

A internet como fonte de textos para o ensino de e/le: alterações na transposição didática de textos virtuais

Cristina Vergnano-Junger – UERJ
Rafael dos Santos Lazaro – SESI/RJ

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre as implicações da transposição didática de textos virtuais retirados da Internet e transformados em recurso para o ensino de leitura em espanhol como língua estrangeira. Baseia-se em um estudo de caso com um docente da rede municipal do Rio de Janeiro e segue os princípios da leitura sociointeracional e multidirecional e da hipertextualidade, interatividade e multisssemiose¹ dos textos virtuais.

Palavras-chave: espanhol língua estrangeira; transposição didática; leitura; hipertextos virtuais

**Internet as source to texts for Spanish foreign language teaching:
Changes caused by virtual texts didactical transposition**

Abstract: This article presents reflections about the implications of didactical transposition of virtual texts from Internet applied to Spanish foreign language reading comprehension classes. Its theoretical basis is the sociointeractive and multidirectional reading comprehension and the hypertextuality, interactivity and multisssemiosis of virtual texts.

Keywords: Spanish foreign language; didactical transposition; reading comprehension; virtual hypertexts.

1. Introdução

Apresentamos neste artigo alguns aspectos de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Laboratório de Espanhol Virtual - LabEV, voltada para a discussão da transposição didática de recursos retirados da *Internet* para aulas de espanhol língua estrangeira (E/LE). Centramo-nos na discussão de consequências oriundas das adaptações realizadas por um professor, durante seu planejamento e execução de atividades, quando da transposição de textos virtuais para sala de aula, transformando-os materiais didáticos. Analisamos,

¹ O termo multisssemiose (Xavier, 2005) está sendo usado neste artigo como um sinônimo de multimodalidade, referindo-se à característica que possuem os textos eminentemente virtuais de conjugar diferentes linguagens em sua composição: sons, imagens estáticas, imagens em movimento (ou seja, textos não verbais), além do texto verbal.

brevemente aqui, alguns aspectos de um texto selecionado e transposto e dos exercícios para ele propostos pelo sujeito professor, além dos conceitos de leitura que subjazem ao seu trabalho.

Em termos teóricos, seguimos as perspectivas multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010) e sociointeracional (NUNES, 2005) de leitura, a caracterização dos textos virtuais como hipertextuais, multissemióticos e interativos (COSCARRELLI, 2003. XAVIER, 2005), a noção de transposição didática e didatização de recursos da Internet nas aulas de E/LE (GUIMARÃES & VERGNANO-JUNGER, 2008. CASTELA, 2009.). Quanto ao aspecto metodológico, adotamos o estudo de caso com abordagem qualitativa de análise dos dados.

Ao longo deste artigo, apresentamos uma breve fundamentação teórica que dá suporte às discussões nele desenvolvidas, detalhes da caracterização do estudo e a discussão de alguns dos dados observados.

2. Breves considerações sobre leitura, textos virtuais e ensino de LE

A questão do desenvolvimento do aluno-leitor vem sendo discutida por diversos autores nas últimas décadas (GRIGOLETO, 1995; CARVALHO, 2002; VERGNANO-JUNGER, 2002). Documentos Institucionais (DIs) norteadores do trabalho pedagógico nas escolas públicas da rede municipal carioca, como os PCNs (BRASIL, 1998) e o Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), destacam a importância do ensino da habilidade de leitura nas línguas estrangeiras (LE) como elemento para o desenvolvimento do engajamento discursivo do educando. Porém, observamos em materiais didáticos ou nas práticas escolares que o ensino de LE aborda frequentemente o ato de ler sob uma

perspectiva decodificadora, com pequena valorização da leitura no contexto do aprendizado de uma nova língua enquanto atividade de construção de sentidos, acesso ao conhecimento e/ou forma de comunicação (VERGNANO-JUNGER, 2006).

A descrição da leitura vem centrando-se em diferentes focos ao longo do tempo, variando de acordo com a ênfase dada ao texto, ao leitor, ou à interação entre estes (KLEIMAN, 1996. AMORIM, 1997. VERGNANO-JUNGER, 2002. CASTELA, 2009). Em outras palavras, “*diferencia-se cada modelo no que se refere ao processamento da informação, o envolvimento do leitor e o conceito de texto*” (NUNES, 2005: 1).

Amorim (1997) descreve o *modelo de decodificação*, predominante entre os anos 30 e 60, como aquele em que se considera a leitura como uma atividade linear, mecânica, centrada no processamento gráfico, no qual a informação passa do texto ao leitor de forma ascendente. O leitor, portanto, ocupa um papel passivo de decodificador do texto, desde letras e palavras a frases e parágrafos, com grande valorização do aspecto gramatical e do vocabulário.

Como contrapartida, aproximadamente em meados da década de 1960, surge o *modelo psicolinguístico*. Diferentemente do anterior, o fluxo de informação é tratado de forma descendente, partindo do leitor para o texto. Aquele passa a ser o centro da atividade leitora, enfatiza-se seu conhecimento prévio e o uso de estratégias, se lhe atribui a capacidade de antecipar informações sem precisar, necessariamente, usar todas as pistas textuais (KLEIMAN, 1996. AMORIM, 1997).

Os PCNs (BRASIL, 1998) propõem que o trabalho com LE se baseie no modelo interacional de leitura, desenvolvido a partir dos anos 1980. Neste, o fluxo de informação passa a ser considerado bidirecional, ou seja, ascendente e descendente

(KLEIMAN, 1996; AMORIM, 1997). Essa perspectiva privilegia a interação entre leitor e autor mediada pelo texto. Tal interação aparece tanto no processamento de informação² como no processo de comunicação entre leitor e autor. Posteriormente, o modelo é incrementado com a inclusão de aspectos relacionados ao contexto no qual ou para o qual a atividade leitora acontece e a elementos socioculturais, sendo denominado como sociointeracional (NUNES, 2005).

Em pesquisas recentes, Vergnano-Junger (2010) passou a caracterizar o processo leitor com base no comportamento de processamento da informação por parte do leitor, apresentando duas perspectivas: uma unidirecional e outra multidirecional. No primeiro caso, a compreensão se basearia em dados provenientes de uma única fonte (texto ou leitor, separadamente). No segundo, a construção de sentidos se daria de forma complexa, com base na interação e integração de elementos de variadas fontes/suportes e direções: texto, conhecimentos do leitor, contexto, realidade sociohistórica, intertextualidade e interdiscursividade advindas de outros textos e materiais etc. Tal proposta, que não se pretende configurar como um modelo propriamente dito, corrobora a necessidade de investimento na formação sistemática de leitores capazes de interagir, selecionar, avaliar criticamente os recursos de que dispõem, abertos à intertextualidade e à multissemiose típicas da comunicação moderna. Nesse sentido, entendemos tal abordagem como adequada à discussão sobre a formação de leitores e o trabalho docente envolvendo letramento, inclusive a partir dos suportes digitais e multimidiáticos.

No que se refere aos avanços surgidos com as tecnologias da informação e comunicação (TICs), a *Internet* representa hoje um recurso essencial quando nos

²Amorim (1997) define como interacional o fluxo de informação porque esse se relaciona com a interação entre o que o leitor traz, como previsões e conhecimentos prévios e as com informação contidas no texto. Com isso, o leitor pode, por exemplo, rejeitar ou confirmar suas previsões de acordo com as informações que o texto o oferece.

referimos à comunicação. Em um curto espaço de tempo, ela incrementou uma aceleração na velocidade e acessibilidade à informação. Na área educacional, sentimos esse impacto de diversas formas, como, por exemplo, na maneira pela qual a *Internet* serve como fonte na qual os professores buscam materiais para serem levados à sala de aula (GUIMARÃES, 2008). Os textos desta fonte, no entanto, têm especificidades que não devem ser ignoradas em um trabalho de leitura (VIEIRA, 2007).

Costa (2005) afirma que na *Internet* leitores e autores estão diante de novos processos de compreensão e produção textuais. Afirma que há modificações no ato de ler e escrever que se diferenciam da “*sucessividade canônica*” das ferramentas ou dos suportes impressos tradicionais. No que se refere às estratégias de leitura, Costa (2005:104) descreve que “*a leitura/escrita de (hiper)textos virtuais de estrutura reticular que circulam na Internet podem exigir estratégias (meta)cognitivas diferentes das da leitura/escrita do texto-papel linear*”. Estratégias diferenciadas que podem ser demandadas nessa leitura virtual estarão ligadas não apenas ao suporte em si, mas também aos novos gêneros³ cuja criação favoreça. E o aluno-leitor precisará conhecer/desenvolver essa(s) nova(s) forma(s) de ler, reconhecendo as particularidades deste tipo de leitura. Mas destacamos que, igualmente, merece atenção o ajuste de comportamento desses jovens aos usos particulares e públicos que implicam tais tecnologias (CASSANY, 2011).

Apesar das mudanças que o suporte virtual pode favorecer, assumimos que ainda que o leitor utilize (algumas) diferentes estratégias para a compreensão do texto *online* ou

³ O termo “gênero” apresenta diferentes concepções, segundo a linha teórica que se adote. Aqui, seguimos, principalmente, a proposta de Bakhtin, para quem “*cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1977: 279). Eles se caracterizam, portanto, por conjuntos de enunciados, inseridos em esferas da atividade humana, variáveis segundo a sociedade na qual se inserem, finalidade e época, relativamente estáveis e em número infinito.

para o texto impresso, ler sempre será um ato de atribuir significados e construir sentidos, independente do meio e do suporte (VIEIRA, 2007). No entanto, considerando novos comportamentos que estão surgindo no contexto das relações mediadas pelas mídias digitais, defendemos a necessidade de trabalhar com o aluno como desenvolver leituras de textos (ou de hipertextos) de diversos gêneros. Destacamos, principalmente, as tensões que surgem da confusão entre usos públicos e privados da leitura (CASSANY, 2011) e das dificuldades com determinados usos acadêmicos, escolares e de trabalho da atividade leitora (pesquisa, seleção de fontes e textos, construção de sentido em gêneros científicos ou técnicos, por exemplo). Embora muitos jovens já utilizem diferentes recursos informáticos e conheçam muitos gêneros digitais, Cassany (2011) adverte que, muitas vezes, eles não conseguem, por exemplo, separar as práticas exercidas entre amigos das demandadas em ambientes escolares e de trabalho. O objetivo de um trabalho sistemático com compreensão caracteriza-se por desenvolver a competência leitora, o pensamento crítico e a capacidade de adequar-se às diferentes situações sociais da leitura.

As novas características atribuídas ao processo leitor do texto virtual envolvem o conceito de hipertexto, definido por Xavier (2005: 171) como *“uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”*. O autor (id. *ibid.*) destaca o aspecto multisemiótico da nova tecnologia de linguagem, na qual o sentido não se forma somente por meio das palavras, mas de sons, gráficos, imagens estáticas ou em movimento, interligados e presentes num mesmo suporte. Há ainda que considerar a possibilidade de conectar-se a vários textos, saltando de uns a outros por meio de *links*⁴ disponibilizados

⁴ “Os *links* têm como função reunir textos e redes de significações aos quais os leitores vinculam outras redes de significações. Das conexões surge o sentido. Esses nós são portadores de sentido não somente no termo destacado, mas também na imagem (ícone) que o identifica, visto que contribuem para a construção de sentidos pelo leitor e influenciam no percurso que realizará durante a leitura.” (CASTELA, 2009: 74)

pelos autores das páginas (COSCARELLI, 2003). Estes oferecem ao leitor multiplicidade de caminhos, formas de estabelecer coesão entre os textos acessados e de construir coerência e sentidos (CAVALCANTE, 2004:166). Esses aspectos demandam atenção e controle, não apenas para não se perder durante o processo, mas também para saber avaliar a pertinência e idoneidade dos dados e informações obtidos. Este seria um dos papéis a serem adotados pela escola na realidade atual.

Também a questão do oferecimento de variedade de gêneros aos alunos representa uma constante preocupação dos documentos norteadores da educação brasileira (RIO DE JANEIRO, 1996. BRASIL, 1998.). Com o surgimento de novos gêneros na era da informação, o tema se amplia em termos das reflexões sobre sua aplicação escolar e o papel da educação no letramento na era digital.

Entendemos que os gêneros estão ligados à prática social da linguagem, desenvolvem-se com acontecimentos e experiências ao longo da história, sendo, por isso, inúmeros e variáveis segundo o tempo ou a sociedade (BAKHTIN, 1997). Portanto, assumimos, como Costa (2005), que novos gêneros, embora guardem semelhanças com outros já existentes, não são os mesmos e levam a uma interação diferenciada. Dessa forma, por exemplo, o e-mail é diferente de uma carta, mesmo compartilhando aspectos em comum.

O surgimento de gêneros virtuais está, assim, ligado a um momento histórico de grande desenvolvimento da informática e da popularização do uso da tecnologia. Essas tecnologias motivam novos tipos de relações sociais, guiadas por suportes que permitem uma diferente forma de comunicação (COSTA, 2005). Cabe, no processo de ensino-aprendizagem, identificar os gêneros e suportes conhecidos pelos alunos, a forma como

lidam com eles e, a partir daí, promover o desenvolvimento de práticas letradas que ampliem seus horizontes e os preparem para a vida futura (XAVIER, 2005. MARTINS, 2005.). Pesquisadores alertam, também, para a necessidade de a escola inserir os avanços tecnológicos em seu meio e revisar o conceito de leitura escolar, favorecendo o incremento e a versatilidade leitora dos jovens (COSCARELLI, 2003. MARTINS, 2005.).

Nessa mesma linha de raciocínio, Vieira (2007) nos alerta que a escola ainda não se apropriou desse novo saber-fazer de comunicação, tanto no uso da tecnologia quando no conhecimento do perfil deste novo leitor. Reconhecemos que, nos últimos anos, várias ações governamentais têm sido postas em prática no sentido de democratizar o acesso a computadores e à *Internet*. Mas ainda carecemos de formação sistemática dos agentes educacionais, de condições universais e democráticas de acesso eficiente e estável às tecnologias da informação e comunicação. Também precisamos ter claro que o simples fato de ter acesso às TICs não garante a modernização educacional, nem o pleno letramento na era digital, ou a resolução dos problemas educacionais do país. Portanto, em nossos estudos, procuramos advogar o equilíbrio entre tradição e inovação e a defesa de uma posição sempre crítica, analítica e de avaliação de recursos e práticas, valorizando em primeiro lugar os sujeitos do processo.

Um último aspecto que merece atenção na questão da inserção de textos (virtuais ou não) na escola é a transposição didática (GUIMARÃES & VERGNANO-JUNGER, 2008). Mesmo quando um material é tomado de seu suporte e situação comunicativa original e levado à sala de aula sem alterações, devemos considerar que sofreu um tipo de transposição. Entre outros motivos, temos que admitir que sua finalidade mudou radicalmente. O que era um objeto de lazer, conhecimento, informação ou de outro tipo no cotidiano de seus usuários

originais transformou-se em objeto de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, toda a atividade didática é um simulacro da realidade social, uma forma de preparar-nos para atuar no mundo em determinada circunstância. No que se refere à amostra linguística, não há como negar sua autenticidade, pois foi criada por nativos para nativos, num uso real. No entanto, os enunciadores, muito frequentemente o tempo e o espaço, e a finalidade foram alterados quando levamos esse texto para a escola. Isso gera uma nova situação de enunciação, confirmando/ampliando a descontextualização própria da leitura (MAINGUENEAU, 1996).

Em nossa experiência, temos podido observar que os professores preocupados com o desenvolvimento da leitura em LE de seus alunos procuram adotar o uso de textos chamados autênticos (retirados de suas fontes originais sem alterações). No entanto, os aspectos da descontextualização e da transposição didática não costumam ser observados, nem são levados em conta no momento de planejar atividades ou executá-las. A seguir, trazemos à pauta essa discussão, com base no estudo de caso já mencionado no início deste artigo.

3. Apresentação da proposta metodológica

O tema de nosso estudo refere-se à análise e discussão de práticas docentes ao selecionar materiais e elaborar atividades para o desenvolvimento da leitura em aulas de espanhol como língua estrangeira (E/LE). A problematização do tema partiu de reflexões sobre um estudo anterior do mesmo grupo de pesquisa (GUIMARÃES, 2008), cujo objetivo geral era discutir a inserção da leitura como conteúdo e procedimentos a serem trabalhados por professores de espanhol da rede municipal do Rio de Janeiro. Também investigou o próprio conceito subjacente de compreensão leitora presente em suas crenças e atuações.

Nessa pesquisa, a autora coletou dados sobre crenças dos professores quanto às suas atuações e visões de leitura por meio de questionário. Embora tivesse podido identificar uma tendência à valorizar o desenvolvimento da compreensão leitora em E/LE nas respostas obtidas, não incluiu a observação de aulas para verificar como essas crenças se manifestavam na prática. Esta foi a primeira questão que motivou nosso estudo de caso: verificar se e como essa posição favorável à leitura em E/LE era levada à sala de aula.

Outro aspecto teórico que contribuiu para compor nosso problema foi a discussão sobre transposição didática de textos oriundos da *Internet* para livros didáticos para o ensino-aprendizagem de espanhol (GUIMARÃES & VERGNANO-JUNGER, 2008). As categorias de alterações dos textos originais – eliminação e/ou acréscimo de marcas de gênero ou suporte e de informações –, bem como suas implicações e as preocupações em resgatar tais mudanças em favor do processo de compreensão são os aspectos que diretamente influenciaram o desenho de nosso estudo.

Optamos por um estudo de caso, com base qualitativa de análise dos dados. Escolhemos entre os participantes da pesquisa de Guimarães (2008) um sujeito-professor que apresentou um perfil explicitamente interativo no que se refere às suas crenças sobre leitura e seu ensino. Ele também declarou ser a *Internet* sua fonte frequente de obtenção materiais a serem utilizados em aulas.

Além de entrevistá-lo a respeito de seu trabalho, da seleção de recursos, da produção de atividades e de sua aplicação, analisamos alguns exercícios fornecidos pelo próprio sujeito, entre aqueles que lhe pareciam mais característicos de sua prática de ensino de leitura em E/LE e observamos algumas de suas aulas.

4. Apresentação de dados relativos à transposição didática de texto da *Internet*

Como já explicitamos, o recorte da pesquisa apresentado neste artigo estabelece como foco as alterações feitas pelo docente quando da utilização de textos oriundos do meio virtual para fins didáticos e suas consequências para o processo leitor. Destacamos aqui a utilização em sua aula do texto “*Brasil ocupa el tercer lugar en cantidad de muertos por gripe A*”, do gênero notícia, cujo assunto refere-se à gripe Influenza A. A folha apresentada aos alunos com a reprodução do texto não possuía fonte nem data, mas, posteriormente, o sujeito citou e colocou a fonte no quadro para que os alunos a copiassem.

A aula que assistimos foi a primeira após o retorno das férias prolongadas, no estado do Rio de Janeiro e em outros locais do Brasil, para evitar a contaminação e propagação do vírus dessa doença entre a população. Tal escolha, portanto, permitiu o trabalho com um tema atual, a conscientização dos alunos e a ativação de seus conhecimentos enciclopédicos relacionados à matéria.

Em termos de conteúdo e forma, o texto trata da situação do Brasil em relação à gripe suína. Para abordar o número de mortos, utiliza muitos dados numéricos percentuais e comparações entre nosso país e outras nações que enfrentavam na época problema semelhante. Ao final, oferece uma tabela que diferencia os sintomas da gripe comum dos próprios da gripe A.

Um dos critérios para escolha da aula a ser observada era que ela estivesse baseada em materiais retirados da *Internet* e desenvolvesse a compreensão leitora. No entanto, no primeiro contato com o texto selecionado e entregue à turma, percebemos que este não apresentava características de um texto virtual. Para avaliar a extensão das alterações, buscamos a fonte virtual de onde havia sido retirado. Como o declarado pelo docente, o

texto é jornalístico e pertencente à versão virtual do jornal argentino *La Nación*⁵. Quando foi transposto para a aula com fins didáticos, não guardou as características originais da fonte e sofreu alterações de conteúdo. Quanto às atividades propostas para acompanhá-lo, apesar das crenças do sujeito a respeito da leitura como um processo interativo, pôde-se perceber aspectos que contrariaram essa perspectiva teórica.

No que se refere às modificações que sofreu o texto, observamos:

a) Eliminação de marcas características do texto virtual

O fato de imprimir o texto para seu uso em sala de aula já provocou alteração no suporte e a consequente eliminação dos *links*, uma das principais características do hipertexto digital. Com isso, o leitor deixou de ter acesso a outras informações ligadas ao texto ou não, que permitiriam uma leitura menos linear e o controle da escolha de caminhos próprios. Entre outros materiais que os alunos perderam encontravam-se os comentários de leitores do jornal e outras matérias relacionadas ao tema.

Separamos, para efeito de análise, as eliminações de *links* em dois blocos: (a) aqueles que não afetam diretamente a leitura do texto virtual, sem ligação direta com o texto (*links* que aparecem no topo da página; que organizam os conteúdos do *site* do jornal por assunto; publicidades) e (b) aqueles que são diretamente relacionados ao texto (*Imprimir, Enviar por e-mail, A+ A- Fonte, Publicar, Votar, Compartilhar, Comentar y responder* e outras matérias relacionadas ao tema da notícia).

No primeiro caso, a ausência dos *links* não afetaria necessariamente as percepções leitoras do aluno sobre as informações contidas na notícia. No entanto, limitou sua navegação, descaracterizou o texto enquanto hipertexto virtual e, como

⁵ Endereço no qual a notícia está disponibilizada: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1161181 (acessado em 25/09/2009)

consequência, deixou de oferecer um espaço privilegiado para discutir as implicações da leitura no suporte *Internet*. Mesmo aceitando que na sala de aula convencional⁶ o computador não aparece como uma ferramenta comum à qual os alunos têm acesso, registramos que a ausência destes *links* altera a leitura e a caracterização do texto como pertencente aos gêneros virtuais.

No segundo bloco, percebemos que a maioria dos *links* omitidos tinham em comum o fato de favorecer a interação, uma característica que se destaca e diferencia o texto do meio virtual, por sua rapidez de acesso e gama de possibilidades, do texto impresso tradicional. Permitiam ao leitor interagir e compartilhar a informação com outros leitores e/ou com os representantes do jornal, exigindo do sujeito, enquanto leitor, uma postura ativa de produtor, não só receptor. A ação crítica, entendendo e selecionando informações, é requisito para a tomada de decisões e a interação. Um leitor pouco familiarizado com a estrutura do texto virtual provavelmente teria dificuldades de interagir com os recursos que este oferece. A eliminação de tais aspectos na transposição didática acaba contribuindo para dificultar o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. Ainda nesse segundo grupo, a ausência dos *links* para notícias relacionadas ao tema também comprometeu a dimensão intertextual da leitura, a possibilidade de expansão do conhecimento enciclopédico sobre o assunto em pauta.

b) Eliminação informacional

Além do apagamento das características virtuais do texto original, outra consequência dessa transposição didática foi a eliminação informacional, ou seja, a omissão de parágrafos, trechos introdutórios, ou outros relacionados ao corpo

⁶ Tomamos aqui como sala de aula convencional aquela que não possui recursos informáticos para o trabalho com leitura diretamente na tela do computador.

textual (GUIMARÃES & VERGNANO-JUNGER, 2008).

O texto fonte apresenta, antes da notícia, a seguinte introdução:

Con 192 fallecidos por el virus, se ubica luego de los Estados Unidos y la Argentina; el número de decesos se duplicó en una semana; planifican producir 20 millones de dosis de la vacuna e importar 17 millones.

Nela se observa uma antecipação dos assuntos que são abordados no texto: a proporção e o aumento do número de mortos por gripe A no Brasil, o posicionamento do país em relação aos EUA e Argentina, países mais atingidos pela doença, e também a produção da vacina. Uma eliminação dessa natureza pode afetar os procedimentos de elaboração das hipóteses de leitura e ativação do conhecimento prévio dos leitores. Nesse caso, as informações omitidas são relevantes para o entendimento do texto, podendo orientar os leitores sobre os assuntos principais de que trata e direcionar seus objetivos de leitura.

Ocorreu, também, a eliminação de parágrafos inteiros no interior do texto com o apagamento de várias informações oferecidas pelo material original. A primeira parte do texto foi mantida sem nenhuma alteração, seguida do apagamento de 13 parágrafos. Todo esse trecho se refere à produção de uma vacina para a nova gripe. Recordamos que a introdução, que também foi descartada na versão didatizada, fazia referência às iniciativas que o governo estava tomando para importação e fabricação de vacina, o que mostra o grau de importância desta informação. No entanto, o docente preferiu descartar tanto a introdução como o trecho da notícia que tratava deste assunto.

Argumentamos que, além da perda de informação ações dessa natureza implicam levar aos alunos não um texto “autêntico e original”, mas o resultado/produto da leitura prévia do professor, sua perspectiva sobre o material lido quanto à

relevância, pertinência, facilidade de compreensão etc. Como tal atitude retira do aluno-leitor possibilidades de escolhas próprias na construção de seu caminho para estabelecer sentidos, essa prática, dependendo de como a atividade é desenvolvida em sala de aula, distancia-se de uma perspectiva sociointeracional de leitura, contradizendo a crença apresentada pelo sujeito sobre sua prática.

Reconhecemos que há limitações na infra-estrutura das escolas públicas (dificuldade para fotocópias, indisponibilidade de computadores com acesso à *Internet* para todos em todas as salas de aulas, grande número de alunos em sala, entre outras) que explicam opções como esta. Mas, mesmo entendendo a complexidade dos fatores externos ao pedagógico que afetam a atuação docente, trazemos à discussão as implicações dessas escolhas para o processo leitor e seu desenvolvimento. Isso porque consideramos que há possibilidade de buscar meios alternativos que minimizem o impacto da transposição didática dessa natureza. Uma solução talvez fosse deixar explícitas as omissões, marcando-as graficamente (com reticências entre parênteses por exemplo) e explorando as lacunas por meio de debates e referência a fragmentos retirados do texto. Ressaltamos, ainda, que, apesar da perda informacional, neste trabalho o professor manteve em seu recorte aspectos de coesão, eliminando os detalhes sobre a vacina em todos os pontos do texto. Isso evitou ruídos no processo de interpretação no que se refere à essa matéria.

c) Acréscimo Informacional

Outro fenômeno que ocorre no texto didatizado pelo professor é o acréscimo informacional, ou seja, a inclusão de elementos que lhe eram estranhos, advindos de outros textos-fonte. O sujeito de nosso estudo adicionou ao texto uma tabela que

diferencia, através dos sintomas, a gripe A da gripe comum. Ao inserir esta tabela no material, o professor levou informações sobre a nova gripe que não estavam presentes no texto, fazendo com que os conhecimentos adquiridos com a leitura e entendimento da tabela também sejam somados aos conhecimentos enciclopédicos dos leitores da atividade. Não encontramos, porém, na página do jornal, nem em outros *sites* relacionados ao tema nenhuma ocorrência em que os sintomas das duas gripes estivessem dispostos da maneira como ocorre no quadro comparativo. É possível que se trate de um construto do sujeito, com a finalidade de favorecer seus objetivos de desenvolvimento de determinadas estratégias de leitura, mas não há referências que o esclareçam.

Ao comentarmos as alterações acima, indicamos que, caso fossem realmente imprescindíveis, o trabalho de desenvolvimento da habilidade leitora poderia ser incrementado com a reflexão crítica a respeito das alterações em si. Também uma preocupação com o aspecto virtual do texto original poderia contribuir para o letramento na era digital. No entanto, ao analisarmos as atividades propostas para a compreensão desse texto, verificamos que não houve qualquer pergunta que contemplasse os aspectos característicos de hipertextos de fontes virtuais, embora fosse solicitada a identificação da fonte e do tipo de texto, ou os aspectos da transposição do texto para a aula.

Com relação ao modelo de leitura subjacente ao trabalho, as questões indagaram sobre assunto, objetivo e o uso de elementos tipográficos, como as aspas, para a produção de sentido. Isso nos levaria a inferir o conhecimento de uma perspectiva interativa por parte do sujeito professor e sua aplicação. No entanto, as demais perguntas limitaram-se a solicitar a retirada de determinadas informações pontuais, presentes no texto, ou no quadro inserido pelo sujeito no material. Não houve um

investimento na proposição e validação de hipóteses de leitura, nas reflexões sobre implicações de dados contidos no texto, nem a associação deste com outras leituras ou conhecimentos prévios dos alunos leitores. Dessa forma, apesar dos conhecimentos teóricos do sujeito e de suas crenças sobre leitura manifestados no questionário e nas entrevistas, parece que sua prática acabou tendendo para um modelo mais decodificador, centrado no texto, que desconsiderava, ao menos em parte, a perspectiva multidirecional, as especificidades do gênero e do suporte.

5. Algumas conclusões

Em nossa análise, verificamos algumas alterações sofridas pelo texto original virtual quando foi transposto para fins didáticos, tanto caracterizadas como eliminações quanto como acréscimos. No que se refere às eliminações, estas afetaram tanto o aspecto de construção de sentidos em termos de conteúdo, como a experiência multimídia, hipertextual e interativa da leitura em ambiente virtual. Acreditamos que o texto foi idealizado para circular na *Internet* e que ausência dos *links* diminuiu as múltiplas possibilidades de navegação que o suporte virtual oferece ao leitor e as especificidades da vivência do processo leitor mediado por computadores. As eliminações de conteúdo, por sua vez, limitaram as escolhas e os caminhos de construção de sentidos próprios de cada leitor.

Os alunos da classe observada não têm acesso ao computador na escola. Mas, mesmo assim, defendemos que poderia ter sido produtiva a discussão com a turma das alterações das características que esse texto tinha em sua fonte virtual. Embora a atividade priorizasse a leitura (mesmo que não estivesse claro o modelo que lhe era subjacente), cabe ter sempre claro que o processo leitor está intimamente relacionado às

práticas sociais evocadas em cada situação de leitura, às suas finalidades, aos sujeitos envolvidos, ao suporte que veicula o texto. Portanto, uma proposta que pretenda desenvolver o mais plenamente possível esses aspectos precisa tê-los em mente durante as etapas de planejamento (definindo objetivos, selecionando materiais e elaborando atividades), de execução e de avaliação (para todos os ajustes que se façam necessários).

Foi constatada uma grande alteração do texto com o apagamento de treze parágrafos inteiros. Além da mudança de contexto, de leitor original e finalidade, o texto sofreu extensas alterações de conteúdo e forma. Consideramos, em virtude disso, da falta de investimento numa discussão crítica sobre as implicações do suporte original e da formulação de várias questões de localização de informação, que o trabalho observado se afasta da visão sociointeracional e multidirecional de leitura. Perspectiva que o sujeito da pesquisa, na maioria das vezes, implementa em sua aula e considera possuir. Isso porque oferece uma leitura “autorizada”, baseada nos padrões de interpretação do que é relevante para o docente, não discute tais recortes, o que favoreceria uma negociação de sentidos entre os membros da turma nesse aspecto particular, e se centra quase exclusivamente em dados explícitos no texto.

Sobre o acréscimo informacional, o sujeito não citou a origem da tabela que inseriu na primeira atividade observada. Recordamos que essa tabela não aparece na versão virtual do texto e que acreditamos que seja um construto do sujeito para o desenvolvimento das habilidades leitoras relacionadas aos exercícios propostos na aula.

Apesar das considerações que apresentamos anteriormente, o presente artigo não tem como objetivo julgar ou avaliar o trabalho docente. Procuramos (a) entender de que forma as escolhas realizadas pelo professor influenciam na questão da leitura em sala de aula e (b) oferecer uma reflexão que permita, a partir da prática de nosso sujeito, servir

de apoio às decisões de outros professores.

Nossas observações nos levam a concluir que há muitos fatores que afetam as escolhas e ações dos professores no ensino-aprendizagem de leitura em LE. Nem todos, o que não era o caso deste sujeito, possuem base teórica específica nessa área. Mas, mesmo quando a têm, fatores externos, como, por exemplo, dificuldades de infraestrutura ou exigências institucionais, acabam por intervir nas decisões de planejamento e execução das atividades.

No que se refere especificamente aos textos do suporte digital, devido ao fato de serem uma realidade ainda nova em nossa sociedade, não plenamente democratizados, fazem parte de um campo em transição e estudo. É natural, portanto, que não se tenha uma prática estável na sua exploração didática e que os avanços se construam coletivamente e por ensaio e erro. Consideramos, enfim, que o relevante é termos em mente essa realidade em transformação e fomentarmos o diálogo e intercâmbio entre os contextos de pesquisa e do fazer, em nosso caso, didático-pedagógico.

Referências:

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279 – 326.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. In: *Teias*, Rio de Janeiro, FAE-UERJ. Ano 3. n. 5. p. 7-20. jan/jun. 2002.

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

CASTELA, Greice da Silva. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. Tese (Doutorado Letras Neolatinas - Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CAVALCANTE, Marianne C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 1a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2.ed. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2003.

COSTA, S.R. *(Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever*. Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.65 ISSN 0101-3262. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 13/06/2012.

GRIGOLETO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Mônica de Castro. VERGNANO-JUNGER, Cristina de S. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol In: *Hispanismo 2006: língua espanhola*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius/ Associação

Brasileira de Hispanistas, 2008, p. 533-539.

GUIMARÃES, Viviane Mendonça de Menezes. *Professor e Internet: um olhar crítico e investigativo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão Sócio-Interacional de Leitura. In: *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais*; coletânea de documentos. Rio de Janeiro: IPEL/PUC, 2005. [Artigo 02; publicação em CD-ROM].

RIO DE JANEIRO. *Multieducação; Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*. 2002. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. O problema da leitura em E/LE: da pesquisa à sala de aula In: *Hispanismo 2004; língua espanhola*. 1 ed. Florianópolis : UFSC; ABH, 2006, p. 135-145.

_____. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópico*. [S.l.]: Unisinos, v.8, n.1, p. 24-37, jan./abr. 2010.

VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: Mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007, p. 244-267.

XAVIER, Antônio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.170-180.