



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TIAGO SANTOS PRADO

O HIPERTEXTO E AS HABILIDADES DE LEITURA

Mamanguape – PB
Fevereiro de 2018

TIAGO SANTOS PRADO

O HIPERTEXTO E AS HABILIDADES DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

Mamanguape – PB
Fevereiro de 2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P896h Prado, Tiago Santos.

O hipertexto e as habilidades de leitura / Tiago Santos
Prado. - Mamanguape, 2018.

114 f. : il.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Leitura - Aspecto crítico-discursivo. 2. Hipertexto.
3. Letramento digital. 4. Habilidades de leitura. I.
Maciel, João Wandemberg Gonçalves. II. Título.

UFPB/BC

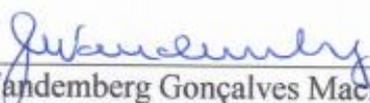
TIAGO SANTOS PRADO

O HIPERTEXTO E AS HABILIDADES DE LEITURA

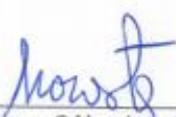
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de aprovação: 26 / 02 / 2018

Banca Examinadora



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – UFPB/PROFLETRAS
Orientador



Prof. Dra. Marineuma Oliveira Cavalcante – UFPB/PROFLETRAS
Examinador

Prof. Dra. Bernardina M^a Juvenal Freire de Oliveira – UFPB/PPGCI
Examinador

Dedico este trabalho a meus amados pais.

Agradecimentos

Agradeço a Rosário Prado e a João Prado, que exerceram suas funções de mãe e pai e educadores com amor e carinho e sempre viram na educação um investimento para todos os seus filhos.

Agradeço a meus irmãos, com quem sempre compartilhei a tristeza das perdas e a alegria das conquistas.

Agradeço a Rafaelly Figueiredo, pelo companheirismo e pelos momentos de incentivo durante toda esta caminhada, assim como a sua família, por me acolher como um filho.

Agradeço a meus alunos, que além de interlocutores desta pesquisa foram também parceiros.

Agradeço a meu orientador, Professor João Wandemberg Maciel, pela disponibilidade, pela acolhida e pelas ricas sugestões que estão espalhadas por este trabalho.

Agradeço a todos os professores do ProfLetras da UFPB no Campus IV, pela dedicação e pelo comprometimento que tiveram com a nossa turma.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo e pelo investimento na formação de professores da educação básica, ações fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira.

Agradeço, por fim, mas não com menos entusiasmo, a meus colegas, que foram companheiros inigualáveis nessa jornada, sempre dispostos a ajudar nos momentos mais complicados. Essas são pessoas que tive a honra e o prazer de conhecer e que vão sempre estar em minha memória.

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

RESUMO

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, principalmente aqueles relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação. Este estudo justifica-se pela necessidade de uma utilização de instrumentos tecnológicos na escola que proporcionem uma visão do mundo contemporâneo, mais ligada aos contextos sociais e históricos a uma clientela para a qual a utilização destes recursos no cotidiano é usual. É imprescindível, ainda, a investigação de como esses instrumentos de tecnologia influenciam o processo de ensino e aprendizagem, em nosso caso, mais especificamente, o hipertexto e a leitura. O objetivo deste estudo é investigar como o hipertexto pode contribuir para desenvolver o aspecto crítico-discursivo da leitura de alunos do ensino fundamental. Este estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa de cunho intervencionista que se utilizou da netnografia como método e de instrumentos como a observação participante e o diário de campo. Os sujeitos da pesquisa são alunos de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal da Paraíba, situada na cidade de Mamanguape. Utilizamos como aporte teórico os estudos sobre os modelos de leitura (KOCH, 2008; LEFFA, 1999), mais especificamente sobre o modelo crítico-discursivo (FAIRCLOUGH, 2001). As relações entre o texto e o hipertexto (COSCARRELLI, 2006, 2009; KOCH, 2003, 2007; XAVIER, 2003; MARCUSCHI, 1999), a sociedade e as tecnologias (MORAN, 2000; LÉVY, 1999; JOHNSON, 2001), as gerações digitais (TELLES, 2009; GABRIEL, 2013) e o letramento digital (RIBEIRO e COSCARRELLI, SD). Este trabalho demonstra que o hipertexto potencializa as habilidades de leitura em uma perspectiva crítico-discursiva, proporcionando, não só um desempenho melhor, mas também uma maior cooperação e interação dos estudantes em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Letramento digital. Hipertexto.

ABSTRACT

Technological resources are increasingly reading in people's daily lives, especially those related to Information and Communication Technologies. This study is justified by the need of technological instruments in the school to provide a vision of the contemporary world, more connected to social and historical contexts than to a clientele for which the use of these resources in everyday life is usual. It is also essential to investigate how these technology instruments influence the teaching and learning process, in our case, more specifically the hypertext and reading. This study's goal is to investigate how hypertext can contribute to develop the critical-discursive aspect of reading elementary school students. This study is based on a qualitative interventional research that used netnography as a method and used instruments such as participant observation and field diary. The subjects are students of 9th grade of elementary school of a school of the Municipal Net of Paraíba, in the city of Mamanguape. We used as theoretical contribution studies on reading models (KOCH, 2008; LEFFA, 2009), more specifically, on the critical-discursive model (FAIRCLOUGH, 1996, 2001). Also, the relationship between the text and the hypertext (COSCARELLI, 2006, 2009; KOCH, 2003, 2007; XAVIER, 2003; MARCUSCHI, 1999). In addition, we have also discussed society and technologies (MORAN, 2000; LÉVY, 1999; JOHNSON, 2001), the digital generations (TELLES, 2009, GABRIEL, 2013) and digital literacy (RIBEIRO and COSCARELLI, SD). This work shows that reading skills are enhanced by hypertext in a critical-discursive perspective, providing not only better performance, but also greater student interaction and interaction in the classroom.

Keywords: Reading. Digital literacy. Hypertext.

LISTA DE SIGLAS

ACD	ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CPU	UNIDADE CENTRAL DE PROCESSAMENTO (SIGLA INGLESA)
CLV	CURSO DE LETRAS VIRTUAL
FIG.	FIGURA
GRAF.	GRÁFICO
NTIC	NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROINFO	PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
SD	SEM DATA
SP	SEM PÁGINA
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UAB	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UFPB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Leitura com QR Code	32
FIGURA 2 - Modelo de leitura ascendente.....	36
FIGURA 3 - Modelo de leitura descendente.....	38
FIGURA 4 - Modelo de leitura sociointeracionista.....	40
FIGURA 5 - Não linearidade hipertextual.....	55
FIGURA 6 – Fragmentariedade.....	56
FIGURA 7 - Blog Conversando sobre língua portuguesa – QR Code.....	81
FIGURA 8 - Comentários sobre os <i>hiperlinks</i>	84
FIGURA 9 - Comentários sobre as atividades.....	85
FIGURA 10 - Postagem de aluno.....	86
FIGURA 11 - Comentário da postagem de aluno.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Faixa etária dos interlocutores do estudo.....	64
GRÁFICO 2 – Meios de transporte utilizados.....	65
GRÁFICO 3 - Tipo de unidade de ensino.....	65
GRÁFICO 4 – Escolaridade dos pais e das mães.....	66
GRÁFICO 5 - Questão ascendente analógica: "Porque o personagem quer entrar na política?"	70
GRÁFICO 6 - Questões ascendentes: suporte analógico.....	72
GRÁFICO 7 - Questão Crítico-discursiva ANALÓGICA: “Considerando a data de publicação, quais as Motivações que levaram o autor a produzir esse texto?”	73
GRÁFICO 8 - Resultado das questões crítico-discursivas.....	74
GRÁFICO 9 - Resultados gerais: leitura analógica.....	76
GRÁFICO 10 - Questão Ascendente digital: “O que o personagem do texto fala sobre o Império?”	87
GRÁFICO 11 - Resultado das questões ascendentes: plataforma digital.....	89
GRÁFICO 12 - Crítico-discursiva digital: “Considerando a data de publicação do texto, quais as motivações políticas que levaram o autor a produzir esse texto?”.....	90
GRÁFICO 13 - Resultado das questões crítico-discursivas: plataforma digital.....	93
GRÁFICO 14 - Resultados gerais: leitura digital.	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características do hipertexto	55
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 LEITURA, HIPERTEXTO E EDUCAÇÃO: REVISANDO A TEORIA.....	22
2.1 TECNOLOGIAS, CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO	22
2.2. REVISITANDO OS CONCEITOS DE LEITURA.....	30
2.2.1 Revoluções históricas da leitura	30
2.2.2 O que é ler.....	33
2.2.3 Modelos teóricos de leitura.....	35
2.2.4 Considerações sobre os modelos de leitura.....	44
2.3 ENTRE TEXTOS E HIPERTEXTOS.....	46
2.3.1 Uma breve contextualização.....	46
2.3.2 O texto.....	47
2.3.3 O hipertexto.....	49
2.3.4 Características do hipertexto.....	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	62
3.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	63
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
3.5 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	67
4 A LEITURA EM SALA DE AULA:	
UMA ANÁLISE DOS SUPORTES ANALÓGICO E DIGITAL.....	68
4.1 ATIVIDADES DE LEITURA COM O SUPORTE ANALÓGICO.....	69
4.2 ATIVIDADES DE LEITURA COM O SUPORTE DIGITAL.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Como este estudo trata-se de uma pesquisa voltada à atividade profissional, acredito ser adequado iniciar esta apresentação contando um pouco sobre a minha trajetória na educação. Tecnologia e educação sempre foram temas que fizeram parte da minha formação e aguçaram a minha curiosidade, portanto, quando da oportunidade de pesquisar e melhorar a minha prática docente, foi natural a escolha de unir essas duas bases de minha formação como educador.

A educação está enraizada em minha história e permeia as mais antigas de minhas memórias. Sendo filho de professora, sempre tive uma inclinação natural para a área quando acompanhava no cotidiano a preparação das aulas, as correções de provas e a organização dos diários de classe pela minha mãe, professora das fases iniciais do ensino fundamental.

Nessas experiências ainda infantis, sentia que aquela era uma profissão respeitável e boa para se exercer, contudo, se tiver que eleger um marco, sem dúvidas foi quando, ainda na adolescência, fui enviado à escola para aplicar uma atividade substituindo a minha mãe, que precisava cuidar da saúde. Senti, no momento em que entrei na sala, mesmo sendo substituto, que aquele era meu lugar. Desde então, decidi que essa seria a minha profissão.

Ao terminar o ensino médio, imediatamente já estava na universidade cursando Pedagogia. Entendi que, se devia ser um educador, as bases de que precisava estavam nessa área. E tinha razão, porque tive a oportunidade de estudar várias teorias da aprendizagem de pesquisadores de renome, como Piaget, Vygotsky, Gardner, entre outros. A licenciatura em Pedagogia me dava o direito de lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e no ano de 2010 ingressei em concurso público na cidade de Capim – PB, para exercer as funções do magistério.

Apesar de já estar na área da educação, estabeleci como meta que faria uma formação complementar, outra licenciatura, em uma área mais específica que me fascinava ainda mais: a língua portuguesa. Foi a partir desse momento da minha trajetória em que vi, pela primeira vez juntas, a tecnologia se aliar à educação, de forma consistente, quando iniciei o Curso de Letras Virtual (CLV), oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse curso foi importante porque, em 2013, ingressei, também via

concurso público, na rede pública do Estado da Paraíba, desta feita como professor de língua portuguesa.

Quando tive a oportunidade de cursar Letras em uma modalidade a distância, não foi a flexibilidade de horário, a redução de custos e a autonomia que me encantaram – como a maioria da clientela da modalidade¹. Foi pela possibilidade de unir duas das minhas aspirações à época: estudar a língua e me aprofundar em conhecimentos sobre informática educativa.

O início foi assustador, visto que participava da turma pioneira dos cursos à distância da UFPB. Desse modo, todos eram iniciantes em educação a distância (EAD), incluindo tutores presenciais, tutores à distância, professores e coordenadores da modalidade. Havia dificuldades sérias, como o número de computadores menor do que o número de alunos nos polos presenciais, problemas com a conexão, além de uma mentalidade estruturada para o ensino presencial, o que dificultava tanto o aprendizado sem a figura do professor, quanto à organização e ao gerenciamento do tempo, fatores fundamentais na EAD.

Tivemos que aprender ensinando. Tutores e professores também eram aprendizes e, a duras penas, fomos nos tornando alunos a distância, experiência que me proporcionou valores e que me agregou competências que até hoje carrego em minha bagagem acadêmica, como o autodidatismo, o gerenciamento de tempo e o posicionamento crítico, adquirido a partir da leitura sem a intermediação de terceiros.

Antes mesmo de concluir o curso de Letras, aspirava participar novamente do processo de EAD, desta feita como tutor presencial, a fim de conhecer melhor, por outra via, as ferramentas utilizadas na modalidade. Realizei, então, a seleção para ocupar o cargo de tutor presencial do curso de Ciências da Natureza, posição que ocupei de agosto de 2009 até dezembro de 2015, realizando cursos de aperfeiçoamento e estudando, não só o funcionamento da modalidade, mas também as estruturas de interação entre os alunos, professores e tutores que formatam os cursos virtuais: fóruns, *chats*, questionários e outras ferramentas.

Foi a partir dessa formação que despertei o desejo de conhecer mais sobre a utilização da tecnologia na educação. Como professor, sempre me preocupei em utilizar aparatos tecnológicos que facilitassem o processo de ensino aprendizagem e também despertassem a atenção dos alunos. Como pesquisador, me preocupo agora em investigar como a utilização desses aparatos melhora a minha intervenção como

¹ Pesquisa CNI-IBOPE : retratos da sociedade brasileira : educação a distância : janeiro 2014 / Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2014.

profissional e qual o impacto, não apenas relacionado ao desempenho, mas também a fatores adjacentes que a utilização desses instrumentos tem em minha sala de aula.

É com esse intuito, o de investigação, que propomos este estudo, acreditando que as TICS devem fazer parte do cotidiano da educação. Considerando que a tecnologia revoluciona cada vez mais a maneira de como nos relacionamos e de como pensamos, percebemos que elas ainda têm certa resistência no ambiente escolar – vide a lei estadual 8.949/09 que proíbe o uso de celulares nas escolas da rede pública. Ainda, há o problema da utilização desses recursos sem uma adaptação pedagógica que explorem o seu potencial.

Essa é uma situação que vai à contramão do contexto social atual, visto que toda a sociedade passa por um processo de transformação e adaptação e, a escola continua protelando essa tendência. A revolução tecnológica dos nossos dias, também conhecida como revolução digital, vem promovendo uma verdadeira mudança de paradigmas na forma como lidamos com o conhecimento, sendo comparada por Chartier (1994) à invenção da prensa, dado o caráter revolucionário com que modificou os suportes do material escrito.

Essa revolução é fruto de uma parceria entre duas áreas que se desenvolveram vertiginosamente nas últimas décadas, incorporando-se uma a outra: a informática e as telecomunicações. A primeira permite que todo o conhecimento possa ser armazenado em dados (*bytes*) e, a segunda, proporciona acesso a todo indivíduo que esteja conectado na rede, com uma velocidade espantosa de compartilhamento de informações, inclusive em tempo real.

A revolução digital vem alterando não apenas o suporte físico do texto, como também a própria estrutura de processamento da informação pelo indivíduo, ou seja, a sua maneira de ler. Santaella (2004) argumenta que, com o advento da era digital, evoluímos a um novo tipo de leitura, descrevendo o leitor imersivo que surge a partir da liberdade proporcionada pela leitura não linear, imbuída de autonomia em busca de significação, característica da própria leitura imersiva.

Não bastasse alterar a estrutura dos suportes escritos e a forma como lidamos com o conhecimento, a era digital promoveu alterações inclusive no modo como nos relacionamos com o mundo e com nossos pares. As gerações digitais, denominadas de geração Y e geração Z, respectivamente, cresceram ou nasceram em um mundo onde a interação é ubíqua², estabelecendo laços sociais, diferentes daqueles a que as gerações anteriores estavam acostumados.

² Santaella (2013, p.16) define a ubiquidade como “a coordenação de dispositivos inteligentes, móveis e estacionários para prover aos usuários acesso imediato e universal à informação e novos serviços, de forma transparente, visando aumentar as capacidades humanas”.

A internet e as redes sociais tiveram um impacto profundo nessa mudança de paradigmas, em que a interação desterritorializada proporcionou o alcance de troca de informações em tempo real e, conseqüentemente, de produção e disseminação de conhecimento, como é o caso da EAD, possível graças às redes colaborativas de aprendizagem e à criação dos ambientes virtuais de aprendizagem. Com isso, a modalidade de educação a distância pode ascender, quanto à qualidade e à abrangência, graças às TICs, possibilitando maior acesso, mesmo em lugares remotos, e descentralizando a educação superior dos grandes centros.

No entanto, mesmo com os avanços conquistados com a educação a distância e com a revolução tecnossocial que as TICs têm propiciado, é fato que elas ainda são pouco aproveitadas na escola e, quando são, estão longe de ter o seu potencial aproveitado em nível satisfatório. Esse fato se deve, principalmente, à precariedade dos aparatos tecnológicos presentes nas instituições escolares: em alguns casos eles se apresentam em número insuficiente e, em outros, o material é obsoleto, não funcionando adequadamente, não se prestando ao uso funcional das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor.

Outra dificuldade significativa para a utilização de TICs na educação é falta de investimento do poder público na capacitação tecnológica dos profissionais da educação. Gabriel (2013, p. 40) diz que, “para utilizar a tecnologia com maestria, é necessário primeiro conhecê-la”, o que não ocorre em nossa realidade. Além de não haver uma formação específica nos cursos de licenciatura sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, os governos também não investem na formação do profissional nesse âmbito e, salvo aqueles que são curiosos ou que possuem formação específica, o profissional não tem habilidade suficiente para a utilização das TICs em sala de aula.

É importante para o profissional da educação utilizar-se das TICs com adequação necessária à proposta pedagógica, evitando o uso superficial dos recursos tecnológicos com empregados com a mesma metodologia tradicional que era empregada com os recursos analógicos. Como afirma Gabriel (2013, p. 7), “a tecnologia não é diferencial, mas o modo como a utilizamos, sim”. Não podemos dispor de aparatos de tecnologia virtual e usá-los com os mesmos conceitos de antes, ou seja, do uso pelo uso, causando apenas um aspecto de modernidade.

Considerando que atualmente acomodamos na escola uma clientela de nativos digitais, ignorar as TICs, ou proibir o seu uso é, no mínimo, ir à contramão dos anseios

da sociedade hipermoderna. Se a tarefa da escola é propiciar meios para que os indivíduos exerçam sua cidadania de forma plena, é imprescindível que se busquem novos modelos de formação para resolver os novos problemas que são apresentados.

As práticas de leitura e de escrita nos suportes e nas plataformas digitais devem estar presentes no contexto escolar, considerando que os indivíduos e a própria sociedade está cada vez mais conectada ao mundo, através da internet e das mídias digitais. Educar para a atualidade, nesse sentido, está relacionado ao desenvolvimento de novas competências dos alunos, como a criatividade e a autonomia e, para isso, é importante que sejam usadas novas abordagens pedagógicas junto com as ferramentas tecnológicas.

A partir desse contexto, é necessário afirmar que a educação necessária para os novos tempos envolve lidar um novo tipo de sujeito, com as novas características (LIPOVETSKY, 2004). Nesse sentido, já não é possível pensar em uma escola em que o aluno seja um sujeito passivo, ouvinte. Pelo contrário, a escola deve formar alunos sujeitos que busquem e filtrem informações e as transformem em conhecimento. Para que isso ocorra, é necessário formá-los para que estejam aptos a proceder uma leitura que ocorra além dos signos, uma leitura que envolva os aspectos sociocomunicativos e contextuais e, para isso, é importante que as atividades em sala de aula se voltem para torná-lo hábil para esse fim, com o auxílio dos recursos tecnológicos.

A importância da leitura transcende a comunicação. Conhecer outras pessoas e mundos – reais ou imaginários –, viver histórias, informar-se, descobrir e produzir novos conhecimentos, além de posicionar-se criticamente diante de fatos e de situações são algumas das possibilidades que a leitura proporciona àquele que lê. Entretanto, a leitura possibilita ao sujeito algo mais importante, em termos de cidadania, que é justamente a possibilidade de inserir-se na sociedade, afinal, a leitura é uma prática social (MARCUSCHI, 2008).

A leitura a que nos referimos perpassa a ideia de decodificação de signos. Ela representa, principalmente, o resgate dos sentidos de um texto/discurso por meio de seus aspectos contextuais. Nesse sentido, uma leitura eficiente é pautada não apenas na decifração do código linguístico, mas, principalmente, na compreensão do que é dito, a partir dos aspectos contextuais a que o texto/discurso pertence (LEFFA, 1999).

Esse princípio se apoia em um modelo de leitura que considera, além da perspectiva sociointerativa da língua, que o contexto de produção interfere diretamente na compreensão do texto/discurso. O modelo crítico-discursivo de leitura, do qual

Fairclough (2001) é um dos idealizadores, considera que os aspectos social, histórico e ideológico a que o texto/discurso pertence não apenas fazem parte do enunciado do texto/discurso, como o constituem.

Nesse sentido, para ter acesso ao sentido pleno de um texto, é necessário que o leitor esteja apto ao resgate dos aspectos contextuais, o que nem sempre é possível, considerando que o leitor, muitas vezes, não possui uma bagagem compatível com as lacunas contextuais a serem preenchidas em determinados textos. No entanto, é possível ter acesso a essas informações por meio de outros suportes que não o livro ou o texto impresso, como o hipertexto, que carrega em si informações complementares que possibilitam ao leitor acessar diferentes informações ao mesmo tempo em que realiza uma leitura.

Entendemos que o hipertexto seria o suporte apropriado para trabalhar a partir do modelo crítico-discursivo porque possibilita uma leitura redirecionada em busca das pistas contextuais intrínsecas ou tácitas. Devido ao caráter plurilinear do hipertexto, o leitor pode recuperar informações e ir compondo o mosaico da significação textual.

É importante afirmar que o hipertexto não deixa de ser um texto, mas se constitui como uma forma de estruturação textual distinta, marcada não apenas pela leitura não linear, mas especialmente, pela leitura multilinear. A leitura do hipertexto se dá a partir dos *links* que conectam em tempo real o leitor com informações complementares, funcionando como uma teia de informações que se complementam, apresentando uma progressão temática diferente daquela do texto nas plataformas analógicas (MARCUSCHI, 1999).

Nesse sentido, uma questão importante se faz necessária e é o ponto de partida para esse estudo: **o hipertexto pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura crítico-discursiva por parte dos alunos do ensino fundamental?** Percebemos em sala de aula que, quando se trata de leitura, os alunos ficam muito restritos às informações e aos conteúdos superficiais do texto, ou seja, quando se trata de explorar aspectos intrínsecos do texto que necessitam de uma maior base contextual, percebemos a sua dificuldade em alcançar tais informações, sendo que podemos perceber esse fato tanto nas discussões sobre os textos, quanto nas respostas aos exercícios.

O objetivo desse estudo é investigar como o hipertexto pode contribuir para desenvolver o aspecto crítico-discursivo da leitura de alunos do ensino fundamental, considerando que o suporte em questão favorece o resgate por meio de interconexões de informações complementares em tempo real e que a clientela presente atualmente nas

escolas é formada por nativos digitais, que se adaptaram desde os primeiros anos de vida a um universo de interação que não está presente em suportes analógicos, ainda amplamente utilizados no espaço escolar.

Temos ainda como objetivos específicos para este estudo: elaborar um perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa; investigar a recepção dos interlocutores quanto às atividades digitais em sala de aula; observar como a utilização do hipertexto implica no desempenho e na motivação em sala de aula; analisar o desempenho dos interlocutores comparativamente quanto ao uso dos suportes analógico e digital.

Para alcançar esses objetivos, fizemos uma intervenção em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, utilizando o hipertexto como suporte de leitura, aplicando, em seguida, uma atividade com perguntas elaboradas a partir de dois modelos de leitura: o modelo ascendente e o modelo crítico-discursivo. Para ir além de uma análise fria do desempenho dos números, utilizaremos também como instrumentos a observação participante, o diário de campo de pesquisa, a fim de registrar fatores como a motivação do interesse em relação ao suporte digital.

Utilizaremos como aporte teórico os estudos sobre os modelos de leitura (KOCH, 2008; LEFFA, 1999), mais especificamente sobre o modelo crítico-discursivo, baseado na análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1996, 2001). As relações entre o texto e o hipertexto (COSCARRELLI, 2006, 2009; KOCH, 2003, 2007; XAVIER, 2003; MARCUSCHI, 1999), a sociedade e as tecnologias (MORAN, 2000; LÉVY, 1999; JOHNSON, 2001), as gerações digitais (TELLES, 2009; GABRIEL, 2013) e o letramento digital (RIBEIRO e COSCARRELLI, SD).

Este estudo justifica-se pela necessidade de uma utilização de instrumentos tecnológicos na escola que proporcionem uma visão do mundo contemporâneo mais ligada aos contextos sociais e históricos a uma clientela para a qual a utilização destes recursos no cotidiano é usual. É imprescindível, ainda, a investigação de como esses instrumentos de tecnologia influenciam o processo de ensino e aprendizagem, em nosso caso, mais especificamente o hipertexto e a leitura. É fundamental que o professor, ao mesmo tempo em que busca inovar a sua prática pedagógica a fim de favorecer os processos de ensino e aprendizagem, coloque-se, também, como pesquisador, no intuito de poder investigar quais as ferramentas mais adequadas para utilização no contexto escolar e como elas podem ser utilizadas, extraindo o máximo de suas potencialidades.

Este trabalho organiza-se em três capítulos, além desta introdução, que são: fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e análise dos dados coletados. A

fundamentação teórica divide-se em três partes distintas: na primeira parte, abordaremos a educação e as tecnologias na sociedade da informação; já na segunda parte, discorreremos faremos uma breve revisão histórica da evolução da leitura e da escrita, além de uma apresentação dos modelos teóricos de leitura; por sua vez, na terceira parte discorreremos sobre o hipertexto e suas características.

No segundo capítulo estão descritos todos os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo, desde a natureza e o contexto da pesquisa, os autores que serviram de aporte teórico na pesquisa bibliográfica, as técnicas utilizadas, a descrição dos sujeitos – com um perfil socioeconômico – a descrição do campo de investigação e a delimitação do *corpus* de pesquisa.

O terceiro capítulo, por sua vez traz uma análise dos dados obtidos na pesquisa, contendo a descrição das atividades durante a intervenção, a recepção dos interlocutores quanto às atividades desenvolvidas, o desempenho dos participantes considerando a aplicação de duas atividades com suportes de leitura distintos – analógico e digital. Ao final dos capítulos trazemos algumas considerações sobre os resultados e as implicações deste estudo.

2 LEITURA, HIPERTEXTO E EDUCAÇÃO: REVISANDO A TEORIA

Faremos, neste capítulo, uma contextualização de conceitos e concepções que utilizaremos ao longo deste trabalho. Discorreremos sobre a evolução da leitura e da escrita e os modelos teóricos de leitura, além de discutimos sobre a leitura no hipertexto e suas características. Iniciamos o capítulo discorrendo sobre a relação entre as tecnologias e a sociedade da informação, a utilização de recursos tecnológicos na educação e a importância da escola na promoção do letramento digital.

2.1 TECNOLOGIAS, CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) atualmente fazem parte do cotidiano da sociedade hipermoderna. Os indivíduos, nativos ou migrantes digitais, fazem uso, cada vez mais, de aparelhos de tecnologia que não só os aproximam de seus pares, mas que também os auxiliam nas atividades, das mais simples às mais complexas, seja no ambiente doméstico, no trabalho, ou mesmo para o lazer.

Considerando que as TDICs fazem parte de praticamente todas as esferas de atuação humanas atuais, seria impossível que também esses aparatos estivessem ausentes no âmbito educacional, dada à própria natureza tecnológica da atividade em questão, considerando que, além do viés pedagógico, educar é também instruir, ou seja, fornecer meios para que os estudantes adquiram técnicas, instrumentalizando-os para o uso de ferramentas tecnológicas.

O vocábulo tecnologia, segundo o dicionário Michaelis Online³, é formado a partir da derivação do vocativo comparativo grego *tékhne* (relativo à arte, aos trabalhos de artesão) e *logos* (estudo, tratado). É importante salientar que, tanto tecnologia, como técnica (*techné*), tem sua origem advinda do mesmo vocábulo, que originalmente consistia mais em descrever as atividades de alteração do mundo utilizando a praticidade do que compreender os fenômenos de sua alteração. Nesse sentido, podemos dizer que a tecnologia é o estudo das técnicas de como fazer algo, ou como define Ferreira (2004, sp) é um “conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” ou mesmo “a totalidade desses conhecimentos”.

³ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=e3dWP>>. Acesso em 12 jan. 2018.

É usual, quando se fala em tecnologia, que este termo seja associado aos aparatos de comunicação de última geração ou mesmo às estações espaciais e às máquinas mais modernas de pesquisa científica. Contudo, o conceito de tecnologia é muito mais abrangente do que a tecnologia digital contemporânea. A tecnologia está relacionada às ferramentas que o homem desenvolveu para modificar o ambiente a fim de gerar mais comodidade à sua existência. Kenski (2012, p. 24) define: “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade chamamos de ‘tecnologia’”. Nesse ínterim, a tecnologia compreende desde as ferramentas usadas pelos humanos primitivos, até a escrita, que foi uma tecnologia revolucionária para os seres da espécie humana, até as tecnologias científicas de ponta nos dias atuais.

O ser humano, ao longo do tempo, sempre teve uma relação com a natureza mediada pela tecnologia. A partir dessa afirmação, é importante salientar que a tecnologia é uma das particularidades que nos torna essencialmente humanos, afinal o que nos diferencia dos outros animais é a capacidade de produzir ferramentas que nos possibilitaram, inicialmente, a capacidade de sobrevivência e que, agora, nos proporcionam um estilo de vida mais confortável.

Com a evolução tecnológica recente, um ramo com o foco na ação de comunicação de informações e no entretenimento destaca-se em relação aos demais: são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Esse tipo de tecnologia amplia o acesso às informações e cria novas formas de saber na sociedade, permitindo que as pessoas se comuniquem em diferentes espaços e em diferentes momentos.

Essas tecnologias, relativamente novas, de acordo com o local que circulam e a que ramo tecnológico elas se referem, possuem nomenclaturas diferentes, que normalmente confundem o pesquisador que se debruça sobre o tema. Sobre isso, Kenski (2012, p. 25) ressalta:

O conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo.

Nesse sentido, alguns autores (KENSKI, 2012; ROJO; 2015) fazem uso de terminologias específicas para referir-se às tecnologias atuais ou mesmo às tecnologias de comunicação e de informação que surgem na contemporaneidade: Tecnologias de Informação

e Comunicação (TICs), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Kenski (2012) diferencia TICs de NTICs dizendo que, enquanto a primeira está relacionada aos avanços tecnológicos de comunicação em massa e entretenimento de forma unilateral – ou seja, o televisor, quando de sua invenção e popularização até antes da revolução digital era um mídia passiva, em que o telespectador via e ouvia o que era ofertado pela emissora –, as NTICs, referem-se às tecnologias da era digital, daí o epíteto “nova”, que permitem, além da comunicação pura e simples, a interação, por parte do interlocutor dos processos de comunicação – e nessa seara encontra-se ainda o televisor (agora digital e interativo) – além das redes digitais e a internet (KENSKI, 2012). Ainda, as tecnologias, em outras áreas, estão sempre se modificando, se atualizando e tornando-se novas, por isso, no texto “Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade”, Rojo (2015) utiliza o termo Tecnologias de Digitais Informação de Informação e Comunicação (TDICs), para referir-se exclusivamente às tecnologias digitais, excluindo de sua nomenclatura o termo “novas”, mas diferenciando o seu objeto – em terminologia – das tecnologias analógicas, com a utilização do epíteto “digitais”.

Independente da terminologia, esses aparatos surgiram exclusivamente para suprir uma necessidade da sociedade contemporânea: a busca por informação. Moran (2000, p. 61), inclusive, usa o termo “sociedade da informação” para referir-se ao nosso entorno social atual, destacando a forma como a tecnologia está modificando o nosso modo de conhecer e de lidar com os nossos pares. “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”.

Essa transformação da sociedade ocorre principalmente por causa da busca de informação e, conseqüentemente, da transformação desta em conhecimento. Paralelamente a isso, outro acontecimento que possibilitou a explosão comunicativa na sociedade da informação foi o fenômeno de proliferação de tecnologias e plataformas tecnológicas de comunicação e informação (GABRIEL, 2013). Essas plataformas, tais quais as redes sociais, o hipertexto, os games digitais, as páginas de *sites*, o *e-mail*, a realidade virtual, as tecnologias *mobile*, o vídeo digital e as tecnologias de voz, possibilitaram que pessoas do mundo inteiro se comunicassem em tempo real, não apenas como receptores, como também como emissores, em um movimento mútuo de transferência simultânea de busca e obtenção de interesses de natureza recíproca.

Essas plataformas variadas possibilitaram a criação de um novo espaço de interação entre os indivíduos, não mais demarcado pelo lugar comum em um mesmo espaço geográfico ou mesmo pelo sincronismo da informação. O ciberespaço desterritorializa e torna a comunicação e, o conseqüente escambo de informações, uma atividade ubíqua. Sobre o ciberespaço Lévy (1999, p. 85) discorre:

Eu defino o ciberespaço como o **espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores**. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço (grifo do autor).

Com isso, Lévy demarca a universalidade do ciberespaço elencando como fator principal a codificação digital. Em outras palavras, a condição de virtualidade essencial para a existência do espaço cibernético é demarcada pela essência da fluidez do espaço digital. No ciberespaço as relações desterritorializadas desencadeiam uma possibilidade de interação nunca antes vista que não apenas se adequa aos anseios da sociedade da informação, mas também a molda enquanto deixa apropriar-se.

Com uma visão mais cautelosa sobre a sociedade da informação, a qual denomina de cultura da interface, Johnson (2001, p. 27) traz uma ressalva sobre a relação que se estabelece entre os indivíduos e o ciberespaço na cultura contemporânea, determinando o seguinte paradoxo:

A importância do design de interface gira em torno deste aparente paradoxo: vivemos numa sociedade cada vez mais moldada por eventos que se produzem no ciberespaço, e apesar disso o ciberespaço continua, para todos os propósitos, invisível, fora de nossa apreensão perceptiva. Nosso único acesso a esse universo paralelo de zeros e uns se dá através do conduto da interface do computador, o que significa que a região mais dinâmica e mais inovadora do mundo contemporâneo só se revela para nós através dos intermediários anônimos do design de interface.

O fato é que, atualmente, a cultura cibernética, também conhecida como cibercultura, torna-se cada vez mais presente e interconectada com a realidade dos indivíduos. A cibercultura, segundo Lévy (1999, p. 17), é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

A cibercultura tem promovido a integração da sociedade, de um modo geral, e diminuído a distância geográfica entre as pessoas. Ainda que pessoas de diversas idades estejam conectadas, ao mesmo tempo utilizando os recursos midiáticos com as mais diversas finalidades, a cibercultura tem desvelado cada vez mais o abismo que separa as gerações. A sua influência, com o auxílio dos aparatos tecnológicos nas comunicações, provocou tal ruptura, que acabou por dividir a sociedade em dois grupos distintos: a geração digital e a geração analógica.

Embora controversa, a ideia de geração pode ser simplificada como um grupo de pessoas que compartilharam de acontecimentos de relevância social em comum durante determinada época histórica. Segundo Gabriel (2013), a contemporaneidade abarca a convivência de quatro gerações diferentes (muito graças à longevidade alcançada pela espécie). São elas:

- Os *baby boomers*, nascidos pós-guerra entre meados de 1940 e meados de 1960;
- A **geração X**, dos nascidos entre 1960 e 1980;
- A **geração Y**, que possui indivíduos nascidos 1980 e 2000 Millenials;
- A **geração Z**, nascidos a partir de 2000 (nativos digitais).

Dentre elas, as duas primeiras são consideradas analógicas, enquanto as duas últimas, consideradas gerações digitais. O fato é que, mesmo em contato com as anteriores, os indivíduos das gerações digitais possuem características próprias. Esse fato se deve, principalmente, a utilização das ferramentas tecnológicas de que detêm. Sobre isso, McLuhan (*apud* GABRIEL, 2013) afirma que “nós moldamos as nossas ferramentas e depois nossas ferramentas nos remoldam”. Sobre essa mesma questão, Lévy (1999, p. 25) diz que “não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal”.

Essas afirmações são importantes porque demonstram que, de fato, a tecnologia vem modificando a própria essência identitária do indivíduo durante os ciclos de gerações. Entretanto, é impossível descrever as características das gerações digitais sem, novamente, recorrer à descrição da hipermodernidade feita por Lipovetsky, (2004, p. 55). Sobre o indivíduo hipermoderno, o autor relata que:

Os comportamentos individuais são pegos na engrenagem do extremo. [...] De um lado, os indivíduos, mais do que nunca, cuidam do corpo, são fanáticos por higiene e saúde, obedecem a determinações médicas sanitárias. De outro lado, proliferam patologias individuais, o consumo anômico, a anarquia comportamental. O hipercapitalismo se faz acompanhar de um hiperindividualismo distanciado, regulador de si mesmo, mas ora prudente e calculista, ora desregrado, desequilibrado e caótico.

Essa descrição corroborada por Gabriel (2013) que aponta que a geração digital possui uma tendência geral ao narcisismo, uma sede de gratificação instantânea, além de um elevado senso de autoestima. Igualmente, os indivíduos desta geração, em relação ao mercado de trabalho, são caracterizados por possuir mais ambição com expectativas menos realistas (*ambition inflation*) e por superestimar suas capacidades em relação às habilidades reais que possuem.

Embora o sujeito hipermoderno sofra com a radicalização dos comportamentos modernos, Telles (2009, p. 16) afirma que “a geração digital deixou de ser simples receptora da comunicação para se tornar retransmissora e formadora de conteúdo”. Certamente por essa razão, os sujeitos dessa geração têm uma habilidade ímpar na realização e no equilíbrio da realização de tarefas *multitasking* e estão sempre em busca de novos desafios. Gabriel (2013, p. 90) complementa:

As características das gerações digitais afetam profundamente a sociedade. São as novas gerações os principais catalisadores das transformações sociais, portanto, conhecer essas características, suas consequências e adaptar-se a elas é essencial para o desenvolvimento de processos educacionais efetivos e adequados.

Surge daí a importância da escola, mais especificamente do professor, de estar atento às características desses indivíduos, aproveitado assim suas habilidades para o desenvolvimento de atividades que sejam, de fato, importantes para o seu desenvolvimento. É fundamental, nesse sentido, canalizar a proficiência que os nativos digitais possuem com as ferramentas tecnológicas em um aspecto mais funcional, em outras palavras, para a realização de situações práticas do cotidiano ou, ainda, com atividades que sejam úteis quanto ao aspecto social cognitivo. A escola tem a função de tornar esses indivíduos capazes de utilizar as ferramentas para as práticas sociais digitais.

A educação é a principal responsável por direcionar as potencialidades desses indivíduos para uma convivência social pautada na ética. Esse desafio se dá, principalmente porque, em nossa sociedade contemporânea, a multiplicação dos meios de comunicação e informação contribui fortemente para disseminar, entre crianças, jovens e população em geral,

o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica “induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais” (BRASIL, 2013, p. 111).

Ainda, segundo outro documento oficial, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual parafraseamos a seguir, todo esse quadro impõe desafios ao cumprimento, pela escola, de seu papel com relação à formação das novas gerações. Nesse sentido, é importante que a escola contribua para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e, ao mesmo tempo, se valha desses recursos como meios para promover a aprendizagem, a comunicação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2016, p. 322).

A escola, nesse sentido, tem um desafio importante: o de possibilitar às gerações digitais, não apenas a utilização de recursos tecnológicos dirigidos à resolução de problemas cotidianos, mas também a uma consciência crítica e a uma existência mais ética em relação aos meios de comunicação contemporâneos. Moran (2000, p. p. 11) afirma que “todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender”, por esse motivo, também a escola deve adaptar-se às mudanças advindas da hipermodernidade.

Para isso, é preciso que a escola esteja apta a inserir o estudante nas práticas sociais de leitura e de escrita no universo digital. As práticas às quais nos referimos, também conhecidas como letramento digital referem-se à capacitação de indivíduos quanto à utilização e às habilidades de interagir socialmente utilizando a escrita nos mais diversos suportes digitais e no ciberespaço.

A palavra letramento, que tem origem no vocábulo da língua inglesa *literacy*, tem sido definida como as práticas sociais de leitura e de escrita. Sobre a tradução da palavra o vocábulo estrangeiro, Ferreiro (2013, p. 452) afirma que “*literacy* é mais indicado para designar as aprendizagens das práticas sociais vinculadas à produção, uso e circulação do escrito”. Ainda, Soares (2002, p. 145) define o letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Em outras palavras, as práticas sociais de leitura e de escrita se dão em processos de interação entre os indivíduos durante os eventos de letramento, que Heath (1982, *apud* SOARES, 2002, p. 143) descreve como “qualquer situação em que um portador qualquer de

escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

Considerando que os eventos de letramento, além de serem diversos, carregam consigo uma quantidade também diversa de manifestações próprias da cada contexto, consideramos que não existe apenas um letramento, mas letramentos, o que se verifica por meio da multiplicidade de linguagens que são utilizadas na interação entre os indivíduos atualmente. Sobre a questão dos letramentos, Soares (2002, p. 156) considera:

A necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

O letramento digital é um desses letramentos e o que mais nos interessa neste estudo. Coscarelli e Ribeiro (SD) definem letramento digital como

as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

Nesse sentido, o indivíduo, para ser letrado digitalmente, necessita estar apto à utilização da linguagem nas mais diversas circunstâncias, no âmbito pessoal e profissional, nas plataformas e suportes digitais. Além disso, e mais importante, o indivíduo letrado digitalmente é aquele que consegue encontrar textos digitais e, além de compreender o seu funcionamento, saber filtrar as informações – sem se perder numa leitura infundável de *hiperlinks* – sabendo avaliar a credibilidade das informações apresentadas.

É desnecessário dizer que os estudantes de nossas escolas são capazes de utilizar os mais diversos suportes digitais. Contudo, no âmbito do letramento digital talvez lhes falte algumas habilidades no que se refere ao filtro de informações, à aptidão profissional das tecnologias e à consciência crítica de avaliação do material que acessam diariamente. Aí reside a importância da escola e do professor em habilitar os estudantes para esse fim.

Para Moran, “o professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial” (MORAN, 2000, p. 30). Nesse sentido, a

importância do profissional é destacada no intuito de formar o aluno, não enquanto utilizador de ferramentas, mas como gestor de conteúdos e um transformador de sua realidade.

2.2. REVISITANDO OS CONCEITOS DE LEITURA

A leitura é um importante instrumento na disseminação do conhecimento desde que a escrita foi inventada. A sociedade interativa da qual fazemos parte exige que o indivíduo esteja sempre a par dos mais recentes e importantes acontecimentos, o mais rápido possível, e, com as novas ferramentas advindas com mídias digitais, a leitura torna-se um importante meio para alcançar as informações e, conseqüentemente, produzir conhecimento.

A importância da leitura vai além do simples ato de decodificar (LEFFA, 1999). Têm relação com a própria ideia de construção do conhecimento pelo indivíduo, considerando que ler é sempre estar atento ao mundo que nos cerca. A leitura é uma forma de compartilhamento de ideias entre pessoas, não importando a proximidade física ou cronológica entre elas, para que haja essa interação.

Abordamos a seguir a leitura e sua revolução técnica e teórica, apresentando conceitos importantes para a sua evolução. Inicialmente, fazemos uma retrospectiva histórica de como a leitura tem se modificado (CHARTIER, 1994), indicando três momentos marcantes na mudança de paradigmas da leitura quanto à técnica, ao estilo e à forma. A seguir, fazemos uma exposição de ideias visando conceituar a leitura como um processo sociocognitivo importante para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo. Por fim, apresentamos a evolução teórica dos modelos de leitura (LEFFA, 1999) e das perspectivas teóricas que a norteiam, desaguando no modelo crítico-discursivo (FAIRCLOUGH, 2001), objeto do estudo aqui apresentado.

2.2.1 Revoluções históricas da leitura

Antes da escrita, o conhecimento era transmitido entre gerações de forma oral, no entanto, desde a invenção da escrita, essa fórmula se modificou, elevando a leitura como a mais importante das ferramentas de acesso ao conhecimento. A primeira revolução, portanto, encontra-se na ideia de que o conhecimento torna-se assíncrono, a partir da escrita e da leitura, considerando que já não é mais necessário que instrutor e aprendiz estejam em um mesmo espaço geográfico e temporal para a atividade de ensino.

A partir dessa possibilidade, as sociedades antigas reverenciavam aqueles que interpretavam as letras. Estes gozavam de prestígio e eram reconhecidos pelo seu renomado saber, emprestando, muitas vezes, o seu conhecimento enciclopédico aos nobres que governavam. Até então, os iluminados que possuíam o dom da leitura e da escrita eram poucos, isso porque não existia material escrito suficiente. Em outras palavras, não havia tecnologia para a disseminação do conhecimento disponível para todos, também pelo fato de que o conhecimento não deveria ser acessível a todos – uma ideia perigosa até nos dias atuais –, era necessária uma revolução (CHARTIER, 1994).

Foi o que aconteceu, mas demorou. Em meados século XV, Gutemberg adaptou e reinventou a prensa e tornou a produção de livros mais barata e acessível à população. Desde então, o livro, que dependia da cópia manuscrita, passou a ser produzido em larga escala. A imprensa foi uma revolução técnica na história da leitura, favorecendo a multiplicação e a disseminação dos textos e, conseqüentemente, um maior acesso por parte das pessoas a eles, aumentando o número de leitores (CHARTIER, 1994).

No entanto, o conhecimento ainda estava refém da leitura de obras canônicas, seria preciso uma nova revolução para mudar esse quadro, dessa vez não de ordem técnica, mas sim relacionada ao estilo da leitura. A passagem da leitura intensiva para a leitura extensiva é vista por Chartier (1994) como um marco revolucionário para a sociedade, uma vez que o leitor intensivo, que tinha acesso a um número limitado de textos que eram lidos e relidos com o intuito de memorização, dá lugar ao leitor extensivo, que se caracteriza pela leitura de inúmeros textos com rapidez e avidez, não se apegando a obras específicas, gerando, assim, uma consciência crítica da realidade.

É evidente que essas mudanças não ocorreram instantaneamente. Mesmo durante o período em que a leitura era, majoritariamente, intensiva já havia leitores extensivos, como é o caso dos leitores humanistas e, ainda hoje, podemos perceber que há um sem número de leitores intensivos na sociedade, principalmente quando falamos de livros e documentos de cunho religioso.

Outra grande revolução se desenha na atualidade, modificando não só as plataformas de leitura e a forma como as pessoas leem, mas alterando também a própria noção de linearidade do texto. É a revolução digital, que Chartier (1994, p. 187) considera como um marco mais significativo do que as outras revoluções, quando diz que a “revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que o comunica a seus leitores”.

Mais recentemente, Gabriel (2013, p. 4) corrobora ao afirmar que esse momento que estamos vivenciando é sem precedentes na história da humanidade porque, diferentemente das outras revoluções tecnológicas, a revolução digital “tem causado uma modificação acentuada da velocidade da informação e desenvolvimento tecnológico, acelerando em um ritmo vertiginoso o ambiente em que vivemos”.

Diante de tal contexto, Chartier (1994, p.190) assevera:

A revolução do texto eletrônico será, ela também, uma revolução da leitura. Ler num monitor não é o mesmo que ler num códice. Se é verdade que abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a condição destes: à materialidade do livro, ela substitui a imaterialidade de textos sem lugar próprio; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso, ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à apreensão imediata da totalidade da obra, viabilizada pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de muito longo curso, por arquipélagos textuais sem beira nem limites.

Com isso, não apenas a técnica da leitura muda, mas também os suportes e as plataformas, causando também uma revolução na forma de ler. O hipertexto, que traz a possibilidade de uma leitura não linear, é conceituado por Marcuschi (1999, p. 1) como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado”, com profundas implicações no entendimento contextual do leitor, que tem a possibilidade de, dentro de uma leitura, realizar várias outras e extrair o máximo de informação possíveis daquilo que deseja conhecer. Há ainda inúmeros suportes que estão sendo desenvolvidos, a exemplo de livros físicos que possibilitam ao leitor acesso a conteúdos extras disponibilizados através de *QR Codes* acessados a partir de dispositivos móveis com aplicativos de leitura dos códigos de barra simples, como nos mostra a FIG. 1.

Figura 1 – Leitura com QR Code



Fonte: <http://www.profissionaldeecommerce.com.br/tag/mobile-2/>

Observando toda essa evolução, inicialmente da técnica, depois do estilo e atualmente da forma, percebemos a tremenda evolução que fizemos até agora, mas também temos consciência de que muito ainda pode ser feito quando se trata de leitura. A evolução da técnica, do estilo e da forma de ler são importantes para a compreensão do processo evolutivo da leitura, mas igualmente importante é também conhecer a evolução teórica da concepção de leitura e dos modelos que a permeiam, aquilo que abordaremos na sequência.

2.2.2 O que é ler

O vocábulo leitura está imediatamente relacionado ao fator da decodificação. Ora, sabemos que a decodificação é uma etapa importante para a sua realização, contudo não abrange a totalidade do termo e não pode ser considerada como a leitura em si. Santaella (2004) corrobora esse ponto de vista quando afirma que é necessário ampliar a concepção dos sentidos da leitura indo além da prática de decifração do código linguístico. A mera decodificação de signos não comporta e não abrange a leitura, que envolve processos cognitivos complexos e se pauta também por uma atividade de interpretação e não apenas de decodificação. A prova cabal de que a leitura não é constituída apenas na decodificação é o conceito de analfabetismo funcional, indivíduos que até conseguem decodificar os signos, porém não são capazes de interpretar o conteúdo do enunciado.

Outra relação imediata que fazemos quando se trata de leitura diz respeito ao sistema verbal. É comum associarmos a leitura unicamente a fatores linguísticos, o que não é uma afirmação acurada, visto que notadamente fazemos a leitura de sinais não linguísticos cotidianamente, como por exemplo, a leitura das feições do outro, a leitura de fatores suprasegmentais que acompanham também a língua, como a entonação e as pausas ou mesmo a leitura de sinais da natureza.

Não obstante, tratamos, neste estudo, da leitura dos elementos linguísticos, manifestados através do texto como unidade de significação. É importante, nesse sentido, apresentar o que Marcuschi (2008) denomina de elementos co-textuais e elementos contextuais do texto, considerando que eles permeiam todas as relações de sentido, na produção e na interpretação ou na atribuição de sentidos pelo leitor através dos fatores linguísticos e extralinguísticos no âmbito da comunicação.

O co-texto – que se dá entre os elementos internos do próprio texto, encontrados no código linguístico – e o contexto – que é constituído por elementos exteriores ao texto, encontrados além do código – são elementos fundamentais para a produção de sentido

(MARCUSCHI, 2008 p. 87). Salientamos que, mesmo possuindo definições opostas e atuando interna e externamente ao fator linguístico, co-texto e contexto são interdependentes e fundamentais para a produção de sentido, estando intrinsecamente ligados e não podem prescindir um do outro na construção de sentidos do texto, que se dá através da interação entre o autor e o leitor através do enunciado.

A leitura, nesse sentido, ultrapassa a noção de atribuição de significado às palavras, constituindo-se de um verdadeiro processo de ressignificação da realidade através da interação, considerando que lemos não somente o que está explícito nos fatores linguísticos. Leffa (1996, p. 10) acrescenta que a leitura vai além da percepção da realidade. Em outras palavras, ler é ver uma coisa e enxergar outra. “A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. [...] Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos”.

Nos próprios documentos oficiais brasileiros, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível enxergar essa visão de leitura relacionada às práticas sociais e às estratégias cognitivas de verificação da realidade, através da confirmação das hipóteses levantadas pelo leitor.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, 69-70).

Diante do exposto, conceituamos a leitura como uma atividade de imputação de significado e de ressignificação dos elementos da realidade por meio de fatores linguísticos ou não linguísticos, dada a partir de diversos processos cognitivos para a construção de saber e conhecimento pelo sujeito leitor em interação com o autor através do texto. Faz-se necessário, no entanto, especificar que essa é uma definição mais generalizada do tema, como veremos a seguir, conceituando as definições mais restritivas representadas por modelos teóricos que a leitura apresenta.

2.2.3 Modelos teóricos de leitura

É possível identificar a leitura a partir de três óticas distintas: a leitura como extração de significado do texto, a leitura como imputação de significado ao texto e a leitura como construção de significados pelos sujeitos do processo de leitura. Leffa (1996) diz que a primeira está mais focada no autor, ou seja, o texto é visto como um reservatório de conhecimento a ser explorado, nesse sentido, a direção da leitura parte do texto para o leitor. A segunda, ao contrário, foca-se no leitor, em que o texto é um reflexo das experiências de sua bagagem, nesse caso, a leitura se processa na direção do leitor para o texto. A terceira ótica tem o seu foco na relação entre autor/texto/leitor, em que a leitura se dá pela interação entre os sujeitos que produzem conhecimento em uma linguagem dialógica.

Percebemos aqui que a ideia de leitura está sempre permeada pelo fator textual, ou seja, que ela se constitui, linguisticamente, a partir do texto. Nesse ínterim, antes de nos aprofundar nas concepções advindas dessas correntes, é necessário abrir um parêntese a fim de conceituarmos a ideia de texto, imprescindível para as noções de leitura que iremos apresentar.

Os textos são fatores essenciais no processo comunicativo porque se constituem como manifestações elementares da língua, sendo de fato o material linguístico observável. Por muito tempo considerado como uma confluência de frases, ou mesmo uma soma de significados de frases independentes, o texto teve o seu potencial amiudado mediante essas definições. Para Bakhtin (1997), o texto perpassa a ideia descritiva de representação do mundo e adentra na perspectiva de recriação das ideias do mundo enquanto o descreve. O texto reflete o mundo na medida em que o constrói.

De acordo com Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.72), o texto é um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. As ações linguísticas envolvem o uso da língua enquanto código, dos signos linguísticos, do significado e significante. Enquanto isso, as ações cognitivas envolvem a percepção do próprio falante e os fenômenos mentais de representação simbólica de conceitos. Ainda, as ações sociais dizem respeito ao fator essencial do texto: é sempre produzido para alguém e por alguém, com a função de transmitir algo, portanto, todo texto é, em sua essência, uma produção social.

Ressaltamos aqui o que Marcuschi (2008, p. 94) denomina de dialogicidade textual em que “o texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte”. Observamos, portanto, o caráter interacional citado pelo autor em que o

processo de atribuição de significado não ocorre de forma unilateral, mas que todos os participantes da interação contribuem expressivamente para a leitura.

Apresentaremos, portanto, os modelos de leitura que serão aqui classificados em quatro fases distintas, cada um com características próprias que, utilizando-se do modelo anterior para se fundamentar, seja negando, seja se apropriando de conceitos, no entanto, todos eles representam uma evolução no modo de pensar a leitura, como veremos adiante.

Também conhecido como modelo do texto, o **modelo ascendente** foi desenvolvido por Gough (1972) e considera o texto enquanto elemento repleto de significação, cabendo ao leitor apenas a captura do significado inerente ao texto. Nesse ínterim, o significado sobe do texto para o leitor, daí o termo ascendente, no original em inglês *bottom-up model*. O modelo considera apenas o aspecto co-textual, nesse caso, toda a significação do texto encontra-se no plano linguístico.

Figura 2 – Modelo de leitura ascendente



Fonte: http://png.clipart.me/graphics/previews/137/young-man-reading-a-book_137428787.jpg

Essa concepção de leitura é pautada no axioma de que o texto é um elemento significativo universal. Ao tratar desse modelo, Leffa (1996) considera a leitura como uma atividade de extração, em que o leitor busca as informações necessárias ao entendimento e à compreensão no próprio texto, não havendo necessidade de conhecimento prévio ou de significados contextuais. Ela é advinda da ideia de que a língua é uma representação do pensamento do sujeito e que o texto é um produto do autor, relegando ao leitor um papel passivo, apenas como captor da mensagem imanente ao texto.

A leitura é feita por etapas lineares, ou seja, primeiro lê-se as palavras, em seguida as frases e, por fim, os parágrafos atribuindo sentido ao texto em uma ordem sequencial. A língua nesse modelo é vista como um mero código de comunicação de um sistema estrutural e o texto é visto como um “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (KOCH, 2008, p. 10).

No modelo ascendente, a leitura deve ser apreendida cuidadosa e minuciosamente, do contrário, corre-se o risco de dificultar o processo de compreensão. De acordo com Leffa, (1996, p. 12), “tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído”.

Por ser o texto a unidade de significação, o autor constitui-se como o sujeito dotado de pensamento e capaz de expressar sua mensagem através daquele. Essa concepção marca a ideia de que o texto é um produto linguístico do autor, nesse sentido todo o processo de significação é um curso unilateral. Ao leitor cabe apenas o papel de resgatar e reproduzir o sentido do texto, não cabendo a ele contribuir com a significação. Em outras palavras, o leitor é um intérprete, um mero receptor da mensagem do texto, que, por sua vez, apresenta-se como o cerne do significado. Para Leffa (1996, p. 13),

a compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão. A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto.

Alguns autores (KOCH, 2008; LEFFA, 1996, 1999), com os quais comungamos, fazem críticas ao modelo ascendente por considerar que existem problemas estruturais em sua descrição. Em primeiro lugar, podemos perceber que a língua é definida como uma estrutura, ou seja, para haver compreensão é necessário que o leitor apenas conheça o código, o que não é exatamente uma premissa verdadeira. Outra complicação encerra-se na própria ideia que permeia o modelo ascendente, a de extração de significado. Ora, entendemos que a leitura está relacionada muito mais a uma construção de significado, já que não se podem esgotar os sentidos de um texto ao lê-lo, como o verbo extrair sugere. Ao contrário, quanto mais lemos um texto, mais conseguimos informações que antes passavam despercebidas e isso é um caráter genuinamente intrínseco à leitura.

Também conhecido como modelo do leitor, o **modelo descendente** foi desenvolvido por Goodman (1985) e denominado originalmente de *top-down model*. Está centrado no leitor, em oposição ao modelo ascendente em que o texto era o foco. Considerando que os

fatores linguísticos não eram suficientes para uma leitura do texto, o modelo descendente põe o leitor como foco da significação. Nesse sentido, é ele quem atribui significado ao texto em uma relação que acontece de cima para baixo, como observamos na FIG. 3.

Figura 3 – Modelo de leitura descendente



Fonte: http://png.clipart.me/graphics/previews/137/young-man-reading-a-book_137428787.jpg

O modelo aqui discutido se baseia na ideia de que a atividade de leitura consiste em uma atribuição de significado, sendo, portanto, da incumbência do leitor o ato de significação de um texto usando a sua visão de mundo e a sua experiência para tal. Nesse sentido, podemos ter diferentes leituras, considerando que diferentes leitores possuem conhecimento distinto de um mesmo tema e podem compreender situações diferentes em um mesmo texto. Leffa (1996, p. 14), afirma que:

A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses.

A leitura, nesse sentido, não é um produto acabado, mas decorre de instâncias que acontecem a partir das impressões do leitor, o que acontece no momento da decodificação, desaguando no processo de significação mediante a confirmação ou a recusa das hipóteses levantadas pelo leitor. Nesse sentido, toda a ideia de significado presente na leitura está relacionada à “experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos” (LEFFA, 1999, p. 11).

Esses conhecimentos fazem parte da história do indivíduo e o constituem. São, portanto, memórias que ficam adormecidas em sua mente e, quando necessário, são

resgatadas. Nesse contexto, não é o texto que funciona como elemento catalisador para que ocorra a leitura, pois, quem desempenha esse papel é o próprio leitor que resgata e relaciona o conhecimento que detém com informações advindas do texto para, assim, construir o significado, validando a leitura.

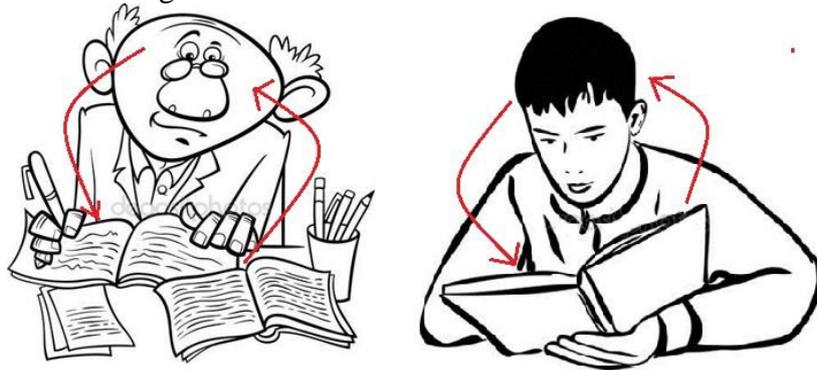
Contudo, o modelo centrado no leitor encerra também algumas restrições. A começar pelo fato de que um mesmo texto pode ser classificado como insuficiente ou mesmo redundante, dependendo da bagagem cultural do leitor. De acordo com Leffa (1996), um texto será redundante, ou terá conteúdo demais, quando contém mais informações do que o necessário para o leitor. Nesse caso a leitura é feita através da seleção adequada de conteúdos.

Em oposição, o mesmo texto poderá trazer informações de menos, quando apresenta conteúdo similar ao já internalizado pelo leitor. Nesse caso, existirão muitas lacunas a serem preenchidas. Nesse sentido, ler é preencher os espaços de significação do texto. Podemos observar que, dentro do modelo descendente, temos uma subdivisão em forma de contínuo, que de um lado a leitura é considerada como seleção de informação necessária e, de outro, como preenchimento de lacunas de sentido. Ambas constituem versões incompletas do ato de ler.

Ainda no campo das restrições, deparamo-nos com a possibilidade de existirem, quando o significado depende inteiramente do leitor, leituras dissonantes do objeto tratado no texto. Nesse sentido, conceber que o leitor e seu conhecimento de mundo sejam os únicos agentes no processo de leitura é inexato, considerando que se corre o risco de consentir que qualquer sentido possa ser extraído de um texto. É fato que leitores de formações diversificadas podem lograr leituras diferentes de um mesmo texto, mas, mesmo assim, entre elas sempre existirá uma natureza uniforme.

O **modelo sociointeracionista** nasceu basicamente da união dos modelos ascendente e descendente, que detinham o foco no texto e no leitor, respectivamente. Desenvolvido por Rumelhart (1977), claramente influenciado pelas ideias de Vygotsky. O autor afirma que o foco do modelo sociointeracionista está além dos sujeitos da leitura, mas se encontra na interação em si, em outras palavras, a leitura acontece na inter-relação entre leitor, texto e autor, como demonstrado na FIG. 4.

Figura 4 – Modelo de leitura sociointeracionista



Fonte – <http://pt.depositphotos.com/51929577/stock-illustration-professor-or-writer-cartoon-coloring.html>

O sociointeracionismo nasce a partir de um conceito de língua que se fundamenta na interação entre os sujeitos no processo comunicativo. Advindo de uma concepção dialógica, apoiada nas ideias de Bakhtin, o modelo sociointeracionista reconhece a leitura como um processo mútuo de construção interativo entre os sujeitos e suas vivências. Diante de tal conjectura, Bakhtin (1997, p. 317) assegura que:

As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento – nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.

Preservando alguns aspectos dos modelos anteriores, o modelo aqui discutido reconhece que a leitura perpassa por uma atividade de reconhecimento do elemento linguístico, ou seja, é necessário ser iniciado e ter proficiência no código da língua para haver compreensão. Ainda, que o ato de ler exige conhecimento de mundo, os conhecimentos prévios adquiridos pelo leitor que projetam as ideias do texto na mente do leitor, produzindo assim a compreensão.

A novidade do modelo sociointeracionista, por sua vez, é que, diferentemente dos outros modelos, o significado não está previamente estabelecido no texto pelo autor, ou mesmo está na mente do leitor, ele não antecede a leitura, mas se dá na ação conjunta que ocorre durante o processo de leitura, simultaneamente à interação, não havendo anterioridade na construção dos significados do texto. Nesse sentido, ler é uma construção significativa entre os sujeitos que acontece durante a ação mútua do processo de leitura. Para Koch (2002, p.31),

o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na interação produtor ouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas.

Autor, texto e leitor possuem papéis importantes na compreensão. Daí a ideia de constituição de conhecimento a partir da interatividade social. A interação modifica os elementos base da leitura. Leffa (1999) indica que o autor modifica o texto e, ao mesmo tempo, modifica-se enquanto escreve; o leitor modifica o sentido do texto com a sua percepção, ao mesmo tempo em que modifica a sua própria visão de mundo a partir do que leu. Koch (2008, p. 11) acrescenta que

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Desse modo, podemos situar o modelo sociointeracionista como uma amálgama entre os modelos ascendente e descendente, em que o aspecto interativo torna-se o foco da leitura. A partir de uma concepção dialógica, o modelo propõe que o conhecimento é construído a partir da interação autor/texto/leitor em que cada um dos sujeitos deixa marcas no outro, constituído assim um processo contínuo de transformação da linguagem em significação.

O modelo **crítico-discursivo** tem suas bases fundamentadas na Análise Crítica do Discurso (ACD), cujo maior expoente é Fairclough (2001). Assim como no modelo sociointeracionista, a perspectiva crítica da leitura fundamenta-se na interação entre autor/texto/leitor como protagonistas, atuando em uma abordagem colaborativa, a fim de dar significados ao texto. A diferença primordial é que, além do aspecto dialógico da linguagem, o modelo crítico-discursivo considera também os elementos sociais, históricos e ideológicos de produção do discurso. Sobre isso, Fairclough (2001, p. 110) discorre:

Uma grande limitação da explicação dos processos sociocognitivos apresentada interiormente é que geralmente ela é posta em termos universais, como se, por exemplo, o efeito do contexto no sentido e a redução da ambivalência fossem sempre os mesmos. Mas não é assim. A maneira como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discurso para outro.

Considerando que os textos são produzidos de maneira específica, de acordo com os contextos de produção a que estão sujeitos, do mesmo modo, os mesmos textos também são consumidos de maneira diferente em contextos sociais diversos. Nesse sentido, a produção ou

a interpretação de um texto obedece a uma clara influência dos contextos sociais, políticos e ideológicos em que o produtor e também o leitor estão inseridos.

Para Fairclough (2001), a produção ou a interpretação de um texto geralmente é representada como um processo de níveis múltiplos e como um processo ascendente-descendente em que a interpretação do texto acontece em tempo real.

O efeito do contexto de situação sobre a interpretação textual (e produção textual) depende da leitura da situação [...]. O ponto em foco é que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 212).

Em relação às outras abordagens, o autor distingue a abordagem crítica de análise das abordagens não críticas ao mostrar como o discurso é moldado pelas relações de poder e ideologias, influenciando diretamente as relações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença.

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

O discurso, nesse sentido, seria um meio para perpetuação das relações existentes quando advindas daqueles que detêm o poder e precisam manter a primazia social sobre as classes inferiores, recorrendo, por exemplo, ao artifício da divisão sistemática da população em múltiplas classes sociais, com o intuito de promover uma divisão de uma maioria perigosa aos interesses hegemônicos, logrando aqueles que fazem parte do povo de que pertencem a elite, a partir de uma ideologia viciada e os mantendo distante de uma luta por igualdade social em uma sociedade justa.

Inversamente, a prática discursiva também pode servir de combustível para o rompimento de preceitos já estabelecidos socialmente, uma forma de desestabilizar o controle da supremacia social de classes. Nesse sentido, o discurso poderia representar desde uma inquietação reflexiva até um levante social mediado, naturalmente, pela ideologia, essa, no entanto, mais propensa ao progressismo.

Como essa perspectiva de leitura baseia-se na ACD, é importante fazermos algumas considerações sobre a ideologia, que, segundo o autor, está presente em todo e qualquer discurso, modelando e influenciando as relações de poder, ao mesmo tempo em que é influenciado por elas. Segundo Fairclough (2001, p. 117),

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

O cerne da teoria de crítica diz respeito às relações sociais entre as classes e os grupos, e entre os modos como a sociedade se estrutura em torno de instituições sociais que estão incumbidas e articuladas na formação social e que podem contribuir para reproduzir ou transformar a realidade social.

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relatos sociais, sistemas de conhecimento e crença) como e, mas também contribui para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

É importante explicitar que o discurso, segundo a abordagem crítica, é uma extensão da linguagem como forma de prática social. Nesse sentido, o discurso é uma forma de ação em que as partes envolvidas situam-se intrinsecamente ligadas para a interpretação e a consequente produção de sentidos. Outra implicação desse entendimento da prática discursiva está relacionada com o estabelecimento de uma relação dialética com a estrutura social, sendo um agente de perpetuação ou de mudança social dos indivíduos.

O objetivo deste estudo não é fazer uma análise dos discursos dos interlocutores, tampouco discutir com os jovens alunos do ensino fundamental essas teorias. O objetivo deste estudo é, utilizando as ideias aqui discutidas, fazer uma transposição didática para aplicar conceitos da ADC à leitura de sala de aula por parte dos alunos, para que eles possam promover uma leitura mais contextual dos textos envolvendo os aspectos sociais, históricos e discursivos do texto em sala de aula, tornando-os sujeitos críticos do processo.

Nesse sentido, a importância do modelo crítico-discursivo no contexto escolar vai além da prática social de leitura. Por estar associada à realidade social, histórica e ideológica que perpassa todo o texto, a leitura ganha uma importância não apenas conteudista, mas uma importância formadora, reflexiva e que exige posicionamento crítico. Assim, o leitor será capaz de construir significados responsivos e tornar-se também um sujeito crítico enquanto lê. Brandão (1994, p. 89) discorre sobre esse viés da leitura:

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra,

mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos.

É importante também destacar que o modelo de leitura crítico-discursivo encontra-se também em evidência nos documentos oficiais que regem a educação no país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ilustram bem a importância da formação do leitor enquanto um sujeito proficiente, capaz de relacionar conhecimentos:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

Recentemente, outro documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressalta, não apenas a importância da leitura e seus de elementos discursivos, mas também da postura crítica do leitor, aqui denominada de leitura do mundo, mediante a sociedade quando trata dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento relacionado aos princípios políticos, reconhecendo como fundamentais a

apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas (BRASIL, 2016, p. 34).

Observamos que o modelo crítico-discursivo apropria-se também dos outros modelos para fundamentar a sua teoria, no entanto, traz a possibilidade de inserir os contextos de produção na relação de significados da leitura. É igualmente importante observar que o modelo crítico-discursivo permite ao leitor posicionar-se criticamente, assumindo um caráter consciente diante dos eventos sociais.

2.2.4 Considerações sobre os modelos de leitura

Os modelos aqui apresentados, assim como o próprio ato de ler, foram se modificando de acordo com a época, a tecnologia e o conhecimento disponível. Está evidente que as perspectivas de leitura foram evoluindo e, como toda área científica que evolui, passa por construções, refutações e retomadas. Com a leitura, esse processo não foi diferente.

O modelo ascendente de Gough (1972), a tese, materializando o seu sentido no texto, identificava leitura como uma extração de significado, em que o leitor era apenas

decodificador das informações ali contidas, no entanto não considerou o conhecimento extralinguístico do leitor. Em antítese, o modelo descendente de Goodman (1985) erigiu o leitor ao posto de empregador de significado, pois considerava que só pode haver significado pela bagagem do leitor, no entanto desconsiderou que, a partir dessa premissa poderiam haver leituras em desarmonia.

O modelo sociointeracionista de Rumelhart (1977), como síntese, harmonizou os modelos anteriores acrescentando o caráter sociointerativo da linguagem, afirmando que a leitura se realiza apenas na interação entre os interlocutores, em uma atividade de relação constante entre autor/texto/leitor. Por fim, o modelo crítico-discursivo, baseado nas ideias de Fairclough (1996, 2001), aperfeiçoando o modelo sociointeracionista, apoiou o seu princípio nas práticas sociais da linguagem, acrescentando a ideia de que os contextos sociais, históricos e ideológicos eram fundamentais para a leitura do discurso.

É importante salientar que os modelos de leitura aqui apresentados foram desenvolvidos durante um processo de evolução, no entanto, é arriscado propor a extinção de modelos na prática de sala de aula, visto que cada um tem a sua relevância. O leitor tem sempre uma intencionalidade quando lê um texto, portanto, ele traça metas adequadas à sua realidade. Em outros termos, o modelo pode se adequar às estratégias de leitura dependendo do objetivo do leitor. Sobre isso, Braggio (1992) comunga conosco afirmando que há várias formas de leitura de acordo com os diferentes propósitos.

O ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicosociolinguisticamente, ele varia de acordo com a situação na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante (BRAGGIO, 1992, p. 70).

Não obstante, cabe afirmar que, sem dúvidas, o aspecto crítico-discursivo da língua é mais completo quando relacionado à formação de leitores proficientes e conscientes, contudo, também é mais complexo quando se trata de encontrar ou formular atividades para desenvolver esse tipo de leitura com os leitores no âmbito escolar. No entanto é fundamental que o modelo crítico-discursivo de leitura seja um amparo constante no norteamento das atividades de leitura em sala de aula, dado o seu caráter formador do leitor.

2.3 ENTRE TEXTOS E HIPERTEXTOS

Apresentamos, a esta altura do estudo, algumas considerações sobre a hipermodernidade e como esta tem influenciado na radicalização de conceitos fundamentais da nossa sociedade, principalmente em relação às noções de leitura e de escrita no âmbito digital e de uma consequente discussão sobre os conceitos de texto e de hipertexto, além de suas particularidades, com maior ênfase neste último.

2.3.1 Uma breve contextualização

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) promoveram uma revolução, não apenas na maneira em que nos relacionamos com as práticas de leitura e de escrita, mas também nas novas formas de participação e interação social. Nesse sentido, a época atual, marcada pelo desenvolvimento vertiginoso de ferramentas que facilitam a interação humana, é considerada um marco de ruptura entre as eras, em outras palavras, a nossa época situa uma fronteira entre o modernismo e a pós-modernidade, conhecida como a era digital.

O conceito de pós-modernidade, proposto por Lyotard (2002), pressupõe uma ruptura com os aspectos modernos: o desaparecimento das grandes narrativas, a distribuição desigual das vantagens adquiridas, entre outros. Contrapondo-se à ideia de superação da modernidade, Lipovetsky (2004) afirma que, o que acontece nos tempos atuais não é uma superação propriamente dita dos tempos modernos, mas uma radicalização de suas características.

Hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa? Ao clima de epílogo segue-se uma sensação de fuga para adiante, de modernização desenfreada [...]. Longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate, concretizando-se no liberalismo globalizado, na mercantilização quase generalizada dos modos de vida, na exploração da razão instrumental até a “morte” desta, numa individualização galopante (LIPOVETSKY, 2004, p. 53).

Na hipermodernidade tudo é radicalizado, tudo é elevado a um grau nunca antes presenciado. Nesse sentido, também o prefixo **hiper-** é deslocado para novos contextos e novas situações, dando origem a novas palavras e novos conceitos que sofreram de uma exposição à radicalidade, é o caso de: hipercapitalismo, hiperclasse, hipermercado, hipercomplexidade, hiperindividualismo, hiperconsumismo, além de hipertexto, que é o objeto deste estudo.

Apesar da discussão sobre a hipermodernidade e os seus desdobramentos ser um tema de indiscutível importância, como condições de efeitos de coerência, focaremos neste estudo apenas em um desses conceitos, aquele que nos interessa mais no campo da educação e da leitura: o hipertexto.

O vocábulo hipertexto é um substantivo composto formado por um processo de derivação prefixal, sendo o prefixo de origem grega e, o radical, de origem latina. De acordo com Ferreira (2004, sp), **hiper** é um prefixo que tem origem no grego *hypér* e significa “algo que ocupa uma posição superior”, que “situa-se além”, que “se encontra em excesso”. Segundo o mesmo dicionário, a palavra **texto** tem origem no latim *textus*, derivada a partir de *texere*, que significa “tecer” ou “entrelaçar algo com fios” (FERREIRA, 2004, sp).

Ao observamos a definição da palavra texto, vemos que, literalmente, o texto nada mais é do que uma produção de um tecido de significação, cuja existência se dá a partir de um entrelaçamento de ideias tecidas em uma unidade textual. Nesse sentido, o acréscimo do prefixo grego à palavra **texto** confere a esta uma posição que supera a sua significação original, ou seja, etimologicamente, a palavra hipertexto, denota a ideia de uma construção que está além do texto simplificado.

Contudo, a definição de hipertexto vai além da etimologia. Nesse sentido, algumas questões são pertinentes para uma definição mais funcional do universo hipertextual, a saber: O que é um texto? E um hipertexto? O hipertexto é diferente de um texto? Quais as características de um hipertexto? Essas são questões que tentaremos responder no decorrer deste estudo buscando, antes de mais nada, trazer uma definição do que entendemos pela unidade discursiva a qual denominamos de texto.

2.3.2 O texto

Os textos são construtos sociais que representam uma unidade de interação entre os indivíduos ou usuários de um mesmo código linguístico. Eles são fatores essenciais no processo de interação social porque se constituem como manifestações elementares da língua e são considerados como único tipo de material linguístico que, de fato, é observável, portanto, passível de estudos.

Um texto nada mais é, como está inscrito na sua veia etimológica, do que um entrelaçamento de palavras que se seguem formando uma unidade co-textual e contextual de conteúdos significativos. Produzir um texto, como a raiz do próprio nome sugere, é, nesse

sentido, tecer os fios de uma cadeia de significação verbal e construir uma ponte de interação entre o locutor e o interlocutor, numa produção mútua de significado.

Por muito tempo considerado como apenas uma confluência de frases, ou mesmo uma soma de significados de frases independentes, o texto teve o seu potencial amiudado mediante essas definições. Para Bakhtin (1997) o texto perpassa a ideia descritiva de representação do mundo e adentra na perspectiva de recriação das ideias do mundo enquanto o descreve, nesse sentido o texto reflete o mundo na medida em que o constrói.

Partindo também do viés etimológico e dos conceitos bakhtinianos, Marcuschi (2008, p. 72) conceitua o texto como

um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...] também podemos afirmar do texto que ele **refrata o mundo** na medida em que o constrói (grifo do autor).

De acordo com Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p.72), o texto é um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. As ações linguísticas envolvem o uso da língua enquanto código, dos signos linguísticos, do significado e do significante. Enquanto isso, as ações cognitivas envolvem a percepção do próprio falante e os fenômenos mentais de representação simbólica de conceitos. Ainda, as ações sociais dizem respeito ao fator essencial do texto: é sempre produzido para alguém e por alguém, com a função de transmitir algo, portanto, todo texto é, em sua essência, uma produção social.

A importância dos textos perpassam a lógica da simples comunicação e constituem o próprio exercícios da existência humana: interagir. Da mesma maneira, os textos são fontes de conhecimento infundável, tanto culturalmente – com a transmissão e conseqüente multiplicação de conhecimento – quanto pelo fator metalinguístico, já que os textos carregam em si o potencial para ser o objeto de estudo científico da língua. Nesse sentido, a língua não pode prescindir dos textos como objetos de estudo, seja pela sua função de comunicar, seja pela função de expressar pensamentos, seja pela função de interagir socialmente, já que o texto também se constitui como um elo entre produtores e receptores do enunciado.

Marcuschi (2008, p. 94) ressalta a dialogicidade textual quando afirma que “o texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte”. Nesse ínterim, não se pode construir o significado de um texto, do mesmo modo, a partir do somatório de frases, porque não se pode depreender o significado de apenas uma frase do texto ignorando o seu significado co-textual e contextual.

Os princípios do texto denominados de co-texto e contexto são elementos que compõem o texto e permeiam todas as relações de sentido, na produção e na interpretação ou na atribuição de sentidos pelo leitor através dos fatores linguísticos e extralinguísticos no âmbito da comunicação.

O co-texto se dá entre os elementos internos do próprio texto, como as relações semânticas, as anáforas, na relação de concordância verbo-nominal, na regência e nos aspectos sintáticos e morfológicos do enunciado. Ainda, a regência e os aspectos sintáticos e morfológicos e as relações entre enunciados são pertencentes à esta noção.

O contexto, por sua vez, é constituído de elementos exteriores ao texto, ou seja, encontrados além do código, uma vez que não é possível produzir ou compreender um texto apenas pelos elementos linguísticos. Os elementos contextuais “se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Nem toda significação provém unicamente dos fatores lexicais e gramaticais, há de se considerar a fonte de sentido do discurso, mediante as condições de produção e a interpretação do leitor, que é o contexto.

É importante salientar que, mesmo possuindo definições opostas e atuando interna e externamente ao fator linguístico, co-texto e contexto são interdependentes e fundamentais para a produção de sentido, e estão intrinsecamente ligados, não podem prescindir um do outro na construção de sentidos do texto, que se dá através da interação entre o autor e o leitor através do enunciado.

2.3.3 O hipertexto

As definições de texto não excluem o hipertexto de sua abrangência. Como vimos na discussão anterior, o prefixo **hiper-** confere ao texto, funcionalidades extras mais elaboradas de suas potencialidades por aquele estar inscrito e inserido no âmbito digital.

O hipertexto é um suporte digital que permite uma leitura multifacetada de um texto a partir de *hyperlinks* que se estendem no meio digital de forma não linear, melhor dizendo, de maneira multilinear, em que o leitor pode acessar instantaneamente informações de outros textos em tempo real. O suporte carrega em si informações complementares que possibilitam ao interlocutor acessar diferentes informações ao mesmo tempo em que realiza uma leitura, promovendo assim, uma experiência mais completa do objeto de conhecimento sobre o qual que ele se debruça.

O termo hipertexto foi cunhado pelo estadunidense Theodor Holm Nelson na década de 1960 para referir-se a uma escrita eletrônica não sequencial e não linear que permite ao leitor um acesso ilimitado a outros textos. Nas palavras de Nelson (apud KOCH, 2007), hipertexto é

um conceito unificado de ideias e de dados interconectados, de tal modo que estes dados possam ser editados em computador. Desta forma, tratar-se-ia de uma instância que põe em evidência não só um sistema de organização de dados, como também um modo de pensar.

O suporte hipertextual é multifacetado e permite uma interação desterritorializada e em tempo real de uma forma plurilinear de conteúdos, permitindo ao leitor um acesso a informações diversificadas em direções praticamente ilimitadas em um texto no âmbito digital. Nesse sentido, Xavier (2003, p. 285) afirma que

hipertextos são dispositivos digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) on-line, isto é, páginas eletrônicas que estão indexadas à Internet, interligadas e que possuem um domínio URL ou endereço eletrônico, na *World Wide Web*.

Contudo, é importante salientar que o hipertexto não deixa de ser um texto, mas se constitui como uma forma de estruturação textual distinta, marcada não apenas pela leitura não linear, mas principalmente, pela leitura multilinear. A leitura do hipertexto se dá a partir dos *hyperlinks* que conectam em tempo real o leitor com informações complementares, funcionando como uma teia de informações que se complementam, apresentando uma progressão temática diferente daquela do texto nas plataformas analógicas.

Essa característica do hipertexto é claramente uma benesse do fator tecnológico, sem o qual, a própria noção de estruturação textual do hipertexto não seria possível. Novamente voltamos às duas áreas que promoveram a revolução digital, a informática possibilita que as informações sejam armazenadas em dados no ciberespaço e a telecomunicação que permite que esses dados sejam acessados em tempo real de qualquer lugar do mundo, constituindo uma leitura ubíqua.

Ainda, sobre a estrutura de composição do hipertexto, há outra característica que possibilita uma experiência ímpar de leitura; trata-se de seu caráter multissemiótico, que pode interconectar a linguagem verbal com as outras linguagens – tátil, cinésica e auditiva –, integrando-se em apenas uma unidade textual. A interatividade e a diversidade de informações proporcionada pelo hipertexto, nesse sentido, favorecem uma leitura muito mais

interessante e completa do que qualquer outro suporte analógico, principalmente se pensarmos nas gerações de nativos digitais que hoje ocupam a maioria dos assentos nas escolas.

Com o hipertexto, o leitor também assume uma posição distinta quanto à leitura. Ao acessar ou deixar de acessar os *hiperlinks*, que funcionam como um elo de uma cadeia construtiva de significação, o leitor passa também a construir o texto, tornando-se um co-autor à medida em que preenche os espaços com o conhecimento adquirido através dos referidos *hiperlinks*.

Coscarelli (2009) reconhece que alguns autores, principalmente aqueles que colocam o hipertexto num patamar diferente do texto propriamente dito, propõem que, enquanto o leitor acessa os *hiperlinks*, torna-se também um construtor da significação do texto percorrendo o caminho apropriado. Ainda, afirma que, para esses autores,

O hipertexto é visto como um texto não-linear que não tem eixo organizacional, nem centro. Além disso, esses autores argumentam que hipertextos requerem um leitor mais ativo, que deve ser um construtor de significado autônomo e independente. O leitor será também um co-autor, uma vez que pode adicionar informações ao texto (COSCARRELLI, 2009, p. 551).

Ainda sobre a co-autoria do texto, Koch (2003, p. 63) diz que

O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de modo a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema.

A co-autoria estaria relacionada ao movimento que o leitor faz, enquanto seleciona os *hiperlinks* que deseja seguir no hipertexto, enquanto complementador de significado em um movimento de sintonia e de interação com o autor. Entretanto, algumas considerações nos fazem observar que esta característica não é exclusiva do hipertexto, funcionando também como uma especificidade de qualquer texto, seja ele analógico ou digital, desde que este leitor esteja apto à complementação das pistas intrínsecas deixadas pelo autor. Brandão (1994, p. 86) considera que “A operação do leitor para por em funcionamento o texto é, portanto, uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual”.

Além do princípio da co-autoria, outros aspectos de textualidade⁴ (MARCUSCHI, 2008) presentes, tanto do texto quanto no hipertexto, fazem alguns autores situarem este no mesmo patamar daquele ao afirmar que não só o hipertexto apresenta as mesmas

características de qualquer texto, mas também que todo texto é um hipertexto (COSCARELLI, 2009; KOCH, 2003). Koch (2003) parte desse pressuposto afirmando que, do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto, dada a construção plurilinear de todos os tipos de textos, que se constituem de uma proposta de sentidos múltiplos a serem resgatados pelo leitor.

Aqui Koch (2003) não faz alusão apenas às inferências de significados e a leitura de mundo, inerentes ao leitor, mas também às pistas físicas adotadas como complementação de informações, tais quais como as citações, as referências e as notas de rodapé presentes nos textos. A autora vai além, ao considerar que todo texto é um hipertexto, afirmando que “a diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso” (KOCH, 2003, p. 61).

Coscarelli (2006) também comunga dessa visão ao afirmar que as definições de hipertexto como um suporte de leitura de cadeias referenciais entre elementos que marcam a não linearidade dos textos estão presentes em textos que não se encontram em ambiente digital, considerando assim, que os suportes analógicos possuem tais elementos e, nesse sentido, também se encaixariam dentro dessa definição de hipertexto. Por fim, Coscarelli, (2009, p. 554) argumenta que:

Podemos entender que os links possam ser de vários tipos, como notas de pé-de-página, citações, referências a outros textos e vozes, além de ícones, palavras azuis grifadas, entre outras convenções para indicar links no texto digital. O que reforça minha tese de que todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual.

Nesse ínterim, Ribeiro (SD) considera as definições que caracterizam um hipertexto como um suporte de natureza digital e que possui partes ou palavras que redirecionam o leitor para outros textos é uma simplificação do conceito hipertextual. Para a autora,

textos não lineares ou multilineares, que propiciam ao leitor trilhas de leitura opcionais ou de ordem variável, existem muito antes dos computadores. Enciclopédias e dicionários costumam ser apontados como exemplos de hipertextos impressos, isto é, em tecnologias analógicas, e há vários desses exemplares em programas dirigidos a crianças, desde a alfabetização.

⁴ Os princípios de textualidade, segundo Marcuschi (2008), são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Sendo assim, podemos identificar que existe uma natureza hipertextual em todos os tipos de textos que carregam referências. Essa multiplicidade e, ao mesmo tempo dialogicidade de discursos foi apontada por Bakhtin (1997, p. 308) ao postular que “todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva”, reconhecendo, no ato da enunciação, uma reverberação de outras vozes que atuam como ligações na construção do discurso.

Fazendo uma atualização e, ao mesmo tempo, uma transposição dessa afirmação do enunciado enquanto produto de fala ou mesmo de escrita analógica para o suporte digital, a enunciação, nesse caso, o hipertexto, seria, de fato uma cadeia de comunicação com diferentes vozes, ligadas e conectadas por elos, os *hiperlinks*. Apesar da obra bakhtiniana ter sido produzida há tempos, podemos observar que esta é uma afirmação mais do que atual, que encontra o seu significado mais plano na era digital, o que talvez nem o próprio Bakhtin esperasse.

Rojo (2015, p. 120) compartilha dessa visão, ao reconhecer que

nunca antes a ideia de que o enunciado é um elo na cadeia verbal que remete a (e se trama a partir de ou nos) enunciados anteriores a que se estabelece como referência para enunciados ulteriores, a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria – como uma orquestração de vozes – puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidade, mídias e ambientes.

A orquestração de vozes a qual a autora se refere é a intertextualidade presente em todo e qualquer enunciado, isso quer dizer que as características intertextuais estão inerentes à própria produção de discursos sociais. No entanto, observamos que essa característica se manifesta no hipertexto, se não com maior intensidade, com maior desvelamento das referências através dos *hiperlinks* que nos remetem sempre a outras produções, portanto, outras vozes. Sobre o hipertexto e a intertextualidade, Xavier (2003, p. 285) discorre que

A inter-relação entre os dizeres é uma condição de existência de qualquer texto ou discurso, já que nada surge do nada. Assim, todo discurso remete a outros anteriores, alude a já-ditos escritos e textualizados em celuloze, que formam uma espécie de “memória discursiva”, da qual todos os autores têm necessariamente que lançar mão, a fim de conferirem aos seus próprios discursos racionalidade e sentido. Esses já-ditos “estocados” nessa “memória discursiva”, por sua vez, vão gerar ditos futuros, modificados, mas não totalmente novos ou inéditos, perpetuando a cadeia de dizeres realizados e realizáveis por textos ou hipertextos em qualquer suporte de leitura.

Nesse sentido, podemos afirmar que a hipertextualidade não é apenas uma característica funcional do suporte digital, mesmo que o suporte em questão tenha promovido uma revolução na maneira de ler e de escrever, a não linearidade e as referências a outros textos também estão presentes nos exemplares analógicos. Reconhecemos que, em relação à recepção e aos fatores de textualidade, todo texto é um hipertexto, no entanto, reconhecemos também que o suporte digital favorece um tipo de leitura muito mais completa do que o seu predecessor analógico no que diz respeito, principalmente, à circulação e à participação do interlocutor no processo de interação discursiva.

Apesar de não deixar de ser texto, o hipertexto, em relação ao funcionamento, diferencia-se do texto analógico por ser multifacetado e plurilinear. Nesse sentido postulamos: todo hipertexto é texto – dado o seu conteúdo significativo e a sua natureza interacional discursiva – e todo texto tem características hipertextuais – visto que é orquestrado em torno de outros discursos, portanto é intertextual e está, de alguma forma, ligado a outros textos.

De fato, a natureza hipertextual existe antes do surgimento e do desenvolvimento dos computadores, mas foi somente com o advento das TDICs que o hipertexto encontrou o seu desenvolvimento pleno. Isso ocorreu porque as tecnologias digitais possibilitaram um tipo de comunicação desterritorializada e em tempo real. Nesse sentido, o hipertexto, no suporte eletrônico, possui características diferentes dos textos analógicos com características hipertextuais. O hipertexto deixa de ser um texto singular para tornar-se um texto plural.

2.3.4 Características do hipertexto

O hipertexto, em contato com o ciberespaço, agrega características próprias que conferem a ele uma capacidade de informações praticamente ilimitadas no evento da leitura. Marcuschi (1999) e Koch (2003), listam oito características que constituem o hipertexto – este último, posteriormente, acrescenta duas à lista, mostrando a dimensão de que os estudos sobre este objeto ainda estão em movimento. São características do hipertexto:

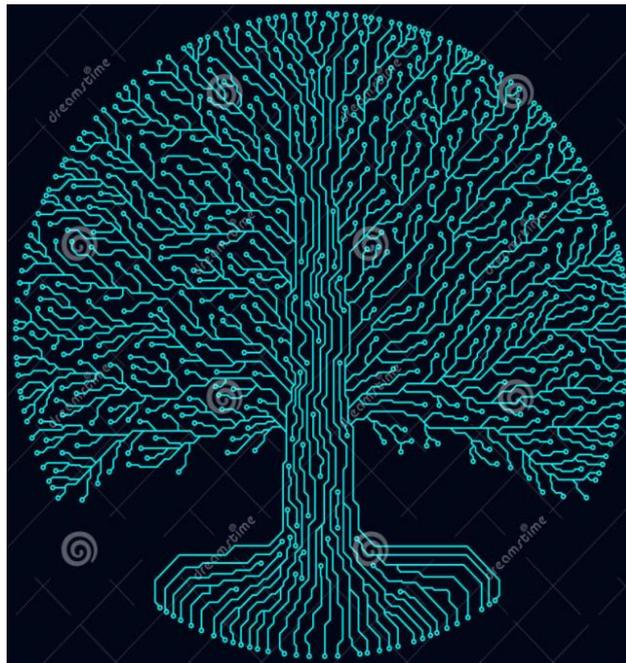
Quadro 1 – Características do hipertexto

1. Não linearidade
2. Volatilidade
3. Espacialidade topográfica
4. Fragmentariedade
5. Multissemiose
6. Descentração
7. Interatividade
8. Intertextualidade
9. Conectividade
10. Virtualidade

Fonte: Koch, 2007

A **não linearidade** ou a **não sequencialidade** é apontada como a característica principal do hipertexto e diz respeito à maneira como este se organiza em *hiperlinks* infindáveis de acesso a outros textos.

Figura 5 - Não linearidade hipertextual



Fonte: ><https://www.dreamstime.com/stock-illustration-hi-tech-circuit-style-round-yggdrasil-tree>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

A **multissemiose** diz respeito à característica do hipertexto de apresentar, em um único exemplar, múltiplas linguagens. Isto é, a linguagem verbal é interconectada com as linguagens não verbais em vários níveis, produzindo um texto com múltiplas semioses e viabilizando “a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais, etc.) numa mesma superfície de leitura” (KOCH, 2007, p. 25).

Já a característica de **descentração** – também denominada de **multicentramento** – está ligada a outras duas características citadas anteriormente, a saber: a não linearidade e a fragmentariedade. A descentração é a capacidade que o hipertexto possui de promover um deslocamento infinito de tópicos, não obedecendo a uma ordem direta das ligações entre os *hiperlinks*. Entretanto, por este deslocamento não se tratar de uma ação aleatória por parte do leitor, o termo “multicentramento” encaixa-se com mais precisão à característica em questão, já que a leitura do hipertexto é feita de uma maneira plurilinear.

Por sua vez, a **interatividade** diz respeito à condição do interlocutor em interagir com a máquina e esta, por sua vez, contribuir com uma retroação. Isso significa que o leitor, ao mesmo tempo em que aciona a máquina, recebe de volta a resposta de ação praticada. A responsividade não é uma característica do livro, pois ele não te dá um *feedback*, no entanto, o hipertexto, sim. Ele te dá um *feedback* porque é uma plataforma digital de interação centrada em uma atitude responsiva ativa, em que o nível de inter-relação é similar a “interação verbal face-a-face” (MARCUSCHI, 1999, p. 2).

A **intertextualidade** assim como a não linearidade é uma das características centrais do hipertexto. A definição de intertextualidade, tradicionalmente se dá como a capacidade que um texto tem de se comunicar com outros, seja de maneira direta, ou indireta. Não obstante, diferentemente do texto analógico, a intertextualidade no hipertexto se dá de maneira simultânea devido à natureza multidirecional do próprio suporte. No hipertexto, a intertextualidade é alçada ao máximo de sua potencialidade com a utilização do hipertexto porque o leitor pode, não só reconhecer a existência de outros textos em uma obra, como também acessá-los enquanto faz a leitura do tópico principal, em tempo real.

Para Koch (2007, p. 25), a **conectividade** é “determinada pela conexão múltipla entre blocos de significado”. Esta característica do hipertexto é essencialmente digital, consistindo na realização de atividades em um ambiente virtual em rede, em que *hiperlinks* são responsáveis pela transmissão das informações no meio cibernético. A conectividade é também uma característica essencial do universo hipertextual, porque se relaciona a forma como o suporte busca em outras páginas a complementação dos significados contextuais do

tópico principal. Nesse sentido, no ambiente virtual, não possuímos apenas uma conectividade entre as informações na rede, mas também uma interconectividade, o que permite que mais de um indivíduo se conecte com o enunciado ao mesmo tempo no ciberespaço.

Assim como a conectividade, a **virtualidade** está relacionada também à natureza digital do hipertexto. Usualmente descrita como uma existência potencial de algo, a virtualidade, no âmbito hipertextual diz respeito à existência cibernética de textos presentes no ciberespaço emulados através de meios eletrônicos. É importante não confundir a virtualidade com a não materialidade, visto que a ausência de um suporte palpável não é uma condição para a não existência da materialidade. Vide a modalidade oral da linguagem verbal, que não se materializa enquanto agente físico, no entanto, materializa-se enquanto enunciado na cadeia de significação, provocando atitudes responsivas ativas por parte de seus interlocutores. Para Lévy (1999, p. 47), “é virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular.

É importante salientar que as características que citamos, apesar de fazerem parte do universo hipertextual, não são, sobremaneira, características definitivas do suporte. Como o hipertexto é um objeto relativamente novo no âmbito científico, ainda existe muito que descobrir sobre sua natureza composicional e funcional, principalmente, considerando o ambiente efêmero em que ele se encontra instalado, que é o ciberespaço.

É igualmente importante salientar a existência de um elemento fundamental que propicia ao hipertexto a posse de todas essas características e que o constitui em sua essência: este é o *link*, ou o *hiperlink*. O *link*, também conhecido como nó, é um elo que liga um tópico discutido em um texto com o outro de relevância para o contexto do tópico principal. Como vimos anteriormente, os *links* podem também existir em textos analógicos, por esse motivo, quando nos referirmos ao texto digitalizado, adotaremos a nomenclatura de *hiperlink*, visto que é uma terminologia mais apropriada porque está relacionada à natureza digital do hipertexto.

O *hiperlink* dá ao texto no âmbito digital as características que fazem um hipertexto se diferenciar dos textos de plataforma analógica. Nesse sentido, as características hipertextuais de volatilidade, topografia, fragmentariedade, multicentrimento, conectividade e virtualidade estão especialmente ligadas a existências dos *hiperlinks* em um texto no ambiente digital, funcionando como um catalisador de referência para essas manifestações.

É também o *hiperlink* que permite ao leitor papel fundamental como co-autor do objeto textual, a medida em que este navega no espaço cibernético orientando-se pela sua

avidez de conhecimento do objeto em que se debruça. O *hiperlink*, nesse sentido, funciona como uma ponte que desterritorializa os limites do universo digital, fornecendo ao hiperleitor uma gama quase infindável de caminhos a serem percorridos na construção de significados.

A partir da visão de todas essas características, entendemos que o hipertexto é um suporte de natureza digital que apresenta uma linguagem multimodal e multissemiótica, com uma organização multilinear, ou seja, não sequencial e destopicalizada, que ocorre em um ambiente de interação desterritorializada no universo cibernético.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, descrevendo sobre o contexto em que foi realizada a pesquisa, a pesquisa bibliográfica, além da descrição da instituição e dos sujeitos da pesquisa e a delimitação do *corpus*. Utilizamos a netnografia como procedimento de observação das redes sociais a fim de observar como os interlocutores da pesquisa se portavam e como recebiam as atividades desenvolvidas a partir do suporte digital. Utilizamos também esse procedimento porque, ele “se apega e incorpora uma imensa variedade de diferentes técnicas e abordagens de pesquisa”. (KOZINETTS, 2014, p.47).

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa-ação de cunho intervencionista, os procedimentos aqui descritos precisaram ser, ao mesmo tempo em que iam sendo aplicados, revistos e, algumas vezes, modificados, a fim de atingir mais diretamente os objetivos propostos.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo tem por finalidade investigar como o hipertexto pode favorecer o desenvolvimento das competências de leitura crítica, baseada na análise crítica do discurso, estudados por Fairclough (2001). Visando alcançar tal propositura, estabelecemos como procedimentos metodológicos a etnografia, a netnografia e a pesquisa-ação, utilizando também como instrumentos de pesquisa a observação participante e o diário de campo.

A pesquisa foi realizada com 22 alunos (apesar de a turma contar com 28 matrículas) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, localizada na zona urbana do município de Mamanguape – PB – interlocutores sobre os quais traçaremos um perfil socioeconômico posteriormente. Por questões éticas, optamos por não identificar a instituição de ensino em que se desenvolveu este estudo.

A investigação aqui descrita ocorreu no ambiente de sala de aula, e, como se trata de uma intervenção, o pesquisador principal foi o próprio professor da turma: em outras palavras, o mesmo que vos descreve esta pesquisa.

Esta pesquisa se trata da investigação de como o hipertexto pode ser um suporte que dá auxílio ao desenvolvimento da leitura em uma perspectiva crítico-discursiva, objetivo que nos orientou a aplicar atividades diversificadas, inicialmente, com o suporte analógico de leitura, para assim, verificar como o suporte digital influenciava na dimensão da interpretação.

Para este fim, foram utilizados dois textos, do mesmo gênero – crônica – e do mesmo autor – Lima Barreto – para comparar os resultados da interpretação com o suporte analógico – papel impresso – e o suporte digital – hipertexto.

Utilizamos, como métodos de pesquisa procedimentos etnográficos, visando mapear o perfil socioeconômico dos interlocutores. Esse mapeamento foi feito a partir de um questionário *online* (elaboração nossa a partir do Google Formulários) que continha dezessete perguntas relacionadas à idade, à sua escolaridade e à escolaridade dos pais, programas sociais de que a família participa, entre outras informações.

Utilizamos também da netnografia (KOZINETS, 2014), já que o estudo como trata-se de uma pesquisa qualitativa, a fim de verificar a receptividade dos alunos sobre as duas atividades propostas baseada na leitura dos textos em duas plataformas – a analógica e a digital. Para a realização da pesquisa netnográfica, criamos um grupo fechado na rede social *Facebook*, adicionando o professor de língua portuguesa da turma e todos os alunos participantes das atividades, a fim de realizar uma análise comparativa, colhendo suas opiniões sobre os dois tipos de leitura. A netnografia é uma adaptação da pesquisa etnográfica, constituindo-se de um método qualitativo de análise dos atores sociais, realizada no ciberespaço a fim de traçar o perfil dos indivíduos nas comunidades virtuais em que se inserem e prestou-se bem ao objetivo proposto neste estudo (KOZINETS, 2014).

Como foi desenvolvida em um grupo fechado de rede social, a netnografia utilizada neste estudo pautou-se no método dos grupos de foco, que, segundo Kozinets (2014, p. 51) refere-se a “uma entrevista conduzida em um formato de grupo[...] Grupos de foco são uma forma popular de pesquisa qualitativa usada para reunir rapidamente opiniões e perspectivas,

Utilizamos, para a coleta de dados, o diário de campo e a observação participante (MINAYO, 2009). A utilização dessas técnicas permitiu-nos extrair informações valiosas quando da intervenção. A pesquisa-ação permitiu-nos entrar diretamente em contato com os nossos interlocutores, considerando a relação de proximidade do pesquisador (professor) com os interlocutores (alunos). Thiollent (1985, apud GIL, 2008, p. 30) define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

A observação participante é uma técnica fundamental no processo e própria de uma investigação dessa natureza, considerando que o professor interfere no contexto da pesquisa,

que é de cunho qualitativo e que o pesquisador está em relação direta com o interlocutor. O diário de campo, por sua vez, por registrar as atividades em detalhes, propiciou uma descrição exata e minuciosa de tudo o que acontecia, permitindo um registro cronologicamente detalhado, o que foi importante para a análise dos avanços da pesquisa.

Para a análise dos resultados, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa mediante os dados coletados dos instrumentos de pesquisa utilizados, bem como realizamos uma análise comparativa dos dados coletados na intervenção no primeiro momento – quando da aplicação das atividades com papel impresso como suporte – e no segundo momento – quando da aplicação das atividades utilizando o hipertexto como suporte.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Focamos a nossa pesquisa bibliográfica na leitura, explorando as revoluções históricas (CHARTIER, 1994) pelas quais passou e debatendo, desde o seu conceito mais abrangente até as suas definições mais restritivas, que aqui denominamos de modelos de leitura. Discutimos os quatro modelos de leitura (LEFFA 1996, 1999), detendo-nos mais especificamente no modelo crítico-discursivo, baseado na análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1996, 2001), visto que é a perspectiva do objeto de investigação deste estudo.

Posteriormente, discorremos sobre as relações entre o texto (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008) e o hipertexto (COSCARRELLI, 2006, 2009; KOCH; 2003). Como os dois elementos estão ligados entre si e quais as diferenças que há entre eles. Fizemos também uma conceituação mais aprofundada de hipertexto (XAVIER, 2003; RIBEIRO, 2018), dissertando sobre os elementos que o caracterizam (KOCH 2007; MARCUSCHI, 1999) e também sobre o elemento essencial que o compõe, o *hiperlink*.

Na última parte da fundamentação teórica, discorremos sobre as tecnologias na educação (KENSKI, 2012) e a sociedade e suas tecnologias (MORAN, 2000; LÉVY, 1999; JOHNSON, 2001). Ainda, dissertamos sobre os indivíduos inseridos nessa revolução contemporânea e as gerações digitais (TELLES, 2009; GABRIEL, 2013) bem como as suas características (LIPOVETSKY, 2004). Por fim, destacaremos a importância da escola abordando o letramento (FERREIRO, 2013; SOARES, 2002) e o letramento digital (RIBEIRO e COSCARRELLI, SD).

3.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Por questões éticas, omitiremos o nome da instituição em que foi realizado o estudo, no entanto, faremos uma breve descrição da infraestrutura, dos equipamentos e dos recursos humanos encontrados na escola no ano de 2017 a fim de contextualizar o ambiente em que foi desenvolvido este estudo⁵.

A instituição possui uma área total de 4,380m² com nove salas de aula, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala da assistente social, um laboratório de informática com dez CPUs e vinte monitores, uma cozinha, oito banheiros, sendo seis para os alunos (três femininos e três masculinos) e um para professores e um para funcionários, dois almoçarifados, um depósito e uma despensa para a merenda escolar, uma área de eventos, dois corredores e duas áreas não construídas.

Sobre o corpo discente, em 2017, a maioria (58%) vive na Zona Urbana e (42%) moram na Zona Rural. Muitos vêm de famílias desprovidas de uma educação formal sólida e com rendas inferiores a um salário mínimo composto por pais, que em sua maioria são agricultores ou sem profissão definidas, sobrevivendo de pequenos serviços domésticos, como, serventes, pedreiros, agricultores, comerciante ambulante etc. A quantidade média de filhos que estudam, na escola, é de cinco por família. Grande parte do alunado participa do Programa Bolsa Família.

Cada sala de aula é composta por um quadro branco, birô, ventiladores, e carteiras. A escola também dispõe de ferramentas midiáticas, tais como três computadores administrativos e dezenove no laboratório de informática para uso dos alunos e duas impressoras, duas caixas acústicas amplificadas com dois microfones, dois televisores, uma câmera, duas filmadoras, dois notebooks, um datashow, um aparelho de DVD e três microssistem e um aparelho de som com seis caixas que auxilia no desenvolvimento das aulas, uma mesa de som.

Sobre o quadro funcional da escola no ano de 2017, a escola possui uma direção composta por três membros efetivos do quadro da escola, escolhidos via voto para o pleito 2016 a 2018, que consiste em um diretor principal e dois diretores adjuntos. Existem cinco funcionários do setor administrativo, que ocupam os cargos de secretário, auxiliar de secretaria e técnico administrativo. Também existem quinze funcionários de apoio que ocupam os cargos de auxiliar de serviços gerais, inspetor, vigilante, porteiro e merendeira.

Por sua vez, o corpo docente é composto por quarenta e cinco professores, entre as diversas disciplinas que lecionam, sendo que todos possuem, no mínimo, graduação. Não foi informado se estes possuem outras titulações.

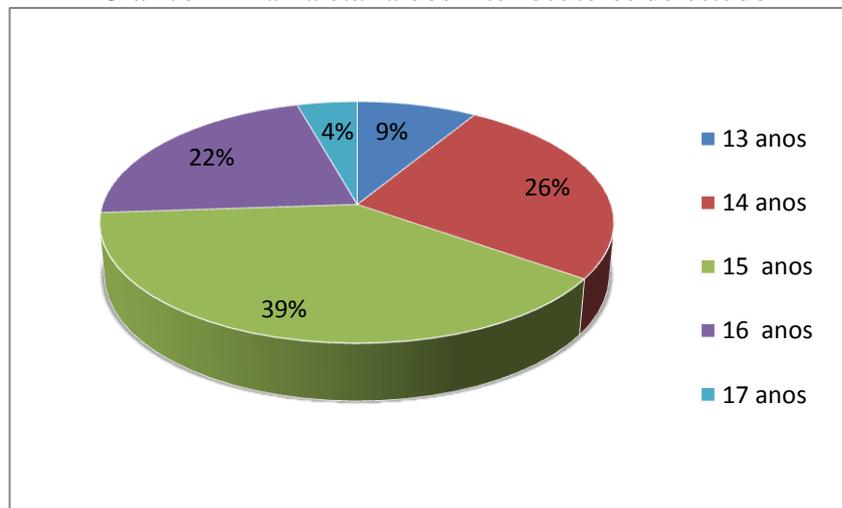
⁵ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do ano de 2017 da instituição escolar.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de conhecer melhor os nossos interlocutores, utilizamos de procedimentos etnográficos de pesquisa para elaborar um perfil socioeconômico dos participantes, a partir de um questionário *online*, que contou com a participação de 19 estudantes (apesar de a turma possuir 28 matrículas) da turma que puderam acessar o questionário. A partir das informações, pudemos traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa.

Os interlocutores são alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental do horário vespertino da escola descrita no tópico anterior. Estão em uma faixa etária que compreende desde os 13 aos 17 anos de idade, sendo a maior incidência entre 14 e 16 anos, como podemos observar no GRAF. 1.

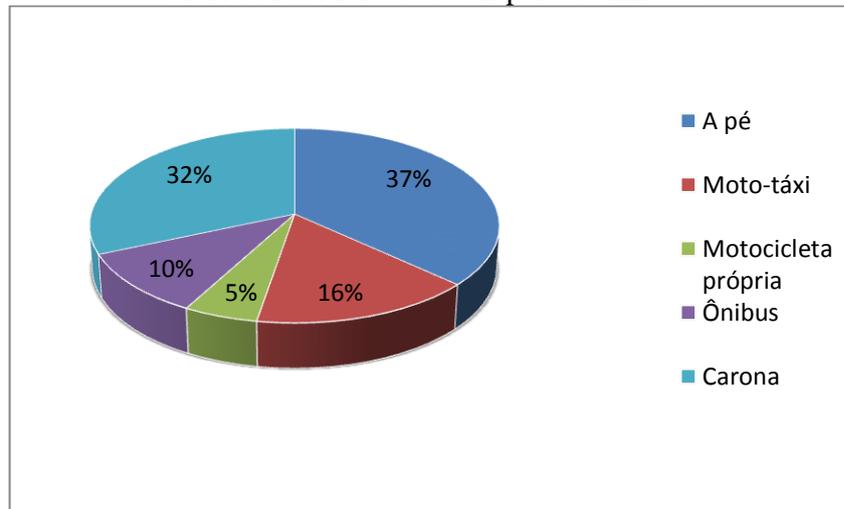
Gráfico 1 - Faixa etária dos interlocutores do estudo



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

De acordo com os próprios interlocutores, observamos que quase 3/4 deles (73,7%) moram na zona urbana do município. Isso faz com que o autodeslocamento (37%) e a carona (32%) sejam os meios de transporte mais utilizados pela maior parte dos alunos, mesmo que uma minoria ainda utilize moto-táxi (16%) ou ônibus (10%) para chegar até a unidade escolar.

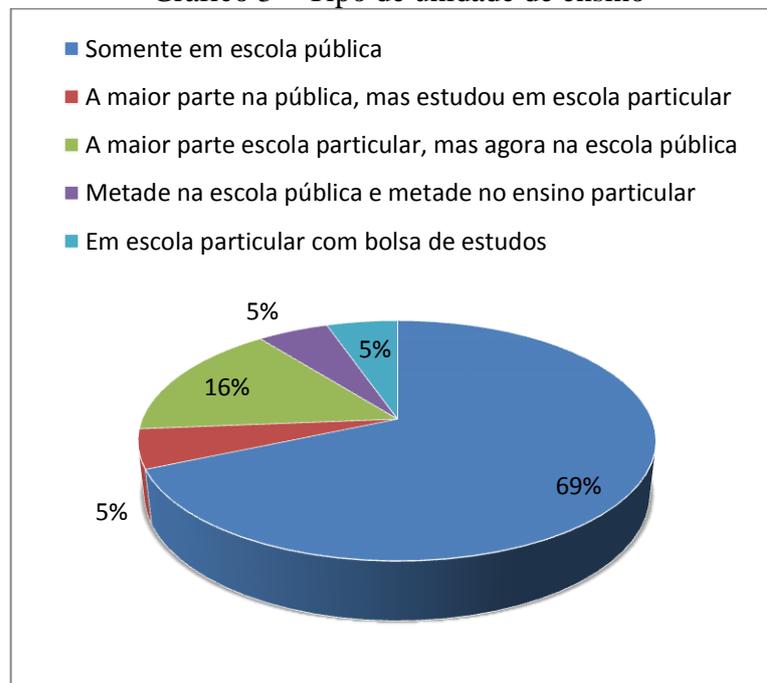
Gráfico 2 – Meios de transporte utilizados



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Em relação ao histórico e ao tipo de unidade de ensino, apuramos que 69% dos interlocutores estudaram somente em escola pública, demonstrando que a clientela da unidade de ensino depende de que o poder público ofereça um ensino básico de qualidade para que tenham oportunidade para ingressar no mercado de trabalho ou em cursos superiores. Outro número a ser destacado é o de alunos que estudaram a maior parte do tempo em escolas particulares, mas agora estão na escola pública (16%), como observamos no GRAF. 3.

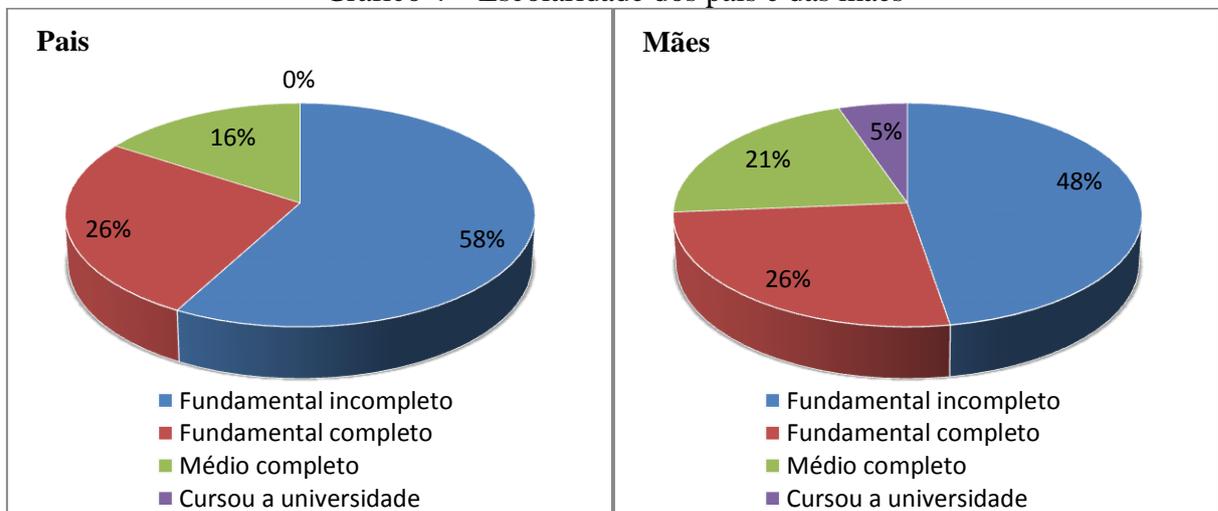
Gráfico 3 – Tipo de unidade de ensino



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Em relação ao histórico escolar, percebemos que mais de 30% desses alunos já foram retidos em alguma série, número alto para os padrões atuais, em que a taxa de fluxo é uma das variáveis para o cálculo dos índices de avaliação da educação básica pelos órgãos reguladores do ensino público.

Gráfico 4 – Escolaridade dos pais e das mães



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Como observamos no GRAF. 4, o nível de escolaridade dos pais é baixo, visto que 57,9% deles possuem o ensino fundamental incompleto, sendo que apenas pouco mais de 15% chegaram a concluir o ensino médio e nenhum chegou a frequentar a universidade – mesmo que a cidade possua um Campus da Universidade Federal da Paraíba (Campus IV). O nível de escolaridade das mães, igualmente, também não é dos mais altos, sendo que 47,4% delas possuem o ensino fundamental incompleto, apenas 21,1% concluíram o ensino médio e só 5% delas frequentaram a universidade.

Levando em conta o aspecto de moradia, quase a totalidade (95%) vive em casa própria, feita de alvenaria, com acabamento (95%) e com rede de esgoto (58%). As famílias são grandes, considerando que 95% dos interlocutores afirmaram que suas famílias são compostas por quatro pessoas ou mais morando na mesma residência. Não obstante, 31,6% dos estudantes afirmaram que moravam junto com tios ou avós na mesma residência e que, apesar de as famílias serem grandes, 58% afirmaram que apenas no máximo duas pessoas de sua casa trabalham. Apesar disso, aproximadamente 74% das famílias são beneficiárias de algum programa social do governo.

3.5 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* gerado para a pesquisa foi resultado de duas atividades de estudo do texto realizadas em sala de aula com dois textos: **A política republicana** e **O novo manifesto**, ambos do autor Lima Barreto, que foram apresentados para a leitura da turma em dois suportes distintos: o primeiro, no suporte analógico e, o segundo, no suporte digital.

Inicialmente, os interlocutores fizeram a leitura do primeiro texto no suporte analógico – impressos em papel – e responderam a uma série de questões elaboradas com base em dois modelos de leitura, a saber, o modelo ascendente e o modelo crítico-discursivo, a fim de verificar a desenvoltura em responder questões que envolvam tanto habilidades de leitura superficial quanto habilidades de resgatar o contexto de produção social, histórica e ideológica.

Na segunda parte da intervenção, os participantes trabalharam com o segundo texto, desta feita realizando a leitura no suporte digital, ou seja, um hipertexto hospedado em um *blog* formatado pelo professor da turma, que, na impossibilidade do uso dos laboratórios (como veremos *a posteriori*), foi acessado a partir dos dispositivos móveis dos próprios estudantes que se disponibilizaram a participar da atividade.

Ainda, utilizamos dois dos modelos de leitura em que nos baseamos para realizar a elaboração das questões: o modelo ascendente e o modelo crítico-discursivo de leitura. A partir dos resultados de interpretação obtidos nas duas atividades, fizemos uma análise comparativa para verificar como o hipertexto influenciava no processo de interpretação e como este afetava a compreensão dos interlocutores, principalmente no que diz respeito à resolução das questões que envolviam o resgate de conhecimentos contextuais para serem resolvidas.

O capítulo seguinte está dividido em duas partes distintas que envolvem momentos diferentes da intervenção em sala de aula, a saber: a atividade de leitura realizada a partir do suporte analógico e a leitura realizada a partir do suporte digital. Além do relato de como foram realizadas estas duas atividades, faremos uma discussão dos resultados obtidos à luz das teorias abordadas neste estudo.

4 A LEITURA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DOS SUPORTES ANALÓGICO E DIGITAL

Neste capítulo, descreveremos as atividades aplicadas em sala de aula, bem como procederemos com uma análise dos dados coletados, pautados nos modelos teóricos de leitura já apresentados neste estudo. É importante salientar que, na intervenção em sala de aula, utilizamos apenas questões relacionadas a apenas dois modelos teóricos aqui apresentados: o modelo ascendente e o modelo crítico-discursivo. A ideia é apenas confrontar o desempenho dos interlocutores quando se trata de interpretar, em um texto, questões mais superficiais – baseadas no modelo ascendente – e/ou questões que exigem um conhecimento contextual mais amplo – baseadas no modelo crítico-discursivo de leitura.

A intervenção descrita foi realizada em uma escola da rede estadual da Paraíba, no município de Mamanguape, em uma turma de nono ano do ensino fundamental, que possui 28 alunos matriculados, no entanto, apenas 22 deles participaram, número dos que estavam presentes no dia da intervenção. Os interlocutores da pesquisa têm entre 14 e 16 anos de idade e foram selecionados com base no entendimento de que essa série era a que melhor se enquadrava para um estudo sobre a leitura em aspectos mais contextuais.

Esta pesquisa foi dividida em duas fases distintas: a primeira fase envolveu a aplicação de atividades de interpretação de texto cujo suporte que os alunos deveriam proceder com a leitura era o analógico – papel impresso –, enquanto que a segunda fase, consistia também da interpretação de texto, desta feita com a leitura a ser realizada mediante o suporte digital – o hipertexto.

Ambas as fases envolveram a leitura de textos do gênero crônica, do autor Lima Barreto (1915, 1918), seguida da aplicação de atividades que envolviam sete questões abertas. Elaboramos as questões de modo que os estudantes pudessem inferir as resposta de duas maneiras: de acordo com uma leitura superficial do texto ou resgatando conhecimentos prévios e/ou contextuais. Por questões metodológicas, utilizaremos as nomenclaturas: questões ascendentes e questões crítico-discursivas, respectivamente.

As questões elaboradas de acordo com o modelo ascendente se concentravam nas informações explícitas no texto, por sua vez, as questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo buscavam fazer com que o aluno resgatasse informações de cunho social, histórico ou mesmo ideológico, através de pistas contextuais deixadas no texto pelo próprio autor.

Também, nas duas fases, os procedimentos de intervenção foram similares: uma breve apresentação do autor e de suas obras, uma breve apresentação do gênero e de suas características, a leitura dos textos e a aplicação da atividade. Estipulamos, para a realização da atividade, duas aulas de 45 minutos, com o tempo total de 90 minutos, tempo que se mostrou suficiente na aplicação do diagnóstico e da intervenção.

Para facilitar a apresentação dos dados, dividimos as respostas dadas pelos estudantes às questões em três categorias: adequadas, quando a resposta foi satisfatória à pergunta; inadequadas, quando a resposta estava aquém do esperado ou incoerente e; branco, quando não houve resposta para a questão.

4.1 ATIVIDADES DE LEITURA COM O SUPORTE ANALÓGICO

Como mencionado, a referida turma possui 28 alunos matriculados, no entanto, participaram da atividade em sala de aula apenas 22 alunos, número dos que estavam presentes no dia em que se deram as atividades aqui relatadas. Antes de apresentarmos os dados coletados durante o diagnóstico, é necessário explicitar como foi apresentada e desenvolvida a atividade em sala de aula e de com essa atividade foi recebida e executada pelos alunos.

Inicialmente, os alunos foram informados de que aquela aula era parte de uma pesquisa para diagnosticar as suas habilidades de leitura e de interpretação de textos. A seguir, foi feita uma breve apresentação do autor, Lima Barreto, além de algumas de suas obras e ainda, as características de sua escrita. Os alunos, até então, estavam ouvindo atentamente e acenavam com sinais de que estavam compreendendo o que estava sendo dito.

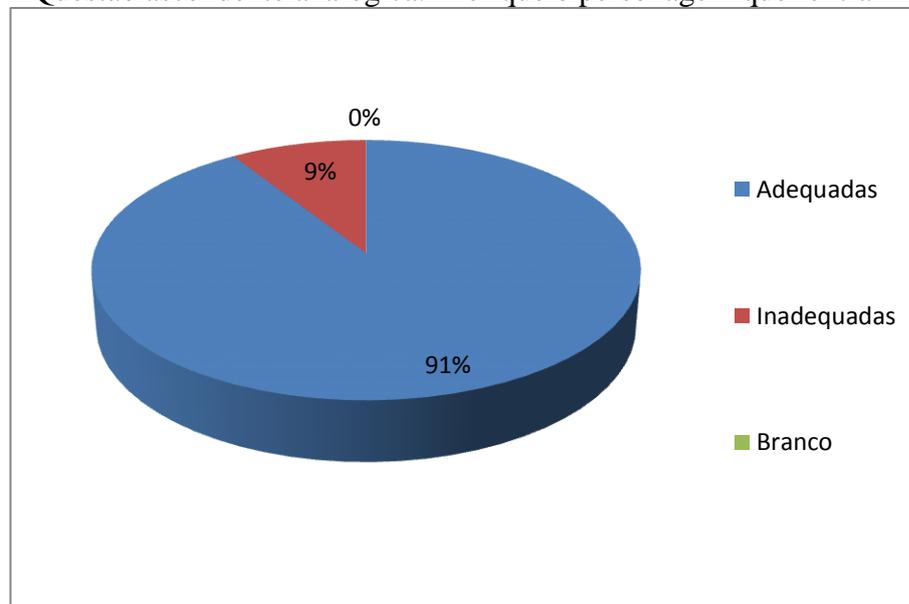
Ao apresentar o texto para os estudantes, informamos de que se tratava de uma crônica – gênero das esferas jornalística e literária – sendo feita assim uma breve descrição do gênero discursivo/textual, bem como as suas características formais e funcionais. Em seguida, orientamos os alunos quanto à atividade proposta para aquela aula: a leitura de um texto seguida de um exercício contendo sete questões abertas. Os alunos receberam a proposta sem reclamações, no entanto, sem nenhum entusiasmo, não obstante.

Solicitamos aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto “O novo manifesto” de Lima Barreto (1915), que foi distribuído em folhas de papel impresso, enquanto determinamos o prazo de dez minutos para uma leitura inicial e mais dez minutos para uma releitura. Os discentes alternavam entre momentos de absoluto silêncio e momentos de conversas paralelas e risos durante a leitura do texto.

A seguir, distribuímos a atividade de interpretação de texto, que continha sete perguntas contendo questões ascendentes e questões crítico-discursivas. As questões ascendentes foram elaboradas para que os alunos extraíssem informações superficiais do texto. As questões crítico-discursivas, por sua vez, foram elaboradas a fim de que os alunos resgatassem conhecimentos intrínsecos ao texto, para isso utilizamos aspectos relacionados à data de publicação (o texto foi publicado originalmente em um jornal) e ao posicionamento político-ideológico do autor ao escrever o texto.

Com a contextualização da aplicação da atividade de leitura feita com o suporte analógico, observaremos agora os resultados dos estudantes quanto à interpretação do texto de Lima Barreto, observando, inicialmente, o desempenho dos alunos em apenas uma das questões ascendentes:

Gráfico 5 – Questão ascendente analógica: "Por que o personagem quer entrar na política?".



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Como podemos observar no GRAF. 5, o desempenho dos alunos foi bastante satisfatório. Considerando que a questão foi elaborada de acordo com o modelo ascendente, veremos a seguir um trecho da crônica para entender o porquê desse sucesso.

Assim, para poder fazer alguma coisa útil, não farei coisa alguma, a não ser receber o subsídio. Eis aí em que vai consistir o máximo da minha ação parlamentar, caso o preclaro eleitorado sufrague o meu nome nas urnas. Recebendo os três contos mensais, darei mais conforto à mulher e aos filhos, ficando mais generoso nas facadas aos amigos (BARRETO, 1915).

Como podemos perceber, a resposta para a questão "por que o personagem quer entrar na política?" está explícita no excerto, permitindo que o aluno, facilmente, faça uma leitura superficial do texto e tenha êxito nas respostas. Quando se trata de questões ascendentes, é comum que tenhamos um aproveitamento muito bom dos alunos nos estudos de texto em sala de aula.

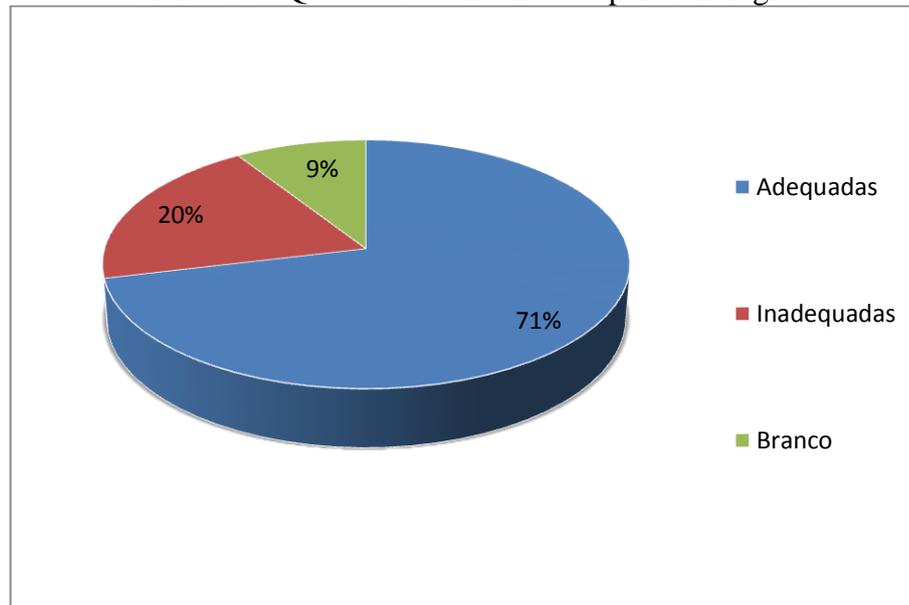
Para ilustrar melhor esse fato, traremos algumas das respostas dadas pelos alunos à questão. A maioria deles transcreveu literalmente trechos do texto. A resposta "para dar mais conforto à mulher e aos filhos" aparece em treze ocorrências, com pequenas variações como em "para dar uma vida melhor a família e ter uma vida tranquila e sem esforço". A segunda resposta, também considerada adequada, com três aparições é "para receber o subsídio".

Não obstante às transcrições literais, há uma minoria que, mesmo nas questões superficiais, traz a sua própria resposta, como a citada no trecho a seguir que nos chamou a atenção: "Não entendo muito de política, *mais* eu sinceramente acho que ele pretende entrar na política para não fazer nada, na política ninguém faz nada mesmo". Mesmo que o aluno tente dar a sua versão de resposta, o que está contido na sua fala está bem próximo, quanto à significação, das outras respostas. Isso ocorre porque as questões ascendentes deixam pouca margem de interpretação para os alunos.

Como pudemos observar, as perguntas elaboradas de acordo com o modelo ascendente estão explícitas no texto, bastando uma leitura efêmera para que as respostas sejam encontradas pelos interlocutores. Pelo fato de que eles já estão acostumados a ler extraindo informações superficiais e, ainda, que esse tipo de leitura não necessite de conhecimentos contextuais, o sucesso de uma atividade desse tipo independe do suporte em que as atividades sejam veiculadas.

No GRAF. 6 observamos o desempenho dos estudantes considerando o total das questões elaboradas de acordo com o modelo ascendente de leitura. Ao compará-lo com o GRAF. 5, observamos que há uma queda significativa em relação às respostas consideradas adequadas – cai de 91% para 71%. No entanto, o número de respostas inadequadas é um pouco maior no resultado geral – sobe de 9% para 20%. Se observarmos o número de questões deixadas sem respostas, temos um número alto, de 9% das questões. Considerando o tempo estipulado (a maioria devolveu a atividade antes de terminar a aula) e a acessibilidade das respostas no texto, podemos inferir que os participantes não tiveram motivação suficiente para responder às questões.

Gráfico 6 – Questões ascendentes: suporte analógico

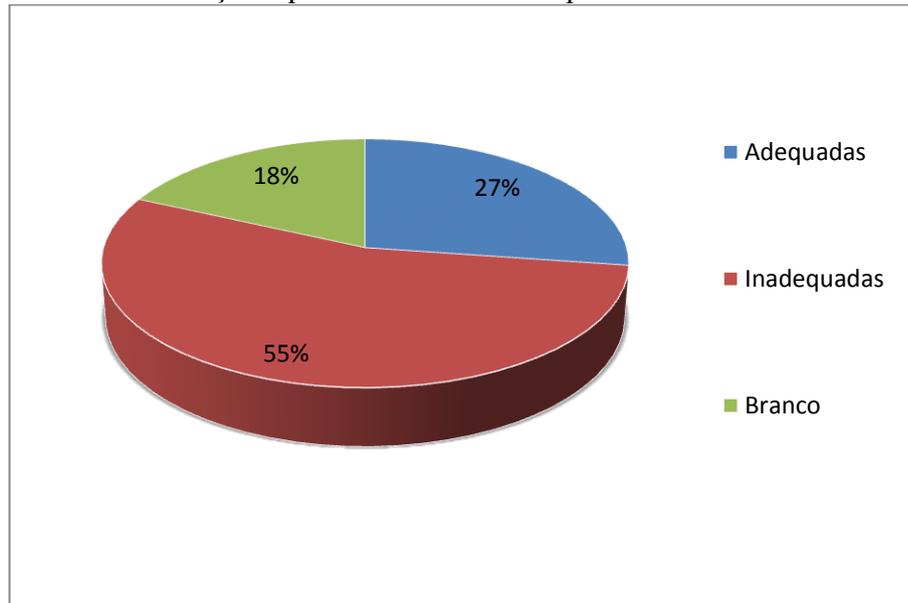


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Não obstante, 71% de acertos é um desempenho considerado satisfatório, ainda que não seja brilhante. Isso significa que, quando se trata de extrair informações explícitas, os nossos alunos estão muito bem treinados, não importando a plataforma a que estão submetidos, seja ela analógica ou digital. Nesse sentido, quando se trata da informação superficial, podemos perceber que o seu desempenho é, de fato, aceitável, mesmo que não seja algo fora do comum. Isso se deve ao fato de que esse é um tipo de leitura que eles fazem desde que adquiriram as habilidades de decodificação e que, este tipo de leitura, não requer do aluno nenhum tipo de conhecimento prévio ou de resgate às informações contextuais para que este possa interpretar um texto.

Demonstrados os dados obtidos com as questões do modelo ascendente, passaremos agora a uma análise do aproveitamento dos interlocutores acerca das perguntas elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo. Consideramos como questões desse modelo, aquelas em que o leitor necessita resgatar algum contexto, seja ele político, social, histórico ou ideológico do texto em questão, utilizando-se, para isso, de conhecimentos prévios ou mesmo de informações adicionais como notas, rodapés, ou, no caso de textos digitais, *links* ou *hyperlinks*, para se chegar a uma interpretação dos fatos envolvidos na produção e em relação às finalidades às quais aquele texto foi produzido.

Gráfico 7 – Questão crítico-discursiva analógica: “Considerando a data de publicação, quais as motivações que levaram o autor a produzir esse texto?”.



Fonte: Pesquisa direta, 2017

O GRAF. 7 traz uma das perguntas elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo, em que os alunos devem resgatar aspectos sociais, históricos, políticos e/ou ideológicos para responder a questão com o direcionamento adequado.

Observando os resultados percebemos que os interlocutores tiveram uma grande dificuldade na resolução da questão crítico-discursiva. A porcentagem de acertos foi de apenas 27%, enquanto que a porcentagem de erros foi de 55%, um número alarmante. Outro dado surpreendentemente negativo é o grande número de questões deixadas sem resposta, 18% delas. Vejamos um excerto do texto em que os interlocutores poderiam se apoiar para formular uma resposta satisfatória à pergunta:

De resto, acresce que nada sei da história social, política e intelectual do país; que nada sei da sua geografia; que nada entendo de ciências sociais e próximas, para que o nobre eleitorado veja bem que vou dar um excelente deputado. [...] Razões tão ponderosas e justas, creio, até agora, nenhum candidato apresentou, e espero da clarividência dos homens livres e orientados o sufrágio do meu humilde nome, para ocupar uma cadeira de deputado, por qualquer Estado, província, ou emirado, porque, nesse ponto, não faço questão alguma. Às urnas.
Correio da Noite, Rio, 16-1-1915. (BARRETO, 1915).

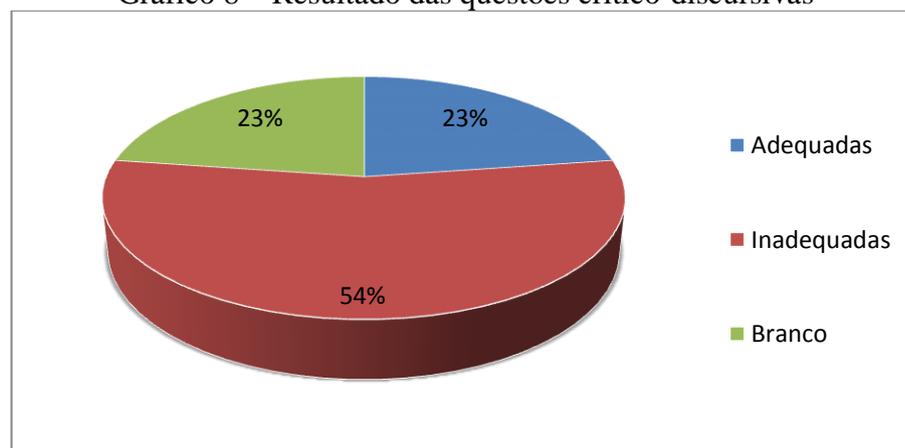
Dentre as respostas que tivemos, em muitas delas não houve uma consideração da data de publicação, em que os interlocutores responderam como se o autor tivesse escrito o texto nos dias atuais. Vejamos uma das respostas de um dos participantes que ilustram bem essa afirmação: “Pelo motivo que hoje os políticos **hoje em dia** não *quer* saber das pessoas e sim do dinheiro e seu bem estar”.

Outros confundiram o autor com o personagem, como essa resposta que diz que o autor “produziu o texto porque quase nenhum candidato diz o que ele disse nesse texto, exemplo, coisas ruins para a sociedade, coisas boas para ele”. Outros, ainda, fizeram uma interpretação completamente desalinhada com o que estava escrito, afirmando que “ele produziu esse texto para a sociedade saber que se um dia ele fosse um político, ele ia ser um bem fiel a sua sociedade”.

Não obstante, apesar da dificuldade, poucos alunos conseguiram uma resposta satisfatória. Em uma das respostas, um interlocutor escreveu que “os políticos pensam em si e que enganando o povo, tudo dá certo, que já no passado era assim e a política vai continuar assim”, o que mostra que este conseguiu ler criticamente a questão proposta, observando a data em que o texto foi publicado, comparando-o com os problemas políticos atuais e considerando o contexto social análogo às duas épocas.

Mesmo assim, com esses dados está claro que os interlocutores, de um modo geral, não conseguiram identificar, no texto, as marcas necessárias para responder adequadamente à questão proposta, seja pela dificuldade de interpretar a crítica social, seja pelo fato de que o próprio suporte analógico não permite que mais pistas sejam deixadas para que o aluno possa complementar essa leitura. Alguns desses aspectos, como o social e o político podem ser inferidos por meio de uma analogia com a situação política em que se encontra o nosso país atualmente, sofrendo cronicamente com uma crise moral e ética (com precedentes) e certos trechos contidos no texto. Não obstante, aspectos ideológicos e históricos poderiam ser melhor compreendidos com leituras complementares sobre a biografia e obras do autor e com o momento histórico em que o texto foi escrito, o que não é possível por meio dos suportes analógicos, dada a sua própria extensão limitada.

Gráfico 8 – Resultado das questões crítico-discursivas



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Ao compararmos o GRAF. 8 com o GRAF. 7, observamos que o desempenho insatisfatório mantém-se quando se trata do modelo crítico-discursivo. A variação entre o desempenho dos interlocutores em uma única questão (GRAF. 7) e em todas as questões do modelo crítico-discursivo (GRAF. 8) é mínima, com a porcentagem de respostas adequadas caindo de 27% para 23% no quadro geral das questões desse modelo teórico.

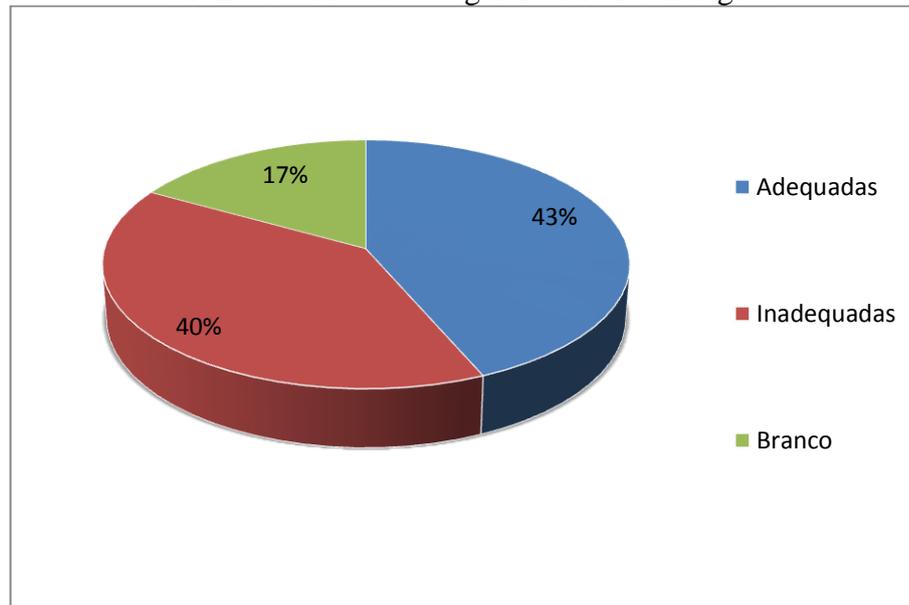
No entanto, o desempenho cai vertiginosamente quando comparado ao GRAF. 6 – dos resultados gerais das questões elaboradas no modelo ascendente. Nessa comparação, o número de acertos despenca de 71% para apenas 23%, porcentagem essa que é a mesma do número de questões sem resposta, o que realmente é algo surpreendentemente negativo – se compararmos o número com o modelo ascendente, veremos um aumento de 14% nas questões deixadas sem resposta.

O número de respostas inadequadas nesse modelo, por sua vez, sobe de 20% para 54%, ou seja, mais da metade das respostas estavam em disritmia com a coerência pré-estabelecida para as questões. Isso nos mostra que esses interlocutores não possuíam um conhecimento contextual satisfatório para chegar às respostas adequadas e que, alguns deles, sequer tinham ideia do que responder, ao não formularem nenhum tipo de resposta.

Considerando que a atividade teve como suporte o papel impresso e, sabendo que é possível, apesar de não ser prático, inscrever rodapés ou mesmo anotações às margens do texto em si, é impossível fazer dessa, uma experiência plena de leitura, principalmente se consideramos que existem os suportes digitais – como o hipertexto – muitos mais completos e funcionais e que possibilitam uma leitura mais adaptada a uma busca de pistas contextuais que facilitem a compreensão e a interpretação de textos a uma geração que transita nesse tipo de ambiente.

À luz desses dados, podemos afirmar que, quando se trata do suporte analógico para uma leitura crítico-discursiva, temos um desempenho muito abaixo do esperado em uma sala de aula. Certamente um dos motivos para essa dificuldade é a escassa leitura de mundo dos interlocutores, ainda a altura de uma tenra idade. Não obstante, o suporte analógico está longe de fornecer os meios para que os interlocutores compreendam mais significativamente o texto em relação ao contexto. Assim, caso o aluno tenha algum conhecimento pregresso sobre as questões abordadas, poderá ter algum sucesso, caso contrário, o suporte analógico não fornecerá meios para que ele amplie esses horizontes contextuais.

Gráfico 9 - Resultados gerais: leitura analógica



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Os dados que apresentamos neste diagnóstico mostram-nos que as atividades dotadas de questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo de leitura tendem a empurrar o desempenho geral dos alunos para baixo. Temos no GRAF. 9 os resultados gerais dos interlocutores na atividade em questão, isto é, o resultado de todas as questões formuladas, ascendentes e crítico-discursivas.

Podemos observar que, de um modo geral, o desempenho foi aquém do desejável, considerando que, em uma atividade normal de sala de aula, para um desempenho regular é necessário que o aluno atinja ao menos 70% de acertos. Nesse caso, a turma toda está abaixo da média, fato que ocorre, majoritariamente pela existência na atividade de questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo de leitura. É importante também observar o número alto de questões sem resposta, já que isso denota uma dificuldade do aluno em ter ao menos uma ideia de como formular uma resposta para a pergunta.

Em síntese, o desempenho dos interlocutores deixou a desejar, com um aproveitamento de menos de metade de acertos em todas as questões propostas na atividade de leitura e interpretação. Considerando apenas o modelo ascendente, os participantes até que tiveram um aproveitamento regular, de 71% de acertos, o que pode ser explicado pela própria natureza da elaboração das perguntas, pautadas em um plano co-textual, isto é, que a significação depende apenas do plano linguístico, da extração superficial de significados em que os alunos do nosso sistema de educação são preparados desde cedo para serem “leitores”,

o que eles conseguem, independentemente do suporte de leitura em que os textos estejam sendo veiculados.

Não obstante, quando se trata do modelo crítico-discursivo, o aproveitamento é notavelmente mais baixo, de apenas 23% de acertos. Certamente podemos atribuir esse desempenho à ausência de mecanismos que levem os interlocutores a uma produção de sentidos de uma leitura mais elaborada, sejam eles os seus próprios conhecimentos insuficientes ou mesmo a deficiência do suporte analógico em imbuir-se de tais ferramentas, considerando que o modelo crítico-discursivo é um tipo de leitura pautada na ressignificação contextual de elementos sociais, históricos e ideológicos e que podem ser resgatados por meio de conhecimentos prévios ou elementos auxiliares de leitura, como notas, rodapés ou *hiperlinks*.

Os resultados gerais nos mostram que as perguntas elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo foram diretamente responsáveis pelo desempenho insuficiente dos interlocutores, resultado esse de menos da metade de questões com respostas adequadas às perguntas – apenas 43% de acertos. Outro dado que nos chamou a atenção negativamente foi o número de questões deixadas sem resposta, ao todo 17% delas. As questões sem resposta mostram-nos, além da dificuldade óbvia dos alunos em interpretar o texto, uma desmotivação preocupante por parte dos interlocutores com a atividade que foi proposta em sala de aula.

Certamente, o suporte utilizado na atividade, se não teve uma ação negativa quanto ao desempenho abaixo da média nas questões crítico-discursivas, não possibilitou, igualmente, que os interlocutores pudessem ampliar horizontes, por meio do acesso a outras informações que poderiam complementar uma leitura além do texto propriamente dito. A seguir, veremos o relato da aplicação de uma atividade similar, com procedimentos quase idênticos, desta feita utilizando como suporte digital de leitura, o hipertexto.

4.2 ATIVIDADES DE LEITURA COM O SUPORTE DIGITAL

As atividades descritas nesta etapa do estudo assemelham-se, em procedimentos metodológicos, às atividades aplicadas com o suporte analógico, com uma modificação crucial para os objetivos deste estudo: a utilização do hipertexto como suporte de leitura digital. A intenção da aplicação da leitura com o suporte digital é verificar como esse tipo de atividade altera a percepção crítico-discursiva de leitura dos alunos em sala de aula, a fim de que estes possam obter, a partir dos *hiperlinks*, informações que os ajudem a decifrar as pistas contextuais, aspectos históricos, sociais nos textos.

Não obstante, é importante para este estudo, proceder com uma análise comparativa entre as atividades realizadas com o suporte analógico e as atividades realizadas com o suporte digital, no intuito de verificar como esses são manuseados pelos interlocutores, uma clientela adepta à utilização dos meios tecnológicos em seu cotidiano. Para esse fim, além da avaliação do desempenho das atividades de leitura e interpretação de texto a partir do suporte digital de leitura, apresentaremos dados coletados por meio de métodos netnográficos (KOZINETS, 2014), utilizando-nos da rede social *Facebook*, em interação com os interlocutores desta pesquisa.

Com esse propósito, criamos um grupo fechado⁶ na rede social *Facebook*, adicionando todos os alunos da turma em questão, a fim de monitorar como as atividades desenvolvidas na intervenção estavam sendo recebidas pelos interlocutores da pesquisa e, ainda, para coletar informações importantes para o desenvolvimento da análise dos dados.

A etapa descrita a seguir, foi realizada na mesma escola e na mesma turma de 9º ano do ensino fundamental em que foram desenvolvidas as atividades analógicas a fim de manter a coerência da pesquisa e comparar os resultados apenas da mudança de suporte – do analógico para o digital – sem a interferência outras variáveis que a mudança de interlocutores poderia trazer à pesquisa.

Assim como informado, a turma em que foi desenvolvido este estudo possui 28 alunos matriculados, entretanto, assim como na fase anterior, apenas 22 alunos participaram desta etapa, número daqueles que estavam presentes em sala de aula no dia em que foi realizada a aplicação da atividade.

As atividades digitais tiveram o mesmo *modus operandi* das atividades analógicas: uma apresentação do autor e de suas principais obras, uma apresentação sucinta do gênero crônica e de suas características, a leitura da crônica, em formato digital e a aplicação da atividade. Essas atividades também tiveram a duração de duas aulas de 45 minutos, com o tempo total de 90 minutos.

Assim como procedemos no relato das atividades analógicas, acreditamos ser de extrema importância proceder com um relato do andamento desta etapa, descrevendo, tanto os procedimentos adotados pelo professor, quanto à recepção e a participação dos alunos durante as atividades, com o intuito de compararmos as similaridades e diferenças no andamento em relação às duas aplicações. Esta etapa, inicialmente, estava programada para acontecer no laboratório de informática da escola, que possui vinte computadores – modelo *desktop* com gabinete de CPU dupla em que se usam dois monitores por gabinete – fornecida pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

⁶ Grupo criado em redes sociais em que apenas os participantes podem ter acesso às mensagens disponíveis.

Esta etapa, inicialmente, estava programada para acontecer no laboratório de informática da escola, que possui vinte computadores – modelo *desktop* com gabinete de CPU dupla em que se usam dois monitores por gabinete – fornecida pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Gostaríamos de abrir um parêntese neste relato para introduzir uma experiência que modificou profundamente o andamento de nossa pesquisa e é de fundamental importância para desenvolvimento e para desfecho deste estudo. Antes de procedermos com as atividades programadas para esta etapa, resolvemos aplicar uma atividade-teste, utilizando metodologia similar, a fim de verificar se os aparelhos e o ambiente disponível realmente serviriam aos propósitos desta pesquisa – considerando que, quando nos utilizamos de ferramentas tecnológicas, é importante que estas sejam testadas e aprovadas para os propósitos a que estão destinadas a servir. Nesta atividade-teste, escolhemos como leitura a crônica “O homem trocado” de Luís Fernando Veríssimo, acompanhada de uma atividade de interpretação de texto a ser respondida em forma de *quiz* pela plataforma *kahoot!*⁷.

Quando fomos ao laboratório verificar as condições do ambiente para a realização da atividade-teste, notamos que este estava em completo estado de sucateamento. A maioria dos computadores do laboratório escolar estava em mau estado de funcionamento, sem ao inicializar o sistema operacional. Dentre os vinte computadores existentes, apenas quatro deles inicializavam e, mesmo assim, não abriam qualquer *site*, uma vez que o sinal *wi-fi* era extremamente fraco, tornando o acesso praticamente impossível.

Após o infortúnio, pedimos para que os alunos que possuíssem aparelhos móveis se dirigissem ao laboratório, a fim de que pudessem realizar a atividade com o auxílio de seus próprios dispositivos. Considerando a solicitação não programada, apenas doze alunos estavam com os seus aparelhos e, naquela ocasião, pedimos para que estes se dirigissem ao laboratório, onde disponibilizaríamos as senhas do ProInfo e realizaríamos a atividade teste.

Neste ínterim, solicitamos aos responsáveis pelo programa que nos fornecessem a senha para que os alunos pudessem acessar a rede e, assim, prosseguirmos com a pesquisa. Pedido que foi, para a nossa surpresa, imediatamente indeferido sob a alegação de que a direção teria que enviar documentos importantes por *e-mail* à secretaria de administração, não podendo assim, compartilhar o acesso à internet.

⁷ O kahoot! é uma plataforma digital educacional gratuita que permite aos educadores de todo o mundo criar possibilidades de compartilhamento de conhecimento com seus alunos através de qualquer dispositivo conectado à internet por meio de atividades de perguntas e respostas (*quiz*).

Mesmo informando que o ProInfo é “um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio”⁸ – como informa o próprio site do Ministério da Educação – e que a atividade se tratava de uma aula programada, desenvolvida por um professor da escola, para ser aplicada para os alunos de uma turma da própria escola, não conseguimos a senha e acesso ao *wi-fi* do ProInfo.

Diante desse revés, solicitamos que os alunos trouxessem, em outra data, os seus aparelhos, providos de dados móveis ativados para o acesso à internet, o que eles tiveram que fazer com recursos próprios e, assim o fizeram, sem lamentações, diga-se de passagem. Foi só desta maneira, independente do aparato escolar, que conseguimos, a duras penas, realizar a atividade-teste e as atividades descritas posteriormente neste trabalho – fechamos esse parêntese.

Relataremos agora como se deu a intervenção em sala de aula com a utilização do hipertexto como suporte de leitura digital. Inicialmente, informamos aos alunos de que aquela aula tratava-se de uma pesquisa em desenvolvimento, a fim de avaliar o seu desempenho quanto à leitura e à interpretação de textos em suportes digitais. Em seguida, procedemos com uma apresentação mais aprofundada do autor Lima Barreto, a menção de algumas de suas obras mais importantes e, ainda, uma breve sinopse de sua principal obra – Triste fim de Policarpo Quaresma – seguida de uma apresentação das características da escrita do autor. A esta altura, os alunos mostravam interesse pelo que estava sendo dito, atitude muito similar ao que vimos durante a aplicação da primeira atividade – da leitura analógica.

Posteriormente, rerepresentamos o gênero crônica – situando a sua posição entre as esferas jornalística e literária – discutindo as características que o constituem, para que os alunos pudessem compreender melhor as formas e as funcionalidades do gênero. Durante essa explanação, os estudantes, lembrando da atividade anterior, participavam citando características ou completando as informações do gênero fornecidas na aula.

Em seguida, os alunos foram informados dos próximos passos da aula, a saber, a leitura individual e silenciosa do texto “A política republicana”, de Lima Barreto (1918) – que seria feita em formato digital, a partir de um hipertexto produzido especialmente para aquela aula. O texto seria acessado por meio dos dispositivos móveis dos próprios alunos, seguida de um exercício contendo sete questões abertas. Quando informados sobre a utilização dos meios digitais, uma empolgação generalizada tomou conta da turma: os alunos se entreolhavam, rindo e esfregando as mãos, como crianças que acabaram de ganhar um novo brinquedo.

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo>, acessado em: 10 maio 2017.

É importante observar nesse ponto que os alunos sabiam da utilização da internet, visto que foi solicitado que eles trouxessem os seus aparelhos móveis. No entanto, esse frisson ocorrido durante o anúncio da atividade só nos mostra uma carência de meios conhecidos e utilizados no cotidiano dos nossos alunos no âmbito escolar. Essa excitação se deveu, não ao fato de usarem tecnologia – algo que estão habituados, considerando que todos possuem aparelhos móveis com internet –, mas ao fato de poderem manejar a tecnologia para aprender um conteúdo de uma disciplina na escola, algo que, nos dias de hoje, deveria ser comum, mas, infelizmente, é exceção.

Após o anúncio da atividade, solicitamos que os alunos acessassem o *blog* “Conversando Sobre Língua Portuguesa”, a partir da rede social *Facebook*, em que estava hospedada a crônica “A política republicana”, de Lima Barreto (1918), em formato de hipertexto. O *blog* em questão – que pode ser acessado a partir do QR Code na parte inferior direita da FIG. 7 – criado no ano de 2013 e que, diga-se de passagem, estava um pouco abandonado, foi um desenvolvimento nosso, a fim de unir a prática pedagógica da disciplina com atividades extraclasse envolvendo uma gama de elementos audiovisuais em uma linguagem multissemiótica para favorecer a leitura, a produção e a interpretação de textos dos alunos de língua portuguesa do ensino fundamental.

Figura 7 – Blog Conversando sobre língua portuguesa – QR Code.

Fonte: <http://conversandosobrelinguaportuguesa.blogspot.com.br/>

Sobre a organização do hipertexto no espaço digital, acreditamos que, ao formatar o nosso hipertexto, direcionando os *hiperlinks* para fontes determinadas, conseguimos possibilitar uma leitura contextual enxuta, sem que o leitor perca muito tempo filtrando informações fundamentais ou se afogando em uma gama de informações desnecessárias. Além disso, ao formatar o hipertexto, podemos direcionar os nossos leitores a fontes confiáveis, levando informações sucintas e verídicas, melhorando o recorte visual da leitura do texto como um todo.

Por fim, livramo-nos do problema da navegação aleatória – em que o leitor pode ficar vagando sem rumo pelos *hiperlinks* sem achar o caminho de volta para o significado principal do texto –, o que é, de longe, o maior perigo da leitura com *hiperlinks*, podendo concentrar o foco na interpretação das questões, ao hospedar as informações necessárias para um aumento da bagagem interpretativa em *hiperlinks* curtos e informativos para o interlocutor.

A fim de fornecer informações que considerávamos importantes para a resolução da atividade, formatamos o hipertexto de modo que os participantes acessassem os *hiperlinks* e encontrassem informações contundentes e, ao mesmo tempo, sucintas. Nesse sentido, também não era importante para o nosso estudo fornecer as respostas prontas, visto que isso não significa ler criticamente, por esse motivo a natureza das informações contidas nos *hiperlinks* não estava ligada diretamente às respostas, mas ao fornecimento de pistas contextuais em que os participantes se apoiassem para a resolução da atividade.

Assim, na leitura do hipertexto, os *hiperlinks* estavam focados, majoritariamente em palavras de uso menos corriqueiro (direcionadas ao dicionário Michaelis *On-line*) ou expressões próprias da época em que o texto foi escrito. Ainda, informações sobre algum personagem ou período histórico (Fouché e a revolução francesa, respectivamente) e sítios (Campo de Santana).

Prosseguindo com a intervenção, pedimos que a leitura fosse iniciada e feita de modo individual e silencioso, tendo os participantes dez minutos para uma leitura inicial. Orientamos os participantes de que a primeira leitura fosse realizada ininterruptamente, sem se deter nos *hiperlinks* a fim de que não se desviassem do foco e do tema principal e entendessem o sentido do texto como um todo. Apesar da empolgação com os aparatos digitais, os alunos fizeram a leitura silenciosamente – comportamento um pouco diferente daquele demonstrado quando da leitura analógica – mostrando um pouco mais de interesse.

Durante o andamento da leitura inicial, a intérprete de libras, que traduz as aulas para um aluno da turma, fez um questionamento sobre uma palavra que não conhecia, já que, não sabendo de seu significado, não poderia assim traduzi-la para o aluno. Perguntara sobre o

significado da palavra Fouché – ela não sabia que se tratava de um personagem histórico –, nessa oportunidade, aproveitamos para orientar os participantes sobre acesso às informações dos *hiperlinks* e de como elas poderiam auxiliá-los na descoberta de palavras e expressões desconhecidas.

Após a leitura inicial, estabelecemos mais dez minutos para uma releitura do texto, desta feita, orientamos que os participantes a fizessem de modo a deter-se nos *hiperlinks*, sempre que necessário, para a obtenção de informações complementares. Durante a releitura, os alunos solicitaram que fossem acrescentados cinco minutos no tempo, com a justificativa de que a internet estava dificultando o acesso aos *hiperlinks* – solicitação que foi prontamente atendida.

A essa altura, é importante salientar uma mudança de comportamento dos interlocutores em relação à leitura inicial. A leitura, que antes era feita individual e silenciosamente, passa a ser compartilhada pelo grupo no momento em que se torna difícil para alguns indivíduos o acesso rápido aos *hiperlinks*. Os alunos, constantemente se apoiavam nos colegas perguntando se os *hiperlinks* foram abertos em seus aparelhos, muitas vezes lendo as informações complementares nos dispositivos de outros.

A partir disso, percebemos que havia um compartilhamento de informações. Os alunos deixavam de ser leitores solitários, isolados, para executarem uma leitura comunitária do texto. Observamos aqui que a postura da leitura digital (sem acesso aos *hiperlinks*) e da leitura analógica é basicamente a mesma, isto é, apenas o suporte muda, contudo a leitura se projeta da mesma maneira em ambas as plataformas. Por sua vez, o acesso aos *hiperlinks* modifica a leitura como um todo, tornando-a mais completa, dinâmica e participativa.

Encerrada a releitura, efetuamos a distribuição da atividade de interpretação de texto, contendo sete perguntas – quatro delas elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo de leitura e três elaboradas de acordo com o modelo ascendente. Assim como nas atividades analógicas, as questões ascendentes focavam nas informações explícitas, ou seja, foram elaboradas para que os alunos extraíssem informações superficiais do texto, enquanto que as questões crítico-discursivas focavam nas informações contextuais, na intenção de que os alunos resgassem conhecimentos intrínsecos ao texto.

Os alunos se debruçaram sobre o hipertexto acessando os *hiperlinks* para responder às perguntas, pedindo a ajuda ao professor sempre que existia alguma dúvida fim de esclarecer algo sobre a atividade. É importante salientar o papel do professor na mediação, tanto na relação entre texto/aluno quanto na relação entre aluno/suportes tecnológicos, considerando

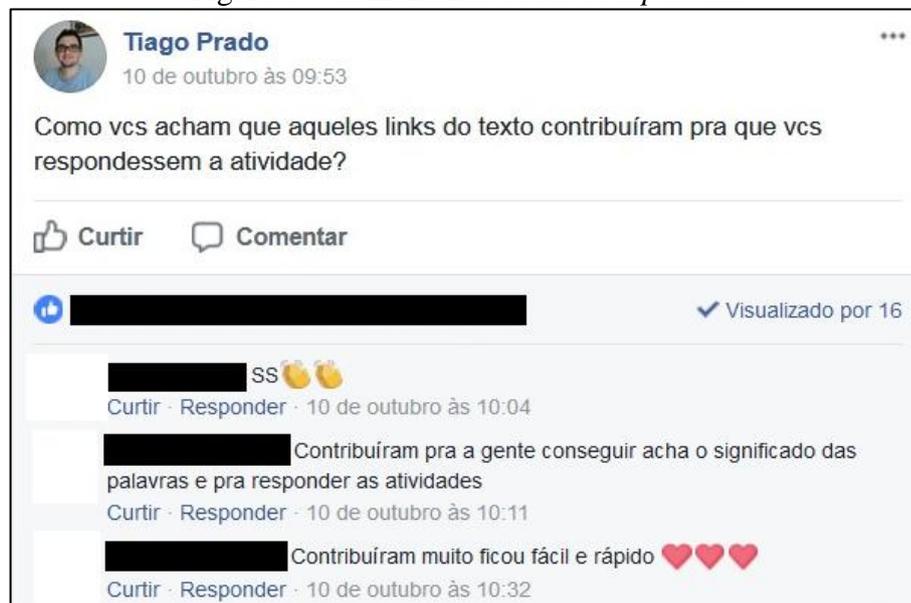
que mesmo que os interlocutores tenham contato frequente com os aparatos tecnológicos, algumas funcionalidades ainda podem dificultar a execução das atividades.

Ao final do tempo programado, quando a maioria dos participantes já havia entregado o seu material, três dos alunos solicitaram que lhes fossem dados mais dois minutos para finalizar a atividade – solicitação que foi imediatamente acatada. Entendemos, com esse episódio, que, até os participantes que se atrasaram na realização da atividade demonstraram um interesse diferenciado em responder todas as questões propostas, mesmo com o tempo sendo excedido, e que essa mudança, por si só, já é um ganho, considerando o número de 17% das questões deixadas sem resposta nas atividades analógicas, um valor que consideramos extremamente alto.

Acreditamos também ser de extrema importância para este estudo avaliar como os alunos recepcionaram e o que pensam da aplicação das atividades com suportes digitais enquanto ferramentas utilizadas na aprendizagem de conteúdos de uma disciplina. Para a verificação dessas opiniões, nenhum método de pesquisa se enquadraria melhor do que a netnografia, já que fizemos esse levantamento buscando informações por meio do *Facebook*, rede social amplamente utilizada pelos interlocutores desta pesquisa.

Para esse fim, criamos um grupo fechado na rede social, denominado de 9º C, em que os participantes da pesquisa deveriam fazer postagens ou comentários sobre a realização das atividades desenvolvidas em sala de aula – por questões éticas, mostraremos os comentários e postagens com uma tarja preta sobre o nome e a foto dos participantes.

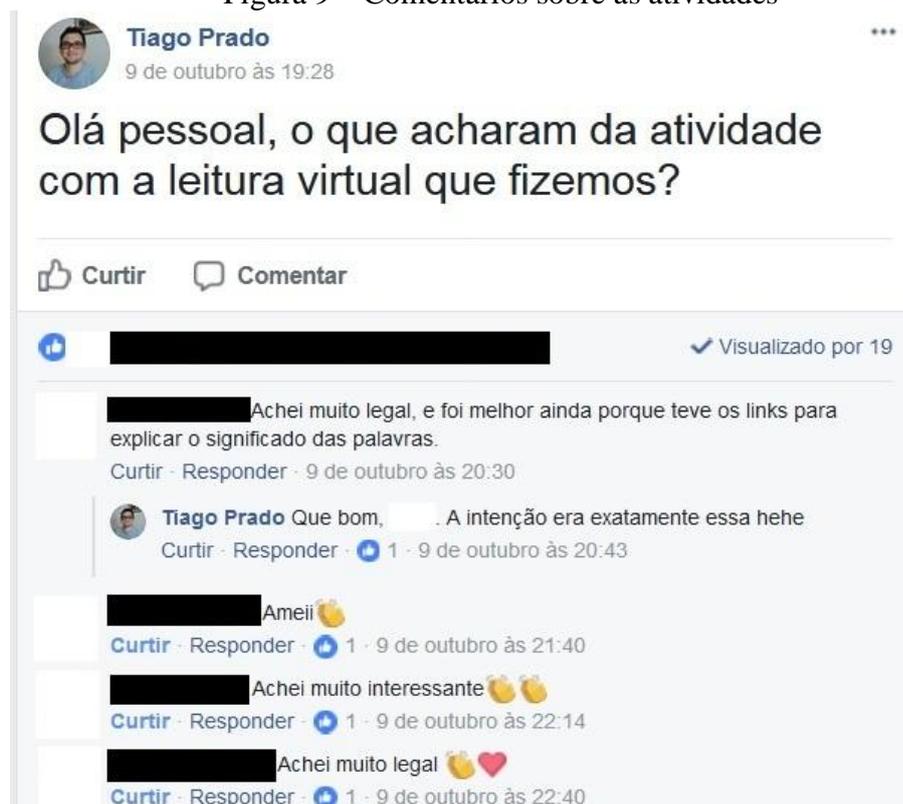
Figura 8 – Comentários sobre os *hiperlinks*



Fonte: Pesquisa direta, 2017

Na FIG. 8, abaixo da provocação do professor, observamos uma reação positiva dos alunos, com *emoticons* de palmas ou corações, sinalizando atividade proposta foi bem recebida. Ainda, em um comentário, um dos participantes cita indiretamente os *hiperlinks* utilizados no hipertexto, quando afirma da sua contribuição “pra gente conseguir achar o significado das palavras” e assim, interpretar melhor as questões propostas na atividade. O que mostra que o sistema multilinear hipertextual é considerado um recurso facilitador pelos interlocutores.

Figura 9 – Comentários sobre as atividades



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Ainda, em outra provocação, mostrada na FIG. 9, observamos se repetir a avaliação positiva por parte dos estudantes, novamente cercada de *emoticons* com palmas e com corações e também de expressões como: “gostei”, “muito interessante” “muito legal”. Mais uma vez, chamamos a atenção para um dos comentários que traz, além do elogio, uma menção a utilização dos *hiperlinks*, reconhecendo a sua importância para a realização da atividade posterior.

Além dos comentários feitos na postagem do professor, o mais interessante é a existência de postagens realizadas de maneira espontânea, mostrando que os alunos de fato

receptionaram bem a atividade proposta para a aula, reconhecendo de forma positiva a ponto de merecer uma crítica na rede. É o caso da postagem da FIG. 10.

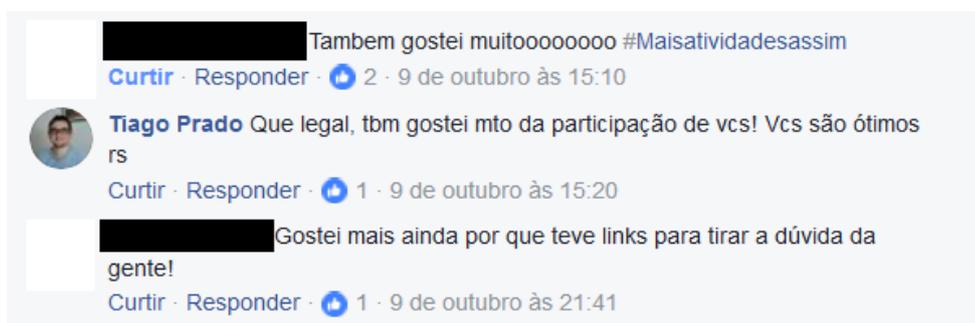
Figura 10 – Postagem de aluno



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Considerando que a hora prevista para o término da atividade era às 15:15 horas, podemos observar na FIG. 10 que o aluno fez a postagem às 15:03 horas, portanto, durante a realização da atividade. Ainda, esta postagem rendeu alguns comentários, mostrados na FIG. 11, feitos por colegas também interlocutores da pesquisa.

Figura 11 – Comentário da postagem de aluno



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

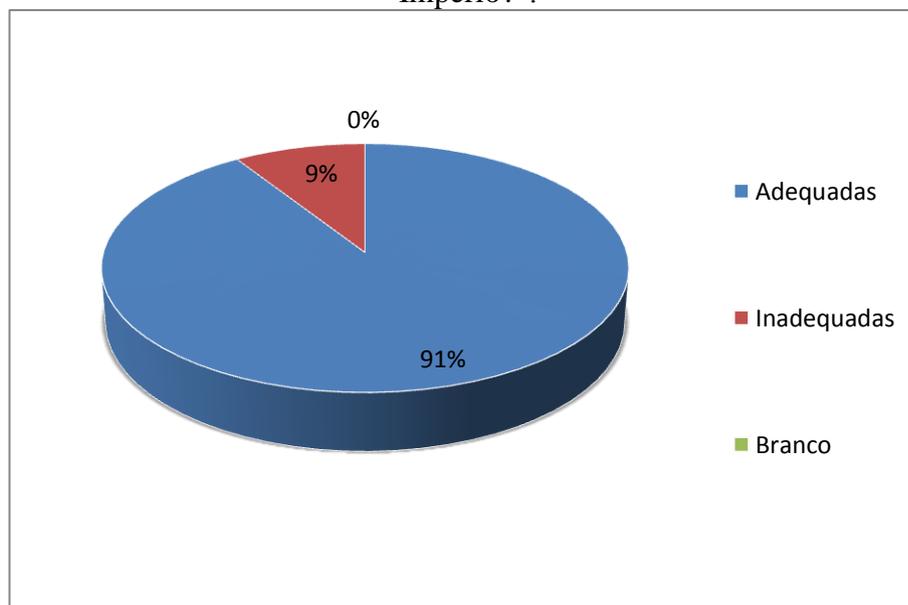
Observamos novamente, além de manifestações de aprovação da atividade, os comentários relacionados à existência das leituras complementares feitas por meio dos *hiperlinks*. Demonstrados, desta feita, pela *hashtag* #Maisatividadesassim, ou “mais atividades assim”, demonstrado que não apenas a utilização de recursos tecnológicos agradou ao público, mas especialmente a utilização dos *hiperlinks* favoreceu a recepção positiva dos interlocutores, que esperam que esse tipo de atividade ocorra com mais frequência.

Outro dado importante é que, dos 22 alunos que participaram da atividade interventiva com o suporte digital, 16 deles se manifestaram na rede social com postagens e comentários positivos acerca da atividade, comentando, curtindo e demonstrando a sua aprovação quanto ao formato hipertextual para a interpretação das questões propostas na atividade.

Considerando o número de participação de alunos e a natureza positiva dos comentários na rede social, podemos aferir que a atividade digital, de fato agradou os alunos e favoreceu, além de uma participação efetiva em sala de aula, também uma participação positiva nas redes sociais. Essas participações nos mostram que, de fato, os suportes digitais, quando utilizados com a mediação do professor, podem ser uma importante ferramenta de motivação, mobilização e de incentivo à participação efetiva dos alunos nas atividades em sala de aula.

Após o relato das atividades desenvolvidas e da recepção dos interlocutores nas redes sociais nesta etapa da intervenção, apresentaremos a seguir os dados do desempenho dos alunos nas atividades digitais. A fim de facilitar a apresentação dos dados, reiteramos aqui a divisão que fizemos quanto à adequação das respostas, dividindo-as em três categorias: adequadas, quando a resposta foi satisfatória à pergunta; inadequadas, quando a resposta está aquém do esperado ou incoerente e; branco, quando não houve resposta para a questão.

Gráfico 10 – Questão ascendente digital: “O que o personagem do texto fala sobre o Império?”.



Fonte: Pesquisa direta, 2017

O GRAF. 10 refere-se a uma questão ascendente em que os participantes tiveram um aproveitamento de 91% de adequação à resposta esperada. Ainda, observamos que há apenas 9% de inadequação e nenhuma questão foi deixada sem resposta. Novamente atribuímos esse sucesso a um modelo em que os participantes necessitam extrair significados explícitos do texto, não necessitando de inferências mais contextuais para a resolução das questões. Um trecho do texto apresentado para a leitura pode nos fornecer pistas sobre esta característica explícita de elaboração de questões.

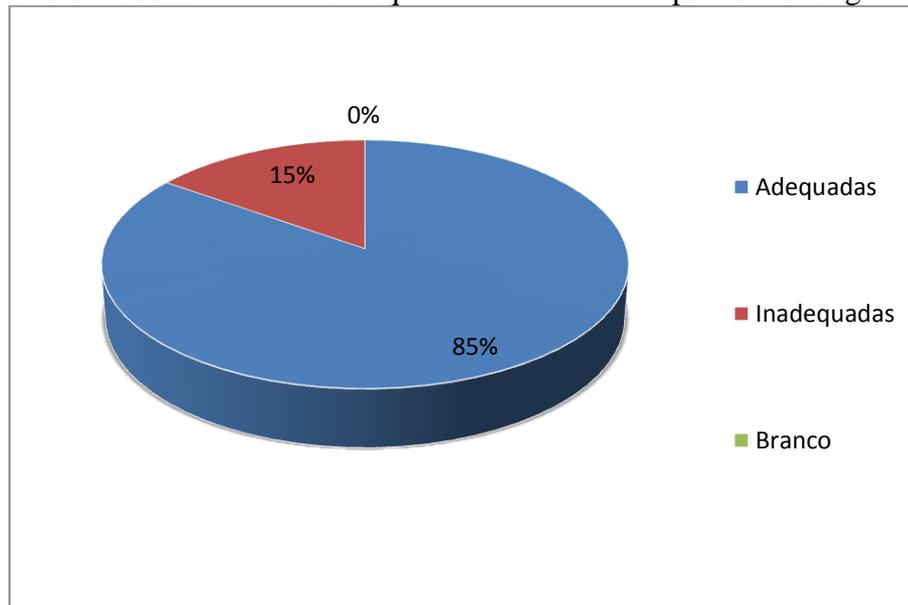
Não gosto, nem trato de política. Não há assunto que mais me repugne do que aquilo que se chama habitualmente política. Eu a encaro, como todo o povo a vê, isto é, um ajuntamento de piratas mais ou menos diplomados que exploram a desgraça e a miséria dos humildes. [...] No Império, apesar de tudo, ela tinha alguma grandeza e beleza. As fórmulas eram mais ou menos respeitadas; os homens tinham elevação moral e mesmo, em alguns, havia desinteresse (BARRETO, 1918).

Como observamos no excerto, as informações que seriam suficientes para responder adequadamente à questão estão à vista do leitor, no entanto, poucos participantes conseguiram formular respostas a partir de seu entendimento. Apenas um dos participantes conseguiu sintetizar o parágrafo afirmando que “no Império, a política tinha alguma grandeza e beleza, havendo elevação moral e desinteresse”. A maioria dos participantes transcreveu literalmente trechos do parágrafo, não se preocupando, assim, em formular à sua maneira a resposta à questão proposta.

Novamente é importante frisar que as respostas para as perguntas elaboradas de acordo com o modelo ascendente estão explícitas no texto, em outras palavras, é necessário apenas que o leitor decodifique as informações co-textuais para encontrar as respostas necessárias. O sucesso dos interlocutores nessas atividades dá-se pelo fato de que estejam habituados a uma leitura pautada na extração de informações superficiais, sem que haja a necessidade de resgate aos aspectos contextuais do texto.

A título de comparação, os resultados entre as questões do modelo ascendente apresentadas neste estudo, tanto as da utilização do suporte analógico – GRAF. 5 – quanto com as da utilização do suporte digital – GRAF. 10 – apresentam índices idênticos e nos revelam que a simples troca do suporte de leitura não influencia no desempenho dos alunos em sala de aula, visto que a leitura ascendente apenas exige do leitor uma decodificação superficial de significado. A seguir, apresentamos o resultado de obtido pelos participantes nas questões ascendentes com a utilização do hipertexto como suporte de leitura.

Gráfico 11 – Resultado das questões ascendentes: plataforma digital.



Fonte: Pesquisa direta, 2017

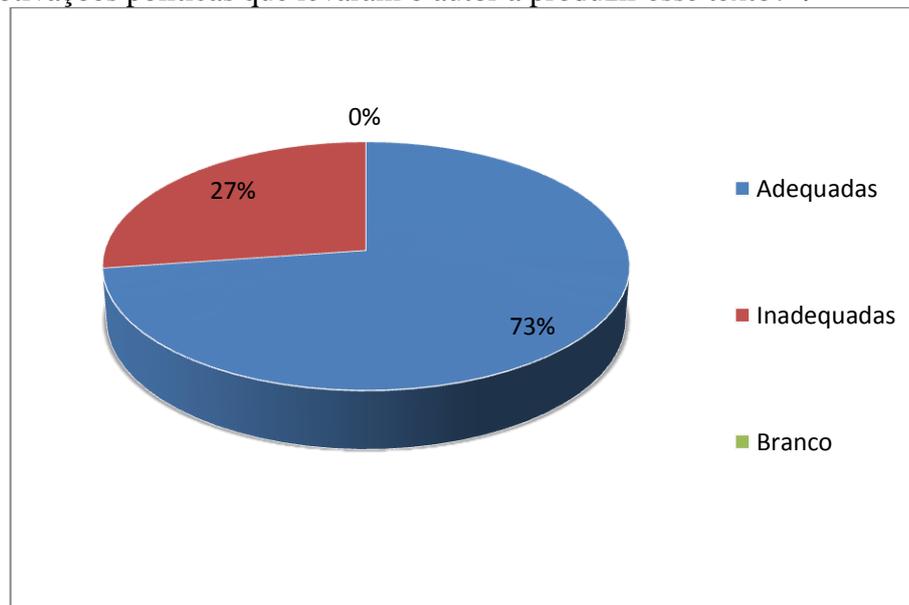
Como podemos observar no GRAF. 11, o aproveitamento geral das perguntas elaboradas de acordo com o modelo ascendentes na plataforma digital foi um pouco menor do que aquele apresentado no GRAF. 10, que continha apenas uma delas. Não obstante, se consideramos o desempenho médio de sala de aula, em que 70% de acertos é considerada uma pontuação regular, temos um número satisfatório de 85% das questões ascendentes respondidas de acordo com o que consideramos uma resposta adequada à proposta.

Por sua vez, se compararmos esses números aqueles do GRAF. 6, das questões ascendentes em plataforma analógica, observaremos um aumento de 14% das respostas consideradas adequadas, uma evolução, sem dúvidas, nesse aspecto. No entanto, considerando que o número de inadequações nas respostas teve uma queda de apenas 5%, ou seja, de 20% para 15%, salientamos que o diferencial se deu mesmo em relação às questões que foram deixadas sem resposta, que eram em número de 9% quando das atividades diagnósticas e agora esse número chega à zero.

Mediante o exposto, verificamos uma superioridade de desempenho na interpretação das questões ascendentes com a utilização do suporte digital, no entanto, não podemos considerar que esse resultado tenha sido fruto da leitura feita em *hiperlinks*, visto que as informações que o aluno necessita para responder às questões do modelo ascendente se encontram, tanto no texto analógico impresso, quanto no texto digital, em sua superfície contextual.

Nesse sentido, o que podemos inferir é que o aumento do aproveitamento das questões ascendentes com os suportes digitais deve-se a própria motivação propiciada pela utilização da tecnologia em si mesma, em que os alunos veem uma oportunidade de aprender de um modo diferente do que a escola tradicionalmente oferece. Portanto, entendemos que essa motivação foi o combustível que os alunos precisavam para aperfeiçoar o seu desempenho na interpretação de textos quanto às questões ascendentes. No GRAF. 12 observamos o desempenho dos participantes em uma das questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo.

Gráfico 12 – Questão crítico-discursiva digital: “Considerando a data de publicação do texto, quais as motivações políticas que levaram o autor a produzir esse texto?”.



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Observamos a partir do GRAF. 12 que os interlocutores tiveram um desempenho regular na questão proposta acima. O percentual de respostas adequadas foi de 73%, enquanto que as respostas inadequadas somaram apenas 27% do total. Não houve questões deixadas sem resposta. Se compararmos esse desempenho com aquele mostrado no GRAF. 11 das questões ascendentes, o resultado ainda é inferior, considerando o número de acertos. No entanto, se compararmos este resultado obtido a partir da leitura em suporte digital com o resultado a partir da leitura em suporte analógico (ambos com questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo), constataremos um desempenho bastante superior.

Enquanto que na atividade analógica tivemos um desempenho de 55% de acertos, 27% de erros e 18% de questões sem resposta (ver GRAF. 7) –, a leitura com o suporte digital possibilitou que esses números tivessem um aumento exponencial de 18% nos acertos.

Enquanto o percentual de erros se manteve igual, por outro lado, o número de questões deixadas sem resposta foi à zero na atividade realizada com o suporte digital.

Considerando que os erros se mantiveram na casa dos 27%, podemos constatar que, de fato, o diferencial foi o número de questões deixadas sem resposta. Ao propiciar a motivação de que falamos no relato inicial e as informações necessárias para promover uma elaboração satisfatória da resposta, os interlocutores não deixaram nenhuma questão e, conseqüente, aumentaram o desempenho no número de acertos.

É importante salientar que a questão proposta – tanto na atividade analógica quanto na atividade digital – foi a mesma; o que mudou foi apenas o texto e o suporte de leitura. A ideia de propor a mesma questão nas duas atividades era exatamente a de comparar, como questões idênticas seriam respondidas com o auxílio de um *hiperlink* que direcionasse o interlocutor para um universo de informações, possivelmente desconhecidas por ele, que o tornasse ciente de informações da época em que o texto foi escrito para que, assim, pudesse propor uma resposta à questão de acordo com o momento histórico social e político em que o texto foi escrito, mostrando de que forma a utilização desse hipertexto contribuiria para a resolução da atividade.

Vejamos um trecho do texto “A política republicana” (BARRETO, 1918) em que os alunos poderiam ter se apoiado para resolver a questão em discussão:

A República no Brasil é o regime da corrupção. Todas as opiniões devem, por esta ou aquela paga, ser estabelecidas pelos poderosos do dia. [...] Proclamada que foi a República, ali, no Campo de Santana, por três batalhões, o Brasil perdeu a vergonha e os seus filhos ficaram capachos, para sugar os cofres públicos, desta ou daquela forma. Não se admite mais independência de pensamento ou de espírito. Quando não se consegue, por dinheiro, abafa-se. É a política da corrupção, quando não é a do arrocho. Viva a República!
A.B.C., 19-10-1918 (BARRETO, 1918).

Agora vejamos um excerto de um *hiperlink*, direcionado ao ano de publicação do texto, que continha informações complementares em que os participantes pudessem aumentar o campo de leitura para responder a questão proposta.

Ao tratar das eleições no país, Lima Barreto criticou o processo antidemocrático e corrupto da República Velha. O alvo das críticas do escritor foram os políticos e os mecanismos dos quais eles se valeram para ocupar os cargos. É bom ressaltar que a política brasileira, desde os primeiros anos da República, foi delineada de modo que o poder ficasse polarizado em poucos grupos (oligarquias), por meio do voto de cabresto (SARMENTO, SD).

Destacamos aqui algumas respostas dadas pelos alunos que, no nosso entendimento, contemplaram a adequação pretendida para a pergunta. Em um das respostas para a questão em discussão um dos alunos afirmou “que todos os políticos querem apenas fama, poder e coisas que não lhes pertencem”. Outro estudante respondeu que o autor “criticou o processo antidemocrático e corrupto que existe em nosso país”. Um terceiro aluno apontou que “é muita corrupção, *em esse* país o alvo das críticas [do autor] foram os políticos e os mecanismos. Ele viu muito roubo”. Essas afirmações, embasadas em noções da situação social, política e histórica são perfeitamente consideradas como leitura crítico-discursiva, dado o caráter de resgate contextual dessas informações.

Em outra resposta, um dos alunos observa precisamente a época em que o texto foi escrito, fazendo, ainda, uma analogia com os escândalos atuais da política em nosso país, dizendo: “como podemos ver, desde 1918 existia corrupção nesse país”. Resposta muito similar foi a de um segundo estudante que afirma: “a corrupção não tem época pra existir e que desde 1918 já existia pessoas que não são honestas na política”. Outro ainda respondeu: “ele produziu esse texto porque ele não concorda com a política que acontecia nos anos 1918. Os políticos, para ele, só faziam roubar e roubar e nada de ajudar o país a melhorar”. Essas respostas mostram que todos conseguiram captar a ideia do autor de criticar o modo como se fazia política no país e de reconhecer que esse modelo ainda existe na política de hoje.

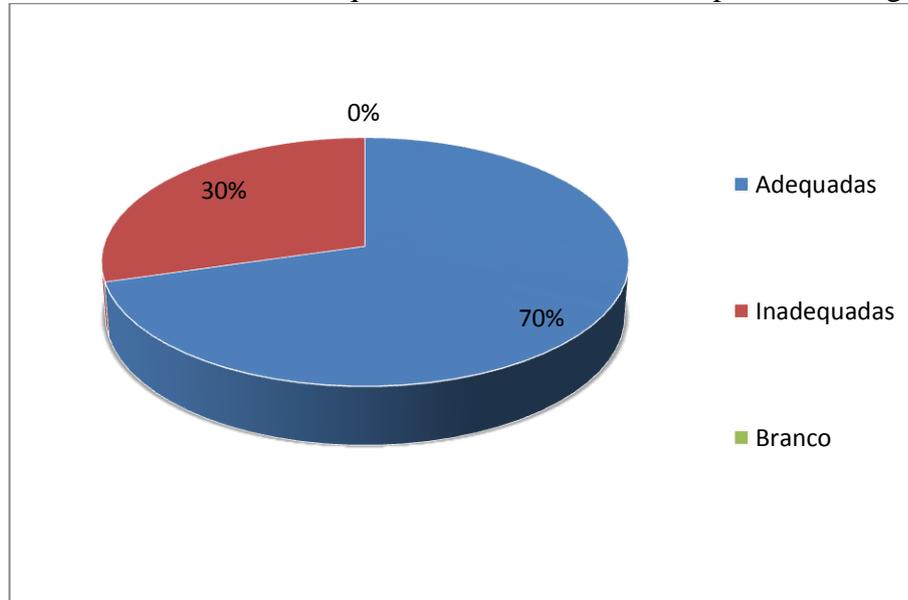
Outro participante, ainda, cita o voto de cabresto como forma de manutenção das famílias ricas no poder, evidenciando uma compreensão social das formas políticas, citando uma prática, ainda não extinta em nosso país em que a desigualdade social potencialmente obriga aqueles não que não tem acesso ao que é de mais básico votarem em quem lhes paga uma conta de luz ou de água. “Por meio do voto de cabresto que ele percebeu que as famílias ficaram polarizadas em poucos grupos”.

Se considerarmos os números apresentados e, ainda, as respostas contextualizadas com o espaço de tempo e com as práticas sociais e políticas proclamadas pelo autor do texto, os interlocutores, por meio da plataforma digital, alcançaram uma leitura que se mostra como crítica dos significados contextuais a que se refere o texto.

Se compararmos o desempenho apresentado nas questões ascendentes, das questões crítico-discursivas ainda é inferior, mostrando que a habilidade dos alunos nas questões superficiais ainda supera as habilidades de leitura contextual, mesmo com o auxílio do aparato tecnológico. No entanto, considerando que a relação contextual que os alunos têm que fazer para obter as respostas adequadas para realizar uma atividade crítico-discursiva, os números

apresentados acima são satisfatórios porque demonstram que houve um avanço na leitura crítico-discursiva em relação aos dois tipos de suporte.

Gráfico 13 – Resultado das questões crítico-discursivas: plataforma digital.



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Inicialmente, observamos que, assim como nos gráficos das questões anteriores, o GRAF. 13 mostra uma ausência de questões deixadas sem resposta. O resultado das questões crítico-discursivas com leitura no suporte analógico apresenta-nos um desempenho razoável dos interlocutores com um número de acertos de 70% e um número de erros de 30%. É um resultado que, sozinho não nos diz o que ele realmente representa, contudo se comparado ao desempenho no mesmo tipo de questões com a leitura realizada na plataforma analógica, veremos um resultado bastante significativo.

Considerando a comparação entre o desempenho obtido em questões crítico-discursivas na plataforma digital, e o desempenho obtido nas questões elaboradas com o mesmo modelo, com leitura realizada em plataforma analógica veremos uma evolução considerável. Enquanto na atividade analógica, o número de questões deixadas sem resposta foi de 23%, na atividade digital esse número vai à zero. O número de acertos, que na atividade analógica era de apenas 23% sobe 47%, enquanto que o número de respostas inadequadas cai de 54% para apenas 30% na atividade com suporte digital.

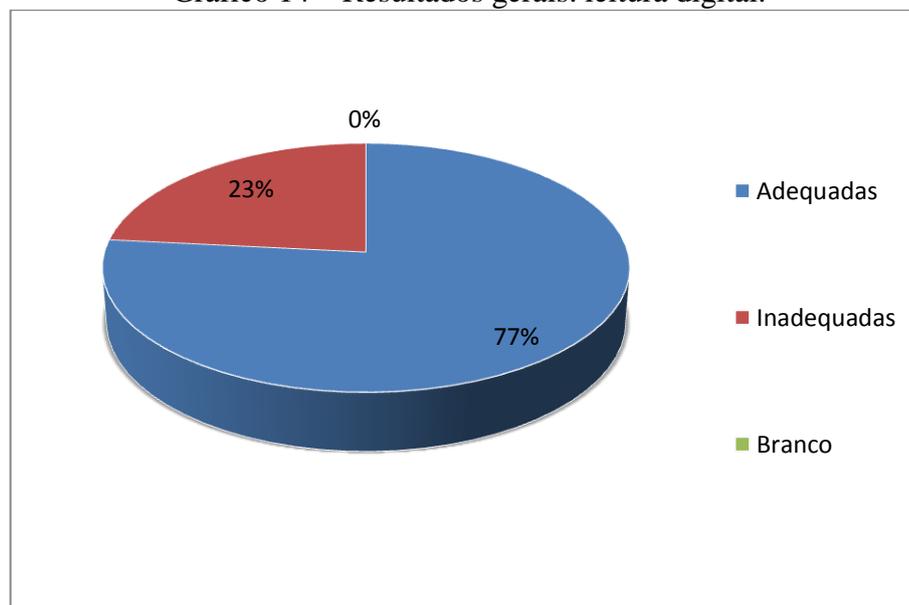
Considerando que, nas atividades analógicas, os participantes não conseguiram chegar às respostas adequadas por falta de um conhecimento contextual satisfatório, seja pela carência de conhecimentos prévios, natural da idade, seja pelo fornecimento de pistas externas

ao texto que os auxiliassem e, dada a significativa evolução desse tipo de leitura, podemos afirmar que houve, de fato, uma evolução contundente em suas habilidades de leitura e de interpretação em uma perspectiva crítico-discursiva.

Ainda, levando em consideração que as atividades, tanto as analógicas quanto as digitais, foram desenvolvidas no período de um mês, não seria possível, para interlocutores aumentar o seu nível de conhecimentos contextuais em tão pouco tempo. Por esse motivo, concluímos que esses conhecimentos são advindos de fontes externas, no caso do hipertexto, que possibilitou uma leitura mais dinâmica e contextual das pistas para a realização de uma leitura crítico-discursiva do texto apresentado.

Após a apresentação dos dados das questões elaboradas de acordo com o modelo ascendente e também dos dados das questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo de leitura, apresentaremos um gráfico com o desempenho dos interlocutores, considerando os dois modelos, na atividade em que a leitura foi realizada com o suporte digital.

Gráfico 14 – Resultados gerais: leitura digital.



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Como podemos observar no GRAF. 14, a atividade desenvolvida na plataforma digital rendeu aos participantes um bom desempenho quanto à leitura e à interpretação do texto em relação ao que foi proposto. O número de questões deixadas sem resposta em toda a atividade chegou à zero, enquanto que o desempenho em relação às respostas adequadas foi mais de 77%, demonstrando que os participantes tiveram, além de um exponencial aumento em relação às atividades aplicadas na modalidade analógica, uma motivação extra para realizar a

leitura, o que acarretou em um crescimento em relação às atividades de leitura e interpretação de textos.

Considerando que na atividade analógica os interlocutores obtiveram um desempenho abaixo da média – o número de acertos foi de 43%, enquanto que os erros foi de 40% das respostas e um número extremamente alto de 17% das questões deixadas sem respostas –, as atividades aplicadas na plataforma digital aumentaram exponencialmente esses números, possibilitou um aumento significativo em suas habilidades na leitura e na interpretação de textos.

Ainda, se observamos atentamente os dados aqui apresentados, podemos perceber que existe um diferencial entre as atividades com leitura analógica e digital. Enquanto que, na primeira, as questões elaboradas de acordo com o modelo crítico-discursivo de leitura puxaram o resultado geral para baixo, na segunda, tanto os resultados das questões ascendentes, quanto o resultado das questões crítico-discursivas ficaram acima de 70%, demonstrando um maior equilíbrio e mostrando que os participantes conseguiram resultados satisfatórios em ambas as perspectivas de leitura.

A dificuldade dos alunos, mostrada com a atividade analógica, em reconhecer pistas contextuais deixadas no próprio texto, em relação com a evolução subsequente demonstrada na aplicação da atividade com o hipertexto, demonstra que é possível, de fato, melhorar o nível de leitura e interpretação de textos com a utilização de *hiperlinks* informativos. Nesse sentido, observamos que a atividade digital possibilitou que estas pistas fossem redirecionadas para a recuperação e interpretação de informações relevantes pelos interlocutores.

Se na atividade analógica sentimos a ausência de mecanismos que levassem os interlocutores a uma produção de sentidos de uma leitura mais contextual do texto, considerando a limitação do próprio suporte, o hipertexto, por sua vez, permitiu que o leitor pudesse acessar as informações adicionais sobre um conteúdo, ao mesmo tempo em que procedia com a leitura de um texto específico, podendo assim ressignificar contextualmente os elementos sociais, históricos e políticos do texto de Barreto (2018), ampliando assim os horizontes da leitura.

Os resultados gerais mostram a evolução ocorrida quando uma atividade de leitura é aplicada em hipertexto do ponto de vista crítico-discursivo. Para além dos resultados frios dos números, queremos aqui destacar a participação efetiva dos interlocutores e o engajamento que obtivemos deles quando da aplicação das atividades com o suporte digital.

Queremos ressaltar a influência extremamente positiva do hipertexto no desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação de texto em uma perspectiva

crítico-discursiva. Vimos por meio dos resultados obtidos na intervenção e nos comentários feitos em rede social pelos próprios interlocutores, que os *hiperlinks* favoreceram, não apenas o aumento do desempenho, mas também o interesse dos alunos pelas atividades em sala de aula. Uma dos indícios dessa afirmação é a erradicação do número de questões deixadas sem resposta com a leitura digital, o que foi fundamental para a obtenção desses números.

Finalmente, é importante salientar que, mesmo com a apresentação de dados, utilização de gráficos e de números para medir o desenvolvimento dos interlocutores, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e, estes recursos serviram meramente de base para ilustrar o desenvolvimento dos participantes na leitura crítico-discursiva com o auxílio dos suportes digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que iniciamos o projeto desta pesquisa, trazendo a proposta de trabalhar com tecnologias digitais em sala de aula, mais especificamente com o suporte hipertextual, ansiávamos que a intervenção com esta plataforma trouxesse resultados positivos em relação à leitura e à interpretação de textos, principalmente no que se refere leitura contextual dos objetos textuais, denominada neste estudo de leitura crítico-discursiva.

Pois bem, as discussões desenvolvidas neste trabalho mostraram que a utilização do hipertexto não apenas aumentou o desempenho dos interlocutores, mas também potencializou fatores qualitativos, essenciais para o processo de ensino/aprendizagem e que são tão necessários em sala de aula: o interesse, o esforço, a motivação, a interação, a cooperação a colaboração e a busca de conhecimento, o que consideramos um desfecho satisfatório e de acordo com o esperado para esta pesquisa.

As bases teóricas utilizadas neste estudo nos permitem mostrar que os recursos tecnológicos fazem parte da natureza humana e que, as gerações digitais, especialmente a geração Z ou nativos digitais aprendem a partir da utilização dessas tecnologias. E o aprendizado a que nos referimos não é o apenas de ordem cognitiva, mas também o aprendizado escolar, de conteúdos de disciplinas regulares. Sendo assim, os aparatos tecnológicos podem ser de grande valia para o professor que decidir, com os procedimentos metodológicos e a proposta pedagógica correta, utilizá-los em sua sala de aula.

O hipertexto, como suporte integrado de leitura, que permite ao indivíduo conectar-se com textos diversos ao mesmo tempo, buscando sempre informações relevantes e necessárias para uma compreensão mais completa do objeto de conhecimento provou ser um suporte capaz de trazer progressos para a leitura e para interpretação de textos em sala de aula nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, notamos que, quando se trata de uma leitura contextualizada, que considera não apenas os fatores co-textuais, como é o caso da perspectiva crítico-discursiva de leitura, o hipertexto é um suporte que permite, através dos *hiperlinks*, a busca instantânea de informações que complementem uma eventual dificuldade do leitor em compreender um significado ou uma expressão, possibilitando que o hiperleitor, simultaneamente à leitura, experimente essas informações advindas de fontes diversificadas.

Em oposição a isso, verificamos que o suporte analógico, por sua própria natureza limitada, não dispõe de recursos técnicos suficientes que imbuam os alunos de pistas necessárias para poderem expandir o seu conhecimento de mundo quando trata-se da leitura

crítico-discursiva. As referências e as notas de rodapé, consideradas recursos hipertextuais, muitas vezes não são suficientes para saciar os nossos alunos sedentos de informação .

Em relação ao modelo ascendente de leitura, tanto o suporte analógico quanto o suporte digital – ainda que com certa prevalência do segundo – apresentaram resultados semelhantes. Isso nos demonstra que os interlocutores estão mais adaptados a buscar com mais facilidade as respostas da superfície do texto, um tipo de leitura em que as habilidades estão mais próximas à decodificação, portanto primárias quanto à leitura.

Em contrapartida, quando se trata do modelo crítico-discursivo, percebemos, em comparação com os dois suportes de leitura, que a leitura realizada a partir do suporte digital apresentou resultado intensamente superior àquele demonstrado com a leitura realizada com o suporte analógico. O cerne dessa diferença está, inicialmente, nos aspectos de motivação, de interação, de cooperação dos interlocutores; posteriormente, percebemos, pela própria voz dos interlocutores nas redes sociais que aqueles *hyperlinks* fazem uma grande diferença na resolução das questões.

Os interlocutores deste estudo merecem uma menção à parte porque foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo de várias maneiras. Além de se constituírem como sujeitos desta pesquisa, respondendo às atividades, aos questionários socioeconômico e participando do grupo nas redes sociais – atividades-base deste trabalho –, ainda tiveram um papel preponderante, quando não pudemos realizar este estudo no laboratório de informática da escola, disponibilizando os próprios aparelhos móveis com internet paga por eles para participar deste estudo, numa atitude de generosidade altruística.

Para aqueles que consideram os estudantes como agentes dificultosos do processo de ensino/aprendizagem, surpreendentemente, esse posto definitivamente não esteve com eles durante a realização desta pesquisa. Ao contrário, a dificuldade veio de onde menos se espera: do sistema de educação das nossas escolas públicas, com o ambiente de utilização tecnológica em completo estado de sucateamento e de alguns (anti)profissionais da educação que dificultam o trabalho daqueles que querem modificar o cenário.

Mesmo assim, este estudo mostrou que, apesar das dificuldades, além de possível, é aconselhável que todos os professores trabalhem com tecnologias em sala de aula porque eles vão ter a oportunidade de lidar com sujeitos ativos, interativos e capazes de resolver situações diversificadas. No entanto, para este professor é necessário que ele, além de vontade de trabalhar com os aparatos tecnológicos, esteja à sua utilização – visto que é impossível utilizar ferramentas das quais não se está capacitado – e também adeque os procedimentos

metodológicos e a proposta pedagógica aos objetivos de sua aula, caso contrário o seu trabalho não será frutuoso e trará à aula apenas uma aparência de modernidade.

Por ser uma pesquisa de cunho intervencionista, é impossível que ela não traga impactos sobre o pesquisador, que é ao mesmo tempo um participante dela. Se por um lado as teorias estudadas foram um embasamento vitalício para a nossa atuação profissional, de nada elas adiantariam se não houvesse um contato manual, a partir dos métodos de pesquisa e da intervenção e utilização delas em sala de aula. Como afirma o grande educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 11), “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Ressaltamos neste estudo, por fim, a importância do professor e da escola em formar cidadãos letrados, que se apropriem das práticas sociais de leitura e escrita com responsabilidade e ética, para transformar a sua realidade e a realidade de seus pares em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, levando-os ao desenvolvimento dos mais diversos letramentos. É importante salientar também que esta é uma pesquisa que pode e deve ser ampliada em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl]. – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Lima. **A política republicana**. Correio da noite: Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: < <http://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/a-politica-republicana>>, acessado em 02 maio 2017.

BARRETO, Lima. **O novo manifesto**. Correio da noite: Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: < <http://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/o-novo-manifesto>>. Acesso em 02 maio 2017.

BRANDÃO, H. N. **O leitor**: co-enunciador do texto. In: Polifonia. Nº 1, Cuiabá: Editora da UFMT, PP. 85-90, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda edição revista. Ministério da Educação. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor**: a trajetória do escrito. Estud. av. [online]. 1994, vol.8, n.21, pp.185-199. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012>. Acesso em: 06 fev. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Os dons do hipertexto**. Littera: revista de Linguística e Literatura, Pedro Leopoldo, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, p. 7-19, jul./dez. 2006.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos**: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. 2004.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- GABRIEL, M. **Educar: A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- JOHNSON, S. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**; tradução, Maria Luísa X. de A. Borges; revisão técnica, Paulo Vaz. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2001.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012.
- KOCH, Ingedore G.V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2008.
- _____, Ingedore G. Villaça. **Hipertexto e construção do sentido**. Alfa, São Paulo, 51 (1): 23-38, 2007.
- _____, Ingedore G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo. Ed. 34, 1999.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – 1 ed. – Parábola Editorial, 2008.
- _____, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. Comunicação apresentada no IV Colóquio da associação Latinoamericana de Analistas do discurso, Santiago, Chile, abr. 1999.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Hipertexto**. Disponível em:
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/hipertexto>>. Acesso em 04 jan. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**. Glossário Ceale. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em 15 jan. 2018.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SARMENTO, André. **Lima Barreto**: a crítica à República Velha. Luta pelo Socialismo. Disponível em: <<https://www.lpsmundo.org/cultura/247-lima-barreto-a-critica-a-republica-velha>>. Acesso em 02 out. 2017.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

TELLES, A. **Geração digital**: como planejar o seu marketing para geração que pesquisa Google, se relaciona no Orkut, manda mensagens pelo celular, opina em blogs, se comunica pelo MSN e assiste a vídeos no YouTube. São Paulo: Editora Landscape, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e intertextualidade**. Cad.Est.Ling., Campinas, (44): 283-290, Jan./Jun. 2003.

APÊNDICES

Apêndice A QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Olá, o objetivo deste questionário é o de conhecer um pouco mais da sua realidade. Para respondê-lo, você não necessita de identificar-se, sua identidade será mantida em sigilo.

1. Qual a sua idade?
2. Você mora na Zona urbana ou na Zona Rural do município?
() Zona urbana () Zona rural
3. Em que bairro você mora?
4. Como você se desloca até a escola?
5. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino fundamental?
6. Já ficou reprovado em alguma série?
7. Quantas pessoas moram em sua casa?
8. Quantas pessoas em sua família trabalham?
9. Sua família é beneficiária de algum programa social do governo (Bolsa Família)?
10. A casa onde você mora é própria ou alugada?
11. Seu pai estudou até que série?
12. Sua mãe estudou até que série?
13. Quantos cômodos (sala, cozinhas, banheiro e quartos) tem sua casa?
14. Em sua casa, existe algum membro portador de necessidades especiais?
15. Algum de seus avós ou tios mora com você?

Apêndice B

GRUPO FECHADO

The image shows a screenshot of a Facebook group page. The top navigation bar includes the Facebook logo, the group name '9º C', a search icon, the user profile 'Tiago', and the text 'Página inicial'. On the left, a sidebar menu lists options: '9º C', 'Grupo fechado', 'Sobre', 'Discussão', 'Membros', 'Eventos', 'Fotos', and 'Gerenciar grupo'. Below this is a search bar for the group and a section for 'Atalhos' (shortcuts) with links to '9º C' and '9º D', and a notification for 'ProfLetras - Turma III'. The main content area features a large cover image with a silhouette of a head filled with various national flags and the text 'é a Língua Portuguesa!' and '05 de maio'. Below the cover are buttons for 'Entrou', 'Notificações', 'Compartilhar', and 'Mais'. A post creation area includes 'Escrever public...', 'Foto/vídeo', 'Vídeo ao vivo', and 'Mais' options, with a text input field 'Escreva algo...'. At the bottom of the post area are buttons for 'Foto/vídeo', 'Enquete', 'Sentimento/a...', and a three-dot menu. On the right, there is a section for 'ADICIONAR MEMBROS' with an input field, a 'MEMBROS' section showing 27 members with profile pictures, and a 'SUGESTÕES DE MEMBROS' section with an 'Amigos' button and an 'Ocultar' link.

Apêndice D
ATIVIDADE ANALÓGICA

1. Qual a aspiração política do personagem da crônica?
2. Por que o personagem quer entrar na política?
3. O que o personagem considera “fazer alguma coisa de útil”?
4. Explique o que o candidato quis dizer com a declaração “acresce que nada sei da história social, política e intelectual do país; que nada sei da sua geografia; que nada entendo de ciências sociais e próximas, para que o nobre eleitorado veja bem que vou dar um excelente deputado”.
5. Considerando a data de publicação do texto, quais as motivações políticas que levaram o autor a produzir esse texto?
6. O autor cita um personagem religioso em seu texto. Extraia o trecho em que isso ocorre e explique o significado.
7. Qual o posicionamento do autor sobre o tema principal do texto?

Apêndice E
ATIVIDADE DIGITAL

1. O que o cronista acha do assunto “política”?
2. O que o texto fala sobre o Império?
3. Qual a crítica que o texto faz à República?
4. O que significaria a expressão “submissão aos Acácios e Pachecos”
5. Qual o sentido palavra “comer” no texto? Considerando o contexto político do texto, por que ela foi usada?
6. Qual o posicionamento do autor sobre o tema principal do texto?
7. Considerando a data de publicação do texto, quais as motivações políticas que levaram o autor a produzir esse texto?

Apêndice F

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O hipertexto e as habilidades de leitura”. Nesta pesquisa pretendemos investigar como o hipertexto pode ajudar a contribuir para o desenvolvimento da leitura de alunos do ensino fundamental.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de uma utilização mais adequada de instrumentos tecnológicos na escola que proporcionem uma visão do mundo mais atual, para alunos que já utilizam estes recursos no dia a dia.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa aqui apresentada constitui-se de uma pesquisa-ação com cunho interventivo que também se utilizará de técnicas de coleta de dados como a observação participante e o diário de campo.

Para participar desta pesquisa, 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 poderá não haver benefícios diretos, restringindo-se assim a benefícios esperados com o conhecimento gerado. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos seus participantes. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. O participante será ressarcido de quaisquer danos que esta pesquisa porventura o proporcionar. 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 os 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: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, 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 dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mamanguape, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável:
Endereço: Rua da Matriz, 34
CEP: 58289-000
Fone: (83) 991741796
E-mail: tiapra@gmail.com

Ou
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
☐ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Apêndice G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O hipertexto e as habilidades de leitura”. Nesta pesquisa pretendemos investigar como o hipertexto pode contribuir para desenvolver o aspecto crítico-discursivo da leitura de alunos do ensino fundamental. O motivo que nos leva a estudar necessidade de uma escola que proporcione aos seus alunos uma visão do mundo contemporâneo mais ligada aos contextos sociais e históricos através do modelo crítico-discursivo da leitura.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: faremos uma intervenção em uma turma do 9º ano do ensino fundamental utilizando o hipertexto eletrônico como suporte de leitura, aplicando, em seguida, um questionário com perguntas elaboradas a partir do modelo crítico-discursivo de leitura. A pesquisa oferece riscos mínimos ou imprevisíveis aos seus participantes. Poderá não haver benefícios diretos, restringindo-se assim à benefícios esperados com o conhecimento gerado.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O hipertexto e as habilidades de leitura”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Mamanguape, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Tiago Santos Prado
Endereço: Coxilha Comunitária Engenho Novo - s/n, Mamanguape - PB,
CEP: 58280-990 - Mamanguape - PB
Fone: (83) 3292-9450
E-mail: tiapra@gmail.com

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Endereço: UNIVERSITARIO S/N Bairro: CASTELO BRANCO UF: PB
Município: JOAO PESSOA CEP: 58.051-900
Telefone: (83)3216-779 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com Fax: (83)3216-7791

ANEXO A
O Novo Manifesto
(Lima Barreto)

Eu também sou candidato a deputado. Nada mais justo. Primeiro: eu não pretendo fazer coisa alguma pela pátria, pela família, pela humanidade.

Um deputado que quisesse fazer qualquer coisa dessas, ver-se-ia bambo, pois teria, certamente, os duzentos e tantos espíritos dos seus colegas contra ele.

Contra as suas ideias levantar-se-iam duas centenas de pessoas do mais profundo bom senso.

Assim, para poder fazer alguma coisa útil, não farei coisa alguma, a não ser receber o subsídio.

Eis aí em que vai consistir o máximo da minha ação parlamentar, caso o preclaro eleitorado sufrague o meu nome nas urnas.

Recebendo os três contos mensais, darei mais conforto à mulher e aos filhos, ficando mais generoso nas facadas aos amigos.

Desde que minha mulher e os meus filhos passem melhor de cama, mesa e roupas, a humanidade ganha. Ganha, porque, sendo eles parcelas da humanidade, a sua situação melhorando, essa melhoria reflete sobre o todo de que fazem parte.

Concordarão os nossos leitores e prováveis eleitores, que o meu propósito é lógico e as razões apontadas para justificar a minha candidatura são bastante ponderosas.

De resto, acresce que nada sei da história social, política e intelectual do país; que nada sei da sua geografia; que nada entendo de ciências sociais e próximas, para que o nobre eleitorado veja bem que vou dar um excelente deputado.

Há ainda um poderoso motivo, que, na minha consciência, pesa para dar este cansado passo de vir solicitar dos meus compatriotas atenção para o meu obscuro nome.

Ando mal vestido e tenho uma grande vocação para elegâncias.

O subsídio, meus senhores, viria dar-me elementos para realizar essa minha velha aspiração de emparelhar-me com a deschanelesca elegância do senhor Carlos Peixoto.

Confesso também que, quando passo pela Rua do Passeio e outras do Catete, alta noite, a minha modesta vagabundagem é atraída para certas casas cheias de luzes, com carros e automóveis à porta, janelas com cortinas ricas, de onde jorram gargalhadas femininas, mais ou menos falsas.

Um tal espetáculo é por demais tentador, para a minha imaginação; e, eu desejo ser deputado para gozar esse paraíso de Maomé sem passar pela algidez da sepultura.

Razões tão ponderosas e justas, creio, até agora, nenhum candidato apresentou, e espero da clarividência dos homens livres e orientados o sufrágio do meu humilde nome, para ocupar uma cadeira de deputado, por qualquer Estado, província, ou emirado, porque, nesse ponto, não faço questão alguma.

Às urnas.

Correio da Noite, Rio, 16-1-1915

ANEXO B

A Política Republicana

(Lima Barreto)

Não gosto, nem trato de política. Não há assunto que mais me repugne do que aquilo que se chama habitualmente política. Eu a encaro, como todo o povo a vê, isto é, um ajuntamento de piratas mais ou menos diplomados que exploram a desgraça e a miséria dos humildes.

Nunca quereria tratar de semelhante assunto, mas a minha obrigação de escritor leva-me a dizer alguma coisa a respeito, a fim de que não pareça que há medo em dar, sobre a questão, qualquer opinião.

No Império, apesar de tudo, ela tinha alguma grandeza e beleza. As fórmulas eram mais ou menos respeitadas; os homens tinham elevação moral e mesmo, em alguns, havia desinteresse.

Não é mentira isto, tanto assim, que muitos que passaram pelas maiores posições morreram pobríssimos e a sua descendência só tem de fortuna o nome que recebeu.

O que havia neles, não era a ambição de dinheiro. Era, certamente, a de glória e de nome; e, por isso mesmo, pouco se incomodariam com os proventos da “indústria política”.

A República, porém, trazendo tona dos poderes públicos, a bôrra do Brasil, transformou completamente os nossos costumes administrativos e todos os “arrivistas” se fizeram políticos para enriquecer.

Já na Revolução Francesa a coisa foi a mesma. Fouché, que era um pobretão, sem ofício nem benefício, atravessando todas as vicissitudes da Grande Crise, acabou morrendo milionário. Como ele, muitos outros que não cito aqui para não ser fastidioso.

Até este ponto eu perdoou toda a espécie de revolucionários e derrubadores de regimes; mas o que não acho razoável é que eles queiram modelar todas as almas na forma das suas próprias. A República no Brasil é o regime da corrupção. Todas as opiniões devem, por esta ou aquela paga, ser estabelecidas pelos poderosos do dia. Ninguém admite que se divirja deles e, para que não haja divergências, há a “verba secreta”, os reservados deste ou daquele Ministério e os empreguinhos que os medíocres não sabem conquistar por si e com independência.

A vida, infelizmente, deve ser uma luta; e quem não sabe lutar, não é homem.

A gente do Brasil, entretanto, pensa que a existência nossa deve ser a submissão aos Acácios e Pachecos, para obter ajudas de custo e sinecuras.

Vem disto a nossa esterilidade mental, a nossa falta de originalidade intelectual, a pobreza da nossa paisagem moral e a desgraça que se nota no geral da nossa população.

Ninguém quer discutir; ninguém quer agitar ideias; ninguém quer dar a emoção íntima que tem da vida e das coisas. Todos querem “comer”.

“Comem” os juristas, “comem” os filósofos, “comem” os médicos, “comem” os advogados, “comem” os poetas, “comem” os romancistas, “comem” os engenheiros, “comem” os jornalistas: o Brasil é uma vasta “comilança”.

Esse aspecto da nossa terra para quem analisa o seu estado atual, com toda a independência de espírito, nasceu-lhe depois da República.

Foi o novo regime que lhe deu tão nojenta feição para os seus homens públicos de todos os matizes. Parecia que o Império reprimia tanta sordidez nas nossas almas.

Ele tinha a virtude da modéstia e implantou em nós essa mesma virtude; mas, proclamada que foi a República, ali, no Campo de Santana, por três batalhões, o Brasil perdeu a vergonha e os seus filhos ficaram capachos, para sugar os cofres públicos, desta ou daquela forma.

Não se admite mais independência de pensamento ou de espírito. Quando não se consegue, por dinheiro, abafa-se. É a política da corrupção, quando não é a do arrocho.

Viva a República!

A.B.C., 19-10-1918