



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA

JANAINA FERNANDA DIAS DA SILVA

O ensino de estratégias de leitura no *Programa Aluno Conectado*: o caso de um docente de Língua Portuguesa

RECIFE

2014

JANAINA FERNANDA DIAS DA SILVA

O ensino de estratégias de leitura no *Programa Aluno Conectado*: o caso de um docente de Língua Portuguesa

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica

Orientadora: Prof^a Dr^a Thelma Panerai Alves.

RECIFE

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586e Silva, Janaina Fernanda Dias da.
O ensino de estratégias de leitura no Programa Aluno Conectado: o caso de um docente de língua portuguesa / Janaina Fernanda Dias da Silva. – Recife: O autor, 2014.
96 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Thelma Penerai Alves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Tecnologia educacional. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Alves, Thelma Penerai. II. Título.

371.334 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-30)

Janaina Fernanda Dias da Silva

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO *PROGRAMA ALUNO*
CONECTADO: O CASO DE UM DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Aprovada em: 23 de Maio de 2014.

Comissão Examinadora

1º Examinador/Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves (UFPE)

2º Examinador Interno

Prof. Dr. Sérgio Paulino de Abranches (UFPE)

3º Examinadora Externa

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE)

AGRADECIMENTOS

A Deus (Pai, Filho Jesus e Espírito Santo), que sempre cuida de mim, dando toda força que preciso em todos os momentos da minha vida;

Aos meus pais, Juraci e José, que lutaram muito para que eu chegasse até aqui, especialmente a minha mãe, que sempre incentivou os meus estudos, lutando para que eu nunca desistisse;

Às minhas irmãs, Jakeliny e Juliana, que são minhas amigas especiais e que sempre torcem pela minha felicidade. Amo minha família.

Aos meus amigos, de perto e de longe, que me apoiaram nos momentos difíceis desta jornada. Gostaria muito de escrever o nome de cada um, mas vocês devem saber que são pessoas mais que especiais para mim;

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Thelma Panerai Alves, pelas contribuições e incentivos feitos ao longo deste trabalho. Muito obrigada!

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação EDUMATEC. Vocês foram muito importantes durante esta etapa da minha vida acadêmica, especialmente Thaís Oliveira e Carolina Ramos. Nós demos boas risadas juntas e eu me diverti muito com vocês. Também agradeço à minha companheira de orientadora, Suara Macedo, uma pessoa muito querida e amável;

A todos os meus professores, desde a educação infantil até à pós-graduação, pois sem eles seria impossível chegar a este nível de estudo. Muitos me ensinaram lições importantes, não apenas para o mundo acadêmico, mas para a vida;

À Prof^a Dr^a Ivanda Martins Silva, pelas contribuições feitas na qualificação, como também para a finalização desta pesquisa;

À Prof^a Dr^a Ana Beatriz Carvalho, que participou da banca de defesa do projeto para entrada no mestrado e da qualificação, dando contribuições significativas para a melhoria do trabalho;

Ao Prof^o Dr^o Sérgio Abranches, por aceitar participar da banca de defesa desta pesquisa e pelas sugestões sempre bem-vindas;

À escola que abriu as portas para nós, dando-nos total liberdade para que chegássemos até os possíveis sujeitos da pesquisa;

Ao professor, sujeito deste trabalho, que, com muito carinho e paciência, aceitou participar de todas as etapas proposta pela pesquisadora, contribuindo muito para que pudéssemos concluí-las.

À Universidade Federal de Pernambuco, que nos acolheu desde a graduação, dando-nos condições para concluirmos todas estas etapas acadêmicas;

Enfim, a todos que contribuíram desde o início, de forma direta ou indireta, ao longo desta longa caminhada de desafios, dificuldades, mas também de alegrias e realização.

“Todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.”

(Alberto Manguel)

RESUMO

A presente dissertação tem como foco o ensino das estratégias de leitura, numa sala de Ensino Médio, com a utilização dos tablets distribuídos pelo Programa Aluno Conectado. Fundamenta-se por teóricos da leitura, na perspectiva sócio-interacionista, como Marcuschi (2008), Solé (1998), Elias; Koch (2011), além de teóricos relacionados às tecnologias móveis e sem fio para a educação, como Naismith et al. (2004), Saccol, Schlemer e Barbosa (2010), Snyder (2010), entre outros. Nosso sujeito foi um professor de Língua Portuguesa (Ensino Médio). A abordagem foi qualitativa, de caráter descritivo-exploratório e do tipo estudo de caso. Nossos instrumentos de coleta de dados foram entrevista, questionário e observação direta. Os resultados obtidos mostraram que o docente não ensina estratégias de leitura, mas utiliza algumas delas durante a aula. Além disso, observamos que há uma relação entre as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula e o gênero trabalhado. Também observamos que a falta de conectividade e de conhecimento do material disponibilizado nos tablets, entre outras questões, fizeram com que o professor não usasse adequadamente o tablet em favor do ensino e da aprendizagem da leitura. Este estudo aponta para a necessidade de aprofundamento no que se refere à importância das estratégias de leitura quando as tecnologias móveis e sem fio são utilizadas na escola.

Palavras-chave: estratégias de leitura, tecnologias móveis, ensino da leitura.

ABSTRACT

This dissertation focuses in the evaluation of reading strategies teaching process, in high school classrooms, with the utilization of tablets distributed by the Connected Student Program. It is based on a theoretical analysis of reading theoretical in the socio-interactionist perspective, such as Marcuschi (2008), Solé (1998), Elias; Koch (2011 and in theoretical of mobile and wireless technologies applied to education, such as Naismith et al. (2004), Saccol, Schlemer and Barbosa (2010), Snyder (2010). Our subject was a Portuguese Language teacher (high school teacher). The approach was qualitative using a descriptive and explanatory point of view and a case study. To collect information, we have used tools like interviews, questionnaires and direct observation. The results showed that the teacher doesn't teach reading strategies, but uses some of them during classes. Furthermore, we observed a relationship between the reading strategies used in class and the gender of the subject. We also observed that a lack of connectivity and knowledge about the available material in tablets, among other questions, made the teacher try to avoid using tablets in favor of reading and learning teaching. This study points to the need for further development regarding to the importance of reading strategies related to the usage of mobile and wireless technologies in classroom.

Keywords: reading strategies, mobile technologies, reading teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: especificações técnicas dos tablets distribuídos pelo PAC.....	52
FIGURA 02: visualização do Concurso Professor-Autor nos tablets.....	66
FIGURA 03: slide sobre a contextualização do Parnasianismo na Europa.....	76
FIGURA 04: slide com trecho do poema Profissão de fé (Olavo Bilac) do Concurso Professor-Autor.....	80
FIGURA 05: slide com trecho do poema Vaso Chinês (Alberto Oliveira).....	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais de Marcuschi (2002).....	33
QUADRO 02: Relação entre a nova tecnologia e a aprendizagem.....	43
QUADRO 03: Categorias e subcategorias.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – O ensino de estratégias de leitura e as tecnologias digitais.....	16
1.1 Leitura: uma atividade complexa.....	16
1.1.1 Hipertexto: há um novo tipo de leitura?.....	19
1.2 O ensino de estratégias de leitura.....	24
1.2.1 Principais estratégias de leitura.....	25
1.2.2 Estratégias de leitura e gêneros textuais.....	31
1.3 A escola e o letramento digital.....	35
1.4 A aprendizagem móvel e sua utilização nas escolas.....	40
1.5 Professores e tecnologias digitais.....	44
CAPÍTULO 2 – Percurso metodológico.....	49
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	49
2.2 O Programa Aluno Conectado.....	51
2.3 Sujeito da pesquisa.....	54
2.4 Contexto da pesquisa.....	55
2.5 Procedimentos utilizados para a coleta de dados.....	56
2.6 Procedimentos utilizados para a análise dos dados.....	57
CAPÍTULO 3- Análise dos dados.....	60
3.1 Utilização das tecnologias digitais do docente	60
3.2 O ensino da leitura.....	61
3.2.1 Concepção de leitura do docente.....	62
3.2.2 Concepção de estratégias de leitura.....	63
3.2.3 A utilização dos tablets na aula.....	65
3.2.4 Concepção de gênero textual.....	72
3.2 Estratégias de leitura.....	73
3.3.1 Estratégias de leitura utilizadas durante a aula.....	74

3.4 Relação entre estratégias de leitura e gênero textual.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES.....	94

1 INTRODUÇÃO

Os indivíduos inseridos na sociedade atual precisam estar preparados para realizar uma leitura crítica e reflexiva do mundo. O volume de informação que recebemos, em nosso cotidiano, é produzido em larga escala. Estas renovam-se em todos os espaços e em todos os tempos, modificando e reestruturando nossas estruturas cognitivas e nos desafiando na realização de novas leituras, a partir dessa imensidão de informação.

As mudanças profundas que a sociedade vem sofrendo estão diretamente ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Através delas, ampliaram-se os modos de comunicação e de transmissão da informação, possibilitando diversas maneiras de ler e escrever, especialmente com o acesso à web. Para uma sociedade como esta, é necessário que os indivíduos nela inseridos estejam aptos a realizar uma leitura de mundo, de forma crítica.

Como o ciberespaço favoreceu e ampliou o fluxo de informações, ficamos sabendo rapidamente o que acontece em qualquer parte do mundo, tendo a impressão que ele tornou-se “menor”. Com isso, a leitura passou a ser um dos elementos essenciais para a formação de pessoas críticas e autônomas, sendo a formação cidadã um dos principais objetivos da educação escolar, então a leitura passa a ter um papel fundamental na formação dos educandos.

Diante disto, a escola, como um lugar de formação de leitores e escritores, vê-se desafiada a se adequar aos novos modos de leitura e escrita, possibilitando que os estudantes estejam cada vez mais inseridos e atuantes na sociedade contemporânea.

No presente trabalho, a leitura será considerada como um ato social entre autor e leitor que interagem através do texto, sendo os conhecimentos de mundo, textual e linguístico, necessários para reconstruir o sentido do texto (MARCUSCHI, 2008), que poderá ser impresso ou digital, já que os processos envolvidos no sujeito durante a leitura são os mesmos e independem do suporte em que o texto esteja inserido (NONATO, 2006).

Portanto, para que haja uma leitura como construção de sentidos, é necessário que os leitores possuam diversos conhecimentos. Dentre eles, que saibam utilizar estratégias de leitura adequadas ao texto. Estas, são procedimentos utilizados pelo leitor antes, durante e depois da leitura, visando

à compreensão de textos, devendo ser conteúdos de ensino, já que não são adquiridas de forma natural (SOLE, 1998). É importante destacar que o ensino de estratégias de leitura deve estar ligado aos gêneros textuais, pois cada um deles vai exigir do leitor estratégias e habilidades específicas para aquele tipo de texto.

A partir do acesso à web, temos facilmente acesso a um número quase ilimitado de informações, surgindo a necessidade de sermos também letrados digitalmente. Para Ribeiro (2008), as pessoas precisam aprender ações que estão ligadas ao uso mais técnico das máquinas, ligadas ao hardware, como também saber escrever e realizar leitura de variados gêneros digitais para que dessa forma, sejam letradas digitalmente. A escola precisa dar condições para que os estudantes possam ser letrados em todos os meios, inclusive no digital, já que a maioria deles tem acesso à web, através de celulares, tablets, notebooks e outros dispositivos móveis.

A possibilidade de aprender através das tecnologias móveis digitais é chamada de aprendizagem móvel ou *mobile learning*. Ela permite que as pessoas aprendam através da web, em qualquer tempo ou localização geográfica, sem a necessidade de estarem presas a um computador fixo, facilitando a construção e o compartilhamento do conhecimento. Mas não é apenas a inserção de tecnologias digitais conectadas à web, na escola, que promove a aprendizagem significativa dos alunos. São as novas metodologias, práticas e mediações pedagógicas, valorizando o auxílio das tecnologias digitais em favor da aprendizagem, que podem trazer melhores resultados.

Em 2011, a Secretaria de Educação de Pernambuco lançou o Programa Aluno Conectado. O objetivo do Programa foi o de utilizar as tecnologias móveis em favor da aprendizagem dos estudantes e de promover a inclusão digital deles. A partir de março de 2012, o Governo começou a entregar um tablet para cada aluno pertencente aos segundos e terceiros anos do Ensino Médio. O tablet veio com alguns softwares educativos, multidisciplinares, e alguns livros digitalizados. Com isso, os professores passaram a enfrentar um novo desafio: utilizar o tablet para a melhoria da aprendizagem de seus estudantes e, mais especificamente, o de ensiná-los a ler através deste novo suporte.

A partir da inserção do referido programa no Estado, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como tem sido o ensino das estratégias de leitura numa sala de aula do Ensino Médio, com o uso de tablets? Essa é a questão-problema de nossa pesquisa. Então, visando encontrar respostas a este problema, nosso objetivo geral foi o de analisar como tem sido o ensino das estratégias de leitura, com a utilização de tablets, em uma sala de aula do Ensino Médio, numa escola do Recife. Para alcançar nosso objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: observar como o professor ensina estratégias de leitura com a utilização dos tablets, em sala de aula; identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo docente, em sala de aula; e verificar a relação das estratégias de leitura utilizadas pelo docente com o gênero textual trabalhado.

O estudo de Tavares (2007) mostrou que os professores se preocupavam com o letramento digital dos estudantes, trabalhando em sala com a maioria das estratégias de leitura necessárias para a leitura do hipertexto¹ digital, porém, ao analisar as observações e entrevistas, ela verificou que as estratégias de leitura não estavam sendo trabalhadas conscientemente por eles, como um conteúdo necessário para a leitura. Com isso, nossa hipótese é de que o professor de Língua Portuguesa analisado, do Ensino Médio, numa escola de Recife, ensina estratégias de leitura, com a utilização dos tablets, de forma inconsciente, sem tê-lo como objetivo de suas aulas, podendo o ensino ser verificado através da observação direta da aula.

Como percurso metodológico, e com a finalidade de atingir nossos objetivos, o nosso estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Esta pesquisa foi classificada como um estudo de caso, pois busca elucidar um fenômeno contemporâneo, inserido no contexto da vida real. O sujeito da pesquisa é um professor de Língua Portuguesa, do segundo ano do Ensino Médio, de uma escola do Estado de Pernambuco, no Recife. Para coletar dados, utilizamos a observação direta, um questionário e uma entrevista semiestruturada.

¹ Hipertexto digital são textos conectados por *links* que possui características próprias do meio digital.

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

O capítulo 1, *O ensino de estratégias de leitura e as tecnologias digitais*, traz os pressupostos teóricos relacionados ao ensino de estratégias de leitura e de como as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem dos estudantes, além de mostrar as dificuldades dos professores com a utilização destas tecnologias em suas aulas.

O capítulo 2, *Metodologia da pesquisa*, descreve os procedimentos metodológicos adotados e a exposição dos critérios de definição dos instrumentos de investigação e a maneira como analisamos os dados.

O capítulo 3, *Análise e discussão dos dados*, expõe e discute os dados obtidos a partir do questionário, da aula observada e da análise das respostas da entrevista, vinculando estes dados ao nosso referencial teórico.

As *Considerações Finais* apresentam as reflexões obtidas a partir das questões de pesquisa e dos objetivos propostos para este estudo, buscando despertar o interesse dos professores para a importância do ensino de estratégias de leitura com as tecnologias móveis e sem fio.

Por fim, temos as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa e a inclusão do apêndice deste trabalho.

CAPÍTULO 1 O ensino de estratégias de leitura e as tecnologias digitais

O presente trabalho investiga o ensino de estratégias de leitura, por um professor de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, com a utilização dos tablets distribuídos pelo Programa Aluno Conectado. Assim, nesse capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa.

O capítulo está dividido em cinco seções. A primeira, trata das concepções de leitura existentes, buscando explicar cada uma delas. Em seguida, temos os conceitos dos principais autores sobre o hipertexto e se, com ele, há a necessidade de um novo tipo de leitura. A segunda, aborda as estratégias de leitura e a importância delas para esta atividade, e ainda mostra a importância de relacionar estratégias de leitura com os gêneros textuais. A terceira, traz reflexões sobre o letramento digital, mostrando sua importância, na atualidade. A quarta, trata da aprendizagem móvel e discute como as tecnologias móveis e sem fio podem ser utilizadas em favor da aprendizagem. Por fim, a quinta seção aborda a maneira como os professores lidam com as tecnologias digitais em suas salas de aula e como isso está ligado à sua formação inicial e continuada.

1.1 Leitura: uma atividade complexa

A leitura é um processo complexo que envolve autor-texto-leitor dentro de uma dada situação comunicativa, onde as concepções de língua, sujeito, texto e sentido são essenciais para melhor entendê-la. Sendo assim, traremos algumas reflexões de Koch (2011) e Marcuschi (2008) em relação a essas diferentes definições.

Na *concepção estruturalista* da linguagem, a língua é considerada como um sistema de regras e signos autônomos às condições de produção, onde os aspectos discursivos sociais e históricos em que a língua é produzida não são levados em consideração. O sujeito não tem consciência do que diz, pois seu dizer é produzido de fora para dentro, tendo apenas a ilusão de ser a origem dos seus enunciados. A ideologia o faz crer nisso. Porém, ele é apenas um repetidor, um porta-voz, totalmente passivo e assujeitado. O texto é visto como produto da codificação do emissor que será decodificado pelo receptor/leitor/ouvinte. Nesta concepção, o texto é totalmente explícito.

A *concepção cognitivista* tem a língua como ato de criação e expressão do pensamento humano, considerado como um fenômeno mental, não levando em consideração seu caráter social, pois a cognição é tida como não-social, existindo sem intervenção do contexto no qual o sujeito está inserido. Nesta concepção, o sujeito é responsável pelo sentido produzido, dono da sua vontade e de suas palavras e, para interpretá-lo, é necessário descobrir suas intenções, pois ele é o sujeito da enunciação. O texto é considerado como produto do pensamento (representação mental) do autor, cabendo ao leitor/ouvinte “captar” essa representação. Assim, o sujeito também exerce um papel passivo.

Já na *concepção de interação*, a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas desenvolvidas em contextos sociais e históricos. É um fenômeno incorporado, e não abstrato e autônomo. O texto é um evento propiciado através de eventos comunicativos, resultado de ações linguísticas definidas pelo contexto no qual ele surge e funciona, onde o leitor constroi, na interação entre autor e texto, o sentido deste, que não está nem no autor, nem no leitor, nem no texto, mas é construído na relação entre eles. Além disso, seus conhecimentos linguísticos, sociais e históricos são essenciais aos sentidos contruídos por ele, tornando-se um sujeito muito mais ativo do que nas concepções anteriores. Esta última concepção será adotada por nós nesta pesquisa por acreditarmos que os aspectos sociais, históricos e situacionais são essenciais para entendermos a leitura e todos os processos que a envolvem.

Para esta perspectiva, a leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos que nunca é definitivo e completo, além disso, se realiza baseada nos elementos linguísticos e na forma de organização textual, mobilizando um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, possibilitando assim, a compreensão do texto. Os leitores que conseguem compreender bem os textos não conseguiram tal competência de forma natural ou genética, nem se realizou através de uma ação isolada do meio e da sociedade, porque a compreensão textual é uma atividade trabalhosa, envolvendo a utilização de habilidades e estratégias de leitura, além de outras questões (ELIAS e KOCH, 2011; MARCUSCHI, 2008).

A seguir, traremos alguns aspectos trazidos por Marcuschi (2008) em relação à leitura:

- Ler e compreender são equivalentes, ou seja, ler significa ler compreensivamente. Quem apenas memoriza textos ou os decodifica, não pode dizer que realizou leitura, pois ler é compreender;

- A compreensão de um texto é um processo cognitivo, porque, na compreensão, nossas faculdades mentais estão em ação;

- No processo de compreensão de um texto, realizamos inferências, o que significa dizer que compreender é partir dos conhecimentos do texto e pessoais para poder produzir (inferir) um sentido como resultado de nossa leitura;

- Os conhecimentos prévios exercem uma influência enorme ao compreendermos um texto. Estes conhecimentos são os responsáveis básicos pela compreensão. São eles: conhecimentos linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais) e normas (institucionais, culturais, sociais e lógicos (processos)).

A relação entre o texto e o leitor, durante a leitura, pode ser considerada como um processo dialético, pois o leitor baseia-se em seus conhecimentos para compreender o texto e para extrair dele um sentido, um significado, e este novo sentido, por sua vez, permite ao leitor criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (COLOMER, CAMPS, 2002). Estas autoras afirmam ainda que, embora a maioria das instituições escolares tenham a concepção de que o aluno já saiba ler a partir do momento que consegue decifrar um texto, atualmente, admite-se que um dos objetivos principais da aula de língua, **inclusive nos níveis médios**, é ensinar a ler. Geralmente, a leitura realizada na escola visa à aprendizagem de algum conteúdo curricular e isso acontece sem que se tenha ensinado aos alunos como ler textos informativos ou argumentativos. Então, a escola, como um espaço de formação de leitores, precisa ensinar o aluno a ler, independentemente do nível de ensino que o mesmo esteja, não estando essa tarefa apenas delegada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante ensinar a ler em todos os níveis de ensino.

As análises trazidas por esses autores também podem ser utilizadas quando pensamos na leitura de hipertextos digitais, pois “como acontece nos textos impressos, a leitura de hipertextos envolve um conjunto básico de

processos cognitivos ou habilidades e estratégias de leitura” (COSCARELLI, 2005, p.114). Ela defende ainda que a leitura de hipertexto não exige do leitor habilidades e estratégias muito diferentes das que são exigidas aos leitores de um texto impresso.

Em uma pesquisa realizada por Ribeiro (2008) sobre as habilidades exigidas na utilização de jornais digitais e impressos, a pesquisadora afirma que é diferente a leitura realizada em tela ou papel, mas essa diferença se dá apenas em relação as interações com a interface, e não em relação às habilidades necessárias para que se compreenda um texto. Então, a preocupação maior dos professores deverá ser com o ensino de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão do texto e à utilização adequada dos gêneros textuais ou digitais veiculados em nossa sociedade.

A partir de Kleiman (1993), os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio de Pernambuco (2012) afirmam que ensinar a ler deve ser o mesmo que ensinar estratégias de leitura, por uma parte, e desenvolver habilidades linguísticas, por outra, já que estas são características próprias de um bom leitor, daquele que consegue compreender o que lê. Segundo o mesmo documento, a escola deve se esforçar em aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, fazendo com que estas atividades sejam significativas para os estudantes.

1.1.1 Hipertexto: há um novo tipo de leitura?

O termo *hipertexto* foi estabelecido por Theodor Nelson, em 1954, definindo-o como uma escrita eletrônica, não-sequencial e não-linear que permite o acesso praticamente ilimitado a inúmeros textos, simultaneamente. A partir disso, diversos autores começaram a pesquisar sobre o hipertexto.

Para Levy (1999, p.33), o hipertexto é um “conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens (...) que podem eles mesmos ser hipertexto”. Mas, para ele, a não-linearidade pode ser encontrada também em textos impressos, como sumários, notas de rodapé, referências cruzadas etc.

Koch (2011) conceitua o hipertexto como um evento comunicativo textual interativo, assim como o texto “tradicional”, mas com características próprias,

como o suporte, a forma e a rapidez do acesso às informações. Para Marcuschi (1999), ele é um processo de escrita/leitura eletrônica multilinearizada, multissequencial que permite uma nova forma de textualidade.

Para Xavier (2013), o hipertexto é uma rede de *links* entre as palavras, ideias e fontes, sem centro ou fim dentro da tela digital. Além disso, deve ser visto como o lócus de processos virtuais que dá vida ao modo de enunciação digital, tendo uma maneira própria de dispor, compor e superpor entrelaçadamente os recursos semióticos de natureza linguística e não-linguística, fazendo com que ele seja diferente da escrita alfabética, mesmo que profundamente enraizado e dependente dela.

Finalmente, para Coscarelli (2012), o hipertexto é um conjunto de textos ou unidades de informação verbal ou não-verbal, conectado através de links, sendo um formato de texto, e não um conceito diferente do texto.

Diante do exposto, apresentaremos, a seguir, algumas características do hipertexto abordadas pelos autores:

a) intertextualidade: o hipertexto permite, através dos *links*, acessar a inúmeros textos verbais ou não-verbais; “a intertextualidade é colocada em evidência com o uso dos *links*” (KOMESU, 2005, p. 98), sendo a intertextualidade infinita, pois o usuário tem acesso a uma infinidade de *links*. Na realidade, todos os textos possuem discursos anteriores, mas nele esta função é acentuada por causa dos links disponíveis, que, dependendo das decisões tomadas durante a leitura na tela digital, o leitor poderá ficar mais livre de uma informação fechada, como ocorre nos textos impressos. Ele possibilita vínculos e associações entre textos que são efetuadas apenas pelas memórias privilegiadas dos leitores “eruditos”, facilitando enormemente a compreensão dos leitores menos “eruditos” (XAVIER, 2002,2013).

Para Coscarelli (2005), os links utilizados no hipertexto não são infinitos e podem limitar o acesso do leitor às informações, fazendo com que ele siga as ideias de quem os selecionou previamente.

b) não-linearidade: considerada uma das características centrais do hipertexto. Para Xavier (2013), esta não chega a ser uma novidade, pois o raciocínio deslinear é próprio do leitor, e não do modo enunciativo que o autor escolhe para expressar-se. Além disso, ele sugere “descentração”, ou seja, não há um foco dominante, possibilitando muitas interpretações e leituras, sendo

esta um princípio básico de sua construção, pois está prevista já em sua concepção (MARCUSCHI, 1999; XAVIER, 2002). Sobre esta característica, Coscarelli (2005) também acredita que não há texto, nem leitura linear. Em relação ao texto e à leitura, as diferenças entre textos e hipertextos não são tão grandes assim.

c) volatilidade: é uma característica própria da natureza digital, onde as escolhas são passageiras, pois os *links* e páginas acessados num determinado período podem não estar mais disponíveis posteriormente.

d) fragmentaridade: não possui um centro regulador (KOCH, 2011) e está relacionada à ligação entre vários pedaços, permitindo idas e vindas do leitor em meio digital (MARCUSCHI, 1999).

e) multisssemiose: possibilita simultaneamente a linguagem verbal e não-verbal (imagens, sons, animações). Concordamos com Komesu (2005), pois a mesma acredita que essa característica amplia a possibilidade de realizar, ao mesmo tempo, essas diferentes leituras (imagens, sons, palavras, animações) através da tela do computador. Xavier (2013) denomina esta característica de *convergência de linguagens*.

f) interatividade: é a relação do leitor com diversos autores praticamente em tempo real (MARCUSCHI, 1999); interconexão proporcionada pela multisssemiose e acessibilidade ilimitada, sendo esta última questionável, pois não é pelo fato da internet ter um número imensurável de fontes que o leitor poderá ter acesso a todas elas, como se ele fosse o “todo poderoso”, não sofrendo nenhum tipo de coerção.

g) imaterialidade: favorece a sensação de não poder tocar e nem tanger tactilmente, a possibilidade de atualizá-lo, sem senti-lo fisicamente. Não é possível manuseá-lo e nem envolvê-lo nas mãos como um texto em celulose, tornando a relação leitor-texto diferente (XAVIER, 2002).

h) ubiquidade: a possibilidade de ser acessado por diferentes usuários em vários lugares do planeta, sendo necessário apenas um computador conectado à web. Este fato permite que haja uma maior circulação de informação, mais liberdade de expressão e maior opção de fontes para checagem sobre a verdade dos fatos neste meio (XAVIER, 2013).

Diante dessas características e dos vários conceitos de hipertexto apresentados, afirmamos que ele é um conjunto de textos conectados por *links*

no ciberespaço, possuindo características próprias do meio digital, como a rapidez ao acesso das informações, uma maior facilidade de modificação do textos disponíveis em ambiente online, além da ampliação de várias leituras simultaneamente, possibilitadas pela multissemiótica. Porém, ele não rompe totalmente com o texto impresso, já que as características principais atribuídas ao hipertexto, como a não-linearidade e a multissemiótica, também podem ser encontradas em textos impressos, por isso consideramos, assim como (KOCH, 2011), que todo texto é também um hipertexto, porém, o que está em meio digital possui características próprias, como já citado anteriormente.

Para Xavier (2002) só é possível a existência de hipertextos online, pois o prefixo hiper está ligado ao fato dele ocorrer em ambientes conectados à web. Para ele, o modo de enunciação digital, efetuado no hipertexto, pode produzir em seus hiperleitores sensações jamais experienciadas com leituras em texto impresso, não-hipertextuais. Porém, em relação à leitura, acreditamos que não há uma ruptura total com o texto impresso, levando-nos a pensar que a leitura do hipertexto pode se dar de modo interacional, sendo uma construção de sentidos feita pelo leitor, na interação com o texto, e que o sentido é produzido a partir de um contexto social e histórico, levando em consideração os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura de cada leitor, estando ele lendo através de um suporte digital ou impresso. Coscarelli (2012) afirma que:

[...] não há razões para se esperar que o hipertexto digital demande um processamento diferente daquele requerido na leitura de textos impressos ou “lineares”. Defendemos, portanto, que todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo hipertextual (COSCARELLI, 2012, p.150).

Temos, então, que todo texto é um hipertexto, pois os processos cognitivos necessários para a leitura são os mesmos. Não há um novo tipo de leitura, pois o que vai interferir nesse processo é o envolvimento do leitor com o texto, seu interesse pelo assunto, seus objetivos de leitura, seus conhecimentos em relação ao gênero (COSCARELLI, 2012), porque, sem esses fatores, o leitor terá dificuldades de ler tanto um texto impresso quanto um texto digital.

Coscarelli (2005) afirma que não é porque a informação está disponível em formato hipertextual que ela será melhor compreendida ou aprendida, mas

os vários experimentos têm mostrado que a forma de organização dos textos, a linguagem utilizadas neles, entre outros elementos, têm tido uma influência muito maior na compreensão dos textos ou no desempenho de tarefas a partir da leituras deles.

A respeito da leitura de hipertextos, Ribeiro (2008) diz que

O problema a ser solucionado por um leitor que não sabe refinar uma busca (Google, por exemplo) não parece estar na máquina, nem na interface, mas na falta de habilidade leitora que poderia ter sido desenvolvida em qualquer suporte, a qualquer tempo entre as séries escolares iniciais e o começo da vida universitária. (p. 178)

Podemos afirmar que os processos envolvidos em relação à leitura são os mesmos, tendo poucas mudanças se esta atividade está sendo realizada em suporte impresso ou online. O mais importante é que os leitores sejam capazes de realizar uma boa leitura, ou seja, que compreendam atribuindo sentido ao que leem, levando em consideração os aspectos sociais e históricos, além de conhecer como “caminhar” em cada gênero textual ou digital.

É importante destacar que concordamos com Xavier (2002), quando ele afirma que o hipertexto, ou seja, a leitura em ambientes online, descentraliza o conhecimento, pois ela permite o acesso muito maior e mais rapidamente a uma imensidão de informações disponíveis neste meio, com mais possibilidades de escolhas por parte do leitor, pois há uma interconexão do tipo rede (todos para todos). Este é o ideal da cultura digital, o acesso mais facilitado às informações, com possibilidade de construir conhecimento a respeito de variados temas. Mas a realidade ainda se mostra bastante resistente, pois é necessário que os leitores sejam letrados digitalmente, em sentido pleno.

Registramos que, nesta pesquisa, nosso foco é a leitura, e não o hipertexto digital, já que a leitura realizada pelo professor e pelos alunos se deu fora da web. Porém, acreditamos ser relevante trazer estas questões, porque a maioria das pesquisas que investigam estratégias de leitura e o uso das tecnologias digitais é realizada com a leitura de textos online. Como nosso interesse são as estratégias de leitura, pela importância delas para a leitura de qualquer texto, então é importante um aprofundamento a respeito deste conteúdo de ensino.

1.2 O ensino de estratégias de leitura

As estratégias de leitura são fundamentais para que o leitor compreenda o que lê e consiga avaliar o andamento do texto e seus objetivos de leitura. Por isso, vários autores têm se dedicado ao estudo das estratégias de leitura e, especialmente, como fazer para que esse conhecimento torne-se conteúdo e objetivos de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina.

Ao fazer um levantamento sobre as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores, encontramos diferentes autores, tais como Solé (1998); Elias e Koch (2011); e Oller e Serra (2003), que tratam da importância das estratégias para a realização de leitura como compreensão, e não apenas de decodificação de textos.

Solé (1998), a partir de Valls (1990), afirma que as estratégias de leitura estão relacionadas a procedimentos, visto que estes são “(...) um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, apud SOLÉ, 1998, p.89). Mas as estratégias são mais que procedimentos, pois elas regulam as ações e as atividades realizadas pelas pessoas, permitindo que elas selecionem, avaliem, persistam ou abandonem as ações para conseguir alcançar com êxito as metas propostas.

Elias e Koch (2011) trazem as estratégias sociocognitivas. Para elas, as estratégias são uma instrução global para cada escolha a ser feita durante a ação do leitor, onde o processamento textual se realiza a partir dos conhecimentos linguístico, enciclopédico ou conhecimento de mundo e o interacional. Somente a partir desses conhecimentos, o leitor será capaz de ler e compreender um texto.

O *conhecimento linguístico* está ligado ao conhecimento gramatical e lexical. Baseado nele, pode-se compreender a organização do material linguístico, o uso dos meios coesivos para efetuar a sequenciação textual e a seleção do léxico adequado ao tema; o *conhecimento de mundo* tem relação com as vivências pessoais e eventos espaciais e temporais que permitem a produção de sentidos; já o *conhecimento interacional* está relacionado às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional é aquele que nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto; o comunicacional, diz respeito à quantidade de informação necessária, da seleção da variante linguística mais adequada e da utilização do gênero textual ideal, tudo isso analisado a partir de cada situação de comunicação; o metacognitivo é o que permite ao locutor saber se o outro está compreendendo os seus objetivos; e o superestrutural é aquele que permite a identificação dos mais variados gêneros textuais.

Para Oller e Serra (2003), as estratégias que se ativam ao longo da leitura servem para regular essa atividade, por isso elas devem ser objeto de ensino próprios da área de linguagem ou de qualquer outra área do currículo, pois permitem que os alunos avancem na autorregulação, durante sua atividade de leitura.

Diante do que foi trazido pelos autores, afirmamos que as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, um meio pelo qual os leitores podem avaliar suas ações antes, durante e depois da leitura, planejando-as e refletindo sobre o melhor caminho para alcançar seus objetivos pretendidos inicialmente com a leitura do texto e que, pela relevância apresentada, devem ser conteúdos sistemáticos do ensino na escola.

1.2.1 Principais estratégias de leitura

Solé (1998) separou as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura, mas ressaltou que estas etapas não são rígidas. Porém, é importante trazê-las dessa forma, porque devem estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura.

Estratégias **antes** da leitura são relacionadas a objetivos prévios, tais como:

a) ler para obter uma informação precisa - leitura realizada para encontrar algum dado que nos interessa, buscando informações específicas; nesta, o leitor dará preferência a alguns dados e desprezará outros, sendo uma leitura bastante seletiva;

b) ler para seguir instruções - esta leitura nos permite fazer algo concreto, como ler as regras de um jogo, seguir instruções para montagem de aparelhos,

para fazer uma comida etc. Porém, diferentemente do objetivo anterior, o leitor terá que ler atentamente cada ponto, para que consiga seguir as instruções dadas e assim poder alcançar o fim pretendido.

c) ler para obter uma informação de caráter geral - é uma leitura que busca saber se o texto interessa ou não, se as informações contidas nele são relevantes para o objetivo pretendido, buscando ter uma impressão das principais ideias nele contidas;

d) ler para aprender - tem a finalidade de ampliar os conhecimentos através da leitura, sendo essencial para ativar outras estratégias como sublinhar, anotar, fazer resumos etc., sempre buscando atribuir significados para alcançar a aprendizagem pretendida, como uma leitura visando à aprendizagem de determinados conteúdos escolares;

e) ler por prazer - é um objetivo bastante óbvio, visto que cada um sabe aquilo que lhe dá prazer. Então, cada leitor poderá escolher que textos lhe proporcionam mais emoção de ler e fazê-lo quantas vezes achar necessário, ler e reler quantas vezes quiser;

f) ler para verificar o que aprendeu - esta leitura implica a compreensão parcial ou total do texto lido; é uma leitura muito usada na escola, aplicando perguntas sobre o texto. Porém, a autora afirma que o objetivo principal dos estudantes não deve ser ler para responder questões sobre o que foi lido, mas sim buscar verificar o que compreendeu.

Esses objetivos apresentados por Solé (1998) são somente alguns dos muitos que os leitores podem ter, pois há tantos objetivos como leitores. Ela ressalta estes, porque os considera como sendo importantes na vida adulta e que, portanto, precisam ser trabalhados na escola, fazendo com que a leitura desenvolvida no contexto escolar seja usada também para a vida.

Além de ter objetivos bem definidos, o leitor, antes da leitura, precisa ativar seus conhecimentos prévios sobre o texto, pois estes são fundamentais para atribuir sentido ao que lê. Porém, pode ocorrer que, mesmo com um texto bem escrito, o leitor não consiga ler. Isso pode acontecer por três motivos: o leitor pode não possuir os conhecimentos prévios necessários para compreender, o texto pode não dar as pistas necessárias para sua compreensão ou o leitor pode construir uma interpretação sobre o texto não

pretendida pelo autor, pois o que é essencial num texto depende da aplicação de determinados conhecimentos (SOLE, 1998).

Outra estratégia importante, antes da leitura, é estabelecer previsões sobre o texto. Elas devem ser baseadas nos aspectos do texto, como os títulos, subtítulos, ilustrações, cabeçalho, etc., além das experiências e conhecimentos sobre os índices textuais que permitem prever o conteúdo do texto. É importante saber que as hipóteses formuladas podem ser comprovadas ou não com a leitura, mas é preciso correr o risco e não buscar a exatidão para as hipóteses levantadas. Estas previsões podem ser formuladas diante de qualquer texto.

Por fim, usa-se a estratégia de promover perguntas aos alunos sobre o texto. Estas, podem ser realizadas a partir das previsões feitas pelos estudantes, levando-os a estabelecer o tema do texto e suas ideias principais. Através do ensino sistemático dessa estratégia, o aluno posteriormente pode, ele mesmo, realizar perguntas antes da leitura de qualquer texto, pois saberá que isso facilitará a compreensão do texto.

Posteriormente, Solé (1998) apresenta as estratégias que são importantes **durante** a realização da leitura: as tarefas de leitura compartilhada, a leitura independente e os erros (interpretações falsas) e as lacunas na compreensão (a sensação de não estar compreendendo).

A tarefa de leitura compartilhada é um momento em que alunos e professores revezam a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e do envolvimento dos outros na mesma. Essa atividade visa à aprendizagem de estratégias que podem facilitar a compreensão durante a leitura, como: ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever, sempre com o objetivo de gerar leitores que avaliam sua leitura, possibilitando uma leitura individual e autônoma. É por isso que o revezamento da responsabilidade dessa atividade é importante, pois ela gera a autonomia dos estudantes.

A leitura independente atua como uma avaliação das estratégias trabalhadas em sala de aula, pois possibilita que os alunos utilizem por conta própria as estratégias aprendidas anteriormente. O professor pode realizar essa atividade inserindo perguntas ao longo do texto para o aluno prever o que vai acontecer; pode dar a ele textos com erros ou incoerências para ver se o mesmo consegue encontrá-las e resolvê-las etc., sempre buscando o

aperfeiçoamento da leitura independente, pois esta é altamente necessária para aprendizagem dos conteúdos da escola, mas principalmente para a leitura do mundo e da vida diária.

Algumas estratégias poderão ser utilizadas quando os leitores encontram erros ou lacunas na compreensão, tais como: ver se devem ou não realizar uma ação compensatória durante a leitura, isto é, ignorar o parágrafo, frase ou palavra que gera incompreensão e continuar lendo; aventurar uma compreensão para o que não compreendeu, buscando reler o contexto ou buscando uma fonte especializada (o professor, um colega, um dicionário). Porém, esta última deve ser a menos utilizada, pois a interrupção da leitura faz o leitor perder o ritmo, tendo a necessidade de religar-se depois.

Há três estratégias que podem ser utilizadas **depois** da leitura: identificação da ideia principal, elaboração de resumos e formular e responder a perguntas. Estas, serão importantes para continuar compreendendo mesmo depois de realizar a leitura, salientando que estas etapas não são rígidas, pois o leitor é ativo e a leitura um processo bastante dinâmico.

A ideia principal é o resultado da combinação entre os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios do leitor e as informações trazidas pelo autor através do texto. Além disso, é importante saber que o tema indica aquilo do que trata um texto, pois é a partir dele que surge a ideia principal. Solé (1998) diz que é importante que o professor ensine a encontrar o tema e posteriormente a ideia principal, porque um advém do outro, facilitando assim a identificação da ideia principal e conseqüentemente gerando uma melhor compreensão do texto.

Para elaborar um bom resumo, o leitor precisa saber o tema e a ideia principal do texto, pois nele busca-se apresentar os aspectos mais globais, fazendo-se uma generalização dos aspectos secundários. Esta estratégia é importante para evidenciar se o leitor conseguiu ou não compreender o texto, sabendo-se que não existe uma unidade de respostas/resumos, mas sim se ele está coerente com os conhecimentos prévios, objetivos de leitura e com os aspectos mais gerais do texto.

A estratégia de formular e responder a perguntas pertinentes sobre o texto, depois da leitura, é importante para desenvolver uma leitura mais ativa, desenvolvendo sua regulação no processo de leitura. Fazer auto-perguntas, mesmo que de forma inconsciente, ajuda o leitor a prestar mais atenção à sua

leitura e também em até que ponto ela serviu para que os seus propósitos iniciais fossem alcançados.

Em seguida, apresentaremos as estratégias apontadas por Oller e Serra (2003) como sendo necessárias para a compreensão dos textos; eles ainda salientam que elas não podem ser vistas de forma hierárquica, mas foram assim trazidas para facilitar a visualização, buscando a compreensão dos professores para fins pedagógicos:

- Identificar sinais gráficos com fluidez;
- Rerler, avançar ou utilizar elementos de ajuda externa para a compreensão léxica;
- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua correspondência com os conhecimentos prévios e com o que é ditado pelo senso comum;
- Distinguir o que é fundamental do que é pouco relevante ou pouco pertinente com relação aos objetivos de leitura;
- Construir o significado global;
- Elaborar e testar inferências de tipos diferentes, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões;
- Conhecer a estrutura do texto;
- Ter atenção concentrada;
- Conhecer os objetivos de leitura: o quê?, por quê?, para que devo ler?
- Ativar os conhecimentos prévios pertinentes;
- Avaliar e controlar se a compreensão do texto ocorre e autorregular a atividade de leitura, partindo da revisão da própria atividade e da recapitulação do que se leu;
- Relacionar os conhecimentos prévios pertinentes com a informação que o texto nos proporciona ao longo de toda a leitura;
- Avaliar e integrar a nova informação e reformular, se necessário, as ideias iniciais;

Os autores ressaltam que as estratégias ensinadas devem estar relacionadas com o tipo de texto e de atividade que se esteja trabalhando, pois

elas devem surgir a partir do contexto de ensino e aprendizagem, dentro do processo, para que dessa forma possam adquirir sentido e significado.

Santorum e Scherer (2008) afirmam que há quatro pontos centrais em relação à leitura estratégica que precisam ser levados em consideração: 1- quais comportamentos são conscientemente utilizados pelo leitor para melhorar sua compreensão; 2- como tais comportamentos podem ser sistematicamente examinados para posterior instrução; 3- quais ações dos leitores são mais eficazes para a compreensão e 4- como as diferenças individuais interferem no uso das estratégias. Diante disto, é importante que o mediador de leitura, que na maioria das atividades de leitura na escola é o professor, conheça cada vez mais os aspectos cognitivos envolvidos nesta atividade e as diferenças individuais nesse processamento, pois dessa forma ele poderá auxiliar o aluno em seu processo rumo a uma leitura proficiente. Elas acrescentam ainda que as estratégias que promovem leitura e raciocínio podem ser ensinadas diretamente pelos professores e que a leitura com a utilização delas pode aumentar o aprendizado de modo geral ao longo do currículo, já que os estudantes precisam realizar boas leituras em todos os componentes curriculares.

Embora descobertas empíricas demonstrem que a efetividade da instrução da leitura estratégica difere muito entre leitores e entre estratégias adotadas, não podendo, por isso, ser padronizada, os ganhos com esta prática pedagógica na compreensão, especialmente para leitores não competentes, são inegáveis (...).
(p.10)

As autoras dizem ainda que apesar da leitura fazer parte da maioria das atividades escolares, os professores não têm ainda percebido a necessidade de ensinar os alunos a compreender os textos, ou seja, a ler, já que leitura é sinônimo de compreensão. Além disso, as estratégias de leitura não são ensinadas, já que a maioria dos estudantes ainda não são leitores competentes, mas sim em formação e precisam aprender estratégias e habilidades de leitura necessárias para a compreensão de qualquer texto.

Colomer e Camps (2002) ressaltam que uma das dificuldades em relação à compreensão de textos é o fato dos leitores não dominarem as estratégias de controle de sua própria compreensão. Para elas, é importante que os leitores estejam conscientes o tempo inteiro do que estão entendendo, de quando não compreendem algum ponto do texto e da necessidade deste movimento para assim poder recorrer à estratégia adequada para superar sua incompreensão. Os leitores em formação precisam aprender estratégias de leituras para que se tornem conscientes deste processo, podendo assim realizar boas compreensões de qualquer texto, além de saberem o porquê não o compreendem. Quando este ensino não acontece, os leitores não competentes não conseguem ter acesso aos conhecimentos disponíveis em diversos campos do saber, pois a leitura é fundamental para a construção do conhecimento.

Em relação à leitura de hipertexto, Xavier (2005) afirma que há a necessidade dos internautas reajustarem suas estratégias de leitura em função das especificidades da formatação textual propostas pelo texto digital e que somente desta maneira os leitores tirarão proveito dessa nova forma de organização e acesso à informação. Ainda para ele, ler no hipertexto seria literalmente um ato de inteligência desde que os leitores utilizem adequadamente as múltiplas possibilidades que o texto dentro da web pode lhe oferecer. Então, a partir dos autores, podemos afirmar que o segredo para realizar uma boa leitura está no fato do leitor, independente do suporte, saber utilizar estratégias de leitura e de possuir habilidades linguísticas para dessa forma, compreender os diversos gêneros textuais ou digitais lidos por ele.

1.2.2 Estratégias de leitura e gêneros textuais

As estratégias de leitura são importantes para desenvolvermos melhor nossa leitura e, conseqüentemente, a compreensão dos textos, como já foi colocado anteriormente, porém elas devem estar relacionadas ao gênero textual, pois as estratégias de leitura se adaptam ao texto que lemos e facilitam a construção dos sentidos (RIBEIRO, 2008).

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nosso cotidiano e que possuem uma forma padrão e uma estruturação relativamente estável,

definidas por forças sociais, históricas, institucionais e técnicas, pois são práticas sociocomunicativas e surgem a partir das necessidades de comunicação dos usuários da língua (ELIAS; KOCH, 2011; MARCUSCHI, 2008), havendo sempre novos gêneros, já que as situações de comunicação humana são infinitas.

Para Koch e Elias (2011), os indivíduos precisam desenvolver a competência metagenérica, para que possam interagir de forma convincente nas mais variadas práticas sociais de comunicação, pelo fato dela possibilitar a construção e a compreensão dos gêneros textuais. É nesta competência que a escola precisa atuar, fazendo com que os estudantes possam saber construir e compreender os diversos gêneros textuais existentes na sociedade. Elas acrescentam ainda que a noção de gêneros textuais é baseada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém eles, os gêneros textuais, podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo; que eles possuem um estilo, mas que, em alguns deles, há mais espaço para a manifestação do estilo individual, como, por exemplo, os gêneros literários; e outros têm uma possibilidade menor de manifestação do estilo pessoal, como os documentos oficiais, as notas fiscais etc.; que eles não são rígidos e estanques, pois são produzidos a partir da vida social e cultural e do trabalho dos autores, além deles serem definidos não por sua forma, mas por sua função textual, podendo um gênero assumir a forma de outro.

Diante do desenvolvimento da tecnologia digital e da ampliação dos processos de leitura e escrita proporcionadas pela internet, surgem, então, os gêneros digitais. Estes, em sua maioria, são derivados de gêneros já existentes; possuem interatividade própria do meio; possibilitam a interação entre vários elementos visuais (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) e a linguagem escrita; possuem um certo grau de informalidade e uma estreita relação entre fala e escrita. Como exemplo, podemos citar os blogs, e-mails, chats, videoconferência interativa, fórum etc. (MARCUSCHI, 2005).

É importante ainda salientarmos as diferenças entre gênero e tipo textual, pois estes dois conceitos possuem uma relação estreita, o que acaba causando uma confusão no momento de defini-los. Assim, a seguir, apresentamos um quadro elaborado por Marcuschi (2002), onde ele mostra

estes conceitos paralelamente, facilitando a observação das diferenças existentes entre eles, vejamos:

Quadro 1: Diferenças entre tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações intrínsecas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2002)

Marcuschi (2008) acrescenta ainda que o tipo textual designa uma espécie de construção teórica, sendo definido pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Ele pode ser caracterizado como um modo textual e que o texto será definido por ser de determinado tipo (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção), quando houver predominância de um deles dentro do texto. Além disso, de maneira geral, os gêneros textuais possuem uma grande heterogeneidade de tipo. Numa carta pessoal, por exemplo, existe a predominância de descrições e exposições, mas, em alguns momentos, também podem ser observadas narrações e injunções, mas sempre com a

predominância de determinados tipos textuais, o que vai depender da estrutura e função de cada gênero. Sabendo que os tipos textuais possuem um número limitado, sendo diferente dos gêneros textuais, pois são infinitos, como já exposto acima.

Assim, a escola que pretende formar leitores competentes precisa proporcionar aos alunos o acesso a diferentes gêneros textuais e digitais, levando em consideração os níveis de ensino destes estudantes, pois os gêneros textuais também apresentam níveis de dificuldade em relação à produção e à compreensão, devendo estes fatores serem levados em consideração no ensino. Desta maneira, os alunos poderiam se tornar leitores proficientes, podendo interagir em diferentes situações de comunicação, sabendo que, conforme o momento, há a necessidade da utilização de determinados gêneros em detrimento de outros. Além disso, é fundamental que os professores ensinem estratégias de leitura próprias para cada gênero, pois os leitores competentes não leem da mesma maneira um blog e uma receita culinária, visto que os objetivos das leituras não são os mesmos.

Para Coscarelli (2005), não há uma diferença significativa na leitura de textos e hipertextos, como já foi dito anteriormente, e isso se deve ao fato de que cada gênero textual pode exigir do leitor habilidades e estratégias de leitura diferentes, visto que apresentam diferentes estruturas. Essas habilidades e estratégias variam em função do gênero textual ou digital, por isso a necessidade de ensinar as estratégias de leitura relacionadas ao gênero textual, pois isto facilita enormemente a compreensão de qualquer texto.

Neste sentido, Solé (1998) mostra como tornar possível o ensino de estratégias de leitura e de como fazer para que os alunos sejam capazes de se interrogar sobre sua própria compreensão, podendo aprender a partir da leitura dos textos. Para que isso se efetive, é importante que a situação educativa seja um processo de construção conjunta, onde o professor e seus alunos possam dominar progressivamente procedimentos com precisão e rigor, possibilitando que ambos possam entender e interferir durante o processo de ensino e aprendizagem, sabendo que, embora o aluno seja protagonista do processo, o professor possui um papel fundamental.

Além disso, no processo de formação de leitores, o professor deve ser o guia das atividades propostas, devendo garantir a aprendizagem e sendo o mediador da construção do conhecimento, observando os objetivos e os conteúdos estabelecidos pelos currículos, favorecendo para que os alunos possam dominar as estratégias e de saber, depois, utilizá-las com autonomia.

Como nossa pesquisa pretende saber quais estratégias de leitura estão sendo ensinadas com a utilização dos tablets, é importante refletirmos sobre a importância e se há a necessidade de também trabalharmos, em nossas salas de aula, pensando no letramento digital de nossos estudantes.

1.3 A escola e o letramento digital

A palavra *letramento* era desconhecida no Brasil até a segunda metade dos anos 80, quando especialistas da área de Linguística e Educação começaram a estudar o conceito, buscando fazer uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Nos anos 90, Ângela B. Kleiman publica o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Nele, a autora traz um detalhamento sobre o conceito de letramento (SOARES, 2004). É a partir deste livro que o estudo sobre o letramento toma força no Brasil, fazendo com que profissionais de educação e pesquisadores se apropriem melhor do conceito.

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever (SOARES, 2004). É quando um indivíduo ou grupo é capaz de utilizar a leitura e a escrita para as demandas sociais existentes, nas diversas práticas sociais relacionadas a estes dois processos. Não é apenas saber decodificar o texto ou escrever de qualquer forma, mas utilizar a leitura e a escrita como possibilidade de uma maior inserção social, o que pode levar a uma melhor condição cultural, econômica, social, linguística etc.

Como a nossa sociedade é grafocêntrica, os indivíduos ou grupos analfabetos podem enfrentar grandes barreiras para exercer plenamente sua cidadania, tendo ainda dificuldade de mudar o seu lugar social e o seu modo de viver em sociedade. Soares (2004) lembra que há diferentes tipos e níveis de letramento que vão depender das demandas sociais, das necessidades de

cada indivíduo e do seu contexto social e cultural, pois as práticas de leitura e escrita são infinitas.

Além disso, segundo Baladeli e Ferreira (2012), os letramentos são múltiplos pelo fato das visões de mundo construídas pelos sujeitos, através da linguagem serem diversas, pois as práticas de letramento e o que a sociedade ou grupo definem como sendo letramento ou um sujeito letrado tem relação com determinadas visões de mundo, não sendo únicas ou neutras.

Como a sociedade está em constante mudança, seja ela econômica, histórica ou social, conseqüentemente, o comportamento e os modos de uso da leitura e da escrita também sofrem mudanças. Num artigo publicado em 2002, Magda Soares afirma que o conceito deve ser *letramentos*, e não mais *letramento*, no singular, pois os efeitos da cibercultura nos processos de leitura e escrita resultaram em novas modalidades de letramento.

A partir da inserção das tecnologias digitais na sociedade, especialmente da utilização delas para acessar a web, surge a necessidade do indivíduo também estar inserido na cultura digital, já que fazemos usos diários dessas tecnologias, como celulares, tablets, laptops, TV's digitais etc. As tecnologias digitais requerem novas aprendizagens e/ou impõem um redirecionamento delas. Temos então um novo letramento: o letramento digital. Para Soares (2002, p. 9), é “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela (...)”, sendo diferente do letramento que surge das práticas de leitura e escrita no papel. Assim, Chartier afirma que

(...) Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos folhas e páginas (CHARTIER, 1999, p. 12).

Ribeiro (2008) afirma que para as pessoas alcançarem um certo grau de letramento digital, elas precisam aprender ações que vão desde o uso periférico de máquinas até a leitura de gêneros digitais publicados nos

ambientes online. Araújo; Lobo-Souza e Pinheiro (2009) acrescentam que há a necessidade da existência de um conceito dentro do letramento digital, que é o *letramento hipertextual*. Este, está ligado diretamente ao uso da escrita e da leitura na web, e não às demais tecnologias digitais, pois “todo letramento hipertextual é digital, mas nem todo letramento digital é necessariamente hipertextual” (p.119). Para eles, o hipertexto só existe dentro da web, como assim aceitam outros autores. Temos uma opinião divergente, pois acreditamos que o hipertexto pode existir também em textos impressos, fora da web. Contudo, concordamos que o termo letramento digital deva ser revisto, já que digital não está diretamente ligado à web. Porém, este não é o nosso foco de pesquisa.

Assim, diante do exposto, acreditamos que letramento digital seja o uso crítico e reflexivo da leitura e escrita através das tecnologias digitais, compreendendo as informações disponíveis em múltiplos formatos disponíveis nestas tecnologias, especialmente se estas estiverem conectadas à web. Para que isso se efetive, são necessárias aprendizagens ligadas ao “simples” uso da máquina, do hardware, até o uso pleno dos processos de leitura e escrita, podendo, dessa forma, atender às necessidades sociais dos usuários.

Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências. (DIAS; NOVAIS, 2009, p.6)

Neste sentido, há uma questão apresentada por Ribeiro (2008, p.36) que nos incita à reflexão: “Se não pudemos alcançar bons níveis de letramento em mídias tradicionais, como o livro e o jornal, por que gastar esforços com mídias que não chegam à massa?” Na verdade, este questionamento trazido pela autora é o que muitos profissionais da educação e pesquisadores ainda se perguntam, mas, em nossa opinião, o letramento digital é indispensável, porque, na atualidade, as tecnologias digitais já chegaram às massas, sendo necessário que esse uso se dê também em relação à leitura e à escrita, de maneira que esses processos sejam completamente dominados pelas massas, sem o enfoque puramente instrumental das tecnologias e com a necessidade

crescente e urgente de desenvolver o pensamento crítico, que não está diretamente ligado à *web*, mas a todos os processos educacionais, especialmente escolares (BALADELI, FERREIRA, 2012). “Desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas [...]” (SNYDER, 2010, p. 271). Sem dúvida, o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para que, de fato, o indivíduo possa ser considerado letrado, pois, sem isso, ele apenas fará um uso instrumental das tecnologias, sem refletir sobre o que está disponível através delas, especialmente na *web*, ainda mais quando um número cada vez maior de usuários passa a ter acesso à internet e às tecnologias móveis e digitais.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE, em 2011, mostrou que 43% da população brasileira que vive em domicílios, possuem um computador e, destes, 36.5% têm acesso à internet, mostrando que o uso da *web* já é uma realidade em muitos lares brasileiros. Isto pode ser comprovado ainda pela diminuição acentuada de *lan houses* nos perímetros urbanos. Assim, a escola tem mais um sério desafio: o de investir também no letramento digital.

Para ser letrado digitalmente, os usuários devem saber utilizar os principais *sites* de busca, saber quais são as informações idôneas, compreender os resultados de pesquisas, fazer inferências corretas para as informações encontradas, coordenar e sintetizar as informações apresentadas em vários formatos de mídia. Tudo isso porque a *web* possui um número quase ilimitado de fontes, exigindo que os navegadores desse meio, utilizem diversas habilidades e estratégias para obter várias informações e, assim, construir conhecimentos (XAVIER, 2005; LEU et al., 2004). Estes conhecimentos não são construídos naturalmente, mesmo que muitos deles sejam apreendidos através do uso constante da *web* e das informações que são repassadas pelos próprios usuários do meio. Os novos letramentos digitais são novos contextos que surgem continuamente e que influenciam especialmente a nossa vida pessoal e profissional (LEU et al., 2004).

É importante ressaltar a necessidade de que os usuários alcancem os diferentes níveis de letramento digital, como apontam Leu et al. (2004). O

primeiro nível refere-se à necessidade do usuário saber ler as várias formas de mídias existentes simultaneamente nos textos da internet, pois elas integram uma gama de símbolos e formatos de vários meios de comunicação, incluindo ícones, símbolos animados, áudio, vídeos, tamanho de fonte, cor etc. Para realizar uma boa leitura em meio digital, é necessário estar atento a esses aspectos, pois mesmo que pareçam superficiais, eles auxiliam na compreensão do texto.

O *segundo nível* é o de usar a internet para atender às suas necessidades, como saber usar palavras-chaves para pesquisar um assunto desejado, comunicar-se de maneira assíncrona e síncrona, saber utilizar e-mail, fóruns, listas de discussão. Enfim, ser capaz de utilizar os diversos gêneros digitais, além de construir, projetar, manipular e fazer *upload* de seus conhecimentos para beneficiar o crescimento e a mudança no corpo do conhecimento da internet.

O *terceiro nível* é a capacidade de saber interpretar e analisar as informações vindas de diversos contextos culturais e sociais, pois existem diferentes suposições sobre o mundo que estão ligados aos variados contextos de produção da informação, e os usuários da web precisam estar atentos à diversidade dos discursos produzidos neste meio.

Estes níveis de letramento são necessários para que os usuários possam ser críticos diante das informações obtidas através da internet, sendo capazes de compreender bem o sentido dos textos, além de saber ler e escrever em qualquer gênero digital, tendo a consciência de que não poderão utilizar a mesma escrita de um bate papo num fórum educacional, por exemplo. Assim, eles poderão construir seu conhecimento de forma colaborativa com pessoas de culturas e contextos diferentes.

Esta necessidade de ter acesso aos diferentes níveis do letramento digital e das estratégias e habilidades necessárias para ser letrado digitalmente torna-se um desafio para a escola, como já foi dito anteriormente, levando em consideração que atualmente é uma necessidade dos estudantes, pois, na era da informação, torna-se essencial prepará-los para utilizar plenamente a leitura

e a escrita na web, visto que esse meio possibilita um acesso imenso a informações e pode auxiliar na construção do conhecimento, em diversas áreas. Quando falamos em construção do conhecimento através da web, não estamos apenas nos referindo aos conhecimentos acadêmicos e escolares, e sim ao conhecimento de mundo que serão importantes para a vida.

Para que a escola consiga letrar digitalmente os estudantes, ela precisará rever suas práticas pedagógicas, que vão além da inserção de tecnologias digitais dentro das salas de aula (XAVIER, 2005). É importante que os professores também sejam letrados digitalmente e esse é certamente um dos desafios para que essa meta se estabeleça, “(...) em geral, os professores de letramento de todos os níveis de escolarização têm usado as novas tecnologias para continuar fazendo o que eles têm sempre feito” (SNYDER, 2010, p. 40). O modo como vão utilizar tecnologias digitais para desenvolver o letramento digital dos estudantes parece-nos ser mais um desafio colocado aos professores de todos os níveis educacionais, pois exige mudanças muito profundas no modo como pensam sobre o ensino e a aprendizagem. São necessárias transformações que estão ligadas não somente à prática docente, mas que extrapolam a sala de aula, tais como a valorização docente, melhores condições de trabalho e de salário, um novo modo de formação inicial e continuada; postura diferente dos responsáveis pelos alunos, além de mudanças dos próprios estudantes e de como agora deverão aprender com a utilização das tecnologias, em especial com a web, além disso, o de refletir como os docentes utilizarão estas tecnologias móveis em favor da aprendizagem, dentro e fora das salas de aula.

1.4 A aprendizagem móvel e sua utilização nas escolas

Atualmente, as tecnologias móveis sem fio, como celulares, laptops, tablets, smartphones, netbooks etc. deram às pessoas a possibilidade de andarem livremente com seus dispositivos, permitindo que elas as utilizem em qualquer lugar, como ruas, praças, parques, shoppings, igrejas etc. e a qualquer hora, tendo acesso às mais variadas informações, além de também poderem se comunicar com pessoas do mundo inteiro através das redes sem fio. Este fato ampliou significativamente as possibilidades de aprendizagem

através destas tecnologias, visto que o usuário não é mais obrigado a sentar-se em frente a um computador com fios para aprender e se conectar à web.

Esta possibilidade de utilizar tecnologias móveis para aprender não é uma novidade, já que livros, cadernos e outros materiais de estudo, podem também ser levados para muitos ambientes e permitem que as pessoas continuem aprendendo, mesmo sem estar em um ambiente formal de educação, como escolas e universidades (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Porém, a maior diferença está no fato das tecnologias móveis digitais darem a possibilidade de seus usuários conectarem à web em qualquer lugar, surgindo assim, a aprendizagem móvel ou *mobile learning*.

Para Götsche (2012), a aprendizagem móvel pode ser entendida como uma rede de aprendizagem distribuída, sendo uma parte de um todo maior, onde as tecnologias da aprendizagem, as atividades e os contextos educacionais, bem como as pessoas estão distribuídas no tempo e no espaço. Elas utilizam as tecnologias móveis sem fio para proporcionar uma maior interatividade e comunicação entre os usuários destas tecnologias, servindo para maximizar a aprendizagem. Naismith et al. (2004) afirmam que, por causa da sua natureza pessoal e portátil, elas podem acrescentar uma nova dimensão aos tipos de interação que podem ser estabelecidos com outros alunos e ambientes. Para Certal e Carvalho (2011), ela acontece sempre que exista aprendizagem, onde os aprendentes não estejam confinados em um espaço físico, tomando estes dispositivos para promover a aprendizagem. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) dizem que a aprendizagem móvel se refere a processos de aprendizagem que estão apoiados pela utilização das tecnologias da informação e comunicação móveis sem fio, podendo também ser utilizadas como suporte para maximizar experiências de aprendizagem presenciais. Estes autores acreditam que a característica principal é a mobilidade que os aprendizes têm, pois eles não precisam estar necessariamente presentes no mesmo lugar do outro ou em espaços de educação formal para que a aprendizagem ocorra.

Uma pesquisa realizada por Certal e Carvalho (2011), com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, em relação à utilização das tecnologias

móveis na escola, mostrou que 96% possuíam um computador portátil, mas que não os traziam para a escola por motivos como falta de necessidade (na perspectiva do aluno), medo de furto ou quebra e peso extra do computador, acrescido dos outros materiais necessários ao cotidiano escolar. Eles foram questionados ainda se gostariam de utilizar seus celulares para ajudá-los na aprendizagem e foi verificado que 74% gostariam de receber lembretes sobre as datas de realização de testes, 62% gostariam de receber lembretes com informações dos materiais necessários para a aula do dia seguinte, 54% mostraram-se favoráveis à resolução de exercícios de múltipla escolha em seus dispositivos e 88% gostariam de receber resumos de matérias para ajudar em seus estudos. Eles atribuíram essa aceitação ao fato dos celulares serem portáteis e pela possibilidade de consultar a qualquer hora ou em qualquer lugar, ou seja, pela sua mobilidade.

Como vemos, os estudantes mostram interesse em utilizar seus dispositivos móveis na escola, especialmente os celulares, pelo fato já mencionado acima. Os autores dizem ainda que, embora não fosse o objetivo do estudo determinar o impacto nas aprendizagens, é inegável que o uso das tecnologias móveis tem uma influência positiva e funciona como elemento de motivação para o estudo, mas que é preciso encontrar formas para o problema da conectividade, já que a maioria dos estudantes não tinha acesso à web em seus dispositivos. Atualmente, supomos ser diferente, pela ampliação da combinação entre internet e outros serviços telefônicos.

O potencial existente através do uso das tecnologias móveis sem fio, em favor da aprendizagem é incontestável, porém, este uso não pode ocorrer sem ter como base alguma teoria pedagógica. Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), um dos pontos mais frágeis identificado por diferentes pesquisadores é que não basta ter acesso às novas tecnologias, mas é preciso, sobretudo, saber como utilizá-las para proporcionar aprendizagem aos sujeitos. Naismith et al. (2004) diz que devemos olhar para além do uso individual dos dispositivos, pois é preciso incorporá-lo à sala de aula ou como parte de uma experiência que extrapola a sala de aula. É preciso fazer com que todas as informações acessadas facilmente através dos dispositivos móveis tornem-se conhecimento e esta questão ainda se mostra como um entrave para uma

utilização em favor da construção de aprendizagens nas escolas ou em outros contextos educacionais.

Lancha (2011), a partir de Sharples, Taylor e Vavoula (2005), considera existir uma convergência importante entre as tecnologias digitais e um novo modo de aprendizagem, como podemos ver a seguir:

Quadro 1: relação entre a nova tecnologia e a aprendizagem

Nova Tecnologia	Nova Aprendizagem
Pessoal	Personalizada
Centrada no utilizador	Centrado no aluno
Móvel	Situacional
Permanentemente ligada	Colaborativa
Ubíqua	Ubíqua
Com durabilidade	Ao longo da vida

Fonte: Lancha (2011)

A partir das tecnologias móveis há uma necessidade de repensar a maneira como as pessoas aprendem através destes dispositivos, o que nos leva às novas concepções de aprendizagens, que estão ligadas às “novas” tecnologias e aos “novos” sujeitos de aprendizagem. Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), a educação tradicional, centrada no professor, baseada simplesmente em textos escritos e com aulas excessivamente expositivas, não faz mais sentido para esta nova geração que lida com esses novos dispositivos e com essas novas formas de aprender, pois o conteúdo acessado atualmente envolve imagens, sons, vídeos, múltiplas mídias e isso altera significativamente os papéis de quem ensina e de quem aprende, que vêm sendo redesenhados, em seus aspectos sociais, comportamentais, tecnológicos, entre outros.

Sabemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e Sem fio (TIMS) não foram criadas especificamente com o objetivo educacional, mas podem ser bastante utilizadas para promover aprendizagem na escola e fora dela, mas a maioria dos pesquisadores entende que é preciso ter uma teoria de aprendizagem relacionada a essa utilização em espaços educacionais. Por mais que recursos tecnológicos excelentes sejam disponibilizados para os alunos, e estejam dentro das salas de aula, é necessário que as TIMS estejam vinculadas a metodologias, práticas e a uma mediação pedagógica que compreenda a natureza e as especificidades dessas

tecnologias, visando à construção do conhecimento (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). A necessidade de mudanças em nossas práticas pedagógicas e na forma como entendemos a construção do conhecimento já não é nova, pois há muitos anos já existem pesquisas e teorias afirmando que os sujeitos não aprendem de forma significativa se eles não forem desafiados a construir o seu próprio conhecimento, mas ainda há um desafio enorme em fazer com que estas mudanças ocorram, de fato, em nossas salas de aula.

1.5 Professores e tecnologias digitais

A partir das condições necessárias para um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das estratégias de leitura, ou de qualquer outro conteúdo de ensino, percebemos o desafio que os professores têm frente ao conteúdo que desejam ensinar, especialmente se este ensino estiver relacionado ao uso de tecnologias digitais. Este tem sido o desafio atual de muitos professores brasileiros, que cada vez mais têm as suas salas de aula “modificadas” com a inserção das novas tecnologias no contexto da educação escolar.

A mudança que tem ocorrido nas escolas é importante, pois traz para dentro da sala de aula uma tecnologia cada vez mais frequente em qualquer nível social, seja em ambientes domésticos com uma boa conexão ou em *lan houses* (estabelecimentos comerciais onde as pessoas podem pagar para utilizar um computador com acesso à internet).

Para Xavier (2005), ler o mundo através do hipertexto, tornou-se virtualmente possível, pois sua natureza imaterial o faz estar presente em toda a parte, podendo ser acessado em qualquer lugar do mundo, a qualquer hora do dia e por vários leitores simultaneamente.

Este fato amplia significativamente as possibilidades de leitura e do acesso à informação, além de poder estabelecer uma construção com a ajuda de muitos outros, já que a informação passa a ser de muitos para muitos, formando uma rede. Por essa importância da ampliação da leitura através desse meio,

[...] a escola não pode se furtar a assumir seu papel na construção das habilidades necessárias a uma melhor apropriação da hipertextualidade por parte dos sujeitos-discentes sob pena de falhar em sua missão de instrumentalizar os alunos para uma inserção frutífera na sociedade que os envolve (NONATO; SALES, 2007. p. 2).

Para que a escola possa de fato formar leitores competentes também em meio digital é importante que os professores, como mediadores do processo, saibam lidar e construir de forma colaborativa e mediadora o conhecimento dos alunos. Porém, para isto, é necessário que eles, assim como os alunos, sejam letrados digitalmente, entendendo letramento digital como um estado ou condição dos sujeitos que se apropriam da nova tecnologia digital (SOARES, 2002), exercendo práticas de leitura e de escrita de maneira crítica, tendo acesso não apenas às informações contidas nesse meio, mas refletindo criticamente sobre elas. “Ensinar com e para o uso crítico das tecnologias é função primordial da escola” (SILVA, 2011, p.1), buscando ensinar não apenas o conhecimento técnico em relação ao uso, mas sim de saber utilizá-las a favor do seu conhecimento e das suas necessidades.

Para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário compreender o papel do professor e as dificuldades que ele enfrenta no uso das novas tecnologias, já que ele é a ponte entre a tecnologia dentro da escola e a formação dos alunos (FERNANDES, 2009). Então, é preciso estar atento a todas as dificuldades que envolvem o uso das tecnologias no ambiente escolar pelo professor, especialmente no uso dessa tecnologia para o ensino da leitura, pois o papel dele neste processo também é fundamental, pois “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1998 apud BURGOS 2006, p. 69). Para Barreto (2001, p. 199), “o leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias”. O professor é um dos principais responsáveis pelo ensino de novos gestos e novas leituras, entendendo o último, como sendo uma nova construção de sentidos dos textos lidos em novos e velhos suportes textuais.

Algumas pesquisas vêm sendo realizadas em relação à leitura em meio digital e ao ensino de estratégias de leitura. Na pesquisa realizada por

Fernandes (2009), a mesma verificou que todos os professores pesquisados tinham acesso ao computador com internet, mostrando que a utilização da ferramenta não parece ser um problema para eles, já que o utilizavam sem maiores dificuldades. Ela observou que a maioria deles reconheceu o hipertexto como um texto disponível em meio digital e possuidor de *links* e, também, que o utilizavam em suas atividades de leitura com os alunos, porém, a autora analisou que a maioria das atividades realizadas por eles eram voltadas para a gramática, com ênfase em vocabulário e textos adaptados, não possibilitando um ensino de língua inglesa através de atividades reais e significativas.

A pesquisa realizada por Nonato (2006), no Instituto Social da Bahia (ISBA), analisou como se dão os processos de desenvolvimento das habilidades de hiperleitura dos estudantes. Esta instituição tem como um dos seus objetivos pedagógicos utilizar a informática educacional a serviço da construção do conhecimento, em interação com outras disciplinas do currículo. Porém, mesmo tendo essa preocupação com a construção do conhecimento, o autor verificou, através de todos os procedimentos de pesquisa, que não houve uma abordagem sistemática da hiperleitura como resultado de um projeto pedagógico na instituição analisada, preocupada com a formação crítica de sujeitos hiperleitores.

Na pesquisa realizada por Burgos (2006), com duas professoras, sendo uma de Biologia e a outra de Língua Portuguesa, durante a utilização do laboratório de informática com atividades de leitura com seus alunos. A autora verificou que elas estimulavam a leitura a partir do computador, ou seja, orientavam os alunos a utilizar a internet como fonte auxiliar de aprendizagem e que adicionavam alguns *sites* ao exercício de leitura e pesquisa em suas aulas. Porém, as docentes não demonstraram ter conhecimento sobre a utilização de estratégias de leitura também para atividades de leitura em meio digital, demonstrando que não estavam preparadas para trabalhar este conteúdo em suas aulas no laboratório de informática.

Na pesquisa realizada por Tavares (2007), com professores do Ensino Fundamental e Médio, a mesma verificou que havia uma preocupação inconsciente dos professores com o letramento digital dos alunos, pois eles trabalhavam com atividades que contemplavam a maioria das estratégias de

leitura necessárias para o hipertexto digital, porém, através das entrevistas e da observação das atividades realizadas por eles, ela verificou que não havia o ensino da leitura como objetivo dos professores, não sendo possível identificar a seleção de estratégias de leitura para serem trabalhadas conscientemente por eles durante suas atividades com os alunos. Havia um trabalho muito mais voltado para pesquisas do que para ensinar o aluno a ler em meio digital com o uso de estratégias de leitura.

Com as pesquisas citadas, percebe-se que, apesar da maioria dos professores terem conhecimento da importância do uso das novas tecnologias, do letramento digital e da necessidade de formar bons leitores, não há ainda uma prática consciente de ensino de estratégias de leitura que possibilite uma aprendizagem de leitura significativa dos alunos.

A verdade é que não podemos responsabilizar apenas os professores por essa deficiência no ensino da leitura, pois provavelmente eles não foram formados para atuar como professores mediadores através do uso das novas tecnologias digitais em suas aulas. Esta, sem dúvida, é uma questão importante a ser analisada, pois a formação, além de outras questões, é fundamental para uma boa prática docente.

Com os olhares da sociedade voltados para a presença da tecnologia digital na educação, é impossível não questionar se os cursos oferecidos aos professores têm proporcionado uma mudança efetiva em sua *práxis*, se têm promovido o letramento digital desses profissionais para o seu trabalho de formar leitores competentes (VALÉRIO, 2011, p. 4).

Numa pesquisa realizada por Valério (2011), foi possível verificar que os professores de Língua Portuguesa trabalham com os gêneros textuais em suas aulas, mas poucos utilizam os gêneros digitais como e-mails, blogs, chats, twitter, pois a maioria deles não se sente à vontade para trabalhar com os gêneros digitais na formação de leitores. É necessário um olhar para analisar a formação dos professores, porque como já foi dito anteriormente, eles possuem uma função fundamental como mediadores no processo de ensino de qualquer conteúdo e segundo Levy (1999), eles devem incentivar a aprendizagem e o conhecimento dos alunos e ter sua atividade centrada no acompanhamento e

na gestão dessas aprendizagens, por isso a importância de estarmos atentos para como tem sido a formação deles .

Uma pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009, apud FREITAS, 2010) revelou que os cursos de formação inicial de Licenciaturas e de Pedagogia enfatizam o estudo sobre a importância da informática na educação, mas não possuem a visão de formar o futuro professor desenvolvendo seu letramento digital, nem envolvendo-os em atividades efetivas do uso do computador com internet como instrumentos de aprendizagem. Valério (2011) acrescenta que o letramento digital dos professores não deve ser realizado apenas através de uma disciplina, de um momento específico, mas através de um trabalho contínuo dentro de todas as disciplinas, para que o futuro docente vivencie a experiência, a partir do próprio processo pedagógico da sua formação inicial.

O cotidiano da escola, independentemente da vontade de quem nela trabalha, vem sendo alterado dia a dia, uma vez que as necessidades dos alunos, jovens leitores inseridos em práticas digitais, têm exigido essa mudança. Diante disto, o processo de formação, tanto inicial como contínua dos professores, tornasse uma condição para um trabalho de qualidade (VALERIO, 2011, p.3).

É necessário fazer com que os docentes incorporem as tecnologias ao planejamento didático (SILVA, 2010), utilizando-as como ferramentas para um ensino mais eficaz, pois os alunos, apesar de serem “nativos digitais”, precisam aprender a realizar leitura através das tecnologias digitais, já que as imagens, os ícones e os textos não são transparentes, precisando não apenas de habilidades literais, mas também inferir e abstrair (RIBEIRO, 2012). Além disso, é importante que os professores sejam usuários dessas tecnologias, pois assim sendo podem ver sentido no uso delas como ferramentas importantes para facilitar o ensino da leitura em suas aulas.

CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo anterior, desenvolvemos um marco teórico relacionado à leitura, estratégias de leitura, como também a respeito da importância do letramento digital e da utilização das tecnologias móveis e digitais para favorecer a aprendizagem, além das dificuldades encontradas pelos docentes na utilização destas ferramentas. A partir daqui, apresentaremos o desenho metodológico elaborado para dar respostas aos objetivos desta pesquisa, que, como vimos anteriormente.

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Nesta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, pois buscamos compreender o fenômeno a partir dos aspectos subjetivos e objetivos, analisando o problema dentro do contexto no qual está inserido. Segundo Minayo (1994), este tipo de pesquisa busca responder a questões bastante particulares e se preocupa com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, pois leva em consideração aspirações, motivações, crenças, valores e atitudes que estão relacionados aos processos e aos fenômenos pesquisados.

O presente estudo tem um caráter exploratório e descritivo. É exploratório, porque tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade ao problema pesquisado, já que não temos conhecimento de pesquisas que relacionem o uso dos tablets, nas salas de aula deste município, e o ensino de estratégias de leitura. Para Gil (2002), este tipo de abordagem busca tornar o problema mais explícito ou serve para constituir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Além disso, é descritivo porque tem por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças, em relação à utilização dos tablets.

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, pelo fato de permitir o conhecimento de um fenômeno particular, de uma instância em ação.

Para Yin (2010), os estudos de caso permitem que os investigadores retenham as características gerais e significativas da vida real, como os ciclos individuais da vida, o comportamento de pequenos grupos, o desempenho escolar, a maturação das indústrias, dentre outros problemas, além disso, são

geralmente utilizados quando as questões “como” ou “porque” são propostas; quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o enfoque está sobre o fenômeno contemporâneo no contexto da vida real.

Assim, segundo Yin (2010), nós tínhamos todos os motivos para utilizarmos este tipo de pesquisa, pois nossa pergunta incidiu sobre o “como”, buscando responder como tem sido o ensino de estratégias de leitura, com uso do tablet, em uma sala de aula do Ensino Médio, de uma escola deste município. Além disso, nós não tivemos nenhum controle em relação aos eventos que envolviam o nosso problema, pois dependíamos exclusivamente do planejamento, do tempo e da disponibilidade do professor escolhido para realizarmos a investigação, como também sobre os eventos que aconteciam de maneira imprevista nas escolas que entramos em contato.

Então, para definirmos o caso, fizemos um levantamento bibliográfico sobre estudos referentes às estratégias de leituras com a utilização de tecnologias digitais, especialmente com computadores. Verificamos que a maioria dos pesquisadores investigava a respeito das estratégias ou habilidades de leitura com a utilização de hipertextos digitais, sempre com a utilização da web, fazendo com que nós também nos interessássemos pela relação das estratégias de leitura com os hipertextos digitais. Porém, o nosso campo de pesquisa estava diretamente relacionado às escolas estaduais de Recife, que faziam parte do Programa Aluno Conectado e, como sabíamos através de pesquisas anteriores e de visitas feitas às escolas, os professores não utilizavam a web, pois não havia capacidade suficiente para comportar muitos dispositivos conectados ao mesmo tempo. Então, resolvemos analisar as estratégias de leitura com a utilização dos tablets, sem acesso à web.

Se, como refere Yin (2010), o estudo de caso pode ser um indivíduo, um evento ou entidade, em nossa pesquisa, o caso foi um evento cotidiano, porém, com uma peculiaridade: era um professor de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, que utilizava o tablete distribuído pelo Programa Aluno Conectado.

É importante ressaltar que, no início de 2012, quando o Programa foi lançado, uma das propostas do secretário de educação era a de dar formação para que os professores pudessem utilizá-los em sala de aula, de maneira

didática, porém, até o período da coleta de dados, esta formação não tinha ocorrido, o que provavelmente atrapalhou ainda mais a utilização dos tablets em sala de aula, pelos docentes.

2.2 O Programa Aluno Conectado

Como nosso objetivo foi o de analisar o docente utilizando o tablets distribuído pelo Programa Aluno Conectado, então traremos um detalhamento a respeito do mesmo, a fim de que possamos compreender melhor os resultados obtidos pela pesquisa.

O Programa Aluno Conectado (PAC) teve início nas escolas em 2012. Seu objetivo era o de oferecer um computador portátil (Classmate PCs) aos alunos da rede pública estadual que estivessem no final do Ensino Médio, ou seja, no segundo e terceiros anos deste nível de ensino. O governo entregou 156 (cento e cinquenta e seis) mil equipamentos aos estudantes, em 2012, e 96 (noventa e seis) mil, em 2013, comprados por R\$ 629,00 (seiscentos e vinte e nove) reais cada um. Isso tornou o PAC um investimento financeiro muito grande para os cofres públicos. Ele foi aprovado pelo Estado com a finalidade de melhorar o ambiente escolar e a aprendizagem dos estudantes, dentre outras pretensões.

O Projeto de Lei Ordinária Nº 664/2011, que apresenta a criação e os principais direcionamentos do Programa Aluno Conectado à rede estadual de ensino público de Pernambuco, traz uma mensagem do então Governador, Eduardo Campos, para o Presidente da Assembleia Legislativa do Estado, o Deputado Guilherme Uchôa. Nesta, o governador afirma que o PAC visa à melhoria dos padrões de educação, buscando a modernização dos ambientes escolares e a inclusão digital dos estudantes. Além disso, o Estado almeja que a implementação da ferramenta e a utilização dos materiais pedagógicos inovadores nos ambientes escolares, proporcionando espaços educacionais mais atrativos e que possibilitem a dinamização da abordagem dos conteúdos de ensino, estimulando e ampliando o interesse do aluno pela aprendizagem. Visa também facilitar e favorecer a execução do trabalho educativo pela equipe dos professores estaduais.

O computador fornecido pelo PAC é um híbrido de tablet e netbook, possui o Windows 7, *wifi*, pacote Office, que precisam posteriormente ser ativados pelos estudantes, e um sistema anti-furto que busca minimizar a chance dos equipamentos serem roubados, reduzindo a possibilidade dos alunos ficarem sem seus equipamentos. A seguir, temos um maior detalhamento das especificações técnicas dos tablets entregues pelo PAC.

Figura 1: Especificações técnicas dos tablets distribuídos pelo PAC

<p>CPU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processador Intel® ATOM N2600, 1.6GHz • 1MB L2 cache <p>Memória</p> <ul style="list-style-type: none"> • DDR3 • 2 GB • So-DIMM 204-pinos (soquete) <p>Core Logic</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intel®NM10 Express Chipset <p>Audio Codec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realtek – Áudio Integrado Azalia – Analog 2.1 <p>Controlador LAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suporta 10 e 100Mb/s (Operação Full e Half Duplex). • 10.1" com resolução de 1024 x 600 touch screen <p>Bateria</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 células <p>Adaptador AC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comutação automática • Tensão de entrada de 100 a 240VAC, 50/60Hz , 40 Watts • 19V/40W 	<ul style="list-style-type: none"> • LAN sem fio <p>Wi-Fi 802.11 b/g/n</p> <p>Teclado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teclado Português • Resistente à derramamento de líquido <p>Dispositivo Apontador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Touchpad com botão de clicar direito e esquerdo com barra de rolagem <p>Câmera</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.3 MP • Rotacionável <p>Armazenagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.5" HDD – SSD 32GB SATA <p>LCD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cabo de conexão de 2 pinos <p>BIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suporte PnP & ACPI 2.0 <p>Descrição Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões aproximadas em mm: (L) 268 x (A) 34 x (P) 237 (com alça) • Peso com bateria: 1,6 kg
---	---

Fonte: Site da educação do Governo de Pernambuco

Como vimos, os equipamentos são tecnicamente bons, com recurso e softwares já utilizados pela maioria dos usuários das tecnologias digitais móveis e sem fio. Além disso, o tablet vem com um conteúdo educacional para serem melhor utilizados nas instituições de ensino. A seguir temos alguns destes recursos:

- **Escritório e Mídia:** ferramentas que facilitam a utilização com aplicativos voltados para escritório e mídia, tais como, Audacity e Calibre;
- **Conteúdo Intel (Intel Learning Series):** oito softwares educacionais, desenvolvidos pela INTEL. Como exemplo: o Labcam e Pen Input;
- **Aplicativos Educacionais:** oito softwares educacionais de utilização livre. Exemplo: Carbópolis e o Hagáquê;
- **Coleção História Geral da África da UNESCO – PDF (Provenientes do site Domínio Público):** acervo composto por sete livros de História Geral da África;
- **Professor Autor:** aulas em PPT criteriosamente selecionadas através de um concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação, divididas em Concurso Professor Autor 1-2011 e Concurso Professor Autor 2 -2012;
- **Links Educacionais:** Vasto conteúdo educacional disponibilizado através de links educacionais, subdivididos nas áreas de linguagem e códigos, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e matemática e sites institucionais;
- **Conectando Ideias – Tecnologias na Educação:** Sete fascículos de tecnologias na escola, desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação;
- **British Council Learn English - Cursos de Inglês:** Curso de inglês britânico, oferecido nos módulos Curso de inglês British Council Learn English e British Council Premier Skills English;
- **Livros em PDF (Provenientes do site Domínio Público).**

De acordo com a Lei Ordinária Nº 664/2011, os tablets serão de propriedade do Estado de Pernambuco, passando a compor o acervo de materiais pedagógicos das escolas, porém o Estado transferirá a posse dos

tablets aos alunos contemplados pelo Programa, por meio de comodato. Isso será feito com o estudante ou seu representante legal, se o mesmo for menor de idade. A partir de algumas exigências feitas pela Lei, os estudantes, após o término do Ensino Médio, terão a posse definitiva do tablet. Esta iniciativa do Governo de Pernambuco, de dar a possibilidade da maioria dos alunos possuírem um tablet como especificado acima, pode possibilitar uma aprendizagem mais significativa, acreditamos que isto poderá ocorrer se as outras questões que envolvem o uso das tecnologias digitais e móveis para uso pedagógico também forem revistas e modificadas.

2.3 Sujeito da pesquisa

O fato de não termos tido controle nenhum sobre o evento, dificultou a coleta de dados. Tivemos inúmeros problemas para conseguir sujeitos que quisessem e se enquadrassem em nossos objetivos de pesquisa. Inicialmente, nossa ideia era ter 10 sujeitos, todos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que estivessem utilizando os tablets distribuídos pelo Programa Aluno Conectado. Para isso, entramos em contato com várias escolas e, nelas, conversamos com alguns docentes que, após o detalhamento de como seria a pesquisa, colocaram-se à disposição para participar. Porém, ao regressarmos às escolas, para a realização de observação direta e de entrevistas, houve a recusa dos sujeitos. Eles negaram-se a participar, alegando outros compromissos profissionais, reuniões inadiáveis, falta de tempo, falta de planejamento, atraso no calendário, dispersão dos alunos, correria, etc. O resultado desta fuga em massa, que, em nossa opinião, também deveria ser objeto de estudo, é que ficamos com apenas um professor para realizar a pesquisa. E este, com o tempo, apesar de ter afirmado fazer uso dos tablets, não nos permitia observar sua aula, alegando sempre motivos inconsistentes, como reuniões inesperadas, período de revisão de conteúdos e provas, aulas externas, idas ao médico etc. . Cansadas de esperar, visto que nosso estudo já estava atrasado na etapa de coleta de dados, resolvemos buscar outros sujeitos. Consideramos relevante detalhar estes fatos aqui, para que, posteriormente, nossas decisões de coleta possam ser compreendidas.

Então, depois de muitas buscas, de infrutíferos encontros e de quase-desistência da pesquisa por falta de sujeitos, encontramos um docente de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, que utilizava os tablets do Programa Aluno Conectado e se dispunha a colaborar. Ele foi o único sujeito, entre todos os que entramos em contato ao longo do ano, que se dispôs a ensinar e permitir nossa observação, como também a participar das outras etapas da pesquisa.

O sujeito tem 52 anos de idade, possui graduação em Letras, tem especialização em Gestão Governamental e atua como professor há 32 anos. Durante as visitas que fizemos à escola, percebemos que o professor é bastante admirado pelos seus alunos, tanto que fomos interrompidos algumas vezes durante a entrevista, pois os estudantes sempre o procuravam para conversar sobre assuntos escolares ou até mesmo pessoais.

2.4 Contexto da pesquisa

O critério de seleção para a escolha da instituição foi pelo fato da escola fazer parte do Programa Aluno Conectado e de ter um professor disponível a colaborar com a pesquisa. A escola fica localizada no centro do Recife e desde fevereiro de 2012 está localizada em um prédio recém-reformado. A instituição é uma das 217 escolas de referência do estado. Estas escolas funcionam em tempo integral, onde os estudantes passam o dia todo na escola, sendo fornecido a eles almoço e lanches. Além disso, a maioria delas conta com parcerias de instituições privadas, que fornecem alguns cursos para os estudantes e estas atividades entram como extracurriculares. Os professores também ficam o dia todo na escola e não precisam se deslocar de uma escola para outra como acontece geralmente com os professores brasileiros. O objetivo do governo é o de ampliar este projeto, de tal forma que todas as escolas estaduais funcionem do mesmo modo. O governo acredita que esse modelo beneficia e melhora a aprendizagem dos estudantes, como tem sido observada em algumas instituições, através das avaliações nacionais. Porém, poucas escolas funcionam desse modo e a permanência de um maior tempo dentro das instituições escolares, por si só, não garante a melhoria da aprendizagem, como pensam os governantes. O que pudemos observar,

através das visitas realizadas foi que muitas vezes, os estudantes permanecem dentro da escola, mas apenas para cumprir horário, pois não podem ser liberados para casa. Nestes momentos, realizam atividades recreativas, como jogar futebol, vôlei ou ficam conversando com os colegas, sendo “monitorados” por professores de qualquer disciplina.

A escola pesquisada é ampla, possui várias salas de aula, distribuídas em dois pisos, tem refeitório, auditório, duas salas de professores, uma sala de coordenação e outra de direção. Oferece uma estrutura muito boa, já que é recém-formada. É importante salientar que esta não é a realidade da maioria das escolas estaduais de Pernambuco, pois mesmo algumas sendo consideradas de referência possuem uma estrutura ruim, o que prejudica o funcionamento em tempo integral.

2.5 Procedimentos utilizados para a coleta dos dados

Para desenvolvermos a pesquisa procedemos da seguinte forma: fizemos a observação de uma aula do docente, utilizando os tablets e os slides do concurso professor-autor durante o ano letivo de 2013, buscando compreender como tem sido o desenvolvimento do ensino de estratégias de leitura, utilizando estes dispositivos móveis. Esta observação não se deu de forma passiva ou aleatória, mas foi apoiada pelos objetivos da pesquisa. Para Dione e Laville (1999) “(...) a observação constitui um meio fundamental de colher informação” (p.182). Durante a observação, fizemos a gravação do áudio para, posteriormente, facilitar o regaste das atividades realizadas, tornando-se um importante recurso no momento da análise dos dados. A nossa intenção inicial era observar um número maior de aulas, mas fomos impedidos por vários acontecimentos ligados à atividade docente, como planejamento, período de provas, mas, principalmente, pelo fato de o professor não utilizar este recurso como parte de sua prática pedagógica cotidiana, pois ele fez uma série de mudanças em sua organização docente, para conseguir utilizar os tablets de maneira que pudesse beneficiar o processo de ensino e a aprendizagem.

Alguns dias depois da observação direta, aplicamos um questionário (Apêndice B) ao docente, a fim de obtermos seu perfil. Queríamos também saber o uso que este professor fazia de dispositivos móveis e da web. O

questionário estava estruturado em 2 partes: a parte 1, era a de dados de identificação (dados pessoais, formação acadêmica e tempo de atuação docente); e a parte 2 (familiaridade com o computador e com ambientes digitais) buscava verificar se o docente utilizava o computador conectado à internet, a frequência do uso e os dispositivos que ele costumava utilizar.

Após a aplicação do questionário, fizemos uma entrevista (Apêndice A) com o professor. Este instrumento buscou obter informações contidas na fala do sujeito, sendo um meio de coletar fatos dos sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam a realidade pesquisada (NETO, 1994). A entrevista foi do tipo semiestruturada, porque permitia que o pesquisador se apoiasse em temas ou em perguntas iniciais, previstas anteriormente, mas que também possibilitava a improvisação de outras perguntas no momento da entrevista (DIONE; LAVILLE, 1999). Além disso, acreditamos na necessidade de uma maior flexibilidade para que possamos obter um aprofundamento em relação às atividades realizadas pelo professor no momento da aula.

2.6 Procedimentos utilizados para a análise dos dados

Na análise dos dados, utilizamos a Análise do Conteúdo, pois este procedimento permite o processamento de dados científicos, sendo uma ferramenta sempre renovada em função de variados tipos de problemas que o pesquisador se propõe a pesquisar. A matéria-prima dessa análise pode ser qualquer matéria vinda da comunicação verbal e não-verbal, como cartas, revistas, jornais, entrevistas, filmes, diários etc (MORAES, 1999).

a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989 apud MORAES, 1999, p. 9).

Acreditamos que este tipo de análise foi importante para a nossa pesquisa, porque possibilitou compreender os dados obtidos através da coleta. Ela tenta entender não apenas o que os dados informam, mas também o contexto, para compreender de forma mais completa o fenômeno. Este tipo de análise leva em consideração que o pesquisador tem a sua interpretação

pessoal, pois toda leitura é realizada por um leitor imerso num processo histórico e social, que o permite realizar diferentes leituras para o mesmo texto, não sendo possível estar neutro.

Fizemos a análise utilizando as cinco etapas descritas por Moraes (1999): preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição e interpretação. A seguir, traremos o detalhamento de cada uma destas etapas.

A *preparação das informações* consistiu na identificação das diferentes amostras a serem analisadas na pesquisa. Para isto, realizamos a leitura integral da entrevista, do questionário e ouvimos atentamente todos os momentos da aula e, a partir disso, buscamos perceber quais partes estavam mais relacionadas aos objetivos da pesquisa. Como os dados precisam ser preparados adequadamente para se transformarem efetivamente em dados, é importante estar atento aos objetivos da pesquisa.

Na *unitarização*, fizemos uma releitura do material preparado, buscando definir as unidades de análise. Estas, podem ser palavras, frases, temas. No nosso caso, fizemos as unidades a partir de temas relacionados aos nossos objetivos.

Após esta etapa, onde havia necessidade, fizemos a análise do contexto, buscando um significado mais completo, pois isto permite fixar limites contextuais para melhor analisar as unidades, possibilitando periodicamente retornar ao contexto onde cada análise foi produzida.

Depois começamos a etapa da *categorização*, que consistiu em agrupar os dados, considerando a parte comum existente entre eles, classificando por semelhança ou analogia. As categorias foram feitas a partir dos dados coletados e dos nossos objetivos.

A seguir, temos um quadro com as nossas categorias e subcategorias de análise:

Quadro 3: categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - concepção de leitura - concepção de estratégias de leitura - uso dos tablets - concepção de gênero textual
Estratégias de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - antes da leitura - durante a leitura - depois da leitura
Gênero textual	<ul style="list-style-type: none"> - estrutura textual

Fonte: elaboração própria

Para realizar uma boa análise do conteúdo é necessário proceder à *descrição* de cada categoria. Este é o momento em que expressamos os significados instituídos nas mensagens analisadas, a partir das categorias criadas. Por fim, realizamos a *interpretação*, fazendo a leitura do material descrito, buscando compreender o texto e relacionando-o aos fundamentos teóricos apresentados.

O próximo capítulo discutirá os resultados da análise dos dados levantados no questionário, na entrevista e na aula observada.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados de nossa pesquisa, levantados através da entrevista, do questionário e da observação direta da aula, buscando descrever e explorar o tema de nosso estudo, além de responder a questão apresentada em nossa introdução: como tem sido o ensino das estratégias de leitura em uma sala de aula, de uma escola do Recife, com o uso de tablets?

3.1 Utilização das tecnologias digitais pelo docente

Para sabermos como estava sendo utilizado o tablet, em sala de aula, aplicamos um questionário. Já sabíamos que o modo como os professores utilizam esse tipo de tecnologia influencia diretamente o uso que eles fazem em suas aulas de aula (RIBEIRO, 2012).

Na parte 1 do questionário há os dados de identificação do sujeito e estas informações já foram trazidas no capítulo 2 quando trazemos maiores detalhes sobre o sujeito da pesquisa. Na parte 2, fizemos perguntas sobre a familiaridade com a internet e com os ambientes digitais. A respeito disto, onas perguntas 2.1 e 2.2, o professor afirmou ter acesso a um computador conectado à internet. E que o utilizava com maior frequência para entretenimento, pesquisas escolares/acadêmicas, para buscar informações, se comunicar com amigos, familiares e contatos profissionais, como também para o seu trabalho docente.

Em relação à pergunta 2.3, que questiona a respeito do dispositivo móvel que ele mais utiliza para acessar a internet, o mesmo respondeu que usa com maior frequência o desktop, o celular, o notebook e o tablet. Isto mostra que ele possui familiaridade com o computador e com os dispositivos móveis e digitais, pois faz uso deles com frequência.

Na pergunta 2.4, que questiona quanto tempo ele passa acessando a internet, o mesmo respondeu que ele permanece conectado mais de 10 horas por semana. Apesar de registrar este tempo semanal de navegação na web, ele disse que estava, na maior parte das vezes, acessando o site da Secretaria

de Educação de Pernambuco, pois algumas atividades, como notas, frequência e planejamentos necessitavam ser colocadas dentro do sistema online.

Podemos afirmar que o letramento digital está ligado a conhecimentos que vão desde o uso “simples” da máquina, até a utilização plena dos processos da leitura e escrita (DIAS, NOVAIS, 2009; RIBEIRO, 2008) e que os professores também precisam ser letrados digitalmente (Xavier, 2005) para que, dessa forma, os estudantes também possam ter seu letramento digital desenvolvido. Então, através das respostas dadas pelo docente, pudemos perceber que o mesmo faz uso frequente tanto das tecnologias digitais quanto da web, fazendo-nos pensar que a não-utilização destas tecnologias, especialmente do tablet, parece não ser por desconhecimento da ferramenta ou da web, como também já foi visto por Fernandes (2009), mas por questões ligadas à formação dele ou às dificuldades diversas enfrentadas para fazer uso pedagógico das interfaces digitais. Em relação à formação, podemos dizer, a partir de Gatti e Barreto (2009), que os cursos de formação inicial de Licenciaturas enfatizam o estudo sobre a importância das tecnologias na educação, mas não formam o futuro professor desenvolvendo seu letramento digital.

3.2 O ensino da leitura

Para analisar o leitor-professor com a utilização dos tablets, fizemos uma entrevista (APÊNDICE A) semiestruturada. Para isto, foi realizado um roteiro de entrevista que contemplava três partes: a primeira, era composta de perguntas referentes ao ensino de estratégias de leitura; a segunda, sobre o uso dos tablets na sala de aula; e, a terceira, sobre os gêneros textuais. Com isso, buscamos saber o que o docente pensava a respeito de cada uma dessas partes, pois acreditávamos que isso se refletiria na maneira dele lidar com os tablets e com o ensino de estratégias de leitura. Por último, fizemos uma relação com os princípios teóricos apresentados em nosso referencial.

3.2.1 Concepção de leitura do docente

Ao perguntarmos ao professor sobre o conceito dele de leitura, nossa intenção era a de verificar se este condizia com as discussões mais atuais sobre a leitura, pois, como pudemos ver em nosso referencial, existem várias possibilidades de conceituar leitura, que estão ligadas à concepção de linguagem de cada sujeito. É importante observamos isto, pelo fato dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, terem a leitura como um dos eixos principais de seu ensino, além do fato de eles serem um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento de leitores competentes na escola. A seguir, temos a concepção de leitura do docente:

“leitura... (pausa) É tudo aquilo que você pode é... perceber e compreender através do que você observa e tanto pode ser escrito, como pode ser... É... Sentido né? Percebido. Tudo isso é leitura. Tanto é que a gente faz a distinção entre leitura, a escrita né? A leitura com a leitura de mundo né?” (...) então tudo aquilo que você percebe ao seu redor que você compreende, você tá fazendo uma leitura né?” (trecho da entrevista)

Através desta fala, percebemos que o professor tem uma concepção confusa a respeito da leitura, mas apresenta algumas questões ligadas à construção de sentido, levando em consideração os aspectos sociais ligados a ela, além de considerar a importância da compreensão como sendo importante no momento da leitura.

Segundo Marcuschi (2008), ler é um ato de produzir sentidos que nunca é completo. É a busca de compreender o outro, onde esta compreensão envolve a inserção no mundo e o modo de agir sobre ele na relação com o outro, dentro de uma sociedade e de uma cultura. Neste sentido, a concepção do professor está mais relacionada à concepção de leitura como interação, já que mesmo de forma limitada, ele considera a leitura como construção de sentido. Porém, percebe-se que o mesmo, sendo professor de Língua Portuguesa, com formação inicial em Letras, ainda precisa apropriar-se melhor do conceito atual de leitura. Isso é importante porque “o professor que pretende estimular os alunos a ler, precisa estar atualizado às teorias de leitura (SANTOS, 2011, p.

65)”, podendo, desta forma, ensinar melhor este eixo fundamental para a formação dos seus alunos.

3.2.2 Concepção de estratégias de leitura

Sabemos que as estratégias de leitura são importantes para que o leitor não faça apenas uma leitura superficial, gerando incompreensões dos textos. Elas permitem que o leitor compreenda, dando sentido ao que lê. Com o ensino dessas estratégias, os estudantes podem compreender qualquer texto e suporte textual. Assim, diante do nosso foco de estudo, que foi o de analisar como o professor ensina as estratégias de leitura, era importante sabermos qual o seu conhecimento a respeito deste conteúdo de ensino. Abaixo, traremos a concepção dele:

“estratégias de leitura são todas as formas de... (pausa) Possibilidades né? Ou recursos que levam a pessoa a querer ler ou perceber né? O que está a volta dele.” (trecho da entrevista)

Podemos observar que o professor não tem uma ideia clara a respeito do que sejam estratégias de leitura, pois ele não consegue explicá-las. Para ele, são recursos que levam a pessoa a querer ler, mas, segundo Solé (1998) e Oller e Serra (2003), as estratégias de leitura auxiliam o leitor nos momentos de leitura e facilitam a compreensão dos textos.

Como vimos anteriormente, na pesquisa realizada por Tavares (2007) foi possível verificar que os professores não trabalham as estratégias de leitura para hipertextos digitais como objetivo de suas aulas de leitura. Ela conseguiu observá-las através das entrevistas, mas não havia este conceito de estratégias de leitura na fala dos professores, o que pode indicar a falta de conhecimento deles sobre este conteúdo de ensino. Isso também pode ser observado no professor analisado: a falta de conhecimento sobre o conceito e sobre seu ensino.

Em relação ao ensino de estratégias de leitura, o docente afirmou:

Pesquisadora: *é. Você tem preocupação de ensinar estratégias de leitura durante as aulas?*

***Professor:** Não. Porque estratégias de leitura você não ensina né? Mas na verdade, você cria estratégias né? Pra que desperte no aluno, é... O gosto por uma leitura né? Então você cria estratégias, mas na verdade é... Ensinar estratégias você não ensina. Você cria estratégias pra que desperte no aluno principalmente, o gosto pelo ler e não só ler o papel né? A leitura escrita, mas ler o que tá a volta dele. (trecho da entrevista)*

O professor afirma categoricamente que não ensina estratégias de leitura para os alunos, mas que o professor deve utilizar-se dessas estratégias para ensinar aos alunos o gosto pela leitura. Podemos dizer que ele confunde estratégias de leitura com procedimentos didáticos, por isso nega a existência do ensino delas. Este saber docente vai de encontro aos autores que dialogam sobre leitura e estratégias de leitura, pois para Solé (1998) e Oller e Serra (2003), as estratégias de leituras são **conteúdos de ensino**. Os alunos precisam aprender o que fazer nos momentos da leitura. Para estes autores, inicialmente, tais conhecimentos serão tratados de forma sistemática e técnica, porém, com o tempo e com a experiência, os leitores as utilizarão de forma “inconsciente”, porque já terão internalizado o conhecimento delas.

Além disso, os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa de Pernambuco (2012) dizem que o ensino da leitura está diretamente ligado ao ensino de estratégias de leitura, de um lado, e de habilidades linguísticas, por outro lado, sendo estes conhecimentos necessários para o desenvolvimento de bons leitores.

Podemos afirmar, a partir de Santorum e Scherer (2008), que o principal mediador da atividade de leitura na escola deve conhecer os aspectos cognitivos envolvidos nesta atividade e as diferenças individuais no processamento dela, pois assim ele poderá beneficiar o alunos rumo à realização de uma leitura proficiente. Além disso, elas afirmam que as estratégias podem ser ensinadas diretamente pelos professores. Estes, porém, ainda não percebem a necessidade de ensinar os alunos a compreender os textos.

No caso do nosso professor analisado, ele não está distante desta afirmação trazida pelas autoras, pois o mesmo mostra a falta de conhecimento da necessidade de ensinar os alunos a ler.

3.2.3 A utilização dos tablets na aula

Como um dos objetivos da pesquisa era analisar como o professor ensina estratégias de leitura com a utilização dos tablets, então questionamos o docente sobre alguns conceitos ligados à leitura, como também sobre o uso dos tablets em aula. A entrevista favoreceu nossa percepção no sentido de entender suas angústias e necessidades em relação a um uso mais pedagógico destes recursos tecnológicos. Ele apontou alguns problemas com relação à utilização dos dispositivos e alguns conceitos que foram importantes para entender como ele relaciona as tecnologias digitais com o ensino da leitura.

O primeiro problema apontado pelo professor foi relativo à falta de conhecimento dos docentes em relação ao conteúdo disponível nos tablets. Ele afirma que, para conhecer o conteúdo disponibilizado, o professor precisa pedir o tablet de um aluno, emprestado, e verificar o que tem de interessante para o uso em sala de aula. Segundo ele, os docentes da rede estadual do estado de Pernambuco desconhecem o material que poderia ser utilizado.

“(...) o aluno recebeu um material que o professor desconhece porque o professor não recebeu esse material, então pra o professor ter conhecimento do que tinha ali, ele teria que ter esse material.”

“(...) assim Janaina, como é que é... Eu faço um material pro meu aluno, que você que é professora não sabe o que ele tá fazendo?” (...), precisaria, antes de tudo, o professor ter o acesso a esse material né?

(trecho da entrevista)

O desconhecimento do material disponível nos tablets pode atrapalhar significativamente o uso pedagógico deles, pois, para que haja um ensino eficaz, o professor precisa planejar a aula e saber de todos os recursos que ele pode utilizar para beneficiar a aprendizagem. Podemos considerar que o

conhecimento do material existente no tablet é essencial para que o professor possa fazer um planejamento em benefício da aprendizagem, sabendo que o docente é a ponte na escola, entre a tecnologia digital e a formação dos estudantes (FERNANDES, 2009).

Ainda em relação à dificuldade do acesso ao material, ele diz o seguinte:

“(...) eu peguei de um aluno todo material que ele tem (...) e tava separando por pastas pra poder passar pros professores, quer dizer, isso não é uma função minha. (...) isso é uma função da secretaria que devia mudar isso... querendo ou não... se o professor não tem acesso porque ele não vai ter tempo de ficar catando, porque... acho que você conhece... do professor autor, eles não colocam o assunto, eles botam um número... todos eles são separados por números... quer dizer, você vai procurar, catar um a um até encontrar o assunto que você quer. Nós não temos esse tempo e disponibilidade para ficarmos procurando um a um desse material para poder depois trazer pro aluno.” (trecho da entrevista)

Na imagem seguinte, temos uma ideia de como o material vem sendo disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, nos tablets, para que os alunos façam uso pedagógico deles e também para os professores que quiserem fazer uso nas aulas:

Figura 2: visualização do concurso professor-autor nos tablets

Nome	Data de modificação...	Tipo	Tamanho
39498-1322245685291	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.635 KB
39556-1322430076023	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.547 KB
39580-1322516846392	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.156 KB
39580-1322524708651	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.311 KB
39580-1322528622685	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	5.210 KB
39639-1322319095601	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.338 KB
39646-1322268202653	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.007 KB
39646-1322480653424	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.652 KB
39646-1322539762976	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.070 KB
39654-1322402590532	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.022 KB
39744-1322265590567	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	4.643 KB
39796-1322437137171	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	1.884 KB
39829-1322527314418	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.510 KB
39843-1322099412230	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.838 KB
39843-1322189931532	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.262 KB
39843-1322338499327	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.380 KB
39843-1322404357362	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.968 KB
39944-1321625509383	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.095 KB
39944-1322489963318	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	1.007 KB
40022-1322263576868	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	2.938 KB
40045-1321996479150	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	4.569 KB
40054-1322485638862	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.463 KB
40085-1322053762580	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	5.504 KB
40086-1322511456269	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	1.457 KB
40087-1322348089216	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.326 KB
40087-1322348831156	22/03/2013 16:33	Apresentação do ...	3.385 KB

Fonte: tablet do Programa Aluno Conectado.

Percebemos que, assim como foi dito pelo professor, os slides disponibilizados não estão separados por área do conhecimento. No caso do Professor Autor², há apenas duas pastas contendo vários slides numerados, onde o professor, para utilizá-los, deverá ver um a um, até encontrar o conteúdo desejado. Isso dificulta o uso deste material pelos docentes.

Segundo o professor, os slides disponibilizados através do concurso Professor-Autor não são atrativos para os alunos. Ele acredita que, em alguns casos, eles sejam totalmente desnecessários.

A seguir, ele fala sobre o uso que fez de slides do referido concurso, em uma aula sobre o Simbolismo:

“(...) mas quando eu coloquei pros meninos... Não desvalorizando, mas era simplesmente um cordel. O slide era de ponta a ponta um cordel. Não tinha nenhum recurso visual, nenhuma imagem, nenhuma figura, nada... que alguém, no meu entender, perdeu tempo.(...) Fazendo um cordel, só porque é Pernambuco, aí tem que fazer um cordel sobre Simbolismo, quando o aluno não tá nem aí pra'quilo porque termina enchendo.”

(trecho da entrevista)

Percebemos, então, que há dois problemas em relação aos slides do concurso Professor-Autor. Primeiro, eles são de difícil acesso aos docentes; segundo, o material de Língua Portuguesa não oferece recursos visuais, nem conteúdo relevante e diferente do que já existe nos livros didáticos. Pudemos observar que a maioria dos slides traz apenas uma transcrição de conteúdos que poderiam ser vistos facilmente nos livros. Eles não trazem grandes

² O Professor Autor é um concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação desde 2012. Nele, os professores podem produzir material multimídia para uso pedagógico, dentro de seiscentos e cinquenta e seis tópicos derivados de treze componentes curriculares (arte, biologia, educação física, língua espanhola, filosofia, física, geografia, história, língua inglesa, língua portuguesa, matemática, química e sociologia). O professor que cria o melhor material de cada tópico ganha um prêmio no valor de mil reais, como forma de incentivá-lo a participar do concurso proposto pela Secretaria.

contribuições para o ensino da língua materna e para um uso pedagógico dos tablets, pelos alunos.

Além disso, é importante destacar que as tecnologias móveis e sem fio podem ser utilizadas como um suporte para maximizar experiências de aprendizagem presencial (SACCOL; SCHLEMMER; BAROBOSA, 2011), porém, isto provavelmente não acontecerá, se o docente utilizar apenas o recurso do Professor-Autor em suas aulas, pois, como foi visto, não há grandes vantagens para a aprendizagem, especialmente de Língua Portuguesa.

Em relação à contribuição dos dispositivos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, o sujeito afirmou que:

“(...) na verdade o tablet virou apenas entretenimento pros meninos, eles são úteis pra brincar, mas pra estudo mesmo. Não tem grandes utilidades não. A grande maioria dos professores não usa. Tá entendendo? (...)”

(trecho da entrevista)

Uma das principais funções da entrada dos dispositivos móveis nas escolas deve ser o de compreender e explorar melhor tais recursos, para apoiar, incentivar e potencializar a aprendizagem. Este uso deve ser incorporado à sala de aula e/ou deve fazer parte de uma experiência de aprendizagem fora da sala de aula (NAISMITH et al., 2004). Além disso, para que haja a possibilidade de um maior letramento digital e de uma melhor utilização das tecnologias móveis na escola é necessário que haja acesso à web, pois, em uma sociedade em movimento como a nossa, é importante aprendermos enquanto estamos em movimento, dentro de diferentes contextos (CERTAL; CARVALHO, 2011). O fato de aprendermos enquanto fazemos outras atividades está relacionada principalmente com o acesso à web.

“(...) se houvesse... Digamos, uma internet funcional nas escolas, com uma capacidade pra atingir toda a escola na questão do wi-fi, por exemplo, eu acho que o trabalho seria melhor, tá entendendo?(...) eu não conheço nenhuma escola pública que tenha condições de manter uma internet com capacidade de suportar tanta criança, tanto menino (...) oferecer um material que eu não posso acessar, pra mim é tempo perdido (...)”

(trecho da entrevista)

A falta de acesso à web também é colocada pelo professor como uma necessidade para que o uso dos dispositivos seja mais significativo, pois o que acaba acontecendo é que o professor utiliza as tecnologias digitais do mesmo modo que utiliza o quadro, o livro didático ou outros recursos não-digitais e “os alunos usam laptops da mesma forma como usavam cadernos de papel” (SNYDER, 2010, p. 263). Este uso sem grandes mudanças está ligado não apenas à falta de acesso à web, mas à maneira tradicional de pensar sobre o ensino e a aprendizagem, pois diferentes pesquisadores afirmam que não basta ter acesso às tecnologias digitais, sendo preciso incorporá-las à sala de aula, como parte de uma experiência que extrapola a sala de aula (SACCOL, SCHLEMMER; BARBOSA, 2011). Porém, é importante destacar que este diferencial oferecido pelas tecnologias móveis e digitais dificilmente existirá, se não houver uma boa conexão à internet, pois a possibilidade de acessar a inúmeras informações pode ser utilizada em favor da aprendizagem, visto que a leitura online acentua a intertextualidade, possibilitando diferentes leituras de forma simultânea (imagens, sons, palavras, animações) e um alto grau de interatividade com os autores dos textos.

Ainda sobre a pergunta feita em relação ao uso dos tablets em aula, o professor acrescentou o fato do aparelho ser muito frágil, pois, durante o ano letivo, os dispositivos entregues aos alunos apresentaram alguns problemas técnicos. Com isso, temos mais esta dificuldade colocada pelo professor para não utilizá-los em suas aulas.

“(...) Esses aparelhos que os meninos recebem, (...) é um material, extremamente é... frágil, então não dura muito, cheio de problemas... Cheio de complicações, (...) gasto de dinheiro no meu entender, exorbitante pra um material que na grande maioria, se você perguntar em todas as salas que receberam, quantos alunos mantêm hoje esses tablets que não apresentou defeito é a minoria que mantêm os tablets(...) então é complicado. Você oferecer um recurso né? Que você não dá estrutura para(...)”

(trecho da entrevista)

Nesta fala, podemos perceber a importância da qualidade das tecnologias utilizadas nas escolas. O ideal seria que elas não apresentassem estes pequenos problemas técnicos, pois isto acaba impedindo o uso deles pelos alunos. Neste sentido, é importante que haja um apoio técnico dentro das

instituições educacionais para solucionar possíveis problemas com os dispositivos ao longo do período de aulas.

O professor afirmou que, muitas vezes, os estudantes procuram a direção da escola ou até mesmo os professores para solucionar problemas técnicos, e não pedagógicos. Para Snyder (2010), os problemas com a infraestrutura das instituições agravam ainda mais a utilização das tecnologias digitais pelos docentes. Problemas como o funcionamento da internet ou dos computadores sem potência para rodar ferramentas mais avançadas, já são um fator desencorajador na tarefa de tentar integrar as tecnologias em suas práticas de sala de aula.

Ainda em relação à utilização dos tablets, nós questionamos o professor em relação à postura que os docentes, em geral, deveriam ter quando estivessem utilizando as tecnologias digitais, no caso específico, os tablets, e se os professores estariam preparados para dar aula utilizando tais recursos. Ele falou mais sobre questões voltadas à escola do que à prática docente, conforme demonstra o trecho seguinte:

(...) bem, na verdade, o professor teria que ter um jogo de cintura tá entendendo?(...) as escolas deveriam ter (...) uma central de bloqueio, Porque aí generalizaria para o aluno não usar redes sociais, por exemplo, no horário de aula, então, dentro da escola, porque a gente sabe que há essas possibilidades... o aluno só utilizaria para aquele fim, porque querendo ou não, o nosso aluno ainda não tem maturidade com o livro... ou... com o tablet (...) fazendo uso didático, pedagógico né? Ele pode, muito bem... tá lá com o tablet ligado, o professor tá aqui dando aula e ele tá na rede social (...)

(trecho da entrevista)

O docente ressalta a importância da não-utilização das redes sociais no momento das aulas, pois, para ele, o uso dos dispositivos em meio escolar deveria beneficiar a aprendizagem de conteúdos curriculares. Ele não leva em consideração a possibilidade de poder também utilizar as redes sociais para beneficiar a aprendizagem dos estudantes. Para ele, os alunos são imaturos e incapazes de lidar com a web e, ao mesmo tempo, prestar atenção na aula ministrada pelo professor. Esta afirmação dele pode ser percebida no momento da observação da aula, pois o professor ficava “vigiando” os tablets dos estudantes, tentando ver se os mesmos estavam observando os slides da aula,

acessando à web ou utilizando algum jogo. A preocupação dele tem um certo fundamento, pois para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), é necessário não se preocupar apenas com a formação do professor para o uso das tecnologias digitais, como também em educar os próprios aprendizes sobre como e quando devem aprender a partir delas. Estes autores afirmam ainda que há uma grande probabilidade de distração por parte deles, causando interrupções provocadas pelo uso das tecnologias móveis, e isso precisa também ser gerenciado para uma melhor utilização durante as aulas.

Deste modo, para utilizar as redes sociais em favor da aprendizagem, são necessárias mudanças profundas na prática docente, porque não faz mais sentido, para esta nova geração, um ensino altamente centrado no professor, com aulas extremamente expositivas e o uso das tecnologias móveis e digitais, especialmente com a utilização da web, que exige uma postura docente menos centralizadora e muito mais dinâmica.

Em relação ao uso pelo professor, ele diz que, mesmo sem ter as melhores condições, os docentes se empenham em utilizar todos os recursos disponíveis na escola, e que um professor criativo pode fazer uso de todas as tecnologias em favor da aprendizagem. Vejamos este trecho da entrevista:

(...) é claro que todos os recursos são viáveis. Um professor que é criativo, ele usa tudo, a gente já usa mesmo sem ter... a gente ainda faz uma loucura, imagina tendo né?

É preciso compreender o verdadeiro papel profissional que o professor exerce e as dificuldades enfrentadas por ele, pois o mesmo tem, além de outras funções, a tarefa de fazer a ligação entre o mundo tecnológico digital e a formação geral dos estudantes (FERNANDES, 2009). É importante sabermos que o aparecimento da internet e de outras tecnologias nas salas de aula vai aumentar, e não diminuir, o papel central que os professores desempenham na condução de experiências de aprendizagem para os alunos (LEU et al., 2004). Como afirmou o docente, o professor precisa usar todos os recursos que vem sendo disponibilizados, sempre com o objetivo de maximizar a aprendizagem e de experienciar novas rotinas na sala de aula.

3.2.4 Concepção de gênero textual

Os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas que surgem a partir da necessidade dos usuários da língua e possuem uma forma padrão relativamente estável, possibilitando, assim, a comunicação entre as pessoas. Sem eles, o “simples” ato de se comunicar seria quase impossível, pois não saberíamos lidar com muitas situações diárias, como escrever um bilhete, falar ao telefone ou escrever um e-mail. Cada um destes gêneros possui uma estrutura relativamente fixa que possibilita a interação com o outro. É importante, então, que a escola ensine os mais diversos gêneros, orais e escritos, para que o letramento digital e o impresso se concretizem, pois os alunos necessitam compreender a língua em funcionamento, levando em consideração os aspectos sociais atrelados a ela.

Veremos, a seguir, o que o professor considera ser um gênero textual:

“(...) gêneros textuais... são estilos né? Textuais ou são os mais diversos estilos direcionados a funções específicas né? Embora ainda hoje muita gente confunde né? Gêneros com tipos textuais né? Há uma questão de gênero e uma de tipo textual né? Mas basicamente seria isso, os mais diversos tipos de textos (...)” (trecho da entrevista)

Ele diz que os gêneros textuais estão ligados aos estilos e às funções específicas, porém, não tem uma ideia clara sobre este conceito. Além disso, fala sobre a falta de entendimento da diferença existente entre gênero e tipo textual, o que, de fato, percebe-se ainda em muitos discursos dos docentes. Para Marcuschi (2002), os tipos são uma construção teórica, sendo definida pela natureza linguística de sua composição, além de ser um modo textual, onde o texto poderá ser definido por determinado tipo (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção). Um gênero textual pode conter vários tipos textuais, mas sempre com a predominância de algum deles. Esta compreensão é importante, porque os professores também precisam ensiná-la aos alunos, sendo um dos principais objetivos de ensino para o docente de Língua Portuguesa.

O modo como o professor (sujeito da pesquisa) lida com as tecnologias digitais, em relação às novas possibilidades de leitura, está ligado a diversos

fatores, como pôde ser verificado nas falas transcritas anteriormente. Mesmo em relação ao leitor-professor (BARRETO, 2001), que tem a responsabilidade de utilizar todos os recursos de leitura em favor da formação de um sujeito leitor crítico, ainda há muitos impedimentos para que isso se efetive da melhor forma possível. Segundo Santos (2011), a leitura ainda é realizada como pretexto para o ensino de gramática, literatura, para ampliar o vocabulário, mas não como um lugar de construção de sentidos. E esse tipo de leitura se dá mesmo com o uso das tecnologias móveis digitais, pois os professores continuam a fazer do mesmo jeito que sempre fizeram, só que agora com recursos mais “novos”. Para Barreto (2001), é necessário discutir as práticas pedagógicas, as teorias que dão fundamento e que são mediadoras das relações entre os alunos e os muitos materiais de leitura que os estudantes têm tido acesso, além de caracterizar a leitura como lugar de múltiplos: textos, sentidos, possibilidades e confrontos, analisando os seus limites e as suas possibilidades históricas. Com a inserção das tecnologias móveis há uma grande possibilidade de ampliar a construção dos sentidos e dos materiais disponíveis para a leitura, porém não da maneira que tem sido realizada, como se o acesso aos dispositivos móveis fosse garantia de inclusão digital e, em nosso caso específico, o de possibilitar a construção de uma leitura mais eficiente dos estudantes.

3.3 Estratégias de leitura

A observação direta da pesquisadora em sala de aula aconteceu no final do segundo semestre de 2013, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio.

A seguir, faremos uma descrição geral da observação: o professor chegou em frente à sala de aula, que fica localizada no 2º piso da escola. Os alunos encontravam-se no corredor, esperando para a próxima aula. O professor passou pelos alunos e os cumprimentou, pedindo que entrassem na sala para o início da aula. Ao entrar na sala, o docente perguntou aos alunos sobre seus tablets, já que este seria utilizado naquele dia. Em seguida, apresentou-me como sendo aluna do Mestrado, informando a todos que meu objetivo era o observar aulas do professor de Língua Portuguesa, onde os alunos estivessem utilizando os tablets. A partir disto, fez a chamada e, depois, começou a organizar o data-show, para a visualização dos slides que seriam

apresentados, visto que nem todos os alunos haviam trazido o dispositivo. O docente solicitou aos estudantes que não tinham levado seus tablets, que ficassem sentados próximos àqueles que tinham tablets, para o acompanhamento da aula. Depois desta etapa inicial, o docente começou a ensinar o conteúdo da aula, tendo como objetivo, retomar e aprofundar alguns conhecimentos acerca do Parnasianismo, uma das escolas literárias brasileiras.

3.3.1 Estratégias de leitura utilizadas durante a aula

Para analisar melhor as estratégias de leitura utilizadas pelo docente em questão, traremos a divisão proposta por Solé (1998), onde ela separa as estratégias em *antes*, *durante* e *depois* da leitura. Também faremos uma relação com as estratégias apontadas por Oller e Serra (2003). Como já foi dito anteriormente, as principais estratégias que devem estar presentes no ensino dos professores, *antes da leitura*, são: ter objetivos prévios em relação à leitura que será realizada; ativar seus conhecimentos prévios sobre o texto para que o leitor possa, assim, atribuir sentido ao que lê; estabelecer previsões sobre o texto e promover perguntas aos alunos, a partir das previsões realizadas por eles, levando-os a compreender o tema e as ideias principais do texto que será lido.

Então, dentre as estratégias propostas por Solé (1998) para *antes da leitura*, verificamos que o docente em questão utiliza apenas a de ativar os conhecimentos prévios dos alunos antes da leitura. Podemos verificar isto nas seguintes falas:

“Pra vocês entenderem um comentário que aparece aí nesse slide, é o seguinte: o parnasianismo e o simbolismo são duas estéticas literárias que não morrem nessas datas, ditas datas limite (...) três estéticas caminharão juntas, a partir do Parnasianismo (...)”

Vocês vão ver, logo no início do slide que ele fala que o Parnasianismo, ele ocorre em momento paralelo né? (...)

Percebemos, então, que o professor antecipou questões a serem lidas nos slides apresentados por ele, onde os alunos também podiam acompanhar, fazendo a leitura do mesmo material em seus tablets. Ele estava buscando ativar os conhecimentos prévios dos alunos, antes de eles se defrontarem com

o conteúdo dos slides. Esta estratégia foi importante para que os estudantes pudessem compreender o conteúdo que estava sendo trabalhado, pois a ausência de conhecimentos prévios de um texto pode dificultar ou até impedir por completo a compreensão dele.

O docente não fez apenas a ativação dos conhecimentos prévios em relação ao slide, como também ao conteúdo da aula. Ele expôs, para a turma, os conhecimentos que acreditava serem necessários para que os alunos pudessem compreender melhor o conteúdo da aula. Ele ficou um tempo inicial trabalhando estes conhecimentos prévios, como pode ser observado no fragmento de fala abaixo:

“(...) antes da gente falar sobre o parnasianismo, nós temos que entender o seguinte: no Brasil, nós tivemos, após a chamada era colonial, nós tivemos a era nacional certo? (...)”

Não foi possível identificar, durante a aula, outras estratégias de *antes da leitura*, mas pudemos observá-las no momento da leitura dos poemas. Isto pode ter ocorrido pelo fato de termos observado apenas uma aula, mas é importante ressaltar que a maioria dos professores sabe, ou deveria saber, da importância de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, antes de ensinar qualquer conteúdo.

Para as estratégias utilizadas *durante a leitura*, que são as tarefas de leitura compartilhada, a leitura independente e os erros (interpretações falsas) e as lacunas na compreensão, apenas a última estratégia foi encontrada na aula observada. Nesta última estratégia, a de quando os leitores encontram erros ou lacunas na compreensão, eles podem ter as atitudes como, ignorar palavras, frases, parágrafos e continuar lendo; arriscar-se tentando compreender através de uma releitura ou buscar uma fonte especializada (um professor, um colega, um dicionário etc.), sabendo que esta deve ser a última a ser feita pelo leitor, já que ela interrompe totalmente a leitura.

A seguir, trazemos um dos slides apresentados pelo docente, com a contextualização do que estava acontecendo na Europa, no período da escola literária chamada Parnasianismo. A partir da leitura dele, os alunos sentiram a

necessidade de entender o conceito de “Belle Époque”, para compreender melhor a leitura.

Figura 3: slide sobre a contextualização do Parnasianismo na Europa

PORTUGUÊS, 2º ANO
PARNASIANISMO

Secretaria de Educação

PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

Contextualizando na Europa



Imagem: Eduarda7 / Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported

Consolida-se a Segunda Revolução Industrial, período em que ocorre a formação de conglomerados empresariais e a aliança entre as indústrias e a ciência. Há um enorme processo de urbanização e dos serviços públicos.

Há um deslocamento da produção manual para a mecânica que avança, aumentando o número de operários.

Acirram-se as lutas de classes entre patrões e trabalhadores, amplia-se a participação dos Sindicatos e dos Partidos Políticos nas relações sociais.

Parcela da Burguesia busca mais conforto material e incentiva a Ciência a novas descobertas na área da tecnologia, como o telefone, o cinema e a eletricidade. O encantamento faz nascer a “Belle Époque, e a “Art Nouveau”.

Fonte: tablet do Programa Aluno Conectado

Os alunos falaram que não compreendiam o conceito referido no slide anterior. Neste momento, deu-se a estratégia de interromper a leitura para buscar uma fonte especializada. No caso, o professor:

Professor: (...) tudo influenciado pela visão chamada, **Belle Époque**. Vocês devem ter visto isso ou com Beth ou então com Sônia, porque ela deve falar um pouquinho na parte de artes da **Belle Époque** (continua a leitura do slide). Alunos dizem não saber o que é a **Belle Époque**.

Professor: não falaram a vocês não? Deviam falar.

Aluno: fala ai professor.

Professor: a **Belle Époque** é o seguinte,

Aluno: bela época

Professor: ou bela época né? Como hoje nós somos influenciados pelo modelo americano, isso começou a acontecer (...) com o pós-guerra né? (...) com o modelo chamado de vida americana (...) hoje chamamos de modelo de propaganda de margarina (...) a bele epoc também representou em tempos anteriores esse modelo de tudo que era francês, era chique (...)

Pudemos perceber que o professor quis seguir a leitura do slide seguinte, mas os alunos não permitiram que ele continuasse lendo, e pediram para que

ele explicasse melhor o conceito, a fim de que eles pudessem entender o que estavam lendo.

Como vimos em Solé (1998), esta deve ser a última estratégia utilizada pelo leitor no momento da leitura, mas, neste caso, a não-compreensão do conceito poderia atrapalhar a compreensão geral sobre o texto do Parnasianismo. Além de Solé (1998), Oller e Serra (2003) também colocam que a estratégia de reler, avançar ou utilizar elementos de ajuda externa ajuda o leitor a compreender o texto. Colomer e Camps (2002) afirmam que os leitores devem estar o tempo todo conscientes do que está entendendo e de quando não compreendem algum ponto do texto, pois este movimento permite que o leitor possa recorrer à estratégia adequada para superar sua incompreensão, que neste caso da aula, foi a de recorrer ao professor.

Queremos ainda destacar, em relação a esta parte da aula, que o docente trouxe uma explicação incompleta do conceito *Belle Époque*, pois este período não está ligado apenas ao momento em que Paris torna-se o centro cultural do mundo, inspirando culturalmente várias regiões do Planeta, mas foi também uma época de florescimento total do belo, de transformações e avanços no território francês. Ainda neste período, surgem novas descobertas e tecnologias, como o telefone, telégrafo sem fio, cinema, bicicleta, o automóvel, o avião, entre outras invenções. Diante disso, não podemos afirmar categoricamente que o professor não tinha conhecimento deste período e de suas características, embora sua explicação tenha sido errônea e/ou superficial, dando indícios, talvez, de uma tentativa de explicar o que ele não sabia efetivamente.

Outra estratégia importante apontada pelos autores, e que foi observada durante a aula do professor, foi a necessidade de ter a atenção concentrada (OLLER; SERRA, 2003) durante a leitura.

A seguir, veremos um momento em que alguns alunos estavam conversando e o docente fez uma pergunta em relação ao slide que trazia as principais características parnasianas. Ele fez a pergunta na tentativa de fazer com que os estudantes voltassem a prestar atenção na leitura e na aula. Vejamos:

Professor: *o que é a impassibilidade?(olhando para o grupo de alunos que estava conversando).*

Alunos: *hum... silêncio...risos.*

Professor: *é uma poesia desprovida de envolvimento sentimental.*

Poderíamos afirmar ainda que a atitude do professor indicava a tentativa de retomar o controle da aula, pois as conversas paralelas prejudicavam o andamento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes. Porém, como estávamos observando as estratégias de leitura, afirmamos que era necessário uma atenção concentrada na leitura, para que o texto lido pudesse ser melhor compreendido.

Não observamos nenhum pedido do professor em relação às várias leituras feitas ao longo da aula. Ao final, ele afirmou apenas que, no próximo encontro, daria prosseguimento ao conteúdo. Durante a aula observada, nada foi solicitado para depois da leitura.

3.4 Relação entre estratégias de leitura e gênero textual

Para sabermos a relação entre o ensino das estratégias de leitura com o gênero textual que o docente fez durante a aula foi realizada através da observação, pois como já vimos, as aulas que envolvem a leitura ainda são utilizadas como pretexto para trabalhar gramática, literatura ou ampliar o vocabulário. Na aula analisada, pudemos observar que a leitura estava voltada para ensinar literatura. A partir dela, traremos as estratégias que foram levantadas no momento da leitura do gênero textual poema, pois ele foi o principal gênero textual lido durante a aula.

Marcuschi (2008) diz que o estudo de gêneros textuais tem se tornado cada vez mais multidisciplinar. Para ele, os gêneros são uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma da organização social e uma ação retórica.

Por causa de sua dinamicidade e de estar dentro dos gêneros literários, não há uma definição clara do que seja um poema, porém, para Oliveira (2011), ele possui alguns elementos constitutivos como o verso, a imagem, o ritmo, a subjetividade, a metáfora, a ludicidade e a reflexão sobre a sociedade.

Então, analisaremos estes aspectos mais ligados à estrutura e às estratégias relacionadas a elas durante a aula.

Antes de começar a leitura do poema, o professor fez uma pergunta aos alunos, buscando levantar os conhecimentos prévios deles em relação às características do poema parnasiano, pois este conhecimento facilitaria a compreensão a respeito da estrutura do gênero durante este período da literatura brasileira. Vejamos:

A poesia parnasiana, como vocês vão ver, boa parte dela... ela é o quê? (pausa para resposta).

Ninguém respondeu.

Ela é descritiva... seria o quê? Eu tenho essa necessidade, então eu vou pegar em forma de poema e descrevê-la. Qual é a graça que tem em descrever essa necessidade? (...) a poesia parnasiana e o poeta parnasiano, eles têm como objetivo este, descrever pra mostrar ao outro que ele é melhor (...)

É interessante observar que os alunos ainda não sabiam das características principais do poema parnasiano: a objetividade e a busca dos versos perfeitos, como trazido no final da fala do professor. Esta estratégia, de ativar os conhecimentos prévios sobre a poesia parnasiana foi importante para facilitar a leitura dos poemas que seriam lidos mais adiante, durante a aula - por isso este aspecto foi levantado antes da realização das leituras. Outra estratégia de leitura que o professor utilizou, antes de ler o poema, foi a de buscar compreender o sentido do título do poema, de Olavo Bilac, Profissão de fé. Com isso, ele tentou facilitar a compreensão dos alunos durante a leitura,

“Nesse poema de Olavo Bilac, profissão de fé(...), o nome do poema é profissão de fé, onde ele fala a respeito do trabalho do poeta,(...), ele utiliza uma figura, um recurso linguístico chamado metalinguagem (...) porque é um poema discutindo como se fazer poema (...)”

O professor falou a respeito do motivo do poeta ter escolhido o título do poema, mas também falou sobre o recurso linguístico da metalinguagem, que está presente no poema lido por ele. Estas estratégias de trazer ou ativar os conhecimentos prévios antes da leitura são fundamentais para a compreensão de qualquer gênero textual, especialmente no caso do poema, pois ele não

está presente nos textos que circulam diariamente entre os alunos, principalmente nas escolas onde os alunos são de camadas mais populares da sociedade e não têm muitas vezes acesso a este tipo de texto. Porém, seria importante que o professor possibilitasse que os estudantes pudessem ter hipóteses do porquê da escolha do título pelo poeta, para posteriormente as confirmarem ou não. Isto possibilitaria que os alunos pudessem ir construindo o sentido da leitura com o professor e colegas.

A seguir, temos o slide que estava sendo lido pelo professor. Nele, está também um fragmento do poema Profissão de fé:

Figura 1: slide com trecho do poema Profissão de fé (Olavo Bilac) do concurso professor-autor

PORTUGUÊS, 2º ANO
PARNASIANISMO
Secretaria de Educação

Estética Literária

Como o Parnasianismo europeu, o brasileiro tem como proposta a preocupação com a forma, o recurso à mitologia clássica e a incorporação do espírito da **'arte pela arte'** (4).

Profissão de Fé (Olavo Bilac)

*(...) Invejo o ourives quando escrevo:
Imito o amor
Com ele, em ouro, o alto-relevo
Faz de uma flor.
Imito-o.*



Imagem: Tevaprapas / domínio público

Victor Hugo já conotava a posição de **burilador** que o poeta devia buscar e com ela se identificar:

"Le poète est cizeleur, te cizeleur est poète."

*(...) Invejo o ourives quando escrevo:
Imito o amor
Com ele, em ouro, o alto-relevo
Faz de uma flor.
Imito-o.*

Fonte: tablet do Programa Aluno Conectado

Quando o docente começou a ler o poema, ele percebeu que logo no primeiro verso existia uma palavra que talvez fosse desconhecida pelos alunos. Esse desconhecimento certamente prejudicaria a construção do sentido do texto. Para Oller e Serra (2003) e Solé (1998), a estratégia de perguntar a respeito de uma palavra, frase ou parágrafo, de difícil compreensão, deve ser a última atitude do leitor. O ideal para a construção do sentido do poema é tentar compreender através do contexto ou de outras pistas dadas durante o desenrolar da leitura. Vejamos a atitude do docente:

Professor: *Ele diz o seguinte no poema, invejo o ourives, mas o que é o ourives?*

Alunos: *silêncio*

Professor: *aquele que trabalha com ouro. Então ele tá dizendo que inveja o cara que trabalha com a joia, porque a joia tem que ser dado o quê? Formas (...) porque da mesma forma que o ourives trabalha o metal e a joia pra transformar a peça em algo raro, ele (**Olavo Bilac**) também quer fazer isso no poema né?*

Percebemos que o docente não buscou a explicação e a compreensão do termo a partir do contexto e, mais uma vez, não solicitou aos alunos que expressassem suas hipóteses do que poderia significar a palavra *ourives*. Estas estratégias poderiam ser mais importantes e eficientes do que dar o sentido da palavra. Dar o sentido da palavra deveria ser a última atitude a ser feita, quando uma palavra desconhecida é encontrada durante a leitura.

Para Oliveira (2011), os professores tendem a ter duas posturas em relação ao trabalho com os poemas em sala de aula: ou eles optam por não trabalhar com este gênero, pelo fato dele se configurar como uma possibilidade de interpretação tão subjetiva que não se enquadra no modelo de resposta esperada pelo professor; ou, para facilitar o trabalho docente com os poemas, ele elege um sentido único para o texto, o que acaba distanciando o leitor-aluno da construção do sentido possibilitada pelo texto. Isto significa que seria mais significativo para o estudante ler e reler a palavra, fragmento ou frase, que atrapalhar a compreensão e tentar construir hipóteses sobre o sentido delas que poderiam ser confirmadas pelo professor ao término da leitura ou no coletivo, com a colaboração dos colegas da classe do que dar imediatamente o sentido dicionarizado da palavra. Além disso, há uma imagem no canto superior esquerdo que também poderia facilitar a construção do sentido da palavra.

Na leitura de outro poema, temos uma situação bastante parecida, onde o professor constrói sozinho o sentido, enquanto lê o poema. Vejamos o slide utilizado e, em seguida, o trecho da aula:

Figura 5: slide com trecho do poema Vaso Chinês (Alberto Oliveira)

PORTUGUÊS, 2º ANO
PARNASIANISMO

Secretaria de Educação

PERNAMBUCO
GOVERNO DO ESTADO

- **'Poesia descritiva'** A poesia parnasiana é marcadamente descritiva, frequentemente aparecem descrições pormenorizadas de objetos e cenas da natureza, resgatando um certo *Bucolismo* (revisitar o Arcadismo) (7).

Vaso chinês (Alberto de Oliveira)

*Estranho mimo ,aquele vaso! Vi-o
Casualmente ,uma vez, de um perfumado
Contador sobre mármore luzidio,
Entre um leque e o começo de um bordado.*



Imagem: Vase Anonymous (China) / public domain

Fonte: tablet do Programa Aluno Conectado

Professor: *Estranho mimo aquele vaso! Vi-o
Casualmente, uma vez, de um perfumado
Contador sobre o mármore luzidio,
Entre um leque e o começo de um bordado.*

Aluno: *não entendi nada.*

Professor: *ele tá falando quando avistou o bendito vaso dele (...) e ele viu o vaso sob uma cômoda, um vaso chinês(...)*

As estratégias de leitura devem servir para que o estudante tenha autonomia na leitura e saiba como pode fazer para compreender o sentido de qualquer texto, além de saber o porquê de ele não conseguir entendê-lo, pois a não-compreensão pode estar ligada à falta de conhecimentos prévios em relação ao conteúdo, ao gênero ou à necessidade de entender o contexto social e histórico onde aquele discurso foi produzido. Porém, só os leitores mais experientes têm consciência disto, de tornar as estratégias de leitura como uma poderosa “arma” na aventura de compreender um texto. Parece que, para muitos professores, “ler um poema é navegar por uma areia

movediça, como se não houvesse estratégias de leitura conscientes e objetivas das quais o leitor, (...) pudesse lançar mão para interpretar o poema” (OLIVEIRA, 2011, p. 162). Por isso que uma parte dos docentes prefere não trabalhar com este gênero literário.

De acordo com Silva (2006), há uma carência de noções teóricas e uma escassez de práticas de leituras literárias na escola e estes fatores contribuem para que o aluno encare a literatura como sendo de difícil compreensão, como pôde ser visto no trecho da aula. Os estudantes precisam ter mais contato com obras literárias para que ele entenda este tipo de produção textual e passe a ter mais familiaridade com os gêneros literários, como o poema. A partir de Beach e Marshall (1991), ela afirma ainda que o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leitura, de sentidos possíveis do texto literário, pois pela sua essência, ele dá condições para que cada leitor tenha uma experiência diferente de construção do sentido, pois o sentido não está no texto, nem no autor, mas é construído pelos leitores no momento da interação entre eles (autor/texto/leitor). É nesta interação dos alunos com os textos que o estudo da literatura e dos textos literários torna-se mais significativo.

O professor, ainda através do poema de Olavo Bilac, *Profissão de fé*, ensinou aos alunos sobre o conceito de rima rica e pobre. Estes conceitos devem ser ensinados, porque eles estão atrelados à estrutura do poema e uma estratégia de leitura importante é conhecer a estrutura do texto, pois isto ajuda o leitor a compreendê-lo. Porém, é importante ressaltar que a maioria dos docentes não trabalha buscando a compreensão do poema, mas o utilizam como pretexto para ensinar gramática ou questões mais ligadas à estrutura. No caso desta aula, o objetivo era revisar sobre o Parnasianismo e por isso era também importante estar atento a essas questões ligadas ao gênero. Vejamos abaixo:

Professor: *Quero que a estrofe cristalina. Cristalina, qual é a classe gramatical de cristalina? Estrofe cristalina... é o quê? (...)*

Aluno: adjetivo

Professor: *adjetivo, beleza. Do ourives saia da oficina. Oficina rima com cristalina, mas oficina é adjetivo?*

Alunos: *não*

Professor: *é o quê?*

Aluna: *substantivo*

Professor: *substantivo. Então eu tenho cristalina, adjetivo. Oficina, substantivo, uma palavra rima com outra, mas não tem a mesma classe gramatical. Isso que é rima rica.*

Apesar de o poema ter uma estrutura textual bastante flexível e que esta depende da intenção que o autor deseja causar no leitor, este gênero possui a rima como um dos seus elementos principais, não-obrigatório, mas importante, especialmente no Parnasianismo, que é a fase ensinada pelo professor. Entender estes conceitos auxilia o aluno a compreender a estrutura do texto e conseqüentemente o ajuda a construir o sentido ao ler.

Percebemos que o professor, ao trabalhar com este gênero, pretendia ensiná-los sobre o Parnasianismo e suas características. Porém, ele utilizou algumas estratégias de leitura importantes para a compreensão do poema, mas não as ensinou aos alunos, apenas fez uso de algumas delas na aula. É importante destacar a importância de ensinar estratégias de leitura relacionando-as aos gêneros textuais, pois isto possibilita a reflexão sobre o texto e sua estrutura, dentro de uma determinada situação de comunicação, o que faltou acontecer na aula. Além disso, o fato dos poemas, apresentados durante a aula aparecerem de forma fragmentada e esteticamente alterado, certamente prejudicou o trabalho com eles, pois estes elementos são importantes na compreensão deste gênero textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa foi analisar o ensino de estratégias de leitura em uma sala de aula de uma escola do Recife, com a utilização dos tablets distribuídos pelo Programa Aluno Conectado. Buscávamos saber como o professor ensina estratégias de leitura com o uso dos tablets, elencar as estratégias utilizadas por ele durante a aula e saber se o docente fazia a relação entre as estratégias utilizadas com os gêneros textuais ensinados.

A primeira dificuldade que sentimos foi encontrar professores que utilizassem os tablets do Programa Aluno Conectado em suas aulas. Nós sabíamos que a Secretaria de Educação já havia feito a entrega dos dispositivos para muitos alunos, mas não conseguíamos encontrar professores que os utilizassem como mais um recurso em suas aulas, assim como era uma das intenções do governo estadual. Acreditávamos que esses sujeitos seriam difíceis de serem encontrados, mas como foi visto em nosso percurso metodológico, não imaginávamos que essa seria uma tarefa quase impossível de realizar. Depois de muitas frustrações, conseguimos encontrar o professor-sujeito da pesquisa. Para nós, era essencial podermos realizar observação direta das aulas, visto que pretendíamos trabalhar com a metodologia de estudo de caso.

A partir dos dados levantados, podemos afirmar que o ensino da leitura durante a aula não ocorreu com o objetivo de formar leitores competentes, visto que, para isto, seria necessário ensinar estratégias de leitura e habilidades linguísticas. Isto pode ter ocorrido pelo fato do docente ter apresentado algumas concepções inadequadas para um professor que tem a leitura como um de seus principais eixos de ensino, visto que ele não conseguiu explicar direito questões relevantes tais como leitura, gênero textual e estratégias de leitura, podendo este fato ter interferido na maneira como ele ensinou leitura em sua aula, já que estes conceitos estão relacionados diretamente à prática docente, neste eixo de ensino. Os dados também mostraram outro fator importante, que indica a maneira como o professor utilizou o tablet, relacionado à falta de conhecimento do material didático inserido e disponibilizado neste

dispositivo. Quando o professor afirmava que o material era ruim e sem atrativo para os alunos, ele estava indicando sua maneira de lidar com as tecnologias no que se refere à leitura em suas aulas. Com isso, percebemos que existem muitos desafios a serem encarados e problemas a serem solucionados antes que, de fato, o professor possa utilizar as tecnologias em favor do desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da formação de leitores autônomos e críticos, que consigam ler e interagir em qualquer suporte textual.

Em relação às estratégias de leitura, verificamos que elas foram utilizadas antes da leitura, ativando os conhecimentos prévios dos alunos, e durante a leitura, buscando uma fonte especializada para buscar compreender palavras, frases não compreendidas ao longo da leitura e, também, enfatizando a atenção concentrada durante a leitura. Porém, não conseguimos observar nenhuma estratégia utilizada depois da leitura. Isto pode ter ocorrido pelo fato do docente desconhecer que o ensino das estratégias de leitura é um conteúdo importante para os docentes de Língua Portuguesa que desejam formar leitores competentes em suas aulas. Ele mostrou seu desconhecimento em um conteúdo trabalhado e conhecido há muitos anos pela maioria dos professores, como pudemos ver com as pesquisas citadas em nosso estudo. A maioria dos docentes conhece e sabe da importância do ensino de estratégias de leitura, em sala de aula, porém, os pesquisadores ainda não conseguiram verificar este conteúdo como objetivo das aulas de leitura dos docentes.

Sobre o trabalho realizado com o gênero textual poema e da relação dele com as estratégias de leitura, vimos que o professor utilizou algumas estratégias de leitura relacionadas à estrutura do gênero, mas não teve a preocupação de ensiná-las, buscando a compreensão do texto, o que seria importante, já que a maioria dos estudantes não tem muito contato com os gêneros literários. Isto pode ter acontecido porque, ao analisar as respostas dadas aos alunos, percebemos que o professor teve dificuldades em ensinar temas relacionados à literatura.

Então, diante destes dados, a nossa hipótese não foi confirmada, visto que acreditávamos, a partir de alguns estudos, que o professor ensinaria estratégias de leitura de forma intuitiva, inconsciente, o que não aconteceu.

Neste sentido, parece que o professor entende que não pode ensinar estratégias de leitura, apresentando uma concepção que vai de encontro aos teóricos que pesquisam e trabalham com a leitura. O professor em questão demonstra não estar preocupado em maximizar a aprendizagem dos alunos, como propõe a aprendizagem móvel. Acreditamos, em realidade, que a ausência do ensino de estratégia de leitura independe do uso do tablete. Este professor não ensina estratégias de aprendizagem nem com tablete e nem sem ele. Mesmo com sua vasta experiência em sala de aula e com sua formação específica, ele apresenta algumas lacunas que o prejudicam no ensino da leitura através das tecnologias móveis digitais. Estes problemas não estão ligados simplesmente ao docente, mas também à formação dele, à estrutura do ensino e à proposta do Programa Aluno Conectado, além de outras questões.

Além destas questões diretamente ligadas aos nossos objetivos, percebemos que a questão da conectividade é também um tema bastante sério e limitante dos processos de ensino e aprendizagem, pois é através da web que conseguimos acessar rapidamente as informações sobre qualquer assunto, ampliando as possibilidades de interação, comunicação e de troca de informações, que podem levar à aprendizagem significativa, tanto dentro da escola como fora dela, já que estamos tratando de dispositivos móveis.

Facilitar o acesso dos alunos às tecnologias digitais móveis foi uma contribuição importante do Programa Aluno Conectado, porém, a falta de conexões eficazes, nas instituições educacionais, dentre outros problemas de infraestrutura das escolas do nosso estado, de uma maneira geral, impede o uso pleno dos tablets, em todas as suas potencialidades e possibilidades. Com isso, o referido Programa fica aquém de sua proposta inicial, que era a de incluir digitalmente os alunos e de ter mais uma ferramenta a favor da aprendizagem. E, como vimos em nossa pesquisa, estes tablets têm sido utilizados para um uso muito mais pessoal do que pedagógico.

Além dos problemas de acesso à web e de infraestrutura das escolas, as dificuldades em relação à formação inicial e continuada dos docentes também podem representar um problema a ser resolvido brevemente, visto que as práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias móveis e sem fio são

diferentes das práticas pedagógicas tradicionais. Ou deveriam ser, pois mudam os papéis dos professores e dos alunos. Há, ou deveria haver, uma nova configuração metodológica, baseada na construção ativa do conhecimento, na autonomia e na colaboração, características diferentes da relação de dependência cultural do aluno ao professor e aos seus comandos.

Finalizamos este estudo com a consciência de que os dados aqui analisados não foram conclusivos, mas esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para despertar o interesse dos professores em relação à importância do ensino de estratégias de leitura com a utilização de tecnologias móveis e sem fio, buscando melhorar o ensino de leitura em nossas salas de aula.

Sugerimos, para futuros estudos, que algumas das questões trazidas aqui pudessem ser mais aprofundadas, em outros contextos educacionais, com um maior número de sujeitos e de observações em sala de aula - com a utilização dos tablets distribuídos pelo Programa Aluno Conectado e/ou outros dispositivos móveis e sem fio, analisando se a leitura tem sido foco de trabalho dos professores de Língua Portuguesa com a utilização dos tablets do PAC ou até que ponto a inserção destas tecnologias beneficiam aos alunos enquanto leitores em formação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio; LOBO-SOUZA, Ana; PINHEIRO, Regina. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, Júlio; DIEB, Messias (orgs). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 111- 122.
- BALADELI, Ana Paula; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ciberespaço e educação: proposições acerca dos letramentos digitais. **Revista Imagens da Educação**, Paraná. v. 2, n. 2, 2012. p. 67-73.
- BARRETO, Raquel. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (org). **Ler e navegar: espaços e percursos de leitura**. São Paulo: Mercado de letras, 2001. p. 199- 214.
- BURGOS, Taciana de Lima. **O hipertexto eletrônico de meio ambiente: estratégias de leitura e navegação**. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- CERTAL, F. M.; CARVALHO, A. A. Estudo sobre receptividade ao m-learning no ensino básico. In: VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga, 2011. **Anais da VII Conferência Internacional de TIC na Educação**. p. 1427 – 1438. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15940/1/207-Certal%20%26%20Carvalho-%20Challenges%202011.pdf> acesso em: 13 abril 2013.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: Um diálogo com Roet et al. In: ARAÚJO, César; RODRIGUES, Bernardes (orgs.). **Interação na internet: Novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: COSCAERLLI, Carla Viana (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-172.
- DIAS, Marcelo; NOVAIS, Ana. Por uma matriz de letramento digital. In: III Encontro nacional sobre hipertexto, Belo Horizonte, 2009. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf> Acesso em: 03 jul 2013.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Vanda; KOCH, Ingedore. **Ler e compreender**: Os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, Adriana Almeida. **A leitura de hipertexto**: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÖTTSCHE, Katja. Tecnologias móveis: uma mais valia em contextos educacionais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n.02, p. 62- 73, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2011. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Volume_Brasil/pnad_brasil_2011.pdf acesso: 05 jul 2013.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, César; RODRIGUES, Bernardes (orgs.). **Interação na internet**: Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 87-108.

LANCHA, Fátima. As tecnologias móveis no contexto da aprendizagem formal. In: Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, Braga, 2011. **Anais do Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania**. pp. 599-612.

LEU et. al. Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. In: **Reading online**. 2004. Disponível em: <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/> . Acesso em: 28 março 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, Antônio Carlos; MARCUSCHI, Luiz Antônio

(orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. Linearização, cognição e referência: O desafio do hipertexto. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, São Paulo, n. 3. p. 24-46, 1999.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, Ângela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAISMITH, L. et al. Literature Review in mobile Technologies and Learning. **Futurelab Series**, Report 11, 2004. Disponível em: <http://www.futurelab.org.uk/resources/mobile-technologies-and-learning-literature-review>. Acesso em: 19 abril 2013.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 51-66.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **A Formação do Hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor**. 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Hiperleitura e educação. **Revista Digital Hipertextus**, vol. 1, 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo6-emanuel-mary.pdf> Acesso em: 18 abril 2012.

OLLER, Carles; SERRA, Joan. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

OLIVEIRA, Meirilayne. Gêneros do discurso: o poema trabalhado na escola. **Revista Virtual de Letras**, vol. 3, n. 01, 2011. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/81.pdf> Acesso em: 20 jan 2014.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14. 546**, de 21 de dezembro de 2011. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 22 de dezembro de 2011. Poder executivo, p. 17.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco- Língua Portuguesa**. Pernambuco: Secretaria de Educação, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243f. Tese (Doutorado em linguística)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. Como centenas de nativos digitais da minha escola leem “ícones”. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias Digitais, Recife, 2012. **Anais do Simpósio Hipertexto e Tecnologias Digitais**. (não publicado)

SANTORUM, Karen; SCHERER, Lílian Cristine. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em:

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_o_papel_do_ensino_de_estrategia_s.pdf Acesso em: 04/04/2014.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice, 2011.

SANTOS, Leonor. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Sílvia; FRANCO, Cláudio (orgs). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 64-83.

SILVA, Ivanda Maria Martins. A literatura no Ensino Médio: desafios do professor. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p.27-43, 2011. Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2348/pdf> Acesso em: 10/12/2012.

SNYDER, Ilana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.255-282, 2010.

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

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. Ensino de leitura do hipertexto: um estudo sobre a preparação de atividades instrucionais em inglês e português em escolas de fortaleza. **Revista Digital Hipertextus**, vol. 1, 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo16-valeria-cavalcanti.pdf> Acesso em: 04/06/2012.

VALÉRIO, Claudia Lucia Landgraf. O professor leitor e formador de leitores em contextos digitais. **Revista Leitura em Revista**, Rio de Janeiro, n.3, p. 32-39, 2011.

XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: XAVIER, Antônio Carlos; MARCUSCHI, Luiz Antônio (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**: Linguagem e tecnologia. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro da entrevista

1- Sobre estratégias de leitura

1.1- Para você, o que é leitura?

1.2- Para você, o que são estratégias de leitura?

1.3- Você tem a preocupação de ensinar estratégias de leitura durante suas aulas? Por quê?

1.4- Para você, quais são as principais estratégias de leitura utilizadas antes, durante e depois da leitura?

2- Sobre o uso dos tablets na aula

2.1- Como foi a experiência de utilizar os tablets na aula?

2.2- Quais pontos positivos você aponta para o uso dos tablets durante a aula?

2.3- Quais pontos negativos você aponta para o uso dos tablets durante a aula?

2.4- Quais eram seus principais objetivos durante a aula com os tablets?

2.5- Para você, como deve ser a postura do professor, no momento das atividades de leitura, especialmente com a utilização dos tablets?

3- Sobre gêneros textuais

3.1- Para você, o que são gêneros textuais?

3.2- Você costuma ensinar estratégias de leitura relacionadas com os gêneros textuais? Por quê?

Apêndice B**Questionário****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1- Nome: _____

1.1- Idade: _____

1.2- Sexo: () F

() M

1.3- Escolaridade:

() Ensino médio regular

() Curso normal (magistério)

() Graduação incompleta: Qual: _____

() Graduação completa Qual: _____

() Especialização incompleta Qual: _____

() Especialização completa Qual: _____

() Mestrado incompleto Qual: _____

() Mestrado completo Qual: _____

() Doutorado incompleto Qual: _____

() Doutorado completo Qual: _____

1.4- Há quanto tempo atua como professor?: _____

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

2. FAMILIARIDADE COM O COMPUTADOR E AMBIENTES DIGITAIS

2.1 – Você tem acesso a computador conectado à internet?

() Sim () Não

2.2 – Em caso positivo, com que finalidade? Marque as opções que mais se adaptam ao seu uso.

() Entretenimento

() Pesquisas escolares/ acadêmicas

() busca de informações

() Comunicação com familiares, amigos, contatos profissionais

() Trabalho

() Outro. Especifique _____

2.3- Em qual dispositivo você mais acessa a internet?

() Desktop/ computador de mesa

- Celular
- Smartphone
- Netbook
- Notebook
- Tablets

2.5 – Quantas horas você gasta acessando a Internet?

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

Muito obrigada pela participação!