

**PERCEPÇÕES DE APRENDIZES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM  
RELAÇÃO AO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO  
HIPERLEITORA EM LÍNGUA INGLESA<sup>1</sup>**

***PERCEPTIONS OF LEARNERS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION ABOUT THE  
USE OF READING STRATEGIES TO UNDERSTAND HYPERTEXT IN ENGLISH***

Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>2</sup>  
Doutor em Linguística Aplicada  
Universidade Federal de Goiás  
(fquaresma@terra.com.br)

Fernanda Franco Tiraboschi<sup>3</sup>  
Mestre em Letras e Linguística  
CEPI José Feliciano Ferreira  
(nandafranco87@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Neste trabalho, discutimos o papel das estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de hipertextos em língua inglesa, bem como as percepções de aprendizes de educação tecnológica em relação ao uso de tais estratégias. Usamos um enquadramento teórico que abarca conceitos fundamentais relacionados ao processo de leitura no suporte virtual, autonomia do leitor e o papel das estratégias cognitivas e metacognitivas voltadas para a leitura hipertextual (COSCARELLI, 2012; KONISHI, 2003; LEVY, 2004; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; PAIVA, 2006; SOLÉ, 1998, entre outros). Esta pesquisa se configura como um estudo de caso de natureza intervencionista (JÖNSSON, 2010), visto que ministramos um curso para instruir os alunos sobre o uso de estratégias de leitura hipertextual e, ao mesmo tempo, investigamos o processo de aplicação de tais estratégias durante a realização de atividades automonitoradas de leitura por 8 aprendizes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico de um Instituto Federal do interior de Goiás, Brasil. Os dados apresentados neste artigo foram gerados por meio de um questionário inicial, a gravação de falas durante a realização de um teste de leitura e uma entrevista realizada no final da pesquisa. Os resultados sugerem que os aprendizes avaliam a experiência com o uso das estratégias supracitadas como positiva, visto que eles demonstraram ter percebido os benefícios que elas podem trazer para a aprendizagem de leitura em língua inglesa.

**Palavras-chave:** Estratégias cognitivas e metacognitivas. Hipertexto. Língua inglesa.

**ABSTRACT:** In this paper, we discuss the role of cognitive and metacognitive strategies for understanding hypertext in English, as well as the perception of learners of technological education in relation to the use of such strategies. We used a theoretical framework that encompassed relevant concepts related to digital reading process, reader's autonomy and the role of cognitive and metacognitive strategies for hypertext reading (COSCARELLI, 2012;

---

1. Número do parecer da Comissão de ética: 629.372.

2. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

3. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora da rede pública do Estado de Goiás.

KONISHI, 2003; LEVY, 2004; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; PAIVA, 2006; SOLÉ 1998, among others). This research consists of an interventionist case study (JÖNSSON, 2010), since we offered a course to teach 8 students, from a technical high school at a Federal Institute located in the southeast of Goiás, Brazil, how to use hypertext reading strategies and, at the same time, we investigated how they used such strategies while taking part in reading tasks. The data presented in this article were generated through an initial questionnaire, speech recorded during a reading test performance and an interview applied at the end of the research. The results suggest that learners evaluate the experience with the use of cognitive and metacognitive strategies for understanding hypertext as positive, since they showed to have noticed that those strategies favored the learning of reading in English. **Keywords:** Cognitive and metacognitive strategies. Hypertext. English.

## Introdução

Este artigo é parte de um estudo maior (TIRABOSCHI, 2015), em que observamos a efetividade da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura direcionadas às atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora em língua inglesa. Partimos do pressuposto de que as estratégias cognitivas e metacognitivas contribuem de maneira significativa para a formação de leitores autônomos aptos a se engajarem de forma ativa nos diversos eventos que envolvem o ato de ler. A opção pelo hipertexto advém do fato de que este formato textual oferece ao leitor escolhas de sua própria rota de leitura. Por outro lado, exige um conhecimento estratégico para que o leitor não se afunde no mar de informações disponível na internet (CONKLIN, 1987; COSCARELLI, 2012). Desse modo, através da instrução explícita em um ambiente virtual de aprendizagem, procuramos fornecer, aos aprendizes, estratégias por meio das quais se tornariam aptos para a compreensão hiperleitora em língua inglesa, visando ao desenvolvimento progressivo, sobretudo, da habilidade de leitura.

Em um primeiro momento, apresentamos alguns dos aspectos teórico-metodológicos que orientaram este estudo. Em seguida, discutimos alguns resultados, com foco nas percepções dos aprendizes quanto à eficácia da aplicação das estratégias aprendidas durante o curso para a realização das atividades propostas. Por fim, fazemos algumas considerações em relação à efetividade da instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para o hipertexto na aprendizagem de leitura em língua inglesa (LI).

## A leitura no suporte virtual

Com o advento de novos suportes de veiculação textual, como, por exemplo, as telas dos computadores, um grande número de pesquisadores tem se debruçado na compreensão de como ocorre o processo de leitura de hipertextos, no intuito de observar a influência do suporte eletrônico nos modos de ler (CHARTIER, 2002; COSCARELLI, 2012; LÉVY, 2004; MARCUSCHI, 2005; PINHO, 2000; entre outros). Desse modo, buscou-se articular pontos de vista divergentes, convergentes e complementares, no intuito de obter uma visão ampla e dinâmica do fenômeno em questão.

No que se refere aos modos de leitura, Pinho (2000) discute algumas diferenças em relação à leitura de textos impressos e a leitura na tela de um computador. Assim, ele argumenta que

[u]m leitor ocidental lê textos impressos seguindo um caminho de leitura, formado por quatro pontos. A região de partida se dá primeiramente da esquerda para a direita da página, segue em diagonal de cima para baixo, ocorrendo novamente na linha seguinte, também da esquerda para a direita. O movimento forma um caminho que se repete linha após linha de maneira consecutiva, compondo um formato imaginário similar a consoante “Z”. A partir disso os conteúdos textuais são dispostos e lidos dentro de uma sequência. (PINHO 2000, p. 171).

Como se pode observar, Pinho (2000) defende uma forma de leitura de impressos predominantemente linear, como se todo leitor seguisse sempre a mesma rota, sem interrupções para a leitura de referências ou notas de rodapé, sem recuar para reler uma passagem que não ficou clara ou avançar para outra parte que considera mais interessante.

Para Burgos (2006), a leitura de textos no suporte virtual toma uma rota distinta daquela descrita por Pinho (2000). Desse modo, a autora afirma que

[n]os sítios virtuais a leitura é iniciada a partir do centro do sítio virtual (ponto 1), em seguida o foco visual é dirigido para o lado superior esquerdo (ponto 2), para posteriormente chegar, em linha reta, até o lado superior direito (ponto 3). O caminho continua com uma descida em diagonal até o canto inferior esquerdo (ponto 4), continuando, em linha reta, até a extremidade inferior direita (ponto 5). (BURGOS, 2006, p. 4).

Cabe salientar que o ato de ler textos na tela é chamado, por alguns autores, de navegar. Pinho (2000, p. 335) diferencia o uso de alguns termos, utilizados no contexto informacional, que pertencem ao mesmo campo lexical do verbo navegar. Desse modo, para ele, *navegação* refere-se à interconexão através de diversos computadores da rede localizados em diferentes servidores ou a ação de localizar outros sítios virtuais e suas interconexões, a partir da utilização dos *browsers*, que, por sua vez, são chamados de *navegadores* e podem ser considerados como um *software* utilizado para pesquisa em redes direcionado à recuperação e à exibição de cópias de arquivos.

Não se pode ignorar o fato de que o suporte que porta ou fixa um texto influencia na maneira de manuseá-lo. A evolução de suportes textuais permite não só gestos e modos de leitura distintos, mas busca fornecer vantagens sobre os suportes antecedentes. Ao discutir as mudanças nas formas de leitura decorrentes do advento gradativo de novos suportes, Chartier (2002) estabelece um paralelo entre os aspectos da leitura por meio do rolo de pergaminho (*volumen*) e do livro manuscrito ou impresso (códice). Assim, para o autor, a leitura do rolo

era uma leitura contínua, que mobilizava o corpo inteiro, que não permitia ao leitor escrever enquanto lia, ao passo que o códice, manuscrito ou impresso, permitiu gestos inéditos (folhear o livro, citar trechos com precisão, estabelecer índices) e favoreceu uma leitura fragmentada, mas que sempre percebia a totalidade da obra, identificada por sua materialidade. (CHARTIER, 2002, p. 30).

Embora sejam perceptíveis as diferenças nos modos de manipular os suportes, é preciso ainda verificar nas pesquisas fatores que possam comprovar diferenças reais nas operações cognitivas envolvidas na compreensão de textos impressos e eletrônicos. Coscarelli (2006, p. 4) advoga que “toda leitura envolve colocar em prática diversas habilidades cognitivas que refletem o funcionamento de vários domínios de processamento. Ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas um conjunto delas, que juntas resultam na construção de sentido(s).”

Vê-se que nenhuma leitura é linear, uma vez que a cognição humana funciona por meio de associações. Portanto, a leitura tanto de textos impressos quanto virtuais pode ser considerada hipertextual. O hipertexto, na verdade, “potencializa uma característica que já era própria de todo o discurso” (RAMAL,

2002, p. 175). No que se refere à noção de leitura de hipertexto, a seguinte citação de Coscarelli (2006, p. 7) resume, de uma forma sucinta e consistente, a posição tomada neste estudo. Assim, para a autora, “o que temos hoje com a informática é uma forma de ler e produzir textos mais próximos daquela que usamos mentalmente para processar as informações, ou seja, para pensar”.

Uma questão que preocupa os pesquisadores que estudam os gêneros emergentes no meio virtual é a consideração ou não do hipertexto com um gênero digital. Para Paiva (2004, p. 76), os gêneros textuais

são como sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um *continuum* de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas. (PAIVA, 2004, p. 76).

Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 25) argumenta que o hipertexto não pode ser considerado um gênero textual específico, mas consiste em “um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas”.

A posição defendida neste estudo não limita o hipertexto ao suporte digital, mas considera toda construção de sentido como uma rede hipertextual, isto é, o processamento mental da leitura, quer seja de textos impressos ou eletrônicos, não se dá de forma linear, mas mobiliza operações de modo reticular que apontam para diversas direções. Adicionalmente, a organização hipertextual é uma característica da natureza humana em diversos aspectos. Nesse sentido, Marcuschi (2005, s/p) salienta que “o hipertexto seria, sobretudo, uma forma de se entender os modos de tessitura de sentidos e organização de nosso dizer. Não somos lineares por natureza, não somos uma sequência de racionalidade nem somos explicitude”.

Podemos observar que uma grande quantidade de informações é atualizada nos formatos impressos, manuscritos e digitais, constituindo, assim, as práticas de leitura na contemporaneidade. Desse modo, se um dos objetivos educacionais é a formação de leitores autônomos aptos a se engajarem de forma ativa nos diversos eventos que envolvem o ato de ler, proporcionar a familiarização com essas práticas por parte dos aprendizes de línguas é de suma importância. Assim, no item seguinte, serão apresentados alguns aspectos relativos à contribuição do formato

hipertextual e da instrução de estratégias de leitura para o estímulo à autonomia do leitor.

### **O leitor autônomo: o papel da instrução de estratégias para a compreensão hipertextual**

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem criar um contexto de ensino-aprendizagem favorável não só ao desenvolvimento de várias habilidades específicas de língua, mas, também, à capacitação dos aprendizes no autogerenciamento e no autocontrole de suas atividades. Braga (2010, p. 65) afirma que “o desenvolvimento das habilidades receptivas (leitura e compreensão oral) pode ser beneficiado por atividades previstas para estudo automonitorado” que, por sua vez, podem ser viabilizadas pelos recursos tecnológicos, como, por exemplo, o hipertexto.

No que se refere à estrutura, o hipertexto digital pode ser compreendido como um sistema complexo de representação sígnica de informações multimodais dispostas em redes. Nesse sentido, o hipertexto consiste em um formato textual, ou “documento” como prefere Lévy (2004), que apresenta nós ou *links* acessíveis. Cada nó consiste em um ponto de interconexão que estabelece o caminho para uma nova interface que, por sua vez, pode apresentar outros sistemas multissemióticos e multissensoriais (COSCARELLI, 2012; LÉVY, 2004).

Dessa forma, o hipertexto configura-se como uma ferramenta digital que pode funcionar como uma mola propulsora tanto para o aprimoramento das habilidades receptivas, especificamente a habilidade de leitura, quanto para o desenvolvimento da autonomia do leitor, já que esse formato textual consiste em “um texto que oferece ligações, denominadas *links*, para outros textos, e, por isso, o leitor pode escolher a sua própria rota na leitura desse material” (COSCARELLI, 2012, p. 158).

Para compreender melhor os atributos de um leitor autônomo, e em especial o de hipertexto, é imprescindível o entendimento do conceito de autonomia. Desse modo, a noção desse construto, proposta por Lee (1990) e por Paiva (2006), vem ao encontro da noção defendida neste estudo. Para Paiva (2006, p. 88-89), a autonomia pode ser considerada como

um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Desse modo, um leitor autônomo de hipertextos tende a agir de modo a: tomar decisões sobre sua própria rota de leitura; selecionar e utilizar a melhor estratégia de leitura para a realização de uma tarefa específica; assumir o controle na determinação das informações relevantes aos objetivos de leitura frente aos *links* dos hipertextos; e avaliar e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem da e pela leitura (BRAGA, 2005; 2010; COSCARELLI, 2012; KONISHI, 2003; SOLÉ, 1998).

Entretanto, escolher a trajetória da leitura em meio a um número considerável de possibilidades de informações proporcionadas pelos *links* pode não ser uma tarefa muito fácil a um leitor que não tem conhecimento de seus objetivos de leitura. Assim, esse fato confirma a necessidade do uso consciente não só de estratégias de leitura, mas principalmente de estratégias metacognitivas, uma vez que o leitor poderá lançar mão destas para nortear a seleção das informações relevantes a seu estudo partindo dos objetivos das atividades propostas a ele. O uso consciente de estratégias de leitura, por sua vez, pode ser desenvolvido através de instrução explícita de tais estratégias, conforme afirmam Kleiman (2004) e Solé (1998).

Cumprir lembrar que leitores experientes, na maioria das vezes, mobilizam estratégias de modo inconsciente, isto é, as estratégias são acionadas de maneira automática. Entretanto, quando um obstáculo é detectado durante o processo de leitura, é preciso realizar determinadas ações para superar tais problemas e avançar na compreensão. É nesse momento que entramos no estado estratégico, conforme denominado por Solé (1998), que se “caracteriza pela necessidade de aprender, resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 71-72). Os leitores inexperientes, por outro lado, ao se depararem com obstáculos, tendem a abandonar a leitura devido ao fato de não possuírem conhecimento de estratégias para superá-los ou, como acontece frequentemente com leitores de línguas

estrangeiras, partem para a tradução de palavra por palavra na tentativa de compreender o que leem (SILVA, 2011).

Consideramos, pois, que a instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura desempenha um papel fundamental na formação do leitor, visto que proporciona, aos aprendizes de leitura, recursos eficazes para aprender a aprender. A citação seguinte corrobora a ideia supracitada:

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...] Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p.72).

Embora Nunes (2005) argumente que a utilização do termo “estratégia” seja mais recorrente nas pesquisas que enfocam os aspectos cognitivos da leitura, aproximando, portanto, dos modelos de leitura que se situam na abordagem descendente, o modelo de leitura que orienta este estudo é o sócio-interacional. A abordagem de aprendizagem que melhor se adequa à instrução de estratégias de leitura proposta por esta pesquisa é a construtivista.<sup>4</sup> Desse modo, a visão de ensino-aprendizagem de estratégias de leitura utilizada neste estudo se aproxima da visão de Solé (1998). A referida autora entende

as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes”<sup>5</sup> necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. [...] [O] bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas

---

4. Em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos, em contextos socioculturais, constroem novas ideias ou conceitos, com base em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo adquiridos (FIGUEIREDO, 2006).

5. Figueiredo (2006, p. 15), com base em Wood, Bruner e Ross (1976), descreve andaime ou *scaffolding* “como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa”.



o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Nesta seção, foram discutidos aspectos relacionados às características do leitor autônomo, bem como a importância da instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento desse tipo de leitor. Na próxima seção, são discutidos os aspectos metodológicos deste estudo.

### Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso de natureza intervencionista (JÖNSSON, 2010), visto que ministramos um curso para instruir os alunos sobre o uso de estratégias de leitura hipertextual e, ao mesmo tempo, investigamos o processo de aplicação de tais estratégias durante a realização de atividades automonitoradas de leitura. As estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão textual podem ser utilizadas tanto na leitura de textos impressos quanto na leitura de hipertextos. Contudo, Konishi (2003), com base em Mayes et al. (1990), destaca algumas estratégias que são voltadas especificamente para o leitor de hipertextos. O quadro, a seguir, apresenta as estratégias abordadas durante as atividades.

**Quadro 1: Estratégias de compreensão textual em suportes impressos e digitais<sup>6</sup>**

Estratégias de compreensão textual		Estratégias de compreensão hipertextual	
Cognitivas	Metacognitivas	Cognitivas	Metacognitivas
Ativação de conhecimento prévio	Definição de objetivos de leitura	Checar a consistência dentro do texto	Ler hipertextos com recursos hipermedia
Inferência contextual	<i>Skimming</i> (leitura para identificar a ideia geral)	Avaliar a veracidade do que está escrito	Realizar leituras de busca de informações entre múltiplas páginas
Identificação de palavras cognatas	<i>Scanning</i> (leitura para identificar informações específicas)		
Identificação de palavras-chave	Monitoramento de compreensão		

4. A classificação das estratégias foi feita com base nos estudos de Konishi (2003), O'Malley e Chamot (1990) e Solé (1998).

Participaram do estudo 8 aprendizes do 3º ano do ensino médio integrado ao técnico de um Instituto Federal do interior de Goiás, Brasil, no período de setembro a dezembro de 2014.

A pesquisa foi realizada em dois contextos: em um laboratório de informática da instituição em estudo; e em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado no sítio eletrônico Wiggio.

Para a geração dos dados, foi desenvolvido um programa de curso de leitura hipertextual em língua inglesa. Tal curso teve como objetivo geral o desenvolvimento da habilidade de ler, compreender e interagir com os recursos disponíveis pelas TDICs, em especial, o hipertexto. Durante o curso, foram propostas cinco atividades de leitura hipertextual com foco em uma ou mais estratégias cognitivas e metacognitivas.<sup>7</sup> As atividades foram propostas através de *WebQuets*,<sup>8</sup> e contou com outros recursos, como o word e power point e páginas da Internet.

Neste artigo, contemplamos três tipos distintos de dados: dados obtidos através do questionário inicial, dados obtidos através da transcrição de áudio através do método *think aloud*<sup>9</sup> e dados obtidos através da entrevista realizada ao final do curso. Nas seções seguintes, apresentamos as análises dos dados mencionados anteriormente.

### **Indícios de uso de estratégias durante o teste de leitura hipertextual em LI**

Nesta seção, apresentamos as análises de dois exemplos referentes às transcrições da gravação em áudio do teste de leitura hipertextual em LI aplicado no final do curso. Para a realização do teste, marcamos atendimentos individuais em um dos laboratórios de informática do Instituto Federal, no qual os participantes

---

7. As estratégias trabalhadas no curso foram as seguintes: fixação de objetivos; palavras cognatas; estratégia de navegação; inferência contextual; ativação de conhecimento prévio; *skimming*; *scanning*; estratégia de síntese; estratégia de automonitoramento; e revisão de estratégias. Para uma revisão dessas e de outras estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, veja, por exemplo, Coscarelli (2012), Solé (1998), Konishi (2003), O'Malley e Chamot (1990), Tiraboschi (2015), entre outros.

8. A *WebQuest* pode ser entendida como um recurso por meio do qual é possível criar uma atividade voltada para a pesquisa em que a *web* é a principal fonte para o desenvolvimento/realização da investigação/estudo.

9. De acordo com Ericsson e Simon (1993), o protocolo verbal *think aloud* pode ser entendido como um relatório oral do que ocorre na mente de um indivíduo e representa um traçado dos processos cognitivos que ele apresenta ao realizar uma tarefa.

estavam matriculados. Assim, cada participante fez seu teste individualmente. O teste de leitura hipertextual consistiu em uma atividade *online* de compreensão textual em duas partes: *Pre-reading* e *During reading*. Na parte de *Pre-reading*, os participantes deveriam checar, na lista de palavras disponibilizadas nesta parte, as expressões que eles conheciam e olhar no dicionário as que eles não conheciam. Na parte de *During reading*, os participantes deveriam ler o hipertexto para obter a ideia geral e responder às questões de múltipla escolha. Além do hipertexto, a página também forneceu imagens e vídeos sobre o tema abordado, a saber: o nascimento do bebê do Príncipe William e de sua esposa Kate. Solicitamos aos participantes que exteriorizassem seus pensamentos por meio da fala enquanto realizavam o teste, no intuito de traçar um mapeamento dos processos cognitivos apresentados durante a realização. As falas dos participantes foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Tal mapeamento nos proporcionou a identificação de alguns indícios das estratégias que os participantes utilizaram enquanto executavam o teste, tais como: ativação de conhecimento prévio, palavras cognatas, inferência contextual, *skimming*, *scanning*, estratégia de navegação e monitoramento de compreensão.

- **Estratégia de navegação**

De acordo com Konishi (2003) a estratégia de navegação contempla as seguintes subestratégias: ler hipertexto com recursos de multimídia; e realizar leituras de busca de informações entre múltiplas páginas. Com base nisso, pudemos identificar a estratégia de navegação na fala de 5 dos 8 participantes. O participante Patrick procura consultar uma fonte externa, isto é, navega em outra página da *web* para buscar resolver o não entendimento de um trecho do texto, conforme podemos ver no exemplo seguinte. Beatriz, por sua vez, assiste a vídeos disponíveis na atividade para compreender melhor o texto.

[1]

Então, a alternativa correta vai ser B porque ele pergunta se o não, o príncipe William é o segundo neto da rainha Elizabeth, calma...no texto só fala que o bebê é o segundo (pausa) XXX ah, vou procurar alguma ajuda no *Wikipédia*.

(Patrick – transcrição da gravação em áudio do teste)

[2]

Vou clicar nesses vídeos aqui para entender melhor o assunto. Nesse primeiro, está mostrando que vários países estão celebrando o nascimento do bebê [...]. Esse outro mostra os guardas, uma banda de guardas, tocando instrumentos. Parece ser música clássica, mas não dá pra ouvir direito. Ah, eles devem estar fazendo uma homenagem ao bebê também.

(Beatriz – transcrição da gravação em áudio do teste)

- **Monitoramento de compreensão**

Foi possível observar, nas falas de 4 dos 8 participantes, a busca de soluções para os problemas de compreensão encontrados durante a realização do teste. O método do protocolo verbal se mostrou eficiente e bastante contributivo, visto que nos forneceu evidências de que alguns participantes monitoraram a própria compreensão durante a atividade hiperleitora. Vejamos os exemplos seguintes:

[3]

Task one, eu vou usar o dicionário *online* para conferir o que é TASK, porque eu não me lembro do significado dessa palavra (pausa).

(Patrick – transcrição da gravação em áudio do teste)

[4]

Estou meio perdido agora, essa parte aqui não está fazendo sentido. Ah, é melhor voltar lá. Vou voltar no início e ver se deixei alguma coisa passar.

(YSC – transcrição da gravação em áudio do teste)

Os dados do protocolo verbal permitiram-nos verificar indícios de usos de uma quantidade variada e significativa de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para facilitar a compreensão hipertextual em LI por parte dos aprendizes. Foi possível observar que os participantes estavam processando a leitura de uma maneira interativa, isto é, estavam acionando estratégias de reconhecimento de palavras e formas lexicais, bem como estratégias de conhecimento prévio e contextual para a construção de sentidos, conforme advogam Anderson (2003), Kleiman (2004), Leffa (1999), Moita Lopes (1996), entre outros.

## **Percepções dos aprendizes em relação aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura hipertextual em LI**

Nesta seção, tratamos das análises referentes às percepções dos aprendizes no que se refere às experiências adquiridas através da prática de atividades automonitoradas de compreensão hipertextual em LI com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Em um primeiro momento, apresentamos algumas discussões sobre as reações dos participantes, antes e depois do curso, diante de situações envolvendo a leitura de textos em língua inglesa no formato virtual. Em seguida, tratamos das percepções dos participantes em relação aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura de hipertextos em LI. Passemos ao primeiro item desta seção que trata das reações dos aprendizes frente aos textos impressos e digitais em LI.

### **Reações dos aprendizes frente aos textos impressos e eletrônicos em língua inglesa**

No intuito de obter informações em relação à maneira como os aprendizes reagem diante de um texto digital, solicitamos que eles comentassem sobre suas reações ao se depararem com textos eletrônicos em LI no questionário inicial. Com vistas a uma análise comparativa, os participantes foram questionados, durante a entrevista feita no final do curso, se houve mudanças em suas maneiras de reagir diante das situações de leitura em LI no formato virtual.

Foi possível observar, na maioria das respostas ao questionário aplicado antes do curso iniciar, que eles reagem de modo negativo aos textos eletrônicos em LI. Os adjetivos “desconfortáveis, inseguros, perdidos, embaraçados, espantados” apareceram diversas vezes em suas respostas para expressar como eles se sentiam diante dessa empreitada. Apenas um dos 8 participantes afirmou se sentir seguro frente à leitura de textos em LI no formato eletrônico devido a experiências com a leitura em língua inglesa a partir de cursos específicos de idiomas. Alguns afirmaram que, embora tivessem dificuldade, conseguiam controlar o nervosismo. Outros, ainda, demonstraram ter resistência quanto à leitura em LI, como pode ser observado nos exemplos seguintes:

[5]

Se não for preciso para alguma atividade  
escoler, eu não ligo.

(Beatriz - questionário)

[6]

Fico meio perdido e embaraçado.

(YSC - questionário)

[7]

dificuldade de interpretação principalmente  
quando não se encontra imagem junto ao texto

(Messias - questionário)

Esses comentários evidenciam uma resistência e insegurança no que se refere à leitura de textos virtuais em língua inglesa. Entretanto, essa resistência e insegurança podem ocorrer na leitura de textos impressos também. Esse fato pode ser explicado pelo conhecimento linguístico escasso, desconhecimento de estratégias de leitura e a falta de familiarização com os gêneros textuais, como nos esclarecem Marcuschi (2005) e Silva (2011). Tal fato pode significar um empecilho na autonomia do aprendiz de leitura em língua inglesa. Se ele não se sente seguro ao ler, torna-se mais difícil participar de forma mais ativa na aprendizagem de leitura.

As estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como advoga Oxford (1990), podem auxiliar tanto no aspecto cognitivo quanto no afetivo do aprendiz, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança do aprendiz e, conseqüentemente, no seu envolvimento com a própria aprendizagem. As respostas dos participantes referentes à questão da reação diante dos textos em inglês na internet, realizada durante a entrevista no final do curso, corroboraram o que advoga Oxford (1990), visto que eles demonstraram estar mais confiantes e encorajados a

se engajarem nos eventos que envolvem a leitura em LI após a experiência com o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como podemos constatar nos exemplos seguintes:

[8]

YSC: É, depois das atividades, eu melhorei porque tinha coisas que eu não sabia, como essas estratégias, né... E ajudou um pouco, assim, eu me sinto menos embaçado. Eu não tenho mais tanto medo de ler textos em inglês na internet e ficar perdido porque eu aprendi algumas estratégias que eu já sei que vai me ajudar a ter um foco e entender melhor.

[9]

Patrick: Teve uma questão que sempre foi pra mim... um problema que queria saber o que significava CADA palavra. Quando eu lia um texto, eu sempre procurava saber cada palavra para entender o todo. Daí, eu acabava perdendo muito tempo... Mas com as atividades, eu vi que não precisava necessariamente conhecer todas as palavras, se você compreendesse 80% daquelas palavras que estavam escritas ali, fazendo, né, o uso do recurso das palavras cognatas, as estratégias de *scanning*, *skimming*, você já ia ter uma compreensão do que estava sendo dito e não ia perder tanta coisa assim.

É interessante notar também que o participante Patrick, como consta no exemplo 9, reporta que costumava partir para a tradução de palavras por palavras na tentativa de compreender o que lia sempre que se deparava com textos em inglês, demonstrando, conforme as observações de Silva (2011), uma atitude característica de leitor inexperiente de língua estrangeira. Após as atividades realizadas durante o curso, ele relata que adquiriu uma nova postura devido à sua conscientização de que não é necessário compreender todas as palavras de um texto, bem como os benefícios que as estratégias de leitura podem lhe trazer para a compreensão textual em LI. Passemos à próxima seção que trata das percepções dos participantes no tocante aos usos de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura de hipertextos em LI.

### **Percepções dos participantes em relação aos usos de estratégias de leitura**

A fim de investigar os aspectos positivos e negativos da instrução das estratégias cognitivas e metacognitivas levada a cabo neste estudo, fizemos algumas questões durante a entrevista realizada no final do curso para colher as

percepções dos aprendizes quanto ao uso de estratégias de leitura para a compreensão em LI.

As percepções dos participantes apontaram para os benefícios advindos da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão de hipertextos em LI. Foi possível notar, através dos dados, que as percepções dos participantes revelaram que as estratégias podem contribuir para:

a) Compensar as lacunas existentes no conhecimento linguístico

A maioria dos participantes mencionaram as contribuições que as estratégias podem trazer para os leitores de LI que possuem pouco conhecimento linguístico. Eles demonstraram ter percebido que o conhecimento linguístico é extremamente importante para a compreensão de um texto, mas a construção de sentidos mobiliza outras habilidades necessárias para estabelecer a coerência das partes de um texto, conforme advoga Leffa (1999, p. 10). Observemos esses aspectos nos exemplos a seguir, quando perguntamos aos alunos, durante a entrevista, quais eram suas percepções em relação ao uso de estratégias para a leitura hipertextual em língua inglesa.

[10]

ADCL: Como é que eu vou falar, dependendo da situação, elas ajudam bastante. E te ajudam a entender o contexto geral do texto porque, igual eu nunca tive experiência com inglês fora da escola, então podem ajudar bastante em determinada situação.

b) Ignorar palavras no texto que não comprometem a compreensão

Foi possível observar que os participantes perceberam que não é necessário compreender todas as palavras de um texto. Desse modo, eles demonstraram ter se atentado ao fato de que eles poderiam construir sentidos e alcançar uma compreensão geral através do uso das estratégias aprendidas. Vejamos a resposta de Patrick quando questionado se as atividades das quais participou contribuíram para melhorar o seu desempenho na leitura em língua inglesa.

[11]



Patrick: Acredito que sim. Agora, não vou ter mais aquele problema de ficar perdendo tempo procurando palavra por palavra. Acredito que, com as estratégias propostas, dá, sim, para ter uma compreensão do texto sem ter o conhecimento de todas as palavras.

c) Fomentar a autonomia na aprendizagem por meio da leitura

Foi possível notar que os participantes demonstraram ter percebido as contribuições das estratégias aprendidas na promoção da autonomia na aprendizagem através da leitura. Tal fato corrobora a afirmação de Solé (1998, p. 72) de que “[f]ormar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. Observemos a resposta de Patrick quando questionado se foi importante refletir, controlar e gerenciar o próprio processo de aprendizagem.

[12]

Patrick: Eu particularmente tive contato com a língua inglesa, primeiramente, com músicas. Eu pegava as músicas e começava a escutar... depois eu procurava o significado e tentava cantar [...]. Meu aprendizado de língua inglesa desde pequeno, lá pelos meus 7 ou 8 anos, quando eu comecei a ter essa interação com a língua inglesa, foi de forma... as estruturas que eu via na escola. Mas eu procurei também saber, entender, buscar mais, visitava alguns *sítes* de cursos *online*, ou seja, acredito que é, sim, bastante produtivo você procurar o seu método para aprender a língua. E acredito que essas estratégias de leitura enriquecem e ajudam mais ainda esse processo de aprendizado mais independente.

d) Melhorar no desempenho quanto à leitura em LI

Os participantes relataram, em suas respostas durante a entrevista, que a utilização de estratégias contribuiu para que eles pudessem alcançar uma melhor compreensão do texto, como podemos observar nos exemplos seguintes. Vejamos, por exemplo, a resposta do aluno YSC quando perguntamos a ele se acreditava que as atividades contribuíram para melhorar o seu desempenho de leitura em língua inglesa.

[13]

YSC: Contribuíram sim. Pela prática das estratégias mesmo, que eu pude aprender a usar essas estratégias e interpretar melhor os textos. Aí, me ajudaram bastante.

e) Aumentar o foco na leitura de textos em LI na internet

Foi possível observar que as estratégias contribuíram, sobremaneira, para manter o foco na leitura de hipertextos em LI. O uso consciente de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura pode auxiliar, de modo significativo, a compreensão de textos em LI na internet, uma vez que o leitor poderá lançar mão dessas estratégias para nortear a seleção das informações relevantes a seu estudo partindo dos objetivos das atividades propostas a ele, conforme advogam Coscarelli (2012) e Solé (1998). Observemos o exemplo a seguir, em que o participante relata não ter mais receio de ler textos na internet devido aos benefícios da utilização de estratégias de leitura.

[14]

Eu não tenho mais tanto medo de ler textos em inglês na internet e ficar perdido porque eu aprendi algumas estratégias que eu já sei que vão me ajudar a ter um foco e entender melhor.

(Winchester - entrevista)

Quanto aos aspectos negativos referentes à instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para a leitura hipertextual em LI, não foi possível detectá-los através dos relatos dos participantes. Ainda assim, não podemos afirmar que os participantes não tenham formado percepções negativas em relação ao uso de tais estratégias, dado que os participantes podem ter fornecido as respostas que eles acreditavam ser esperadas ao serem entrevistados. Contudo, as vantagens provenientes dos usos das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura reveladas pelas percepções dos participantes corroboram os estudos de Braga (2010), Coscarelli (2012), Kleiman (2004), Konishi (2003), Solé (1998) e O'Malley e Chamot (1990) que também observaram os benefícios das estratégias de leitura para a compreensão textual.

### **Considerações finais**

Entendemos a compreensão leitora como um processo complexo de construção e de negociação de significados, no qual o leitor precisa saber transitar entre seu mundo e o mundo do autor através da interação verbal materializada no texto, seja no suporte impresso ou no digital. Conforme exposto na parte teórica

deste artigo e validado, de forma empírica, pelos dados aqui apresentados, as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura têm o potencial de servir como bússolas eficazes no sentido de auxiliarem os aprendizes a trilhar seus caminhos na estrutura textual rumo à produção de significados.

Por meio das análises aqui apresentadas, observamos que os participantes deste estudo, de modo geral, avaliam a experiência com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão leitora e hiperleitora em LI como positiva, visto que demonstraram ter percebido os benefícios que tais estratégias podem trazer para a aprendizagem de leitura em LI. Assim, acreditamos que a instrução de tais estratégias, a partir da elaboração de materiais digitais ou utilização de materiais já existentes para estudo automonitorado, pode significar uma opção eficaz para os professores que desejam: inovar suas práticas pedagógicas a partir da implementação de recursos tecnológicos; utilizar atividades complementares àquelas realizadas em sala de aula; formar leitores capazes de aprender através da leitura; orientar os aprendizes sobre as estratégias de leitura de textos veiculados tanto no formato digital quanto impresso; e proporcionar meios para que os aprendizes possam superar suas dificuldades de compreensão leitora.

A partir do exposto, acreditamos que este estudo pode contribuir, também, para o desenvolvimento de estudos relacionados à aprendizagem de leitura a partir de materiais digitais para estudo automonitorado e à instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas para o hipertexto na aprendizagem de leitura em LI.

## Referências

ANDERSON, N. J. Scrolling, clicking, and reading English: online reading strategies in a second/foreign language. **The Reading Matrix**. v. 3. n. 3, p. 1-15, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>> Acesso em: 20 set. 2014

BRAGA, D. B. Hipertexto: questões de produção e de leitura. *Estudos Linguísticos*, 34., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://www.profdamasco.site.br.com/hipertextoProducao.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: Questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC**, v. 9, n. 2, p. 63-76, 2010.

Disponível em: <<http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>>  
Acesso em: 15 set. 2012.

BURGOS, T. de L. **O hipertexto eletrônico de meio ambiente**: estratégias de leitura e navegação. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <<http://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/TacianaLB.pdf>>  
Acesso em: 20 jul. 2014.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução: F. M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

CONKLIN, J. E. Hypertext: an introduction and survey. **IEEE Computer**. v. 20, n. 9, p. 17-41, 1987.

ERICSSON, K.; & SIMON, H. **Protocol Analysis: Verbal Reports as Data**. Boston: MIT Press. 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG. 2006. p.11-45.

JÖNSSON, S. Interventionism – an approach for the future? **Qualitative Research in Accounting & Management**, v. 7, n. 1, p. 124-134, 2010.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes. 2004.

KONISHI, M. Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. **The Reading Matrix**, v. 3, n. 3, November 2003. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/konishi/article.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning. **ELT Journal**, v. 52, n. 4, p. 282-290, 1990.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência** – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa, 2004. Disponível em: <[http://fisicaemrede.com/file.php/12/Textos/Levy\\_tecnologias\\_da\\_inteligencia.pdf](http://fisicaemrede.com/file.php/12/Textos/Levy_tecnologias_da_inteligencia.pdf)>. Acesso em: 15 ago 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 13-67.

MAYES, J. T.; KIBBY, M. R.; ANDERSON, A. Learning about learning from hypertext. In: JONASSEN, D. H.; MANDL, H. (Ed.). **Designing hypertext/hypermedia for learning**. Heidelberg: Springer-Verlag, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NUNES, M.B.C. Visão Sócio-interacional de Leitura. In: SALIÉS, T. G. (Org.). **Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos**. Rio de Janeiro, IPEL/PUC-Rio, 2005. [CD-ROM]

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. New York: Cambridge University Press. 1990.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What every teacher should know**. New York: Newbury House. 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PINHO, J.B. **Publicidade e vendas na internet: técnicas e estratégias**. São Paulo: Summus, 2000.

SILVA, S. R. da. Capacidades de leitura: desenvolvimento ideal *versus* desenvolvimento real no material didático da rede privada de ensino médio. Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-15.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

TIRABOSCHI, F. F. **Instruções de estratégias de leitura hipertextual em língua inglesa**: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Recebido em 26 de fevereiro de 2016  
Aceito em 25 de abril de 2016