

MONITORAMENTO LEITOR DO PROJETO INTERLEITURAS: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO NA ERA DIGITAL DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL LE

Cristina Vergnano-Junger¹

Bruna Renova Varela Leite²

Kisye Cristina Silva de Paula³

1. Introduzindo o tema

Em 29 de fevereiro de 2012, em "conversa com a Presidenta" (BRASIL/SECOM, 2012), podemos observar o seguinte depoimento de Dilma Rousseff:

Visando ampliar os programas de inclusão digital, vamos lançar, por exemplo, no mês de março, o Projeto Piloto de Cidades Digitais em 80 municípios. O objetivo é permitir que a população possa se conectar à internet de forma gratuita em locais públicos, como praças e rodoviárias. (...) Estamos também implantando banda larga nas escolas públicas de todo o Brasil. (...) Foram adquiridos 150 mil computadores para professores e estudantes de 380 escolas. Em 2010, o projeto evoluiu para o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), em que os municípios podem adquirir computadores para suas escolas de empresa selecionada por pregão eletrônico realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (...) Todos esses projetos visam ampliar o acesso de estudantes e cidadãos em geral aos recursos da informática.

Os bens informáticos estão cada vez mais presentes no cotidiano da população, em especial nos centros urbanos. O governo, ciente disso, parece ter assumido uma política de incremento da inserção digital. Sua atuação se constata, ao menos pela fala da presidente, em dois campos: na implantação de acessos gratuitos e públicos à Internet e no incentivo ao letramento digital nas escolas, com apoio material a alunos e professores.

Embora reconheçamos, por assim dizer, a digitalização do mundo moderno, não podemos deixar de refletir sobre o tema mais criticamente. Não nos parece que o domínio desse mundo virtual e digital esteja plenamente democratizado. No entanto, o que nos preocupa, mais diretamente, é a questão do letramento, que preferimos considerar não simplesmente como "digital", como uma modalidade nova do processo de letrar, mas como "letramento na era

¹ UERJ, doutora; Instituto de Letras/UERJ - Setor de Espanhol. Contato: crisvj@terra.com.br

² UERJ, graduanda/ bolsista pibic- UERJ. Contato: bruna_renova@hotmail.com

³ UERJ, graduanda/ bolsista pibic- CNPq. Contato: kisye_cristina@yahoo.com.br

digital", como parte de um todo. Nesse caso, incluímos letrar-se em diferentes suportes e situações sociais de interação mediada pela(s) linguagem(ns).

Nessa linha, uma das primeiras questões que levantamos é o fato de que grande parte dessas interações mediadas por computador passa pela habilidade leitora. E podemos observar, em discussões de docentes e em publicações acadêmicas, preocupações com relação ao desenvolvimento do processo leitor de maneira geral, em especial em ambiente escolar (CORACINI, 1995; CARVALHO, 2002. CARLINO, 2003).

Outro aspecto, já relacionado ao texto virtual, está em suas especificidades e nas implicações que as mesmas envolvem. Assim, temos a necessidade de um domínio mínimo das máquinas e da existência de fontes de energia que as mantenham funcionando. Sem isso, não se pode sequer começar a ler. Por exemplo, a virtualidade leva a que, ao se desligar o computador, o texto desapareça, torne-se inacessível. Sua presença em suporte informático também lhe imprime certas peculiaridades, como a rolagem do texto no lugar da mudança de páginas, que afetam a relação leitor/material lido (SOTO, 2009).

A descentralização e não-hierarquização dos textos que se interconectam por meio dos *links* (essência de sua construção hipertextual) fazem com que tenhamos na ponta dos dedos uma potencial infinidade de materiais a serem lidos, com graus de relação entre si variáveis. Isso demanda um controle mais consciente e ativo do processo leitor, para que não nos percamos e possamos selecionar, entre um grande universo de recursos, aqueles que realmente nos interessam em dado contexto (RIBEIRO, 2005. PINHEIRO, 2005). E o leitor ainda precisa lidar com uma realidade tipicamente multimodal de textos que apresentam diversas linguagens (OLIVEIRA & VERGNANO-JUNGER, 2010), e com as questões de autoria e idoneidade das fontes e informações (VERGNANO-JUNGER, 2011).

Por fim, há a diferença nos usos em situações privadas e públicas. Cassany (2011) discute que os alunos jovens, mesmo fazendo parte de uma chamada geração digital e dominando vários usos das tecnologias da informação e comunicação (TICs), nem sempre conseguem separar as instâncias sociais nas quais se movem. Isso gera inadequações na utilização de aparelhos e gêneros, pois, muitas vezes, comportam-se numa situação formal, de estudo, por exemplo, como quando interagem com seus colegas nas horas de folga. Tensão entre publicidade e privacidade, seleção imprópria de linguagem, cópias sem referência de materiais diversos são alguns dos problemas que podem surgir em função de uma utilização acrítica dos textos virtuais.

A primeira questão a que esse contexto nos remete, então, é como estão lendo e interagindo digitalmente os futuros professores de línguas e os docentes já graduados. E, como uma derivação natural dessa problemática, de que modo sua formação contribui (pode contribuir) para favorecer sua preparação para lidar com tais dificuldades e, ao consegui-lo, serem mediadores na formação de gerações de usuários das TICs, de forma crítica e autônoma.

2. Apresentando a metodologia utilizada

O projeto “*Interleituras: interação e compreensão leitora em língua estrangeira mediadas por computador*” é desenvolvido no âmbito de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq, pertencente a uma universidade pública do Rio de Janeiro¹. Propõe um trabalho empírico com sujeitos estudantes e docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE), recolhendo suas crenças sobre leitura e monitorando atividades leitoras. Além de descrever, numa perspectiva exploratória e qualitativa, os procedimentos leitores desses indivíduos, objetiva discutir semelhanças e diferenças entre as leituras em meio impresso e digital e suas implicações no ensino-aprendizagem de E/LE.

Para alcançar nossos objetivos, começamos com o preenchimento de um questionário composto de assertivas sobre leitura e uso de TICs que são avaliadas pelos sujeitos em função do grau de aceitação que esses apresentam para cada informação disponibilizada. Esse questionário tem como funções permitir descrever e agrupar os sujeitos em perfis de leitores e usuários de tecnologia, com base em suas autopercepções.

As etapas seguintes estão caracterizadas por quatro sessões de leitura monitoradas pelos pesquisadores do grupo: duas livres e duas guiadas, cada qual em ambiente virtual e impresso. No caso das primeiras, os leitores realizam sua atividade segundo seus próprios objetivos, enquanto nas segundas, devem realizar uma tarefa estipulada pela equipe de pesquisa. Essas sessões são registradas de várias formas: gravação da tela do computador e da voz do sujeito, comentando sua trajetória e procedimentos, nos casos das leituras virtuais; gravação em arquivo de áudio mp3 nas leituras impressas; preenchimento de protocolos escritos para as quatro leituras; anotações dos pesquisadores, em diários de pesquisa; realização das atividades guiadas presentes em um formulário específico.

¹ GRPesq LabEV - Laboratório de Espanhol Virtual.

Ao final das coletas, os dados são todos digitados, transcritos e analisados pelo grupo, para serem apresentados aos sujeitos, numa entrevista de confrontação. Nessa, eles também podem apresentar suas considerações sobre o processo e sobre as reflexões dos pesquisadores, enriquecendo as análises.

Nossa proposta neste artigo é refletir sobre contribuições do projeto *Interleituras* ao processo de letramento de futuros professores de espanhol. Mas, como o espaço é restrito, optamos por um recorte centrado nas leituras livres virtuais de seis estudantes de terceiro período de Língua Espanhola, de uma instituição de ensino superior pública do Rio de Janeiro. O terceiro período pode ser considerado, nesse curso de oito semestres de língua espanhola, como a finalização de uma etapa básica. Da mesma forma, espera-se que os alunos, ao finalizá-lo, entrem num patamar de domínio intermediário do idioma estrangeiro. É também um período no qual começam a ocorrer práticas de ensino, inclusive de espanhol. Os sujeitos estão identificados por um código alfa-numérico, composto por g3 (referente ao terceiro período da graduação) e um número que remete à ordem em que se vincularam à pesquisa. Todos os sujeitos, então, são g3 seguido de um número, como, por exemplo, g3-002. Para simplificar, usaremos aqui somente os números, que são: 002, 003, 004, 007, 011 e 012.

3. Apresentando e comentando alguns dados

Segundo os dados coletados por meio das fichas de informantes, entre os seis sujeitos aqui apresentados, há um entre 17 e 20 anos (007); quatro entre 20 e 30 anos (002, 004, 011 e 012) e um entre 40 e 50 anos (003). Todos ainda são alunos de graduação de espanhol, mas dois deles (002 e 011) já lecionam espanhol em cursos livres, um dos quais é também professor graduado de língua portuguesa (011).

Como leitores, todos os seis apresentam uma média de atividades de leitura entre uma e três horas diárias, muitas vezes ultrapassando-as. O grande foco dessas leituras encontra-se no estudo e trabalho, provavelmente em função das próprias demandas da universidade, em especial em um curso de Letras, e do trabalho docente que alguns já exercem.

No que se refere às atividades nos computadores e Internet, o informante 003 (na faixa entre 40 e 50 anos) tem menos de uma hora gasta diariamente no seu uso, centralizando suas atividades na leitura e escrita. Sua idade, que o coloca fora dos indivíduos nascidos em plena era digital, talvez explique esse perfil. Há teóricos que defendem tal relação entre faixa etária

e proficiência/ integração com meios informáticos (PRENSKY, 2001), no entanto, isso não está definitivamente provado e é questionado por outros estudiosos (CASSANY, 2011).

O informante 011 (faixa entre 17 e 20 anos), sem dúvida faz parte, cronologicamente, daqueles nascidos na era digital. Tem uma média entre três e cinco horas diárias no uso de computadores, com atividades de leitura, escrita e uso de *e-mails*, e possui celular com Internet. Mas, contrariamente ao que seria de supor para essa geração, não faz uso de comunidades virtuais e, embora possua computador em casa, o usa prioritariamente no trabalho em dias úteis. Os demais sujeitos, todos na faixa entre 20 e 30 anos, ou seja, dentro da era digital ou muito próximos ao seu surgimento, encontram-se na média das três horas diárias de uso de computadores e Internet.

Independente da idade, apenas um dos sujeitos, entre 20 e 30 anos, interage bastante em comunidades virtuais, os demais nunca o fazem. O intercâmbio de *e-mails* é, para quase todos (exceto o sujeito entre 40 e 50 anos), a atividade mais frequente em ambiente virtual. Mas também leem, escrevem e navegam em páginas web.

De maneira geral, a autopercepção sobre como se caracterizariam como usuários das TICs, coloca quatro deles como "relativamente autônomos". Destacam-se dessa posição o sujeito mais velho, que se vê como "aprendiz digital", e dois na faixa dos 20 aos 30, sendo que um deles se considera "muito hábil e autônomo" (002) e outro como um "curioso", por força do uso das máquinas no trabalho (012).

O questionário ainda se encontra em processo de análise quantitativa pelo assessor estatístico do grupo. No entanto, em termos qualitativos, no que se refere ao conceito de leitura e à leitura em meio virtual, podemos caracterizar os seis sujeitos da seguinte forma:

a) 002 - Para esse sujeito, conceitualmente, a leitura é um processo multidirecional. Ele reconhece importância nos elementos linguísticos, mas não de forma absoluta. Não centra o processo nem no texto, em sua decodificação, nem no autor, mas parece valorizar o papel do leitor. No que se refere à caracterização do texto virtual e sua leitura, ele reconhece a sua natureza virtual, hipertextual e multimodal. É cauteloso ao identificar facilitação ou dificuldade no processo leitor em função das características dos gêneros virtuais e não valoriza a mudança de suporte como elemento de alteração desses textos. Ao descrever os usos que faz da tecnologia, mostra-se bastante hábil e conectado, embora, às vezes, precise imprimir os textos ao invés de lê-los diretamente na tela.

b) 003 - No que se refere à leitura, o sujeito mostra-se ambíguo. Apresenta concordância alta tanto em itens de perspectiva multidirecional, como nos de unidirecional centrados no texto e na língua. Em oposição, as crenças relacionadas aos textos virtuais são quase todas pontuadas com valores baixos ("quase nunca"), não importando se o sujeito, de modo geral, apresenta uma posição que reconhece as características de hipertextualidade, virtualidade, se considera que estas facilitam o processo leitor, ou se as acha prejudiciais (causadoras de dificuldades). Destacamos os dois únicos itens que foram considerados de grau alto de concordância ("muitas vezes"): reconhecimento do potencial de interação favorecido pela Internet e da multimodalidade. Em termos de uso pessoal dos recursos informáticos, apenas a redação dos próprios textos, a utilização de *pendrive* e a navegação em páginas novas relacionadas a tema de interesse foram alta e positivamente pontuados. Os demais itens demonstram seu pouco contato e habilidade com o meio digital.

c) 004 - De maneira geral, esse sujeito tende a uma perspectiva multidirecional. No entanto, e paradoxalmente, atribui peso alto ao leitor e, embora não considere a leitura como decodificação, nem a preponderância do código linguístico como base da compreensão, às vezes acha que o domínio de vocabulário e de estruturas gramaticais é essencial à leitura. No tocante aos textos digitais, reconhece suas características e vantagens e faz um bom uso dos recursos informáticos. Mas também admite dificuldades que podem surgir da descentralização, liberdade de publicação e falta de controle que os ambientes virtuais propiciam.

d) 007 - As crenças sobre leitura desse sujeito são inconclusivas. Marca com alta valoração tanto aspectos multidirecionais, quanto unidirecionais, indistintamente, não permitindo que se trace um perfil claro de seu posicionamento enquanto leitor. Não parece reconhecer a terminologia técnica de caracterização dos textos virtuais e certas especificidades. Mas, ao avaliar assertivas mais descritivas, demonstra que reconhece algumas de suas características e as valora positivamente. É capaz de registrar limitações no uso das TICs, como a confusão que o leitor pode experimentar ante as múltiplas opções de navegação e a apropriação indevida de materiais. Faz uso de muitos recursos e atividades em computadores e Internet, mas não daqueles altamente especializados, como resolver problemas técnicos, usar programas especializados, fazer *backups* etc. Tampouco, apesar de sua pouca idade, utiliza *chats*, participa de fóruns, usa chamadas de voz para comunicação ou utiliza com frequência agendas virtuais.

e) 011 - Esse sujeito apresenta-se como alguém cujo conceito de leitura é claramente multidirecional e interativo. Reconhece as especificidades do texto digital e seus aspectos positivos, não pontuando características negativas e/ou limitadoras em seu uso. Como usuário de TICs, descreve-se como alguém que utiliza vários recursos assiduamente, mas não usa programas especializados, nem agendas virtuais ou comunicação de voz. Tampouco costuma criar estratégias para solucionar problemas ou melhorar a navegação. A solução de problemas e o uso de todos os recursos que as máquinas lhe oferecem são pouco explorados.

f) 012 - Esse sujeito reconhece as múltiplas possibilidades de interpretação, a integração de vários níveis de memória, a importância dos gêneros discursivos, do uso de algumas estratégias e de elementos enunciativos. No entanto, por um lado, valoriza o domínio da língua para a compreensão (embora atribua à "leitura como decodificação" apenas um grau de aceitação equivalente a "às vezes") e, por outro, o leitor como centro do processo. Isso pode significar que não tem muito claro um modelo de processo leitor, oscilando entre a perspectiva multidirecional e a unidirecional. Reconhece as características mais marcantes dos gêneros digitais - caráter efêmero, não-sequencialidade, multimodalidade, descentralização, inclusive considerando que muitas vezes a mudança de suporte altera sua natureza. Mas destaca os problemas relacionados à apropriação indevida de materiais da Internet e, aceita que, às vezes, a não-linearidade pode confundir o leitor, por um lado, e sua hibridéz pode facilitar a leitura por outro. Faz uso de regular a frequência de diferentes recursos digitais, apenas não usando o computador para chamadas de voz.

Na atividade de leitura livre virtual, foi proposto que os sujeitos navegassem por um período em torno de 30 a 45 minutos, segundo seus próprios objetivos e interesses, procurando reproduzir, o máximo possível, suas práticas habituais. Durante esse tempo, deveriam registrar no protocolo escrito: seus objetivos e hipóteses de leitura, a ativação de conhecimentos prévios, *links* presentes e/ou acessados, uso de imagens e outros recursos, dificuldades e as estratégias utilizadas para solucioná-las, organização da navegação e gêneros lidos. Também foi solicitado que comentassem verbalmente seus procedimentos e reflexões, que seriam gravadas no mesmo arquivo que registraria em vídeo a movimentação na tela do computador. O resultado do monitoramento de leitura livre virtual foi o seguinte:

a) 002 - O preenchimento do protocolo escrito foi bastante sucinto. Suas ações estiveram vinculadas à procura de textos de literatura - livros, resumo e texto completo. Não enfocou a língua espanhola durante a navegação, uma vez que as obras eram em português, e alcançou

parcialmente seus objetivos. Registrou não ter tido dificuldades, considerando que seus conhecimentos (básicos de Internet) foram o fator que o ajudou. No entanto, deixou registrado que sentiu falta de poder sublinhar e tomar notas, o que faria se estivesse utilizando suporte em papel. Para ele, os títulos sempre definem seu caminho na leitura virtual, ao contrário das imagens, que precisam ser muito interessantes para influenciá-lo. Viu vários *links* nas páginas acessadas, mas não chegou a clicar em nenhum. Ainda assim, os considera determinantes, ao menos no que se refere ao buscador, que utilizou e costuma utilizar em sua navegação. Nesse sentido, costuma escolher os *links* que "descrevem mais".

Comparando a descrição de sua atividade às crenças manifestadas na ficha e no questionário, podemos confirmar que esse sujeito realmente sente-se à vontade em ambiente virtual, com a ressalva de sua necessidade de suporte em papel para tomar notas. Sua leitura tem foco, explora seus próprios conhecimentos, mas não aproveita toda a gama de recursos do meio virtual, menosprezando as imagens, por exemplo.

b) 003 - Durante a sessão de monitoramento, houve um problema técnico com o microfone, resultando na não-gravação da voz do sujeito. No entanto, o pesquisador que o acompanhou tomou exaustivas notas, o que permitiu recuperar o processo satisfatoriamente. Além disso, como a falha foi detectada logo após a atividade, foi possível resgatar os detalhes com maior precisão.

O objetivo desse sujeito era encontrar material sobre o dia mundial da água. Buscou páginas prioritariamente em espanhol, fechando aquelas que estavam em português. Mas, ao final, acabou cedendo e lendo uma em português, pois era sobre o tema que procurava e despertou-lhe interesse.

Não conseguiu preencher eficazmente o protocolo, pois parece tê-lo interpretado como um exercício que demandava respostas e não um registro de suas ações. Além disso, o fez somente após concluída toda a atividade de leitura e navegação. Apesar de registrar que não teve problemas, a despeito de seus poucos conhecimentos informáticos, apresentou vários momentos de dificuldade. Por exemplo, ao abrir uma imagem numa lista de buscador, se interessou pelo texto que estava sob a mesma, mas não conseguia saber como acessá-lo, pedindo apoio ao pesquisador; também desconhecia uso de teclas do computador (como o *backspace* e *enter*) e não sabia como apagar o endereço escrito na caixa de acesso do buscador.

Além de todas as dificuldades técnicas de navegação, em termos de leitura, demonstrou limitações e uma tendência à perspectiva unidirecional centrada no texto. Leu em voz alta tudo o que acessou, inclusive se estava em português, acompanhou as linhas, na maioria das vezes com o cursor do *mouse* e não entendeu o objetivo do protocolo (mesmo quando explicado pelo pesquisador). Podemos supor que a idade pode ter influência sobre suas dificuldades de uso das TICs, no entanto, a pouca habilidade para uma leitura multidirecional leva-nos a crer que o problema encontra-se no âmbito do letramento de maneira geral. A confusão presente no preenchimento do questionário se confirmou na prática leitora e reforça tal hipótese de deficiências na compreensão. Mas vale destacar que, apesar de todas as limitações, o sujeito ressalta a importância e o valor do uso de TICs, que deveriam ser exploradas na formação dos universitários.

c) 004 - O preenchimento do protocolo por esse sujeito foi sucinto e objetivo. Curiosamente, um de seus objetivos foi treinar a pronúncia em espanhol, além de obter informações sobre últimas notícias. Isso explica porque fez suas leituras em voz alta. Consideramos, com base em teorias a respeito de compreensão leitora, que isso pode ter prejudicado em parte o entendimento dos textos. O fato de esse sujeito fazer questão de ir comentando e explicando o que entendia, talvez justifique-se como uma estratégia para contornar as limitações compreensivas de uma leitura em voz alta. Nesse sentido, deixou claro no protocolo que a leitura em voz alta realmente limita o entendimento.

Começou sua atividade pelo jornal espanhol *El País*, lendo uma reportagem sobre a morte de Elizabeth Taylor e um texto de opinião sobre aspectos humanos de assassinos. Passou, no entanto, em seguida para o buscador Google, selecionando-o na língua espanhola. Em termos de estratégias, utilizou palavras-chave no buscador, fez leituras pontuais para selecionar uma informação específica, selecionou, entre os *links* os que lhe pareciam mais descritivos do que procurava, utilizou intertextualidade e hipertextualidade para complementar informações sobre a autora de Maitena (procurou e leu algumas de suas histórias) abrindo a Wikipedia.

Considera que os títulos são muito importantes para escolher o que ler e que as imagens chamam atenção e ajudam nas inferências. Mas, apesar disso, afirmou que procurou ficar mais concentrado no texto do que nas imagens. O pouco tempo foi considerado um fator prejudicial à reflexão, junto com o uso da leitura em voz alta. Ao final, reconheceu que ler na tela é cansativo e que uma leitura em papel pode ser mais proveitosa.

A atividade leitora de 004 de certa forma confirma seu perfil de crenças. Tem relativa

autonomia no uso do computador e da Internet, mas não parece ser esse seu suporte preferido. Como leitor, também desenvolve-se bem, inclusive com avaliações críticas sobre os motivos de suas dificuldades e limitações.

d) 007 - A atividade desse sujeito foi curta. Terminou-a em 20 minutos e não quis continuar, pois disse que não havia nada mais para buscar na Internet. Centrou-se na busca de textos literários, do *site* de um professor e de Cervantes, autor de quem o sujeito gosta muito, segundo sua declaração. De fato, na ficha e no questionário, percebe-se que as práticas de leitura mediadas por computador ficam mais restritas ao trabalho e que o próprio sujeito se considera relativamente autônomo.

No que se refere ao registro da atividade, tanto no protocolo escrito quanto na verbalização, opta por fazer isso ao final. Afirma que gosta de fazer uma coisa por vez, então, primeiro navega, depois comenta. Suas anotações no protocolo são bastante breves e não esclarecem plenamente suas trajetórias, dificuldades e soluções.

Utiliza buscador, com palavras-chave. Em termos de estratégias, escolhe caminhos com base em títulos de seu interesse; faz leituras superficiais (*skimming*) de textos selecionados; utiliza seus conhecimentos de mundo para avançar; ao invés de utilizar inferência ou dicionários online, prefere tirar dúvidas com o pesquisador. Escolheu textos sem *links*, portanto, não foi possível explorar sua capacidade de leitura hipertextual, nem a intertextualidade. Havia uma imagem de Cervantes, mas não parece ter sido significativa para o contexto leitor.

Não teve problemas de navegação, ou com o sistema operacional, segundo ele. Mas pudemos perceber que a coesão dos textos e aspectos gramaticais, devido ao espanhol arcaico utilizado, geraram dificuldades de compreensão.

Mesmo sendo um sujeito que, cronologicamente, poderia ser inserido na era digital, não demonstra aptidões específicas para utilizar os recursos informáticos, nem grande interesse em fazê-lo. Enquanto outros sujeitos queixaram-se que o tempo foi curto para o que desejavam fazer, esse decidiu interromper prematuramente sua atividade, por encontrar-se satisfeito e não ter nada mais que buscar. Embora não seja conclusivo, a sua navegação parece espelhar a certa indefinição conceitual e teórica que o questionário deixou transparecer no que se refere à leitura.

e) 011 - Esse sujeito realizou uma atividade de 30 minutos e praticamente não fez anotações no protocolo escrito. Seu objetivo era encontrar músicas e informações sobre Alejandro Sanz.

Não ficou clara a motivação para isso, talvez fosse interesse pessoal, talvez, como dá aulas de espanhol, procurasse materiais para seus cursos. Em seus objetivos deixou apenas manifesto que desejava descobrir curiosidades.

A base de sua atividade apoiou-se no uso do buscador Google. Como queria material em espanhol e, inicialmente, o acesso foi ao Google.br, informou que teve alguma dificuldade para mudar para o buscador em espanhol - Google.es - mas conseguiu fazê-lo satisfatoriamente e sozinho. Como estratégia, acessou *links* oferecidos no buscador, mas fazendo antes uma rápida varredura de todos, procurando apenas o que lhe interessava (*scanning*). No entanto, não explicitou o critério de escolha daqueles que acessou efetivamente. Após entrar nas páginas dos *links*, utilizava uma leitura geral (*skimming*) e retornava ao buscados para nova consulta do mesmo assunto. No caso de dúvidas de vocabulário, não perguntou nada ao pesquisador, utilizando os próprios recursos virtuais para esclarecer a questão. Mas não consultou qualquer dicionário e, sim, o próprio buscador. Além do Google, abriu também a Wikipedia.

Durante a leitura, move o *mouse* pela tela, para encontrar ícones de navegação e para acompanhar sua trajetória. No entanto, nem sempre os movimentos são lentos, ritmados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Ao contrário, são rápidos e em diferentes direções. Isso nos indica que não deve usá-lo como um tipo de régua para acompanhar o texto, mas como um sinal de uma leitura com movimentos não lineares dos olhos, com atenção superficial ao todo, fixada em alguns fragmentos, buscando elementos concretos de seu interesse. As imagens com *links* também mereceram atenção e foram acessadas.

A conclusão que podemos tirar desse comportamento é que o sujeito, como parece indicar por sua ficha e questionário, controla sua leitura em função de objetivos concretos, sabe utilizar alguns dos recursos que a máquina oferece e sabe empregar estratégias quando necessário.

f) 012 - Esse sujeito propôs para si três objetivos: buscar informações turísticas sobre a Catedral de Sevilha para a composição de um guia turístico (talvez um trabalho de alguma disciplina da universidade), consultar informação de seu trabalho e encontrar notícias esportivas. No entanto, apesar de ter registrado isso no protocolo, oralmente comentou que os assuntos surgiram aleatoriamente, enquanto pensava nas buscas por material.

Em termos técnicos, sentiu algum estranhamento com relação às diferenças de organização do sistema operacional Linux, mas, reconheceu que a sua estabilidade e a boa conexão à Internet

facilitaram sua atividade. Também comentou que sentiu falta do Google Maps, mas, como o acessou, talvez estivesse referindo-se ao Google Earth, o que não ficou muito claro para o pesquisador.

Seus procedimentos foram: acessar o buscador em espanhol, utilizar palavras-chave, acessar os *links* linear e ordenadamente (do primeiro ao segundo) sempre retornando à página do buscador, para, depois, fazer nova pesquisa, com a mudança de palavra-chave. Terminada essa primeira etapa, busca *sites* relacionados a questões de trânsito e informa que o que está pesquisando refere-se ao trabalho. O material acessado está em um arquivo .pdf. A última etapa de sua navegação foi o acesso a notícias e a um *link* de *site* de esportes. Nessa parte, sua leitura foi mais intensa, pois leu todo o texto das notícias que acessou. Podemos comprovar essa atitude pelo acompanhamento que fez com o *mouse* do que ia lendo em cada momento das atividades.

Dois aspectos parecem ter causado distúrbio em sua leitura: por um lado a dificuldade com o tempo, que considerou pouco, para a tarefa e, por outro, a inibição causada por ter que verbalizar em voz alta o que fazia a cada passo. Ainda assim, esse leitor demonstrou ser capaz de alcançar seus objetivos e de solucionar pequenas dificuldades durante o processo, como encontrar o navegador no sistema operacional novo que estava usando. Também ficou claro que sua motivação pessoal e o conhecimento do assunto favorecem uma leitura mais fluente.

4. Tecendo breves conclusões considerando as implicações na formação de futuros professores de espanhol

Uma das observações mais frequentes entre teóricos que discutem as TICs e as interações por meio de ferramentas digitais parece ser que os novos suportes e recursos estão mudando a forma de nos relacionarmos com os textos. Naturalmente, essa amostra de pesquisa que discutimos não é suficiente para determinar um padrão, mas podemos observar indícios de que, necessariamente, a idade não garante ou impede a proficiência na leitura em ambiente virtual. Também parece possível supor que, embora haja especificidades nos gêneros digitais, muitas das estratégias empregadas pelos sujeitos não diferem daquelas usadas em textos impressos. E isso independentemente do grau de proficiência leitora e/ou digital que apresentem. *Skimming*, *scanning*, certo conservadorismo no acesso aos links e imagens e um cuidado em retomar as janelas que estavam sendo consultadas inicialmente parecem ser

procedimentos bastante comuns entre os sujeitos nessa situação de leitura livre. Também os interesses e motivações pessoais (incluídas aqui as relacionadas ao trabalho e/ou estudo) estão presentes na atividade.

O fato é que essa atividade pareceu indicar que o uso das TICs, em especial a leitura e a escrita diretamente no computador, ainda não estão naturalizadas no meio de estudo. Mesmo os usuários mais proficientes podem sentir falta de facilidades do suporte em papel. Isso significa que, durante a formação de futuros professores (em nosso caso, de espanhol), é importante estimular tais usos, criando situações em que sejam demandados. Se considerarmos que é crescente a presença dos computadores e da Internet na vida cotidiana, promover espaços de interação mediada pelos computadores acompanhados de uma reflexão crítica deve ser uma meta dos novos programas de formação inicial e continuada.

Um aspecto de criticidade que pode ser ilustrado por meio dessa pequena amostra refere-se à seleção de *sites*. Ao menos dois sujeitos recorreram à Wikipedia. Claro está que a leitura que realizavam era livre e que não parecia, naquele contexto, voltada para trabalho ou estudo. Ainda assim, o caráter de *wiki* - escrita livre e colaborativa - dessa enciclopédia virtual permite que, em alguns casos, haja a veiculação de informações imprecisas ou mesmo errôneas. É certo que há verbetes da Wikipedia que apresentam extensa referência bibliográfica e observações sobre sua preocupação com a idoneidade das informações. Por isso, um leitor atento e preocupado com as fontes que utiliza deve estar atento a esse aspecto e saber avaliar o material que consulta em cada situação específica, segundo seus objetivos. Nesse sentido, talvez um dos aspectos mais necessários na educação virtual ou no letramento na era digital seja justamente a conscientização da necessidade de comprovação de dados. Essa pode ser feita pelo cruzamento da informação de diferentes fontes (inclusive virtuais), pela pesquisa sobre o autor e/ou a instituição a que se vincula e mesmo pela colocação de fragmentos, sobre os quais se tenha alguma dúvida, em buscadores. Nesse último caso, às vezes, algo que encontramos numa página, sem qualquer referência, tem uma fonte original diversa daquela que estamos consultando, o que nos leva à questão do plágio ou da apropriação indevida de textos de outros autores.

Outro ponto que queremos destacar se refere à falta de letramento de modo geral. Não se pode esperar que alguém com deficiências na leitura e/ou na escrita desempenhe tais atividades no meio virtual de modo mais pleno do que o faz em meio impresso. Entre outros motivos porque terá que lidar também com as questões técnicas. Hoje observamos certo ufanismo no

que se refere à inserção das TICs nas escolas. Embora concordemos que essa é uma demanda justa e necessária no contexto moderno, atentamos para a falácia subliminar a tal atitude. As tecnologias em si não podem modificar a educação radicalmente. São os usos que delas se fazem e em particular o uso crítico, autônomo, consciente, que podem trazer inovações e avanços. Nesse sentido, defendemos que a inclusão digital deve passar pela responsabilidade, pela criticidade quanto a conteúdos e práticas, e caracterizar-se como um elemento mais do letramento, num sentido mais amplo de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. C. RODRIGUES, B. B. (org) *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

BRASIL/SECOM. Visando ampliar os programas de inclusão digital vamos lançar, no mês de março, o Projeto Piloto de Cidades Digitais em 80 municípios. *Conversa com a Presidenta*. Em questão - boletim 1479-29.02. Brasília: SECOM, 2012. Disponível em: https://gestao.secom.gov.br/sobre-a-secom/nucleo-de-comunicacao-publica/copy_of_em-questao-1/boletim-1479-29.02/visando-ampliar-os-programas-de-inclusao-digital-vamos-lancar-no-mes-de-marco-o-projeto-piloto-de-cidades-digitais-em-80-municipios. Acessado em 29/02/2012.

CARLINO, Paula. Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 33, año IX, abril/ 2003, Barcelona: Graó.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, ano 3, n. 5, ja./jun. 2002, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/ UERJ.

CASSANY, Daniel. Después de internet... *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 57, p. 12-22, abril, 2011.

CORACINI, Maria José (org). *O jogo discursivo na aula de leitura; língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

FRANCO, C. (Orgs.) *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, Núcleo de Pesquisas em

Linguagem, Educação e Tecnologia, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Rodrigues. VERGNANO-JUNGER, Cristina de S. Imagens no ciberespaço: teorias e exemplos de leitura em E/LE. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 13, n., 2010. p. 211-237.

PINHEIRO, Regina Claudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In:

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, n. 5, October 2001, MCB University Press.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005. p. 125-150.

SOTO, Ucy. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, Ucy et. al. *Novas tecnologias em sala de aula (re)construindo conceitos e práticas*. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2009.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira. In: TAVARES, K.; BECHER, S.;

Submissão: Março de 2012

Publicação: Julho de 2012