  | X                  |
| Beatriz       | X                                  | X                      | X                       | X                               | X                  | X                  |
| Patrick       | X                                  | X*                     | X                       | X                               | X                  | X                  |
| Winchester    | X                                  | X*                     | X                       | X                               | X                  | X                  |
| Messias       | X                                  | X                      | X                       | X                               | X                  | X                  |

Fonte: Narrativas e respostas dadas à Atividade 2

Os asteriscos, na segunda coluna do Quadro 3.5, indicam que os participantes não citaram “definição de objetivo” como uma estratégia em suas narrativas, mas seus

objetivos de leitura foram verificados nas repostas dadas às questões que constituíram a Atividade 2. Como pudemos observar no Quadro 3.5, os participantes, de modo geral, utilizaram as estratégias em foco nessa atividade. Desse modo, foi possível observar que a instrução dessas estratégias, através da Atividade 2, se mostrou efetiva.

Tendo apresentando as análises concernentes às narrativas da Atividade 2, passemos às análises da Atividade 3 na próxima subseção.

### **3.2.5 Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas à Atividade 3**

A terceira proposta de atividade buscou proporcionar aos aprendizes conhecimentos acerca do uso da estratégia de inferência contextual, ativação de conhecimento prévio e palavras-chave, assim como conhecimentos sobre adjetivos em língua inglesa. Desse modo, foi feita uma postagem no AVA com o *link* para acessar a *WebQuest*. Na mesma postagem, foi anexado um arquivo em *word* (ver Apêndice J) com questões enfocando palavras-chave e compreensão hipertextual. Esse documento foi organizado em duas partes. A primeira parte contemplou um texto explicativo sobre a estratégia de “inferência contextual”. A segunda parte contemplou exercícios com foco na compreensão leitora. Esses exercícios foram divididos em três itens: *Pre-reading*, *During Reading* e *Post-reading*. Após realizar a atividade do *word*, os participantes deveriam fazer o *upload* no *Wiggio*. Nesta subseção, serão apresentados alguns resultados da realização dessa atividade.

Inicialmente, apresentaremos os resultados das questões referentes ao *Pre-reading*. Esses exercícios tiveram o propósito de auxiliar os aprendizes na ativação de conhecimentos relacionados à disputa eleitoral brasileira que estava ocorrendo no momento. Foi proposta uma questão de “*matching*”, na qual eles deveriam associar 4 palavras (retiradas do hipertexto), dispostas à esquerda, às suas respectivas definições dispostas à direita. Os participantes obtiveram êxito nessa atividade, uma vez que conseguiram associar todas as palavras de maneira correta. Na segunda questão eles deveriam nomear os candidatos que iriam disputar o segundo turno das eleições presidenciais de 2014. Os participantes concederam respostas satisfatórias a essa questão.

Na seção do *During Reading*, os participantes deveriam observar as imagens e o título do hipertexto “Brazil’s tight presidential election is headed for a runoff”, publicado no *website* da revista americana *Time*. Após a leitura de imagens e do título, os participantes deveriam responder, na questão 1, o que eles poderiam antecipar do assunto do texto. Selecionamos os seguintes itens para ilustrar algumas das respostas dos participantes:

[23]

Fala do segundo turno acirrado das eleições no Brasil.

(Messias – resolução da Atividade 3)

[24]

Mostra a disputa acirrada nas eleições, e fala sobre o segundo turno.

(Patrick – resolução da Atividade 3)

[25]

Pude observar que a partir de um primeiro turno acirrado, porém com maiores votos na candidata Dilma, no segundo turno ela poderá provavelmente ganhar essa corrida presidencial.

(YSC – resolução da Atividade 3)

[26]

O segundo turno nas eleições para presidente do Brasil será uma disputa difícil.

(Cris Lima – resolução da Atividade 3)

Esse tipo de exercício é importante na leitura estratégica de hipertextos, uma vez que possibilita ao leitor não só a ativação de seu conhecimento prévio, mas também estimula a predição das informações que serão abordadas no texto, facilitando, assim, sua compreensão (COSCARELLI, 2012; DIAS, 2002; KONISHI, 2003; SOLÉ, 1998). Desse modo, os participantes mencionaram os termos “disputa”, “turno” e “eleições” em suas respostas. A partir dessas respostas, foi possível inferir que eles conseguiram prever o assunto referente ao hipertexto utilizando as imagens e o título.

Na segunda questão, os participantes deveriam fazer uma leitura rápida do hipertexto para descartar ou confirmar a hipótese que eles elaboraram sobre o assunto abordado. Todos os participantes afirmaram que puderam confirmar suas hipóteses, visto que as informações encontradas no hipertexto estavam em conformidade com suas predições na questão 1. Observemos alguns exemplos das respostas dos participantes:

[27]

O texto confirmou minha hipótese porque as informações do texto estavam de acordo com a ideia que eu tinha sobre o assunto.

(Winchester – resolução da Atividade 3)

[28]

Sim, foi confirmada minha hipótese onde a candidata Dilma tem a maior chance de sucesso em sua campanha.

(Messias – resolução da Atividade 3)

[29]

A leitura apenas confirmou a minha teoria. No texto fala que a Dilma venceu o primeiro turno, mas não alcançou uma quantidade de votos para ter vantagem no segundo turno, por isso o segundo turno vai ser acirrado.

(Patrick – resolução da Atividade 3)

Na terceira questão, os participantes deveriam inferir o significado dos adjetivos destacados em dois trechos extraídos do hipertexto. Esses trechos são os seguintes: “leftist **incumbent** President Dilma Rousseff took the top spot in the first round but failed to get an overall majority”; e “Rousseff is projected to win in the coming runoff, though Neves may further harness resentment toward the **incumbent** administration for continued **sluggish** economic growth, the New York *Times* reports”. O quadro abaixo ilustra as inferências dos participantes. Os números em parênteses indicam a quantidade de vezes que o termo apareceu.

Quadro 3.6: Inferência de adjetivos

| Adjetivos inferidos                  |                    |
|--------------------------------------|--------------------|
| Incumbent                            | Sluggish           |
| no sentido de atual presidente (2)   | pequeno (1)        |
| nesse contexto significa “atual” (5) | lento ou lerdo (1) |
| Competidora (1)                      | Lento (6)          |

Como podemos observar nesse quadro, os participantes, de modo geral, conseguiram obter êxito em suas inferências, uma vez que os significados atribuídos às palavras *incumbent* e *sluggish* se adequam ao contexto em que elas estão inseridas no hipertexto em estudo.

Na quarta questão, os participantes deveriam explicar a expressão *unexpected flips and flops* que significa, nesse contexto, reviravoltas inesperadas ou mudanças de opinião repentinas. Para tanto, eles deveriam utilizar a estratégia de “inferência

contextual”. A pesquisadora buscou em tradutores e dicionários bilíngues *online*, o significado da expressão *flips and flops* para verificar se o acesso ao seu significado seria fácil. Após constatar a dificuldade no acesso ao seu significado via internet, essa expressão foi escolhida no intuito de estimular os participantes a descobrir, de fato, o sentido através da estratégia de “inferência contextual”. Tal fato está em consonância com a afirmação de Holden e Rodger (2001, p. 20) de que “[é] importante enriquecer o vocabulário dos alunos, mas é ainda mais importante fornecer meios para que possam descobrir sozinhos os significados das palavras”. Dos 8 participantes, 7 conseguiram fazer inferências que estão mais próximas do sentido veiculado pela expressão dentro deste contexto. Observemos, a seguir, algumas dessas inferências.

[30]

Acontecimentos inesperados.

(Cris Lima – resolução da Atividade 3)

[31]

Acredito ser algo como “Reviravoltas inesperadas”.

(Patrick – resolução da Atividade 3)

[32]

Este termo muito utilizado em jogos como Poker, Basquete e outro seria a virada de jogo ou ate mesmo virada de mesa.

(Messias – resolução da Atividade 3)

[33]

As eleições deste ano foram marcadas por diversos fatores negativos, que tiveram uma grande influência sobre a campanha política de muitos candidatos.

(ADCL – resolução da Atividade 3)

Na seção de *Post-reading*, os participantes deveriam responder a uma questão sobre suas expectativas em relação aos resultados das eleições presidenciais no segundo turno. Esta questão teve o objetivo de estimular a reflexão dos participantes no tocante ao tema veiculado no hipertexto em estudo. Contudo, não utilizamos esses dados para a nossa análise, visto que não constituem o nosso foco de atenção.

Tendo apresentado a análise das respostas da terceira atividade, passemos para as análises das narrativas de aprendizagem referentes à Atividade 3.

### 3.2.6 Índícios de usos de estratégias para a realização da Atividade 3

Nesta subseção, apresentamos as análises das narrativas relativas à realização da atividade 3. Para a elaboração das narrativas, os participantes foram orientados a contemplar as três questões sugeridas nas atividades 1 e 2, conforme o item 3.2.3. Os participantes relataram ter tido um bom desempenho na leitura do hipertexto e na realização dessa atividade. Entretanto, dos 8 participantes, 6 mencionaram, em suas narrativas, que tiveram problemas em compreender o conceito de inferência contextual em um primeiro momento, mas que tentaram ler novamente os exemplos e explicações para sanar suas dúvidas.

Vale ressaltar que, nas narrativas referentes às Atividades 1 e 2, os participantes apontaram o vocabulário como o maior obstáculo para a leitura dos hipertextos propostos, e afirmaram ter utilizado dicionários para superar tais problemas. Entretanto, não foi possível detectar indícios de uso do dicionário nas narrativas referentes à Atividade 3. Dos 8 participantes, 5 afirmaram ter tido dificuldades na compreensão de algumas palavras desconhecidas. Mas, desta vez, os participantes relataram, em suas narrativas, que procuraram descobrir o significado das palavras que não conheciam utilizando a estratégia de “inferência contextual” (KONISHI, 2003; MUNHOZ, 2001).

Outro aspecto que merece atenção é o fato de os aprendizes não terem mencionado, em suas narrativas, o estudo dos adjetivos conforme proposto nesta atividade. Embora o estudo dos adjetivos através do *website* “brasil escola” tenha sido proposto na *WebQuest* 3, não foi possível verificar indícios de acesso ao sítio eletrônico nas narrativas. Desse modo, ficou evidente que os participantes partiram para a realização da tarefa proposta no documento em *Word*. Traçamos o esquema seguinte, através dos indícios detectados nas narrativas, para ilustrar a trajetória feita pelos participantes durante o processo de realização desta tarefa.

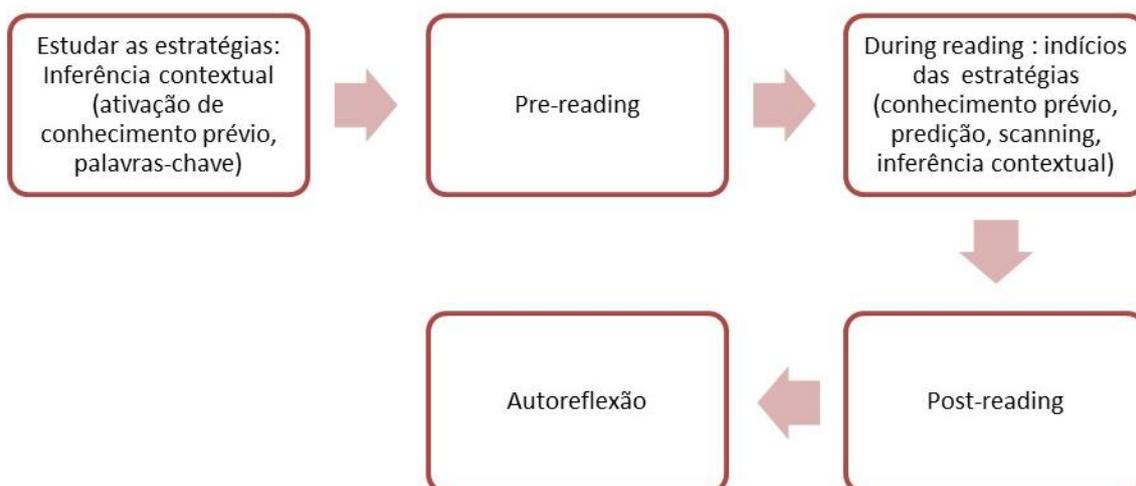


Figura 16: Fluxograma da Atividade 3  
Fonte: Autora desta Dissertação

Com exceção do estudo de adjetivos, os participantes demonstraram seguir os passos sugeridos no item *Process* da *WebQuest* 3. Os participantes demonstraram também, através das narrativas e das respostas às atividades, ter utilizado não só as estratégias enfatizadas nesta atividade, mas também outras estratégias que eles aprenderam durante as atividades anteriores.

Embora o participante Patrick tenha mencionado apenas o “conhecimento prévio” e “*scanning*” como as estratégias utilizadas na realização desta atividade, é possível verificar, em suas respostas, indícios de usos de outras estratégias. Observemos o exemplo a seguir:

[34]



Figura 17: *Printscreen* da postagem de Patrick no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2

Nas narrativas dos outros 7 participantes, é possível observar indícios das estratégias ensinadas nesta atividade, tais como “conhecimento prévio” e “inferência

contextual”. O percurso seguido para a realização dessa atividade também pode ser observado através das pistas deixadas pelos participantes. A título de ilustração, observemos o exemplo 35.

[35]

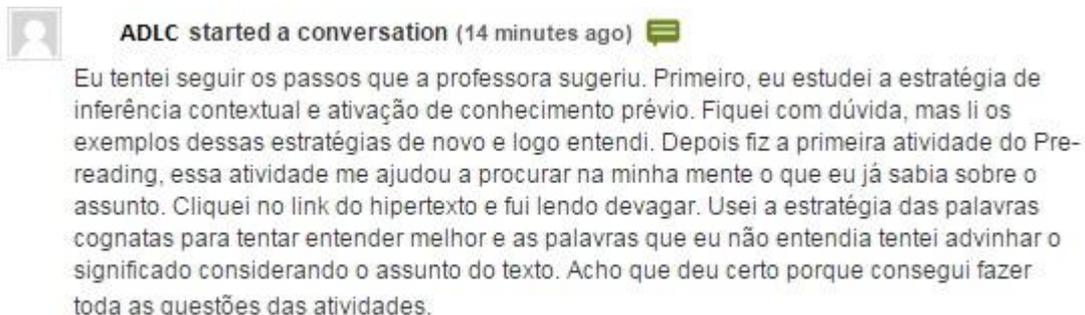


Figura 18: *Printscreen* da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 2

Como podemos observar no exemplo 35, a participante demonstra utilizar as estratégias enfatizadas na Atividade 3, a saber, “ativação de conhecimento prévio” e “inferência contextual”. Outro aspecto interessante é o fato de a participante perceber os efeitos do exercício de *Pre-reading* na recuperação de seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado no tema. Desse modo, podemos inferir que esse exercício contribuiu para facilitar a leitura, visto que acionou o conhecimento que a participante possuía sobre o tema veiculado no hipertexto em estudo. Embora a participante tenha mencionado apenas o conhecimento do tema abordado, “[é] mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 13).

No quadro a seguir, apresentamos as estratégias que cada participante utilizou de para a realização da Atividade 3.

Quadro 3.7: Estratégias utilizadas na Atividade 3

| Participantes | Estratégias em foco na Atividade 3     |                              | Outras estratégias |                 |                 |
|---------------|--|------------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
|               | <i>Ativação de conhecimento prévio</i> | <i>Inferência contextual</i> | <i>Predição</i>    | <i>Scanning</i> | <i>Skimming</i> |
| Cris Lima     | X                                      | X                            | X                  | X               | X               |
| YSC           | X*                                     | X                            | X                  | X               | X               |
| Will Dash     | X                                      | X                            | X                  | X               | X               |
| ADCL          | X                                      | X                            | X                  | X               | X               |
| Beatriz       | X                                      | X*                           | X                  | X               | X               |
| Patrick       | X                                      | X*                           | X                  | X               | X               |
| Winchester    | X*                                     | X                            | X                  | X               | X               |
| Messias       | X                                      | X                            | X                  | X               | X               |

Fonte: Narrativas e respostas da Atividade 3

Como podemos observar no Quadro 3.7, os participantes, de modo geral, utilizaram as estratégias em foco na Atividade 3. Os asteriscos, na primeira e segunda coluna do Quadro 3.7, indicam que os participantes não citaram, em suas narrativas, “conhecimento prévio” e “inferência contextual” como as estratégias utilizadas na realização desta atividade, mas foi possível inferir seus usos através dos indícios verificados nas repostas dadas às questões que constituíram a atividade realizada no documento do *word*. Podemos observar ainda que os participantes, de modo geral, utilizaram as estratégias “predição”, “*skimming*” e “*scanning*”. Essas estratégias não foram trabalhadas de modo conceitual, mas, através dos exercícios da Atividade 3, procuramos estimular os aprendizes a utilizá-las.

Tendo apresentando as análises concernentes às narrativas da Atividade 3, passemos às análises da Atividade 4 na próxima subseção.

### 3.2.7 Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas à Atividade 4

Na quarta atividade, buscamos enfocar as estratégias de “*skimming*” e “*scanning*”. Na introdução da *WebQuest* da atividade 4, foi explicitado o objetivo da atividade, a saber, proporcionar conhecimento relacionado às estratégias de “*skimming*” e “*scanning*”. Foi concedida, também, uma breve explanação dos conceitos das estratégias em estudo. Nesta atividade, os participantes deveriam escolher um hipertexto sobre um tema que lhes fosse de interesse, fazer a leitura utilizando as estratégias que eles considerassem adequadas e elaborar questões utilizando as estratégias de “*skimming*” e “*scanning*”.

Na Atividade 1, conforme subseção 3.2.1., os participantes tiveram a liberdade de escolher um hipertexto sobre um tema que lhes interessassem, mas todos escolheram hipertextos sobre hipertexto. Na Atividade 4, eles demonstraram ter feito jus aos seus direitos de escolha, uma vez que cada participante escolheu um hipertexto sobre um tema diferente. No quadro, a seguir, podemos observar o título, o tema e a natureza das questões que eles elaboraram durante a execução desta atividade.

Quadro 3.8: Hipertextos selecionados pelos participantes

| Participantes | Título do hipertexto  | Tema                         | Tipos de questões e quantidade             |
|---------------|---|------------------------------|--|
| Cris Lima     | Street style, Toronto: 20 snaps from the second day of fashion week | Fashion                      | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (3) |
| YSC           | The world best-paid soccer players                                  | Soccer Players               | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (2) |
| Will Dash     | The world’s best trips, adventures and places to visit              | Travel                       | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (4) |
| ADCL          | Rio de Janeiro elected as 2016 Host City                            | Olimpíadas do Rio de Janeiro | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (3) |
| Beatriz       | Electrical Engineer Careers   | Jobs/careers                 | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (4) |
| Patrick       | Historic Buildings in London  | Historical buildings         | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (3) |
| Winchester    | 1957 Cadillac series 62 convertible – Jayne Mansfield               | Old cars                     | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (2) |
| Messias       | MotoGP: Can teenage British biker girl Georgina Polden make it?     | Sports                       | <i>Skimming</i> (1)<br><i>Scanning</i> (3) |

Os participantes demonstraram uma postura mais ativa e autônoma durante o processo de leitura, pois não só fizeram a escolha do tema, mas tomaram decisões em relação aos aspectos e informações que julgaram ser pertinentes na elaboração de suas questões. Adicionalmente, os participantes demonstraram uma leitura mais crítica e reflexiva, uma vez que tiveram que estabelecer objetivos para detectar a ideia geral (*skimming*) e estabelecer objetivos para buscar informações específicas (*scanning*) (KONISHI, 2003; SOUZA et al., 1995).

Podemos verificar que, em suas respostas, cada participante elaborou uma questão característica da estratégia “*skimming*”. Em outras palavras, cada participante procurou fazer uma questão mais abrangente sobre a ideia principal, o sentido global ou o objetivo do texto. Podemos verificar também questões características da estratégia de leitura “*scanning*”. Os participantes, de um modo geral, elaboraram entre 3 a 4 questões abordando informações específicas dos hipertextos selecionados. Podemos observar algumas dessas questões nos exemplos seguintes:

[36]

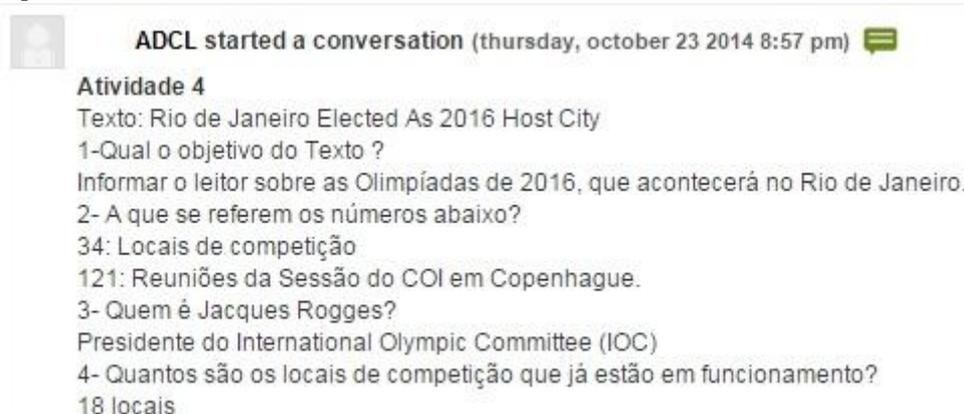


Figura 19: *Printscreen* da postagem de ADCL no AVA, relativo à Atividade 4

[37]

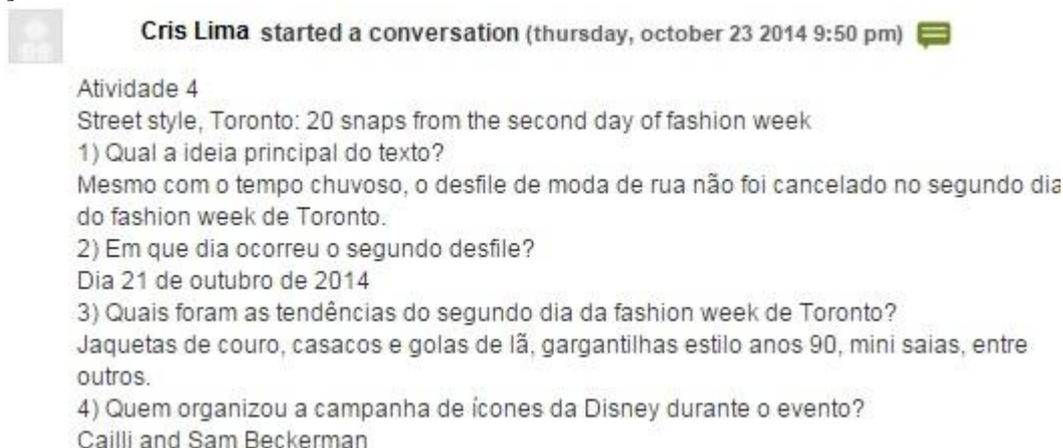


Figura 20: *Printscreen* da postagem de Cris Lima no AVA, relativo à Atividade 4

Como podemos observar nos exemplos 36 e 37, as participantes ADCL e Cris Lima demonstraram ter compreendido o propósito de se utilizarem as estratégias de “*skimming*” e “*scanning*” em uma atividade de leitura. Podemos verificar que as questões elaboradas por elas contemplaram a ideia geral do assunto abordado no hipertexto, bem como informações específicas, tais como: datas (21 de outubro de 2014), números (18 locais), nomes (Jacques Rogges/ Cailli and Sam Beckerman) etc.

A elaboração de questões, a partir das estratégias de “*skimming*” e “*scanning*”, consiste em uma atividade de caráter metacognitivo, visto que exige uma série de operações mentais, tais como: refletir, tomar decisões e agir (COSCARELLI, 2012; DICKINSON, 1994; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Desse modo, podemos afirmar que a instrução das estratégias de “*skimming*” e “*scanning*” contribuiu para engajar os aprendizes na atividade de leitura, bem como para ativar os mecanismos metacognitivos no intuito de efetivar a compreensão hiperleitora em LI.

Tendo apresentado a análise das respostas da quarta atividade, passemos às análises das narrativas de aprendizagem referentes à Atividade 4.

### 3.2.8 Índícios de usos de estratégias para a realização da Atividade 4

Nesta subseção, apresentamos as análises das narrativas concernentes à realização da Atividade 4. Os participantes, em suas narrativas, afirmaram não ter

enfrentado dificuldades durante a realização dos exercícios da Atividade 4 devido às orientações para realizá-las, bem como ao uso das estratégias aprendidas durante o curso. Embora tenham comentado, em suas narrativas, sobre a importância do uso das estratégias para a compreensão hipertextual, a maioria dos participantes não mencionou especificamente as estratégias utilizadas na realização desta atividade. Apenas três narrativas forneceram pistas consistentes para a verificação das estratégias que os aprendizes lançaram mão para fazer a leitura dos hipertextos selecionados.

Antes de escolherem os hipertextos e elaborarem as questões, os participantes foram orientados a clicar nos *links* disponíveis na *WebQuest* 4 para estudar e praticar as estratégias de “*skimming*” e “*scanning*”.

A partir das pistas observadas em suas narrativas, elaboramos o esquema, a seguir, para ilustrar a trajetória feita durante a realização desta atividade.



Figura 21: Fluxograma da Atividade 4  
Fonte: Autora desta Dissertação

Conforme ressaltado anteriormente, apenas três dos oito participantes mencionaram especificamente, em suas narrativas, as estratégias utilizadas durante o processo de leitura. Nas narrativas desses três participantes, foi possível observar as seguintes estratégias: “palavras cognatas”, “*skimming*”, “*scanning*” e “conhecimento prévio”. Conforme a descrição de Konishi (2003), o uso das estratégias de “*skimming*” e “*scanning*” pressupõe a delimitação de objetivos. Dessa maneira, podemos dizer que os participantes, de um modo geral, utilizaram a estratégia “definição de objetivos”, já

que, para elaborar e responder às questões, ilustradas pelos exemplos 36 e 37 da subseção anterior, eles tiveram que estabelecer objetivos.

Pudemos notar também, em cinco narrativas, referências aos termos “*sites*”, “*links*” e “hipertextos”. Cumpre lembrar que os participantes foram orientados a acessar dois links que os direcionavam a duas páginas distintas pertencentes ao site “metrópole digital”, cada página abordou uma das estratégias em estudo, a saber, *skimming* e *scanning*. Posteriormente, eles tiveram que fazer uma busca na *web* para a seleção, e seguidamente, a leitura do hipertexto. Desse modo, está evidente que os participantes fizeram uso da estratégia de “navegação”, uma vez que tal estratégia consiste na leitura de um texto que aparece em uma página da *web*, permitindo a busca de mais informações a partir dos *links* que estão conectados a outras páginas (KONISHI, 2003). A execução da atividade em questão por parte dos aprendizes demonstrou indícios de leitores autônomos de hipertexto, visto que estes tendem a: tomar decisões sobre sua própria rota de leitura; selecionar e utilizar a melhor estratégia de leitura para a realização de uma tarefa específica; assumir o controle na determinação das informações relevantes aos objetivos de leitura frente aos *links* dos hipertextos, o que corrobora os estudos de Braga (2004), Coscarelli (2012), Konishi (2003) e Solé (1998). Selecionamos os excertos seguintes para exemplificar os aspectos discutidos.

[38]



**ADCL started a conversation (thursday, october 23 2014 8:59 pm)**

A atividade, foi realizada com base nas estratégias de leitura aprendidas no desenvolvimento desta e das atividades anteriores. Essas estratégias de leitura, são extremamente importantes pois possibilitam que o leitor tenha um entendimento maior do texto.

Não enfrentei muitas dificuldades ao desenvolver as atividade dos links e nem a atividade proposta pela professora, pois eram simples e de fácil entendimento.

Figura 22: *Printscreen* da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 4

[39]



**Cris Lima started a conversation** (friday, october 24 2014 2:27 pm)

Estudei o que é *skimming* e *scanning* no site que a professora indicou. Escolhi um hipertexto sobre Fashion e fiz as perguntas que foram pedidas. Fiz uma pergunta sobre o tema geral usando a estratégia de *skimming* e três perguntas sobre informações mais específicas usando a estratégia de *scanning*. Usei o conhecimento que tinha sobre o tema e também as palavras para entender melhor o assunto. Não enfrentei muitas dificuldade para entender porque as estratégias me ajudaram muito.

Figura 23: *Printscreen* da postagem de Cris Lima no AVA, relativo à narrativa da Atividade 4

No exemplo 38, a participante ADCL não especifica quais estratégias foram utilizadas. Entretanto, menciona que utilizou as estratégias em foco na Atividade 4. Desse modo, podemos afirmar, com base em sua narrativa e em suas respostas à Atividade 4, que a participante utilizou as estratégias de “*skimming*” e “*scanning*”. Já no exemplo 39, podemos observar que a participante menciona explicitamente as estratégias de “*skimming*” e “*scanning*” e informa que acionou o conhecimento prévio sobre o assunto abordado pelo hipertexto selecionado para facilitar sua compreensão.

No quadro a seguir, apresentamos as estratégias que cada participante utilizou na execução da Atividade 4.

Quadro 3.9: Estratégias utilizadas na Atividade 4

| Participantes | Estratégias em foco na Atividade 4 |                 |                 |                     | Outras estratégias |                         |
|---------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------------------------|
|               | Palavras cognatas                  | <i>Skimming</i> | <i>Scanning</i> | Conhecimento prévio | Def. de objetivo   | Estratégia de Navegação |
| Cris Lima     | X                                  | X               | X               | X                   | X                  | X                       |
| YSC           |                                    | X*              | X*              | X*                  | X                  | X                       |
| Will Dash     | X                                  | X               | X               | X                   | X                  | X                       |
| ADCL          |                                    | X*              | X*              | X*                  | X                  | X                       |
| Beatriz       | X                                  | X               | X               | X                   | X                  | X                       |
| Patrick       |                                    | X*              | X*              | X*                  | X                  | X                       |
| Winchester    |                                    | X*              | X*              | X*                  | X                  | X                       |
| Messias       | X                                  | X*              | X*              | X                   | X                  | X                       |

Fonte: Narrativas e respostas dadas à Atividade 4

Como podemos observar no Quadro 3.9, os participantes, de modo geral, utilizaram as estratégias em foco na Atividade 4. Os asteriscos, na segunda, terceira e quarta colunas do Quadro 3.9, indicam que os participantes não citaram, em suas narrativas, “*skimming*” e “*scanning*” e “conhecimento prévio” como as estratégias utilizadas na realização desta atividade, mas foi possível inferir seus usos através dos indícios verificados nas repostas das questões que os próprios participantes elaboraram para a realização da Atividade 4. Podemos observar ainda que os participantes, de modo geral, utilizaram estratégias trabalhadas nas atividades anteriores, tais como as estratégias de “ativação de conhecimento prévio”, de “definição de objetivos”, de “palavras cognatas” e de “navegação”.

Tendo apresentado a análise das narrativas referentes à Atividade 4, passemos às análises da Atividade 5 na próxima seção.

### **3.2.9 Compreendendo a adoção das estratégias em foco através das respostas da Atividade 5**

Na quinta atividade, buscamos proporcionar aos aprendizes a prática de leitura hipertextual a partir das estratégias de “síntese”, “monitoramento de compreensão” e “revisão de estratégias”. Os aprendizes deveriam fazer a leitura do hipertexto “*About Ebola Virus Disease*” (ver Anexo C) que abordou aspectos relacionados à transmissão do vírus Ebola, ao tratamento, aos sintomas da doença causada por esse vírus e à sua profilaxia. Em seguida, eles deveriam explorar os *links* disponíveis na página inicial do hipertexto em estudo e elaborar um texto sintetizando as ideias principais dos hipertextos lidos, em um primeiro momento, e escrever uma reflexão das informações contempladas na síntese posteriormente. Posteriormente, os participantes foram solicitados a fazer comentários sobre os pontos convergentes e divergentes entre seus textos e os textos postados por outros participantes.

Os resultados dessa atividade foram parcialmente satisfatórios pelo fato de que os participantes, de um modo geral, não concluíram todos os requisitos solicitados para a execução da atividade. Em outras palavras, os oito participantes fizeram a síntese de

informações importantes extraídas do hipertexto em estudo, mas não contemplaram, em seus textos, suas reflexões sobre as informações abordadas.

Embora os participantes não tenham fornecido indícios de uma leitura crítica e reflexiva, eles demonstraram uma capacidade de abstrair as ideias mais relevantes e, por conseguinte, uma boa compreensão do hipertexto proposto, visto que buscaram condensar, sucintamente, as informações essenciais em suas sínteses. Podemos observar, nos exemplos seguintes, que eles procuraram sintetizar as informações do texto base com suas próprias palavras.

[40]

O vírus Ebola é conhecido como febre hemorrágica Ebola, é uma doença rara e mortal. Existem cinco espécies desse vírus e quatro delas é conhecida por causar doenças em seres humanos. O primeiro diagnóstico do vírus Ebola foi em 1976 na África, desde então este vírus se espalhou pelo continente africano fazendo muitas vítimas. O hospedeiro natural do vírus Ebola permanece desconhecido. No entanto, com base em evidências e da natureza de vírus semelhantes, os pesquisadores acreditam que o vírus é de origem animal e que os morcegos são o reservatório mais provável. Quatro das cinco linhagens de vírus ocorrem em um hospedeiro animal nativo da África. Para prevenir a Ebola é necessário lavar as mãos constantemente e manter-se sempre atento ao entrar em contato com pessoas, instrumento, sangue que são suspeitos de terem o vírus.

(ADCL – resolução da Atividade 5)

[41]

O vírus da Ebola foi primeiramente diagnosticado em 1976 na África. Pouco se sabe sobre a sua origem, mas especula-se que tenha sido de origem animal, possivelmente em morcegos. O vírus pode se apresentar em cinco tipos, sendo apenas 4 em humanos; o último apenas em primatas – macacos, chimpanzés e gorilas. Quatro das cinco formas do vírus se apresentam em animais nativos da África. Para se prevenir da Ebola devemos tomar algumas precauções: lavar as mãos constantemente com álcool em gel, não entrar em contato com o corpo de pessoas que morreram do vírus, não entrarmos em contato com sangue ou instrumentos suspeitos entre outros.

(Beatriz – resolução da Atividade 5)

[42]

A Ebola tem o seu surgimento na África em 1976 com o nome de Ebola febre hemorrágica. Existem cinco tipos de ebola: Ebola vírus (*Zaire ebolavirus*); Sudan vírus (*Sudan ebolavirus*); Taï Forest vírus (*Taï Forest ebolavirus*); e Bundibugyo vírus (*Bundibugyo ebolavirus*). Esses quatro apresentam-se em humanos, já o último Reston vírus (*Reston ebolavirus*) apenas em animais primatas – chimpanzés, gorilas e macacos. A origem da ebola é desconhecida, cogita-se ser através de animais, por exemplo, morcegos. Os fivoliridae se dividem em duas categorias: ebolavirus e marburgvirus; ambos causando febres hemorrágicas em humanos ou primatas. O Reston vírus é o único fivoliridae que não afeta humanos, porém pode ser fatal para primatas e recentemente foi descoberto em porcos na Ásia. Esse tipo de vírus foi descoberto em 1967 em laboratório, enquanto cientistas da Alemanha estudavam macacos. Os fivoliridae são passados através de animais, e sua origem ainda é incerta, porém indícios apontam para morcegos na África. Para prevenir a ebola é necessário lavar as mãos com frequência e manter-se sempre atento ao interagir com pessoas, instrumento, sangue que são suspeitos de conter o vírus.

(Patrick – resolução da Atividade 5)

Tendo em vista que a síntese de um texto exige uma capacidade de abstrair a ideia geral, bem como as informações relevantes, é necessário que o leitor ative outras estratégias, (ARAÚJO; SILVA, 2002; O'MALLEY; CHAMOT), tais como “*skimming*” e “*scanning*”. Desse modo, como podemos observar nos exemplos 40, 41 e 42, os participantes utilizaram as estratégias supracitadas, visto que contemplaram informações relevantes em suas sínteses, tais como a origem do vírus e suas classificações, as precauções higiênicas necessárias para evitar seu contágio, seus possíveis hospedeiros etc.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de os participantes não terem postado comentários sobre as sínteses uns dos outros, como haviam sido solicitados. Esse dado nos instigou a refletir e a investigar as possíveis razões de não terem completado esta etapa. Desse modo, buscamos refletir a partir da perspectiva do aprendiz, bem como da pesquisadora-ministrante. Para tanto, questionamos os participantes, durante a entrevista final, sobre os motivos que os levaram a não tecer comentários acerca das sínteses dos colegas virtuais. Alguns participantes relataram que não fizeram comentários pela falta de tempo decorrente do período de provas finais. Alguns mencionaram que não comentaram no intuito de preservar suas faces, visto que se sentiram inseguros em relação ao que deveriam dizer sobre as postagens dos outros participantes. Outros ainda mencionaram que não se lembraram de concluir a segunda etapa.

Na perspectiva da pesquisadora-ministrante, a atividade demonstrou limitações no tocante ao trabalho colaborativo por diversas razões. O estímulo à interação dos participantes através dos comentários sobre as sínteses teve o propósito de promover o *feedback* dos próprios participantes, assim como a utilização da estratégia de monitoramento de compreensão, isto é, os participantes poderiam monitorar a própria compreensão e a compreensão dos colegas por meio dos comentários. Entretanto, uma série de itens deveria ter sido considerada antes da proposta desta atividade, tais como: preparação prévia para diálogo e discussões entre os participantes; estímulo ao trabalho em equipe nas atividades anteriores; sobrecarga de informação nas orientações para a atividade.

Tendo apresentado a análise das respostas da quinta atividade, passemos para as análises das narrativas de aprendizagem referentes à Atividade 5.

### 3.2.10 Indícios de usos de estratégias para a realização da Atividade 5

Nesta subseção, apresentaremos as análises das narrativas concernentes à realização da Atividade 5. Os participantes, de um modo geral, relataram não ter enfrentado problemas de compreensão global durante o processo de leitura do hipertexto. Apenas o participante Patrick alegou ter tido dificuldade de compreensão terminológica, pois o hipertexto apresentava termos técnicos relacionados à área da virologia. Eles também relataram, em suas narrativas, que não tiveram dificuldades na elaboração da síntese.

Foi possível observar também, em suas narrativas, indícios das estratégias estudadas nas atividades anteriores, tais como: “ativação de conhecimento prévio”, “palavras cognatas”, “inferência contextual”, “*scanning*” e “estratégia de navegação”.

Tal fato denota que os aprendizes estão procurando se apropriar das estratégias cognitivas e metacognitivas, de maneira combinada, no intuito de alcançar uma compreensão mais efetiva. Considerando os estágios iniciais do curso, essa capacidade de lançar mão de diversas estratégias demonstrou maturidade leitora por parte dos aprendizes, pois, do mesmo modo que, conforme afirma Coscarelli (2006), a leitura envolve um conjunto de habilidades cognitivas para a construção de sentido, ela, também, requer não apenas uma ou outra, mas um conjunto de estratégias articuladas de maneira conjunta para cumprir o objetivo de leitura (ANDERSON, 2003).

A partir das pistas observadas em suas narrativas, elaboramos o esquema, a seguir, para ilustrar a trajetória feita durante a realização desta atividade.

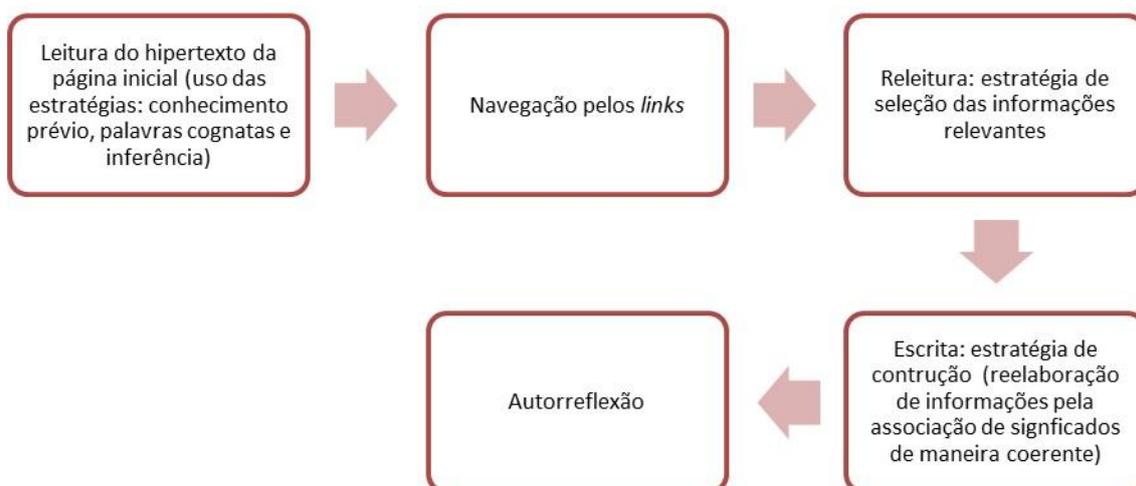


Figura 24: Fluxograma da Atividade 5  
 Fonte: Autora desta Dissertação

Conforme discutido na subseção 3.2.9, os participantes não fizeram comentários sobre as sínteses dos colegas virtuais, portanto, não pudemos detectar indícios da estratégia de “monitoramento de compreensão” em suas respostas. Em geral, os participantes não deixaram pistas explícitas, em suas narrativas, que sugerem o uso da referida estratégia. No exemplo seguinte, podemos ver que o participante faz referência às estratégias de “conhecimento prévio”, “palavras cognatas” e “*scanning*”, mas não apresenta sinais de ter feito a releitura de trechos por falhas de compreensão.

[43]

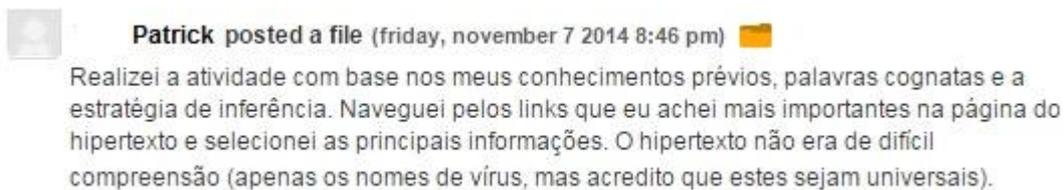


Figura 25: *Printscreen* da postagem de Patrick no AVA, relativo à narrativa da Atividade 5

Embora não seja possível inferir o uso da estratégia de monitoramento de compreensão através das respostas e das narrativas dos participantes, não podemos afirmar que eles não tenham checado suas compreensões durante o processo de leitura, pois muitos permaneceram escrevendo suas narrativas de maneira vaga, seja por não

possuírem experiências prévias de reflexão sobre o processo de leitura, seja por não saberem relatar o que fizeram.

No que se refere à “revisão de estratégia”, pudemos perceber, na narrativa de uma participante (ADCL), indícios de uma reflexão sobre o processo de leitura de modo a selecionar outras estratégias no intuito de cumprir o objetivo de leitura, como é advogado por Konishi (2003). Vejamos o exemplo 44, em que a aprendiz relata ter feito uma reavaliação das estratégias usadas para realizar a leitura de maneira mais rápida.

[44]

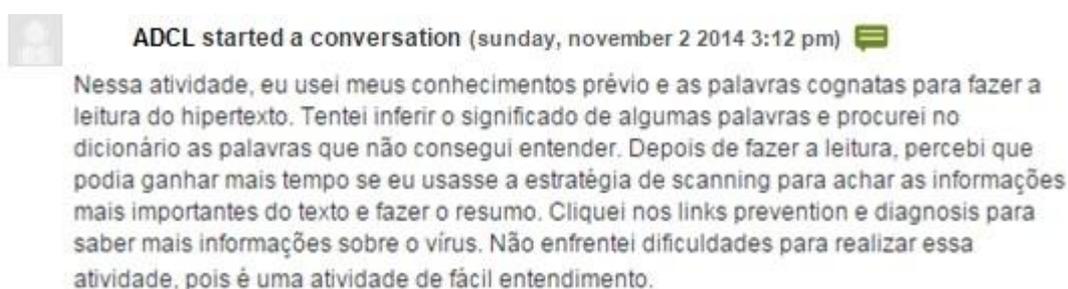


Figura 26: *Printscreen* da postagem de ADCL no AVA, relativo à narrativa da Atividade 5

No quadro a seguir, apresentamos as estratégias que cada participante utilizou de forma explícita e implícita na Atividade 5.

Quadro 3.10: Estratégias utilizadas na Atividade 5

| Participant. | Estratégias em foco na Atividade 5 |                              |                        | Outras estratégias     |                 |                   |                             |
|--------------|------------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|-------------------|-----------------------------|
|              | <i>Sínt.</i>                       | <i>Monit. de compreensão</i> | <i>Rev. de estrat.</i> | <i>Palavra cognata</i> | <i>Scanning</i> | <i>Inferência</i> | <i>Estrat. de navegação</i> |
| Cris Lima    | X                                  |                              |                        | X                      | X               | X                 | X                           |
| YSC          | X                                  |                              |                        | X                      | X               |                   | X                           |
| Will Dash    | X                                  |                              |                        | X                      | X               | X                 | X                           |
| ADCL         | X                                  |                              | X                      | X                      | X               | X                 | X                           |
| Beatriz      | X                                  |                              |                        | X                      | X               | X                 | X                           |
| Patrick      | X                                  |                              |                        | X                      | X               | X                 | X                           |
| Winchester   | X                                  |                              |                        | X                      | X               |                   | X                           |

|         |   |  |  |   |   |  |   |
|---------|---|--|--|---|---|--|---|
| Messias | X |  |  | X | X |  | X |
|---------|---|--|--|---|---|--|---|

Fonte: Narrativas e respostas dadas à Atividade 5

Com exceção de ADCL que demonstrou ter utilizado a “revisão de estratégia”, os participantes, de modo geral, utilizaram apenas uma das estratégias em foco na Atividade 5, a saber, a estratégia de “síntese”. Ainda que os participantes não tenham feito uso de todas as estratégias em foco na Atividade 5, eles demonstraram ter utilizado algumas das estratégias trabalhadas nas atividades anteriores, tais como as estratégias de “palavras cognatas”, de “*scanning*”, de “inferência” e de “navegação”.

Tendo apresentado as análises das propostas e respostas das atividades, bem como as narrativas, passemos ao item 3.3, deste capítulo, que trata dos indícios de usos de estratégias a partir das transcrições referentes à gravação do teste de leitura hipertextual em LI.

### 3.3 Indícios de uso de estratégias durante o teste de leitura hipertextual em LI

Nesta seção, tratamos das análises referentes às transcrições da gravação em áudio do teste de leitura hipertextual em LI aplicado no final do curso. Para a realização do teste, marcamos atendimentos individuais em um dos laboratórios de informática do Instituto Federal, no qual os participantes estavam matriculados. Assim, cada participante fez seu teste individualmente. O teste de leitura hipertextual consistiu em uma atividade *online* de compreensão textual em duas partes: *Pre-reading* e *During reading* (Ver Apêndice K). Na parte de *Pre-reading*, os participantes deveriam checar, na lista de palavras disponibilizadas nesta parte, as expressões que eles conheciam e olhar no dicionário as que eles não conheciam. Na parte de *During reading*, os participantes deveriam ler o hipertexto para obter a ideia geral e responder às questões de múltipla escolha. Essa atividade encontra-se em uma página do website: <http://www.esolcourses.com/content/lifeintheuk/royalfamily/upperelementary/royalbaby-reading-quiz.html>. Além do hipertexto, a página também forneceu imagens e vídeos sobre o tema abordado, a saber: o nascimento do bebê do Príncipe William e de sua esposa Kate. Solicitamos aos participantes que exteriorizassem seus pensamentos por meio da fala enquanto realizavam o teste, no intuito de traçar um mapeamento dos processos cognitivos apresentados durante a realização. As falas dos participantes foram

gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Tal mapeamento nos proporcionou a identificação de alguns indícios das estratégias que os participantes utilizaram enquanto executavam o teste. Apresentamos, nos itens a seguir, as estratégias identificadas, bem como trechos das falas dos participantes para fins de ilustração. Para melhor apresentar os dados, buscamos organizá-los em estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual.

### 3.3.1 Estratégias cognitivas de compreensão textual

Conforme discutido, na subseção 1.4.1 do Capítulo 1, as estratégias cognitivas podem ser consideradas como ações conscientes utilizadas para a realização de uma determinada tarefa (ANDERSON, 2003; CARREL, 1995; KONISHI, 2003; O'MALLEY; CHAMOT, 1993). Dentre as estratégias cognitivas que pudemos detectar nas gravações do teste realizado pelos participantes, estão as seguintes:

- **Ativação de conhecimento prévio**

O conhecimento prévio, conforme afirma Kleiman (2002), engloba o conhecimento linguístico, textual, e de mundo. A referida autora argumenta que a interação de tais conhecimentos é preponderante na construção de sentido de um texto. Foi possível notar, nas falas dos participantes, pistas da utilização consciente do conhecimento prévio para facilitar a compreensão do hipertexto abordado no teste final. No exemplo, a seguir, podemos ver que a participante ADCL reconhece a primeira atividade do teste como uma tarefa que estimula a ativação do conhecimento prévio, e o participante Patrick utiliza o conhecimento prévio para tentar solucionar a questão 1 do *quiz*.

[45]

A *task one* parece que é uma atividade de (pausa) conhecimento prévio. É uma lista de palavras, palavras-chaves eu acho, que eu vou encontrar lá no texto. Está perguntando quantas dessas palavras eu conheço e pedindo para olhar o significado das que eu não sei no dicionário.

(ADCL – transcrição da gravação em áudio do teste)

[46]

Príncipe William é o segundo bisneto da rainha Elizabeth. Ah, lembrei. Sim, lembrei agora o... é bisneto. A rainha, não, aquela princesa que tinha morrido é mãe dele, conhecimento prévio, então, eu acho que é válido sim.

(Patrick – transcrição da gravação em áudio do teste)

- **Palavras cognatas**

Foi possível notar que os participantes puderam deduzir a ideia expressa em algumas frases e parágrafos a partir do reconhecimento de palavras cognatas. Tal fato coaduna a visão de Souza et al. (2005) em relação à utilização das palavras cognatas como uma estratégia valiosa para a compreensão textual em LI. Observemos os exemplos seguintes para verificar esse aspecto.

[47]

Ah, os sinos tocaram no (WESTMINSTER) Abbey, para marcar o nascimento do príncipe. Hã? XXX tiros de, não sei, saudação, *salute* é saudação, estou inferindo o significado dessa expressão aqui hhh então eu acho que a ideia é “tiros de saudação no parque de *London's green* e na torre de Londres.

(Will Dash – transcrição da gravação em áudio do teste)

[48]

Aqui está dizendo que o nascimento do bebê *was announced*... *Announced*, eu acho que é uma palavra cognata, parece com anúncio, acho que é “anunciado”.

(Cris Lima – transcrição da gravação em áudio do teste)

- **Inferência contextual**

Pudemos observar que os participantes recorreram à estratégia de “inferência” tanto para compreensão de palavras desconhecidas quanto para a compreensão de ideias veiculadas nas frases e parágrafos inteiros. Dos 8 participantes, 7 mencionaram expressões que revelam o ato de fazer inferências. Dentre essas expressões, selecionamos as seguintes: fazer a inferência; inferir; estou inferindo; vou deduzir; acertei na inferência; preciso inferir; vou ter que inferir.

[49]

*Taxpayer*, eu não faço ideia do que é essa palavra, e como o dicionário *online* não está entrando, enfim, vou ter que inferir de novo. [...] Então, ele vai ser neto da rainha Elizabeth, e seu filho vai ser bisneto, então acertei na inferência, *greatgrandson* é bisneto.

(Patrick – transcrição da gravação em áudio do teste)

[50]

Kate... Eu acho não sei o que é *gave birth*. Vou deduzir o que quer dizer essa expressão (pausa) *birth::day* é aniversário. *Day* é dia e *birth* deve ser nascimento, então, *gave birth* pode ser nasceu. Mas tem Kate antes, então não pode ser “nasceu”, acho que é “deu a luz”.

(ADCL – transcrição da gravação em áudio do teste)

Como podemos observar, os participantes utilizaram três das estratégias trabalhadas nas atividades. Os dados fornecidos pela transcrição da gravação do teste em áudio nos possibilitou observar que os participantes conseguiram utilizar as estratégias, listadas acima, de modo consciente para superar alguns obstáculos relacionados à compreensão leitora e para realizar as atividades de leitura propostas a eles, o que corrobora os estudos realizados por Anderson (2003), Carrel (1995), Konishi (2003) e O’Malley e Chamot, (1993).

### 3.3.2 Estratégias metacognitivas de compreensão textual

As estratégias metacognitivas, conforme discutido na subseção 1.4.2 do Capítulo 1, podem ser consideradas como ações conscientes e reflexivas utilizadas para a seleção de estratégias cognitivas para uma dada tarefa, bem como o gerenciamento e controle do processo de aprendizagem (KATO, 1996; KONISHI, 2003; O’MALLEY; CHAMOT, 1993). Dentre as estratégias metacognitivas relacionadas à leitura que pudemos detectar nas gravações do teste realizado pelos participantes, estão as seguintes:

- *Skimming*

A estratégia de leitura *skimming* consiste em uma leitura rápida do texto em busca do assunto geral (DIAS, 2002; OLIVEIRA, 1994; SOUZA et al., 2005). Com base nessa definição, pudemos detectar pistas da utilização dessa estratégia nas falas de 6 dos 8 participantes. Para ilustrar, observemos o exemplo a seguir:

[51]

Hum, a ideia principal do texto é divulgar o nascimento do filho do príncipe William. Eu acho que é isso, então, falar do nascimento do bebê real.

(YSC – transcrição da gravação em áudio do teste)

[52]

O texto fala da celebração do nascimento do bebê do príncipe William e da Kate. O texto todo está falando disso. Então, esse é o assunto principal.

(Cris Lima – transcrição da gravação em áudio do teste)

- **Scanning**

A estratégia de *scanning* refere-se a uma leitura rápida no intuito de obter informações específicas. Desse modo, foi possível notar a utilização dessa estratégia nas falas de 5 dos 8 participantes. Vejamos o exemplo seguinte.

[53]

Agora vou ler as questões. A questão 1 está pedindo para dizer se é verdadeiro ou falso. (pausa) Eu acho que está perguntando se o novo bebê é o primeiro bebê de William e Kate. Hum, eu não tenho certeza, vou voltar lá no início do texto, acho que está lá. Vamos ver, príncipe William e sua esposa tiveram um bebê (...) Ah, aqui, *first child*, então é o primeiro bebê, a resposta é *true*.

(ADCL – transcrição da gravação em áudio do teste)

[54]

Na quarta questão, está perguntando quando o bebê real nasceu. Lá no texto tem *twenty second*, vinte e dois de julho. Então, a alternativa correta é a A.

(Winchester – transcrição da gravação em áudio do teste)

- **Estratégia de navegação**

De acordo com Konishi (2003) a estratégia de navegação contempla as seguintes sub-estratégias: ler hipertexto com recursos de multimídia; e realizar leituras de busca de informações entre múltiplas páginas. Com base nisso, pudemos identificar a estratégia de navegação na fala de 5 dos 8 participantes. O participante Patrick procura consultar uma fonte externa, isto é, navega em outra página da web para buscar resolver o não entendimento de um trecho do texto, conforme podemos ver no exemplo seguinte.

[55]

Então, a alternativa correta vai ser B porque ele pergunta se o, não, o príncipe William é o segundo neto da rainha Elizabeth, calma...no texto só fala que o bebê é o segundo (pausa) XXX ah, vou procurar alguma ajuda no *Wikipédia*.

(Patrick – transcrição da gravação em áudio do teste)

[56]

Vou clicar nesses vídeos aqui para entender melhor o assunto. Nesse primeiro, está mostrando que vários países estão celebrando o nascimento do bebê [...]. Esse outro mostra os guardas, uma banda de guardas, tocando instrumentos. Parece ser música clássica, mas não dá pra ouvir direito. Ah, eles devem estar fazendo uma homenagem ao bebê também.

(Beatriz – transcrição da gravação em áudio do teste)

- **Monitoramento de compreensão**

Foi possível observar, nas falas de 4 dos 8 participantes, a busca de soluções para os problemas de compreensão encontrados durante a realização do teste. É importante lembrar que não conseguimos encontrar indícios de uso da estratégia de monitoramento de compreensão nas narrativas dos participantes, no entanto, o método do protocolo verbal se mostrou eficiente e bastante contributivo, visto que nos forneceu evidências de que alguns participantes monitoraram a própria compreensão durante a atividade hiperleitora. Vejamos os exemplos seguintes:

[57]

Task one, eu vou usar o dicionário *online* para conferir o que é TASK, porque eu não me lembro do significado dessa palavra (pausa).

(Patrick – transcrição da gravação em áudio do teste)

[58]

Estou meio perdido agora, essa parte aqui não está fazendo sentido. Ah, é melhor voltar lá. Vou voltar no início e ver se deixei alguma coisa passar.

(YSC – transcrição da gravação em áudio do teste)

Os dados do protocolo verbal permitiram-nos verificar indícios de usos de uma quantidade variada e significativa de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para facilitar a compreensão hipertextual em LI por parte dos aprendizes. Embora os participantes tenham demonstrado indícios de que utilizaram mais estratégias metacognitivas, podemos ver que eles procuraram lançar mão das estratégias que melhor atendessem às suas necessidades de leitura. Esse fato denota que os participantes estão processando a leitura de uma maneira interativa, isto é, estão acionando estratégias de reconhecimento de palavras e formas lexicais, bem como estratégias de conhecimento prévio e contextual para a construção de sentidos, conforme advogam

Anderson (2003), Eskey e Grabe (1989), Kleiman (2004), Leffa (1999), Moita Lopes (1996), Sabota (2006), entre outros.

Prossigamos, na seção seguinte, com as discussões sobre as percepções dos aprendizes no tocante à instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura hipertextual.

### **3.4 Percepções dos aprendizes em relação aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura hipertextual em LI**

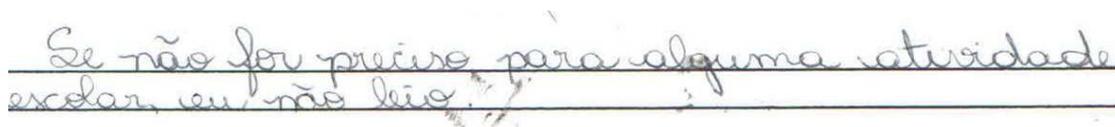
Nesta seção, tratamos das análises referentes às percepções dos aprendizes no que se refere às experiências adquiridas através da prática de atividades automonitoradas de compreensão hipertextual em LI com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Em um primeiro momento, apresentamos algumas discussões sobre as reações dos participantes, antes e depois do curso, diante de situações envolvendo a leitura de textos em língua inglesa no formato virtual. Em seguida, trataremos das percepções dos participantes em relação aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura de hipertextos em LI. Passemos ao primeiro item desta seção que trata das reações dos aprendizes frente aos textos impressos e digitais em LI.

#### **3.4.1 Reações dos aprendizes frente aos textos impressos e eletrônicos em língua inglesa**

No intuito de obter informações em relação à maneira como os aprendizes reagem diante de um texto digital, eles foram solicitados a comentar sobre suas reações ao se depararem com textos eletrônicos em LI no questionário inicial. Com vistas a uma análise comparativa, os participantes foram questionados, durante a entrevista feita no final do curso, se houve mudanças em suas maneiras de reagir diante das situações de leitura em LI no formato virtual. Uma amostra da transcrição da entrevista de um dos participantes encontra-se no Apêndice L.

Foi possível observar, na maioria das respostas ao questionário aplicado antes do curso iniciar, que eles reagiam de modo negativo aos textos eletrônicos em LI. Os adjetivos “desconfortáveis, inseguros, perdidos, embaraçados, espantados” apareceram diversas vezes em suas respostas para expressar como eles se sentem diante dessa empreitada. Apenas um dos 8 participantes afirmou se sentir seguro frente à leitura de textos em LI no formato eletrônico, devido a experiências com a leitura em língua inglesa a partir de cursos específicos de idiomas. Alguns, afirmaram que, embora tenham dificuldade, conseguem controlar o nervosismo. Outros, ainda, demonstraram ter resistência quanto à leitura em LI, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

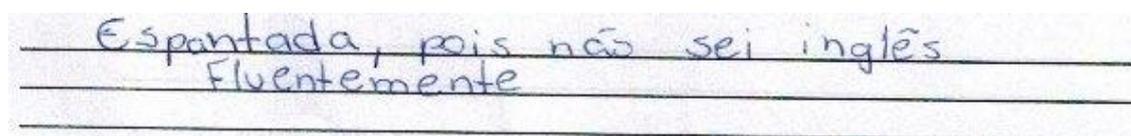
[59]



Se não for preciso para alguma atividade escolar, eu não leio.

(Beatriz - questionário)

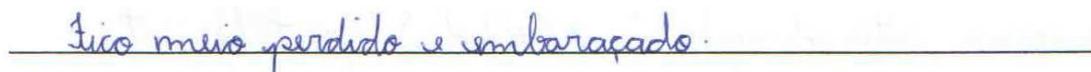
[60]



Espantada, pois não sei inglês  
Fluentemente

(ADCL - questionário)

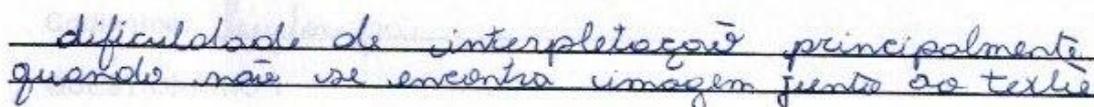
[61]



Fico meio perdido e embaraçado.

(YSC - questionário)

[62]



dificuldade de interpretação principalmente quando não se encontra imagem junto ao texto

(Messias - questionário)

Esses comentários evidenciam uma resistência e insegurança no que se refere à leitura de textos virtuais em língua inglesa. Esse fato pode ser explicado pelo conhecimento linguístico escasso, desconhecimento de estratégias de leitura e a falta de familiarização com os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005; SILVA, 2011). Tal fato pode significar um empecilho na autonomia do aprendiz de leitura em língua inglesa. Se ele não se sente seguro ao ler, torna-se mais difícil participar de forma mais ativa na aprendizagem de leitura.

As estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como advoga Oxford (1991), podem auxiliar tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo do aprendiz, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança do aprendiz e, conseqüentemente, no seu envolvimento com a própria aprendizagem. As respostas dos participantes referentes à questão da reação diante dos textos em inglês na internet, realizada durante a entrevista no final do curso, corroboraram o que advoga Oxford (1991), visto que eles demonstraram estar mais confiantes e encorajados a se engajarem nos eventos que envolvem a leitura em LI após a experiência com o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como podemos constatar nos exemplos seguintes:

[63]

Pesquisadora: Aqui no seu questionário inicial, você diz que sempre que você se depara com textos em inglês no formato virtual você se sente embaraçado. E agora depois dessa experiência, como você se sente? Houve uma mudança na postura?

YSC: É, depois das atividades, eu melhorei porque tinha coisas que eu não sabia, como essas estratégias, né... E ajudou um pouco, (...) assim, eu me sinto menos embaraçado. Eu não tenho mais tanto medo de ler textos em inglês na internet e (...) ficar perdido porque eu aprendi algumas estratégias que eu já sei que vai me ajudar a ter um foco e entender melhor.

(YSC - entrevista)

[64]

Pesquisadora: Nesse momento, qual é a sua reação ao se deparar com textos em inglês na internet?

ADCL: Eu busco colocar as estratégias que eu aprendi no curso *online* em prática. Daí, eu me sinto mais confiante, né, para ler e interpretar.

(ADCL - entrevista)

[65]

Pesquisadora: Você acha que mudou o seu modo de reagir diante dos textos em inglês na internet?

Patrick: Hum, teve uma questão que sempre foi pra mim... um problema que queria saber o que significava CADA palavra. Quando eu lia um texto, (...) eu sempre procurava saber cada palavra para entender o todo. Daí, eu acabava perdendo muito tempo... Mas com as atividades, eu vi que não precisava necessariamente conhecer todas as palavras, se você compreendesse 80 % daquelas palavras que estavam escritas ali, fazendo, né, o uso do recurso das palavras cognatas, as estratégias de *scanning*, *skimming*, você já ia ter uma compreensão do que estava sendo dito e não ia perder tanta coisa assim.

(Patrick - entrevista)

É interessante notar também que o participante Patrick, como consta no exemplo 65, reporta que costumava partir para a tradução de palavras por palavras na tentativa de compreender o que lia sempre que se deparava com textos em inglês, demonstrando, conforme as observações de Silva (2011), uma atitude característica de leitor inexperiente de língua estrangeira. Após as atividades realizadas durante o curso, ele relata que adquiriu uma nova postura devido à sua conscientização de que não é necessário compreender todas as palavras de um texto, bem como os benefícios que as estratégias de leitura podem lhe trazer para a compreensão textual em LI. Passemos a próxima subseção que trata das percepções dos participantes no tocante aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura de hipertextos em LI.

### **3.4.2 Percepções dos participantes em relação aos usos de estratégias de leitura**

A fim de investigar os aspectos positivos e negativos da instrução das estratégias cognitivas e metacognitivas levada a cabo neste estudo, fizemos algumas questões durante a entrevista realizada no final do curso para colher as percepções dos aprendizes no que diz respeito ao uso de estratégias de leitura para a compreensão em LI.

As percepções dos participantes apontaram para os benefícios advindos da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão de hipertextos em LI. Foi possível notar, através dos dados, que as percepções dos participantes revelaram que as estratégias podem contribuir para:

- a) Compensar as lacunas existentes no conhecimento linguístico

A maioria dos participantes mencionaram as contribuições que as estratégias podem trazer para os leitores de LI que possuem pouco conhecimento linguístico. Eles demonstraram ter percebido que o conhecimento linguístico é extremamente importante

para a compreensão de um texto, mas a construção de sentidos mobiliza outras habilidades necessárias para estabelecer a coerência das partes de um texto, conforme advoga Leffa (1999, p. 10). Observemos esses aspectos nos exemplos a seguir:

[66]

Pesquisadora: Quais são suas percepções em relação ao uso de estratégias para a leitura hipertextual em língua inglesa?

YSC: Elas ajudam bastante, né, para entender e interpretar o texto, principalmente eu (...) que não tenho, assim,(...) muito conhecimento de inglês mesmo.

(YSC - entrevista)

[67]

Pesquisadora: Você considera importante o uso das estratégias para a leitura de hipertextos?

ADCL: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

ADCL: Porque, como é que eu vou falar, dependendo da situação, elas ajudam bastante. E te ajuda a entender o contexto geral do texto porque, igual eu nunca tive experiência com inglês fora da escola, então pode ajudar bastante em determinada situação.

(ADCL - entrevista)

#### b) Ignorar palavras no texto que não comprometem a compreensão

Foi possível observar que os participantes perceberam que não é necessário compreender todas as palavras de um texto. Desse modo, eles demonstraram ter se atentado ao fato de que eles poderiam construir sentidos e alcançar uma compreensão geral através do uso de estratégias das estratégias aprendidas.

[68]

Pesquisadora: Você acha que as atividades contribuíram para melhorar o seu desempenho na leitura em língua inglesa?

Patrick: Acredito que sim, agora, não vou ter mais aquele problema de ficar perdendo tempo procurando palavra por palavra. Acredito que com as estratégias propostas dá sim para ter uma compreensão do texto sem ter o conhecimento de todas as palavras.

(Patrick - entrevista)

#### c) Fomentar a autonomia na aprendizagem por meio da leitura

Foi possível notar que os participantes demonstraram ter percebido as contribuições das estratégias aprendidas na promoção da autonomia na aprendizagem através da leitura. Tal fato corrobora a afirmação de Solé (1998, p. 72) de que “[f]ormar

leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. Observemos o exemplo a seguir.

[69]

Pesquisadora: Em sua opinião, é importante refletir, controlar e gerenciar o próprio processo de aprendizagem?

Patrick: Sim, como eu particularmente tive esse contato com a língua inglesa, primeiramente, com músicas. Eu pegava as músicas e começava a escutar... depois eu procurava o significado e tentava cantar,... e com séries. Meu aprendizado de língua inglesa desde pequeno, lá pelos (pausa) acredito que meus 7 ou 8 anos, quando eu comecei a ter essa interação com a língua inglesa, foi de forma... tinha na escola, mas eu procurei também saber, entender, buscar mais, visitava alguns sites de cursos online, ou seja, acredito que é sim bastante produtivo você procurar o seu método para aprender a língua. E acredito que essas estratégias de leitura enriquecem e ajudam mais ainda esse processo de aprendizado mais independente.

(Patrick - entrevista)

#### d) Melhorar no desempenho quanto à leitura em LI

Os participantes relataram, em suas respostas durante a entrevista, que a utilização de estratégias contribuiu para que eles pudessem alcançar uma melhor compreensão do texto, como podemos observar nos exemplos seguintes:

[70]

Pesquisadora: Você acha que as atividades contribuíram para melhorar o seu desempenho de leitura em língua inglesa?

YSC: Contribuiu sim.

Pesquisadora: De que forma você acha elas puderam contribuir?

YSC: Pela prática das estratégias mesmo, que eu pude aprender a usar essas estratégias e interpretar melhor os textos. Aí, me ajudou bastante.

(YSC – entrevista)

[71]

Pesquisadora: Você acha que as atividades contribuíram para melhorar o seu desempenho na leitura em língua inglesa? Por quê?

ADCL: Sim, bastante. Porque eu consigo compreender melhor usando as estratégias que eu aprendi.

(ADCL - entrevista)

#### e) Aumentar o foco na leitura de textos em LI na internet

Foi possível observar que as estratégias contribuíram, sobremaneira, para manter o foco na leitura de hipertextos em LI. O uso consciente de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura pode auxiliar, de modo significativo, a compreensão de textos

em LI na internet, uma vez que o leitor poderá lançar mão dessas estratégias para nortear a seleção das informações relevantes a seu estudo partindo dos objetivos das atividades propostas a ele, conforme advogam Coscarelli (2012) e Solé (1998). Observemos o exemplo a seguir, em que o participante relata não ter mais receio de ler textos na internet devido aos benefícios da utilização de estratégias de leitura.

[72]

Eu não tenho mais tanto medo de ler textos em inglês na internet e (...) ficar perdido porque eu aprendi algumas estratégias que eu já sei que vai me ajudar a ter um foco e entender melhor.

(Winchester - entrevista)

Quanto aos aspectos negativos referentes à instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura hipertextual em LI, não foi possível detectá-los através dos relatos dos participantes. Ainda assim, não podemos afirmar que os participantes não tenham formado percepções negativas em relação ao uso de tais estratégias, dado que os participantes podem ter fornecido as respostas que eles acreditavam ser esperadas pela pesquisadora. Contudo, as vantagens provenientes dos usos das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura reveladas pelas percepções dos participantes corroboram os estudos de Braga (2010), Coscarelli (2012), Kleiman (2004), Konishi (2003), Solé (1998) e O'Malley e Chamot (1993) que também observaram os benefícios das estratégias de leitura para a compreensão textual.

Tendo em vista os resultados apresentados neste capítulo, procuramos, no próximo capítulo, responder às nossas perguntas de pesquisa.

## **Á GUIA DE CONCLUSÃO:**

### **O RETORNO AO PORTO**

[E]stamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro, senão a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de navegar pelos textos. Pois é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, videoclipes e hipertextos.

Martin-Barbero

Nesta parte do trabalho, pretendemos, em um primeiro momento, retomar nossas perguntas de pesquisa e traçar algumas reflexões com base nos resultados apresentados no Capítulo 3. Em seguida, apresentamos algumas contribuições para o ensino e aprendizagem de LE. Posteriormente, apresentamos as limitações de nosso estudo, bem como fazemos algumas sugestões de temas afins para pesquisas posteriores. Finalmente, apresentamos as considerações finais de nosso trabalho.

#### **Refletindo sobre as questões de pesquisa**

Nesta seção, pretendemos retomar as perguntas de pesquisa para apresentar as reflexões que estabelecemos a partir dos resultados obtidos através da experiência empreendida pelos participantes durante este estudo. Passemos, então, às reflexões referentes à primeira pergunta de pesquisa.

**a) Quais estratégias eram utilizadas pelos aprendizes para a leitura de textos em inglês tanto no formato impresso quanto virtual, antes da instrução?**

Conforme foi discutido, na seção 3.1.2 do Capítulo 3, os participantes demonstraram empregar uma quantidade baixa de estratégias em suas atividades de leitura. Dentre as estratégias mais utilizadas pelos aprendizes, de acordo com as respostas ao questionário inicial, tanto na leitura de textos impressos quanto de textos *online*, foi possível listar as seguintes: “fixação de objetivos”, o “auxílio de palavras cognatas”, o “uso de dicionários ou tradutores” e “*scanning*”.

Cumpramos lembrar que, ao término da Atividade 1, notamos que os aprendizes fizeram uso de apenas três estratégias, duas dessas estratégias foram aquelas ensinadas na proposta dessa mesma atividade. Para esclarecer essa questão, perguntamos aos participantes novamente durante a entrevista, feita no final do curso, se eles realmente tinham familiaridade com as estratégias listadas no questionário. A partir das respostas à entrevista, foi possível observar que, dos 8 participantes, 6 admitiram não ter tido conhecimento conceitual do termo “estratégia”, nem de alguns itens que marcaram no momento que responderam ao questionário. Os motivos relatados pelos participantes no tocante à listagem das estratégias são os seguintes: marcaram porque pensaram que sabiam, mas, depois das atividades do curso, perceberam que estavam equivocados em relação a alguns itens que marcaram e; marcaram porque tinham que marcar alguma coisa e ficariam envergonhados se não demonstrassem conhecimento. Os outros dois participantes reportaram que já haviam tido experiências com a utilização de estratégias de leitura em aulas de inglês anterior ao curso.

Podemos concluir, desse modo, que a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas contribuiu para reforçar o uso de estratégias na leitura de textos em LI para aqueles que já possuíam um conhecimento prévio, bem como munir os aprendizes que ainda não haviam se apropriado de tais estratégias, proporcionando a estes uma maior possibilidade de alcançar êxito na compreensão de textos em LI.

**b) Quais os eventuais efeitos da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para a realização das atividades automonitoradas de leitura hipertextual em língua inglesa?**

De modo geral, os resultados obtidos, em nossa pesquisa, indicaram que a instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas contribuíram para engajar os participantes nas atividades automonitoradas de leitura, proporcionando a eles maiores possibilidades de efetivar a compreensão hiperleitora em LI. Adicionalmente, foi possível notar que os aprendizes foram introduzindo, gradualmente, as estratégias, exploradas neste estudo, para superar os obstáculos enfrentados durante as atividades de hiperleitura e/ou facilitar o processo de produção de sentidos frente aos *links*.

Vimos, nas análises referentes às duas primeiras atividades, que um dos maiores obstáculos para a compreensão do hipertexto estava ligado à existência de palavras desconhecidas no texto. Os aprendizes relataram que, para superar tais obstáculos, recorreram à estratégia de “palavras cognatas” e o “uso de dicionários *online*”. É interessante notar que a partir da terceira atividade, a qual teve como foco a estratégia de “inferência contextual” e de “ativação de conhecimento prévio”, os participantes não mencionaram mais o uso de dicionários *online* para a superação de problemas relacionados à compreensão de palavras. Desse modo, podemos dizer que as estratégias cognitivas de inferência contextual e ativação de conhecimento prévio exerceram uma influência considerável no processo de significação através da interação com o texto, visto que proporcionaram aos aprendizes formas de suprir as lacunas relativas ao conhecimento linguístico. Leffa (1999, p. 10) corrobora nossa consideração ao afirmar que

[n]ão é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas uma outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário. Essas variáveis associadas podem ser, por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto. A causa da melhor compreensão do texto estaria, assim, não no domínio do vocabulário, mas na presença dessa variável.

Foi possível observar também, principalmente nas análises das respostas e nas narrativas da Atividade 4, indícios de que os participantes apresentaram uma postura mais autônoma mediante a leitura de hipertextos em LI, visto que eles demonstraram ter tido a capacidade de selecionar e utilizar a melhor estratégia de leitura para a realização

da tarefa de leitura proposta e procuraram assumir o controle na determinação das informações pertinentes aos objetivos de leitura ao navegarem pelos *links* do hipertexto (BRAGA, 2004; COSCARELLI, 2012; KONISHI, 2003; SOLÉ, 1998).

Outro aspecto interessante tem a ver com a noção de “curiosidade inteligente” do leitor que, segundo Konishi (2003, p. 113) consiste na busca de mais informações em outras páginas e, de algum modo, pode determinar o sucesso da leitura de navegação. Tal aspecto foi evidenciado pelos exemplos 53 e 54 da seção 3.3.2 no Capítulo 3, os quais mostram que o participante Patrick tomou a decisão de acessar outra página da *web*, e o participante Winchester decidiu assistir a dois vídeos disponíveis na página do hipertexto principal para resolver problemas de compreensão.

A partir do exposto, acreditamos que os participantes demonstraram ter utilizado as estratégias trabalhadas e alcançado uma compreensão melhor com o uso desses recursos. De acordo com Braga (2005, p. 158), “o conhecimento estratégico, se tornado consciente, pode posteriormente ser utilizado de forma intencional pelo leitor, oferecendo a ele um maior controle sobre suas dificuldades na leitura em língua estrangeira”. Partindo dessa premissa, podemos apenas conjecturar sobre a conscientização e a intencionalidade em relação ao uso de estratégias de leitura como possibilidades de superação de problemas concernentes à compreensão hipertextual por parte dos participantes mediante as atividades de leitura durante esta pesquisa, uma vez que não podemos garantir que esses participantes, de fato, internalizaram as estratégias estudadas de modo a se apropriarem delas em todas as situações de leitura hipertextual em LI em que, posteriormente, estiverem engajados.

**c) Quais as percepções dos aprendizes em relação às suas experiências de leitura hipertextual a partir da aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas?**

As análises feitas, na seção 3.4 do Capítulo anterior, indicaram que as percepções dos participantes revelaram as contribuições dos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas para uma compreensão hipertextual em LI mais efetiva. Esses dados apontaram também que os participantes se mostraram mais receptivos às

atividades que envolvem a leitura de hipertextos em LI, após a experiência oportunizada pelo curso realizado neste estudo.

Com base nas respostas dos participantes à entrevista, pudemos notar alguns benefícios que eles atribuíram aos usos das estratégias abordadas nas atividades que eles experienciaram no decorrer do curso, tais como:

- compensar as lacunas existentes no conhecimento linguístico.
- ignorar palavras no texto que não comprometem a compreensão
- fomentar a autonomia na aprendizagem por meio da leitura
- melhorar o desempenho quanto à leitura em LI
- aumentar o foco na leitura

Foi possível observar, também, que eles demonstraram indícios de mudanças nos modos de reagir diante de textos em inglês na internet. Em outras palavras, as análises das reações dos participantes indicaram que eles passaram do estágio de leitores passivos, caracterizados por atitudes de resistência e sentimentos de insegurança, para um estágio de leitores mais ativos, autoconfiantes e encorajados a enfrentar as situações que envolvem o ato de ler (COSCARRELLI, 1012; OXFORD, 1991, SOLÉ, 1998).

Podemos perceber através das percepções dos participantes, discutidas acima, e das análises das respostas às atividades, conforme seção 3.2, que eles perceberam que conseguiram construir sentidos a partir dos hipertextos propostos, mesmo não possuindo uma competência linguística em LI. Tal fato remonta à noção de Cazden (1981, p. 5) no que se refere ao “desempenho antes da competência”. Em outras palavras, os participantes puderam alcançar a compreensão dos hipertextos com o auxílio de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura mesmo sem demonstrar uma competência linguística.

### **Contribuições para o ensino e aprendizagem de LE**

Entendemos a compreensão leitora como um processo complexo de construção e de negociação de significados, no qual o leitor precisa saber transitar entre seu mundo e o mundo do autor através da interação verbal materializada no texto, quer seja no suporte impresso ou digital. Conforme exposto na fundamentação teórica deste trabalho e validado de forma empírica através dos dados, as estratégias cognitivas e

metacognitivas de leitura podem servir como bússolas eficazes no sentido de que auxiliam os aprendizes a trilhar seus caminhos na estrutura textual rumo à produção de significados.

Por meio das análises apresentadas neste estudo, observamos que os participantes deste estudo, de modo geral, avaliam a experiência com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão hiperleitora em LI como positiva, visto que eles demonstraram ter percebido os benefícios que tais estratégias podem trazer para a aprendizagem de leitura em LI. Assim, acreditamos que a instrução de tais estratégias, a partir da elaboração de materiais digitais ou utilização de materiais já existentes para estudo automonitorado, pode significar uma opção eficaz para os professores que desejam: inovar suas práticas pedagógicas a partir da implementação de recursos tecnológicos; utilizar atividades complementares àquelas realizadas em sala de aula; formar leitores capazes de aprender através da leitura; orientar os aprendizes sobre as estratégias de leitura de textos veiculados tanto no formato digital quanto impresso e; proporcionar meios para que os aprendizes possam superar suas dificuldades de compreensão leitora.

Cabe salientar que nosso propósito não é o de apresentar soluções ou métodos definitivos para desenvolver leitores proficientes a um curto período de tempo, mas o de apontar possibilidades e caminhos para reduzir os problemas que, frequentemente, enfrentamos nas aulas de leitura em LE, principalmente quando usamos o meio digital.

A partir do exposto, acreditamos que este estudo pode contribuir, também, para o desenvolvimento de estudos relacionados à aprendizagem de leitura a partir de materiais digitais para estudo automonitorado e à instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para o hipertexto na aprendizagem de leitura em LI.

### **Limitações de nosso estudo**

Como ocorre em todas as pesquisas, a nossa também apresentou algumas limitações no decorrer de sua execução. Tais problemas estão relacionados aos seguintes fatores: instrumentos para geração de dados e elaboração de atividades.

Em relação aos instrumentos para a geração de dados, gostaríamos de enfatizar a necessidade de preparar cuidadosamente os participantes de pesquisa para a escrita de

narrativas de aprendizagem antes da aplicação de tal instrumento. Embora esse instrumento tenha provado ser valioso na compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem em outros trabalhos, como o de Paiva (2006, s/p), em nosso estudo, os dados fornecidos pelas narrativas de aprendizagem não foram tão satisfatórios como prevíamos. Desse modo, tivemos que recorrer ao método do protocolo verbal (*think aloud*) para cruzar os dados e alcançar resultados mais consistentes.

No que se refere à elaboração de atividades, notamos que a Atividade 5 demonstrou limitações no tocante ao trabalho colaborativo por diversas razões. O estímulo à interação dos participantes através dos comentários sobre as sínteses teve o propósito de promover o *feedback* dos próprios participantes, assim como a utilização da estratégia de monitoramento de compreensão, isto é, os participantes poderiam monitorar a própria compreensão e a compreensão dos colegas por meio dos comentários. Entretanto, uma série de itens deveria ter sido considerada antes da proposta desta atividade, tais como: preparação prévia para diálogo e discussões entre os participantes; estímulo ao trabalho em equipe nas atividades anteriores; sobrecarga de informação nas orientações para a atividade.

Apesar dessas limitações, nosso estudo nos permitiu observar que o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas, voltadas para a compreensão hiperleitora em língua inglesa, pode contribuir consideravelmente tanto para a melhoria da compreensão leitora, quanto para o estímulo a leitores mais autônomos, aptos a aprender por conta própria a partir de textos impressos e eletrônicos.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

Considerando que este estudo tratou do ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas e a utilização de hipertexto para a leitura em LI, temos a intenção de contribuir com nossas reflexões sobre o processo de compreensão hiperleitora, bem como sugerir outras pesquisas que envolvam alguns dos elementos abordados neste estudo, e que possam também englobar outros elementos, contextos com características distintas, participantes de diferentes realidades etc. Levando-se em conta que nossa pesquisa foi realizada em apenas três meses e teve apenas 8 participantes, seria interessante o acompanhamento dos participantes por um período de tempo maior, visto

que tal pesquisa poderia fornecer dados concernentes aos efeitos, a longo prazo, da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura de hipertextos em LI. Recomendamos, também, estudos sobre os efeitos da resolução, em pares, de atividades de leitura hipertextual em LI tanto em ambientes virtuais de aprendizagem quanto em laboratórios de informática.

### **Considerações finais**

Com este estudo, procuramos mostrar as contribuições das estratégias cognitivas e metacognitivas para leitura de hipertextos em língua inglesa. De um modo geral, os participantes demonstraram ter utilizado as estratégias trabalhadas e alcançado uma compreensão melhor com uso desses recursos. Conforme afirma Coscarelli (1996, p. 4), “aquele que sabe ler tem abertas as portas do saber e da informação”. A autora ainda afirma que “quem sabe ler pode desenvolver o hábito da aprendizagem autônoma ou semi-autônoma, isto é, pode aprender o que quiser por conta própria” (COSCARELLI, 1996, p. 4). Nesse sentido, o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas, voltadas para a compreensão hiperleitora em língua inglesa, pode contribuir consideravelmente tanto para a melhoria da compreensão leitora quanto para o estímulo a leitores mais autônomos aptos a aprender por conta própria a partir de textos.

A nossa pesquisa não tem o intuito de fixar conceitos, estabelecer definições rígidas ou finalizar os estudos relacionados a essa área. O nosso propósito, na verdade, consiste em contribuir com práticas mais eficazes de aprendizes e facilitadores (professores) no que se refere à aprendizagem de LE, sobretudo, de leitura a partir de materiais digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e hipertextos.

Desse modo, pretendemos disseminar os resultados obtidos neste estudo, por meio de publicações, de práticas em sala de aula ou em laboratórios, de modo que nossos achados possam alcançar os âmbitos escolares, contribuindo para a efetivação da aprendizagem de LE.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, N. J. Scrolling, clicking, and reading English: online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*. v. 3. n. 3, p. 1-15, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>> Acesso em: 20 set. 2014.

ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading. In: PEARSON, P. D.; BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. (Ed.). *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman, 1984. p. 255- 291.

ALMEIDA, C. Mídias Sociais: apontamentos semióticos e sistêmicos. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 36., 2013. Manaus. *Resumos...* Manaus: UFAM, 2013. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1298-1.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação à distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

AKYEL, A.; ERCETIN, G. Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System*, n. 37, p. 136-152. 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08001218>>. Acesso em: 16 set. 2014.

ARAÚJO, A. D; SILVA, S. M. S. *Caminhos para leitura: inglês instrumental*. Teresina: Alínea Publicações, 2002.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação: J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 18-34.

BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BRAGA, D. B. Hipertexto: questões de produção e de leitura. *Estudos Linguísticos*, 34., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://www.profdamasco.site.br.com/hipertextoProducao.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BRAGA, D. B.; SCHLINDWEIN, A. F. Estudo automonitorado de leitura em língua inglesa por alunos graduandos: reflexões sobre o efeito de diferentes estilos de percepção. *Revista de Estudos Lingüísticos Veredas*, v. 2, p. 118-132. 2007.

BRAGA, D. B. Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: Questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, v. 9, n. 2, p. 63-76. 2010. Disponível em: <<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BUGAY, E. L.; ULBRICHT, V. R. *Hipermídia*. Florianópolis: Bookstore, 2000.

BURGOS, T. de L. *O hipertexto eletrônico de meio ambiente: estratégias de leitura e navegação*. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <<http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/TacianaLB.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CAMPOS, G. P. C. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 73-92.

CAZDEN, C. B. Performance before competence: assistance to child discourse in the zone of proximal development. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. v. 3, n. 1, p. 5-8, Jan. 1981.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução: F. M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 7., 1996, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 449-456. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/SBIE.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- CHRISTIE, A. Dr. Alice Christie's What is a webquest? March, 2011. Disponível em: <<http://alicechristie.org/edtech/wq/about.html>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: Leffa, V. J. (Ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Learner training for language learning*. Dublin, Authentic, 1992.
- DIAS, R. *Reading critically in English*. 3.ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- \_\_\_\_\_. *WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line*. In: MENEZES, V. L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 359-394.
- \_\_\_\_\_. *WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line*. In: MENEZES, V. L. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 359-394.
- DUDLEY-EVANS, T. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DUFFI, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*. Rockville, v. 19, n. 3, p.130-133, 1987.
- DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. *Prolíngua*. João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 1-14, Jul./Dez. 2009.
- FAIRCLOUGH, N. *Media discourse*. London: Edward Arnold, 1989.
- FERNANDES, A. A. Leitura hipertextual na sala de aula de línguas estrangeiras: o trabalho docente. In: *Encontro Nacional Sobre Hipertexto*, 2, Fortaleza: UFC, 2007. *Anais...* Fortaleza, UFC, 2007. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art31\\_Fernandes.swf](http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art31_Fernandes.swf)>. Acesso em: 05 jul. 2014.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-45.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional *Openmeetings*. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-172, 2014.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GABBIANI, B. Las tecnologías de la comunicación y la educación ¿Nuevas formas de mediación?. In: Gimenez, T.; Monteiro, M. C. G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, v. 4, p. 157-186. 2010.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 2. ed. Newark, Del.: International Reading Association, 1976. p. 497-505.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HUDSON, T. *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press. 2007.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language*. New York: Longman, 1992.

KELLY, R. Language counseling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 93-113.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KNOBLAUCH, H. Communication, contexts and culture. A communicative constructivist approach to intercultural communication. in: LUZIO, A. D. GÜNTNER, S.; ORLETTI, F. (Ed.). *Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam: John Benjamins Company, 2001. p. 3-34.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, v. 51, n.1, p. 23-38, 2007.

KONISHI, M. Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. *The Reading Matrix* v. 3, p. 97-119, Nov. 2003. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/konishi/article.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 282-290, 1990.

- LEFFA, V. J. *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: 1994.
- LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. (Org.). *O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34. 1996.  
 \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. 34. ed. São Paulo: 34. 1999. Disponível em:  
 <<http://pt.scribd.com/doc/11036046/Cibercultura-Pierre-Levy>>. Acesso em: 05 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. *As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática*. Trad. de C. I. da Costa. São Paulo: 34. 2004. Disponível em:  
 <[http://fisicaemrede.com/file.php/12/Textos/Levy\\_tecnologias\\_da\\_inteligencia.pdf](http://fisicaemrede.com/file.php/12/Textos/Levy_tecnologias_da_inteligencia.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2012.
- LITTLE, D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- LÜDKE, M; ANDRÉ M.E.D.A. Abordagens Qualitativas de Pesquisa: a Pesquisa Etnográfica e o Estudo de Caso. In:\_\_\_\_\_, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.
- MACHADO, J. D. O que é upload?. *Conexão*. Tecmundo. 2012. Disponível em:  
 <<http://www.tecmundo.com.br/conexao/1148-o-que-e-upload-.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2015.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Ontario: Multilingual Matters, 2007.
- MARASCHIN, C.; AXT, M. O enigma da tecnologia na formação docente. In: PELLANDA, N.; PELLANDA, E. (Org.). *Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000. p. 90-105.
- MARCH, T. The Learning Power of *WebQuests*. *Educational Leadership*, v. 61, n. 4. 2011. p. 42-47. Disponível em: <<http://tomarch.com/writings/ascdwebquests>>. Acesso em: 05 jan. 2014.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas em pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91-109.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARINOTTO, D. *Reading on info tech: Inglês para informática*. São Paulo: Novatec, 2003.

MAYES, J. T.; KIBBY, M. R.; ANDERSON, A. Learning about learning from hypertext. In: JONASSEN, D. H.; MANDL, H. (Ed.). *Designing hypertext/hypermedia for learning*. Heidelberg: Springer-Verlag, 2009.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes, 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. In: *Congresso internacional de educação à distância*, 11., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador, BA: ABED, 2004.  
Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>>. Acesso em: 06 set. 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Elaboração e Uso de Questionários. In: \_\_\_\_\_, *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 95-133.

MOREIRA, M. A. Q. *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. Curitiba: UFPR, 2000. Disponível em <<http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/mariamelia>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MORKES, J.; NIELSEN, J. *How to write for the Web*. 1997. Disponível em: <<http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>>. Acesso em: 13 out. 2014.

MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*. v. 12, n. 1, p. 253-283. 2009.  
Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/104>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

MOWERY, D. C.; ROSENBERG, N. *Trajetórias da inovação. A mudança tecnológica nos Estados Unidos da América no século XX*. Trad. M. Knobel. Campinas: Unicamp, 2005.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'DOWD, R. E-Contact: Challenges and opportunities for online intercultural learning. *EuroCALL Conference.*, Nijmegen: University of Nijmegen, 2001.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L.(Org.). *Materiais didáticos para ensino de Língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

OLIVEIRA, S. Estratégias de leitura em ambiente hipertextual. In: *I Encontro Nacional sobre Hipertexto: desafios linguísticos, literários e pedagógicos.* UFPE, 2005. *Anais...* Recife, UFPE, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/Sara%20Oliveira.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

OLIVEIRA, S. R. de F. *Estratégias de leitura para inglês instrumental.* Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition.* New York: Cambridge University Press. 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What every teacher should know.* Newbury House, NY, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: Um Novo Gênero Textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e Gêneros Digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, jan./jun. p. 77-127. 2006.

\_\_\_\_\_. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.* 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PALANGE, I. Texto, hipertexto, hipermídia: uma metamorfose ambulante. *B. Téc. Senac: a R. Educ.* Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 61-63. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/381/artigo6.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

PAN, M. C. de O. Leitura em suporte digital: desafio para a EAD. *I Encontro Nacional sobre Hipertexto: desafios linguísticos, literários e pedagógicos.* UFPE, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2014.

PALINCSAR, A.S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension - fostering and monitoring activities. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Cognition and Instruction*. Ann Arbor: Michigan University. 1984. p. 117-175.

PINHO, J.B. *Publicidade e vendas na internet: técnicas e estratégias*. São Paulo: Summus, 2000.

PRESSLEY, M. What should comprehension instruction be the instruction of? In: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P; PEARSON, P. D; BARR, R. (Ed.) *Handbook of Reading Research*. Mahwah: Erlbaum. v. 3, 2000. p. 545-561.

RECUERO, R. Teoria das redes e redes sociais na internet: Considerações sobre o Orkut, os Weblogs e os Fotologs. *Encontro dos Núcleos de Pesquisa da XXVII INTERCOM*, 4, 2004, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre:UFRGS, 2004.

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*. Belo Horizonte, v.9, n.2, p. 15-32, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/01Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexities*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

ROCHA, S. *Hipertexto e ensino de História: análise do trajeto de leitura em ambiente hipermídia*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). UNISUL, Tubarão, 2006. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/80195\\_Simone.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/80195_Simone.pdf)> Acesso em: 14 jul. 2014

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.81-109.

SABOTA, B. Leitura e compreensão Textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeira: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2012. p. 118-135.

SANTORUM, K; SCHERER, L. C. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). *ReVEL*. v. 6, n. 11, p. 1-12, ago. 2008.

SANTOS, N. A. dos; SIMAS, M L de B. Percepção e Processamento Visual da Forma: Discutindo Modelos Teóricos Atuais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2001 v. 14, n. 1, p.

157-166. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5215.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

SENNA, L. A. O perfil do leitor contemporâneo. In: *Seminário Internacional de Educação*, 1, Cianorte, 2001. *Anais...* Cianorte: Universidade Estadual de Maringá, 2001. Disponível em: <[www.senna.pro.br/biblioteca/perfilleitor\\_new.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/perfilleitor_new.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SERRANO, G.P. El Técnicas de Investigación en Educación Social: perspectiva etnográfica. In: \_\_\_\_\_, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos*. 2 ed. Madrid: La Muralla, 1998. p.13-70.

SHIELD, L.; WEININGER, M.J. Collaboration in a Virtual World - groupwork and the distance language learner. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (Ed.). *WorldCALL: Global Perspectives on Computer Assisted Language Learning*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1999.

SILVA, O. S. F. *Nos labirintos da WEB: possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de letras, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.obdalia.pro.br/introducao.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

SILVA, S. R. da. Capacidades de leitura: desenvolvimento ideal *versus* desenvolvimento real no material didático da rede privada de ensino médio. Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. D. Batista. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

SNYDER, I. (Ed.). *Page to Screen - Taking Literacy into the Electronic Era*. London and New York: Routledge, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. C. Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SOUZA, R. A. *Aprendizagem de Línguas em Tandem: Estudo da Telecolaboração através da Comunicação Mediada pelo Computador (Tese de Doutorado)* - Faculdade de Letras, Universidade Federal Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/ricsouza/capitulo3dourorado.html>> Acesso em: 14 set. 2014.

STREET, B.V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

USO-JUAN, E.; RUIZ-MADRID, M. N. Reading printed versus online texts: A study of EFL learners strategic reading behavior. *International Journal of English Studies*. v. 9, n. 2, p. 59-79, 2009.

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*. v.89, n. 2, p. 190-205, 2005.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>>. Acesso em 15 jul. 2012.

WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy*. Great Britain: Prentice Hall, 1991.

VIEIRA, L. L. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 244-265.

XAVIER, A. C. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E HIPERTEXTOS: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZES DE LEITURA EM LI DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM” sob responsabilidade da pesquisadora Fernanda Franco Tiraboschi. Esta pesquisa consiste em um estudo de caso de base etnográfica e utilizará como instrumentos para geração de dados os seguintes itens: observação, teste de proficiência em leitura, questionários e narrativas de aprendizagem.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(s) pesquisador (a) ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário, realizar as atividades propostas e elaboração de narrativas de aprendizagem.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Quanto aos riscos da pesquisa, essa apresenta riscos potenciais mínimos podendo ocorrer apenas constrangimento durante a realização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Isso poderá ocorrer devido à natureza psicologia individual dos pesquisados no decorrer do estudo. Para minimizar os dados potenciais os pesquisados terão a liberdade de recusa durante toda a realização da pesquisa.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos, só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá

quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

O benefício relacionado à sua participação será o de ampliar o conhecimento científico para a área de Estudos Linguísticos, em especial, no que se refere ao uso de recursos disponíveis pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para melhorar o ensino/aprendizagem de Línguas.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de **dúvida sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador (es) responsável(is), Fernanda Franco Tiraboschi no telefones: ( 64) 899732820 ou e-mail [nandafranco87@yahoo.com.br](mailto:nandafranco87@yahoo.com.br) . Em casos de **dúvidas sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

Nome e Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

## **Apêndice B**

### **Termo de Assentimento**

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E HIPERTEXTOS: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZES DE LEITURA EM LI DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM”. Neste estudo, pretendemos criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem, no qual serão propostas atividades automonitoradas de leitura hipertextual em Língua Inglesa para observar se e como a prática de tais atividades pode contribuir para melhorar a habilidade de leitura dos aprendizes participantes.

A motivação em estudar esse tema refere-se à necessidade de sujeitos mais ativos e autônomos não só em relação à própria aprendizagem, mas nos diversos campos das práticas humanas. Outro aspecto que estimulou a elaboração dessa proposta de estudo diz respeito às dificuldades na prática de ensino/aprendizagem de línguas no contexto educacional da educação básica, principalmente, na rede pública. Tendo em vista essas questões, esta pesquisa busca também contribuir para a reflexão sobre metodologias inovadoras de aprendizagem de línguas, principalmente no que diz respeito à utilização de recursos disponíveis pelas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na aprendizagem de línguas visando não só ao desenvolvimento das habilidades e competências linguístico-discursivas, mas também ao estímulo de uma postura mais autônoma e ativa por parte dos aprendizes nos mais variados âmbitos das práticas sociais.

Para este estudo adotaremos os procedimentos metodológicos fornecidos predominantemente pelo estudo de caso bem como algumas técnicas da etnográfica virtual. Dessa forma, para a geração dos dados será utilizada a observação do desempenho dos alunos em relação à realização das atividades, teste de proficiência em leitura, questionários e narrativas de aprendizagem.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer

vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta riscos potenciais mínimos podendo ocorrer apenas constrangimento durante as entrevistas ou as observações. Isso poderá ocorrer devido à natureza psicologia individual dos pesquisados no decorrer do estudo. No que diz respeito aos benefícios que este estudo pode oferecer, podemos citar os seguintes itens: aprimoramento da habilidade de leitura em LI; o desenvolvimento da autonomia por parte do aprendiz; o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas; o desenvolvimento de relações interpessoais; e a ampliação dos domínios e habilidades relacionadas ao uso de recursos tecnológicos, principalmente, para a própria aprendizagem.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jataí, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável

---

Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE C

### Programa do Curso Leitura Hipertextual em Língua Inglesa

|  |
|--|
| CURSO: Leitura hipertextual em língua inglesa  |
| PROFESSORA RESPONSÁVEL: Fernanda Franco Tiraboschi   |
| CARGA HORÁRIA: 36h   |
| SEMESTRE/ANO: 2º/2014  |
| <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Diante das exigências da sociedade pós-moderna no que concerne à participação ativa dos indivíduos no exercício de seus papéis sociais, uma vez que é papel da instituição escolar a formação integral de cidadãos, torna-se fundamental uma busca não só pelo desenvolvimento de competências e habilidades exigidas nas orientações curriculares, mas, prioritariamente, pela formação de cidadãos críticos aptos a atuarem de forma ativa e consciente nos eventos sociais que estiverem engajados. Considerando, também, os avanços constantes dos aparatos tecnológicos, faz-se necessário o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas que permitam aos usuários interagir com diversos meios multimidiáticos de forma autônoma.</p> |
| <p><b>I - OBJETIVO GERAL:</b></p> <p>Desenvolver a habilidade de ler, compreender e interagir com os recursos disponíveis pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, em especial, o hipertexto eletrônico.</p>  |
| <p><b>II- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conhecimentos relacionados às estratégias cognitivas e metacognitivas e suas aplicações na realização de atividades;</li> <li>• Fomentar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz por meio da realização de atividades automonitoradas;</li> <li>• Adquirir conhecimentos relativos a alguns aspectos específicos da língua inglesa;</li> <li>• Contribuir para a melhoria da habilidade de leitura dos aprendizes;</li> </ul>  |
| <p><b>II. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fixação de objetivos/cognates;</li> <li>• Navegação/nouns;</li> </ul>  |

- Inferência contextual (ativação de conhecimento prévio, palavras-chave)/adjetivos;
- scanning and skimming;
- Síntese/ monitoramento de compreensão/ nominal groups;

### III – PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DOCENTES E DISCENTES:

- Leitura de hipertexto online;
- Realização de atividades práticas com diversas ferramentas da web 2.0;

### IV – AVALIAÇÃO:

- Participação nas atividades online (4,0)
  - ◊ Toda semana serão enviadas instruções sobre a atividade
- Avaliação Escrita (6,0)
  - ◊ Avaliação escrita online a ser realizada no final do curso.

### V – Referências:

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus. 3ª ed. 2006.

KONISHI, Masae. Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. *The Reading Matrix* Vol.3. No.3, November 2003. Disponível em:

<<http://www.readingmatrix.com/articles/konishi/article.pdf>.> Acessado em 18 set. 2014.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas, SP, 3ª Edição: Pontes Editores, 2010

Rollin, H. & Harrap, A. (2005). Can E-Learning Foster Intercultural Competence? In *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, Volume 1, Issue 3.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: An introduction. In: FOTOS S. (Ed.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, p. 3-20, 1996.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, Luiz Antônio e

XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

### CRONOGRAMA

| CRONOGRAMA |    |   |
|------------|----|---|
| SETEMBR    |    |   |
| O          |    |   |
| 05         | 05 | <b>Semana 01</b><br>Aula presencial                         |
| 08         | 08 | <b>Semana 02</b><br>Aula presencial                         |
| 10         | 10 | <b>Semana 03</b><br>Instrução online da atividade da semana |
| 24         | 24 | <b>Semana 04</b><br>Instrução online da atividade da semana |
| Total 16h  |    |   |
| OUTUBRO    |    |   |
| 03         | 03 | <b>Semana 05</b><br>Instrução online da atividade da semana |
| 10         |    |   |
| 17         | 10 | <b>Semana 06</b><br>Instrução online da atividade da semana |
| 22         |    |   |
| 31         | 17 | <b>Semana 07</b><br>Instrução online da atividade da semana |
| Total 20h  | 22 | <b>Semana 08</b><br>Instrução online da atividade da semana |
|            | 31 | <b>Semana 09</b><br>Aula presencial                         |

## Apêndice D

### Questionário Inicial



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
**LETRAS E LINGUÍSTICA**  
FACULDADE DE LETRAS - UFG

**Pesquisador responsável:** Fernanda Franco Tiraboschi

**Pesquisador orientador:** Francisco José Quaresma de Figueiredo

Caro aluno,

Peço sua colaboração para responder este questionário, que é extremamente importante para a pesquisa que está sendo realizada e ajudará a observar as contribuições dos recursos disponíveis pelas TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), e em especial o hipertexto, para melhorar a leitura em Língua Inglesa (LI). Informações pessoais como nome, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Obrigado por sua participação!

**Codinome:** \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO 1

**Questões para levantamento do perfil dos participantes:**

1) Idade: \_\_\_\_\_

2) Turma: \_\_\_\_\_

3) Já estudou inglês em um curso de idiomas? Se a resposta for positiva, qual a duração do curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Com que frequência acessa a internet?

---

5) Em que lugar costuma acessar a internet?

---

6) Quais os sites que você acessa com maior frequência?

---

7) Costuma acessar sites educacionais? Caso a resposta seja positiva, quais os sites educacionais que mais acessa?

---

8) Já teve alguma experiência com a realização de atividades por meio de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula? Caso a resposta seja positiva, especifique, por favor, os recursos utilizados e em quais disciplinas.

---

9) Já teve alguma experiência com a realização de atividades de Língua inglesa através de recursos das TDICs dentro ou fora da sala de aula?

---

**Questões para levantamento dos hábitos de leitura:**

10) Marque os gêneros textuais que mais gosta de ler em língua portuguesa. Caso os textos de sua preferência não estejam listados abaixo, escreva-os na opção “outros”:

( ) história em quadrinhos

( ) Notícias

( ) Tirinhas

( ) horoscopo

( ) Poemas

( ) reportagem

( ) Romance

( ) Piadas

( ) Outros: \_\_\_\_\_

11) Marque os gêneros textuais que mais gosta de ler em língua inglesa. Caso os textos de sua preferência não estejam listados abaixo, escreva-os na opção “outros”:

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> história em quadrinhos | <input type="checkbox"/> Notícias   |
| <input type="checkbox"/> Tirinhas               | <input type="checkbox"/> horoscopo  |
| <input type="checkbox"/> Poemas                 | <input type="checkbox"/> reportagem |
| <input type="checkbox"/> Romance                | <input type="checkbox"/> Piadas     |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____          |                                     |

12) Comente, por favor, sobre a sua reação ao se deparar com textos em inglês no formato impresso.

---

---

---

13) Quais são os recursos e estratégias que você utiliza para fazer a leitura de textos em inglês no formato impresso?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fixação de objetivos            | <input type="checkbox"/> Leitura intensiva            |
| <input type="checkbox"/> Uso de dicionários              | <input type="checkbox"/> Leitura extensiva            |
| <input type="checkbox"/> Scanning (leitura seletiva)     | <input type="checkbox"/> Síntese                      |
| <input type="checkbox"/> Skimming (leitura global)       | <input type="checkbox"/> Pensamento crítico           |
| <input type="checkbox"/> Inferência pelo contexto        | <input type="checkbox"/> Auxílio de palavras cognatas |
| <input type="checkbox"/> Ativação de conhecimento prévio | <input type="checkbox"/> Predição                     |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____                   |   |

14) Comente, por favor, sobre a sua reação ao se deparar com textos em inglês na internet.

---

---

15) Quais são os recursos e estratégias que você utiliza para fazer a leitura de textos em inglês na internet?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fixação de objetivos | <input type="checkbox"/> Leitura intensiva |
|---|--|

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Uso de dicionários ou tradutores | <input type="checkbox"/> Leitura extensiva            |
| <input type="checkbox"/> Scanning (leitura seletiva)      | <input type="checkbox"/> Síntese                      |
| <input type="checkbox"/> Skimming (leitura global)        | <input type="checkbox"/> Pensamento crítico           |
| <input type="checkbox"/> Inferência pelo contexto         | <input type="checkbox"/> Auxílio de palavras cognatas |
| <input type="checkbox"/> Ativação de conhecimento prévio  | <input type="checkbox"/> Predição                     |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____                    |   |

## Apêndice E

### Atividade realizada pelo participante Winchester

#### Pre-reading

Associe as palavras da coluna esquerda com as suas respectivas definições na coluna direita.

---

(3) teenagers

(4) Health

(1) Beverages

(2) meals

1. a drink, especially one other than water.
2. any of the regular occasions in a day when a reasonably large amount of food is eaten, such as breakfast, lunch, or dinner.
3. a person aged from 13 to 19 years.
4. the state of being free from illness or injury.

---

#### Responda as questões com base no texto

- 1) Qual a ideia central do texto acima?  
**A ideia do texto é expor os malefícios da má alimentação aos jovens e adolescentes.**
- 2) Comente as três sugestões de hábitos alimentares saudáveis que aparecem no texto:  
**Eles sugerem que evitemos a ingestão de fast food, ingerimos alimentos mais saudáveis, além de beber pouco refrigerante.**

3) Após navegar pelos *hiperlinks* disponíveis no site em estudo, responda qual a relação entre o texto acima e os textos dos *links* que vocês clicaram, ressaltando os pontos comuns e divergentes?

**A saúde do nosso corpo.**

### **Post-reading**

1) Seus hábitos de alimentação estão de acordo com os sugeridos pelo texto?

Por quê? **As vezes, nem sempre me alimento muito bem.. Porém procuro sempre me controlar com o que eu como.**

2) Quais pontos você acredita que precisa melhorar em sua alimentação? Os doces, definitivamente, são o meu ponto fraco.

**Comer menos alimentos gordurosos.**

## Apêndice F

### Exemplo de Narrativa da participante ADCL



**ADCL started a conversation** (wednesday, october 15 2014 1:56 pm) 

Eu tentei seguir os passos que a professora sugeriu. Primeiro, eu estudei a estratégia de inferência contextual e ativação de conhecimento prévio. Fiquei com dúvida, mas li os exemplos dessas estratégias de novo e logo entendi. Depois fiz a primeira atividade do Pre-reading, essa atividade me ajudou a procurar na minha mente o que eu já sabia sobre o assunto. Cliquei no link do hipertexto e fui lendo devagar. Usei a estratégia das palavras cognatas para tentar entender melhor e as palavras que eu não entendia tentei adivinhar o significado considerando o assunto do texto. Acho que deu certo porque consegui fazer toda as questões das atividades.

## Apêndice G

### Transcrição da gravação do participante Patrick durante a realização do Teste de Leitura

Uh, britânicos celebram o nascimento de um bebê real ... *Quiz* de leitura e compreensão. Esse *quiz* de múltipla escolha é sobre hhh o novo bebê britânico da família real vai ajudar você a hhh improve, im... não, hhh, melhorar suas habilidades de leitura e aprender algumas novas palavras em inglês.

*Task one*: eu vou usar o dicionário online para conferir o que é TASK, porque eu não conheço essa palavra (pausa). Ah, mas a *task one* é leitura prévia, um dicionário com algumas palavras que serão usadas na atividade. E pergunta quantas dessas palavras eu conheço e pede para olhar o significado de algumas que eu não sei no dicionário ... *birth*, que é nascer, aniversário, *birth*, nascer e aniversário. *Born*, nascer também. *Kilogram*, não sei a forma que se fala, mas é kilo. Enfim, *traditional*, é tradicional. Twitter é a rede social. *Guard* é guarda. *Salute* é hhh, ah, conheço uma música com esse nome, porém estou esquecendo o significado, mas é como saudação. Popular é polular, *traditional* é tradicional. *Old fashioned* é: à moda antiga. *Monarchy* é monarquia e *republic* é república.

*Task two*: escolha, hhh. É leitura de múltipla escolha. Um: leia o texto abaixo para ter a ideia principal da história. E dois: para descer e ler as questões, depois ler o texto novamente para achar as respostas. O título do texto é: Os britânicos. É, britânicos celebram o nascimento de um novo bebê real. Ah, príncipe William e sua esposa Kate tiveram UM menino, bebê menino... Kate deu a luz em um hospital na segunda, no dia 22 de julho de 2013. O filho deles nasceu aos 24 minutos depois das 4 da tarde, e ele pesava 3,8 Kilogramas. Ele é seu primeiro filho... O nascimento real foi anunciado de uma forma tradicional com um sinal nos portões do Palácio, Buckingham. E num tweet, na rede social twitter. Ah, e tem o tweet que fala sobre o nascimento, foi postado por Clarence House. E sua majestade real, duquesa, não sei, de Cambridge, deu a luz...deu a luz, acho que é alguma, como se diz (pausa) segura, safety é segura, mas eu esqueci a forma como está... ele está colocada, esqueci a palavra em português como está

colocada aqui, mas enfim, é deu a luz seguramente, uma coisa assim, a seu filho as 04:24. Uma banda militar tocou a canção “Congratulations”, que significa felicidades, parabéns, algo assim. Depois, a troca da guarda do Buckingham Palace, palácio alguma coisa (pausa) essas, o nome desses lugares, dessas cidades são bem estranhos, mas enfim. Aah, outras, aqui fala que outras nações e países ao redor do mundo também desejaram boa sorte, alguma coisa assim. A família britânica, real, são muito popular, são bastante popular hhh mas nem todos no reino unido estão celebrando o nascimento do novo príncipe. Alguns britânicos acham que a monarquia é ultrapassada, republicanos acreditam que escolher O líder, seria líder, por nascimento é injusto, outras pessoas acham que a família real causa aos britânicos, muito dinheiro, taxpayer, eu não faço ideia do que é essa palavra, e como o dicionário online não está entrando, enfim, vou ter que inferir de novo. Kate e William pousaram para fotos com seu bebê quando eles saíram do hospital, um dia após o nascimento. O nome que foi escolhido é George Alexander Louis. E o nome oficial é His Royal Highness Prince George of Cambridge (pausa) príncipe George de Cambridge, enfim.

O bebê é o segundo neto da Rainha Elizabeth, neto ou bisneto? Bisneto, eu acho. Ele é o terceiro na linha do trono britânico, depois de seu pai, Príncipe William e seu avô, não, avô? (pausa) tio? Príncipe Charles, eu acho que é tio. William e Kate se tornaram Duque e Duquesa de Cambridge, quando eles se casaram e abril de 2011. O bebê real, o título do bebê real, vai ser príncipe de Cambridge. Um dia, ele pode se tornar o rei da Inglaterra.

E as questões do quiz é para escolher qual eu acho correta das questões. São verdadeira ou falsa. Príncipe William é o segundo f... bisneto da rainha Elizabeth. Ah, lembrei. Sim, lembrei agora o... ele é bisneto. A rainha, não, aquela princesa que tinha morrido é mãe dele, conhecimento prévio, então, eu acho que é válido sim. Então, a alternativa correta vai ser B porque ele pergunta se o, não, o príncipe William é o segundo neto da rainha Elizabeth, calma... no texto só fala que o bebê é o segundo (pausa) XXX uh, vou procurar alguma ajuda no Wikipédia porque o príncipe William é o pai do George, certo, e o príncipe William é filho da princesa, ai meu Deus, como é que é o nome dela, uh, príncipe William é filho... Diane, Diane. Então, ele vai ser neto da rainha Elizabeth, e seu filho vai ser bisneto, então acertei na inferência, *greatgrandson* é bisneto. Então,

A verdadeira. Nossa, acertei a primeira, depois de três anos, mas consegui acertar(rs). Uh, verdadeiro ou falso, o novo bebê é o primeiro filho de William e Kate, esse obviamente é verdadeiro. Uh, questão número três: qual foi o horário em que o bebê real nasceu? Foi as 4:24, né, da tarde. Pergunta número 4: quando o bebê real nasceu? Vai ter sido em... numa segunda-feira, dia vinte, *twenty second*, vinte e dois de julho, segunda-feira, 22 de julho, alternativa A. Questão número 5: quanto? Qual era o peso que o bebê nasceu? A resposta certa vai ser B 3, 8 kilogramas. Uh, completei, enfim, a atividade proposta.

## Apêndice H

### Roteiro para entrevista final

Questões para levantamento dos hábitos relacionados às atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA):

- Frequência de acesso ao AVA;
- Tempo gasto, em média, na realização de cada atividade;
- as atividades mais interessantes (justificativa);
- as atividades menos interessantes (justificativa);
- dificuldades encontradas na realização das atividades de maneira independente e formas de superá-las;
- recursos e estratégias utilizadas na realização da leitura dos hipertextos;
- critérios utilizados pelos participantes para a seleção dos recursos e estratégias eficientes para cada atividade proposta;

Questões para observar se houve ou não uma mudança na postura dos participantes no que se refere à leitura em LI na internet:

- Reação dos participantes ao se depararem com textos em Inglês na internet;
- percepções dos participantes em relação ao próprio desempenho no que diz respeito à leitura em LI;
- percepções dos participantes em relação ao uso de estratégias para a leitura de hipertextos;
- percepções dos participantes no que se refere à importância da reflexão, controle e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem de LI;
- percepções dos participantes em relação às contribuições das atividades para melhorar o desempenho da leitura em LI;
- motivação para estudar inglês por conta própria por meio dos recursos das TDICs;

## Apêndice I

### Questões de compreensão hipertextual em LI referentes à Atividade 2

#### Pre-reading

Associe as palavras da coluna esquerda com as suas respectivas definições na coluna direita.

- |               |  |
|---------------|--|
| ( ) teenagers | 1. a drink, especially one other than water.   |
| ( ) Health    | 2. any of the regular occasions in a day when a reasonably large amount of food is eaten, such as breakfast, lunch, or dinner. |
| ( ) Beverages | 3. a person aged from 13 to 19 years.  |
| ( ) meals     | 4. the state of being free from illness or injury.   |

#### Reading

Estabeleça um objetivo de leitura, clique no *link*, a seguir, e leia o hipertexto utilizando as estratégias que você já conhece e as estratégias aprendidas durante o curso:

“Healthy Eating Habits for Teens” disponível no link seguinte

<http://www.livestrong.com/article/272266-healthy-eating-habits-for-teens/>

LIVESTRONG.COM > Food and Drink > Diet and Nutrition > Healthy Eating > Healthy Eating Habits for Teens

### Healthy Eating Habits for Teens

Last Updated: Feb 09, 2014 | By Alexandra Kaplan Corwin



Healthy Eating Habits for Teens Photo Credit Jupiterimages/Pixland/Getty Images

Eating well is crucial for growing teenagers because their nutrient needs are higher during this time. Most teenagers do not meet the recommendations for whole grains and fruit and vegetable intake. Healthy eating can be difficult for teens because they are often spending time eating with friends, eating fast food and snacking on energy-dense foods and beverages. This eating pattern can lead to an excessive intake of calories, mostly from unhealthy fat and sugar, which increases the risk for obesity.

#### Drink Smart



Researchers at Cornell University found that soda and juice consumption among

#### People Are Reading

**Benefits for Teenagers to Eat Healthy**

#### Atividades com foco em substantivos

1) O campo lexical consiste no conjunto de palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento (por exemplo: **Escola:** professor, caderno, aula, livro, apostila, material escolar, diretor, etc.), assim, observar a relação dos substantivos utilizados em um texto pode ser uma estratégia efetiva para se chegar a um entendimento da ideia central.

Com base nisso, encontre no texto substantivos que pertencem ao mesmo campo lexical de “healthy food”.

2) Encontre no texto acima substantivos que utilizados para fazer referências a:

Pessoas:

Lugares:

Coisas ou assuntos:

### **Responda às questões com base no texto**

- 1) Qual foi o seu objetivo de leitura?
- 2) Qual a ideia central do texto acima?
- 3) Comente as três sugestões de hábitos alimentares saudáveis que aparecem no texto:
- 4) Após navegar pelos *hiperlinks* disponíveis no site em estudo, responda qual a relação entre o texto acima e os textos dos *links* que vocês clicaram, ressaltando os pontos comuns e divergentes?

### **Post-reading**

- 1) Seus hábitos de alimentação estão de acordo com os sugeridos pelo texto? Por quê?
- 2) Quais pontos você acredita que precisa melhorar em sua alimentação?

## Apêndice J

### Questões de compreensão hipertextual em LI referentes à Atividade 3

#### INFERÊNCIA CONTEXTUAL

A inferência contextual é uma estratégia de grande valor na compreensão de textos. As adivinhações ou suposições sobre informações do leitor sobre informações abordadas no texto podem ser consideradas inferências.

- Ao encontrar uma palavra desconhecida, podemos tentar adivinhar ou supor o seu significado pelo contexto (sentença em que ela aparece, ou sentenças anteriores ou posteriores...)

Exemplo:

Faça inferências para completar a frase abaixo:

Em uma biblioteca, os livros são \_\_\_\_\_ de acordo com o assunto, título ou autor.

- É possível também resgatar uma informação ou ideia implícita no texto a partir de inferências, processo também chamado de “ler nas entrelinhas”.

Exemplo: No anúncio publicitário abaixo é possível resgatar uma informação que não aparece no texto, mas que faz parte de um conhecimento compartilhado socialmente. No texto, é possível observar uma informação implícita, a saber, o fato de poder vender a mãe facilmente. Tal informação é resgatada porque os publicitários elaboram anúncios para convencer o público-alvo a adquirir determinado produto.



Para inferir palavras ou ideias de um texto é preciso utilizar alguns recursos e estratégias, tais como:

- **conhecimento prévio** – o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto abordado.
- **contexto semântico** – o significado do texto como um todo (ou seja, descobrir o significado de palavras/ideias a partir do contexto que estão inseridas, aproveitando as informações contidas em palavras/sentenças que vêm antes e depois e que contribuem para a construção do sentido global do texto).
- **conhecimento linguístico** – pistas que indicam se a palavra é um substantivo, um adjetivo, um verbo, etc.
- **contexto não-linguístico (ou informação não-verbal)** – pistas contidas em gravuras, gráficos, tabelas, etc.
- **conhecimento sobre a organização textual** – pistas contidas no título, subtítulo, divisão em parágrafos, etc.

O processo de inferência também acontece em inglês (assim como em qualquer outra língua). Como vocês leram um texto sobre “alimentação saudável” na atividade 2 e estudaram alguns substantivos relacionados ao tema, tente inferir o significado da palavra **weight** no exemplo abaixo.

Ex: “Many people are worried about their weight. To reduce weight, they eat less, eliminate carbohydrates from their diet, do a lot of exercises to burn calories, etc.”

As **palavras-chave** são elementos que possuem uma relação direta como o assunto do texto e podem auxiliar na compreensão, uma vez que possibilitam ativar o conhecimento prévio e fazer inferências sobre a ideia geral do texto. As palavras-chave geralmente são repetidas ao longo do texto, portanto, podem ser identificadas com facilidade. Desse modo, é preciso que o leitor esteja atento as palavras-chave.

Leia o trecho a seguir e tente inferir a ideia geral a partir das palavras-chave.

A **healthy diet** is one that helps maintain or improve general **health**. A **healthy diet** provides the body with **essential** nutrition: fluid, adequate **essential** amino acids from protein, **essential** fatty acids, vitamins, minerals, and adequate calories. The requirements for a **healthy diet** can be met from a variety of plant-based and animal-based foods.

Agora que você já conhece a estratégia de Inferência contextual, realize a atividade a seguir.

### Pre-reading

1. Associe as palavras ou expressões a suas respectivas definições em português:

- |                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| 1. Is headed for... | ( ) primeiro lugar   |
| 2. Round            | ( ) disputa acirrada |
| 3. Tight race       | ( ) caminha para     |
| 4. Top spot         | ( ) turno            |
2. Quais os candidatos à presidência do Brasil disputarão o segundo turno?
- 

### During Reading

<http://time.com/3473130/brazil-presidential-elections-run-off-dilma-rousseff-aecio-neves/>

- 1) Observando as imagens e o título, descreva o que você pode antecipar sobre o assunto do texto.
- 2) Faça uma leitura rápida do texto para descartar ou confirmar as suas hipóteses.
- 3) Tendo por base o conhecimento que você já possui sobre o assunto, aponte os partidos aos quais os candidatos mencionados no texto fazem parte.
- 4) Procure adivinhar o significado dos adjetivos em negrito:

*A. Leftist **incumbent** President Dilma Rousseff took the top spot in the first round but failed to get an overall majority.*

---

*B. Rousseff is projected to win in the coming runoff, though Neves may further harness **resentment** toward the incumbent administration for continued **sluggish** economic growth, the New York **Times** reports.*

---

- 5) Utilizando a estratégia de inferência contextual (ler nas entrelinhas), explique a expressão **unexpected flips and flops** usada pelo autor.

---

---

**Post-reading**

Quais as suas expectativas em relação aos resultados das eleições presidenciais no segundo turno?

FONTE: Souza, A. G. F et. al. *Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental*. São Paulo: Dissal, 2005.

## Apêndice K

### Teste de leitura hipertextual em LI

#### Task 1: Pre-Reading - Dictionary Skills Activity

Here is a list of some of the words and phrases used in this lesson.

How many of these words do you know? Look up the meaning of any words you don't know in the dictionary.

- birth
- born
- kilogram
- traditional
- twitter
- guard
- salute
- popular
- traditional
- old fashioned
- monarchy
- republic

#### Task 2: Multiple Choice Reading

1) Read the text below to get the main idea of the story.

#### Britain Celebrates the Birth of a New Royal Baby

Britain's Prince William and his wife Kate have had a baby boy. Kate gave birth in hospital on Monday, the twenty second of July, 2013. Their son was born at twenty-four minutes past four in the afternoon, weighing three point eight kilograms. He is their first child.

The Royal birth was announced in the traditional way with a sign on the gates of Buckingham Palace, and in a tweet, on the social media site twitter.



Bells rang out at Westminster Abbey to mark the arrival of the baby prince. Gun salutes were fired in London's Green Park and the Tower of London. A military band played the song "Congratulations" after the changing of the guard at Buckingham Palace. Commonwealth countries and other nations around the world also sent their good wishes.



## Apêndice L

### Transcrição da entrevista com a participante ADCL

Pesquisadora: Então, vamos começar. Aqui no questionário, você colocou que quando se deparava com textos em inglês no formato virtual ou impresso, você tentava ler o texto utilizando palavras cognatas e o dicionário, mudou a sua postura depois do curso?

ADCL: Mudou, principalmente, depois de estudar aquela estratégia que você ensinou, que a gente pega a palavra e tenta inferir o significado dentro do texto. E aquela outra o *skimming* que a ajuda a ter uma ideia geral do texto.

Pesquisadora: Quando você foi solicitada a marcar as estratégias que você já utilizava para ler textos em inglês no formato impresso, você colocou o uso de dicionário e auxílio de palavras cognatas, e para a leitura no formato virtual, fixação de objetivos e auxílio de palavras cognatas. Você tinha uma ideia do que significava “estratégia” e tinha realmente conhecimento das estratégias que você listou?

ADCL: Não.

Pesquisadora: Mesmo não sabendo, por que marcou essas estratégias?

ADCL: Na verdade, eu só não sabia o que significava estratégia e fixação de objetivos, entendeu? ... as palavras cognatas e o uso do dicionário, nós usamos muito nas aulas de leitura.

Pesquisadora: Depois do curso você conseguiu compreender o conceito de estratégia e o conceito de cada uma dessas estratégias que foram trabalhadas?

ADCL: Sim.

Pesquisadora: O que você entende por estratégia nesse momento?

ADCL: Estraté::gia, nesse caso, ... não seria o que você utiliza, tipo um recurso ou uma ação, para ajudar a compreender e interpretar melhor o texto. *Scanning*... tem que explicar cada um?

Pesquisadora: Não, não. Só quero saber o que é uma estratégia para você.

ADCL: É o que você usa para ajudar a entender e interpretar um texto, pode ser palavras cognatas ou qualquer outra estratégia.

Pesquisadora: Eu vi que em algumas atividades você usou as palavras técnicas e métodos para se referir a estratégias. De onde surgiram essas palavras? Como foi utilizado apenas o termo estratégia nas proposta s das atividades durante o curso, eu estou tentando entender de onde você tirou esses termos, técnicas e métodos.

ADCL: Foi durante as minhas aulas de inglês anterior, na escola.

Pesquisadora: Com que frequência você acessava o ambiente virtual *wiggio*?

ADCL: Uma vez ou duas por semana porque eu ficava olhando se tinha atividade.

Pesquisadora: Quanto tempo você gastou em cada atividade?

ADCL: Dependia da atividade, algumas eram mais fáceis outras mais difíceis, daí eu gastava entre meia a uma hora.

Pesquisadora: Tem alguma atividade que você achou mais interessante?

ADCL: A dos alimentos, aquela que tinham *links* para outras páginas sobre saúde e alimentação e eu usei a estratégia de navegação para fazer leituras de outros hipertextos.

Pesquisadora: E teve alguma atividade que você achou que foi menos interessante?

ADCL: Não, achei todas bem interessantes.

Pesquisadora: Você encontrou dificuldades ao realizar as atividades de uma maneira independente?

ADCL: Não, foi bem fácil, estava bem explicado. Dava para fazer.

Pesquisadora: Você consegue lembrar as estratégias que você utilizou para fazer a leitura?

ADCL: Foram as palavras cognatas, *skimming* e *scanning* e aquela de tentar adivinhar o significado das palavras dentro do contexto. Essas foram as principais.

Pesquisadora: Nesse momento, qual é a sua reação ao se deparar com textos em inglês na internet?

ADCL: Eu busco colocar as estratégias que eu aprendi no curso online em prática. Daí, eu me sinto mais confiante, né, para ler e interpretar.

Pesquisadora: E qual é a sua impressão em relação ao seu próprio desempenho no que se refere à leitura em língua inglesa?

ADCL: Eu nunca tive muita experiência com inglês. E depois do curso, está sendo bem produtivo.

Pesquisadora: Você considera importante o uso das estratégias para a leitura de hipertextos?

ADCL: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

ADCL: Porque, como é que eu vou falar, dependendo da situação, elas ajudam bastante. E te ajuda a entender o contexto geral do texto porque, igual eu nunca tive experiência com inglês fora da escola, então pode ajudar bastante em determinada situação.

Pesquisadora: Você observou que algumas das estratégias estimulavam a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem? Você considera importante essa reflexão?

ADCL: Sim, porque é importante saber como está indo a nossa compreensão do texto. Se a gente está realmente entendendo ou não, porque se a gente perceber que tem algo errado na interpretação, é preciso procurar uma solução.

Pesquisadora: Você acha que as atividades contribuíram para melhorar o seu desempenho na leitura em língua inglesa? Por quê?

ADCL: Sim, bastante. Porque eu consigo compreender melhor usando as estratégias que eu aprendi.

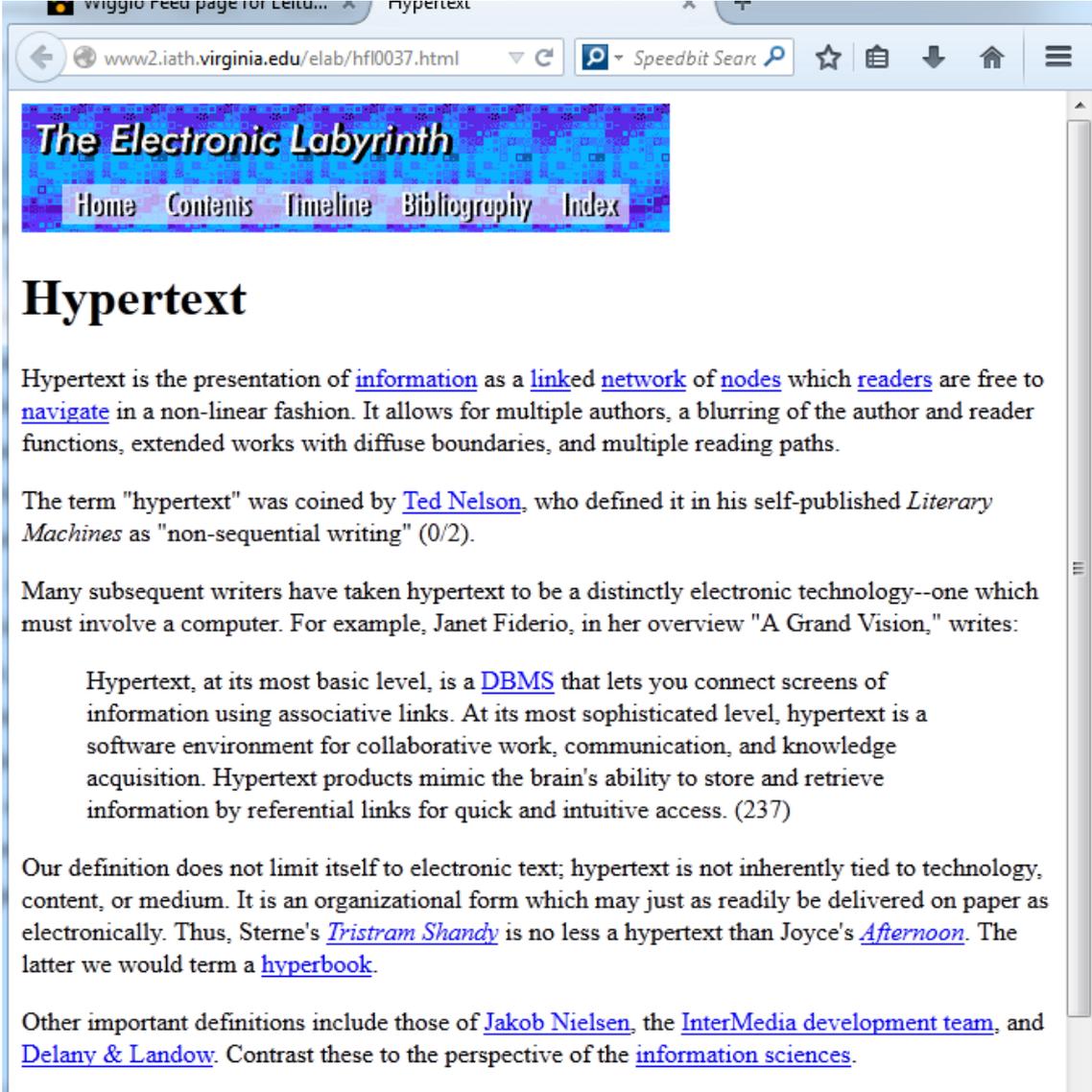
Pesquisadora: Depois do curso, você aprendeu que pode estudar por conta própria utilizando a internet?

ADCL: Sim, eu percebi que eu mesma posso entrar nos sites e aprender as coisas que eu quero.

## **ANEXOS**

## Anexo A

### Hipertexto selecionado pela participante Beatriz



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying `www2.iath.virginia.edu/elab/hfi0037.html`. The page title is "The Electronic Labyrinth". Below the title is a navigation menu with links for "Home", "Contents", "Timeline", "Bibliography", and "Index". The main content of the page is titled "Hypertext" and contains several paragraphs of text.

**Hypertext**

Hypertext is the presentation of [information](#) as a [linked network](#) of [nodes](#) which [readers](#) are free to [navigate](#) in a non-linear fashion. It allows for multiple authors, a blurring of the author and reader functions, extended works with diffuse boundaries, and multiple reading paths.

The term "hypertext" was coined by [Ted Nelson](#), who defined it in his self-published *Literary Machines* as "non-sequential writing" (0/2).

Many subsequent writers have taken hypertext to be a distinctly electronic technology--one which must involve a computer. For example, Janet Fiderio, in her overview "A Grand Vision," writes:

Hypertext, at its most basic level, is a [DBMS](#) that lets you connect screens of information using associative links. At its most sophisticated level, hypertext is a software environment for collaborative work, communication, and knowledge acquisition. Hypertext products mimic the brain's ability to store and retrieve information by referential links for quick and intuitive access. (237)

Our definition does not limit itself to electronic text; hypertext is not inherently tied to technology, content, or medium. It is an organizational form which may just as readily be delivered on paper as electronically. Thus, Sterne's [Tristram Shandy](#) is no less a hypertext than Joyce's [Afternoon](#). The latter we would term a [hyperbook](#).

Other important definitions include those of [Jakob Nielsen](#), the [InterMedia development team](#), and [Delany & Landow](#). Contrast these to the perspective of the [information sciences](#).

## Anexo B

### *Printscreen do hipertexto utilizado na Atividade 2*

LIVESTRONG.COM > Food and Drink > Diet and Nutrition > Healthy Eating > Healthy Eating Habits for Teens

### Healthy Eating Habits for Teens

Last Updated: Feb 09, 2014 | By [Alexandra Kaplan Corwin](#)



Healthy Eating Habits for Teens Photo Credit Jupiterimages/Pixland/Getty Images

Eating well is crucial for growing teenagers because their nutrient needs are higher during this time. Most teenagers do not meet the recommendations for whole grains and fruit and vegetable intake. Healthy eating can be difficult for teens because they are often spending time eating with friends, eating fast food and snacking on energy-dense foods and beverages. This eating pattern can lead to an excessive intake of calories, mostly from unhealthy fat and sugar, which increases the risk for obesity.

#### Drink Smart



Researchers at Cornell University found that soda and juice consumption among

### People Are Reading

#### Benefits for Teenagers to Eat Healthy



## Anexo C

### Printscreen do hipertexto utilizado na Atividade 5

**Ebola (Ebola Virus Disease)**

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Ebola (Ebola Virus Disease)          | CDC > <a href="#">Ebola (Ebola Virus Disease)</a>  |
| About Ebola                          | <h3>About Ebola Virus Disease</h3>   |
| Questions & Answers                  | [Recommend] [Tweet] [Share]  |
| 2014 West Africa Outbreak            | Ebola, previously known as Ebola hemorrhagic fever, is a rare and deadly disease caused by infection with one of the Ebola virus strains. Ebola can cause disease in humans and nonhuman primates (monkeys, gorillas, and chimpanzees).  |
| Outbreaks                            | Ebola is caused by infection with a virus of the family <i>Filoviridae</i> , genus <i>Ebolavirus</i> . There are five identified Ebola virus species, four of which are known to cause disease in humans: Ebola virus ( <i>Zaire ebolavirus</i> ); Sudan virus ( <i>Sudan ebolavirus</i> ); Tai Forest virus ( <i>Tai Forest ebolavirus</i> , formerly <i>Côte d'Ivoire ebolavirus</i> ); and Bundibugyo virus ( <i>Bundibugyo ebolavirus</i> ). The fifth, Reston virus ( <i>Reston ebolavirus</i> ), has caused disease in nonhuman primates, but not in humans. |
| Signs and Symptoms                   | Ebola viruses are found in several African countries. Ebola was first discovered in 1976 near the Ebola River in what is now the Democratic Republic of the Congo. Since then, outbreaks have appeared sporadically in Africa.   |
| Transmission                         | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |
| Risk of Exposure                     | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |
| Prevention                           | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |
| Diagnosis                            | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |
| Treatment                            | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |
| U.S. Healthcare Workers and Settings | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |
| Non-U.S. Healthcare Settings         | The natural reservoir host of Ebola virus remains unknown. However, on the basis of evidence and the nature of similar viruses, researchers believe that the virus is animal-borne and that bats are the most likely reservoir. Four of the five virus strains occur in an animal host native to Africa.   |

Language: English



[Top 10 Things You Really Need to Know about Ebola](#)

[PDF - 1 page]