

ESTRATÉGIAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL ON-LINE EM UMA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Greice da Silva CASTELA
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná)

RESUMO: Este trabalho constitui um breve recorte da investigação de doutorado em Letras Neolatinas que desenvolvo na UFRJ. Nesse artigo, temos como objetivo descrever as estratégias de leitura utilizadas por estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) durante uma aula presencial voltada para a leitura *on-line* de hipertextos eletrônicos em um Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) no oeste do Paraná. Consideramos que a concepção de leitura que os alunos possuem e presente no questionário elaborado pela docente sobre os hipertextos a serem lidos assim como a maneira como esta conduziu a atividade contribuíram para o uso das estratégias observadas na aula gravada. A análise do *corpus* é realizada a partir de um embasamento teórico sobre concepções de leitura, hipertexto e utilização de novas tecnologias no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura *on-line*; Estratégias; Espanhol como língua estrangeira.

RESUMEN: Este trabajo constituye un breve recorte de la investigación de doctorado en 'Letras Neolatinas' que desarrollo en UFRJ. En este artículo, tenemos como objetivo describir las estrategias de lectura utilizadas por estudiantes de Español como Lengua Extranjera (E/LE) durante una clase presencial hacia la lectura en línea de hipertextos electrónicos en un Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM) en oeste de Paraná. Consideramos que la concepción de lectura que los alumnos poseen y presente en el cuestionario que la docente elaboró sobre los hipertextos que serían leídos y la manera como ésta condujo la actividad contribuyeron para la utilización de las estrategias que observamos en la clase gravada. El análisis del *corpus* se realiza a partir de un embasamiento teórico sobre

concepciones de lectura, hipertexto y empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE: Lectura en línea; Estrategias; Español como lengua extranjera.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o suporte influencia no processo de leitura, que se discutem atualmente as especificidades do hipertexto eletrônico em comparação com o (hiper)texto impresso e que hipertextos eletrônicos que têm sido utilizados em aulas presenciais de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), cabe indagar: quais são as estratégias utilizadas por alunos de E/LE na leitura *on-line* de um (hiper)texto eletrônico didatizado na aula?

Em nossa trajetória de investigação, buscamos caminhos qualitativos para tentar lançar uma luz sobre as questões elaboradas e possíveis variáveis envolvidas. Para tanto, adotamos uma metodologia complexa, por abarcar diversos instrumentos de coleta de dados tanto junto a docentes como a discentes, mas nesse artigo apresentamos somente as etapas que contribuem para responder a esse problema especificamente. Este é um pequeno recorte da investigação de doutorado que estamos concluindo na UFRJ. Cabe ressaltar que, devido à grande quantidade de dados, optamos por reunir neste artigo as estratégias empregadas pelos discentes de uma das três docentes consideradas na investigação durante as aulas no laboratório de informática de um colégio estadual, a fim de desenvolver a competência leitora na língua meta.

Esta investigação consiste em um estudo de caso que se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa, que busca compreender o fato em sua particularidade. Dessa maneira, nesse artigo, objetivamos verificar que estratégias de leitura estudantes de E/LE, em um Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas

(CELEM), no oeste do Paraná, utilizam durante uma aula presencial voltada para a leitura *on-line* de hipertextos eletrônicos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adotamos, de acordo com a classificação de Marcuschi (2008), o modelo teórico de compreensão como inferência, que se opõe ao de compreensão como decodificação. Portanto, ao contrário da abordagem ascendente, defendemos que as estruturas lingüísticas não comportam os sentidos e a língua não é transparente, já que sem o contexto não é possível desfazer ambigüidades semânticas e sintáticas. A língua¹ permite uma pluralidade de significações, inclusive não pretendidas pelo autor ou falante, em que a atividade de produção de sentidos ou de compreensão constitui sempre uma atividade de co-autoria. Os sentidos em parte são produzidos pelo texto e em parte completados pelo leitor, sendo que em sua produção o autor ou falante já espera que isso ocorra dessa maneira, por isso não necessita explicitar tudo em um texto. “O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Esse processo é permeado por vários fatores:

A compreensão de um texto envolve muitos outros fatores além de sua forma de apresentação: envolve o texto em si, ou seja, o material com o qual o leitor vai lidar (gênero, suporte), suas características (que vão orientar as estratégias de leitura que o leitor vai usar na lide com esse texto), a situação de comunicação, os objetivos de leitura, o conhecimento do leitor sobre o assunto, sua familiaridade com o gênero, o suporte, o assunto e a tarefa, seu interesse e motivação, entre outros (COSCARRELLI, 2005, p. 123).

¹ Compartilhamos com Marcuschi (2008) a concepção de língua como atividade sócio-histórica e cognitiva que se desenvolve com as práticas socioculturais, obedecendo a convenções de uso socialmente estabelecidas.

Constitui, portanto, um processo: estratégico, que envolve a escolha de alternativas produtivas para que a ação comunicativa seja otimizada; flexível, que pode ocorrer do todo para as partes ou das partes para o todo; interativo, sendo co-construído e marcado pela negociação com o texto e o interlocutor e inferencial, no qual conhecimentos prévios do leitor contribuem para a produção de sentido do texto (MARCUSCHI, 2008).

Também compartilhamos com Marcuschi (2008, p. 270) a visão da “leitura como uma atividade social e crítica”. cremos que essa postura requer que os docentes concedam fala aos alunos, para que suas vozes sejam ouvidas e legitimadas,

Pois que o conhecimento se produz no processo de interação entre o leitor e o autor no momento da leitura e entre o professor e o aluno, no momento em que se discute o texto na sala de aula. (SAVELI, 2001, p. 49-50).

Ao enfatizar o diálogo e a interação na sala de aula, docente e alunos atuam em direção à construção do que Guerra (2000) denomina de novo paradigma da educação.

Dessa maneira, unimos à abordagem interacional aspectos ressaltados por vários autores, incluindo um viés discursivo da leitura como enunciação nessa perspectiva. A concepção interacional, desde a perspectiva desse trabalho, abarca contribuições das três abordagens de leitura e da área da Análise do Discurso de linha francesa. Por tanto, não as compreendemos como totalmente excludentes, mas como complementares em muitos pontos na caracterização dos aspectos que perpassam os processos de leitura e compreensão.

A abordagem interacional é criticada por pesquisadores da A.D., como Coracini (1995), porque apesar de considerar o conhecimento prévio do leitor, não considera as condições de produção da leitura e continua atribuindo muita importância as marcas textuais na construção de sentido. Como pondera Junger (2002, p. 63-64),

Embora o modelo interacional não inclua em seus pressupostos teóricos as condições de produção de leitura, nem leve em consideração o espaço interdiscursivo, cabe a ressalva de que, mesmo sob uma ótica enunciativa, há coerções que limitam a quantidade de leituras possíveis. Talvez a diferença entre as duas orientações teóricas esteja no fato de que, para a AD, tais limitações não se concentram exclusivamente no texto como materialidade, mas também em outros fatores, como a situação sócio-histórica, o não-dito, ou aspectos genéricos.

Dessa maneira, dentro desta área também se considera que a pluralidade de leitura possui restrições, sendo que estas não se limitam aos elementos formais do texto.

3 METODOLOGIA

A 1ª etapa da pesquisa compreendeu a seleção dos informantes a partir da realização de sondagem junto aos professores que lecionam espanhol na cidade de Cascavel, localizada no Oeste do Estado do Paraná, a cerca de 140 km da tríplice fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina. Sua posição geográfica acarreta uma grande demanda pelo ensino de espanhol. No entanto, em Cascavel apenas dois colégios da rede estadual de ensino, que abrange do segundo ciclo do ensino fundamental ao final do ensino médio, possuem a Língua Espanhola na grade curricular. Em 2007, havia dezesseis Centros de Línguas

² Segundo dados do site <<http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/#>>, no Paraná existem mais de 300 estabelecimentos de ensino em que os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) estão presentes ofertando gratuitamente aulas de espanhol, francês, italiano, alemão, japonês, ucraniano e polonês a mais de 15.000 alunos.

³ Por razões éticas mantemos o anonimato dos sujeitos que atuaram como informantes da investigação e da instituição de ensino em que foram coletados os dados.

Estrangeiras Modernas (CELEM)² na cidade e, destes, quinze ofertam espanhol³. Os CELEMs oferecem a língua estrangeira, gratuitamente, à comunidade, professores, funcionários e alunos da instituição de ensino. As turmas possuem no máximo 20 alunos, sendo que 20% das vagas são destinadas à comunidade e o restante às pessoas do próprio colégio, incluindo alunos do ensino fundamental e médio – que estudam a língua estrangeira escolhida em contraturno –, professores e funcionários da instituição de ensino. O curso possui duração de dois anos e carga horária total de 320 horas, sendo dividido em quatro períodos semestrais (p1, p2, p3 e p4) de 80 horas cada, distribuídas em dois dias semanais com dois tempos de 45 ou 50 minutos cada um, dependendo do colégio. Ao final de cada período o aluno recebe um certificado.

Segundo dados fornecidos pela SEED, em 2007, quando foram coletados os dados de nossa pesquisa, nove docentes concursados lecionavam espanhol nos CELEMs em Cascavel e existiam cinco colégios equipados com laboratórios de informática. A partir de contatos estabelecidos, pessoalmente, por *e-mail* e/ou telefone, com os docentes que lecionam em instituições de ensino estaduais que dispõem de uma sala equipada com computadores ligados à *Internet*, verificamos que três afirmam utilizar o laboratório de informática⁴ nas aulas para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos estudantes. Nesse artigo apresentamos somente as estratégias realizadas pelos alunos na aula de uma dessas docentes.

A 2ª etapa abrangeu a observação e registro em áudio de dois tempos de aulas (100 minutos no total) utilizando a leitura *on-line* em E/LE (Anexo M), da professora selecionada. Distribuímos pelo laboratório de informática quatro gravadores de voz, a fim de captar

⁴ Cada um dos três laboratórios de informática possui uma organização espacial diferente, o que facilita a visualização das telas dos computadores pela docente, no caso da D3, ou apenas de alguns computadores, o que exige deslocamento pela sala, como no caso da D1 e D2.

a interação docente-alunos e aluno-aluno sobre os (hiper)textos acessados.

Optamos por registrar as aulas em áudio, visto que esta forma nos pareceu menos ‘invasiva’ do que a gravação em vídeo, permitindo manter o anonimato dos informantes. E por adotar a observação seguida de registro escrito, visto que contribui para caracterizar o contexto social da sala de aula. Valemo-nos desta técnica durante a fase de gravação em áudio das aulas de leitura em E/LE. Nesta etapa, realizamos uma observação direta não-estruturada, o que equivale a dizer que registramos, em forma de notas de campo, acontecimentos nas aulas que pudessem vir a revelar algo de relevante na análise dos dados.

A docente (D1), que afirmou trabalhar utilizando o computador e a *Internet* em suas aulas presenciais para desenvolver a competência leitora em língua espanhola, teve dois tempos, de 50 minutos, de sua aula observada e gravada. Esta aula foi realizada no dia 16/04/2007 no laboratório de informática de um colégio da rede estadual em Cascavel, em uma turma de espanhol do terceiro período do CELEM, ou seja, terceiro semestre deste curso, no turno da tarde. Estiveram presentes 18 alunos, sendo uma estudante deficiente visual. Os estudantes eram adolescentes entre 15 e 17 anos que estavam cursando o Ensino Médio, com exceção de um recém universitário, de uma senhora pós-graduada com mais de cinquenta anos e de uma aluna cega com mais de trinta anos.

No início dessa aula no laboratório de informática, a docente passou uma lista com 12 *sites* nos quais os alunos podem encontrar as informações para responder às 33 questões propostas no questionário de múltipla escolha, com três opções cada uma. O questionário teria a função de servir como uma espécie de roteiro de leitura dos textos indicados. Os objetivos dessa aula, de acordo com a docente, foram trabalhar a compreensão leitora na língua meta através de (hiper)textos disponíveis na *Internet* sobre aspectos culturais, históricos, geográficos e literários da Espanha. Não houve nenhum comentário da docente em relação ao tema nem aos textos e *sites* indicados.

Por fim, a última etapa consistiu na análise dos dados coletados, incluindo o plano de aula que a docente elaborou, a nosso pedido, a fim de contribuir para a discussão da atuação docente durante as aulas gravadas e o questionário utilizado na aula, visto que colabora para identificar os modelos de leitura revelados pela docente. Cabe ressaltar que não influenciámos na seleção dos *sites*, dos (hiper)textos nem na elaboração das questões propostas para verificar a compreensão leitora.

4 ESTRATÉGIAS DOS DISCENTES NA LEITURA UTILIZANDO A INTERNET

Com relação aos alunos, observamos que na aula com suporte eletrônico realizaram estratégias de leitura que abarcaram também estratégias interacionais com a docente e outros colegas, bem como de utilização de recursos e gêneros disponíveis no suporte eletrônico e na mídia *Internet*. A seguir classificamos, descrevemos e exemplificamos todas as estratégias, identificadas com as gravações e observações realizadas nessa aula, que os alunos empregaram durante a realização da leitura *on-line* e da tentativa de responder ao questionário proposto pela docente sobre textos contidos nos *sites* indicados.

4.1 ESTRATÉGIAS DE LOCALIZAÇÃO UTILIZANDO UM BUSCADOR DA INTERNET

Os alunos da docente utilizaram muito o serviço de buscador eletrônico para selecionar na rede as informações solicitadas no questionário sobre a leitura dos *sites* indicados, encontrando com rapidez as respostas. O buscador mais utilizado foi o *Google*, o maior

⁵ Conforme perfil da companhia disponível no endereço eletrônico: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/profile.html>

serviço de busca do mundo, com acesso a mais de 1,3 bilhões de páginas⁵.

No entanto, cabe ressaltar que consideramos que a afirmação de Santaella (2008, p. 56), de que na *Internet* “É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que seqüência e por quanto tempo”, aplica-se à leitura em qualquer suporte, visto que são os objetivos de leitura que orientam o tipo de leitura a ser realizada, o tempo empregado neste processo e as estratégias de leitura a serem utilizadas para alcançar esta finalidade. E, mais uma vez, enfatizamos que não há liberdade absoluta por parte do leitor, mesmo com a interatividade possibilitada pelo suporte eletrônico, visto que as escolhas são cerceadas pelo que é disponibilizado.

4.1.1 Digitam palavras-chave dos enunciados ou digitam as opções da questão em buscadores da Internet

A estratégia mais utilizada pelos alunos foi digitar palavras-chave dos enunciados em buscadores da *Internet* (em português, em espanhol e não somente no indicado pela docente) e, por isso, não necessitaram realizar muitas leituras para responder às questões propostas no questionário. Também constatamos que, por isso, muitos destes estudantes não acessaram nem leram nenhuma das 12 páginas com (hiper)textos indicadas no questionário da docente. Por exemplo, na questão nº 24, sobre o nome de um escritor que recebeu o Prêmio Nobel de Literatura, a dupla A e H procura no buscador ‘Premio Nobel de Literatura’, mas não encontra o que deseja. A seguir eles buscam o nome de um dos autores que aparece como uma das opções da questão. A localiza a informação e H confirma a resposta através da leitura. O mesmo ocorre, por exemplo, na questão nº 22, sobre quem é o diretor do filme ‘Flores de outro mundo’, em que esta dupla digita o nome do filme para localizar a resposta.

Consideramos que ao utilizarem os programas de busca que possibilitam procurar na *Internet* conteúdos ou informações a partir de palavras-chave, os alunos revelam que sabem navegar na rede,

utilizar essa ferramenta como estratégia para localizar a informação, economizar tempo de leitura e controlar o acesso à informação sem se desorientar com a quantidade de *sites* presentes na rede ou indicados pela professora.

4.1.2 Digitam todo enunciado da questão em um buscador da rede

Por exemplo, na questão nº 21, que indaga como termina a expressão ‘*A mal tiempo buena...*’, a dupla A e H encontra a resposta digitando em um buscador da *Internet* a parte da expressão que aparece no enunciado da questão. Na questão nº 33 cujo enunciado é ‘*el pico más elevado de España es*’, esta dupla também digita todo o enunciado em um buscador da rede e encontra a resposta.

Verificamos que os alunos não encontram as respostas ao utilizarem um buscador da *Internet* quando:

- (a) colocam o enunciado das questões como aparece no questionário em um buscador em português. Ao perguntarem à docente, ela reafirma que não devem buscar em programas de busca em português ou
- (b) digitam palavras em português no buscador em espanhol.

Nos programas de busca da rede há a opção de pesquisa avançada que possibilita, por exemplo, procurar somente em páginas no idioma selecionado e (hiper)textos que contenham a expressão exata digitada ou todas as palavras indicadas pelo internauta. Esta ferramenta foi empregada como estratégia de leitura pelos alunos. Dessa maneira, revelaram o conhecimento da navegação na rede e do manuseio deste programa, que possibilitou que encontrassem a resposta das questões com rapidez e sem que necessitassem acessar muitos *sites* solicitados pela professora.

Consideramos que estas duas estratégias utilizando programas de busca na *Internet* nada mais são do que uma facilidade oferecida

pelo suporte eletrônico, que é aproveitada pelos alunos para realizar mais rapidamente a localização de informações solicitada sem ter que ler vários hipertextos como sugerido pela docente.

4.1.3 Tentam deduzir a resposta ou eliminar algumas possibilidades através do conhecimento de mundo que possuem e em seguida buscam confirmar suas suposições na *Internet*

Por exemplo, na questão nº 8, sobre o nome de um filme cujo diretor não é Almodóvar, o aluno D lê em voz alta a questão e as opções e por seu conhecimento de mundo já sabe a resposta, pois afirma “não é esta mulherzinha”, referindo-se ao filme *Carmen*. No entanto, ele digita no *site* de busca o nome do diretor para confirmar sua resposta antes de marcar esta opção no questionário. O mesmo ocorre na questão nº 20, que indaga qual a profissão de Picasso. A aluna R diz a resposta após ler o enunciado, mas mesmo assim sua dupla D procura confirmá-la através de um buscador da rede.

Na questão nº 14, que indaga qual das opções não é um ingrediente da receita do ‘gaspacho’, a aluna J acha que o ‘gaspacho’ não leva azeite e pede a sua dupla E para procurar a receita. Ela lê que este é um dos ingredientes e marca a resposta correta.

A aluna A lê a questão nº 3, que indaga o nome de uma companhia aérea espanhola, e afirma equivocadamente que a resposta é ‘*Air España*’. Esta dupla tenta confirmar a resposta colocando no buscador o nome desta linha aérea. A aluna A diz que “é só pra saber se é nome da linha aérea...”. Marcam esta opção ao encontrarem no buscador a companhia ‘*France Air España*’; esta aluna crê que está confirmada sua suposição por isso afirma: “é nome da linha aérea então”, mas não se dão conta de que são empresas distintas.

4.1.4 Afirmam não saber a resposta e procuram em um buscador da *Internet* um *site* sobre o assunto para ler sobre o tema

Na questão nº 15, que pede o ingrediente indispensável na 'paella', a dupla J e E afirma não saber a resposta. Elas buscam a receita da 'paella' em um buscador da *Internet*, acessam um *site* com a receita e descobrem que este prato leva arroz.

4.1.5 Decidem pular a questão quando não encontram a resposta usando um buscador da rede

Por exemplo, na questão nº 13, sobre o número de habitantes da Espanha, a aluna A pede que sua dupla digite 'número de habitantes de España' no buscador indicado pela docente, mas após acessarem várias páginas decidem passar para a próxima questão.

Esta mesma dupla na questão nº 28, que pergunta o nome do último ganhador espanhol do Prêmio Nobel de Literatura, para localizar a resposta volta à página onde encontrou a questão nº 24, sobre o nome de um escritor que ganhou este prêmio. Como não encontra a resposta, tenta em outro *site*. A aluna A diz que o solicitado é nome do ganhador do prêmio Nobel da Espanha, mas na realidade o enunciado indaga qual o último ganhador espanhol deste prêmio. Quando se dá conta disso, pede para sua dupla digitar no buscador a expressão "ganador español del premio nobel de literatura", mas não encontram a resposta. Em seguida, buscam sem êxito pelo nome dos autores que aparecem nas opções da questão. Após estas tentativas, decidem passar para a próxima questão.

4.2 ESTRATÉGIAS INFERENCIAIS E DE INTERAÇÃO COLABORATIVA ALUNO-ALUNO

Stone Wiske (2006) ao propor o ensino para a compreensão utilizando novas tecnologias, incluindo o computador, sugere que os alunos devem não só ampliar seus conhecimentos individuais, mas também serem capazes de interagir, resolver seus próprios problemas e colaborar com seus colegas. Desta maneira, inclui o aspecto social como fundamental neste processo. Verificamos que os alunos se

utilizam de diversas estratégias para responderem aos questionários elaborados pelas docentes, interagindo, negociando sentidos e contribuindo para que os colegas obtenham as respostas e o auxílio com a máquina que necessitam. Embora realizem esta parte relacional, em muitos casos não se evidencia a ampliação de seus conhecimentos. Consideramos que para tanto, o objetivo que norteia a leitura, para realização de cada atividade proposta nas aulas observadas, possui papel crucial, visto que julgamos que questões interacionais colaboram muito mais para isso do que as centradas exclusivamente no texto ou no leitor.

4.2.1 Tentam inferir a resposta ou eliminar algumas possibilidades através da interação com o colega, buscando confirmar suas suposições na rede

Na questão nº 15, sobre o nome do ingrediente que não pode faltar em uma 'paella', o aprendiz D diz para sua dupla R que a resposta é arroz. R pergunta "por que arroz?" e ele responde: "não é o principal? Veja aí". Após esta interação, sua dupla R confirma a resposta utilizando um buscador da *Internet*.

Na questão nº 25, que indaga a que categoria se refere o prêmio 'Los Goya', a aluna A diz que, apesar de Goya ter sido um pintor, este prêmio pode ser de outra categoria. Sua dupla H encontra a página do prêmio e eles descobrem que se refere ao cinema. Ela reconhece: "essa nós íamos errar feio... só porque Goya era pintor".

4.2.2 Interação entre si e tentam deduzir a resposta através do conhecimento de mundo que possuem e das opções da questão, sem confirmar suas suposições na *Internet*

Na questão nº 21, que indaga como termina a expressão 'a mal tiempo, buena...', o aluno D afirma que pelas opções ele sabe a resposta e não busca confirmá-la nos *sites*. O mesmo ocorre na questão nº 25,

que indaga a que categoria se refere o prêmio 'Los Goya', a aluna J acha que é a resposta é pintura e sua dupla, a aluna E, indaga-lhe por que ela pensa isso e J responde que Goya é o nome de um pintor, marcando esta opção sem confirmar essa informação através de alguma leitura *on-line*.

Na questão nº 2, referente a que moeda se utilizava na Espanha antes do euro, a aluna A ao ler o enunciado diz que não sabe, mas ao ler as opções diz que a opção 'libra' é da Inglaterra e que peseta era da Espanha com certeza, por isso diz para sua dupla: "nem precisa mais procurar". Também nas questões nº 31, sobre a ilha que não pertence ao arquipélago canário, e a nº 32, que indaga a língua que não é falada na Espanha, esta aluna utiliza seu conhecimento prévio para dizer a resposta para sua dupla H e eles não procuram estas informações na *Internet*.

Na questão nº 23, que solicita que se marque a opção que completa a expressão: 'ojos que no ven, corazón...', a aluna R responde por seu conhecimento prévio, já que esta expressão também existe em português. Como esta dupla tem certeza da resposta nem utilizam a *Internet* para confirmá-la.

Na questão nº 7, sobre em que século ocorreu a Guerra Civil Espanhola, a dupla R e D negocia sentidos, a partir de seus conhecimentos prévios, para marcar a resposta que crê estar correta, sem acessar nenhum (hiper)texto eletrônico:

R: é 21...

D: é não... é 18...

R: não... acho que é mais um número... não tem 18 aqui...

D: no século 21 estamos em 2000... né? ah:: então tá certo... olha aqui...

R: isso...

O mesmo se observa na questão nº 18, sobre a cor que não pertence à bandeira espanhola; a aluna R pensa que 'rojo' significa 'roxo' e sua dupla D lhe explica que significa vermelho.

4.2.3 Interação entre si e a partir de uma informação encontrada em um (hiper)texto na *Internet* inferem a resposta por eliminação a partir das opções que constam na questão

Na questão nº 29, sobre a profissão de García Lorca, o aluno D encontrou que ele foi um poeta, então pergunta para sua dupla R:

D: se ele foi poeta... ele foi escritor? não necessariamente... pode ser... né? (R acena positivamente com a cabeça) pintor ele não foi... músico também não... então é isso mesmo... posso passar para outra?
R: pode...

Neste exemplo, verificamos que esta dupla interage entre si, negocia significados e troca conhecimentos a partir de uma informação encontrada na *Internet*. Também se evidencia neste caso que o aluno não possui conhecimento de mundo que lhe permita afirmar que um poeta é um escritor, chegando à resposta através da leitura e eliminação das opções oferecidas na questão.

4.2.4 Interação entre eles, utilizam um buscador para acessar uma página sobre o tema e realizam inferências

Na questão nº 1, que indaga a cidade onde se localiza o Museu do Prado, a estudante A lê em voz alta a questão, afirma que não lembra onde fica e pergunta a sua dupla, o aluno H, se ele lembra. Eles concordam que não viram isso na aula. A acredita que este museu está em Madri, mas quer confirmar a resposta. Acessam o buscador espanhol do *Google* antes mesmo da professora dizer que poderiam acessar este *site*. Digitam a palavra 'museo' para aparecerem os museus da Espanha. A seguir clicam na opção 'museo del Prado', entram na página deste museu e acessam o *link* de informações gerais. Como vêem que se menciona a estação de 'Atocha' como referência, utilizam

o buscador para descobrir se 'Atocha' fica em Madri. Desta maneira, chegam à resposta de que este museu se localiza nesta cidade.

Na questão nº 14, sobre o ingrediente que não é utilizado no 'gazpacho', esta mesma dupla procura a palavra 'gazpacho' no buscador da rede. Acham a receita, mas ela diz: "é um prato (inaudível) aí tem a receita... mas eu não quero a receita... eu quero é saber o que é gazpacho". Busca a definição do termo, mas não usa o endereço dado pela professora (www.rae.es). Ela encontra uma explicação em espanhol no livro didático público do Paraná para o ensino de língua estrangeira e a lê em voz alta em português: "sopa de tomate... com alho e verduras". Volta na folha para ver as opções e, como não se menciona o azeite nesta explicação e alface é verdura, ela acredita que esta sopa não leva azeite. Neste caso, verificamos que esta dupla não utiliza a estratégia de verificar os ingredientes na receita que encontram, mas baseia-se em uma explicação que não é suficiente para responderem essa questão.

4.2.5 Dividem e alternam a realização das questões

Os alunos dividem entre si as questões que cada um irá procurar, como nos exemplos a seguir. Na aula, a dupla R e D alterna o uso do computador na hora de buscar as respostas das atividades. Quando um não encontra o que procura pede que o outro o faça, como no caso da questão nº 17, sobre o ano da atual constituição espanhola. O aluno não encontra a resposta e pede a sua dupla que tente encontrá-la. E, a partir da questão nº 23, esta dupla divide as questões que cada um vai procurar: D começa pela última de forma decrescente e R da nº 23 de forma crescente. O mesmo ocorre, por exemplo, na aula da D2:

O: mi hermano... ayuda! ayuda! tá... responde a quatro que eu já respondi a um... dois e a três...

W: quatro... qual que é a quatro? deixa eu ver a quatro...

4.2.6 Interação entre diferentes duplas e copiam respostas

Na aula, uma dupla interage com a dupla R e D para descobrir a resposta da questão nº 2 e eles repetem a resposta que receberam de um outro grupo:

J: libra é da onde mesmo? não é da Espanha?

D: é libra estrelina... da Inglaterra...

J: é escudo... não é? hein?

D: é peseta...

Aos ouvirem a resposta da outra dupla, marcam na folha a letra correspondente.

A dupla J e E só respondeu metade das questões, depois copiou as respostas dadas pela dupla ao lado. Questionou a resposta da questão nº 26, sobre a posição da Espanha na Europa, porque apesar da outra dupla ter marcado a opção norte, J lembrou que quando viram o mapa em um *site* perceberam que a Espanha estava ao sul. Primeiro perguntaram para a dupla D e R: "na 26... por que no norte?" Como R disse "não sei" e continuou lendo a página que estava aberta, J disse para sua dupla: "naquela hora que a gente viu ... coloca no sul... porque a gente abriu... o mapa tava embaixo".

4.3 ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COLABORATIVA ALUNO-DOCENTE

Neste grupo reunimos as estratégias interacionais entre aluno-docente, iniciadas por iniciativa dos estudantes.

4.3.1 Interação entre si e tentam confirmar a resposta com a docente sem buscar na *Internet*

Na questão nº 26, sobre a localização da Espanha em relação à Europa, a dupla A e H acha que a resposta é norte. Perguntam a

outra dupla que também pensa isso. Decidem confirmar com a professora, chamam-na, mas como ela está conversando com a aluna deficiente visual e não atende, eles resolvem pular esta questão.

4.3.2 Tentam obter um significado de léxico com a docente antes de procurá-lo e utilizam um buscador ao invés de um dicionário para verificar o significado da palavra

Na questão nº 5, que indaga o que é 'El Corte Inglés', uma dupla afirma que não sabe o que significa 'Corte' nem o que são 'almacenes'. Eles perguntam à docente que pede para buscarem na *Internet*. Ao invés de consultarem um dicionário eletrônico, eles procuram 'almacenes' em um buscador da rede. Não conseguem inferir o que significa e pulam a questão.

4.3.3 Ativam seu conhecimento de mundo, interagem com a docente e como último recurso lêem um (hiper)texto sobre o assunto na *Internet*

Na questão nº 11, sobre a localização de 'Alhambra', a aluna A diz após ler a questão: "Alhambra pra mim é Murcia" e pergunta para a professora: "Barcelona fica na Murcia?". A professora responde: "no... Alhambra es un castillo muy grande". A aluna continua: "tiene una calle en Barcelona con el nombre Alhambra... muy famosa" e a docente se surpreende: "es?". Sua dupla busca na *Internet* um *site* que fale sobre Alhambra, a aluna lê "Alhambra de Granada" e mostra para sua dupla H onde está a resposta.

Verificamos que as interações aluno-docente ocorrem em situações recorrentes, como vemos a seguir.

4.3.4 Razões pelas quais interagem com a docente

(a) não estão conseguindo obter as respostas, por exemplo, quando digitam em português a palavra no buscador em espanhol;

(b) não encontram a resposta no buscador; por exemplo, a dupla A e H, após pular a questão nº 28, que indaga o nome do último ganhador espanhol do Prêmio Nobel de Literatura, digita o nome dos escritores, depois entra no *site* dado pela professora sobre literatura, mas a página não abre. Volta para o buscador colocando o nome dos escritores e também tenta buscar a expressão 'premio Nobel'. Depois interage com a docente para obter a resposta:

A: eu não achei o ganhador do prêmio Nobel... já pesquisamos cada um deles e não achamos.... (Mostra na tela do computador o nome do escritor Camilo Jose Cela e diz:) esse morreu... vamos eliminando.... qual dos dois aqui? Elvira ou Javier? já entramos na biografia deles e não achamos...

D1: ¿él murió antes de ganar? (Ela lê novamente a questão em voz alta e ressalta que:) es el último ganador español... tiene otros ahí de Colombia... etc... es solo de España...

H: pois é... já entramos em tudo ali e não consegui descobrir...

D1: ¿aquí cómo es el nombre? Camilo Jose Cela... va en premios... ahí está...

A: tem premio Nobel de literatura 1989...

D1: va en este premio Nobel de literatura...

A: mas não pode ser... são 20 anos... tantos anos... ninguém ganhou depois?

D1: não sei...

A: não aparece...

D1: se no aparece... es que no hay... de España fue el último ése ahí...

A professora segue lendo os nomes de outros autores que ganharam o prêmio e suas nacionalidades para mostrar que não houve outro ganhador espanhol.

(c) não tentaram buscar as informações na *Internet*. Em alguns casos, os alunos perguntam a resposta à docente antes de buscarem a resposta.

d) querem indagar o significado de alguma palavra que aparece nas questões como, por exemplo, a expressão 'línea aérea' que aparece no enunciado da questão nº 3 da docente;

(e) necessitam obter uma informação que não possuem em seu conhecimento de mundo: como, por exemplo, a que século corresponde mil e novecentos.

(f) questionam o enunciado de uma das questões como na questão nº 27, sobre o nome do rio que passa pela Espanha, uma dupla chama a professora e diz que as duas opções servem como resposta:

J: esses dois passam...

D1: não... tem certeza? no es dos... es uno sólo... él pasa y va para otro país... quién más llamó ahí?

E, na questão nº 19, que pergunta qual das opções não se refere a um diretor de cinema, o aluno D diz à docente que a questão está estranha e ela lê em voz alta o enunciado enfatizando a negação da frase.

(g) necessitam solucionar problemas com a máquina; por exemplo, a aluna J chama a docente porque o computador não abre a página: "professora.... professora, travou aqui...". A docente pergunta ap responsável pelo laboratório: "o que a gente faz quando trava? ctrl alt del funciona aqui?"

(h) querem confirmar a resposta de uma questão, como no caso da aluna R, que pede à docente para que veja se ela marcou a resposta correta, mas ela lhe responde que só vai corrigir as questões depois.

4.4 Estratégias de interação colaborativa aluno-docente e/ou aluno-aluno:

Neste item agrupamos exemplos de casos de interação entre alunos e destes com a docente a fim de responderem as questões propostas.

4.4.1 Interação entre si, tentam buscar na *Internet*, tentam perguntar a docente e perguntam a resposta a outra dupla

Na questão nº 2, sobre a moeda da Espanha antes do Euro, a aluna R diz que a resposta é libra, mas seu parceiro D sabe que esta não é a opção correta e pede que a procure no buscador da *Internet*. Como não conhecem a palavra 'moeda' em espanhol tentam perguntar a docente:

R: era libra...

D: mas libra é na Inglaterra... não... agora é euro... Espanha... moeda da Espanha... procura aí no *Google*...

R: como é moeda?

D: não sei...

R: professora! como se diz moeda em espanhol?

Como a docente está atendendo outros alunos e não responde, o aluno D pergunta a resposta para a dupla ao lado.

4.4.2 Colaboram em relação ao manuseio do suporte

A responsável pelo laboratório, a docente e o aluno D tentam resolver o problema de um computador que travou com a dupla ao lado, cada um opinando uma coisa. Vemos que o estudante participa da interação na tentativa de solucionar o problema técnico. Este mesmo aluno também fala com sua dupla sobre o sistema instalado na máquina:

D: isso daqui é Linux? por que que colocaram isso?

R: isso é bom ou é ruim?

D: eu não gosto...

No entanto, constatamos que este mesmo aluno não está disposto a auxiliar sua dupla com relação ao uso do computador e da *Internet*, já que lhe pergunta: “você sabe mexer? ou quer que eu faça?”

4.5 Estratégias de utilização de gêneros digitais

Neste grupo reunimos a utilização de dicionários eletrônicos e enciclopédias eletrônicas.

4.5.1 Utilizam tradução eletrônica e um dicionário eletrônico

Na questão nº 5, que se refere ao que é o ‘El Corte Inglés’, a dupla R e D descobre que este é o nome de uma loja ao acessar uma página traduzida da *Internet*. A aluna R acha que a opção correta é ‘grandes almacenes’, mas como eles não sabem o que significa ‘traje’, que aparece como uma das opções da questão, procuram no dicionário o significado desta palavra.

4.5.2 Possuem conhecimento de mundo falho e encontram uma informação incorreta em uma enciclopédia eletrônica

Na questão nº 7, que pergunta sobre o século em que ocorreu a Guerra Civil Espanhola, a aluna A diz a sua dupla H: “no século XIX iniciou a primeira guerra mundial... se procurar a primeira guerra mundial... vai aparecer o início da guerra civil espanhola... meu avô fugiu de lá por causa disso... então século XIX”. O aluno H busca em inglês, encontra ‘*Spanish Civil War, 1820-1823*’ no *site* da *Wikipédia*. Sua dupla A lhe diz que, como ela havia dito, seu bisavô veio fugindo de lá no século XIX e marcam esta opção. A professora os adverte que devem buscar somente no buscador espanhol (www.google.es) para que as respostas apareçam em espanhol. Neste caso, vemos que esta dupla não acerta a questão devido tanto a uma falha no

conhecimento de mundo da aluna como a uma informação que não procede veiculada na *Internet* através da página da *Wikipédia*, isto é, uma enciclopédia eletrônica a que qualquer usuário da rede pode acrescentar dados e disponibilizá-los na rede.

4.5.3 Utilizam um buscador para localizar uma enciclopédia eletrônica e confirmar a resposta

Na questão nº 12, sobre o ano em que morreu Franco, a aluna A diz para sua dupla H colocar ‘Francisco Franco’ no buscador, acessam a página de uma enciclopédia eletrônica e encontram a resposta. Neste momento, a aluna confirma que sabia a resposta, diz: “1975... então acertei”.

4.6 ESTRATÉGIAS DE USO DE LINKS E HIPERTEXTOS ELETRÔNICOS

Este item se refere ao acesso de *links* relacionados ao tema lido e à consulta a hipertextos eletrônicos a fim de construir sentidos. Cabe ressaltar que consideramos que todo texto constitui um hipertexto (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2001; LEMOS, 1996; CASTELA, 2008) e que o hipertexto é um formato textual que agrega vários textos interconectados por *links* (COSCARELLI, 2005). Estes, por sua vez, são termos que aparecem em destaque no hipertexto eletrônico e que estabelecem ligações ou interfaces com outros (hiper)textos.

4.6.1 Buscam informações/conhecimento além das solicitadas no questionário acessando os *links* do hipertexto eletrônico

Na questão nº 1, sobre a localização do Museu do Prado, a dupla J e E digita ‘museo del Prado’ no buscador e acessa a página do museu. Uma delas começa a ler o *site* e a outra adverte que estas informações não vão contribuir para encontrar a resposta da questão,

mas sua dupla afirma que quer aprender e acessa vários *links* disponíveis neste *site*. Cremos que este exemplo, diferente da afirmação de Moran (1997, p. 6) de que “Os alunos tendem a dispersar-se diante de tantas conexões possíveis, de endereços dentro de outros endereços, de imagens e textos que se sucedem ininterruptamente”, não constitui uma dispersão da atividade, mas expressa a necessária leitura e autonomia da estudante na construção do conhecimento. Consideramos que com objetivos bem definidos esta dispersão não ocorre devido à estrutura dos hipertextos eletrônicos.

4.6.2 Acessam *sites* que não foram indicados pela docente

É interessante ressaltar que constatamos que alguns alunos acessaram outros *sites* que não foram indicados pela professora. Em geral, essas páginas são localizadas por um buscador da *Internet* a partir de uma palavra ou expressão contida no enunciado da questão ou em uma de suas opções. Também utilizaram outro buscador (<http://br.cade.yahoo.com>) disponível na rede, uma enciclopédia eletrônica (<http://pt.wikipedia.org>), tradutor eletrônico e *sites* que não se relacionam às atividades como *orkut* e jogos virtuais.

4.7 ESTRATÉGIA DE UTILIZAÇÃO DE TRADUÇÃO ELETRÔNICA

Verificamos que os estudantes também utilizaram o serviço de tradução automática de páginas oferecido pelo buscador *Google*. O *link* “Traduzir esta página” aparece próximo a um resultado de pesquisa quando este buscador encontra uma página com idioma diferente do utilizado na busca, oferecendo a opção de traduzir a página para o idioma da pesquisa. Por exemplo, na questão nº 5, que

se refere ao que é o ‘El Corte Inglés’, a dupla R e D descobre que este é o nome de uma loja ao acessar uma página traduzida.

4.8 OUTRAS ESTRATÉGIAS

A seguir destacamos algumas atitudes dos alunos durante a realização das atividades de leitura *on-line*:

4.8.1 Relêem o enunciado após encontrarem a resposta

Na questão nº 15, que indaga o ingrediente principal na ‘paella’, a dupla J e E, após encontrar a resposta, volta a ler o enunciado para confirmar se este é afirmativo ou negativo e, desta maneira, ratificam a opção correta.

4.8.2 Realizam uma leitura prévia do questionário para verificar se sabem respondê-lo sem ter que realizar nenhuma leitura

Na aula da D1 a aluna A lê o questionário para ver que respostas sabe antes mesmo de procurá-las na *Internet*. Durante a leitura em voz alta, vai dizendo para sua dupla o que considera ser a resposta ou se não a sabe.

4.8.3 Buscam a resposta na *Internet* e mesmo após encontrar uma imagem que responde a questão, buscam por escrito a informação

Alguns aprendizes sentem necessidade de encontrar por escrito as respostas. Na questão nº 18, sobre a cor que não existe na bandeira espanhola, mesmo quando aparece a bandeira da Espanha na tela, a aluna R continua buscando para ver por escrito o nome das cores

desta bandeira. Isso pode ter ocorrido pelo fato de não conhecer o léxico referente às cores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como algo ainda recente, o estudo das novíssimas tecnologias ainda constitui uma área em construção. Não há um consenso sobre os benefícios que o hipertexto, o suporte eletrônico e a *Internet* podem acarretar na aprendizagem, na leitura e na prática docente. Se se sabe muito pouco sobre o processo de leitura em suporte impresso, menos ainda se conhece sobre a leitura hipertextual em suporte eletrônico.

Verificamos que os alunos realizaram as seguintes estratégias de leitura: utilização de buscador eletrônico, consulta a dicionário eletrônico, acesso a *links* e hipertextos eletrônicos, uso de enciclopédia eletrônica, tradução eletrônica, ativação de conhecimento de mundo, inferência, negociação de sentidos, *scanning*, interação aluno-aluno e interação aluno-docente. Desta maneira, constatamos que as interações aluno-aluno e aluno-docente contribuem para facilitar a leitura *on-line* na aula de E/LE e que os estudantes recorrem a buscadores da *Internet* para localizar *sites* que os auxiliem a compreender o (hiper)texto lido, como dicionários e enciclopédias eletrônicos, mesmo que o docente não os solicite. Observamos que recorreram muitíssimo às ferramentas de busca da rede, não para compreender o(s) (hiper)texto(s) lido(s), mas, principalmente, como estratégia para encontrar as respostas ao questionário cujas questões de localização predominaram.

Com este trabalho esperamos contribuir para lançar uma luz sobre esse tema atual, visto que se constata a crescente incorporação do uso do suporte informatizado e dos formatos hipertextuais e recursos disponíveis da mídia *Internet* na sala de aula. Cabe enfatizar que cremos que a concepção de leitura centrada no texto e no léxico que os alunos possuem e que se revela no questionário elaborado pela docente sobre os hipertextos a serem lidos, bem como a maneira

como esta conduziu a atividade, contribuíram para o uso das estratégias observadas na aula gravada.

Consideramos que a docente tentou fornecer um panorama de várias áreas sobre a Espanha, através da seleção de páginas da *Internet* e do questionário elaborado. No entanto, o tipo de questões de localização de informação que propõe em seu questionário e a maneira como os alunos buscam as informações fizeram com que, ao invés de ampliar os conhecimentos sobre o país estudado, o conteúdo ficasse fragmentado e as informações fossem encontradas a partir de leituras superficiais ou mesmo de conhecimento prévio dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- CASTELA, G. da S. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. *Revista Travessias*, n. 1, p.12. 2008. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 05 dez. 2008.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 13 - 20.
- COSCARELLI, C. V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.
- GUERRA, J. H. L. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção*. 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- JUNGER, C. de S. V. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'analyse des interactions verbales: la notion de 'negociation conversationnelle' – defense et illustrations. *Lalies: langue & littérature*, n. 20, p. 63-141, 2000.

KOCH, I. G.V. Texto e hipertexto. In: DESVENDANDO os segredos do texto. São Paulo. Cortez, 2002; p. 61-73.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. *Textos de Cultura e Comunicação*, n. 35, jul. 1996. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/estrcy1.html>. Acesso em: 14 nov. 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. *SciELO*, Ciência de informação. Brasília, DF, n. 2, Mai. / Aug. 1997.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 47-72.

SAVELI, E. de L. *Leitura na escola: as representações e práticas de professoras*. 2001. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

STONE WISKE, M. Aprender para el futuro. In: STONE WISKE, M.; FRANZ, K. R.; BREIT, L. (Orgs.). *Enseñar para La comprensión con nuevas tecnologías*. Tradução: Alcira Bixio. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 243-257.