

**MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN**

**A APRENDIZAGEM COMO UM COMPONENTE DA PRÁTICA DE  
LEITURA DO ARTIGO CIENTÍFICO NO MEIO ACADÊMICO:  
ESTUDO DE CASO COM TRÊS SUJEITOS EM FASE DE  
DISSERTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Ciências da Linguagem como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Adair Bonini

**TUBARÃO, 2004**

MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN

**A APRENDIZAGEM COMO UM COMPONENTE DA PRÁTICA DE  
LEITURA DO ARTIGO CIENTÍFICO NO MEIO ACADÊMICO:  
ESTUDO DE CASO COM TRÊS SUJEITOS EM FASE DE  
DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia de mês de ano.

---

Prof. Dr. Adair Bonini  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Fábio José Rauen  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Vilson José Leffa  
Universidade Católica de Pelotas

## DEDICATÓRIAS

*Ao Zeno, companheiro incansável. Ao meu filho Conrado (in memoriam) que, embora em outra dimensão, me ensinou a ler o mundo da dor como uma possibilidade de amor e de aprendizagem.*

## AGRADECIMENTOS

*Em especial ao professor Dr. Adair Bonini, pela dedicação e seriedade com que conduziu a elaboração deste trabalho, bem como pela relevante contribuição na minha formação.*

*Aos professores Dr. Fábio José Rauen e Dra. Maria Marta Furlanetto, membros da banca de qualificação do projeto que deu origem a esta dissertação, pelas importantes contribuições. Da mesma forma, quero registrar meu reconhecimento aos professores com os quais fiz disciplinas no mestrado e que tiveram importante participação no meu crescimento.*

*Ao professor Dr. Vilson José Leffa, por ter aceitado contribuir e fazer parte dessa história.*

*Aos informantes/sujeitos desta pesquisa, minha especial gratidão, por terem aceitado participar deste trabalho. Muito obrigado!!!*

*Aos meus pais que com humildade e simplicidade, me conduziram numa formação que foi basilar para as minhas lutas.*

*Aos demais familiares, amigas e amigos da labuta diária, pelo carinho e generosidade dedicados durante essa árdua, e ao mesmo tempo, gratificante e realizadora caminhada.*

*A UNISUL, pela bolsa que custeou parte desta formação.*

## EPÍGRAFE

*(...) nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com outros, sempre será precisamente essa mescla de regularidade e mutabilidade, essa combinação de solidez e de areias movediças, tão próprias da experiência humana quando examinadas de perto.*

Maturana e Varela

## RESUMO

Esta pesquisa trata da aprendizagem como um componente da leitura do gênero artigo científico no meio acadêmico. Discute a interferência da aprendizagem prévia e atual na compreensão leitora e a dinâmica das relações leitura/aprendizagem. Para considerar essa problemática, o processo de leitura do gênero artigo científico foi investigado através de experimento ou experiência em que se utilizou a metodologia introspectiva e a técnica de protocolo verbal. O estudo foi realizado com 3 sujeitos/estudantes de mestrado, em fase de dissertação, e a eles foi solicitado que lessem um artigo de sua escolha pessoal, pois se queria observar o processo de leitura da forma mais natural possível (sem a artificialidade da situação de laboratório). Procurou-se observar como o sujeito leitor considera o seu processo de leitura, em função dos conhecimentos que regem esta prática na comunidade discursiva acadêmica e em função dos conhecimentos novos que estão sendo construídos durante o ato de leitura. Ou seja: como o leitor acadêmico gerencia (e/ou é gerenciado pelo) o que já sabe e pelo que se apresenta com novidade na leitura nesta condição específica (o meio acadêmico). Considerando toda a subjetividade que está em jogo em pesquisa desta natureza, os dados foram analisados qualitativamente. Para tratar este fenômeno, buscou-se sustentação teórica no sociointeracionismo, mais precisamente nos estudos da escola de Genebra (Piaget, 1974) e na escola russa (Vygotsky, 1991), na teoria autopoiética (Maturana e Varela, 1995) e na abordagem pragmática de leitura (Cavalcanti, 1989). Os resultados apontam que o fato de nem sempre o leitor possuir os conhecimentos do gênero e dos conteúdos relativos ao texto, por não ser membro experiente da comunidade discursiva em questão, interfere no processo de leitura, não ocorrendo à entrada do leitor no mundo do escritor, o que gera uma situação de desacoplamento estrutural e ontogênico desse leitor, em relação ao meio-artigo.

**Palavras-chave:** leitura, cognição, gênero textual, artigo científico.

## ABSTRACT

This research is about learning as a reading component of the scientific article genre in the academic environment. It discusses the inference of previous and current learning in the reading comprehension and the dynamics of reading-learning relations. In order to consider this problem, the process of reading of the scientific article genre was investigated through an experiment in what the introspective methodology and the technique of verbal protocol were both used. This research was accomplished with three subjects – master program students – along their dissertation elaboration. It was asked them to read an article of their own choice, because it was wanted to observe the reading process in the most natural way possible (without the artificiality of a laboratory situation). It was observed as a subject reader considers his/her reading process, according to the knowledge which rules this practice in the academic discursive community and according to the new knowledge which is being constructed along the reading act itself, there is, how the academic reader manages (and/or is managed by) what he/she knows and by what is presented as new in reading in this specific condition (the academic environment). Considering all the subjectivity that is implicit in a research like that, the data were qualitatively analyzed. To treat this phenomenon, it was applied a theoretical foundation basis on Sociointeractionism, precisely upon the studies of The School of Genebra (Piaget, 1974), the Russian School (Vygostsky, 1991), the Self-Poietics theory (Maturana & Varela, 1995), and the Pragmatics Reading Approach (Cavalcanti, 1989). The results point out the fact that not always the reader has the genre knowledge and contents related to the text for not being an experienced member of the mentioned discursive community and it interferes in the reading process, not allowing the reader's entrance into the writer's, generating the reader's structural disarticulation and ontogenics related to the article environment.

**Key-Words:** reading, cognition, textual genre, scientific article.

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS E FIGURAS</b> .....	<b>10</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
2.1 TEORIAS E MODELOS DE LEITURA .....	14
2.2 DE GÊNEROS A PRÁTICAS SOCIAIS.....	21
2.3 O PAPEL DA APRENDIZAGEM NA LEITURA: BASES PARA UMA EXPLICAÇÃO.....	27
2.3.1 <i>Escola de Genebra</i> .....	28
2.3.2 <i>Escola russa</i> .....	29
2.3.3 <i>Teoria autopoietica</i> .....	31
2.4 LEITURA E APRENDIZAGEM .....	35
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
3.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	42
3.2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	43
3.2.1 <i>Sujeitos da experiência</i> .....	45
3.2.2 <i>Procedimentos da experiência</i> .....	46
3.2.3 <i>Técnica experimental empregada</i> .....	47
3.3 CORPUS DE ANÁLISE.....	48
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	48
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>54</b>
4.1 SUJEITO 1 .....	54
4.1.1 <i>Perfil do Sujeito 1</i> .....	54
4.1.2 <i>Texto para desenvolvimento do protocolo</i> .....	55
4.1.3 <i>Apreensão das Informações Centrais</i> .....	56
4.1.4 <i>Processos de Leitura</i> .....	56
4.1.5 <i>Quadro ideal versus dados inferíveis do processo de leitura/aprendizagem do S1</i> .....	57
4.1.6 <i>a interação leitor/texto: quanto à leitura e à aprendizagem</i> .....	63
4.2 SUJEITO 2.....	64
4.2.1 <i>Perfil do Sujeito 2</i> .....	65
4.2.2 <i>Texto para desenvolvimento do protocolo</i> .....	65
4.2.3 <i>Apreensão das Informações Centrais</i> .....	66
4.2.4 <i>Processos de Leitura</i> .....	68
4.2.5 <i>Quadro ideal versus dados inferíveis quanto ao processo de leitura/aprendizagem do S2</i> .....	70



4.2.6	<i>Relação/interação leitor/texto: quanto à leitura e aprendizagem</i> .....	75
4.3	<b>SUJEITO 3</b> .....	77
4.3.1	<i>Perfil do Sujeito 3</i> .....	77
4.3.2	<i>Texto para o desenvolvimento do protocolo</i> .....	77
4.3.3	<i>Apreensão das Informações Centrais</i> .....	79
4.3.4	<i>Processos de Leitura</i> .....	81
4.3.5	<i>Quadro ideal versus dados inferíveis quanto ao processo de leitura/aprendizagem do S3</i> .....	82
4.3.6	<i>Relação/interação leitor/texto: quanto à leitura e aprendizagem</i> .....	87
<b>5</b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	<b>90</b>
	<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	<b>97</b>
	<b><u>ANEXO A – ARTIGOS LIDOS PELOS SUJEITOS</u></b> .....	<b>101</b>
	<b><u>ANEXO B – DADOS DO SUJEITO 1</u></b> .....	<b>161</b>
	<b><u>ANEXO C – DADOS DO SUJEITO 2</u></b> .....	<b>167</b>
	<b><u>ANEXO D – DADOS DO SUJEITO 3</u></b> .....	<b>177</b>

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<u>Quadro 1 - Modelo de artigos científicos (adaptado de MOTTA-ROTH, 2001).</u> .....	26
<u>Quadro 2 – Estágios, fases e problemas de leitura (adaptado de Cavalcanti, 1989, p. 54).</u> .....	37
<u>Figura 1 – Continuum classificatório de itens lexicais para análise da interação leitor-texto (Cavalcanti, 1989, p. 77).</u> .....	38
<u>Figura 2 – Perspectivas extracognitiva e cognitiva da organização cérebro-mental do sujeito (Bonini, 2004 - prelo).</u> .....	39
<u>Quadro 3 – Categorias da análise dos protocolos e das respostas aos questionários.</u> .....	51
<u>Quadro 4 – Parâmetros da análise das relações entre compreensão e aprendizagem.</u> .....	51
<u>Quadro 5 – Resumo ideal do texto lido pelo Sujeito 1.</u> .....	55
<u>Quadro 6 – Comentário do S1 sobre o conteúdo do texto.</u> .....	56
<u>Quadro 7 – Panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo sujeito 1.</u> .....	57
<u>Quadro 8 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo sujeito 1.</u> .....	58
<u>Quadro 9 – Os processos de aprendizagem desenvolvidos pelo sujeito 1.</u> .....	59
<u>Quadro 10 – Relações entre compreensão e aprendizagem no episódio de leitura do S1.</u> .....	63
<u>Quadro 11 – Resumo ideal do texto lido pelo S2.</u> .....	65
<u>Quadro 12 – Comentário do S2 sobre o conteúdo do texto.</u> .....	68
<u>Quadro 13 – Panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo S2.</u> .....	69
<u>Quadro 14 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo S2.</u> .....	71
<u>Quadro 15 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo S2.</u> .....	74
<u>Quadro 16 – Parâmetros de análise das relações entre compreensão e aprendizagem do S2.</u> ..	75
<u>Quadro 17 – Resumo ideal do texto lido pelo sujeito 3.</u> .....	79
<u>Quadro 18 – Resposta do Sujeito 3 sobre a questão que pede para que ele dê uma noção mais ou menos resumida do texto que leu.</u> .....	80
<u>Quadro 19 – Panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo sujeito.</u> .....	81
<u>Quadro 20 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo sujeito 3.</u> .....	83
<u>Quadro 21 – Os processos de aprendizagem desenvolvidos pelo sujeito 3.</u> .....	86
<u>Quadro 22 – Parâmetros de análise das relações entre compreensão e aprendizagem do S3.</u> ..	87

# 1 INTRODUÇÃO

Normalmente as teorias que descrevem o processo cognitivo de compreensão na leitura apontam, como aspecto central, a instanciação de conteúdos da memória. Contudo, ao trabalhar centralmente com a instanciação, estas teorias constroem, para a leitura, uma concepção de processo fechado, uma vez que a noção de acionamento de um conhecimento não põe em realce o fato de que este mesmo conhecimento está sendo reconfigurado durante a realização da tarefa. Não se trata de um processo de emparelhamento entre dados externos e internos. A leitura só faz sentido como descoberta, como deslocamento em direção ao (pelo menos relativamente) desconhecido e, nesse sentido, é um processo de transformação do sujeito leitor e de seu conhecimento.

Em uma perspectiva de cognição dinâmica (oposta à computacional), leitura pode ser pensada como um processo em constante mutação que se constrói dinamicamente, e que reconfigura os conteúdos (esquemas) mentais. Entendendo a leitura como prática social que ocorre na interação ativa entre leitor, texto/enunciador, o meio circundante, a presente pesquisa discute a interferência da aprendizagem prévia na compreensão leitora e a dinâmica das relações leitura/aprendizagem. Para tanto, procurou observar como o sujeito leitor considera o seu processo de leitura, em função

dos conhecimentos que regem esta prática na comunidade discursiva acadêmica e em função dos conhecimentos novos que estão sendo construídos durante o ato de leitura. Ou seja, procurou investigar como o leitor acadêmico gerencia (e/ou é gerenciado por) aquilo que já sabe e o que se apresenta com novidade na leitura nesta condição específica (o meio acadêmico).

Para considerar essa problemática, o processo de leitura do gênero artigo científico foi investigado através de uma experiência em que se utilizou a metodologia introspectiva e a técnica de protocolo verbal. O estudo foi realizado com 3 sujeitos/estudantes de mestrado, em fase de dissertação, e a eles foi solicitado que lessem um artigo de sua escolha pessoal, pois se queria observar o processo de leitura da forma mais natural possível (sem a artificialidade da situação de laboratório). Considerando toda a subjetividade que está em jogo em pesquisa desta natureza, os dados foram analisados qualitativamente. Por se tratar de um projeto amplo e complexo, esta pesquisa visa ser apenas uma varredura inicial.

Para tratar este fenômeno, busquei sustentação teórica no sociointeracionismo, mais precisamente nos estudos da escola de Genebra (Piaget, 1974) e na escola russa (Vygotsky, 1991), na teoria autopoietica (Maturana e Varela, 1995) e na abordagem pragmática de leitura (Cavalcanti, 1989).

A aprendizagem, nesta pesquisa, está sendo entendida como um componente inseparável do processo de leitura, uma vez que se está partindo, em termos teóricos, de uma concepção de cognição como processo dinâmico e situado contextualmente (Maturana e Varela, 1995).

Os resultados aqui expostos podem ser úteis principalmente no que tange ao ensino. Em termos aplicados, esta pesquisa pode contribuir tanto ao ensino de leitura

quanto ao ensino de um modo geral, uma vez que a leitura é um elemento fundante do processo ensino-aprendizagem. Há que se considerar ainda que, embora, o objeto de estudo aqui seja a leitura em nível de pós-graduação, há a possibilidade de que os resultados da pesquisa extrapolem para outros campos.

Em termos de sua organização, o presente relato traz, além desse primeiro capítulo, outros 4. No próximo capítulo é apresentado o quadro teórico que dá sustentação à pesquisa, considerando-se, portanto, os dois temas aqui centrais: leitura e aprendizagem. No capítulo 3, é apresentado o desenho metodológico da pesquisa. No quarto, são analisados os dados coletados, havendo, neste caso, a consideração individual de cada um dos 3 sujeitos. No último, são apresentadas as considerações finais.

## **2 REVISÃO TEÓRICA**

Passo, agora, a uma revisão dos trabalhos e teorias que sustentarão o experimento e as discussões desta pesquisa. No que se segue abaixo, serão abordados, primeiramente, os aspectos psicológicos e discursivos da leitura e, em um segundo momento, a aprendizagem como um de seus componentes.

### **2.1 TEORIAS E MODELOS DE LEITURA**

O processo de leitura tem sido considerado, tradicionalmente, mediante três perspectivas teóricas: ascendente, descendente e interativa. Mais recentemente, tem aparecido também uma concepção de leitura como conjunto de práticas discursivas de determinada comunidade. A seguir, procurarei revisar, brevemente, a literatura que trata destas explicações.

Tradicionalmente, e muito freqüentemente, tem-se entendido a leitura como um processo de decodificação. Se pedirmos às pessoas (em geral) para que nos expliquem o que entendem por leitura, talvez seja nesta direção que obteremos a maior quantidade de explicações/conceitos. Porém o processo de leitura é muito mais que isso e envolve uma

rede complexa de explicações. Muitos estudos têm sido realizados nesta área, pondo em cena também muitas explicações para a leitura. Pretendo, aqui, numa visão panorâmica e tendo por base os trabalhos de LEFFA (1999) e KATO (1999), discorrer brevemente sobre tais explicações.

Para este trabalho, será tomada como base a classificação proposta por Leffa (1999), uma vez que este autor inclui, em sua retrospectiva da área, uma perspectiva social e discursiva da leitura. Leffa, de modo tradicional, divide o campo em três perspectivas: a) a abordagem ascendente, que vê o acesso ao sentido como um processo de extração a partir do texto; b) a abordagem descendente, que privilegia o conhecimento do leitor como o aspecto principal do processo de leitura; e c) a abordagem interacional, que caracteriza a leitura como um processo relacional entre leitor e texto. A novidade dessa retrospectiva vai estar justamente no modo como o autor explica a terceira abordagem, dividindo-a em: paradigma psicolinguístico e paradigma social. Tendo essas guias gerais estabelecidas, passo a uma pormenorização de cada uma delas. Contudo, como o objetivo desta exposição é o de localizar o leitor, só recorrerei a literatura mais especializada quando o tema for de interesse central para a presente pesquisa (caso, por exemplo, do modelo interacionista e, mais especificamente, do paradigma social).

A abordagem ascendente,<sup>1</sup> historicamente a primeira abordagem psicológica do tema, explica a leitura como um processo onde o sentido flui do texto para o leitor. Nela, o foco central é o próprio texto, ao que Leffa a denomina a “perspectiva do texto”. Diz ele (1999, p. 18): “O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção daquilo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no

---

<sup>1</sup> De acordo com Leffa este modelo esteve no auge mais especificamente nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos.

próprio texto”. O que identifica/caracteriza esta abordagem, então, é o caráter linear que atribui ao processo de leitura, visto, essencialmente, como um processo de decodificação.

Leffa (1999, p. 20) apresenta, ainda, os pontos fracos desta teoria, quais sejam:

- a) a forte ênfase na linearidade do processamento, que, no entanto, só se verifica no leitor iniciante (durante a alfabetização);
- b) a necessidade de o sistema fonológico da língua intermediar o acesso ao significado, quando, na verdade, há várias outras formas de se instanciar os conhecimentos arquivados na memória;
- c) a super valorização das habilidades de baixo nível – reconhecimento de letras e palavras – quando, na verdade, ler não equivale a apenas reconhecer letras, palavras ou frases.

Em suma, a abordagem ascendente traduz-se num paradigma de leitura que pode ser questionado tanto na teoria como na prática. Diz Leffa (1999, p. 23):

O ato da leitura, nesta perspectiva do texto, pressupõe que para haver compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura acione exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidades. A experiência que temos com a leitura no dia a dia mostra que isso não é verdadeiro e nem possível. Não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor, em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados. A notícia de um acidente envolvendo um amigo íntimo, por exemplo, pode produzir um efeito de sentido muito diferente do que produziria a mesma notícia com desconhecidos.

De outro modo, e em oposição à leitura na perspectiva do texto (abordagem ascendente), foi proposta a explicação que põe em foco o leitor (abordagem descendente). Conforme este modelo teórico, o leitor atribui sentido ao texto através dos seguintes elementos: do contexto sócio-histórico-cultural a que tem acesso, dos seus conhecimentos (pré-construído/memória enciclopédica), dos aspectos afetivos (preferências e motivações envolvidos), dos estilos de leitura que usa e do próprio texto.

Segundo Leffa (1999, p. 25-27), esta perspectiva envolve alguns princípios básicos, a saber:

- a) *ler é usar estratégias* – a capacidade de ler envolve a avaliação e controle da própria compreensão por parte do leitor que deve ser capaz de adotar posturas corretivas, o que implica a adoção de diferentes estratégias, visando



a uma melhor compreensão do texto. Porém, o desenvolvimento destas estratégias durante a leitura vai se dar em função dos tipos e objetivos da leitura;

b) a leitura depende mais de informações não-visuais do que das visuais – informações não-visuais, existentes na mente do leitor, comandam o que o leitor busca na leitura;

c) o conhecimento prévio está organizado em forma de esquemas – esquemas são estruturas cognitivas abstratas que possibilitam ao cérebro de maneira econômica e sintética inventariar e lidar com um grande número de informações, conhecimentos e vivências;

d) *ler é prever* – é o conhecimento prévio do leitor que lhe possibilita prever sua trajetória na leitura. Quanto mais proficiente for o leitor, mais eficazes serão suas decisões com referência ao caminho a seguir no desenvolvimento da compreensão;

e) *ler é conhecer as convenções da escrita* – existem muitas convenções na escrita – citações, estilos, notas de rodapé, abreviaturas, etc. – que necessitam ser conhecidas pelo leitor, para que ele possa ter um relacionamento com o texto de forma mais ativa, atribuindo significados, fazendo previsões, separando amostras, confirmando e corrigindo hipóteses sobre o texto.

Pode-se dizer, então, que a leitura vista sob a perspectiva do leitor representa uma evolução se comparada à leitura na perspectiva do texto, porque pressupõe um sujeito ativo e constituído socialmente. Porém, conforme aponta o autor, a soberania que é dada ao leitor na definição do significado do texto e a excessiva ênfase nos aspectos cognitivos consiste na principal crítica a esse modelo.

Na revisão dos modelos de leitura, Leffa (1999) põe em destaque a perspectiva teórica interacional, com ênfase para os modelos que consideram o contexto social, como sendo os que melhor explicam o fenômeno da leitura. De acordo com o autor, esta perspectiva (a interacional) contempla “[...] todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social” (p. 29).

No que se refere ao paradigma psicolinguístico, ele cita duas abordagens: a transacional e a da compensação. A transacional faz uma revisão das teorias que

contemplam a perspectiva do leitor, enfocando o contexto em que o sujeito atua e as mudanças provocadas pela sua atuação.

Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo (idem, p. 29).

Nesta abordagem, o processo de leitura não é algo solto/isolado, mas uma ação que ocorre num contexto globalizado, onde o leitor interage dialeticamente com o autor por meio do texto, intencionalmente e a partir de um contexto específico.

No que tange à teoria da compensação, o princípio básico é o de que os conhecimentos envolvidos no processo da leitura (lexical, semântico, sintático, textual, enciclopédico, etc.) interagem entre si, mas com pesos diferenciados, ou seja, havendo deficiência em uma dessas fontes, ela pode ser compensada pela proficiência em outra, permitindo ao leitor, por inferência, acessar o significado. Porém, nessa explicação, o processo de leitura exige um patamar mínimo de proficiência geral, pois, caso contrário, o processo de inferência não ocorre, e o leitor não consegue avançar na leitura.

Dentro da perspectiva interacional, Leffa apresenta, ainda, o paradigma social, o que mais interessa para este trabalho. É no contexto social que, pela via das interações, temos acesso às convenções de linguagem, aprendemos e construímos práticas discursivas e formamos nossa identidade.

O paradigma social de leitura tem base no processo de interação que ocorre em um meio social específico (ou comunidade discursiva). Neste caso, tanto a leitura quanto a escritura são vistas como práticas desenvolvidas nas comunidades discursivas, mediante as especificações presentes neste contexto interacional.

Pode-se dizer que o processo de leitura nesta perspectiva não é visto como dependente, em termos centrais, dos conhecimentos do sujeito leitor individualmente (perspectiva psicolinguística). A leitura é pensada em termos das convenções explícitas de um meio social, que possibilitam, aos sujeitos participantes deste meio, interagir. Afirma Leffa (1999, p. 33): [...] para adquirir o conhecimento compartilhado é preciso entrar na comunidade; para entrar na comunidade é preciso ter o conhecimento compartilhado.

Tendo exposto o quadro geral das teorias de leitura, conforme a classificação feita por Leffa, passo, a seguir, a uma pormenorização da perspectiva social da leitura.

### **Leitura como prática social em comunidades discursivas**

Leffa (1999), ao apresentar a perspectiva social da leitura, enfatiza que esta se dá em contextos sociais específicos, com ênfase na presença do outro. Na sua exposição, deixa bastante explícito que, para o sujeito poder inserir-se nestes contextos específicos com propriedade é necessário que este consiga interagir com as convenções sociais ali vivenciadas.

Leffa assume a teoria sócio-retórica de Swales (da qual tratarei na próxima seção) como base da sua explicação. A leitura, neste sentido, consistiria em um tipo de prática pertencente a uma comunidade discursiva.

Para Swales existem grupos fechados que detêm determinados conhecimentos e práticas discursivas. Para adentrar nestes meios, os neófitos devem adquirir essa linguagem e conhecimentos específicos. Deve, neste sentido, familiarizar-se com estas convenções, e isso, muitas vezes, traduz-se em trabalho árduo, exigindo

inclusive uma passagem por rituais de iniciação ou por ritos de passagem, o que, no caso da comunidade acadêmica, revela-se em termos de seleções, defesas, momentos de arguição que comprovem proficiência no grupo.

Swales não trata especificamente da leitura, mas se pode inferir esse tratamento a partir do modo como discorre sobre a escritura no ambiente acadêmico. Pode-se ver isto, em uma passagem de seu livro de 1990, em que, parafraseando um outro autor (Bizzel), afirma:

[...] a escrita, especialmente a do aluno em faculdades e universidades, não deveria ser vista unicamente como um processo cognitivo interno-direcionado e individualmente-orientado, mas muito mais como uma resposta adquirida em resposta às convenções de discurso, que surge das preferências em termos dos modos de criar e comunicar conhecimento dentro de comunidades particulares (SWALES, 1990, p. 4).

É nesse sentido que Leffa (1999, p. 32-33), vê a leitura como algo que ocorre em comunidades discursivas específicas, diante de gêneros textuais específicos. Assim, afirma que

para dominar a linguagem, o candidato precisa se iniciar nas diferentes manifestações lingüísticas que caracterizam uma determinada comunidade discursiva: reuniões, correspondência escrita, circulares, informativos, relatórios, correio eletrônico, grupos de interesse, etc. Cada uma dessas manifestação exige um determinado ritual. Numa reunião, por exemplo, há normas para solicitar o turno de fala, um tempo explícita ou tacitamente estabelecido para expor as idéias, expectativa de manutenção do tópico em pauta, preferência por determinadas formas de tratamento, etc.

Em oposição à perspectiva psicolingüística, a perspectiva interacionista social, portanto, passa a considerar a imersão do sujeito leitor em um ambiente social. Ele não tem domínio total sobre os seus conhecimentos, mas um domínio relativo ao processo no qual está inserido. Neste sentido, Leffa (1999, p. 33) faz a seguinte comparação:

Na perspectiva de interação social, portanto, as relações estudadas não estão nas fontes de conhecimento do indivíduo, mais ou menos conscientes, como acontecia na perspectiva psicolingüística, mas nas convenções, mais ou menos explícitas, que regem as relações entre os membros de um determinado grupo. Os inúmeros estudos feitos sobre o papel da interação em

sala de aula no desenvolvimento da leitura (ex. Moita Lopes, 1996) demonstram essa preocupação.

Para explicar melhor o modo como a leitura ocorre em ambientes sociais específicos como prática situada, passo, a seguir, a uma exposição da teoria sócio-retórica de Swales. Nesta seção, serão especificados, também, o que se está entendendo como “discurso” e “prática discursiva” no presente trabalho.

## 2.2 DE GÊNEROS A PRÁTICAS SOCIAIS

De início é preciso dizer que o gênero, para Swales (1990, 1992), equivale a modos de agir pela linguagem. Neste sentido é que todo o seu arcabouço teórico é erigido e por isso, também, recebe o nome de teoria sócio-retórica. Referindo-se aos diversos contextos teóricos em que o gênero vem sendo pensado, Swales (1990) aponta: (a) *gênero em estudos folclóricos*, neste caso, pensado como próprio de um contexto histórico-social; (b) *gênero em estudos literários*, pensado como forma criativa e inovadora; (c) *gênero na lingüística*, pensado, principalmente por pesquisadores de áreas como a etnografia e a sistêmica, como forma de ação na linguagem; e (d) *gênero na retórica*: movimento de estudo dos gêneros que se tornou importante porque contribuiu para “[...] destruir o mito de que a análise do gênero está necessariamente ligada à construção de sua classificação” (ARANHA, 1996, p.14).

No quadro dos estudos lingüísticos, Swales (*apud* MARTINS, 1990, p. 40) assim se posiciona:

Os gêneros são como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para realizá-las. Eles variam de literário a outras formas não literárias: poemas, narrativas, exposições, palestras, seminários, receitas, manuais, marcação de compromissos, encontros de trabalho, difusão de notícias e assim por diante. O termo gênero é usado para referir a cada um dos tipos de atividade lingüisticamente concebidos, os quais abrangem a maior parte de nossa cultura.

Em termos do panorama destes estudos na Lingüística, Swales (1990, p. 42), afirma: “[...] as contribuições da lingüística para o estudo emergente do gênero baseiam-se na ênfase dada à: (a) gêneros como tipos de eventos comunicativos de meta direcionada; (b) gêneros como tendo estrutura esquematizada; e mais acentuadamente (c) gêneros como desassociados de registros ou estilos”.

A partir deste levantamento em vários campos de conhecimento é que Swales propõe seus conceitos de “gênero” e “comunidade discursiva”. Para ele, o gênero textual pode ser pensado mediante seis características:

- a) um gênero é uma classe de eventos comunicativos;
- b) a principal característica que transforma uma coletânea de eventos comunicativos em um gênero é um certo conjunto compartilhado de propósitos comunicativos;
- c) exemplares ou exemplos de gêneros variam em sua prototipicidade;
- d) o conjunto de razões que existe por trás de um gênero estabelece restrições para o que é permitido em termos de seu conteúdo, posicionamento e forma;
- e) uma nomenclatura da comunidade discursiva para o gênero é uma fonte importante para sua explicação.

Com base nesses critérios é que propõe seu conceito de gênero, qual seja:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (*constrains*) a escolha de conteúdo e de estilo. (p. 58)

Quanto à definição de comunidade discursiva Swales (1990) enumera seis características básicas e que contribuem para identificação desses grupos, a saber:

- a) possui um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos;
- b) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
- c) usa mecanismos de participação principalmente para prover informação e *feedback*;
- d) utiliza e portanto possui um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos;

- e) tem desenvolvido um léxico específico;
- f) admite membros com um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva.

Em um trabalho posterior (Swales, 1992), estas características são revistas, passando à seguinte formulação:

- a) uma comunidade discursiva possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser no todo ou em parte estabelecidos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na conflituosa Associação Americana de Psicologia);
- b) uma comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros. (Não houve mudança neste ponto. Sem mecanismos, não há comunidade);
- c) uma comunidade discursiva usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional;
- d) uma comunidade discursiva utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles freqüentemente formam conjuntos ou séries (Bazerman);
- e) uma comunidade discursiva já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica;
- f) uma comunidade discursiva possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Nesse tocante à relação gênero / comunidade discursiva, Aranha (1996, p. 17) assim se posiciona: “[...] o gênero se estabelece dentro de uma comunidade discursiva e ela se torna responsável por ele”. No que se refere à comunidade discursiva, ainda, Bonini (2001, p. 12) complementa:

As comunidades discursivas [...] são redes sócio-retóricas que se formam mediante certos objetivos comuns, dando origem, mediante tais objetivos, a gêneros que passam a funcionar como elementos que as caracterizam. Uma das condições para participar de uma comunidade discursiva, então, é dominar razoavelmente os gêneros que ela detém.

Quando falamos em gênero e comunidade discursiva também nos vem à memória a aprendizagem. Chamou-me atenção, tanto na exposição de Hemais e Biasi-

Rodrigues (no prelo) quanto na de Aranha (1996), o fato de estas frisarem que Swales formula sua definição de gênero sempre tendo muito presente o processo de ensino. Para se integrar a uma comunidade discursiva o sujeito necessita incorporar uma linguagem/discurso daquela comunidade (que é um contexto específico) e isto pode ser visto como uma forma de aprendizagem dinâmica e situada.

A noção de comunidade discursiva é empregada por professores e pesquisadores que têm a visão de produção de texto como sendo uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social. Dentro dessa visão, com a qual Swales se afina, o discurso é a expressão do conhecimento do grupo. As convenções discursivas são o meio para a iniciação de membros novos na comunidade, isto é, os novatos são levados a usar de forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade. (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, no prelo)

Aproveito esta citação para explicar o que estou entendendo por discurso e práticas discursivas neste trabalho. Estou partindo da conceituação de Fairclough (1992). Para este autor, discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (p. 91). O discurso, nessa perspectiva, contribui para a constituição das “identidades sociais” ou “posições de sujeito” ou “tipos de ‘eu’” e para construir as relações entre as pessoas.

A prática discursiva, propõe Fairclough (1992, p. 106), diz respeito, de modo geral, “[...] aos processos de produção, distribuição e consumo textual [...]”. Estas práticas variam consideravelmente em diferentes tipos de discurso, de acordo com os fatores sociais que lhes são próprios. No caso da presente dissertação, a leitura do artigo científico está sendo entendida, de acordo com este conceito, como uma prática discursiva.



## **Comunidade discursiva acadêmica, seus gêneros e práticas**

A comunidade discursiva acadêmica apresenta inúmeras práticas discursivas e gêneros próprios. Em virtude do trabalho de Swales, muitos desses gêneros têm sido estudados, a exemplo da entrevista de pesquisa (Silva, 1991), dos resumos de artigos de pesquisa (Santos, 1996) e da resenha acadêmica (Motta-Roth, 2002).

Gêneros específicos desse meio, tais como as defesas de dissertação e tese, a resenha, o projeto de pesquisa, etc. exigem do participante (produtor/destinatário), conhecimentos específicos tanto para sua produção (escritura/fala) quanto para seu consumo (leitura/escuta).

Na presente pesquisa está sendo considerado um desses gêneros, o artigo científico. Recorrerei tanto ao trabalho de Swales, de 1990 (em que trata deste gênero) quanto ao trabalho de Motta-Roth (2001). Devo ressaltar, contudo, que estes trabalhos não dão conta de todos os sub-gêneros do artigo científico. Descrevem somente o artigo de pesquisa, ficando faltando informação mais qualificada sobre: o artigo de revisão (retrospectiva ou estado da arte), o ensaio (questões e problemas), o artigo de debate e o relato de experiência.

Motta-Roth (2001), a partir do modelo de introdução de *artigo de pesquisa* de Swales (1990) complementa a descrição do gênero, formulando um modelo de todas as seções [quadro 1]. Nesse esquema, nem todas as categorias estão com as notações do modelo de Swales. No entanto, o esquema possibilita uma visualização bastante plausível da estrutura composicional do artigo de pesquisa.<sup>2</sup> A primeira parte (introdução) é extraída de Swales (1990).

---

<sup>2</sup> Motta-Roth emprega o termo artigo acadêmico.

INTRO- DUÇÃO	<b><u>MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO</u></b>	
	Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou
	Passo 2 - Fazer generalização/ões quanto ao tópico	e/ou
	Passo 3 - Revisar a literatura (pesquisas prévias)	
	<b><u>MOVIMENTO 2: ESTABELECE O NICH O</u></b>	
	Passo 1A - Contra-argumentar	ou
	Passo 1B - Indicar lacuna/s no conhecimento	ou
	Passo 1C - Provocar questionamento	ou
	Passo 1D - Continuar a tradição	
	<b><u>MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICH O</u></b>	
	Passo 1A - Delinear os objetivos	ou
	Passo 1B - Apresentar a pesquisa	
Passo 2 - Apresentar os principais resultados		
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo		
REVISÃO DA LIT.	<b><u>MOVIMENTO 4: SITUAR A PESQUISA</u></b>	
	Passo 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico	Ou
	Passo 1B – Fazer generalizações do tópico	E/ou
	Passo 2A – Citar pesquisas prévias	Ou
	Passo 2B – Estender pesquisas prévias	Ou
	Passo 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias	Ou
Passo 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias		
METO- DOLOGIA	<b><u>MOVIMENTO 5: (não foi descrito na forma de passos)</u></b>	
	Sujeitos	
	Materiais	
	Categorias	
	Ações	
	Procedimentos	
	Ordem cronológica dos fatos	
	Tempo e espaço	
RESULTA- DOS E DISCUS- SÃO	<b><u>MOVIMENTO 6: RECAPITULAÇÃO</u></b>	
	<b><u>MOVIMENTO 7: DECLARAÇÃO DOS RESULTADOS</u></b>	
	<b><u>MOVIMENTO 8: EXPLICAÇÃO DO FINAL (IN)ESPERADO</u></b>	
	<b><u>MOVIMENTO 9: AVALIAÇÃO DA DESCOBERTA</u></b>	
	<b><u>MOVIMENTO 10: COMPARAÇÃO DA DESCOBERTA COM A LITERATURA</u></b>	
	<b><u>MOVIMENTO 11: GENERALIZAÇÃO</u></b>	
	<b><u>MOVIMENTO 12: RESUMO</u></b>	
<b><u>MOVIMENTO 13: CONCLUSÃO</u></b>		

**Quadro 1 - Modelo de artigos científicos (adaptado de MOTTA-ROTH, 2001).**

Para uma noção dos demais sub-gêneros do artigo científico, busquei informações na política editorial de revistas brasileiras [DELTA, Linguagem & ensino, Revista brasileira de lingüística aplicada, Linguagem em (dis)curso]. Os sub-gêneros que aparecem nessas revistas são similares. A título de exemplo, cito um trecho da política editorial da revista Linguagem em (dis)curso:<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>>.

- a) artigos – textos entre 15 e 25 páginas (até 10.000 palavras), resultantes de pesquisa empírica, contendo análise, reflexão e conclusão sobre temas acadêmicos ou profissionais;
- b) [...]
- c) retrospectivas – textos entre 15 e 25 páginas (até 10.000 palavras), contendo histórico analítico e crítico de teorias ou escolas relativas aos estudos da linguagem;
- d) ensaios (questões e problemas) – textos entre dez e 15 páginas (até 6.000 palavras), contendo discussão de um tema relevante ao campo em que se insere;
- e) debates – textos entre dez e 15 páginas (em torno de 6.000 palavras), contendo diálogo crítico com outro texto publicado na revista.

É importante citar dados sobre os subgêneros, pois os sujeitos da pesquisa leram: dois ensaios (questões e problemas) e uma revisão de literatura (retrospectiva).

## **2.3 O PAPEL DA APRENDIZAGEM NA LEITURA: BASES PARA UMA EXPLICAÇÃO**

Nesta seção, apresento um breve painel das teorias de aprendizagem, selecionando elementos que serão considerados na análise de dados.

Serão consideradas, aqui, três concepções de aprendizagem:<sup>4</sup> a de Piaget, a de Vygostsky e a de Maturana e Varela. Vou procurar explorar os pontos de convergência destas abordagens.

---

<sup>4</sup> Sabe-se que entre essas concepções de aprendizagem existem pontos de divergência no que se refere às suas respectivas bases epistemológicas. Para este texto o que interessa é a contribuição de cada um dos mentores dessas teorias como sustentação para explicar o fenômeno da aprendizagem. Não tenho por objetivo comparar essas teorias, atribuindo juízos de valor sobre qualquer que seja.

### 2.3.1 ESCOLA DE GENEVRA

Jean Piaget (1974, 1975, 1982) construiu uma teoria cognitiva tendo por base a epistemologia genética. Ele acreditava numa continuidade entre os processos biológicos e o desenvolvimento do sujeito no que se refere à inteligência, aprendizagem, mas não admitia que esta fosse inerente ao próprio sujeito. Para Piaget a aprendizagem é um processo de construção que se desenvolve na adaptação do indivíduo ao meio no qual o sujeito na medida em que se adapta, cria situações de aprendizagem. É importante destacar que, para este estudioso, o processo de aprendizagem acontece sempre do individual para o social, na interação entre o sujeito e o objeto: **S → O**.

Cabe aqui destacar algumas características que são marcantes para Piaget no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Assim como para o desenvolvimento infantil ele destaca fases, para a aprendizagem também define alguns processos, os quais são postulados, em conjunto, como a teoria da equilibração cognitiva. Para ele o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos ocorre por meio de constantes desequilíbrios e equilibrações, o que gera os processos de assimilação e acomodação. Neste sentido, Leite (1991, p. 28) parafraseando Piaget, assim se expressou:

A equilibração é um fator endógeno, fundamental, que, “através do jogo das compensações a introduzir (inversões etc) e das lacunas a preencher, constitui o principal motor da formação das estruturas operatórias” (Piaget, 1977, XI); o processo de *abstração reflexiva* age em colaboração com as regulações de diferentes tipos e intervém igualmente no desenvolvimento do conhecimento.

Piaget era biólogo e dedicou toda a sua vida ao estudo do desenvolvimento das funções cognitivas, tentando explicar como o sujeito vai construindo as funções psicológicas superiores. No estudo da educação ele também integra o conjunto dos estudiosos conhecidos como interacionistas, e sua teoria ficou sendo conhecida como *construtivismo*.

Para a presente pesquisa, é importante considerar o conceito de equilíbrio, pois estamos refletindo sobre o processo de construção do conhecimento<sup>5</sup> a partir do artigo de pesquisa.

### 2.3.2 ESCOLA RUSSA

A escola russa tem, como grande expoente, o psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1932). Os trabalhos de Vygotsky (1991, 1993, 1996, 1998) abrem, em comparação com os trabalhos de Piaget, uma nova teoria para explicar o fenômeno aprendizagem, o que o levou a ser reconhecido como o fundador da vertente psicológica conhecida como *histórico-cultural*. Como faleceu prematuramente, sua obra somente passou a ser divulgada a partir de seus contemporâneos, e aqui destaca-se Lúria (1990, 1991), por toda a contribuição, que a partir dos estudos vygotskyanos, traz para a área da linguagem, e Leontiev (1978, 1991), pela contribuição no que se refere ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com a sua “teoria da atividade”.

Inicialmente, é importante destacar que Vygotsky, como mentor da teoria histórico cultural, nunca negou as funções biológicas e de ordem genética. Em seus estudos, embora faça menções aos fatores ontogenéticos e filogenéticos, atribui maior relevância aos fatores sócio-históricos.<sup>6</sup> Reconhece-se, assim, a influência que recebeu de pensadores como Marx, Engels, Hegel, representantes da área da filosofia.

Todo o pensamento de Vygotsky destaca-se, principalmente, por atribuir extrema relevância ao contexto sócio cultural no que se refere ao desenvolvimento das

---

<sup>5</sup> Para aprofundar sobre este assunto pode-se recorrer também ao trabalho de Fernando Becker (2003), “A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar”.

<sup>6</sup> Veja-se Rego (1995).

funções mentais superiores. Para respaldar sua teoria cognitiva fundamentava-se no conceito marxista de que é a “existência que determina a consciência”.

No que tange ao desenvolvimento da linguagem, o autor fica sendo conhecido por trazer o conceito de “internalização da fala”. De acordo com Vygotsky existem dois níveis que são essenciais neste processo, sendo eles: *o interpsicológico (que ocorre em nível externo, nas interações) e o intrapsicológico (que gera a linguagem interior)*.

É também Vygotsky quem introduz o conceito de homem histórico. Para ele o homem é um ser social, que se materializa nas interações com o meio sócio cultural construindo-se na sua individualidade, de acordo com o tempo e espaço histórico vivenciados.

De acordo com Oliveira (1993, p. 182), a obra de Vygotsky está calcada em três pilares básicos, a saber:

- a) as funções psicológicas superiores têm suporte biológico, pois são produtos da atividade e funcionamento cerebral;
- b) o funcionamento psicológico possui suas bases nas relações sociais entre o sujeito e o mundo exterior, desenvolvendo-se num processo sócio-histórico;
- c) a relação homem–mundo é uma relação mediada por processos semióticos.

Neste sentido, pode-se dizer que, para Vygotsky, o homem possui *existência material caracterizada por limites e possibilidades para o seu desenvolvimento*. O cérebro é um sistema moldado por ações do meio, processo este que vai se materializar ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, da espécie humana.

Segundo Oliveira (1993, p. 24), Vygotsky propõe uma explicação da aprendizagem e do conhecimento segundo a qual: “[...] o homem transforma-se de

biológico em sócio-histórico num processo em que a cultura é parte essencial da construção humana”.

Para explicar o fenômeno aprendizagem é central, na sua obra, os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real (NDR), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), os quais ele define da seguinte maneira:

(...) Zona de Desenvolvimento Proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [Ou seja:] (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (WYGOTSKY, 1991, P. 97).

Cumpra-se destacar ainda que, para Vygotsky, a aprendizagem se dá do social para o individual, num processo dialético e desenvolvendo-se sempre numa relação mediada entre sujeito e objeto:  $S \iff O$ . Diz Vygotsky: “Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (1991, p. 102).

Para a consideração dos dados (capítulo 4 e conclusão), será essencial retomar conceitos como zona de desenvolvimento proximal, intradiscurso e interdiscurso.

### **2.3.3 TEORIA AUTOPOIÉTICA**

Passo, agora, a uma breve explanação sobre a teoria autopoietica, desenvolvida pelo biólogo Humberto Maturana (cientista chileno que desponta no

“mundo” da ciência a partir da segunda metade do último século e traz importantes contribuições da Neurobiologia para as áreas da lingüística, da educação, da antropologia, etc) e por Francisco Varela (que ajudou Maturana a desenvolver a teoria autopoietica e, a partir de meados da década de 80, desenvolveu posições teóricas independentes das de seu mestre, mas ainda dentro do quadro desta teoria).

Neste trabalho o objetivo é focalizar a explicação de cognição da teoria autopoética. Por ter sua formação na área da biologia, Maturana foi o criador de um novo campo de estudos nesta área: a biologia do conhecer.

Conforme Bonini (2002, p. 28), o paradigma enacionista (termo cunhado por Varela) surge na década de 70 e início dos anos 80. “A definição da abordagem enativa é feita por Varela, Thompson e Rosch (1993) e tem como ponto central uma oposição tanto ao simbolismo quanto ao conexionismo com relação ao modo de conceber a representação”. No enacionismo o conhecimento nasce das perturbações mútuas entre um sistema (organismo vivo) e o meio circundante.

Nas palavras de Bonini (2002, p. 29):

O enacionismo fundamenta-se [...] na concepção de que o conhecimento é circular, não se podendo separar claramente o ambiente e o sujeito, sob pena de se construir uma explicação que não leve em conta a experiência individual e o papel da linguagem. Neste sentido, a “cognição não é a representação de um mundo pré-dado por uma mente pré-dada, mas é antes a enacionação de um mundo e uma mente na base de uma história da variedade de ações que um ser executa no mundo” (Varela et al., p.9). Não havendo representação propriamente, a cognição deve ser estudada como mecanismo interno ao ser, no sentido de uma manifestação de sua auto-organização (autonomia) e do acoplamento estrutural que realiza com o meio.

Este é um paradigma teórico que enfatiza a gênese da cognição na relação do sistema vivo com o meio. Ainda no dizer de Bonini (2002, p. 29): “O enacionismo faz surgir um mundo e, ao mesmo tempo, torna o agente parte deste mundo, havendo, assim, uma interação mútua entre as limitações (*constraints*) internas da mente e as



externas do mundo natural”. Rauen (2003, p. 133) também afirma: “Para a perspectiva enacionista, a cognição é uma atuação, ou seja, uma história de acoplamentos estruturais cujo efeito sistêmico é a produção de um mundo”.

Para Maturana e Varela (1995) os seres vivos são uma espécie de máquina homeostática, que eles chamam de *autopoietica*, quer dizer: todo ser vivo produz-se a si próprio e, ao produzir-se, produz, interfere, intervém, enfim, transforma também o meio onde está inserido. Neste sentido, Rolf C. Behncke afirma em seu prefácio ao Livro *A árvore do conhecimento* de Maturana e Varela:

Por volta de 1968 ele [Maturana] compreendeu que os fenômenos associados à percepção só podiam ser entendidos se se concebesse o operar do sistema nervoso como uma rede circular fechada de correlações internas, e simultaneamente compreendeu que a organização do ser vivo se explicava a si mesma ao ser vista como um operar circular fechado de produção de componentes que produziam a própria rede de relações de componentes que os gerava - teoria que ele posteriormente chamou de *autopoiese* (1995, p. 39).

Nessa perspectiva, a cognição é um fenômeno que ocorre por meio do entrelaçamento entre o sistema vivo (organismo biológico) e o ambiente (entendido também como “os outros seres”).

Conforme Maturana e Varela

[...] um ser vivo se conserva como unidade sob contínuas perturbações do meio e de seu próprio operar. (...) o sistema nervoso produz uma dinâmica comportamental ao gerar relações internas de atividade neural em sua clausura operacional. O sistema vivo, em todos os níveis, organiza-se de forma a gerar regularidades internas. No domínio do acoplamento social e da comunicação – na “trofolaxe” lingüística – produz-se o mesmo fenômeno (1995, p. 251) .

Para eles, o sistema nervoso muda de acordo com o fluxo da dinâmica operacional entre organismo–meio, e é este fluxo que torna possível os “fenômenos mentais”. Nesta direção, volto mais uma vez ao texto dos autores:

[...] como fenômeno do linguajar na rede de acoplamento social e lingüístico, o mental não é algo que está dentro do meu crânio, não é um fluído de meu cérebro: a consciência e o mental pertencem ao domínio do acoplamento social, e é neste que se dá sua dinâmica. É também neste domínio que o

mental e a consciência operam como setores do caminho que seguem nossa deriva estrutural ontogenética (MATURANA e VARELA, 1995, p. 252).

Para estes autores, a estrutura do sistema vivo e a estrutura do meio mudam juntas. Este é um processo interativo e dialético que acompanha a dinâmica dos seres vivos em todos os momentos de sua história.

Demo (2001), interpretando Maturana e Varela (1995), credita dois traços à caracterização da aprendizagem. Diz ele:

- a) a aprendizagem é reconstrutiva, porque é intrinsecamente fenômeno interpretativo, no fundo incapaz de proceder pela reprodução; a reprodução não faz parte da aprendizagem, mas das relações sociais impositivas, através das quais a criança é obrigada a submeter-se ao condicionamento do mero ensino; biologicamente falando, é impraticável ao ser vivo apenas reproduzir seu destino histórico ou apenas moldar-se ao ambiente; sempre ocorre também que influencie sua rota e por mais que se obrigue à adaptação passiva, o que mais o caracteriza é a adaptação positiva; *Piaget* usava o conceito de "equilíbrio", para indicar que no patamar seguinte o conhecimento era reprocessado, partindo do patamar anterior, elevando-se; para ele o construtivismo significava esta passagem de um patamar a outro, onde ocorria claramente o fenômeno da "construção" do conhecimento e não simplesmente de reprodução; por ser reconstrutiva, a aprendizagem expressa sempre mudança por vezes muito profunda, já que, se na situação B tivermos o mesmo que na situação A, não aconteceu aprendizagem; a criatividade é inerente à aprendizagem autêntica, sinalizando que o ser vivo não tem vocação para a subalternidade e a mera repetição;
- b) a aprendizagem é política, porque implica a atividade de sujeito que, com ela, ocupa espaço próprio e faz e se faz oportunidade; está em jogo menos competência técnica, do que competência política, ou a politicidade, no dizer de *Freire e Torres*; o fenômeno de constituição do sujeito capaz de história própria, em processo dialético de conquista permanente, é intrinsecamente político, porque expressa a capacidade de fazer-se e de interferir na realidade e na história; aprender é substancialmente saber mudar-se e mudar, estabelecendo consigo mesmo e com os outros e o meio ambiente relacionamento dinâmico de estilo reconstrutivo; é a estratégia que temos para não sermos massa de manobra nas mãos dos outros ou do ambiente hostil; é o modo como nos confrontamos com a pobreza política ou a ignorância, com o objetivo de colocarmos o bem-estar comum acima das injunções externas, do mercado e da prepotência; a politicidade da aprendizagem pode ser vista de modo ainda mais pleno no processo emancipatório, que implica sempre a capacidade de superar a pobreza política, para, constituindo-se

sujeito capaz de história própria, a possa, dentro das circunstâncias dadas, fazer, mudar, participar, contrapor-se, reinventar.

## 2.4 LEITURA E APRENDIZAGEM

Nesta seção, como síntese das duas seções anteriores, procuro discutir 2 trabalhos que aproximam os conceitos de leitura e aprendizagem (Cavalcanti, 1989; Bonini, 2004). Ambos retomam, de certo modo, a noção de Sperber e Wilson (1986) de que o contexto é construído na memória como um conjunto de premissas, sendo, estas premissas, formas de suposição que o sujeito detém a respeito do mundo. Trata-se da idéia de que uma frase memorizada torna-se contexto da frase seguinte.

O primeiro destes trabalhos é o modelo de interação leitor-texto desenvolvido por Cavalcanti (1989). Diferentemente dos modelos anteriores (ascendentes, descentes, ou mesmo interativos) que pressupõem um processo de emparelhamento entre conteúdo do texto e conhecimentos do leitor, neste caso, a autora propõe que o ato de leitura transforma o conhecimento do leitor. Os modelos interacionistas tradicionais giram em torno da integração perceptual e não avançam para o nível do conhecer.

Cavalcanti propõe um modelo com 3 estágios e 5 fases de processamento, considerando também os problemas de negociação do conhecimento envolvidos nestes estágios e fases [quadro 2]. De modo geral os componentes do modelo podem ser resumidos da seguinte forma:

### 1) Estágios:

- a) *redução* – tradução nas próprias palavras do leitor, com simplificação conceitual;
- b) *redução* – elaboração – uma expansão do discurso construído para verificar idéias processadas (ponte entre a redução e a mudança);

- c) *mudança* – utilização ou avaliação da informação processada (o efeito que o texto pode causar nas estruturas de conhecimento e nos sistemas de valores, uma vez que ele, potencialmente, representa uma tentativa de mudar a visão de mundo do leitor).

## 2) fases:

- d) *orientação* – a) imposição de condicionantes externos; b) busca de estruturas de conhecimento; c) pré-instanciação;
- e) *seleção/decisão* – a) seleção de estruturas de conhecimento; b) instanciação;
- f) *extrapolação* – a) espaços deixados em branco ou preenchidos com valores transitórios; b) desvios do “normal” observados;
- g) *integração de idéias* – a) desvios do “normal” trabalhados ou conscientemente ignorados/ novos condicionantes externos criados; b) sentido geral construído; c) avaliação da própria leitura;
- h) *avaliação* – a) avaliação do texto; b) crenças postas em cheque.

## 3) problemas:

- i) *contingentes* – desconhecimento de uma palavra, por exemplo, que pode ser resolvido com a ajuda de um livro de referência;
- j) *táticos* – relacionados à organização do texto, como a confusão entre plano secundário e principal do discurso por falha do leitor ou do escritor;
- k) *modais* – compreensão de um conceito ou de uma teoria;
- l) *ontológicos* – proveniente de crenças ideológicas do leitor e das atitudes derivadas como, por exemplo, a reação à palavra “democracia”.

Somado a esse modelo de processamento, que mostra bem o papel da aprendizagem na leitura, Cavalcanti propõe um esquema da relação leitor-texto que centra seu poder explanatório no processamento dos itens lexicais [figura 1]. A autora centra o processo de leitura na apreensão dos itens lexicais. Interessa, para os propósitos da presente dissertação, o modo como a autora relaciona dois mundos cognitivos: o do leitor e o do escritor. Na verdade, partindo de seu mundo, o leitor tem a tarefa de chegar ao mundo do escritor, precisando para tanto, capturar o conhecimento relativo aos itens lexicais chaves ou construir conhecimento em relação a eles.

<b>ESTÁGIOS</b>	<b>FASES</b>	<b>PROBLEMAS</b>
Redução	Orientação	Contingentes
Redução: Elaboração	Seleção/Decisão	Táticos
	Extrapolação	(Táticos)
	Integração de idéias	Modais Ontológicos
Mudança	Avaliação	(Táticos) Ontológicos

**Quadro 2 – Estágios, fases e problemas de leitura (adaptado de Cavalcanti, 1989, p. 54).**

Estabelece uma tipologia de itens lexicais para compor o modelo. São cinco

tipos:

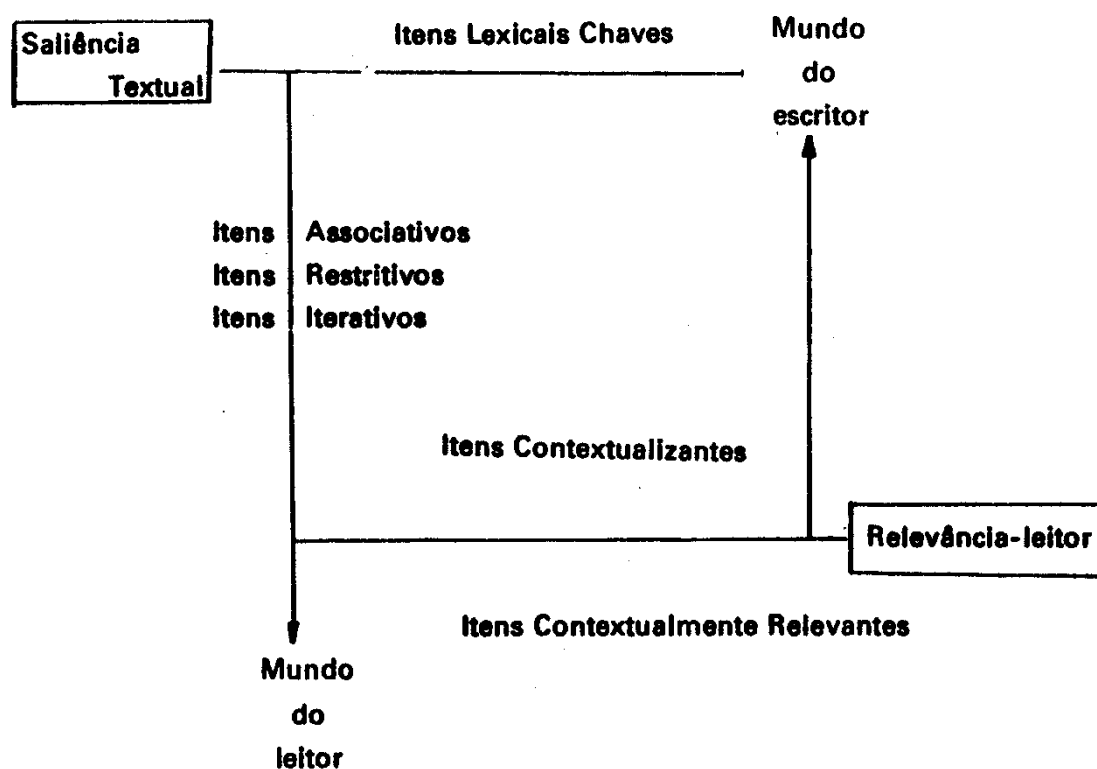
- a) itens lexicais chaves – unidades indexicais mínimas (aparecem repetidas vezes no texto e guiam o leitor através da organização retórica);
- b) itens lexicais associados – delimitam a informação semântica/pragmática de um item lexical chave (por exemplo, adjetivos);
- c) itens lexicais restritivos – co-ocorrem em pares ou em cadeia no texto (por exemplo: autoridades, impostos, leis);
- d) itens lexicais iterativos – concretizam a repetição de itens lexicais, através da identidade referencial (por exemplo: pessoas, algumas pessoas, elas);
- e) itens lexicais contextualizantes – aspectos da estrutura superficial que servem de base para a avaliação de significado da mensagem e de padrões seqüenciais (generalizações, comparações, conectivos contrastivos, palavras avaliativas, modalizações);
- f) itens lexicais contextualmente relevantes – refere-se às pistas de superfície que o leitor escolhe focalizar na interação com o texto (pressupõe-se um elo entre estes e os itens lexicais chaves).

Segundo Cavalcanti (1989, p. 81), os itens lexicais contextualmente relevantes são “elementos que funcionam como âncoras para o leitor no estabelecimento de conteúdo proposicional e atribuição de força ilocucionária”.

No caso deste trabalho, embora a autora envolva categorias da aprendizagem no processo de leitura, ela não demonstra de modo claro, posteriormente, como elas se aplicam. Ainda que considere as idiossincrasias de cada leitor (pelo modo

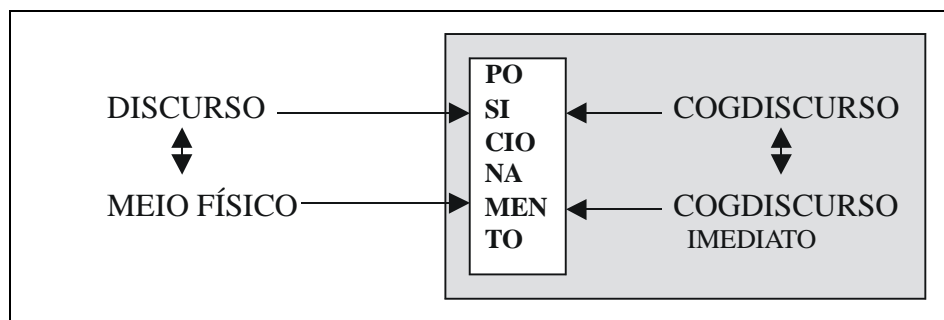
como ele seleciona os itens contextualmente relevantes), todo o processo parece ser completamente controlado pelo leitor.

Neste caso, embora as noções de aproximação de mundos do leitor e do escritor esteja sendo considerada nesta dissertação, optarei mais por uma explicação baseada na noção de “perturbação” de Maturana e Varela (1995). Estarei considerando também as reflexões de Bonini (2004) quanto a relação entre linguagem e aprendizagem.



**Figura 1 – Continuum classificatório de itens lexicais para análise da interação leitor-texto (Cavalcanti, 1989, p. 77).**

Bonini propõe que se considere as noções de “extra” e “intracognitivo”, a partir das quais elabora um esquema do modo como o sujeito se constitui discursivamente [figura 2]. Além de considerar os conceitos da teoria autopoiética, concebe um sujeito leitor/produtor que é apenas relativamente autônomo, que é acoplado estrutural e ontogenicamente.



**Figura 2 – Perspectivas extracognitiva e cognitiva da organização cérebro-mental do sujeito (Bonini, 2004 - prelo).**

A explicação que propõe considera que haja um contínuo, desde um mundo desconhecido ao qual o sujeito não tem acesso (extracognitivo), e só tem acesso indireto, até um mundo seu (intracognitivo), que em casos extremos pode ser somente seu. Exceto para um sujeito completamente isolado em seu mundo interior, para a maioria dos seres humanos essa relação entre interno e externo é constante.

O modelo proposto dispõe das seguintes categorias:

1) contexto externo (extracognitivo/extramental):

Meio físico: campo perceptual direto (implementado) ou indireto (passível de implementação). A implementação diz respeito ao acesso que o sujeito tem ou pode ter destes domínios;

Discurso<sup>7</sup>: coalizões de explicações de mundo (desenvolvidas historicamente, mediante a configuração de tradições e redes de poder);

2) contexto interno (cognitivo/intramental):

cogdiscurso: explicação condensada de um aspecto da realidade, que produz uma determinada orientação para a ação no mundo. Só fazem parte do cogdiscurso aqueles discursos vivenciados. Existem cogdiscursos aprovados (aceitos) ou reprovados (rejeitados). Há um jogo de sobreposições e dominâncias entre os cogdiscursos, de tal modo que um deles pode exercer influência sobre todos os demais e determinar de forma hegemônica a prática do sujeito. Como os cogdiscursos estão restritos à vivência do sujeito, seu conhecimento (estruturado por um conjunto de objetos cogdiscursivos) está limitado a campos, com centros fortes e extremidades vagas, aqui denominados “ilhas referenciais”;

cogdiscurso imediato (próximo ao que Adam entende por intertexto): contínuo de linguagem no qual as elocuições específicas ganham realidade.

<sup>7</sup> A noção de discurso esboçada por Bonini vai no sentido da definição de Fairclough (1992), ou seja, o discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (p. 91).

Põe em cena, para o sujeito, percepções, objeto/s cogdiscursivo/s e enunciado/s (próprio/s ou de outro) que serve/m de contexto para as novas ações e enunciações;

posicionamento: processo através do qual o *self* (o eu) se constitui, vivenciando perturbações do meio físico e aceitando ou negando determinados cog/discursos.

Nas análises que serão realizadas no capítulo 4, procurarei considerar as perspectivas interna e externa do processo de leitura.



### 3 METODOLOGIA

Considerando-se o objeto de estudo da presente pesquisa (a relação entre leitura e aprendizagem), far-se-á uso de uma metodologia introspectiva, com a utilização da técnica de protocolo verbal, momento em que será dada ao sujeito a oportunidade de externar tudo o que lhe vem à memória, durante a leitura. Para a experiência foram convidados, 3 alunos de mestrado, em fase de dissertação<sup>8</sup>, que em seções específicas e individuais, participaram da experiência conforme descrição abaixo.

Como se trata de um estudo introspectivo e que tem como questão central (conhecer o papel da aprendizagem no processo de leitura do gênero artigo científico, do leitor do meio acadêmico) a pesquisa gera a necessidade de se fazer correlação de casos, estabelecendo confronto dos dados durante o processo de análise, pois este procedimento é que vai fornecer os elementos necessários para a compreensão do fenômeno, em questão. Assim sendo, a pesquisa suscita análise qualitativa dos dados,

---

<sup>8</sup> Destaca-se que a definição dos sujeitos para participar da pesquisa se deu a partir da disponibilidade de contribuir dos mesmos. Foram convidadas pessoas conhecidas e que, imaginava-se, pudessem estar abertas para tal estudo.

uma vez que o que está em jogo é o fenômeno aprendizagem e este é, pelo modo como está sendo investigado, um fenômeno subjetivo e individual.

### **3.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA**

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo dinâmico e interativo, esta pesquisa procurou, através das questões abaixo citadas, encontrar elementos que contribuam para a explicação do papel da aprendizagem no processo de leitura do leitor do meio acadêmico.

#### *Questão Geral:*

- Quais são, em termos da prática de leitura de artigos científicos, os aspectos da aprendizagem que intervêm no processo de leitura do leitor do meio acadêmico?

#### *Questões Específicas:*

- a) como o leitor do meio acadêmico, durante a prática de leitura do artigo científico, determina sua taxa de compreensão do texto?
- b) como o leitor do meio acadêmico, durante a prática de leitura do artigo científico, determina sua taxa de aprendizagem?

Os objetivos da presente pesquisa estão sintonizados com as questões de pesquisa e servirão de base para a elaboração dos instrumentos do experimento – coleta de dados – e para a elaboração de todos os passos metodológicos que nortearão este estudo.

#### *Objetivo Geral:*

- Compreender aspectos da influência da aprendizagem no processo de leitura do leitor do meio acadêmico, mediante o estudo da prática da leitura de artigos científicos.

#### *Objetivos específicos:*

- a) verificar, nos dados experimentais, como o leitor do meio acadêmico, em função da auto-observação de seu processo de leitura e da consideração dos conhecimentos que regem esta prática no meio, determina sua taxa de compreensão do texto;
- b) verificar, nos dados experimentais, como o leitor do meio acadêmico, em função da auto-observação de seu processo de leitura e da consideração dos conhecimentos que regem esta prática no meio, determina sua taxa de aprendizagem no texto.

### **3.2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

Os participantes da pesquisa são, como já disse, 3 alunos de mestrado, em fase de dissertação. Com o objetivo de orientá-los quanto à execução da experiência, os mesmos participaram, lendo um pequeno texto (uma resenha acadêmica de livro), de um treinamento do procedimento específico, isto para que pudéssemos corrigir as possíveis falhas. O procedimento foi gravado em cassete e somente depois de todos os participantes terem passado pelo treinamento inicial,<sup>9</sup> é que os mesmos foram convidados a participar da pesquisa, em definitivo.

Para a fase definitiva, os participantes foram orientados a escolher um artigo que ainda não tivessem lido - mas que estivesse em sua lista de leituras - e que o trouxessem para a realização dos protocolos. Observo, ainda, que foi pedido ao leitor (sujeito da pesquisa) para que entregasse antecipadamente uma cópia do texto de leitura para o pesquisador e que não o lesse antes da seção [para ver os textos, consultar o anexo A].

---

<sup>9</sup> Destaca-se que com o S3 por questão de tempo e em função de que ao fazer o convite já havia solicitado a informante que trouxesse para a seção um artigo que estivesse na sua lista de leituras, que tivesse curiosidade em lê-lo (mas que ainda não tivesse lido) a pesquisa foi realizada no mesmo dia, ou seja: no período vespertino fez-se o treinamento inicial e no período noturno, partimos para o desenvolvimento do protocolo.

Estando tudo pronto para o início da coleta de dados (para a condução e obtenção do protocolo de evocação), foi fornecido ao sujeito o seguinte comando:

Agora, eu gostaria que você lesse o texto falando tudo o que lhe vem à mente, mas principalmente que você leia em voz alta a informação do texto que lhe pareça nova explicando em que sentido ela é uma novidade.

Logo após ter terminado esse primeiro momento, passou-se para a segunda parte da seção que foi quando o sujeito evocou o conteúdo compreendido. Nesta parte os sujeitos responderam aos seguintes comandos:

- a) Comando um: sobre o que este texto fala? Me dê uma noção mais ou menos resumida de seu conteúdo.
- b) Comando dois: O que este texto objetiva? Quais informações podem ser vistas como pistas de sua função enunciativa (do que se quer provocar no leitor)?

Essa etapa visava a obtenção de dados diretos sobre o processo de leitura/aprendizagem e sobre o processo de compreensão. Daí se ter pedido para que os sujeitos dissessem, no protocolo verbal, o que se lhes apresentava como conteúdo novo no texto e, no protocolo de evocação, que fizessem um resumo do seu conteúdo, o qual, na análise, foi confrontado com um resumo ideal do texto lido, elaborado (pela pesquisadora e seu orientador) com o intuito de servir de base para a análise dos processos de leitura realizados por cada um dos informantes.

Logo em seguida o sujeito passou, ainda, por um inquérito diretivo com questões abertas e fechadas, do qual constam questões de compreensão, de aprendizagem e de cultura leitora. A seguir, roteiro do inquérito diretivo:

#### I – QUESTÕES SOBRE COMPREENSÃO:

- 1) Você acredita que compreendeu bem o texto? Por quê?
- 2) O que foi mais fácil de compreender?
- 3) O que foi difícil de compreender?
- 4) O que, em termos do conteúdo, te pareceu importante no texto?
- 5) O que, em termos do conteúdo, te pareceu sem importância?

- 6) Ao ler este texto o que você buscou nele? Por quê?
- 7) Este texto está investido de que gênero ou seja que tipo de texto perfaz? Por quê?

## II – QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM:

- 1) Você julga que aprendeu algo do texto? O quê e por quê?
- 2) Que tipo de novidade você espera encontrar em um texto como este? Por quê?
- 3) Você gostou do texto? Por quê?

## III – QUESTÕES SOBRE CULTURA LEITORA:

- 1) Você costuma ler, no seu dia-a-dia? Que tipo de leitura, em que momento e com que propósito?
- 2) Em termos do ambiente acadêmico (o curso de mestrado), que tipo de texto você costuma ler? E por quê?
- 3) Quais são os temas das suas leituras acadêmicas? Por quê você lê sobre estes assuntos?
- 4) Como você chega aos textos que lê? O que te leva a buscar ou a ler determinado material? Como se dá esta busca?
- 5) Qual é seu tema de estudo no mestrado? Em que sentido ele influi nas tuas escolhas quanto ao que ler?
- 6) Você tem, no seu cotidiano, algum tema de leitura (ou mais de um) que te apaixona, sobre o qual lê tudo o que aparece pela frente? Qual? Por quê?
- 7) Você tem, na academia, um tema de leitura (ou mais de um) que te apaixona, sobre o qual lê tudo o que aparece pela frente? Qual? Por quê?

O objetivo, aqui, era o de se obter o maior número possível de informações que pudessem complementar os dados do protocolo verbal.

### **3.2.1 SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA**

Considerando que o objetivo principal do trabalho era o de compreender que papel a aprendizagem exerce no processo de leitura, neste caso, no leitor do meio acadêmico, é que se definiu como sujeitos desta pesquisa 3 estudantes de mestrado, em fase de dissertação, por entendê-los como, de certo modo, já experientes e disciplinados quanto à leitura nessa comunidade discursiva. Outro fator determinante dessa escolha foi o fato de tais sujeitos estarem envolvidos em uma atividade acadêmica, a escritura

de uma dissertação, e, portanto, de terem metas ou agendas de leitura. Triviños (1987, p. 144) referindo-se a escolha dos sujeitos quando da realização de uma pesquisa qualitativa, assim se manifesta:

Alguns pesquisadores que iniciam, pela primeira vez, trabalhos de campo acham que qualquer pessoa pode ser útil no fornecimento das informações que deseja. Realmente, não é assim. A escolha dos sujeitos mais capacitados para prestar ajuda à pesquisa não é fácil. Talvez o pesquisador tenha de se ver obrigado a processos de ensaio e erros reiteradas vezes antes de encontrar as pessoas adequadas para atingir os objetivos pensados.

Mediante este entendimento, pressupôs-se que, neste nível de ensino, se poderia ter pistas mais eficazes para explicar o fenômeno em questão (a relação leitura/aprendizagem), uma vez que vamos estar lidando com leitores com certo grau de proficiência e mais experientes. Imaginou-se também que se conseguiria identificar com mais propriedade a sua taxa de compreensão e aprendizagem durante o processamento da leitura, bem como a sua percepção sobre a influência desta na auto-avaliação da compreensão e na própria compreensão do texto lido.

### **3.2.2 PROCEDIMENTOS DA EXPERIÊNCIA**

Todos os sujeitos foram testados em local apropriado, em sessões individuais, com treinamento em uma semana<sup>10</sup> e testagem na seguinte. A presente pesquisa teve, portanto, dois encontros por sujeito e três fases de desenvolvimento:

- a) treinamento para o procedimento do protocolo verbal: com base em um pequeno texto fez-se uma simulação do procedimento específico, com o objetivo de corrigir as possíveis falhas [este procedimento foi gravado em cassete, mas não foi alvo de análises na dissertação];
- b) pesquisa definitiva - obtenção do protocolo verbal: nesta fase, a pesquisadora pediu ao sujeito que selecionasse um artigo que ainda não havia lido (mas que estivesse em sua lista de leituras), para que a leitura fosse realizada em uma sessão específica.

---

<sup>10</sup> Como já informei antes, por questão de tempo, apenas o S3 foi testado a tarde e a noite já fizemos a pesquisa em definitivo.

- pediu que lhe fosse entregue uma cópia do texto e que o sujeito não o lesse antes da sessão;
- de posse do texto, a pesquisadora (com a ajuda de seu orientador) realizou um levantamento de sua estrutura informativa e, com base nesta análise, estabeleceu parâmetros para a avaliação da taxa de compreensão do sujeito;
- o sujeito realizou a sessão de leitura com o desenvolvimento da técnica do protocolo verbal. Imediatamente à leitura do texto, e sem consulta a esse, foi realizado um protocolo oral e evocação do conteúdo retido [conforme detalhado nos comandos que foram descritos acima, no item 3.2 desta seção].

c) pesquisa definitiva: realização de uma entrevista [questionários diretos pós-teste, o qual também foi descrito anteriormente no item 3.2].

### 3.2.3 TÉCNICA EXPERIMENTAL EMPREGADA

Foi empregado, aqui, o método introspectivo, utilizando-se das técnicas de protocolo verbal, protocolo de evocação e inquiridos diretos (controlados). Segundo Cavalcanti (1989), em se tratando de pesquisa em leitura este tem sido o método mais utilizado.

A introspecção como método de pesquisa foi classificado por Radford e Burton (*apud* Cavalcanti, 1989, p. 138) em três grupos, a saber:

(1) Auto-observação (introspecção propriamente dita) – O analista observador relata seus próprios eventos mentais. (2) Auto-relato ou autopercepção (retrospecção) – Os sujeitos contam sua experiência ao pesquisador analista. (3) Pensar alto (protocolo verbal ou análise de protocolo) – Os sujeitos pensam em voz alta enquanto realizam uma tarefa.

Neste caso, estamos nos valendo tanto do protocolo verbal quanto do auto-relato.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de caráter exploratório e configuração experimental<sup>11</sup>. A técnica de protocolo verbal, que será utilizada na experiência, foi definida e comentada por Newell e Simon (*apud* Cavalcanti, 1989, p. 143) da seguinte forma:

[...] protocolos verbais pedem que o sujeito pense alto enquanto se desincumbem de uma tarefa. Essa técnica tornou-se um marco da abordagem de processamento de informação, e é enfatizada na Teoria de Solução de Problemas porque “torna-se essencial conseguir dados suficientes sobre cada sujeito para identificar que informação ele tem e como a está processando”.

Este trabalho também fez uso de inquéritos diretivos com o objetivo de garantir as informações complementares necessárias para esta pesquisa, como já dito acima. Os inquéritos diretivos têm a função de ir diretamente ao foco da questão, fornecendo ao pesquisador informações que sugerem ao mesmo fazer correlação de casos, ou seja, perceber os detalhes em todas as informações, estabelecendo relações e promovendo confrontos, mas sempre reportando-se às questões e objetivos da pesquisa.

### **3.3 CORPUS DE ANÁLISE**

O *corpus* da presente pesquisa, portanto, constituiu-se do resultado da aplicação dos protocolos verbais (dados transcritos da exteriorização dos 3 sujeitos que foram pesquisados e da aplicação de dois comandos específicos – logo após a leitura – e inquéritos diretivos, resultado de questões abertas e fechadas), de acordo com a descrição feita no item 3.2, desta dissertação.

### **3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Considerando-se o objeto desta pesquisa, o método de análise empregado foi o qualitativo. Como o objeto de estudo é a influência da aprendizagem prévia na compreensão leitora, temos em torno das questões levantadas neste estudo, situações muito individuais e particulares em cada um dos sujeitos pesquisados, pois embora

---

<sup>11</sup> Veja-se Rauen (1999).



todos estejam cursando mestrado, as experiências anteriores de cada um são diferentes e, conseqüentemente, os saberes também. Ou seja, é necessário, nesse caso, que o pesquisador sempre leve em consideração as subjetividades, individualidades e diferenças. Para contribuir com o que estamos falando, recorro à seguinte afirmação de Cavalcanti (1989, p. 160), ao comentar a sua própria pesquisa: “A expressão ‘dados analisados qualitativamente’ é aqui usada para fazer referência aos dados que passam por interpretação subjetiva ao invés de análise do tipo objetivo”.

Desse modo, quando se fala do fenômeno aprendizagem fala-se de algo extremamente complexo, e é natural que em pesquisa desta natureza tenha-se muitos dados para serem analisados, confrontados e estudados. Neste sentido é que, dada a peculiaridade do objeto de estudo e as condições postas para este estudo, há a opção aqui por essa metodologia qualitativa de análise. Este modo de análise “[...] torna possível uma apreciação dos aspectos mais sutis que não poderiam ser avaliados em uma análise quantitativa” (Bonini, 2002, p. 73) e ao mesmo tempo, se bem realizada, não fica a dever em rigor científico. Neste sentido, afirma Trivinos:

É importante salientar [...] que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este [...] deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (1987, p. 133).

Na análise da pesquisa em questão, foram consideradas as seguintes categorias: 1) a percepção do leitor de seu processo de aprendizagem (em termos do que julga conhecer ou não do assunto da leitura); 2) A percepção do leitor sobre seu processo de compreensão (em termos do que julga ser uma compreensão adequada do texto em função do que reteve do texto, do que apreendeu do texto e do que conhece sobre o processo de leitura do gênero específico em testagem). Esta *perspectiva interna*

do sujeito (de difícil apreensão) foi comparada com uma *perspectiva externa* da pesquisadora sobre o processo.

É importante salientar aqui que esta perspectiva externa do processo é obtida pelas opiniões da pesquisadora e de seu orientador sobre o processo de leitura/aprendizagem de cada sujeito. É um critério subjetivo de avaliação, já que não há como garantir que ambos também estejam fazendo a melhor leitura possível dos textos e do material. Em todo caso, salvaguardam esta opinião: a) o fato de ambos serem experientes no assunto em termos teóricos, e b) o fato de terem uma perspectiva panorâmica de parte considerável do processo. Trata-se de considerar, neste caso, o que Maturana (1998) propõe como uma “objetividade-entre-parênteses”.<sup>12</sup>

Assim sendo, para avaliar a inter-relação entre os *processos de compreensão e aprendizagem* foram construídas categorias de análise em relação a ambos [quadro 3]. Tanto em relação à compreensão quanto em relação à aprendizagem foram considerados *elementos relativos ao planejamento (objetivos) da tarefa, aos conhecimentos disponíveis/necessários para sua realização e os relativos à sua avaliação*.

---

<sup>12</sup> “[...] no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* agimos como se o que dizemos fosse válido em função de sua referência a algo que é independente de nós. [...] No outro caminho explicativo, que denomino *objetividade-entre-parênteses*, [...] quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é uma referência a algo independente de nós, mas uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente” (p. 46 e 47).

C O M P R E E N S Ã O	Objetivos da leitura (OL)		
	Conhecimentos sobre a leitura como prática social (CLPS)		
	Avaliação da compreensão	Com base nos OL	
		Com base nos CLPS	
A P R E N D I Z A G E M	Objetivos de aprendizagem (AO)		
	Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)		
	Avaliação da aprendizagem	Com base no CET	
		Com base nos OA	

**Quadro 3 – Categorias da análise dos protocolos e das respostas aos questionários.**

Para avaliar como o sujeito julga sua compreensão e aprendizagem, também foi construído um conjunto de categorias, destinado ao estabelecimento de um resultado condensado ao final da análise. O quadro 4, então, relacionando os parâmetros aplicados ao resultado do processo de leitura.

	RELAÇÕES NA LEITURA (quanto ao tópico)			
	Leitura proficiente		Leitura deficiente	
	1	2	3	4
Compreensão periférica	SIM	SIM	SIM	NÃO
Compreensão central	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Aprendizagem periférica	SIM (IRREL)	SIM (IRREL)	SIM (REL)	NÃO
Aprendizagem central	SIM (IRREL)	SIM (REL)	NÃO	NÃO

**Quadro 4 – Parâmetros da análise das relações entre compreensão e aprendizagem**

Nesse quadro, consideramos que o resultado de uma leitura proficiente tende a ser, tendo o leitor compreendido o texto, o de uma apreciação sobre o que aprendeu no texto, atribuindo um conceito de relevante ou irrelevante ao conteúdo que é central e periférico nesse texto.

Em termos de um episódio de leitura não proficiente, no primeiro caso, o leitor não chega à compreensão dos conteúdos centrais e, portanto, só pode julgar sua aprendizagem periférica. No segundo caso, não compreendeu nem os aspectos centrais nem os periféricos do texto, não podendo julgar sua aprendizagem em ambos os níveis. Muitas vezes, o leitor poderá ter uma imagem distorcida de seu processo de leitura, acreditando que chegou a uma leitura eficaz com os índices necessários de aprendizagem no texto<sup>13</sup>.

Para avaliar o que o leitor compreendeu/aprendeu e o que poderia ter compreendido/aprendido do texto, o levantamento desses parâmetros é realizado em uma perspectiva interna (processo do leitor) e externa (processo da pesquisadora).

Tomando-se por base que externamente temos uma avaliação mais geral e estudada do texto, os resultados do leitor proficiente deverão ser iguais aos dela, divergindo desses resultados os da leitura deficiente.

As modalidades de relações entre compreensão e aprendizagem que são utilizados, portanto, são as seguintes:

- a) o leitor compreendeu todos os aspectos e julgou o conteúdo dado como novo no texto como irrelevante (informações já conhecidas);
- b) o leitor compreendeu todos os aspectos e julgou o conteúdo dado como novo no texto como relevante;
- c) o leitor só compreendeu aspectos periféricos, julgando estes conteúdos como relevantes para sua aprendizagem. Não tem condições de julgar o conteúdo central;
- d) o leitor não compreendeu nem os aspectos centrais, nem os periféricos, não tendo condições de julgá-los quanto a sua aprendizagem.

---

<sup>13</sup> Entendemos aqui, por leitura eficaz, aquela em que o leitor chega a uma avaliação crítica da realização dos objetivos de leitura/aprendizagem, ou seja, se tais objetivos correspondem ou não às possibilidades do texto em relação à tarefa a que se destina a leitura (embasar teoricamente uma pesquisa, colher dados teóricos ou práticos para uma aula, etc.).

É preciso salientar, ainda, que o processo de leitura não está sendo visto como extração do conteúdo do texto, mas como uma construção do sentido no texto.

Desse modo, dependendo do grau de dificuldade do texto e do estágio de conhecimento do leitor sobre o tópico, é possível que uma compreensão apenas de aspectos periféricos do texto se constitua em uma leitura eficaz que dará base para outras no processo de construção do conhecimento. Talvez se deva considerar com maior peso, neste caso quanto à constituição da habilidade de ler no meio acadêmico, é se o leitor está sendo crítico quanto ao seu processo leitura.

## **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção, estão sendo considerados os dados relativos aos 3 sujeitos da pesquisa. As análises são realizadas em relação às categorias explicadas no item da metodologia da pesquisa. As leituras dos 3 artigos científicos estão sendo vistas por dois prismas, como já dito anteriormente, o interno (do sujeito) e o externo (da pesquisadora).

### **4.1 SUJEITO 1**

O dado mais saliente em relação à leitura do S1 é o fato de que, como veremos adiante, houve um total desencontro entre o mundo do escritor e o mundo do leitor. O episódio de leitura se caracteriza por baixa taxa de compreensão e aprendizagem.

#### **4.1.1 PERFIL DO SUJEITO 1**

O S1 tem 50 anos, com formação em Letras. Possui especialização em lingüística. É docente do ensino superior, lecionando a disciplina de Leitura e produção

textual, nos Cursos de Administração, Geografia, Fisioterapia e Pedagogia. Também trabalha com a disciplina de Metodologia de alfabetização I, no Curso de Pedagogia. Sua pesquisa de mestrado situa-se na área de lingüística aplicada e tem como objeto de estudo um dos gêneros textuais do jornal.

Por esse perfil acadêmico,<sup>14</sup> pode-se prever os objetivos que o S1 tem possibilidade de se colocar como leitor/aprendiz. Pode-se também avaliar os objetivos que colocou para a leitura do texto escolhido.

#### **4.1.2 TEXTO PARA DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO**

O S1 escolheu, para leitura, o texto “Ensino da língua e desenvolvimento educativo”, publicado na Revista Perspectiva (Florianópolis, v. 20, n.1, p.13-22, Jan./Jun. de 2002 – Editora da UFSC) [Anexo A). Trata-se de uma revista da área de educação e de um número temático sobre ensino de Língua Portuguesa.

Na seqüência, quadro 5, encontra-se o que consideramos um resumo ideal do texto lido por S1 e, na próxima seção, a resposta do S1 quando foi convidado a dar uma noção mais ou menos resumida desse texto.

<p>1 – A simples exposição às ocorrências lingüísticas não é suficiente para o aprendizado de língua materna e estrangeira, sendo necessário o ensino explícito da gramática; 2 – A teoria gerativa possibilita o ensino explícito da gramática; 3 – O ensino explícito da gramática, com base na teoria gerativa, possibilita a construção de conhecimento consciente sobre a produção e a recepção da linguagem, bem como o desenvolvimento do raciocínio.</p>
--

#### **Quadro 5 – Resumo ideal do texto lido pelo Sujeito 1.**

---

<sup>14</sup> Evitamos, nesses perfis, fornecer informações muito detalhadas que possibilitassem a identificação do sujeito.

### 4.1.3 APREENSÃO DAS INFORMAÇÕES CENTRAIS

Nesta seção apresento o resultado da pesquisa no que se refere ao conteúdo do texto base e sua apreensão pelo S1.

**RESPOSTA DA LEITORA QUANTO À PERGUNTA: Sobre o que o texto fala? Me dê uma noção mais ou menos resumida de seu conteúdo.**

R. O texto fala sobre a importância da linguagem que é inato [né?] no indivíduo humano. Também o autor reporta ali a idéia..., algumas idéias de Chomsky, que a linguagem ela é inata e que é a linguagem que distingue o homem dos demais animais. E nós temos o sistema computacional, então nós vamos arquivando [né?] dados da língua.... esses dados são acionados no momento em que precisamos. [S1, anexo B, linhas 127-143]

**Quadro 6 – Comentário do S1 sobre o conteúdo do texto.**

Comparando o resumo ideal do texto lido [quadro 5] com o resumo feito por S1 [quadro 6] logo depois da realização do protocolo, percebe-se que a leitora não depreende os aspectos centrais do texto. Em uma avaliação sumária dessa resposta, pode-se afirmar que a taxa de compreensão foi bastante baixa.

### 4.1.4 PROCESSOS DE LEITURA

Nesta seção apresento, num primeiro momento, o quadro 7, onde a pesquisadora e seu orientador explicitam o que seria um panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem do texto lido pelo S1, e na seqüência os quadros 8 e 9, onde constam os processos de leitura e aprendizagem desenvolvidos pelo S1.

É possível observar, desde já, que o texto é um artigo científico do tipo ensaio (ou questões e problemas), o que coloca todo um percurso de leitura particular e possibilidades de aprendizagem e utilização da informação. É possível adiantar também que exige conhecimento, ao menos relativo, do arcabouço teórico do gerativismo.



No caso das atividades de pesquisa do S1 (gêneros textuais), também é possível visualizar uma distância substancial de campos teóricos.

C O M P R E E N S Ã O	<b>Objetivos da leitura (OL)</b>		* para dar uma aula; * para escrever um artigo; * para sustentar uma pesquisa.
	<b>Conhecimentos sobre a leitura como prática discursiva (CLPD)</b>		* trata-se de um artigo do tipo ensaio, o que pressupõe a tomada de posição para avaliar a opinião e os argumentos do articulista; * pressupõe a atenção a certos traços composicionais do texto (referenciais teóricos, título, resumo, palavras-chave, etc.)
	<b>Avaliação da compreensão</b>	<b>Com base nos OL</b>	* avaliar se o texto é claro e acessível o suficiente para um trabalho em sala de aula; * avaliar se o texto traz alguma contribuição à reflexão que se está tentando construir; * avaliar se o texto ajuda a explicar os dados que se está tratando.
		<b>Com base nos CLPD</b>	* avaliar se o texto condiz com o que se espera de um ensaio; * avaliar se o seu comportamento leitor está de acordo com o que se espera diante desta prática. * avaliar se depreendeu a opinião e os argumentos do autor.
A P R E N D I Z A G E M	<b>Objetivos de aprendizagem (AO)</b>		* conhecer a posição dos gerativistas sobre o ensino de LM;
	<b>Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)</b>		* exige conhecimentos da teoria gerativa, das posições que a TG defende quanto ao ensino, das propostas teóricas alternativas para a língua(gem) e para o ensino;
	<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<b>Com base nos AO</b>	* avaliar se a posição depreendida do texto é nova (quanto ao conhecimento que detém sobre o campo e quanto aos conhecimentos acumulado no campo)
<b>Com base no CET</b>		* avaliar se tem conhecimento suficiente sobre as teorias debatidas; * avaliar se os novos conhecimentos foram depreendidos do plano central do texto ou dos planos periféricos	

**Quadro 7 – Panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo sujeito 1.**

#### 4.1.5 QUADRO IDEAL *VERSUS* DADOS INFERÍVEIS DO PROCESSO DE LEITURA/APRENDIZAGEM DO S1

Nesta seção, são discutidos os processos realizados pelo S1 tanto em termos da compreensão quanto em termos da aprendizagem. Para apreciar os comentários, aqui tecidos, é aconselhável o ler sempre tendo em mente a comparação do quadro 7 com os quadros 8 e 9.

Ao escolher o texto para leitura, o S1 alia os seus objetivos, principalmente, a necessidade de aprofundar seus estudos relacionados à elaboração da sua dissertação de mestrado (em gêneros textuais), ao fato de ser docente de nível superior e, devido a isso, ter achado interessante, a partir de algumas palavras do título e do resumo, a questão do desenvolvimento psicossocial do estudante que o texto se propõe explicar.

Diz S1:

O título me chamou a atenção por ser um tema, um tema né de trabalho, um tema da própria pesquisa né na qual estou fazendo parte e também um tema que é trabalhado exaustivamente no Curso de Pedagogia. Então quando se fala da linguagem no desenvolvimento infantil é sempre relevante esse tema pra mim porque eu tenho trabalhado bastante a questão da leitura com o curso de Pedagogia e a informação do resumo também ela chama atenção né da explicação do ensino da língua materna em relação ao desenvolvimento psicossocial e cultural do estudante [S1, anexo B, linha 410].

		Perspectiva da leitora	Comentários da pesquisadora
C O M P R E E N S Ã O	<b>Objetivos de leitura (OL)</b>	Acredita que o texto é de leitura relevante: * por ser um tema da pesquisa em que toma parte [S1, anexo B, l. 5]; * por ser um tema com o qual trabalha no Curso de Pedagogia (o da leitura) [S1, anexo B, l. 6-8]; * por ser um tema interessante (o desenvolvimento psicossocial e cultural do estudante) [S1, anexo B, l. 9-10];	* A leitora, a partir de algumas palavras do título e do resumo (desenvolvimento psicossocial do estudante) avalia o texto como pertinente ao seu trabalho de pesquisa (em gêneros) e, principalmente, a sua atividade de ensino no Curso de Pedagogia. Deveria ter de antemão o conhecimento de que a TG está distante do trabalho com gêneros e que é uma perspectiva pouco aceita para o ensino. O texto não trata de leitura em momento algum.
	<b>Conhecimentos sobre a leitura como prática discursiva (CLPD)</b>	* Diz que a autora do texto pretende “provocar uma reflexão” [S1, anexo B, l. 137-138] ** Diz que o texto é um artigo, mas não especifica suas características [S1, anexo B, l. 173].	* Como se trata de um texto de opinião (um ensaio), a autora pretende defender uma posição. Possivelmente, a leitora sentiu que o texto não era puramente informativo, mas não entrou no texto com essa pressuposição. Não se posiciona em momento algum, o que leva a crer que a leitora não está familiarizada com as práticas discursivas do meio acadêmico. ** Embora tenha mencionado o termo artigo, não fez nenhum comentário que explicitasse melhor as características desse gênero.
	<b>Avaliação da compreensão</b>	<b>Com base nos objetivos de leitura (OL)</b> * acredita que não compreendeu bem porque não fez uma releitura [S1, anexo B, l. 145-147]. * acredita que o texto discute questões de leitura [S1, anexo B, l. 185].	* A releitura parece ser um critério de avaliação puramente informativo; * O texto não trata, em nenhum momento, de leitura.
	<b>Com base nos CLPD</b>	* não há dados claros de uso desses conhecimentos	

**Quadro 8 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo sujeito 1.<sup>15</sup>**

<sup>15</sup> Para facilitar a organização do texto, alguns quadros (muito grandes) foram divididos em dois.

Por essas palavras é possível inferir que S1 acredita que o texto tenha importância para o seu campo de pesquisa, servindo assim, aos **objetivos de leitura** tanto de respaldar teoricamente a sua pesquisa quanto de fornecer dados para suas aulas no curso de pedagogia. Esse artigo, contudo, situa-se em um campo distante daquele em que realiza a sua pesquisa. As teses gerativistas não chegam ao texto e ao discurso, campos de investigação dos gêneros textuais. Além disso, é importante salientar que em nenhum momento o S1 observou que o texto está respaldado na teoria gerativista, por isso está distante do trabalho com gêneros e que é, inclusive, uma perspectiva pouco aceita para o ensino.

A P R E N D I Z A G E M			Perspectiva do leitor	Comentários da pesquisadora
	<b>Objetivos de aprendizagem (AO)</b>		* acredita em uma aprendizagem sobre o desenvolvimento psicossocial, de modo que este, a princípio, é seu objetivo de aprendizagem	* O texto não apresenta nenhuma relação com o tema de seu trabalho de pesquisa, e só de longe com a sua posição teórica frente ao processo de desenvolvimento cognitivo da criança, de modo que esse não deveria ser considerado um objetivo de aprendizagem, ao menos, deveria ser revisto ao fim da leitura.
	<b>Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)</b>		* acredita ter alguns conhecimentos sobre teorias de linguagem [S1, anexo B, 42-46] * acredita ter conhecimentos sobre as teorias de aprendizagem	* Tais conhecimentos, contudo, não parecem abarcar as posições dos gerativistas quanto ao ensino. * Estes conhecimentos, contudo, não se revertem em favor da construção de novos conhecimentos.
	<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<b>Com base no CET</b>	* aponta como conhecimento novo os termos “arquitetura de linguagem e engenharia” [S1, anexo B, l. 155-158]	* revela aspecto de aprendizagem periférica em relação ao que o texto quer ensinar. Os relatos mostram, contudo, mesmo para este aspecto uma apreensão limitada, o que demonstra pouco conhecimento sobre o tópico.
	<b>Com base nos AO</b>	* acredita que aprendeu algo sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante [S1, anexo B, l. 10] * acredita que [durante o protocolo frisa a possibilidade de] o texto contribui para sua atividade de ensino no Curso de Pedagogia [S1, anexo B, l. 187] * acredita que aprendeu algo que venha a contribuir para sua pesquisa [S1, anexo B, l. 5] * acredita que a perspectiva gerativista apresentada no texto faz a defesa de um ensino calcado na prática [S1, anexo B, l. 79-87].	* “desenvolvimento psicossocial” é uma expressão muito ampla como objetivo de aprendizagem em um texto. Seria mais produtivo se a leitora já tivesse como base o fato de que o texto trata de uma posição oposta à que ela defende; * Não volta, contudo, a avaliar este objetivo. * Não chega aos aspectos centrais do texto, uma vez que não depreende a opinião da articulista. Não demonstra consciência que o texto expressasse uma opinião. A princípio este deveria ser um objetivo de leitura, pois o ensaio não pode ser lido como um texto puramente informativo. * demonstra pouco conhecimento sobre as bases do gerativismo, uma vez que relaciona ao texto aspectos claramente destoantes dessa perspectiva. Dá a entender que defende uma perspectiva oposta à defendida no texto, mas não demonstra consciência de que o texto diz o contrário do que ela pensa enquanto leitora.	

**Quadro 9 – Os processos de aprendizagem desenvolvidos pelo sujeito 1.**

O S1 acredita também que o texto trata do tema leitura, o que não é verificável no texto lido. Neste caso, tanto os objetivos de leitura quanto os de aprendizagem que seguem essa linha de raciocínio está impossibilitado já na base.

No que tange aos conhecimentos sobre leitura como prática discursiva (CLPD), o S1 menciona o texto como sendo um artigo, mas não avalia este aspecto e não faz nenhum comentário que mostre algum conhecimento mais aprofundado sobre as características do artigo. Pelo contrário, acaba demonstrando que não está familiarizada com este gênero, quando diz que a articulista “quer provocar no leitor uma reflexão” [S1, l. 137-138, anexo B], não tendo clareza que num texto de opinião [do tipo ensaio] a autora pretende defender uma posição. Os dados possibilitam inferir que o S1, possivelmente, tenha percebido que o texto não é apenas informativo (do tipo relato de pesquisa), mas ela não se posiciona, ficando claro que não entrou no texto com essa pressuposição.

Com relação à **avaliação da compreensão**, o S1 acredita não ter alcançado uma boa compreensão, porque não fez uma releitura. Diz:

[...] eu cheguei a uma compreensão artificial do texto, não houve uma compreensão mais profunda, fiz uma única leitura e já fui processando, não houve uma releitura, que provavelmente se houvesse uma releitura haveria uma compreensão melhor, talvez [S1, anexo B, l. 44-147].

No entanto, é possível inferir que a releitura parece ser um critério de avaliação puramente informativo (de extração da informação do texto). Na verdade, o S1 pelo o que demonstra nos relatos, não atingiu os objetivos da articulista, pois, quando diz que gostou do texto “pelo conteúdo que ele apresenta [né]. É sobre leitura [...]” [S1, anexo B, l. 185]”, S1 não chega claramente ao tópico do texto. Demonstra, também que não fez uma avaliação mais pontual dos objetivos de leitura e dos objetivos de aprendizagem.

Como relação à categoria aprendizagem não foi de fácil análise, porque quando se fala de leitura como objetivo prático (algo que se faz através dela) naturalmente já se está entrando no campo do conhecer. O que se observa na análise dos dados, é realmente que leitura e aprendizagem são fenômenos tão imbricados que não oferecem fácil distinção. Ao analisarmos a aprendizagem como construção de estruturas de conhecimento quase que negando a relação com a atividade prática da leitura, corremos o risco de cair em uma concepção mecânica de aprendizagem. Em todo caso, como a proposta desta pesquisa é a comparação entre os dois fenômenos, vamos procurar analisá-los em separado.

Primeiramente, com relação aos objetivos de aprendizagem, como S1 não discorre sobre qualquer tema em separado das atividades à que pretende realizar (embasar a pesquisa e/ou coletar dados para aula), é preciso considerar que S1 se propõe como **objetivo de leitura** algo que vá no sentido dos gêneros textuais ou da aprendizagem (que é seu tema nas aulas de pedagogia). Como no texto não há qualquer menção a gêneros, provavelmente, S1 acredita que o texto vá possibilitar conhecimentos em relação ao tema da aprendizagem.

Quanto ao modo **como avalia os objetivos de aprendizagem** propostos, a leitora acredita que aprendeu algo sobre “o desenvolvimento psicossocial do estudante” [S1, anexo B, l. 10], mas S1 parece não ter percebido que o texto defende uma posição contrária a sua, o que evidencia quando, durante o protocolo, frisa o seguinte: “é também um ponto que nós trabalhamos bastante no Curso de Pedagogia, a importância da leitura para o exercício da cidadania” [S1, 186-187, anexo B]. Isto demonstra que S1 não voltou a avaliar este objetivo, pois o texto não trata de leitura. Também acredita que aprendeu algo que vai contribuir para a sua pesquisa (dissertação de mestrado): “um

tema da própria pesquisa né da qual estou fazendo parte” [S1, anexo B, l. 4-5], mas o texto não apresenta nenhuma relação com o tema de seu trabalho de pesquisa.

Com relação ao **conhecimento estocado sobre o tópico**, embora o S1 acredite ter algum conhecimento sobre teorias de linguagem, tais conhecimentos, contudo, não parecem absorver as posições dos gerativistas quanto ao ensino, o que S1 deixa claro quando assim se expressa:

Sem dúvida a língua materna, ela contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo no contexto educativo e também no contexto sócio cultural [S1, anexo B, l. 56-57].

Acredita que a perspectiva gerativista apresentada no texto faz a defesa de um ensino calcado na prática. Dá a entender que defende uma perspectiva oposta à defendida no texto, mas não demonstra consciência de que o texto diz o contrário do que S1 pensa enquanto leitor. Por exemplo, quando diz:

Normalmente o aluno é avaliado pela escrita. O professor muitas vezes, deixa de trabalhar a oralidade. Avalia apenas o aluno em seu desempenho escrito e o aluno muitas vezes professores, os próprios professores de 1ª a 4ª série, eles não conhecem a importância da linguagem, da própria aquisição da linguagem, na aquisição do conhecimento e também da aprendizagem [S1, anexo B, l. 79-83].

Como conhecimento novo, S1 menciona:

[...] alguns termos que para mim são novos: arquitetura da linguagem, engenharia. Esses termos para mim são desconhecidos. Inclusive a autora coloca né uma visão, talvez ainda não tenha lido nenhum material a esse respeito por isso os termos sejam desconhecidos [S1, anexo B, 155-158].

Todos esses dados demonstram que S1 não voltou a avaliar seu conhecimento sobre o tópico. Revela também que, no aspecto aprendizagem, em relação ao que o texto pode ensinar, houve aprendizagem periférica. Os relatos/protocolos mostram, contudo, que, mesmo para este quesito, a construção de conhecimento se deu em um plano bastante superficial quanto ao debate no campo do gerativismo.

#### 4.1.6 A INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO: QUANTO À LEITURA E À APRENDIZAGEM

Procuro estabelecer, agora, um quadro sintético do encontro entre o leitor e o texto, nas perspectivas interna (do leitor) e externa (da pesquisadora). O episódio de leitura, neste caso, foi avaliado, em função da análise relatada até aqui, conforme os parâmetros de compreensão e aprendizagem periféricas e centrais e de acordo com o tipo de julgamento realizado sobre estes aspectos [quadro 10].

	Perspectiva interna	Perspectiva externa
Compreensão periférica	Sim	Não
Compreensão central	Não	Não
Aprendizagem periférica	Sim (relevante)	Não (irrelevante)
Aprendizagem central	Não	Não

**Quadro 10 – Relações entre compreensão e aprendizagem no episódio de leitura do S1.**

Em termos da **perspectiva interna** o S1 acredita que o texto propõe uma reflexão sobre desenvolvimento psicossocial, sobre leitura e, de algum modo, sobre gêneros textuais. Entende não ter compreendido bem o texto. Quanto ao conhecimento novo construído no texto, acredita ter chegado a algum conhecimento sobre a teoria gerativa. Avaliou o conhecimento construído como relevante.

Avaliando **externamente**, é possível dizer que o episódio de leitura não foi bem sucedido quer em termos da compreensão quer em termos da aprendizagem. Embora reconheça que não compreendeu bem o texto, o S1 não chega a detectar em que momento ou por que motivo sua compreensão falhou. Tem uma avaliação superficial de seu processo de compreensão e dos usos que propôs para a leitura. Não chega a identificar as teses da autora do artigo (ou mesmo que elas tenham sido propostas no texto).

Em termos da construção de novos conhecimentos, esta avaliação também é insuficiente. Toma como novos conhecimentos aspectos do texto que dificilmente serão retomados em novas leituras já que são bastante periféricos. Em todo caso, esta é uma faceta do processo sobre o qual é difícil fazer uma predição, pois depende muito da força de registro destes aspectos. É um campo de extrema subjetividade.

Observando os relatos, pode-se afirmar que existem dois motivos centrais que levam a um fracasso tanto no processo de compreensão quanto no de aprendizagem:

- a) O desacoplamento ontogênico em relação ao meio-artigo, de modo que não detecta os traços pretendidos como salientes pela autora e pela comunidade discursiva. Do mesmo modo, não toma o ensaio como uma parte de um debate que tem vertentes em oposição; não se posiciona nesse debate acadêmico como uma participante (trata o ensaio como um texto neutro). Em suma, não há uma relação de proximidade do mundo da leitora com o mundo da autora.
- b) O desacoplamento ontogênico, muito saliente, em relação ao meio-discurso: o desconhecimento das bases do gerativismo em contraposição com as perspectivas teóricas que o questionam. Neste caso, não houve compreensão do conteúdo central do texto nem periférico (compreensão) e, portanto, não houve a detecção de novas informações no texto, tanto centrais quanto periféricas (aprendizagem).

## **4.2 SUJEITO 2**

O que se mostra mais saliente no episódio de leitura do sujeito 2 é o fato de, como veremos adiante, embora tenha conseguido uma alta taxa de compreensão não se posicionou criticamente quanto às inadequações do texto e quanto ao conteúdo, de certo modo, superficial em termos das exigências acadêmicas.



#### 4.2.1 PERFIL DO SUJEITO 2

O S2 tem 34 anos, é fonoaudiólogo e possui especialização em Fonoaudiologia Clínica. É docente do ensino superior lecionando as disciplinas de Fundamentos da educação especial e Problemas de Aprendizagem, no Curso de Pedagogia. Sua pesquisa de mestrado situa-se na área da lingüística aplicada e versa sobre tratamentos clínicos de afásicos.

#### 4.2.2 TEXTO PARA DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO

O S2 escolheu para leitura o texto “Abuso sexual contra crianças e adolescentes – a face mais cruel da violência”, publicado na revista Episteme (Tubarão, v.9, n. 26/27, p. 7-20, mar./out. 2002) [anexo A]. Trata-se de um texto informativo, apelativo, com características de texto jornalístico, que se distancia em muitos pontos do gênero artigo e do discurso científico/acadêmico.

1. Conforme pesquisas o abuso sexual que se caracteriza por toda forma de investida sexual de adultos contra crianças e adolescentes (espaço intra ou extrafamiliar), tem crescido assustadoramente em Santa Catarina.
2. Crianças e adolescentes tem seus direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (1990).
3. O violador tanto pode ser homem ou mulher e pode estar em qualquer classe social, raça, credo, profissão e lares; em 85% e 90% dos casos é uma pessoa muito próxima da vítima e da família desta.
4. Somente em 40% dos casos, as pistas para identificação são visíveis; podem ser pistas para identificação: indicadores físicos, psicossociais e familiares, porém, a evidência de um destes sinais nem sempre caracteriza situação de abuso.
5. As conseqüências possíveis do abuso sexual infanto-juvenil a curto e longo prazo, podem se caracterizar por: dificuldades interpessoais; dificuldades emocionais; dificuldades educacionais; dificuldades de ordem sexual; lesões físicas; lesões genitais; lesões anais.
6. Em caso de suspeita e/ou confirmação do caso todos tem o dever de fazer a denúncia aos órgãos competentes, tendo o denunciante, direito ao sigilo.
7. Omissão é cumplicidade.

**Quadro 11 – Resumo ideal do texto lido pelo S2.**

No quadro 11, encontra-se o que consideramos um resumo ideal do texto e na seção 4.2.3, quadro 12, a resposta do S2 quando, na entrevista, foi convidado a dar uma noção resumida do texto, para a pesquisadora.

### 4.2.3 APREENSÃO DAS INFORMAÇÕES CENTRAIS

Nesta seção apresento o resultado da pesquisa no que se refere ao conteúdo do texto base e sua apreensão pelo S2.

Comparando-se o resumo ideal do texto lido [quadro 11] com o resumo feito por S2 [quadro 12] logo após a leitura<sup>16</sup>, percebe-se que o leitor apreendeu as informações centrais do texto, pois há uma grande coincidência de tópicos.

Um outro ponto importante, que chama a atenção nessa resposta e que mostra a entrada do S2 no texto, a apreensão das principais informações, é quando S2 identifica os dados estatísticos explicitados pela articulista, observando que ela faz isso sem explicar, discutir, mais detalhadamente, o que esses dados representam e em que medida eles podem contribuir para explicar o objeto de estudo em questão. Isso pode ser constatado nessa fala do S2:

[...] nesse contexto ela vai trabalhando com alguns dados estatísticos né de pessoas com vítimas, é quanto a incidência é alta, tanto a incidência né de casos né de pessoas com vítimas, é quanto a incidência, é quanto a questão da denúncia né, quantos casos acabam ainda não sendo denunciados, por exemplo quando ela pontua que para cada denunciado uma média de 20 casos devem estar ocorrendo naquele momento, né. E eventualmente, ela não discute isso, mas eventualmente é denunciado [S2, anexo C, l. 192 - 209].

Frente ao tom opinativo e apelativo da articulista em um texto pretensamente acadêmico, o posicionamento crítico (de rejeição ou pelo menos de

---

<sup>16</sup> É preciso considerar aqui que os comandos não foram aplicados corretamente. Somente o segundo foi aplicado, de modo que a resposta relata o que o escritor pretende com o texto, mas não pretende, em

cautela) seria uma prática esperada de um leitor mais experiente nesse meio. Contudo, embora o sujeito não se posicione quanto ao aspecto apelativo, não mostrando explicitamente ter visto nisso algo estranho (ao gênero e ao discurso acadêmico), é possível notar, pelo menos, que este aspecto do texto foi notado. Isso se mostra, principalmente, quando esse leitor diz:

**ela não discute isso** [...] e ela acaba concluindo esse texto de uma forma bastante, como é que eu posso falar, é emotiva vamos dizer assim, não sei se é o termo correto mais ela, toda conclusão ela tenta chamar atenção assim pra essa questão da negligência [...] [S2, l.197 – 201, anexo C].

RESPOSTA DO LEITOR QUANTO À PERGUNTA: O que este texto objetiva? Quais informações podem ser vistas como pistas de sua função enunciativa (do que ele quer provocar no leitor)?

R.: A autora do texto ela tenta ééé trazer algumas indicações de como a criança, a criança e o adolescente pode estar sendo vítima né desse abuso é sexual e aí ela vai dando assim algumas pontuações sobre o comportamento é dessa pessoa é as questões físicas que podem ocorrer, as questões psicossociais, enfim né vai descrevendo isso. E a autora também tenta trazer algumas pontuações é sobre ela coloca né acho que é sobre o abusador né sobre a pessoa que provoca o abuso, como que é essa pessoa né, discute um pouquinho sobre esse perfil. Ééé e nesse contexto ela vai trabalhando com alguns dados estatísticos né tentando mostrar assim como a incidência é alta, tanto a incidência né de casos né de pessoas com vítimas, é quanto a incidência, é quanto a questão da denúncia né, quantos casos acabam ainda não sendo denunciados, por exemplo quando ela pontua que para cada denunciado uma média de 20 casos devem estar ocorrendo naquele momento, né. E eventualmente, **ela não discute isso**, mas eventualmente é denunciado. E ela acaba concluindo esse texto de uma forma bastante, como é que eu posso falar, é emotiva vamos dizer assim, não sei se é o termo correto mais ela, toda conclusão ela tenta chamar atenção assim pra essa questão da negligência, do quanto ser negligente acaba afetando a vida social e psíquica dessa criança, chamando atenção assim de quem nós somos né, o que nós queremos quando não denunciemos ou não nos envolvemos com esse problema. Então acaba tendo uma conclusão assim do meu ponto de vista bastante emotiva, vejo ali que quase como um desabafo, né, é... [*me dando até impressão de ser uma pessoa que trabalhe muito próximo com essas questões, de repente conselho tutelar, que eu acabei não vendo no artigo ali na nota de roda pé, quem ela é né a nível profissional, que formação e tal, mais com a conclusão me leva a acreditar que é uma pessoa muito próxima disso*]. Então, acho que é basicamente isso. *O objetivo do texto é chamar a atenção sobre a questão do abuso e violência sexual da criança e o adolescente, é acho que chamar atenção para essa negligência, assim para essa questão de a população de repente não estar tão preocupada ou aqueles profissionais que trabalham com a criança e adolescente não, acabam dando pouca importância para algumas situações que eles vêem, percebem utilizando, eu acho a linguagem corporal da criança, são situações profissionais que vão acontecendo e o profissional acaba não dando importância. Acho que o objetivo é esse, chamar a atenção para essa questão do abuso da criança e do adolescente, dando ênfase para isso sobre essa questão de não enxergar ou ser negligente.*

**Quadro 12 – Comentário do S2 sobre o conteúdo do texto.**

#### 4.2.4 PROCESSOS DE LEITURA

Nesta seção discuto, num primeiro momento, o quadro 13, no qual explicitamos o que seria um panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem do texto lido pelo S2.

Do ponto de vista dos processos de leitura, cabe ressaltar que o texto lido se distancia bastante do gênero artigo científico, como já se disse antes, por ser demasiadamente pessoal e opinativo, aproximando-se bastante de um artigo de opinião jornalístico. Desse modo, o texto não se presta facilmente às práticas próprias do meio científico (atividades de pesquisa), embora possa ter alguma utilidade para aulas e certas práticas profissionais do campo da saúde.

Por ser de pouca profundidade teórica, não é um texto de difícil compreensão em termos conceituais.

C O M P R E E N S Ã O	<b>Objetivos da leitura (OL)</b>		* para respaldar atividade profissional que desenvolve; * para auxiliar na exposição em uma aula; * para obter informação sobre o tema em questão.
	<b>Conhecimentos sobre a leitura como prática discursiva (CLPD)</b>		* trata-se de um artigo informativo e apelativo, o que pressupõe a tomada de posição para avaliar a opinião e os argumentos do articulista; * está fora do gênero e da prática pressuposta para esse gênero.
	<b>Avaliação da compreensão</b>	<b>Com base nos OL</b>	* avaliar se o texto é claro e coerente com relação às informações e com o que pretende o seu autor; * avaliar se o texto é adequado às finalidades pretendidas (como leitor).
		<b>Com base nos CLPD</b>	* avaliar se o texto condiz com o que se espera de um artigo acadêmico; * avaliar se o seu comportamento leitor está de acordo com o que se espera diante desta prática.
A P R E N D I Z A G E M	<b>Objetivos de aprendizagem (AO)</b>		* conhecer os indicadores/dados de realidade sobre o abuso sexual contra crianças e adolescentes, em Santa Catarina.
	<b>Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)</b>		* o texto não exige conhecimentos teóricos.
	<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<b>Com base nos OA</b>	* avaliar se os dados e conhecimentos fornecidos são novos e consistentes.
		<b>Com base no CET</b>	* avaliar se os novos conhecimentos foram depreendidos do plano central do texto ou do plano periférico.

**Quadro 13 – Panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo S2.**

Do ponto de vista da aprendizagem o texto também oferece possibilidades restritas. O fato de ser pouco embasado em teorias e muito mais em dados estatísticos faz com que ele não seja um material possibilitador de enriquecimento de estruturas

conceituais. Traz pouca novidade exige pouco conhecimento sobre o t3pico, o que deveria se revelar desmotivador para um leitor com um bom conhecimento do campo.

A seguir, busco, comparando o quadro 13 (panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo S2) com os quadros 14 e 15 (os processos de leitura e aprendizagem desenvolvidos por S2), apresentar dados infer3veis dos dados quanto aos processos de leitura e aprendizagem do S2.

#### **4.2.5 QUADRO IDEAL *VERSUS* DADOS INFER3VEIS QUANTO AO PROCESSO DE LEITURA/APRENDIZAGEM DO S2**

Quando o S2 escolhe este texto para leitura, ele o vincula, principalmente, com a sua atividade profissional, pela sua liga33o com o trabalho que desenvolve no contexto educacional e como docente universit3rio das disciplinas de Problemas de aprendizagem e fundamentos da educa33o especial, no Curso de Pedagogia. Isso 3 explicitado pelo leitor da seguinte maneira:

[...] Eu vejo assim, esse artigo at3 me chamou a aten33o, 3 l3gico porque a gente t3 envolvido com a educa33o e o trabalho, isso e aquilo [...] [S2, anexo C, l. 104-105]

Tamb3m se vincula com seus **objetivos de leitura**, o fato de ter vivenciado situa33o semelhante na escola da filha, ao que diz S2:

[...] ano passado as minhas filhas estavam na escola e teve um funcion3rio da escola que foi acusado n3, de ta abusando de algumas crian3as que ele levava na kombi escolar n3, e ent3o assim foi um choque danado, eu lembro que assim que surgiu o boato, eu logo tirei as minhas filhas da escola tal, fiquei um pouco mais sossegado porque elas n3o dependiam do transporte escolar n3, mas mesmo assim estava preocupado, sabe conversa e tal [...] [S2, anexo C, l. 106 – 111]

Um outro momento em que ele identifica o cont3ido do artigo como algo que n3o est3 distante da vida pessoal e do trabalho, 3 o seguinte:

[...] confirma aqui as coisas, esse artigo pode confirmar assim que na verdade esse tema não está distante de nós, né. Na verdade é algo que tá muito próximo. É verdade, principalmente nós que trabalhamos com educação. Até existem alguns artigos também na área da educação especial, uma questão que acaba sendo um campo de interesse maior meu [...] [S2, anexo C, l. 128 – 132]

		Perspectiva do leitor	Comentários da pesquisadora
COMPREENSÃO	<b>Objetivos de leitura</b>	<p>* Acredita que o texto é de leitura relevante:</p> <p>1) por ser um tema que lembra uma situação pessoal vivenciada na escola da filha [S2, anexo C, l. 126-128 e 289-290];</p> <p>2) por ser um tema com o qual trabalha no Laboratório e como professor no Curso de Pedagogia e como Fonoaudiólogo na universidade e em órgãos de saúde pública;</p>	<p>* O leitor, a partir do título do artigo, considera importante lê-lo, uma vez que está vinculado com situações do seu cotidiano (contexto familiar e do trabalho) que lhe chamam atenção e que deseja ter conhecimentos mais aprofundados.</p> <p>* Dados estatísticos parece que são atraentes para profissionais da saúde (como neste caso, um fonoaudiólogo).</p> <p>* Os objetivos de leitura são plausíveis em relação à situação pessoal vivenciada, mas o texto oferece pouco em termos de conhecimentos aplicáveis à prática profissional.</p>
	<b>Conhecimentos sobre a leitura como prática discursiva (CLPD)</b>	<p>* Diz que a autora do texto pretende “mostrar [...] como a incidência é alta [...] tanto a incidência de casos de pessoas vítimas [...] quanto a questão [...] dos casos que acabam ainda não sendo denunciados [...]” [S2, anexo C, l. 193-197]</p> <p>* Diz que não sabe que tipo de gênero é o texto [S2, anexo C, l. 299-300].</p>	<p>* O leitor destaca as principais informações do texto (dados estatísticos) e as coloca como uma novidade. Se posiciona achando os dados estatísticos muito altos.</p> <p>* Mas ele cita o termo artigo, porém não fornece nenhuma pista que possa indicar um conhecimento mais consistente sobre esse gênero.</p>
	<b>Avaliação da compreensão</b>	<p><b>Com base nos objetivos de leitura</b></p> <p>* Acredita que o texto satisfaz aos seus objetivos;</p> <p>* Acredita que compreendeu bem o texto e que a objetividade com que o texto foi escrito facilitou [l. 220-226].</p> <p>* Acredita que o texto discute os aspectos psicossociais da criança e do adolescente, vítimas de abuso [l. 223-224].</p> <p>* Acredita que o detalhamento dos aspectos que podem denunciar que uma criança está sendo vítima de abuso sexual [...] foi bastante importante. [S2, anexo C, l. 269-271].</p>	<p>* Durante a leitura volta ao seu objetivo, dizendo que o artigo vem confirmar, na verdade, que “esse tema não está distante de nós”, fazendo relação com a situação que vivenciou.</p> <p>* Durante o protocolo reafirma o fato de o artigo ter chamado a sua atenção pela relação que o seu conteúdo tem com o seu trabalho, mas principalmente por uma situação, em particular, ocorrida com sua filha [...].</p> <p>* Chama atenção do leitor os dados estatísticos, onde ele reafirma ser este um dado que chama a sua atenção e coloca isso como a principal novidade do artigo.</p> <p>* Se posiciona dizendo que considera muito alta esta estatística.</p> <p>* Quanto as questões que o texto discute, acredita que em algum momento isto fica superficial, por exemplo associar “dificuldades de deglutição” com abuso sexual, “é uma forma muito simples”, “eu não consegui compreender (...) qual dimensão eles gostariam de dar. [...] me faltaram elementos para discutir”.</p>
	<b>Com base nos CLPD</b>	<p>* Não há dados claros de uso consciente desses conhecimentos.</p>	<p>* No que tange ao objetivo do articulista o leitor acredita ter chegado a uma boa compreensão, enfatizando que a clareza com que o texto foi escrito é um fator que contribuiu para a compreensão do mesmo.</p> <p>* O leitor se posiciona dizendo que a forma com que a autora detalha e discute a questão da criança e adolescente vítima de abuso, também é bastante clara e importante.</p> <p>* As falas denunciam ter notado o tom opinativo do artigo, mas não avalia esse aspecto.</p>

**Quadro 14 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo S2.**

Pode-se inferir, ainda, que outro aspecto que demonstra ter chamado a atenção do S2, foram os dados estatísticos, pois parece (a partir de minhas experiências) que estes dados tendem a atrair o interesse dos profissionais da área de saúde, neste caso, um fonoaudiólogo.

No que se refere à **leitura como prática discursiva** (CLPD) os dados nos possibilitam perceber que o S2, embora mencione o termo artigo, não faz nenhum comentário que nos permita afirmar que possui conhecimento mais consistente sobre esse gênero do meio acadêmico. Pelo contrário, quando questionado sobre que tipo de gênero o texto está investido, S2 responde:

Eu não sei fazer uma classificação assim por gênero, eu não saberia neste momento tá pontuando [...] [S2, anexo C, l. 299 – 300]

Isto nos leva a inferir que provavelmente o S2 tende a nomear o texto como artigo apenas pelo fato de estar circulando em um periódico científico; ele não avalia/questiona o rigor que este gênero requer, se o texto é claro e coerente com referência à definição do seu objeto de estudo, se as informações e a base de dados são confiáveis, se traz contribuição relevante e se a articulista conduz as discussões com o rigor exigido por este gênero.

Com relação aos objetivos de leitura, os dados revelam que o S2 acredita ter alcançado os objetivos de leitura quando, no texto, a articulista apresenta o detalhamento dos elementos que indicam que uma criança está sendo vítima de abuso sexual, ou como ela pode falar que está sendo vítima, o que é possível constatar quando ele, durante o protocolo, assim se manifesta:

Então, eu acho que eu busquei neste texto foi ter um pouquinho mais de informação sobre aqueles elementos que podem denunciar que uma criança tá sendo vítima de abuso, acho que foi exatamente isso. Acho até que por isso que me chamou a atenção, como foi bem detalhado isso né pra mim acabou sendo extremamente importante, eu acho que eu busquei exatamente isso. [S2, Anexo C, l. 284 – 288].



É possível detectar, neste sentido, que o leitor, na medida em que interage com o texto, vai atingindo seus **objetivos de leitura e de aprendizagem**, pois durante o protocolo volta aos objetivos iniciais, afirmando que as informações contidas no texto confirmam a sua expectativa e convicção de que esta temática não está distante de assuntos que permeiam o nosso cotidiano (profissional e da vida particular), por isso merecem e precisam ser aprofundados, e o artigo traz informações ao leitor, suponho, que vêm de encontro com a sua expectativa e com a reflexão que deseja fazer para ampliar seus conhecimentos sobre a temática, em questão.

No que diz respeito aos **conhecimentos estocados sobre o tópico** (CET), nos dados, não é possível encontrar pistas que possibilitem afirmar claramente qual é a sua influência no processo de leitura, até porque durante o protocolo e entrevista, o S2 afirma que a principal novidade do texto pra ele são os dados estatísticos. Um outro aspecto que nos leva a fazer esta ponderação é o fato de o texto não exigir maiores conhecimentos para ser compreendido. É um texto informativo e que não aborda conceitos mais complexos em termos teóricos.

O fato de o texto ter trazido dados que podem servir para uso na sua profissão e ter ajudado a reafirmar questões e posições do leitor sobre a temática do abuso sexual contra adolescentes também foi relevante. Diz:

[...] como eu trabalho, não de uma forma aprofundada, mais como eu trabalho assim dou uma pontuada sobre essa questão na disciplina, aqui na universidade, na disciplina de problemas de aprendizagem, então acho que por essas duas situações, uma de ordem pessoal e outra de ordem profissional eu busquei acho principalmente compreender mais como que se manifesta, como que a criança acaba falando sem usar as palavras né, que ela pode estar sendo vítima de abuso. [S2, anexo C, l. 290–295]

A P R E N D I Z A G E M			Perspectiva do leitor	Comentários da pesquisadora
	<b>Objetivos de aprendizagem (AO)</b>		* Acredita que o texto irá possibilitar: 1) aprender algo sobre crianças e adolescentes em situação de abuso sexual; 2) aprender algo que venha a contribuir para o seu trabalho como professor da disciplina de problemas de aprendizagem [S2, anexo C, l. 291-292]; 3) aprender algo que ajude discutir mais sobre o que aconteceu na escola da filha [S2, anexo C, l. 293].	* Os interesses de aprendizagem desse leitor são guiados mais pela atividade prática que pelo envolvimento em um debate acadêmico ou teórico qualquer.
	<b>Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)</b>		* Acredita possuir um conhecimento sobre o assunto trabalhado pela articulista [S2, anexo C, l. 246].	* Como o leitor já possui conhecimentos sobre o assunto, buscou ampliá-los e, principalmente, compreender melhor “aqueles elementos que podem denunciar que uma criança está sendo vítima de abuso”.
	<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<b>Com base nos AO</b>	* Acredita que alcançou os objetivos de aprendizagem [S2, anexo C, l. 324 / 328]. * O leitor acredita ter aprendido com a articulista na medida em que ela faz o detalhamento dos elementos que indicam que uma criança está sendo vítima de abuso sexual, ou como ela pode falar que está sendo vítima. [S2, anexo C, l. 284 / 288].	* Em todas as duas situações (OA) o leitor demonstrou ter aprendido com as informações que o texto trouxe. Vale destacar que o leitor também se posiciona, manifestando surpresa com o alto índice dos dados estatísticos e quanto a forma superficial/simple com que a autora trata de algumas questões/conceitos. Faz comentários sobre o que o texto não contempla ou não aprofunda. * Parte do texto que mostra o uso previsível das informações na profissão. * O texto fornece ao leitor dados/informações que surpreendem o leitor. * As pistas que o texto fornece como indicativos de abuso sexual e a estatística que apresenta a esse respeito contribuiu com o leitor, em termos de aprendizagem. * O texto reafirmou algumas questões e posições do leitor sobre abuso, fornecendo elementos para ampliar a discussão sobre o fato ocorrido na escola em que sua filha estudava.
	<b>Com base no CET</b>	* Não aparece explicitamente nos dados	* O leitor demonstrou ampliar seus conhecimentos sobre o tópico, embora mais em termos estatísticos.	

### Quadro 15 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo S2.

A aprendizagem no texto fica restrita aos dados estatísticos, e talvez o texto não ofereça muito mais que isso. Diz S2:

É isso, olha a nível de novidade mesmo assim, a maior novidade que eu tive aqui foi isso dados estatísticos assim, altíssimos né por sinal. Novidade de abuso, de quantidade de casos denunciados né, eu não tinha uma noção. Sabia que era alto, mas não conhecia assim”[S2, Anexo C, l. 159 – 162].

#### 4.2.6 RELAÇÃO/INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO: QUANTO À LEITURA E APRENDIZAGEM

Passo, aqui, a uma descrição da interação leitor/texto, quanto ao processo de leitura e aspectos relacionados à aprendizagem do leitor. Comparando os quadros 13 (percurso ideal) e 14 e 15 (percurso seguido por S2), pode-se postular [quadro 16].

	Perspectiva interna	Perspectiva externa
Compreensão periférica	Sim	Sim
Compreensão central	Sim	Sim
Aprendizagem periférica	Sim (REL)	Sim (IRREL)
Aprendizagem central	Sim (RELEV)	Sim (IRREL)

**Quadro 16 – Parâmetros de análise das relações entre compreensão e aprendizagem do S2**

Em termos de uma **perspectiva interna** é possível dizer que, pelos dados obtidos na realização do protocolo e entrevista, o S2 acredita ter compreendido e apreendido as informações essenciais do texto, tanto no plano central quanto periférico. É possível ver nesses dados também que o leitor entendeu as informações e a função do texto como relevantes.

Em uma **perspectiva externa** pode-se dizer que o leitor demonstrou compreensão e aprendizagem nos dois níveis: periférico e central.

Pode-se dizer, então, relacionando compreensão e aprendizagem, que houve um encontro entre o mundo do leitor e o mundo do escritor. O S2, durante o seu processo de leitura, compreendeu o conteúdo central do texto. Há que se ressaltar que não se tratava de um texto complexo, em termos teóricos, algo que o próprio S2 percebeu e externalizou da seguinte forma:

[...] bom a princípio eu acho que não é, não foi um texto muito complicado, (...) ele foi bastante objetivo, acho que isso ajuda a compreensão (...)” [S2, anexo C, l. 221–223]

Um outro aspecto que possibilita inferir que houve aprendizagem para o leitor, é quando ele julga como dado novo e relevante às informações estatísticas, diz S2:

[...] eu acho que os dados estatísticos que eu não tinha tanta noção né como aquela questão ali, que basicamente 80% de crianças, não melhor falando de uma para cada 6 meninas, ou para cada 8 meninas, uma questão assim estatística alta, muito alta né, vão ser vítimas nos próximos 10 anos, uma coisa assim, então essa questão do alto índice (...) [S2, anexo C, l. 228–235]

Vale destacar que o S2 não considerou estes dados difíceis de compreender, mas destacou as informações como desconhecidas.

Vale ressaltar também que, embora durante a leitura S2 não mencione o termo apelativo ou informativo em relação ao artigo, é possível inferir que S2 percebe essa intenção no texto, principalmente quando diz:

O objetivo do texto é chamar a atenção sobre a questão do abuso e violência sexual da criança e o adolescente, é acho que chamar atenção para essa negligência, assim para essa questão de a população de repente não estar tão preocupada ou aqueles profissionais que trabalham com a criança e adolescente não, acabam dando pouca importância para algumas situações que eles vêem, percebem utilizando, eu acho a linguagem corporal da criança, são situações profissionais que vão acontecendo e o profissional acaba não dando importância. Acho que o objetivo é esse, chamar a atenção para essa questão do abuso da criança e do adolescente, dando ênfase para isso sobre essa questão de não enxergar ou ser negligente” [S2, anexo C, l. 210–218]

Mesmo assim, no nível da prática discursiva, o leitor não fornece dados que possibilitem perceber/analisar uma reflexão sobre a função do gênero artigo científico, no meio acadêmico. Com referência a este tópico, inclusive houve um momento em que S2 assim se manifesta:

[...] eu acabei não vendo no artigo ali na nota de rodapé, quem ela é a nível profissional [a autora], que formação e tal [...] [S2, anexo C, l. 206 – 207].

S2 entende que a leitura do artigo envolve a consideração de quem é o autor, mas não tomou isso como um dado essencial, no sentido de se avaliar que autoridade tem alguém para escrever sobre algo. O S2 também não se posiciona com referência a

confiabilidade dos dados/informações do artigo, se traz contribuição relevante e se a articulista conduz as discussões com o rigor exigido por este gênero. Esperava-se, diante das características do texto lido, que o leitor se posicionasse sobre as suas deficiências e a sua baixa qualidade acadêmica.

### **4.3 SUJEITO 3**

Em termos do episódio de leitura realizado por esse sujeito, é marcante o fato de que, embora tenha havido um claro encontro entre os mundos do leitor e do escritor, não houve uma avaliação quanto ao rigor das informações contidas no texto e a função da leitura como uma prática acadêmica.

#### **4.3.1 PERFIL DO SUJEITO 3**

O Sujeito 3 tem 28 anos e formação em Letras: português e inglês. Leciona inglês no Ensino Fundamental e exerce a atividade de secretária de um Curso de Pós-graduação *Stricto-sensu*. Sua pesquisa de mestrado situa-se na área da Linguística Aplicada e tem como objeto de estudo os cursos de língua na internet.

#### **4.3.2 TEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO**

O S3 leu um artigo de retrospectiva, intitulado: “Caracterização do Cibergênero *Home Page* Corporativa ou Institucional”, publicado na revista *Linguagem em (Dis)curso* (Tubarão, v.3, n.2, p. 135 – 167, jan./jun. 2003) [anexo A].

O texto consiste, basicamente, no relato do trabalho de um outro pesquisador. Neste sentido, ele, claramente, não é, nem um ensaio (que debate uma

questão), nem uma revisão de literatura ou estado da arte propriamente (em que se discute as pesquisas de um campo se posicionando quando ao histórico prévio e ao futuro desse campo). Em termos dos gêneros relacionados ao artigo científico, tem uma relação maior com a revisão de literatura, mas, de modo geral, parece ter mais uma finalidade didática e explicativa do que científica. Este fato deveria colocar questões em um episódio de leitura desse texto.

Como o texto perfaz um estilo didático e explicativo, sua estrutura informativa é amarrada, basicamente, por uma cadeia de tópicos. Não se vê claramente a voz autoral e a contribuição que pretende produzir.

No quadro 17 pode-se verificar o que consideramos ser um resumo ideal do texto e no quadro 18 (da próxima seção), a resposta do S3 quando, na entrevista, foi convidado a falar sobre o conteúdo do texto.

1. Década de 90: depois da segunda metade tem aumentado muito o uso das novas tecnologias, da Internet em empresas (públicas e privadas), o que modifica as relações de trabalho na prestação de serviço, ocasionando mudanças/transformações na dinâmica interacional.
2. Origem e evolução dos gêneros discursivos: A origem do conceito de gênero está na filosofia clássica com o filósofo grego Aristóteles; atualmente a maior parte dos estudos sobre gênero segue a concepção de Bakhtin.
3. Cibergêneros: Conforme Field a terminologia (inglês *cybergenre*) foi cunhada pelas pesquisadoras do MIT Wanda J. Orlikowski e JoAnne Yates, que explicam que os cibergêneros resultam “da combinação do computador e da internet” (SHEPHERD e WATTERS, 1999, p. 1) abarcando desde *home pages* e ferramentas de busca até os populares *e-mails* e jogos, tendo como principais características a tríade: conteúdo → forma → funcionalidade [navegar por links; enviar *e-mails*; buscar informações; participar de discussões; fazer pedidos de compra; solicitar informações].
4. Atributos constitutivos das HPCI: função e conteúdo; forma e interatividade em HPCI; forma e interatividade na criação de modelos mentais. O atributo <função> responde à pergunta “para que serve?”; está ligado ao modo como uma HPCI é organizada e planejada para atender certas necessidades práticas e expectativas dos participantes da comunidade em que ela se insere (empresas, instituições e órgãos governamentais e seus consumidores/clientes e cidadãos). O atributo <função> permite a navegação para outras áreas do *site* do fornecedor por meio de *links* internos ou do mapa do *site*; para outros *sites* afins por meio de *links* externos. Dar informações sobre o fornecedor, incluindo-se aí sua história, produtos ou serviços oferecidos, atividades atuais e estrutura organizacional; sob forma de notícias sobre fornecedor; sobre como contactar esse fornecedor. O atributo <conteúdo>, por sua vez, “refere-se aos temas e tópicos” abordados (SHEPHERD e WATTERS, 1999, P. 1), respondendo à pergunta “sobre o que é?”. É possível citar como exemplo de variedade de conteúdo possíveis nas HPCI: anúncios (de produtos, de serviços, institucionais); informações atuais (dados financeiros, notícias); outros (contatos, mensagens, datas, auxílio-técnico, informações de *copyright*).
5. Forma e interatividade em HPCI: o atributo responde à pergunta “de que se compõe?”, referindo-se a “aspectos físicos e lingüísticos observáveis” (SHEPHERD e WATTERS, 1999, p. 1). O conceito Interatividade é utilizado como sinônimo do conceito de funcionalidade proposto por Shepherd e Watters (1999) e responde à pergunta “que recursos oferece”? Relaciona-se à forma como as tecnologias digitais

permitem ao beneficiário realizar ações tão diversas quanto enviar mensagens e fazer pesquisas. Segue relação dos elementos formais mais comuns nas HPCI, apresentados segundo sua frequência, sua distribuição espacial e os recursos de interatividade que oferecem aos beneficiários: logotipo; título de janela; informações de contato; política de privacidade; informações sobre a instituição; ferramenta de pesquisa; navegação de rodapé; ajuda; inscrição; mapa do *site*; publicidade e barra de navegação.

6. Forma e interatividade na criação de modelos mentais: Não existem dados de pesquisa que permitem concluir se a frequência e a distribuição espacial dos elementos formais descritos nesse texto atendem às necessidades de todos os beneficiários de serviços e informações disponibilizados em HPCI, mas também não se pode ignorar o fato de tais elementos serem encontrados em parcela significativa de *home pages* de corporações e instituições de projeção global. Nos estudos de Nielsen e Thair (2002) estes concluem que os usuários criaram um “modelo mental genérico” sobre como os *websites* corporativos e institucionais devem funcionar a partir de suas experiências prévias em *websites* cujas *home pages* contêm os elementos formais presentes de forma significativa na amostra.

7. Usabilidade: O atributo <usabilidade>, não é normalmente considerado como constitutivo das *home pages* da forma como são os atributos <conteúdo, função, forma e funcionalidade/interatividade>. Seu conceito foi cunhado na década de 80 para substituir o conceito “fácil de usar”, cujo sentido começava a esvaziar. Porém, embora as definições variem na literatura em grau de especificidade, eles parecem estar em sintonia com os critérios estabelecidos na norma ISSO 9241-11/1998 (*apud* BARBOSA, NUNES e SENA, 2000). Os pesquisadores também apresentam dados de usabilidade que demonstram alguns comportamentos recorrentes dos usuários em sua interação com alguns dos elementos formais das HPCI, a saber: política de privacidade; ferramenta de pesquisa; ajuda; mapa do *site*; publicidade; barra de navegação; texto, que pode se caracterizar, conforme Araújo (2003) pela irrelevância, baixa carga informacional, inadequação, inconsistência, mau posicionamento - má organização e violação de convenções da *Web*.

8. O Subgênero HPCI: existe um gênero digital conhecido como *home page* ao qual se relacionam pelo menos dois subgêneros – *home pages* pessoais (HPP) e *home pages* corporativas ou institucionais (HPCI) – que possuem um número de elementos formais comuns.

#### **Quadro 17 – Resumo ideal do texto lido pelo sujeito 3.**

### **4.3.3 APREENSÃO DAS INFORMAÇÕES CENTRAIS**

Nesta seção apresento o resultado da pesquisa no que tange ao conteúdo do texto base e sua apreensão pelo S3.

Fazendo uma comparação do texto lido pelo S3 [quadro 17] com o relato que faz logo após a leitura [quadro 18], pode-se dizer que S3 apreendeu o conteúdo periférico do texto. Se prende ao item “usabilidade”, quando o texto trata de vários outros (função, conteúdo, forma e interatividade). Importante notar que o S3 reconhece que o conteúdo do texto é de autoria de um outro autor (Nielsen), ou seja, que o texto faz, basicamente, um resumo de um outro trabalho. Contudo, o S3 não se posiciona criticamente em relação a este aspecto, como também não se posiciona quanto às bases teóricas ou o modo como a análise foi produzida.

RESPOSTA DO LEITOR QUANTO À PERGUNTA: O que este texto objetiva? Quais informações podem ser vistas como pistas de sua função enunciativa (do que ele quer provocar no leitor)?

O texto ele fala então, ele faz uma *análise dos ciber gêneros que é uma coisa super nova, descreve né, vamos dizer assim, ferramentas, uma home page né, a home page alias ele coloca como um gênero, como um ciber gênero né, e dentro da home page então tem um monte de ferramenta que às vezes tu não, passa despercebido, e são coisas que ele descreve um por um, um dos itens, com itens de ajuda, uma pesquisa que foi feita, uma pesquisa que Nielsen fez. Nielsen e outro autor que agora esqueci o nome. Gravei o Nielsen porque eu já li bastante sobre Nielsen. E o Nielsen ele então fez essa pesquisa como os usuários interagem com a home page, como há interação e quando é que há interação, né. Que nem sempre há interação, então ele viu mais a questão da interação. E aí o, ele colocou ali da, por exemplo o item de ajuda. Disse o que era, primeiro ele descreveu cada um dos itens, né e depois ele verificou na pesquisa se as pessoas realmente usavam isso. Daí eu fiz comentário no meio da leitura que eu nunca vou no item de ajuda, porque ajuda nunca ajudava nada, na hora que eu tava descrevendo e depois ele escreveu realmente as pessoas não lêem a ajuda por que ela é muito longa. Ai eu achei engraçado e interessante porque eu fiz esse raciocínio antes, depois li na pesquisa outro raciocínio que eu tinha feito aqui também, outra quando ele diz ali daqueles, das que abrem as janelas de publicidade, é muito chato aquilo tu tá pesquisando e de vez em quando aparece aquilo, quando é um site é vamos dizer assim gratuito né, que te fornecem algumas coisas gratuitas, eles não colocam aquilo e tu vai fechando, fechando, porque eles aparecem nos lugares que tu estás lendo. Estás lendo e ele começa aparecer, então é muito chato aquilo ali, então eles sugerem que seja colocado só umas três em lugares estratégicos, então que os Websites planejem melhor, são coisas que a gente que está acostumado com internet e que tem solução, mas a gente como é uma coisa nova, a gente ainda não se deu conta. Né então por isso que eu achei legal porque agente ta, eu pelo menos utilizo internet todo dia basicamente, vou pesquisar, o que é mais procurado são as ferramentas de busca né, de pesquisa e se não tiver ali o link, um botãozinho ali pra te clicar e pedir, fazer a tua pesquisa tu não olha, se tiver, se tiver não um link um botão. Se for em link pra abrir uma página, a pessoa ignora. E é verdade, pelo menos comigo. Eu me identifiquei com o texto porque eu me coloquei no lugar do usuário e tudo o que ele explicou ali eu sou um usuário que faz isso. Se for para abrir, lá uma outra página, então desisto, não, não. Ou tem ali, ou e tem ali a informação só porque tu não vai atrás, tu queres mais facilitado então ali a usabilidade, ele usou o termo usabilidade ali, pelo menos pra mim, que eu tirei né, que eu entendi como sinônimo de facilidade. O usuário quer facilidade. Uma coisa que se use mais que seja fácil, então usabilidade ali ele usou como uma coisa que seja fácil, então usabilidade ali ele usou como uma coisa fácil. Então ele descreve então uma home page, então os gêneros, também das home page que também tem os sub gêneros também já, que eu não sabia. Já tão classificando tudo e agente não sabe, só usa. Que tem então as home pages comerciais e as home pages pessoais e elas tem muita diferença. Então tem ali uma pesquisa tem um gráfico mostrando as frequências que usam tais ferramentas, sites de ajuda, os banners, tal. E é isso, eu acho resumidamente, é isso, deu pra entender, é bem “gostozinho”, “bem facinho”.*

[Ele traz uma discussão, primeiro uma informação que é ciber gênero, que é supernova né e descreve as mesmas e explica ainda como ela é utilizada. A princípio parece uma coisinha banal, fica meio óbvio. Eu não sei, mas ele está dando nome aos bois né, como é que é, como é que não é, assim e assado. É interessante, e também no final da conclusão, não só na conclusão em outras partes da pesquisa o Nilsen deixa claro o que deve ser melhorado, para melhorar].

#### **Quadro 18 – Resposta do Sujeito 3 sobre a questão que pede para que ele dê uma noção mais ou menos resumida do texto que leu.<sup>17</sup>**

Embora esta resposta não mostre a assimilação dos tópicos centrais do texto, as demais partes do protocolo mostram que S3 reconheceu as informações centrais.

<sup>17</sup> Itens sublinhados correspondem aos conteúdos do texto lido e os itens grifados referem-se a elementos subjetivos do processo de leitura.



#### 4.3.4 PROCESSOS DE LEITURA

Nesta seção apresento, num primeiro momento, o quadro 19, onde a pesquisadora e seu orientador explicitam o que seria um panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem do texto lido pelo S3, e na seqüência (próxima seção) os quadros 20 e 21, onde constam os processos de leitura e aprendizagem desenvolvidos pelo S3.

C O M P R E E N S Ã O	<b>Objetivos da leitura (OL)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Para se informar sobre o assunto, uma vez que vem de encontro com o seu interesse;</li> <li>* Para auxiliar na atividade profissional que desenvolve;</li> <li>* Para aprofundar os estudos que está fazendo para sua dissertação de mestrado.</li> </ul>
	<b>Conhecimentos sobre a leitura como prática discursiva (CLPD)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* A princípio, o texto está enquadrado, na revista, como um artigo de retrospectiva. Ele, contudo, não satisfaz a contento as características desse subgênero dos artigos científicos. Está mais para um resumo (ou uma paráfrase) de um estudo anterior;</li> <li>* Pressupõe a atenção ao modo como o autor delimita um objeto, aos estudos citados sobre o objeto e ao modo como tais estudos são categorizados. No caso do presente texto, como se trata de um falso texto de revisão, o leitor deveria se posicionar criticamente. Um leitor hábil desse gênero veria suas expectativas frustradas.</li> </ul>
	<b>Avaliação da compreensão</b>	<b>Com base nos OL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Avaliar se o texto é claro e coerente, trazendo informações que podem contribuir para ampliar seus conhecimentos;</li> <li>* Avaliar se o texto traz alguma contribuição para aprofundar os estudos que está fazendo;</li> <li>* Avaliar se o texto ajuda a explicar os dados que está tratando.</li> </ul>
		<b>Com base nos CLPD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Avaliar se o texto condiz com o que se espera de um artigo científico do tipo revisão ou retrospectiva;</li> <li>* Avaliar se o seu comportamento leitor está de acordo com o que se espera diante desta prática.</li> <li>* Avaliar se depreendeu as informações centrais e periféricas do texto.</li> </ul>
A P R E N D I Z A G E M	<b>Objetivos de aprendizagem (AO)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer como se caracteriza o cibergênero <i>home page</i> corporativa e institucional;</li> <li>* Conhecer a evolução e formas de estudo das <i>home pages</i>.</li> </ul>
	<b>Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pressupõe-se um conhecimento dos conceitos básicos de informática e de uma <i>home page</i>.</li> </ul>
	<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<b>Com base nos OA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Avaliar se as informações depreendidas do texto são novas (quanto ao conhecimento que detém sobre o campo e quanto ao conhecimento acumulado no campo)</li> </ul>
<b>Com base no CET</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Avaliar se tem conhecimento suficiente sobre as teorias e informações debatidas;</li> <li>* Avaliar se os novos conhecimentos foram depreendidos do plano central do texto ou dos planos periféricos;</li> <li>* Avaliar se os dados fornecidos são novos e consistentes.</li> </ul>	

**Quadro 19 – Panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo sujeito.**

A seguir, busco, comparando o quadro 19 (panorama ideal para os processos de leitura e aprendizagem no texto escolhido pelo S3) com os quadros 20 e 21 (os processos de leitura e aprendizagem desenvolvidos por S3), apresentar dados inferíveis quanto ao processo de leitura/aprendizagem do S3.

#### **4.3.5 QUADRO IDEAL VERSUS DADOS INFERÍVEIS QUANTO AO PROCESSO DE LEITURA/APRENDIZAGEM DO S3**

O S3, ao fazer opção por este texto para leitura [anexo A], o vincula com a necessidade de se informar sobre o assunto, uma vez que gosta muito de estudar este tema e é uma usuária do ciberespaço, mas principalmente por estar relacionado com os estudos que vem fazendo para elaboração da sua dissertação de mestrado. Seus **objetivos de leitura** se vinculam diretamente a uma atividade acadêmica.

Quanto aos **conhecimentos de leitura como prática discursiva** (CLPD), os dados revelam que o S3, embora não mencione o termo artigo científico e não questione o fato de o mesmo estar enquadrado na revista como um artigo de retrospectiva – mas que não satisfaz adequadamente as características desse subgênero dos artigos científicos estando mais para resumo (ou uma paráfrase) de um estudo anterior – percebe o caráter descritivo do gênero e o identifica como resultado de uma pesquisa, o que fica explícito quando o S3 assim se manifesta:

[...] uma pesquisa que foi feita, uma pesquisa que Nielsen fez. Nielsen e outro autor que agora esqueci o nome. Gravei o Nielsen porque eu já li bastante sobre Nielsen [S3, anexo D, l. 157-159].

Um outro momento que nos permite inferir que o S3 possui conhecimentos sobre este tópico é quando no protocolo, ao responder a pergunta sobre que gênero perfaz o texto que leu, diz o seguinte: “Descritivo, gênero descritivo. Também teve a

pesquisa, mas a princípio é descritivo” [S3, anexo D, l. 245]. Porém, espera-se, de um leitor hábil, um posicionamento crítico sobre o texto, o que o S3 não chegou a fazer (ao menos quanto ao que mostram os dados). S3 não questiona o modo como o autor delimitou o seu objeto de estudo, a confiabilidade dos estudos citados e a sua categorização.

<b>C O M P R E E N S Ã O</b>		Perspectiva do leitor	Comentários da pesquisadora
	<b>Objetivos de leitura</b>	* Acredita que o texto é de leitura relevante: 1) por ser um tema que trata de um assunto que tem a ver com ferramentas que usa no trabalho; 2) por ser um tema sobre o qual tem curiosidade, gosta de estudar; 3) por estar estudando este tema na sua dissertação de mestrado.	* S3 ficou curiosa pelo texto por estar relacionado a um tema de seu interesse; enfatiza gosto por estudar sobre este assunto. * O tema é atraente para a leitora porque está concentrando todos os seus esforços em estudos que estejam relacionados com hipertexto; o seu tema de estudo na dissertação de mestrado.
	<b>Conhecimentos sobre a leitura como prática discursiva (CLPD)</b>	* Acredita que este artigo perfaz um gênero descritivo; * Acredita que o texto é resultado de pesquisa.	* Embora não mencione o termo artigo científico, S3 se refere ao mesmo como um gênero descritivo. Diz: “Também teve a pesquisa, mas a princípio é descritivo” [S3, anexo D, l. 245]. * O S3, ao fazer o reconto do texto, deixa claro que entende-o como resultado de uma pesquisa de Nielsen e um outro autor que não lembra o nome [S3, anexo D, l. 157-158].
	<b>Avaliação da compreensão</b>	<b>Com base nos objetivos de leitura</b>	* Acredita que apreendeu os principais tópicos do texto.
	<b>Com base nos CLPD</b>	* acredita que o texto é uma pesquisa. ** acredita que cada leitura tem um propósito [S3, anexo D, l. 294]	* S3 demonstra boa compreensão, quando: diz que o texto se refere a um gênero descritivo. Durante o protocolo, deixa evidente estar percebendo o caráter descritivo do gênero; * Reconhece o texto como resultado de uma pesquisa dos autores Nielsen e Tair; * Quando S3 se refere às leituras que faz e diz que “cada leitura tem um propósito”, é possível inferir que ela tem clareza das diferentes funções dos gêneros, mas ela não aprofunda esta questão.

**Quadro 20 – Os processos de leitura desenvolvidos pelo sujeito 3.**

No que se refere ao modo **como o S3 avalia sua compreensão**, os dados possibilitam dizer que o S3 acredita ter apreendido os principais tópicos do texto, mas deixa claro que necessitaria lê-lo novamente:

[...] eu acho que teria que ter uma segunda leitura. Eu peguei o tema principal eu acho. A leitura pra mim, quando eu leio vou ler de novo o tema mais eu, uma outra visão talvez né, talvez não mude a minha visão mais aprofunde a

minha visão. Uma só leitura é pouco, é pouco, eu peguei os termos gerais né, tanto que eu posso ter trocado os termos, é então ali cada vez que eu leio, posso ver coisas novas [S3, anexo D, l. 202-206].

É importante ressaltar, que apesar de S3 ter inicialmente apresentado uma boa compreensão do texto e ter mencionado isso, em nenhum momento S3 volta aos seus **objetivos de leitura** iniciais.

Já em se tratando de uma avaliação da compreensão do S3 a partir dos **conhecimentos de leitura como uma prática discursiva**, os dados revelam que S3 percebeu aspectos importantes, o que ficou visível quando mencionou o texto como resultado de uma pesquisa, percebendo o caráter descritivo do gênero. Um outro momento que nos permite inferir sobre os conhecimentos que a leitora tem sobre a leitura como prática discursiva é quando ela assim se manifesta: “[...] cada leitura tem um propósito né” [S3, anexo D, l. 294].

Quanto aos **objetivos de aprendizagem**, é possível inferir que estes estão em consonância com o conteúdo do artigo, pois o S3 acredita que o texto vai contribuir para aprender algo que o ajude a entender melhor o cibergênero *home page* (por ser um tema que gosta de estudar) e contribuir para aprofundar os estudos que vem fazendo para a sua dissertação de mestrado.

Durante o protocolo, os dados também nos permitem inferir que o S3 possui alguns conhecimentos estocados sobre o tópico (CET), e os dados revelam isso, especialmente, quando a leitor menciona que gosta de estudar sobre o assunto, que utiliza esta ferramenta no seu cotidiano e quando enfatiza estar estudando sobre este tema para a sua dissertação de mestrado, afirmando, inclusive, já ter lido textos de Nielsen (autor citado no artigo).

Buscando fazer uma avaliação da **aprendizagem** do S3 quanto ao seu processo de leitura, com base no **conhecimento estocado sobre o tópico**, os dados revelaram que o S3 conseguiu ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre o tópico, o que se pode constatar nas falas que seguem: “esse texto por exemplo eram coisas do meu dia a dia, são coisas do meu dia a dia e coisas que eu não tinha me dado conta assim [...]” [S3, anexo D, l. 266 – 268]. E mais adiante se referindo ao que busca e/ou espera encontrar em textos como este, diz:

[...] a pessoa quer sempre mais informação, as pessoas buscam nos textos isso, além de comprovações de coisas que ela já sabe, ela também quer complementar mais [S3, anexo D, l. 269-271].

Também é possível inferir que houve aprendizagem quando o S3 diz: “[...] ele descreve então uma *home page*, então os gêneros, também das *home page* que também tem os subgêneros, também já, que eu não sabia” [S3, anexo D, l. 188-190]. Ainda, durante a realização do protocolo (no final do reconto do texto), mais uma vez a leitora mostrou ter ampliado seus conhecimentos sobre o tópico, quando fala:

Ele traz uma discussão, primeiro uma informação que é cibergênero, que é supernova né e descreve as mesmas e explica ainda como é utilizada. A princípio parece uma coisinha banal, fica meio óbvio. Eu não sei, mas ele está dando nome aos bois né, como é que é, como é que não é, assim e assado. É interessante, e também no final da conclusão, não só na conclusão em outras partes da pesquisa o Nielsen deixa claro o que deve ser melhorado, para melhorar [S3, anexo D, l. 195-200].

Quanto à **avaliação da aprendizagem**, os dados mostram que o S3 se aproximou dos objetivos de aprendizagem. Isso se evidencia principalmente quando S3 destaca o que caracteriza as *home pages* (as diferenças entre *home page* corporativa, *home page* comercial e *home page* pessoal), o que enquadrrou como sendo a principal novidade do texto. Sobre este assunto, assim se manifesta: “ele colocou uma coisa de que eu não tinha me dado conta de como é importante” [S3, anexo D, l. 249-250].

A P R E N D I Z A G E M		Perspectiva do leitor	Comentários da pesquisadora
	<b>Objetivos de aprendizagem (OA)</b>	<p>Acredita que o texto irá contribuir para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* aprender algo que ajude a entender melhor o cibergênero <i>home page</i>;</li> <li>* aprender algo que ajude nos estudos relativos a sua dissertação de mestrado.</li> </ul>	* Os objetivos de aprendizagem estão em consonância com o conteúdo do artigo.
	<b>Conhecimento estocado sobre o tópico (CET)</b>	* S3 acredita ter alguns conhecimentos sobre o tema em questão.	* S3 deixa claro que possui conhecimentos estocados sobre o tema, quando: menciona que gosta de estudar sobre o assunto, que utiliza esta ferramenta no seu cotidiano e quando enfatiza estar estudando sobre o assunto na sua dissertação de mestrado. Afirma, inclusive, que já leu textos de Nielsen (autor citado no artigo).
	<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<p><b>Com base nos AOs</b></p> <p>* Acredita ter alcançado os objetivos de aprendizagem</p>	<p>* S3 demonstrou ter aprendido o que caracteriza as <i>home pages</i> quando faz referência as diferenças entre <i>home page</i> corporativa, <i>home pages</i> comerciais e pessoais. E evidencia bem isso quando destaca essa informação como a principal novidade do texto. Assim se manifesta quando se refere a este assunto: “ele colocou uma coisa de que eu não tinha me dado conta de como é importante” [S3, anexo D, l. 249-250].</p> <p>* Outro ponto importante que leva a inferir que houve aprendizagem é o fato de o articulista trazer pesquisa embasada em autores que o S3 já queria ler, como sustentação para sua dissertação.</p> <p>* S3 também demonstra ter alcançado aprendizagem na medida em que diz que o fato de o articulista estar descrevendo dados de uma pesquisa de Nielsen, fez com que na medida em que ia lendo sobre a temática fosse se colocando no lugar dos informantes (dos usuários) e isso contribuiu para a sua aprendizagem. Diz S3: “eu me identifiquei com o usuário pesquisado” [S3, anexo D, l. 273-274].</p> <p>* S3 acredita que compreendeu as questões gerais do texto, mas deixa claro que haveria necessidade de ler outras vezes para aprofundar [S3, anexo D., l. 204-206].</p>
	<b>Com base no CET</b>	* Acredita ter aprendido e aprofundado conhecimentos sobre uma ferramenta que usa no seu dia a dia;	* O S3 demonstrou ampliar seus conhecimentos sobre o tópico. Existe uma parte do texto [S3, anexo D, l. 267-268] em que ela destaca que apesar de algumas informações fazerem parte do seu cotidiano, há coisas que no dia-a-dia ela não havia se dado conta. Com isso enfatiza que sempre que se vai buscar uma leitura como esta, mesmo que já tenha alguns conhecimentos “a pessoa quer sempre mais informação, as pessoas buscam nos textos isso, além de comprovações de coisas que ela já sabe, ela também quer complementar mais” [S3, anexo D, l. 269-271];
			* Demonstra estar aprofundando seus conhecimentos sobre o tópico quando faz menção ao subgêneros da <i>Home page</i> , dizendo que não sabia sobre isso [S3, anexo D, l. 190]. Outro momento em que a leitora demonstra ter ampliado seus conhecimentos sobre o tópico é quando ao final do reconto do texto [S3, anexo D, l. 196-200] ela menciona que no começo parece “uma coisinha meio banal, meio óbvio”, mas depois ele vai descrevendo “dando nome aos bois né, como é que é, como é que não é, assim e assado” o que considera bastante interessante e importante.

**Quadro 21 – Os processos de aprendizagem desenvolvidos pelo sujeito 3.**

O fato de o S3 dizer que alguns autores citados pelo articulista já são conhecidos dele e/ou fazem parte do seu rol de autores que gostaria de ler, também pode ser uma pista de que ele ampliou seus conhecimentos.

Um outro momento que nos permite avaliar a aprendizagem do S3 é quando ele enfatiza a descrição da pesquisa de Nielsen como um ponto relevante da sua leitura e pontua que, na medida em que o autor ia descrevendo, enquanto leitor, foi possível ir se colocando no lugar dos informantes e isso contribuiu para a sua aprendizagem. Diz S3: “eu me identifiquei com o usuário pesquisado” [S3, anexo D, l. 273 – 274].

Ainda assim, o S3 evidencia que não apreendeu as questões gerais do texto, demonstrando a necessidade de lê-lo outras vezes para se aprofundar.

#### **4.3.6 RELAÇÃO/INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO: QUANTO À LEITURA E APRENDIZAGEM**

Nesta seção descrevo a relação/interação leitor/texto, quanto ao processo de leitura e aspectos relacionados à aprendizagem do S3. Comparando o quadro 19 (percurso ideal) e os quadros 20 e 21 (percurso seguido por S3), pode-se postular (quadro 22):

	Perspectiva interna	Perspectiva externa
Compreensão periférica	Sim	Sim
Compreensão central	Sim	Sim
Aprendizagem periférica	Sim (REL)	Sim (IRREL)
Aprendizagem central	Sim (REL)	Não

**Quadro 22 – Parâmetros de análise das relações entre compreensão e aprendizagem do S3.**

Em uma **perspectiva interna**, de acordo com os dados, é possível inferir que S3 acredita ter compreendido e apreendido as informações gerais do texto, tanto no plano central quanto periférico, ainda que também acredite, e faça questão de evidenciar, que sente a necessidade de ler outra vez o texto para aprofundar algumas questões e se apropriar mais dos seus detalhes. Julgou (acredita que) tanto as

informações centrais quanto as periféricas são relevantes (provavelmente, quanto a seus propósitos).

Em uma **perspectiva externa**, é possível dizer que o S3 se apropriou do conteúdo essencial no nível periférico do texto, mas não no central. Enfatiza a importância de lê-lo novamente para compreendê-lo melhor. No protocolo, inclusive, diz:

Uma só leitura é pouco, é pouco, eu peguei os termos gerais né, tanto que eu posso ter trocado os termos, é então cada vez que eu leio, posso ver coisas novas [S3, anexo D, l. 204-206].

Assim sendo, pode-se dizer, relacionando compreensão e aprendizagem, que o S3, durante o seu processo de leitura, se apropriou do conteúdo periférico do texto. S3 se detém ao item <usabilidade>, quando este trata de muitos outros tópicos, tais como: função, conteúdo, forma e interatividade. Também é importante destacar que ela reconhece o texto como resultado de uma pesquisa de Nielsen [S3, anexo D, l. 157-158], tem consciência que é um texto com muita informação, por isso sente necessidade de reler e admite que pode ter trocado algumas coisas. Mesmo assim, se referiu ao texto como sendo “bem gostozinho, bem facinho” de ler [S3, anexo D, l. 194].

No nível da prática discursiva, o S3 ao interagir com o texto percebe-o como resultado de uma pesquisa de Nielsen [S3, anexo D, l. 157-158], caracterizando-o como um gênero descritivo [S3, anexo D, l. 245]. Porém, apesar de S3 ter demonstrado ter algum conhecimento sobre esta prática no meio acadêmico, não se posicionou criticamente sobre o mesmo, como se espera de um leitor hábil desse gênero.

Quando o S3 pontua, “Gravei o Nielsen porque eu já li bastante sobre Nielsen” [S3, anexo D, l. 159], S3 também fornece pistas de estar interagindo internamente com conhecimentos de estudos anteriores, e pelo o que relata no



desenvolvimento do protocolo, na medida em que vai compreendendo o texto, isto contribui para ampliar seus conhecimentos, para o desenvolvimento da aprendizagem. Mas é interessante notar, ainda, no desenvolvimento do protocolo que, no momento em que aparece alguma informação nova, e que ela não compreende, isso perturba, e perturbando gera uma mobilização em busca do desconhecido, o que se pode constatar quando relata:

[...] teve uma hora ali que ele colocou, fez uma descrição das ferramentas que eu não consegui identificar realmente, ele explicou uma coisa ali que eu não consegui compreender mesmo. Me projetei assim, quando estou usando a internet e eu não consegui ver, é uma questão de, é agora eu não lembro o nome correto, mais tem uma questão ali que eu não consegui compreender assim, e como é uma ferramenta assim, tentei puxar assim mais eu não lembro, não lembro disso. Isso aí pra mim foi difícil até quero ver se realmente acontece, é sobre navegação, é que eu não compreendi bem, teria que retomar e ler melhor [S3, anexo D, l. 219-226].

Diante dessas questões, é possível dizer que o S3, em seu episódio de leitura, interagiu bem com o texto, apesar de não ter centrado sua atenção para alguns aspectos (tanto do conteúdo do texto, como do que se espera de um leitor mais experiente, com relação a este subgênero do gênero artigo científico). Houve um encontro visível entre o mundo do leitor e o mundo do escritor.

Cabe ressaltar ainda que, de nosso ponto de vista, o texto lido tem uma função introdutória, mas é pouco relevante para embasar uma pesquisa. O S3 não chegou a esse julgamento de relevância. O S3 não se dá conta desse fato, talvez por não ter desenvolvidos critérios de julgamento da relação entre a leitura e a tarefa que está realizando (a pesquisa) e por uma destreza, ainda em desenvolvimento, quanto ao rigor acadêmico que é posto em prática ao avaliar um texto científico para utilizar sua informação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é preciso lembrar que este é um tema extremamente complexo, com alto grau de subjetividade, para o qual esta pesquisa desejou ser apenas o ponto de partida. Trata-se de um estudo de caso exploratório cuja questão central foi explicar o papel da aprendizagem no processo de leitura do leitor do meio acadêmico – a dinâmica envolvida nesse fenômeno.

Constatou-se a partir da presente pesquisa (com três sujeitos envolvidos):

**Sujeito 1:** O episódio de leitura desse sujeito mostrou total desencontro entre o mundo do leitor e do escritor (baixa taxa de compreensão e aprendizagem). Como não possuía conhecimentos mais aprofundados sobre o gênero, também não fez nenhuma avaliação mais apurada sobre as contribuições que o texto pode trazer, considerando os seus objetivos de leitura iniciais. Ou seja, seria natural de um leitor hábil desse meio avaliar a formação do sujeito escritor (quem é ele em linhas gerais), o periódico em que o texto foi publicado, a referência bibliográfica, o resumo, palavras-chave, enfim, analisar mais profundamente o seu conteúdo, para ver se realmente vai oferecer subsídios à reflexão que está querendo desenvolver. O que aconteceu com S1 foi que, além de não ter feito esse rastreamento antes, também (durante a realização dos

protocolos) não percebeu que o texto, por estar discutindo a partir de uma abordagem gerativista, está situado numa perspectiva pouco aceita para o ensino e distante do trabalho com gêneros, o que revela a não entrada do sujeito leitor no texto, no mundo do escritor. O S1 reconhece que não entendeu bem o texto, que haveria necessidade de releitura, mas não detecta onde sua compreensão falhou, ficando sua leitura ligada aos aspectos superficiais do texto. Na perspectiva de Swales, pode-se dizer que este sujeito (pelo menos em relação ao que demonstra neste episódio de leitura) está fora da comunidade discursiva, o que para Maturana significa estar desacoplado na sua ontogênese em relação ao meio-artigo.

**Sujeito 2:** O sujeito 2 teve uma alta taxa de compreensão, mas não se posicionou criticamente em relação às inadequações do texto e seu conteúdo em termos do rigor científico que este gênero do meio acadêmico requer. Quanto ao seu processo de leitura, conforme constatado no protocolo, existem vários pontos de convergência entre os quadros 11 e 12 (Quadro 11: resumo ideal do texto lido *versus* Quadro 12: comentário do S2 sobre o conteúdo do texto), o que revela apreensão das informações centrais do tópico, tanto no plano periférico, quanto central. O sujeito apreendeu o conteúdo central do texto, houve um encontro entre os dois mundos (do leitor e do escritor) e isto é verificado em vários momentos, tanto durante o seu protocolo quanto durante a entrevista. Porém, o S2 não se posiciona criticamente em relação à prática discursiva, inclusive dizendo não saber “fazer uma classificação” com relação ao gênero, o que se considera, aqui, uma consequência da não familiaridade do S2 com o mesmo.

**Sujeito 3:** No episódio de leitura do sujeito 3, ficou explícito o encontro entre os mundos do S3 e do escritor. Mas, com relação à especificidade deste gênero, S3 não questiona a validade das informações, sua fonte e rigor científico. Pelo contrário,

acata passivamente o mundo do escritor. Apesar de perceber o texto como resultado de um trabalho de pesquisa, dizendo inclusive já ter lido outros trabalhos de Nielsen, um dos autores da pesquisa citada pelo autor do artigo, S3 também não se posiciona criticamente a respeito deste gênero. Os objetivos de leitura iniciais foram ao encontro do que diz gostar de estudar e abrangem o foco da sua dissertação de mestrado.

Considerando esses resultados, pode-se dizer que: leitura, compreensão e aprendizagem são fenômenos extremamente imbricados e que não oferecem fácil distinção, uma vez que ao considerar tais fenômenos conjuntamente vamos estar trabalhando com relações muito complexas que tocam diretamente na distinção “extra e intracognitivo” (Bonini, 2004 – no prelo), e este ainda é um campo bastante conflitante em termos teóricos.

De acordo com a pesquisa, quando um leitor busca determinados conhecimentos ele é mobilizado pelos seguintes motivos:<sup>18</sup> aprofundar o tópico, buscar informações, aprender sobre temas que estão próximos da vida cotidiana, tanto nos aspectos relacionados à vida pessoal como profissional (maior ênfase desse último aspecto no S2, mas também aparece no S1 e no S3, claramente).

Percebeu-se também que, mesmo quando o leitor definiu/marcou bem seus objetivos de leitura iniciais, este não volta aos mesmos e nem avalia essa compreensão, o que se esperava de um leitor mais experiente. Talvez esse fato se dê em função de os três sujeitos, como demonstram os dados, não serem ainda membros experientes na comunidade discursiva acadêmica, o que se revela na reflexão ainda incipiente sobre os

---

<sup>18</sup> O conceito de motivo, nesse texto está afinado com a concepção de Leontiev - Teoria da Atividade (1978), cuja compreensão pode ser complementada com a contribuição de Vasconcellos (2001), no texto intitulado “A construção do conhecimento em sala de aula”.

gêneros e práticas discursivas desse meio. Vale lembrar, ainda, que esses sujeitos mostram, nos episódios de leitura analisados, graus de letramento acadêmico diferentes.

De certa maneira, pode-se inferir a partir dos sujeitos (S1, S2 e S3) que as escolhas de leitura passam por questões de ordem pessoal e profissional, sendo que o profissional sempre está muito ligado ao tema de estudo, neste caso a dissertação de mestrado.

Mediante o exposto, algumas conclusões podem ser explicitadas, a saber: em função de nem sempre o leitor ter os conhecimentos do gênero e dos conteúdos que este aborda, por não pertencer àquela comunidade discursiva, isto interfere no processo de leitura, não ocorrendo à entrada do leitor no mundo do escritor, situação de desacoplamento estrutural e ontogênico.

Dos três leitores envolvidos na pesquisa, o S1 ficou totalmente fora do mundo do leitor. Não houve interação entre leitor e escritor. Quanto ao S2 e o S3, estes conseguiram se envolver/interagir com o texto, embora ainda sem a realização de uma leitura mais crítica sobre o mesmo, sem posicionamento e em alguns momentos, principalmente o S3, com uma leitura mais centrada em alguns tópicos.

Também é possível inferir, a partir do percurso realizado durante a pesquisa, que o grau de familiaridade do sujeito leitor com o conteúdo (conceitos) envolvido na trama do autor, durante o processo de leitura [quando o leitor de alguma maneira já havia lido/estudado algo a respeito do respectivo assunto, quando ele consegue realizar as conexões entre o que já sabia<sup>19</sup> (ou domina a respeito), com o seu conhecimento

---

<sup>19</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, onde acontece (se dá) o salto na aprendizagem. O que segundo Vigotsky vai ocorrer no nível do *interdiscurso* (que ocorre externamente, nas interações) e no *intradiscurso* (que gera linguagem interior).

prévio ou memória enciclopédia/pré-construído<sup>20</sup>] favorece uma melhor interação com o texto<sup>21</sup>, conseguindo, o leitor, assim, entrar no mundo do escritor<sup>22</sup>. No dizer de Bonini (2004, no prelo), realiza-se, neste caso, um processo de leitura através do qual o *self* (o eu) é constituído/influenciado por perturbações externas<sup>23</sup> (do “extra” para o “intracognitivo”) e de alguma maneira o sujeito se posiciona (e isto tanto pode ser no sentido da negação quanto da aceitação), o que Bonini está chamando de cog/discursos<sup>24</sup>. Assim sendo, pode-se dizer que, durante o processo de leitura, o leitor vai sendo enredado por uma espécie de teia que se metamorfoseia constantemente.

Tais concepções nos oportunizam definir o leitor como alguém que integra (ou está esforçando-se para fazer parte de) uma comunidade discursiva, considerando toda a dinâmica interacional do ato de leitura e escritura como prática social. Também se pode dizer que a situação de acoplamento estrutural do sujeito leitor, a sua entrada no mundo do escritor, varia de sujeito para sujeito de acordo com a situação ontogênica de cada um, ao mesmo tempo em que flui a sua autopoiese.

Passo, agora, a uma breve apreciação das questões que deram origem à pesquisa, procurando, assim, produzir uma síntese final. A questão central era: quais são, em termos da prática de leitura de artigos científicos, os aspectos da aprendizagem que intervêm no processo de leitura do leitor do meio acadêmico? Para responder tal questão, outras duas mais específicas foram formuladas; uma que procurou observar

---

<sup>20</sup> O que também vem de encontro com o entendimento de Piaget quando diz que ninguém cria ou conhece algo totalmente novo.

<sup>21</sup> Esse processo é entendido aqui a partir da perspectiva interacional de Leffa onde a leitura é própria de um meio social específico (ou comunidade discursiva, cf. Swales). É a leitura sendo compreendida no contexto das diferentes práticas sociais discursivas (tanto de leitura como de escritura).

<sup>22</sup> Continuum classificatório de itens lexicais para análise da interação leitor-texto feito por Cavalcanti, 1989.

<sup>23</sup> O conceito de perturbação de Bonini está afinado com o que Maturana propõe na Teoria Autopoietica.

<sup>24</sup> Bonini, 2004, no prelo.

como o leitor do meio acadêmico, durante a prática de leitura do artigo científico, determina sua taxa de compreensão do texto, e outra que buscou ver como esse leitor, durante a prática de leitura do artigo científico, determina sua taxa de aprendizagem?

Sem a pretensão de fechar essa discussão, pode-se dizer a partir dos dados que os aspectos da aprendizagem que intervêm no processo de leitura do leitor do meio acadêmico estão bastante relacionados aos seus objetivos de leitura e, nos três sujeitos aqui estudados, estes também estavam conectados com os objetivos de aprendizagem. Porém, durante os episódios de leitura percebeu-se que o resultado da interação leitor/texto diferiu entre os leitores e, conseqüentemente, a compreensão e a aprendizagem. E aí, penso, entra o papel da aprendizagem. Ou seja: os leitores que já tinham maior conhecimento sobre o conteúdo do texto, que em certo grau já adentraram naquela comunidade discursiva, como foi o caso do S2 e S3, esses aproveitaram mais a leitura, chegando a compreensão e aprendizagem, tanto no plano central como periférico do texto lido<sup>25</sup>, interna e externamente. O mesmo não aconteceu no episódio de leitura do S1. Este leitor teve apenas compreensão e aprendizagem periférica do texto lido, isto olhando-se internamente para o seu episódio de leitura. O S1 inclusive se posiciona sobre esse aspecto: “eu cheguei a uma compreensão superficial do texto, não houve uma compreensão mais profunda”. Na análise desse episódio de leitura detectou-se que este leitor, externamente, não adentrou no mundo do escritor<sup>26</sup>.

Logo, é possível afirmar que, quando o leitor trouxe na sua memória enciclopédica, conhecimentos que possibilitaram gerar conexões entre o que sabia e a novidade trazida pelo escritor, isso contribuiu para uma maior interação entre os dois mundos (do leitor e do escritor), e conseqüentemente para gerar sua compreensão e

---

<sup>25</sup> Para ver esses resultados, voltar aos itens 4.2.6 e 4.3.6, desta dissertação.

ampliar a aprendizagem. Porém, quando o leitor demonstrou não possuir âncora<sup>27</sup> (conhecimentos anteriores, quando não adentrou ainda na comunidade discursiva, cf. Swales) para sustentar a reflexão/interação, promover a compreensão e aprendizagem, esta não aconteceu e o leitor permaneceu em situação de desacoplamento estrutural e ontogênico em relação ao meio-artigo.

Em termos conclusivos, pode-se afirmar, a partir da presente pesquisa, que não é possível entender como se desenvolvem os processos de leitura e aprendizagem no meio acadêmico sem considerar todos os contextos que envolvem esse processo (tanto do mundo do leitor quanto do escritor). Tais discussões, na atualidade, precisam estar pautadas na abordagem dinâmica e sistêmica que considera o ser vivo como totalidade. Também é importante dizer que embora tenhamos realizado esta pesquisa com sujeitos com maior grau de proficiência, ficou a pretensão de, *a posteriori*, estudar como esse fenômeno ocorre em leitores ainda mais experientes, com maior grau de proficiência (por exemplo, os professores da pós-graduação *stricto sensu*).

---

<sup>26</sup> Item 4.1.6, desta dissertação.

<sup>27</sup> Caso do S1.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Solange. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de química**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONINI, Adair. Extralingüístico e extracognitivo: apontamentos sobre o papel do contexto na produção e recepção da linguagem. **Cadernos de estudos lingüísticos**, Campinas, n. 47, jul./dez. 2004. (no prelo).

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n.37, p.7-23, 2001.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

DEMO, Pedro. **A tecnologia na educação e na aprendizagem**. Palestra ministrada no dia 27/5/2000 no Educador 2000, no Congresso Internacional de Educação. Disponível

em: <http://www.edutecnet.com.br/Textos/Alia/MISC/pdemo.htm> . Acesso em 24 de dez. de 2001.

FAIRCLOUHG, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB, 2001 [1992].

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Princípios teóricos metodológicos para a análise de gêneros na perspectiva de John Swales. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. **Gênero: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola. (no prelo).

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>> . Acesso em 10 de mar. de 2003.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: **Cadernos Cedes 24 – PENSAMENTO E LINGUAGEM: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. São Paulo: Papyrus, 1991.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. S. l. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_, VYGOTSKY, Lev. S. LURIA, A.R. e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, Ana Rachel. **Resumo: leitura e produção de textos acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_, MOPDOZIS, J. LETELIER, J.C. Brain, language and the origin of human mental functions. **Biological Research**, V. 28, p.15-16, 1995.

\_\_\_\_\_, VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Trad. de Jonas Pereira dos Santos, São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MORRIS, Charles W. **Fundamentos da teoria dos signos**. Trad. de Paulo Alcoforado e Milton José Pinto. rer. téc. Nicolau Salum. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca; São Paulo: Ed. da Universidade, 1976.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem**. Bauru: Edusc, 2002.

- \_\_\_\_\_. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Imprensa Universitária da UFSM, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Trad. da equipe da Livraria Freitas Bastos, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zaar; Brasília, INL, 1975.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1982.
- RAUEN, F. J. Apontamentos sobre a emergência corporificada do sujeito e da alteridade. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, SC, v. 3, n. esp. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de iniciação à pesquisa: inclui orientações para a referenciação de documentos eletrônicos**. Rio do Sul: Nora Era, 1999.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, M. B. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**, v. 16, n. 4, p. 48-499, 1996.
- SILVA, S. A. da. Um estudo da entrevista baseado na análise de gêneros lingüísticos. **The specialist**, São Paulo, v. 12, nºs 1 e 2, p. 121-143, 1991.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **La relevancia**. Madrid: Visor Dis., 1994 [1986].
- SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: **Rethinking Genre Colloquium**. Ottawa: Carleton University, 1992.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. Trad. de Cláudia Berliner. rev. Elzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II**: incluye pensamiento y lenguaje - conferencias sobre psicología, aprendizaje. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

## **ANEXO A – ARTIGOS LIDOS PELOS SUJEITOS<sup>28</sup>**

### **ENSINO DA LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO<sup>29</sup>**

**Maria Helena Mira Mateus<sup>30</sup>**

#### **RESUMO**

A explicação de como o ensino da língua materna contribui para o desenvolvimento psico-social e cultural do estudante supõe o conhecimento das características categoriais das línguas. É hoje incontroverso que o ser humano possui a faculdade da linguagem, ou seja, uma capacidade cognitiva que lhe permite, em contacto com o ambiente lingüístico adquirir, inconsciente e progressivamente, uma língua que possui um léxico e um sistema de regras e operações que é o seu sistema

---

<sup>28</sup> Há que se destacar aqui que os artigos lidos pelos sujeitos desta pesquisa não terão aqui a mesma paginação dos periódicos onde foram publicados. Eles foram todos digitalizados e seguem a ordem dos anexos.

<sup>29</sup> Artigo lido S1.

<sup>30</sup> Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Presidente do Instituto de Lingüística Teórica e Computacional – ILTEC. Doutora em Lingüística.

computacional. A aquisição e domínio de uma língua supõem, portanto, numerosas e complexas operações mentais.

Relativamente ao ensino fundamental da língua materna temos que reconhecer que o desenvolvimento progressivo das competências nucleares tem conseqüências no desenvolvimento das capacidades mentais de atenção, generalização e sistematização, treino da memória e do raciocínio teórico, criatividade, aprofundamento da sensibilidade e integração sócio-cultural.

## **PALAVRAS-CHAVE**

- Língua materna – estudo e ensino;
- Língua materna e educação;
- Linguagem e educação;

---

## **INTRODUÇÃO**

Ao preparar este artigo sobre a dimensão cultural e científica do ensino da língua, e da sua contraparte artística que é a literatura, ocorreu-me que, para grande número de pessoas, o contributo do ensino nestas áreas é exclusivamente de cariz cultural e normatizador. Ou seja: o ensino da língua materna, da literatura e das línguas estrangeiras é freqüentemente encarado como tendo apenas objectivos de ordem prática e social, como a aquisição de conhecimentos e a fruição da obra literária, o domínio das línguas estrangeiras de utilização internacional e a correção padronizada no uso da língua materna oral e escrita.

Estes objectivos são claramente respeitáveis e pertinentes. Por um lado, o papel da língua padrão, ou da norma lingüística, nas sociedades contemporâneas torna-se um instrumento essencial da cidadania: o cidadão precisa de usar a língua materna de

acordo com as situações em que se encontra, precisa de a dominar o suficiente para desempenhar actividades profissionais e aceder a produtos culturais, precisa de utilizar a norma lingüística aceite de modo a integrar-se n sistema social da comunidade em que vive e a responder às expectativas próprias e alheias. Esta função social da escola é obvia, obrigatória e indiscutível, e para o seu cumprimento contribui, de forma ímpar, o ensino da língua materna.

No que respeita às línguas estrangeiras, nomeadamente as línguas de trabalho dos organismos plurinacionais, escusado será dizer da vantagem do seu conhecimento e do domínio no âmbito dos espaços multinacionais e concorrenciais em que estamos integrados.

Por outro lado, o relevo dado ao conhecimento da obra literária e a alta percentagem de tempo escolar a ela dedicada assenta na convicção de que o contacto com a obra de arte construída com palavras ilumina e aprofunda a sensibilidade, enriquece culturalmente e aperfeiçoa o domínio da língua pela intimidade estabelecida com seus mais originais cultores. Aceites como bons estes objectivos pelo seu carácter consensual, não discutirei as estratégias pedagógicas necessárias para os atingir com sucesso.

Mas no ensino da língua materna devem ser consideradas outras vertentes que especificamente contribuem para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo em contexto educativo, e que decorrem das características da linguagem humana e das línguas em particular.

## **A FACULDADE DA LINGUAGEM**

A comunidade científica que directa e indirectamente se ocupa da natureza da linguagem aceita hoje, como incontroversa, a existência de uma série de capacidades humanas, inatas e diferentes das demais capacidades cognitivas, que estão na base da utilização das línguas, capacidades essas que constituem, como diz Chomsky (1996, p.20)

um tipo de organização intelectual única que não pode ser atribuída a órgãos periféricos nem à inteligência geral e que se manifesta no que podemos chamar o “aspecto criador” da utilização normal da linguagem.

Esta ‘faculdade da linguagem’ e a sua capacidade foi já há vários séculos largamente discutida por Descartes no *Discurso do Método*. Lembrem-se as palavras com que diferencia os homens dos animais na base da utilização da linguagem:

[Porque] é uma coisa digna de nota o não haver homens, tão embrutecidos e tão estúpidos, sem exceptuar mesmo os loucos, que não são sejam capazes de combinar várias palavras e de compor com elas um discurso que lhes permita exprimir os seus pensamentos; o que não acontece com nenhum outro animal, por muito perfeito ou bem gerado que tenha sido (DESCARTES, 1961, P.68).

Esta faculdade universal está na base da aquisição da linguagem e supõe que a criança, ao nascer, seja detentora de um programa que lhe permita adquirir, nos primeiros anos de vida e com assombrosa rapidez, espontaneamente e sem ensino formal, os sons, o vocabulário e os processos de construção de palavras e frases da língua falada na comunidade que a rodeia. Esta rápida aquisição a língua materna, que se processa em contacto com dados lingüísticos não especificamente dirigidos para a aprendizagem, ainda é mais espantosa se considerarmos que uma língua natural é um sistema altamente complexo e especializado, complexidade que se verifica e qualquer língua do mundo. Note-se o que diz Pinker (1995, p.27) a este propósito, nessa luminosa e penetrante obra denominada *The language instinct*:

As invenções culturais variam largamente na sua sofisticação de sociedade para sociedade.[...] Alguns grupos contam fazendo entalhes em ossos e cozinham em fogos que acendem com paus afiados, outros usam computadores e fornos de microondas. A linguagem, porém, destrói esta correlação. Existem



sociedades(que estão) na Idade da Pedra, mas não existe tal coisa como uma língua(que esteja) na Idade da Pedra.

Com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos no paradigma da cognição, quer se entenda a linguagem como um produto da capacidade modular do cérebro, quer se entenda como um instinto, tornou-se indubitável segundo Chomsky(1999) que a linguagem possui propriedades representacionais, simbólicas, e corresponde, do ponto de vista físico, a um sistema e não a um só órgão. Além disso, se os progressos no conhecimento dos processos cognitivos permitem afirmar que estes processos decorrem de uma mesma base genética que é universal, é lícito admitir a universalidade da capacidade genética da fala.

## **CARACTERÍSTICAS UNIVERSAIS DAS LÍNGUAS NATURAIS**

No que respeita à arquitectura geral das línguas, e de acordo com as propostas mais recentes da teoria lingüística, podemos considerar ainda, de acordo com Chomsky(1999,p.18) que todas elas possuem duas componentes: um *léxico* e uma *componente computacional* constituída por regras e operações que operam recursivamente sobre os itens do léxico e sobre as expressões complexas formadas a partir destes.

A teoria das línguas e das expressões que essas línguas geram é a Gramática Universal. Deve ainda considerar-se que as línguas possuem uma forma Lógica que associa cada expressão gerada a um dos dois níveis de interface – o nível conceptual-intencional (sistema de pensamento) e o nível articulatorio-percussivo(sistema sensório-motor).

Ao falarmos pomos, assim, em acção este complexo sistema, servindo-nos do que Duarte (2000 a.p.110) chama a engenharia do uso da língua. Essa engenharia é suportada pelas propriedades caracterizadoras das línguas:

- uma combinatória de elementos discretos,
- a recursividade,
- uma estrutura hierárquica,
- categorias.

Estas propriedades são sintomatizadas segundo SIM-SIM e Ferraz (1997, p.16-17) por alguns tipos de fenômenos: os *constituíntes descontínuos* – como por exemplo na frase ‘prefiro falar de lingüística do que discorrer sobre metafísica’ em que é necessário reter o primeiro membro da frase para o relacionar com o segundo -, as *dependências de longa distância* – como ‘a língua que eu falo é a portuguesa’ em que é preciso reconhecer a relação entre o nome substituído por *que* e o verbo *falar* – e a *ambigüidade estrutural* – como em ‘eu trouxe comigo um livro do Chomsky’ que pode ser interpretado como ‘um livro que pertence ao Chomsky’ ou ‘um livro cujo autor é Chomsky’.

As referidas propriedades – elementos discretos, recursividade, estrutura hierárquica e categorias – e os processos lingüísticos que acabo de mencionar – os constituíntes descontínuos, as dependências de longa distância e a ambigüidade – possibilitam a *utilização criativa* da língua em todos os níveis: fonológico, morfológico, sintáctico, lexical, semântico e pragmático. Quando falo em criatividade não estou a referir-me à criação literária, artística por natureza e, portanto, reservada apenas a alguns. A criatividade a que me refiro é outra, é própria de qualquer língua e é posta em acção por todos nós em cada momento quando falamos – na criação de novas palavras e

na construção de frases nunca ouvidas, ou na produção de enunciados alternativos com o mesmo fim comunicacional.

Por outro lado, a linguagem humana tem a propriedade de ser independente de estímulos referindo algo que não está em presença. O livro de Pinker (1995, p.15) que atrás mencionei começa assim:

Enquanto você está a ler estas palavras, está a tomar parte em uma das maravilhas do mundo natural. Porque você e eu pertencemos a uma espécie que tem uma notável capacidade: podemos imprimir eventos reciprocamente no nosso cérebro com precisão excepcional[...] Esta capacidade é a linguagem.

É este o objecto de estudo do ensino da língua, este sistema invisível e altamente complexo que adquirimos sem disso termos consciência. Nas suas finalidades cultural e social que no início referi, o sucesso deste ensino avalia-se pelo domínio que o estudante atinge no reconhecimento e na produção lingüística ao nível do oral e da escrita.

## **CONHECIMENTOS DA GRAMÁTICA E DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO**

A questão que levanto agora sob a forma de pergunta conduz-me ao aspecto central deste texto. Para atingir a desejada competência na compreensão do oral e do escrito e na expressão oral e escrita bastará expor o estudante ao seu objecto de estudo nas suas várias utilizações, desenvolver a produção escrita e oral estimulando a explicitação do raciocínio e dos sentimentos, criar a tal intimidade com a obra literária discutindo processos narrativos? Vários tipos de avaliação têm provado que esta prática pedagógica é insuficiente mesmo quando corresponde a um procedimento satisfatório. E mais: ela é lacunar no que respeita à possibilidade de usufruir da complexidade do sistema lingüístico para estimular o desenvolvimento psicológico do estudante.

É neste ponto que deve referir-se um outra competência a desenvolver em ambiente formal do ensino da língua: o seu *conhecimento explícito*. Como em qualquer outra área da educação escolar, o objecto de estudo, a língua, exige uma *explicitação das suas características, propriedades e funcionamento*. Esta explicitação é entendida como o ensino da *gramática*, ensino que foi ostracizado nos anos 60, com a entrada do oral na escola, e que retornou, nas décadas de 70 e 80, em pedagogia do conhecimento explícito da língua.

Não pretendo defender aqui o conceito tradicional de gramática pedagógica que apela à memória e é acompanhado por algumas estratégias – melhor diria, *estratagemas* – que permitem reconhecer, quase automaticamente, as categorias verbais e frásicas do enunciado. O conhecimento que hoje possuímos dos princípios presentes na gramática universal, decorrentes das propriedades que caracterizam as línguas, e dos parâmetros em que se situa cada língua particular permitem-nos desenhar outros contornos para a introdução do conhecimento explícito da língua no ensino da língua materna. Não é tarefa fácil dada a invisibilidade do sistema e a identidade que o indivíduo sente com a língua que fala e, ainda, o facto de os instrumentos para a análise da língua coincidirem com o próprio objecto de análise. Mas estas circunstâncias justificam precisamente a necessidade de utilização de uma metalinguagem que crie uma distância entre o indivíduo e o objecto de estudo e lhe permita analisar o funcionamento deste objecto.

Um dos aspectos pedagogicamente válidos que devem ser destacados em relação à posição que acima defendo é o facto de o conhecimento explícito da língua estar em inter-relação permanente com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e da escrita, “formando um todo que enforma e alimenta o crescimento lingüístico do sujeito” (SIM-SIM; FERRAZ, 1997, p.16-17).

Uma das vertentes do conhecimento explícito da língua que concorre para o crescimento lingüístico do individuo é a possibilidade que esse conhecimento lhe

proporciona de tomar consciência das operações que realiza nos actos de fala. Por outro lado, e diria mesmo a um nível superior, um ensino da língua que desenvolva uma capacidade de elaboração mental tem uma notável influência no desenvolvimento psico-social e comportamental do estudante.

Senão, vejamos: a componente computacional da língua é constituída por regras e operações cuja captação obriga a um esforço de *memória e atenção* sobre os dados lingüísticos. A identificação de certos elementos ocorrentes nesses dados que possuem características comuns leva ao desenvolvimento das capacidades de *sistematização e generalização*. A formulação de regras treina o *raciocínio teórico e a capacidade de abstração*. A consciente utilização dos recursos criativos da língua, com manipulação das regras de formação de palavras e frases ou de enunciados, desenvolve a *criatividade*.

Finalmente, o conhecimento do funcionamento da língua pode ser utilizado, em contexto educativo, para *reconhecer e identificar a informação* contida em qualquer tipo de texto e, ainda, para desenvolver a *capacidade de argumentação e de contra-argumentação* na produção oral e escrita.

Uma vez mais recorro a Pinker para citar o título do seu primeiro capítulo em que denomina a linguagem: “*Um Instinto para adquirir uma Arte*”<sup>2</sup>, Não será isso que pretendemos de um desenvolvimento educativo? Interagir conscientemente com as capacidades inatas da criança para que ela chegue tão longe quanto possível como ser humano, construindo, com a razão e a sensibilidade, uma arte de estar na vida?

## Nota

- 02 Este título é, aliás, baseado em Darwin (apud PINKER, 1995, P.20) que, depois de uma reflexão sobre a natureza da língua, conclui ser a capacidade de linguagem ‘uma tendência instintiva para adquirir uma arte’.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. **La linguistique cartésienne**. Tradução de N. Delanoë e Dan Sperber. Paris: Éditions du Seuil, 1969.

CHOMSKY, Noam. **O programa minimalista**. Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do método e tratado das paixões da alma**. 4ª edição. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1961.

DUARTE, Inês. **Algumas boas razões para ensinar gramática: a língua mãe e a paixão de aprender**. In: ACTAS DO ENCONTRO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS, 2. Porto: Areal, 200. p.110-123.

\_\_\_\_\_. **Uso da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada**. In: REIS (orgs.). **Didáctica da língua e da literatura**. Coimbra: Almedina, 2000. v.1, p.47-61.

PINKER, Steven. **The language instinct: how the mind creates language**. New York.: Harper Perennial, 1995.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês e FERRAZ, Maria José... **A língua materna na educação básica**. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.[19--].

---

## ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A FACE MAIS CRUEL DA VIOLÊNCIA<sup>31</sup>

Rosa Nadir Teixeira Jerônimo<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Artigo lido pelo S2.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo situar professores, acadêmicos, profissionais da educação e da saúde, assim como familiares, parentes, vizinhos, amigos, em relação à cruel realidade de crianças e adolescentes que podem estar sofrendo com o abuso sexual. Para que consigamos reconhecê-los, precisamos conhecer esta dura realidade: o que caracteriza o abuso sexual infanto-juvenil; quais as pistas que estes meninos e meninas nos dão; quais as conseqüências a curto e longo prazo no desenvolvimento vital de cada um; o que fazer em caso de suspeita ou confirmação.

O abuso sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno complexo envolvendo todo um contexto cultural, jurídico, político, histórico e psicossocial que estabelece valores e relações de gênero, sexualidade e poder. Tendo-se como base esta realidade mais ampla, constata-se um outro tipo de violência, que é a da omissão das famílias, da sociedade e do poder público, os quais muitas vezes deixam de agir sob a máscara dos costumes, da sobrevivência, da deficiência das políticas sociais e até da fragilidade dos órgãos públicos.

---

## CONCEITUANDO O ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL

O abuso sexual contra crianças e adolescentes tem crescido de forma assustadora, ou tem aparecido mais em nosso cotidiano. No Brasil, a CPI da prostituição infanto-juvenil, realizada em 1993, revelou uma realidade onde 50% dos estupros são incestuosos. Segundo dados do Fórum catarinense pelo fim da violência e da exploração sexual infanto-juvenil(2001), em Santa Catarina há indicativos de que em 3 a 4 meninas

---

<sup>32</sup> Professora da Unisul. Especialista em Saúde da Família – Unisul/2002.

e de cada 6 a 10 meninos serão vítimas do abuso sexual até a idade de 18 anos, sendo que mais de um terço das denúncias envolvem crianças de 5 anos ou menos. Desta estimativa, ou melhor, desta realidade, apenas entre 10% e 30% dos casos são efetivamente denunciados.

Segundo Plaza e Silva (1997), abuso ou violência sexual inclui todo ato, jogo ou relação sexual envolvendo criança ou adolescente. Isto pode acontecer com ou sem o uso da força física, com ou sem o consentimento da vítima, através de cantadas obscenas, voyerismo, beijos, carícias erotizadas e da consumação do ato sexual, seja esta anal, vagina ou oral, tendo como finalidade somente o prazer do abusador.

Portanto, o abuso sexual é caracterizado por qualquer ação de interesse sexual de um adulto em relação a uma criança ou adolescente, que pode ocorrer tanto no espaço intrafamiliar, com pessoas que tenham laços afetivos e de responsabilidade, quanto no espaço extrafamiliar, com pessoas desconhecidas.

O abuso sexual constitui-se de um assalto sobre tudo o que uma criança ou adolescente tem de mais valioso: seu corpo em formação, sua personalidade em construção, sua confiança em si mesma e no convívio social. O abusador, além de ser uma assaltante de tudo isto, ainda consegue, neste ato cruel, assassinar psicologicamente nossas crianças e adolescentes.

## **DIREITOS SEXUAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

A violência sexual é uma situação de desrespeito aos direitos humanos, legais e de poder, aos papéis, às regras sociais e familiares e que desrespeita os direitos e as



garantias individuais de nossas crianças e adolescentes, como liberdade, respeito e dignidade, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente(1990).

De acordo com Cavalcanti(1995), a criança e o adolescente têm direitos referentes a sua sexualidade. Estes direitos incluem:

- os primeiros contatos com a mãe ao nascer;
- a auto-exploração(masturbação) de seu corpo como exercício de descoberta;
- ouvir respostas verdadeiras e de acordo com seu desenvolvimento;
- ser educada para ser sexualmente responsável, com participação conjunta dos pais;
- não ser sexualmente usada pelos adultos ou pessoas mais velhas;
- não ser prostituída sob nenhum pretexto;
- ter sua nudez respeitada e sua sexualidade preservada da propaganda comercial.
- 

### **QUEM É O VIOLADOR?**

O abusador pode ser homem ou mulher e está em todas as classes sociais, em todas as raças, em todos os credos, em todas as ocupações profissionais e em todos os lugares, principalmente dentro dos nossos lares. Pode ser um estranho, mas entre 85% e 90% dos casos é uma pessoa próxima da vítima, geralmente pessoa de inteira confiança da vítima e/ou da família. O abusador pode ser o pai, o padrasto, o avô, o tio, o primo, o padrinho, o irmão, um vizinho, o padre, o médico....

### **IDENTIFICANDO A CRIANÇA E O ADOLESCENTE VÍTIMA DO ABUSO SEXUAL**

As pistas que nos levam até uma criança ou adolescente abusado sexualmente nem sempre são visíveis ou físicas, apenas 40% dos casos o são. Normalmente o abusador tem a habilidade de não deixar que vestígios físicos apareçam. O silêncio da vítima, mantido através da ameaça, da sedução ou omissão familiar ajudam a manter a continuação do abuso.

Segundo dados colhidos pelo Fórum catarinense pelo fim da violência e da exploração sexual infanto-juvenil(2001) e pesquisas realizadas por Deslandes(1994), os indicadores físicos, psicossociais e familiares que estão sofrendo, na maioria calados, embora seus corpos e comportamentos peçam socorro.

### **Indicadores físicos**

- dificuldade para caminhar, sentar, urinar ou deglutir;
- infecções urinárias;
- secreções vaginais ou penianas;
- baixo controle dos esfínteres;
- dor ou coceira na área genital ou na garganta;
- edema ou sangramento da genitália externa, regiões vaginal ou anal;
- odor vaginal ou corrimento;
- sêmen ao redor da boca, dos genitais ou na roupa;
- vulva, períneo, reto ou pênis inchados ou lacerados;
- dor aguda abdominal e pélvica;
- contusões, lesões, lacerações, equimoses, inflamações, edemas, dor hematomas;
- hímen rompido;
- reflexo de engasgo e vômitos;
- enurese e/ou encomprese;
- ganho ou perda de peso;

- roupas rasgadas ou com manchas de sangue;
- DSTs.

### **Indicadores de comportamento ou psicossociais**

- vergonha excessiva;
- autoflagelação;
- comportamento sexual inadequado para sua idade(conhecimento precoce);
- conduta supersexualizada;
- masturbação excessiva;
- interesse não usual por assuntos sexuais;
- comportamento sedutor;
- relatos de incesto, estupro ou de avanços sexuais de adultos;
- prostituição.
- gravidez na adolescência;
- desenho de órgãos genitais nas figuras ou isolados;
- linguagem sexual inapropriada para a idade;
- resistência em se desvestir ou ser desvestida;
- assumir o papel de mãe;
- resistência em ficar ou visitar parentes;
- resistência em voltar para casa depois da aula;
- resistência em participar de atividades físicas na escola, nas atividades de educação física;
- medo de lugares fechados ou escuros;
- ausência escolar sem motivo;
- fugas constantes de casa;
- fraco relacionamento ou isolamento;

- comportamento agressivo;
- regressão no desenvolvimento;
- medo ou pânico indefinido de adultos;
- mentira ou furtos;
- ansiedade generalizada;
- depressão(culpa, baixa auto-estima, choro fácil, vergonha, fobia, fadiga);
- distúrbio de sono, com pesadelos e terror noturno;
- mal-estar difuso e somatizações;
- uso de drogas;
- fraco desempenho escolar;
- mostrar-se muito boazinha;
- dificuldade em confiar nas pessoas;
- medo de ficar sozinho(a);
- embotamento afetivo(indiferença);
- abandono de hábitos lúdicos;
- cólera dirigida aos irmãos ou pais;
- alternância de humor;
- tendências suicidas ou homicidas.

### **Indicadores familiares**

- possessividade da criança através de negação de contatos sociais normais;
- acusação de que a criança é promíscua ou sedutora;
- pressuposição de que a criança tem atividade sexual fora de casa;
- crença de que o contato sexual é uma forma de amor familiar;
- dependência química em algum de seus membros;
- conflitos conjugais;

- isolamento social da família ou dificuldade de relacionamento com vizinhos e até com parentes.
- conduta impulsiva, agressiva e imatura;
- tendência a culpar os outros por dificuldades da vida;
- tentativa de minimizar a seriedade da situação referente ao abuso;
- não estabelecimento de moradia por muito tempo num mesmo lugar - comportamento cigano.

Convém salientar que a evidência de um destes sinais, isoladamente, não necessariamente caracteriza uma situação de abuso sexual infanto-juvenil. Normalmente ele está inserido num conjunto de indicadores, quer seja de ordem física, psicossocial ou familiar.

### **CONSEQUÊNCIAS POSSÍVEIS DO ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL A CURTO E LONGO PRAZO**

Segundo dados do Fórum catarinense pelo fim da violência e da exploração sexual infanto-juvenil(2001), o abuso leva as vítimas a uma visão muito diferente de mundo e das relações interpessoais. Geralmente sentem muita culpa e se consideram provocadoras da situação.

O abuso sexual entre crianças e pessoas mais velhas é baseado em conhecimento e poderes desiguais e, á medida que vão crescendo e se desenvolvendo, estas crianças e adolescentes abusados acabam por darem-se conta de que foram traídos na sua confiança e no seu amor.

Com base em Azevedo e Guerra (1989), Fürniss (1993) e dados do Fórum Catarinense pelo fim da violência e exploração sexual infanto-juvenil (2001), serão

descritas a seguir as possíveis conseqüências desta situação a curto e a longo prazo. A intensidade dos danos causados às crianças e aos adolescentes está muito ligada ao tempo de duração do abuso, ao grau do próprio silêncio, à idade da criança, à diferença de idade entre a vítima e o abusador, ao vínculo com o abusador, às formas de abuso e à posição da família ou das figuras parentais.

### **Dificuldades interpessoais**

#### a) Na infância e na adolescência

- inadequação referente a relações sociais;
- dificuldade nas relações com adultos;
- trauma decorrente da reação dos pais frente à descoberta do abuso;
- busca constante de confirmação de afeto;
- fugas constantes de casa;
- atitudes perversas;
- comportamento delinqüente ou autodestrutivo;
- independência precoce na adolescência;
- depressão;
- estágio infantil prolongado ou regredido;
- retardo no desenvolvimento mental e emocional;
- masoquismo.

#### b) Na vida adulta

- conflito ou medo do companheiro;
- conflito com pais ou padastros;
- isolamento social;
- dificuldade no estabelecimento de relações íntimas;
- transtornos de personalidade;

- homossexualidade;
- imagem corporal distorcida;
- esquizofrenia;
- relações incestuosas;
- abuso sexual em crianças e adolescentes;
- prostituição;
- drogadição;
- tendências homicidas e/ou suicidas;
- negligência na proteção dos próprios filhos.

### **Dificuldades emocionais**

#### a) Na infância e adolescência

- perda da auto-estima;
- culpa ou vergonha excessiva;
- sintomas de nervosismo;
- obesidade;
- anorexia;
- pessimismo;
- perversidade;
- aparente maturidade e capacidade para responsabilidades;
- transtornos psicossomáticos;
- transtornos de sono, pesadelos;
- fuga de atividades normais da infância.

#### b) Na vida adulta

- sentimento prolongado de desamparo;

- depressão crônica;
- masoquismo;
- identidade desintegrada;
- psicoses e neuroses;
- esquizofrenia;
- atitudes com risco suicida ou homicida.

### **Dificuldades educacionais**

Na infância e adolescência

- dificuldade na aprendizagem;
- baixo rendimento escolar;
- evasão escolar;
- problemas de relacionamento.

### **Dificuldades de ordem sexual**

a) Na infância e adolescência

- preocupação com assuntos sexuais;
- aumento da masturbação;
- relativa imaturidade para controlar impulsos sexuais;
- aquisição de doenças sexualmente transmissíveis –DSTs;
- gestação precoce e problemática;
- comprometimento da identidade sexual;
- homossexualismo;
- promiscuidade;
- prostituição;
- abuso sexual de outros menores.



**b) Na vida adulta**

- aversão a atividades sexuais;
- relações sexuais insatisfatórias;
- disfunções sexuais;
- gravidez não planejada;
- homossexualismo;
- prostituição;
- relações incestuosas;
- prática de abuso violento com crianças e adolescentes.

**Lesões físicas**

- Contusões;
- Queimaduras;
- Enforcamento;
- Morte.

Estas últimas, além de serem conseqüências físicas, observadas em algumas das vítimas do abuso, também são, em muitos casos, os meios que o abusador utiliza para controlar ou dominar a criança ou adolescente.

**Lesões genitais**

- hematoma vulvar;
- rompimento da mucosa da vulva;
- lacerações clitorianas;
- rompimento da uretra;
- sangramento vaginal;
- rompimento do hímen;
- edema vulvar;

- irritação da mucosa vaginal;
- hemorragias.

### **Lesões anais**

- sangramento;
- laceração da mucosa anal;
- infecções;
- formação de abscessos perianais;
- rompimento da musculatura perianal;
- rompimento do esfíncter anal e retal.

## **COMO PROCEDER EM CASO DE SUSPEITA OU CONFIRMAÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL**

Tendo plena consciência de que toda criança é vulnerável ao abuso sexual, de que este é um fenômeno social que envolve medo, vergonha e culpa e de geralmente está envolto no famoso pacto do silêncio, cabe a todas as pessoas, que, de uma forma ou de outra, se relacionam, com crianças e adolescentes, terem o compromisso de denunciar aos órgãos competentes, em especial ao Conselho Tutelar, todo caso confirmado ou em suspeita.

Parentes, pais, responsáveis, professores, médico, psicólogos, catequistas, vizinhos, entre tantos que acordarem para a linguagem corporal e comportamental da criança e do adolescente, podem ser o socorro para a drástica situação destes. Ser omissos é ser cúmplice desta realidade cruel. Estima-se que, para cada caso denunciado aos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, 20 outros estão ocorrendo naquele

momento. O pressuposto básico do profissional ou da pessoa em quem a criança confiar é o de acreditar sempre na criança.

Além dos Conselhos Tutelares, existem as delegacias de proteção à criança e ao adolescente, o Ministério Público, e algumas cidades já contam com programas específicos e profissionais capacitados para atendimento e acompanhamento de crianças e adolescentes vítimas do abuso sexual e de suas famílias. Normalmente estas organizações e serviços também atendem a outros tipos de violência, como a doméstica, a negligência, a física, a psicológica – todas faces de uma mesma situação.

A denúncia pode ser efetuada através de ligações gratuitas e com garantias do sigilo do denunciante, sendo que o denunciante deve saber de antemão o nome da vítima, onde reside, ou onde pode ser encontrada, para facilitar o atendimento.

## **CONCLUSÃO**

Vindo na maioria das vezes de um círculo em que a violência impera, o abuso sexual contra crianças e adolescentes é apenas uma parte de um processo mais amplo do qual a negligência e as violências física e psicológica já fazem parte.

Com base em tudo o que foi descrito neste artigo, proponho algumas reflexões para que nós, adultos, enquanto leitores, familiares, profissionais, políticos, professores, acadêmicos, procuremos nos colocar no lugar destas meninas e meninos que nos pedem socorro a todo momento, em todo lugar, em todas as idades, em todas as raças, em todas as classes. São apenas crianças e, nós, quem somos?

Para refletir mais um pouco, transfiro para cada um que ler este artigo algumas de minhas interrogações quando me deparo com uma situação de abuso sexual infanto-juvenil. situações que saem dos livros, dos temas de palestras, dos filmes, e se tornam reais, com nome e sobrenome. Ao acolher estes sujeitos até então anônimos, pergunto-me: como se sente uma criança que tem suas genitálias ainda em desenvolvimento arrancadas para o prazer sexual de um adulto? Qual é o retrato que ela leva de seu responsável, que lhe nega a função de proteger e se põe no lugar de um assaltante da inocência? Que espécie de sexualidade é esta que se inscreve na prática de forçar uma criança a atividades inadequadas e inoportunas para seu corpo e maturidade? Quantas de nossas crianças e adolescentes, às vezes, bem a frente de nossos olhos, estão se submetendo ao abuso sob a ameaça do abandono ou da morte? A que custo nossos meninos e meninas silenciam durante anos e mais anos a vitimização sexual? Que culpas e medos ajudamos a manter em nossas crianças por conta de nossas omissões pessoais e pelo compromisso da manutenção do sigilo profissional?

Enquanto calamos, nossas meninas e meninos sofrem.

Enquanto amarramos nossas mãos, nossos meninos e meninas adoecem.

Enquanto vendamos nossos olhos, nossas meninas e meninos morrem ou matam.

Somos cúmplices; é isto que de fato queremos?

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.<sup>a</sup>(ORG) **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu, 1989.

BRASIL. Secretariado da Pastoral do Menor. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei nº 8069/90. São Paulo, 1990.

CAVALCANTI, M.. **Apostila direitos sexuais da criança e do adolescente.** Belém:[s.n.], 1995.

DESLANDES, S.F. **Prevenir a violência:** um desafio para educadores.

FORUM CATARINENSE PELO FIM DA VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTO-JUVENIL, 2001, Araranguá. **Qualificação de agentes sociais para atuar como multiplicadores em ações de enfrentamento da violência e exploração sexual infanto-juvenil:** projeto meninas e meninos, 2001. 1 disquete.

FÜRNISS, T. **Abuso sexual da criança:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PLAZA, L.O.; SILVA, N.H. **Era uma vez... prevenção à violência sexual.** Criciúma: GEAL, 1997.

## CARACTERIZAÇÃO DO CIBERGÊNERO *HOME PAGE* CORPORATIVA OU INSTITUCIONAL<sup>33</sup>

José Paulo de Araújo<sup>34</sup>

### RESUMO

Este trabalho é um estudo descritivo dos atributos característicos das *home pages* corporativas ou institucionais (HPCI), a saber: conteúdo, função, forma, interatividade e usabilidade. O artigo apresenta uma revisão da literatura sobre o assunto.

### PALAVRAS-CHAVE

---

<sup>33</sup> Texto lido pelo S3.

<sup>34</sup> Membro do Projeto *Educare Cursos Online*. Mestre em Linguística Aplicada. E-mail: josepaulo@eletrobras.gov.br.

Gênero, gênero digital, página inicial, *home page*.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade da década de 90, tem crescido o número de empresas que oferecem serviços e produtos a seus clientes por meio da internet. Movimento idêntico tem ocorrido no setor público, onde os órgãos governamentais empregam as novas tecnologias da informação e comunicação para disponibilizar seus serviços para os cidadãos em vários países.

A ocupação do espaço digital pelos setores privado e público parece estar operando mudanças na forma como se estabelecem as relações de prestação de serviço. Por um lado, vemos vantagens obtidas pelos usuários desses serviços com a redução do tempo nas transações comerciais e dos entraves burocráticos até então comuns no serviço público, por exemplo. Por outro lado, começam a surgir preocupações quanto à segurança das redes de comunicação que transportam e armazenam os dados pessoais dos consumidores e cidadãos.

Percebe-se, enfim, que as novas tecnologias provocam uma transformação na dinâmica interacional entre as empresas e seus clientes e entre o governo e os cidadãos, e o estudo dessa nova dinâmica torna-se extremamente importante neste momento, pois ele nos permitirá compreender as formas como se estabelecem as relações de serviço por meio das novas tecnologias e também apontar os problemas eventualmente ocasionados pelo uso dessas tecnologias na prestação de serviços, dando-nos condições para prever os impactos sociais negativos (e até prejuízos) decorrentes de tais problemas e elaborar estratégias para minorá-los ou eliminá-los.

Tendo em vista que essas novas relações de serviço estão sendo efetivadas na internet por meio de *websites* e que o acesso a estes muitas vezes é feito a partir de suas *home pages*, é importante que se conheçam as características dessas *home pages*. Por este motivo, propõe-se aqui a realização de um estudo descritivo dos atributos característicos das *home pages* corporativas ou institucionais (HPCI), a saber: conteúdo, função, forma, interatividade e usabilidade.

O conceito de gênero discursivo, que abrange as HPCI como representantes do novíssimo gênero digital (ou cibergênero), servirá como embasamento para o estudo, uma vez que ele dá conta dos aspectos formais, funcionais, cognitivos e culturais que explicam o funcionamento das HPCI nas práticas discursivas da sociedade contemporânea.

## **2. ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS**

### **2.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO**

O conceito de gênero pode ter sua origem traçada até a filosofia clássica e a seus esforços de classificar os diversos aspectos da realidade (BREURE, 2001). O filósofo grego Aristóteles, proponente de uma visão de universo organizado segundo uma hierarquia rígida, propôs em sua *Retórica* que a arte da persuasão, a oratória, fosse organizada em três tipos — a deliberativa, a forense e a de exibição —, cada uma das quais tendo sua finalidade específica e ligada a uma dimensão temporal. Essa divisão, por sua vez, resultou da divisão do discurso em seus três elementos essenciais —

falante, assunto e ouvinte — e da atribuição ao ouvinte do poder de determinar a finalidade e o objeto desse discurso (ARISTOTLE, 1954).

A partir do complexo de relações propostas por Aristóteles, temos a configuração apresentada abaixo:

Divisões da Oratória segundo Aristóteles		
Oratória	Finalidade	Tempo
Deliberativa	Aconselhar	Futuro
Forense	Acusar e defender	Passado
De exibição	Elogiar ou censurar	Passado, presente e futuro

**Quadro 1**

Nos séculos XVIII e XIX, durante o romantismo, o conceito de gênero com potencial classificatório, tal como concebido na antigüidade, passou a ser questionado por sua incapacidade de dar conta da evolução histórica a que os gêneros são invariavelmente submetidos (BREURE, 2001).

Na segunda década do século XX, com o formalismo russo, escola de crítica literária influenciada pelos estudos lingüísticos de Ferdinand de Saussure, o conceito de gênero adquiriu nova relevância (BREURE, 2001). Para os formalistas, como para os românticos anteriormente, todo gênero evolui. A inovação da perspectiva formalista estava em ver essa evolução ocorrendo em ambos aspectos constitutivos dos gêneros (forma e função) e em resposta ao surgimento de novos gêneros ou ao desenvolvimento de outros preexistentes (BREURE, 2001).

Ainda segundo Breure (2001), na metade do século XX, graças aos estudos de Mikhail Bakhtin, o interesse pelos gêneros ultrapassou o âmbito dos estudos literários para abarcar a comunicação oral e escrita. Bakhtin apresentou uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2002), opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais. Os



gêneros do discurso de Bakhtin seriam tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados na comunicação.

Grande parte dos estudos atualmente feitos sobre gêneros tem como ponto de partida aqueles realizados por Bakhtin e, portanto, concebem os gêneros discursivos como “**formas verbais** de ação social **relativamente estáveis realizadas em textos** situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 25, ênfases adicionadas). Por “formas verbais”, entende-se que cada gênero tem, como propôs Bakhtin, uma construção composicional, ou seja, traços estruturais que, juntamente com o conteúdo temático e o estilo, permitem ao usuário reconhecê-lo, nomeá-lo e empregá-lo como uma instância de uso da linguagem típica de sua cultura.

Quando menciona as “formas [...] relativamente estáveis” dos gêneros, Marcuschi, baseado em Bakhtin, explica que os gêneros constituem ações verbais que se tornam convencionalizadas “em virtude da recorrência das situações em que são investidas como ações retóricas típicas” (MARCUSCHI, 2002, p. 32), ou seja, suas construções composicionais se estabilizam pelo uso constante nas práticas verbais de um determinado grupo cultural.

Ao mesmo tempo, Marcuschi (2002, p. 30) adverte que os gêneros não são estruturas rígidas, pois não podemos defini-los de forma inequívoca a partir de traços necessários e suficientes. Assim, por exemplo, é possível escrever um artigo de opinião em forma de poema, com rimas, métrica e ritmo, e esse continuar a ser um texto jornalístico. Marcuschi (2002, p. 20) ainda alerta para a necessidade de se compreender os gêneros como fenômenos culturais sujeitos à inovação por meio de processos de transformação e assimilação.

A caracterização de um gênero, enfim, pode ser feita por sua forma, por sua função, pelo suporte (papel ou tela de computador) e mesmo pelo ambiente em que a ação social se concretiza em linguagem.

Finalmente, por realização “em texto” faz-se referência ao fato de que os gêneros adquirem materialidade quando se concretizam em linguagem em diversas situações comunicativas, afinal, como afirma Miller (1994, p. 75), os gêneros têm uma dimensão pragmática, pois “auxiliam as pessoas em comunidades espaço-temporais a realizar seus trabalhos e alcançar seus objetivos”.

## 2.2 CIBERGÊNEROS

Segundo Field (s.d), o termo cibergênero (do inglês *cybergenre*) foi cunhado pelas pesquisadoras do MIT Wanda J. Orlikowski e JoAnne Yates, que aplicaram a noção de gênero ao estudo da comunicação empresarial. Shepherd e Watters, por sua vez, explicam que os cibergêneros (ou gêneros digitais) resultam “da combinação do computador e da Internet” (SHEPHERD e WATTERS, 1999, p. 1) e abarcam desde *home pages* e ferramentas de busca até os populares *e-mails* e jogos.

Enquanto os gêneros não digitais são normalmente caracterizados pelas díades de atributos <conteúdo, forma> ou <propósito, forma>, para Shepherd e Watters (1999) os cibergêneros se caracterizam pela tríade <conteúdo, forma, funcionalidade>, sendo a funcionalidade definida pelos pesquisadores como o conjunto de possibilidades interativas que o novo meio digital oferece, a saber:

- navegar por *links* (*browsing*)
- enviar *e-mails*
- buscar informações (*searching*)

- participar de discussões
- fazer pedidos de compra (*ordering*)
- solicitar informações (*inquiry*)

Neste estudo, como explicado nas seções que seguem, propõe-se que à tríade <função/propósito; conteúdo; forma> sejam acrescentados os atributos <interatividade; usabilidade>, pois estes se prestam à análise de aspectos específicos do cibergênero HPCI.

### 3. ATRIBUTOS CONSTITUTIVOS DAS HPCI

#### 3.1 FUNÇÃO E CONTEÚDO

O atributo <função> responde à pergunta “para que serve?”, ou seja, está ligado ao modo como uma HPCI é organizada e planejada para atender certas necessidades práticas e expectativas dos participantes da comunidade em que ela se insere, i.e., as empresas, instituições e órgãos governamentais e seus consumidores/clientes e cidadãos, respectivamente.

No prefácio da obra em que analisam aspectos formais e funcionais de HPCI, os estudiosos de usabilidade Jakob Nielsen e Marie Tahir afirmam que a “homepage é a página mais importante em qualquer *Website*, sendo mais visualizada do que qualquer outra página” (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 1). E ainda declaram que: “A função **mais crítica** da homepage é transmitir o que a empresa significa, a importância do *site* em

relação à concorrência e ao mundo físico, e os produtos ou serviços oferecidos” (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 2, ênfase adicionada)<sup>35</sup>.

A “função mais crítica” sugerida está vinculada, sem dúvida, ao estabelecimento da imagem pública da empresa ou órgão responsável pela HPCI (que chamaremos aqui de *fornecedor*) perante a comunidade de usuários que terá acesso à *home page* em busca de serviços, produtos e informações (que chamaremos aqui de *beneficiários*). Tal função atende, primeiramente, às necessidades e expectativas dos fornecedores, ainda que, em última instância, satisfaça também às necessidades dos beneficiários.

Além da função anterior, podemos citar outras funções, de caráter mais instrumental para os beneficiários:

- permitir a navegação:
  - para outras áreas do *site* do fornecedor por meio de *links* internos ou do mapa de *site*;
  - para outros *sites* afins por meio de *links* externos.
- dar informações:
  - sobre o fornecedor, incluindo-se aí sua história, produtos ou serviços oferecidos, atividades atuais e estrutura organizacional;
  - sob forma de notícias sobre o fornecedor;
  - sobre como contatar esse fornecedor.

As HPCI cumprem, portanto, um complexo papel de mediação dentro da nova comunidade discursiva que ajudam a constituir, pois possibilitam tanto o contato inicial, voltado ao estabelecimento de vínculos de confiança entre os membros dessa comunidade, quanto a posterior interação voltada à realização de trocas diversas (negociação de bens, serviços e informações).

---

<sup>35</sup> Nielsen (2003) lista dois objetivos principais das *home pages*: (1) oferecer informação aos usuários e (2) servir como recurso de nível mais alto para navegação pela informação interna do *site*. Um terceiro objetivo, apresentado pelo autor apenas como “importante”, parece guardar relação mais próxima com a “função mais crítica” citada acima: (3) dizer aos usuários qual é o propósito do *site* e onde eles se encontram dentro da web.

O atributo <conteúdo>, por sua vez, “refere-se aos temas e tópicos” abordados (SHEPHERD e WATTERS, 1999, p. 1), ou seja, responde à pergunta “sobre o que é?”.

Dentre a enorme variedade de conteúdos possíveis nas HPCI, podemos citar:

- anúncios:
  - de produtos: chamadas para produtos mais vendidos, promoções, liquidações e lançamentos;
  - de serviços: chamadas para serviços novos, exclusivos e agregados (assinatura de *newsletters* gratuitos; cadastro para recebimento de e-mails anunciando novidades; *download* de aplicativos, de documentos e de catálogos);
  - institucionais: slogan, menção a benefícios oferecidos, descrição do nicho de mercado ocupado, menção ao número de beneficiários cadastrados, declaração da missão do fornecedor.
- informações atuais:
  - dados financeiros: cotação das ações do fornecedor, chamadas para fatos de interesse para beneficiários que são acionistas;
  - notícias: chamadas para matérias da imprensa em que o nome do fornecedor é mencionado, chamadas para *press releases*.
- outros:
  - contatos: e-mail, telefone e endereço físico;
  - mensagens: depoimentos de beneficiários, mensagens de autoridades e mensagem do presidente da empresa ou órgão fornecedor;
  - datas: atual ou da última atualização do *site*;
  - auxílio técnico: dicas para uso dos recursos, exigências ou recomendações de *hardware* e *software* para visualização da *home page*;
  - informações de *copyright*.

### 3.2 FORMA E INTERATIVIDADE EM HPCI

O atributo <forma> responde à pergunta “de que se compõe?” e refere-se a “aspectos físicos e lingüísticos observáveis” (SHEPHERD e WATTERS, 1999, p. 1). Neste caso, estudam-se os diversos elementos estruturais que, em conjunto, permitem caracterizar um gênero e distingui-lo em meio a outros.

Nas relativamente recentes pesquisas sobre os elementos constitutivos dos cibergêneros, pode-se citar o estudo experimental de Toms e Campbell (1999), no qual os pesquisadores procuravam demonstrar se a existência de determinados atributos formais (características físicas do texto) e funcionais (seu conteúdo semântico) facilitaria o reconhecimento de um documento como representante de um determinado gênero digital, facilitando assim a interação de usuários com ele.

Os resultados do estudo sugerem uma maior eficácia da forma (em relação à função) no fornecimento de pistas para que o usuário identifique com sucesso o gênero de um documento. A própria organização formal do texto já daria ao usuário indicações quanto ao seu conteúdo. Toms e Campbell (1999) sugerem que o uso dos gêneros como metáforas de interface na elaboração de documentos digitais permitiria a criação de sistemas de gerenciamento de dados que facilitariam o acesso à informação.

Embora a descrição formal do cibergênero HPCI seja uma estratégia útil para a análise das práticas discursivas das comunidades que ele ajuda a constituir, assim como para a observação de seu processo de evolução em resposta a mudanças sofridas por tais práticas, devemos ter em mente a advertência de Marcuschi (2002, p. 30) para a impossibilidade de buscarmos caracterizações inequívocas de gêneros (digitais ou não digitais) apenas com base nos elementos estruturais encontrados em um certo número de seus representantes.

O atributo <interatividade> é aqui utilizado como sinônimo do conceito de funcionalidade proposto por Shepherd e Watters (1999) e responde à pergunta “que recursos oferece?”. Esse atributo relaciona-se à forma como as tecnologias digitais permitem ao beneficiário realizar ações tão diversas quanto enviar mensagens e fazer pesquisas. Neste trabalho, propõe-se que o conceito seja enriquecido pela análise de

Silva (1998), para quem a interatividade pressupõe participação, bidirecionalidade e potencialidade-permutabilidade.

Silva alerta para o erro de se atribuir os traços de participação e bidirecionalidade a tecnologias que não o são, como a TV supostamente interativa em que ao público é dado o direito de responder apenas X ou Y. Ele ainda nos lembra que uma tecnologia realmente participativa e bidirecional (portanto interativa) é o telefone, pois ele nos permite a alternância entre os papéis de emissor e receptor e ainda nos dá a autonomia para dizer o que quisermos.

Como exemplos de recentes tecnologias interativas, porque possibilitam participação, bidirecionalidade e, principalmente, permutabilidade, Silva cita *CD-ROMs* e *home pages*, que nos permitem navegar pela informação livremente e de forma não seqüencial. Ao utilizar uma dessas tecnologias, o usuário constrói, de modo autônomo, sua experiência com a informação disponível.

A fim de que possamos compreender como forma e interatividade se inter-relacionam nas HPCI, descreveremos alguns elementos estruturais analisados em estudos de usabilidade (v. seção 3.4). Parte dos dados apresentados na descrição que segue é oriunda de um estudo em que os pesquisadores Jakob Nielsen e Marie Tahir (NIELSEN e TAHIR, 2002) coletaram e analisaram uma amostra de 50 HPCI a fim de descrever os problemas de usabilidade mais comuns e de sugerir formas de saná-los.

Na seleção da amostra, os pesquisadores utilizaram os seguintes critérios:

Todos os sites foram escolhidos porque se destacavam de alguma maneira: a maioria deles procede de listas dos Dez Mais Importantes sites visitados nos Estados Unidos e em outros países, assim como de listas das maiores empresas do mundo. Também incluímos alguns sites de órgãos governamentais importantes e algumas pequenas empresas bem administradas e instituições sem fins lucrativos. (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 55)

Outra parte dos dados que fundamentarão a descrição que segue foi obtida em diversos estudos de usabilidade nos quais estudou-se a forma como usuários interagiram com diferentes elementos de *home pages* na realização de tarefas.

Vejamos agora uma relação dos elementos formais mais comuns nas HPCI, apresentados segundo sua frequência, sua distribuição espacial e os recursos de interatividade que oferecem aos beneficiários.

### 3.2.1 LOGOTIPO

Todos as *home pages* da amostra analisada por Nielsen e Tahir (2002)<sup>36</sup> apresentavam logotipos, sendo que em 84% dos casos este elemento estava posicionado no canto superior esquerdo. Segundo os pesquisadores, esse é um dos elementos que os usuários desejam procurar em primeiro lugar ao visualizar a *home page* (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 41).

O logotipo tem dois propósitos:

- permitir a rápida identificação do fornecedor por meio de uma imagem associada a ele;
- quando localizado em qualquer outra página do *site* (que não própria *home page*), contém um *link* de retorno à *home page*.

A interatividade do logotipo, no caso do segundo propósito citado, permite ao beneficiário clicar sobre um *link* oculto e recarregar a *home page* em seu navegador (*browser*), ou seja, ele auxilia a navegação no espaço digital ocupado pelo *site* do fornecedor, dando ao beneficiário a autonomia para escolher aonde ir e voltar ao ponto inicial quando se sentir “perdido”.



### 3.2.2 TÍTULO DE JANELA

Dentre as *home pages* da amostra, 98% possuíam um título que poderia ser visualizado na barra de título do navegador.

Nielsen (2000c, p. 123) reconhece dois propósitos para os títulos de janela:

- criar um nome de marcador (*bookmark* ou ‘favorito’), que fica gravado no navegador e que permite ao beneficiário retornar ao *site* em um momento posterior;
- compor a relação (‘histórico’) de *sites* recentemente visitados.

Pode-se acrescentar ainda um terceiro propósito não contemplado por Nielsen e Tahir:

- ajudar na identificação do conteúdo da janela do navegador quando esta se encontra minimizada na tela do computador, na área conhecida como barra de tarefas.

A interatividade é implementada de forma diferente em cada caso, mas em geral se assemelha ao processo de navegar por *links* (*browsing*):

- criação do marcador: em um primeiro momento, o beneficiário aciona o recurso do navegador que possibilita gravar o endereço da *home page* em seu computador, se assim desejar; em um segundo momento, o usuário pesquisa a relação de marcadores já gravados para encontrar o nome (título de janela) que aciona o endereço do *site* que o navegador deverá abrir;
- composição do histórico: por meio do botão de voltar ou do recurso ‘Histórico’ do navegador, o beneficiário pesquisa a lista de *sites* recentemente visitados em busca do nome (título de janela) que aciona o endereço que o navegador poderá abrir;
- identificação do conteúdo da janela minimizada: o beneficiário lê os títulos das janelas minimizadas na barra de tarefas e seleciona e maximiza a janela que contém o *site* que desejar visualizar.

### 3.2.3 INFORMAÇÕES DE CONTATO

---

<sup>36</sup> Posteriormente, sempre que se fizer menção a “a amostra (de Nielsen e Tahir)”, a referência será ao estudo de Nielsen e Tahir (2002). Menções a outros estudos desses pesquisadores (ou de pesquisadores diferentes) serão devidamente identificadas.

Em 90% das *home pages* da amostra havia uma forma para que o beneficiário entrasse em contato com o fornecedor. Em 60% dos casos, o acesso às informações de contato era feito por meio de um *link* que, em 89% das vezes, possuía a forma *Contact Us*.

Este recurso funciona como uma alternativa à procura direta de informações no *site* (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 12), ou seja, ele permite que o beneficiário entre em contato com o fornecedor para obter informações que talvez precisasse procurar sozinho, sem garantia de sucesso.

A interatividade desse elemento permite que o beneficiário localize pela leitura rápida (*scanning* e *skimming*) as informações de contato disponíveis (geralmente telefone, endereço físico, fax e e-mail) na *home page*. Em outros casos, o beneficiário pode ter de clicar em um *link* para ser direcionado a uma página interna do *site* (*browsing*), onde encontrará as informações de contato mencionadas.

Quando há endereços de *e-mail* para contato, é comum que ele seja um *link* que, quando clicado, aciona o programa de envio de mensagens, preenchendo automaticamente o endereço do destinatário com o e-mail de contato do fornecedor.

### **3.2.4 POLÍTICA DE PRIVACIDADE**

No total, 86% das *home pages* da amostra ofereciam um *link* para uma descrição da política de privacidade praticada pelo fornecedor. Em 47% dos casos, tal *link* foi nomeado com o rótulo *Privacy Policy*.

Esse elemento cumpre o propósito de explicar ao beneficiário de que forma o fornecedor utilizará os dados pessoais que ele eventualmente fornecer para obtenção de um produto ou serviço como, por exemplo, a assinatura de um boletim.

A interatividade desse elemento possibilita que o beneficiário:

- leia a *home page* rapidamente (*scanning*) em busca do *link* que abre a página que contém a política de privacidade praticada pelo fornecedor e acione esse *link* (*browsing*);
- leia rapidamente (*scanning* ou *skimming*) as cláusulas relevantes a partir dos cabeçalhos existentes no texto e/ou;
- leia detalhadamente, on-line ou pós-impressão, as cláusulas da política;
- archive o texto impresso para futuras consultas.

### 3.2.5 INFORMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO

Ao todo, 84% das *home pages* da amostra ofereciam um *link* para uma página interna do *site* em que poderiam ser encontradas informações sobre o fornecedor. 55% de tais *links* foram nomeados com a fórmula *About <nome da empresa>*.

Segundo Nielsen e Tahir (2002, p. 12):

“[...] todos os Websites comerciais [e governamentais] devem oferecer um método objetivo para [que o beneficiário possa] procurar informações sobre a empresa [...] As pessoas gostam de saber com quem estão negociando, e os **detalhes sobre a empresa dão credibilidade ao site**. Para alguns Websites, como os de grandes conglomerados, **é possível que a obtenção de informações da empresa seja o único motivo pelo qual os usuários visitam o site.**” (ênfases adicionadas)

Ainda segundo os pesquisadores, “fornecer informações sobre a empresa é um dos elementos [...] que mais aumenta a confiabilidade” (p. 46).

A interatividade deste elemento formal permite ao beneficiário:

- procurar o *link* que abre a página contendo informações sobre o fornecedor e acioná-lo (*browse*);
- ler rapidamente (*scan* ou *skim*) apenas as informações de fato relevantes a partir dos cabeçalhos existentes no texto e/ou;
- ler detalhadamente, on-line ou pós-impressão, as informações contidas no texto;
- arquivar o texto impresso para futuras consultas.

### 3.2.6 FERRAMENTA DE PESQUISA

Em 81% das *home pages* da amostra havia uma ferramenta de pesquisa que, em 35% dos casos, estava posicionada no canto superior direito, ou seja, no lado oposto ao do logotipo.

A existência de recursos para pesquisa em HPCI parece atender ao propósito de facilitar as tarefas dos beneficiários, pois, como observou Nielsen em seus estudos de usabilidade, “mais da metade de todos os usuários são voltados à busca” (NIELSEN, 2000c, p. 224), ou seja, vão “direto ao botão de busca quando entram em um website”.

A interatividade desse elemento é semelhante à dos mecanismos de busca (v. SHEPHERD e WATTERS, 1999, p. 8), porque permite a digitação de uma ou mais palavras-chave e também:

- a leitura rápida (*scanning* ou *skimming*) dos resultados da pesquisa feita pelo mecanismo de busca do *site*;
- a seleção do resultado mais útil para o beneficiário e o clique no respectivo *link* (*browsing*) para abrir a página que contém a informação procurada ou;
- a digitação de novas palavras-chave caso não haja sucesso na primeira tentativa.

### 3.2.7 NAVEGAÇÃO DE RODAPÉ

Ao todo, 80% das páginas da amostra continham *links* de navegação localizados na parte inferior. Esses *links* costumam ser versões em forma de texto para opções presentes em menus gráficos e barras de navegação e garantem aos beneficiários o acesso às opções de navegação quando seus navegadores não estão habilitados para exibir imagens.

Os pesquisadores também argumentam que tais *links* costumam ser incluídos sob a premissa de que as opções de navegação, que normalmente ficam disponíveis no topo das páginas, desaparecem da área visível para o beneficiário quando as *home pages* são longas e exigem rolagem (*scrolling*). Tê-las duplicadas em *links* na parte inferior da *home page* seria uma forma de facilitar a navegação sem exigir a rolagem da página para cima (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 43).

A interatividade desse recurso permite que o beneficiário clique em uma das opções de navegação apresentadas e carregue outra página ou recurso do *site* (*browsing*).

### 3.2.8 AJUDA<sup>37</sup>

Um recurso de ajuda estava presente em 54% das *home pages* da amostra. Em 41% dos casos, esse recurso estava posicionado no canto superior direito, ou seja, próximo à ferramenta de pesquisa.

As informações de ajuda, cujo acesso pode ser obtido por meio de um *link* nomeado apenas como ‘Ajuda’ (*Help*), ‘Perguntas Frequentes’ (*Frequently Asked Questions ou FAQs*) ou ainda ‘Atendimento ao Cliente’ (*Customer Support*), oferecem ao beneficiário soluções para problemas e dúvidas experimentados no uso dos recursos disponíveis no *site*.

A forma como cada fornecedor implementa o recurso de ajuda a partir da *home page* varia, mas algumas possibilidades podem ser citadas:

---

<sup>37</sup> Estritamente falando, recursos como a ajuda, o mapa do *site*, a inscrição, a ferramenta de pesquisa, as informações sobre a Instituição e a política de privacidade são de fato implementados fora da *home page*, ficando nesta apenas um *link* ou botão para acesso a eles. Deve-se, entretanto, levar em conta o fato de que a presença desse *link* ou botão pode ativar os modelos mentais que os beneficiários

1. Alguns fornecedores oferecem uma ferramenta para pesquisa nos documentos de ajuda disponíveis, enquanto outros organizam em categorias os *links* para esses documentos, como nos catálogos de busca semelhantes ao Yahoo! ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com));
2. Há fornecedores que, além dos recursos mencionados, oferecem uma pequena relação de *FAQs*;
3. Outros ainda oferecem um endereço de e-mail ou um formulário por meio do qual o beneficiário pode entrar em contato para ter sua dúvida ou problema resolvido.

A interatividade varia segundo o recurso implementado. Os itens 3.2.3 e 3.2.6, acima, descrevem o funcionamento dos recursos 1 (ferramenta de pesquisa) e 3 (e-mail para contato), respectivamente. A interatividade do recurso 2 permite que o beneficiário:

- leia rapidamente (*scan* ou *skim*) uma lista de perguntas freqüentes;
- selecione a pergunta que aparentemente solucione sua dúvida;
- clique sobre a pergunta, que geralmente contém um *link* direcionando para outro ponto da mesma página, ou para outra página (*browse*), onde a mesma pergunta é apresentada junto com sua respectiva resposta;
- leia a resposta on-line ou imprima-a para futura referência;
- clique em um *link* de volta para a lista de perguntas freqüentes (*browse*), se o processo não surtir o efeito desejado ou se ainda houver dúvidas para solucionar.

### 3.2.9 INSCRIÇÃO

Cerca de 52% das *home pages* da amostra ofereciam o recurso de inscrição, o qual fornece ao beneficiário a possibilidade de adquirir produtos e ter acesso a serviços, com ou sem pagamento de taxa, mediante a cessão de informações pessoais.

Sua interatividade permite que o beneficiário realize algumas ações a partir do momento em que encontre um determinado serviço ou produto que julgue valioso, a saber:

---

eventualmente possuem sobre a forma, a função e a interatividade desses recursos. É justamente esse vínculo cognitivo entre a HPCI e os recursos mencionados que justifica sua descrição neste trabalho.

- clicar em um *link* ou botão de inscrição (*browsing*) ou registro para criação de conta pessoal (*Account*);
- preencher um formulário para fornecer dados pessoais como nome, endereço, número do cartão de crédito e ainda cadastrar uma senha;
- receber um e-mail de confirmação contendo os dados de acesso ou da conta criada.

### 3.2.10 MAPA DO SITE

Em 48% dos casos analisados, havia na *home page* um *link* para o mapa do *site*. Em 63% das vezes, esse *link* recebia a denominação de ‘Mapa do Site’ (*Site Map*).

O mapa fornece ao beneficiário uma forma de:

- visualizar rapidamente todas as seções que compõem o *site* e entender como a informação está organizada hierarquicamente dentro dessas seções;
- ter acesso imediato a qualquer seção;
- encontrar alguma informação que não tenha sido alcançada pela simples navegação do *site* ou pelo uso de sua ferramenta de pesquisa.

A interatividade do mapa permite que o beneficiário:

- clique no botão ou *link* da *home page* que aciona o mapa do *site* (*browsing*);
- faça uma leitura rápida geral (*scanning*) para saber o que pode ser encontrado e/ou faça uma leitura um pouco mais cuidadosa (*skimming*) em busca de alguma informação específica;
- selecione uma das opções existentes no mapa e clique nela para ir à seção do *site* que contém a informação desejada (*browsing*).

### 3.2.11 PUBLICIDADE

Ao todo, 46% das páginas da amostra apresentavam alguma forma de publicidade. O propósito desse recurso varia em função de seu tipo, a saber:

1. Publicidade interna: tem o propósito de divulgar os produtos e serviços oferecidos pelo próprio fornecedor;
2. Publicidade externa: em geral funciona como um meio de geração de renda para o fornecedor pela venda de espaço da *home page* para a divulgação de produtos e serviços de outras empresas.

A interatividade da publicidade on-line, que freqüentemente é realizada por meio de imagens estáticas ou animadas, também varia em função do tipo de propaganda, mas costuma permitir que o beneficiário clique em um *link* (*browsing*) para, respectivamente:

- ser direcionado a uma seção interna do *site* do fornecedor, onde poderá obter mais informações sobre um produto ou serviço e até mesmo adquiri-lo; ou
- ser direcionado para o *site* da empresa ou instituição que adquiriu o espaço publicitário para obter mais informações sobre um produto ou serviço, podendo também adquiri-lo.

### **3.2.12 BARRA DE NAVEGAÇÃO**

Em 30% das *home pages* da amostra de Nielsen e Tahir havia uma barra de navegação à esquerda, embora em alguns casos houvesse mais de um recurso de navegação disponível.

O propósito da barra de navegação é proporcionar ao beneficiário uma visão das principais seções do *site* e dar-lhe acesso direto a elas.

A interatividade desse recurso permite que o beneficiário clique em um botão ou *link* da barra para abrir uma das páginas internas do *site* (*browsing*).

### **3.3 FORMA E INTERATIVIDADE NA CRIAÇÃO DE MODELOS MENTAIS**



Ainda não há dados de pesquisa que permitam concluir se a frequência e a distribuição espacial dos elementos formais descritos de 3.2.1 a 3.2.12 atende às necessidades de todos os beneficiários de serviços e informações disponibilizados em HPCI.

Por outro lado, não se pode ignorar o fato de tais elementos serem encontrados em parcela significativa de *home pages* de corporações e instituições de projeção global e, desta forma, potencialmente tornarem-se fatores constituintes da experiência de milhares de beneficiários, vindo a influenciar a forma como tais usuários futuramente interagirão com outras *home pages* da mesma natureza.

Em outras palavras, podemos concluir, citando Nielsen e Tahir (2002, p. 37), que tais beneficiários criarão um “modelo mental genérico” sobre como os *websites* corporativos e institucionais devem funcionar a partir de suas experiências prévias em *websites* cujas *home pages* contêm os elementos formais presentes de forma tão significativa na amostra.

### **3.4 USABILIDADE**

O atributo <usabilidade>, último a ser analisado neste trabalho, não é normalmente considerado como constitutivo das *home pages* da forma como o são os atributos <conteúdo, função, forma e funcionalidade/interatividade>.

Definido como “a facilidade de uso e a aceitabilidade de um produto para um determinado grupo de usuários que realizam determinadas tarefas em um contexto específico” (BEVAN, KIRAKOWSKI e MAISSEL, 1991), o conceito de usabilidade foi cunhado na década de 80 para substituir o de *user friendly* (fácil de usar), cujo sentido começava a sofrer algum esvaziamento semântico devido ao uso excessivo.

Definições mais recentes de usabilidade podem ser encontradas em Nielsen, e em Krug, entre outros. Nielsen (1998b) define usabilidade como “a medida da qualidade da experiência do usuário ao interagir com [...] um website, um programa de computador ou outro dispositivo que ele possa operar de alguma forma”. Steve Krug cunhou um conceito semelhante, o de navegabilidade, que definiu como “a facilidade de uso”, ou seja, o resultado do esforço de “assegurar que algo funcione bem: que uma pessoa com habilidade e experiência médias (ou mesmo abaixo da média) consiga usar esse ‘algo’ – seja um site, um avião de caça ou uma porta giratória – de acordo com o propósito dela, sem ficar desesperadamente frustrada” (KRUG, 2001, p. 5).

Ainda que as definições encontradas na literatura variem em grau de especificidade, elas parecem estar em sintonia com os critérios estabelecidos na norma ISO 9241-11/1998<sup>38</sup> (*apud* BARBOZA, NUNES e SENA, 2000) para medição da usabilidade de um produto, a saber:

1. análise das características requeridas do produto num contexto de uso específico;
2. análise do processo de interação entre usuário e produto;
3. análise da eficiência (agilidade na viabilização do trabalho), da eficácia (garantia da obtenção dos resultados desejados) e da satisfação resultante do uso desse produto.

Os estudos de usabilidade e navegabilidade mais comuns (como os de Jakob Nielsen, Marie Tahir e Steve Krug) são realizados com usuários a quem são propostas tarefas que os levam a interagir com *websites*. Enquanto tentam resolver tais tarefas, esses usuários são observados pelos pesquisadores, que os estimulam a relatar os problemas experimentados e suas eventuais soluções para eles. A finalidade desses estudos é

---

<sup>38</sup> INTERNATIONAL STANDARD ORGANIZATION (ISO). Ergonomic requirements for office work with display terminals (VDTs). Part 11: Guidance on usability. Genève, 1998.

apontar falhas na concepção dos *sites* que possam dificultar a navegação e o acesso à informação disponível.

Os resultados de tais estudos, como veremos a seguir, podem ser úteis na compreensão das características e do funcionamento do cibergênero HPCI porque: (1) trazem evidências quanto aos modelos mentais que os usuários/beneficiários utilizam em sua interação com essas páginas e mesmo dos modelos que eles constroem como resultado dessa interação; (2) permitem que conheçamos as formas como a comunidade composta por fornecedores e beneficiários realiza (ou não) seus trabalhos e alcança (ou não) seus objetivos (v. MILLER, 1994) em função das características das HPCI.

A seguir apresentaremos dados de estudos de usabilidade que demonstram: (a) alguns comportamentos recorrentes dos usuários em sua interação com alguns dos elementos formais das HPCI descritos de 3.2.1 a 3.2.12 e (b) os eventuais problemas decorrentes dessa interação.

### **3.4.1 POLÍTICA DE PRIVACIDADE**

Nielsen e Tahir (2002, p. 47) afirmam que o conteúdo desse elemento formal não é normalmente lido. Trata-se, portanto, de um recurso a que os modelos mentais dos beneficiários atribuem baixa relevância, ainda que ele possa conter informações essenciais sobre o modo como o fornecedor assegurará a inviolabilidade dos dados pessoais cedidos por esses mesmos beneficiários.

Não obstante ao comportamento observado, Nielsen e Tahir recomendam enfaticamente que a *home page* contenha um *link* para a política de privacidade, por tratar-se de um

recurso que contribui para o estabelecimento de uma relação de confiança entre fornecedor e beneficiário.

Pode-se especular que, futuramente, à medida em que se habituarem a adquirir serviços e produtos pela rede (*web*), os beneficiários se tornarão mais conscientes da necessidade de ver garantida a privacidade de seus dados pessoais e, assim, passarão a atribuir maior relevância a esse elemento formal.

### **3.4.2 FERRAMENTA DE PESQUISA**

Nielsen afirma que esse recurso é extremamente importante para boa parte dos usuários (NIELSEN, 2000a; 2000c, p. 224) e os estudos de usabilidade já comprovaram que, ao entrar na *home page*, o usuário espera encontrar um campo de pesquisa com um botão ao lado. Se em lugar deste campo houver apenas um *link* direcionando para uma página interna do site, tal *link* provavelmente será desprezado e o usuário presumirá que “o site não dispõe de recurso de pesquisa” (NIELSEN e TAHIR, 2002:20).

Nielsen e Tahir (2002, p. 41) observaram que apenas 20% das 50 HPCI que coletaram para seu estudo apresentavam *links* em lugar de campos de pesquisa com botão, o que permite supor que os fornecedores parecem já estar conscientes da alta relevância desse elemento formal nos modelos mentais dos beneficiários.

### **3.4.3 AJUDA**

Nielsen (2000c, p. 129) alerta que esse é um recurso pouco útil, pois “na maioria dos casos, os usuários da Internet são tão impacientes que não estão dispostos a ler qualquer documentação.”

Ainda assim, o pesquisador reconhece que pode ser necessário oferecer ao usuário alguma forma de ajuda e sugere que tal informação seja “fácil de pesquisar, focalizada na tarefa que o usuário quer realizar, apresentada como uma lista de passos concretos a serem tomados e não muito extensa” (NIELSEN, 1994).

A melhor estratégia, entretanto, parece ser a criação de *websites* que tirem vantagem dos modelos mentais dos beneficiários, permitindo-lhes explorar os elementos formais disponíveis com base no conhecimento que eles já podem ter construído em experiências prévias de navegação por *sites* semelhantes. Tal estratégia seria viável a partir dos conhecimentos advindos de uma análise como empreendida neste trabalho e de estudos de usabilidade realizados com os beneficiários-alvo em cada contexto específico de uso.

#### **3.4.4 MAPA DO SITE**

Nielsen afirma que “todos os usuários dizem que desejam mapas de *sites* e [que se sabe a partir] da pesquisa sobre hipertexto que diagramas panorâmicos ajudam os usuários a encontrar as informações mais rápido” (NIELSEN, 2000c, p. 221).

Tendo em vista tal observação, torna-se surpreendente que o resultado de um estudo conduzido por Nielsen demonstre que “os usuários relutam em usar mapas de site e às vezes têm dificuldade até para encontrá-los” (NIELSEN, 2002). Esse mesmo estudo de Nielsen também revelou que os sujeitos observados demonstraram desconhecer a existência de mapas mesmo em *sites* que já haviam visitado anteriormente. Nielsen atribui tal comportamento, em parte, à baixa frequência com que esse elemento formal é encontrado nas *home pages* (48%). O pesquisador conclui ainda que “os mapas [...] atuais não conseguem comunicar a arquitetura da informação dos sites” e sugere que um

mapa realmente útil deve ser curto e ainda assim dar aos usuários a vantagem de obter uma “visão geral das áreas do site em um passar de olhos.”

Russell (2002) relata um estudo em que descreve os tipos de mapa existentes nos *sites* das 500 maiores empresas listadas na revista Fortune. Após constatar que os mapas de *site* estão longe de serem unanimidade entre os *webdesigners* (apenas 59% dos sites de sua amostra os apresentavam), o pesquisador observou que ainda assim houve um aumento na frequência desse elemento formal nos *sites* corporativos, em comparação com os resultados de um estudo semelhante realizado em 1999.

Russell (2002) adverte que ainda é necessário demonstrar “o verdadeiro benefício dos mapas” e reconhece que “uma home page bem organizada poderia igualmente servir ao propósito de dar uma visão geral da estrutura de um site.”

As poucas pesquisas realizadas não permitem concluir se:

- os mapas devem realmente ser abolidos em favor de *home pages* mais completas, como sugere Russell (2002);
- o planejamento de mapas que melhor reflitam a estrutura conceitual ou o modelo mental dos usuários surtirá melhor efeito; ou
- os beneficiários estão expostos a esse elemento formal há relativamente pouco tempo e por isso ainda não construíram modelos mentais que evidenciem sua relevância e lhes permita utilizá-lo com sucesso.

### **3.4.5 PUBLICIDADE**

Nielsen (2000a) afirma que os usuários “ignoram a propaganda e tudo que se pareça com um anúncio.”

Esse dado já sugere que a expectativa dos fornecedores de gerar renda pela venda de espaço publicitário pode não só ser frustrada, mas também ter um resultado indesejável:

afastar os beneficiários desconfiados dos interesses comerciais por trás da *home page*, principalmente quando esta lhes surge abarrotada de anúncios.

Nielsen e Tahir sugerem um limite máximo de 3 anúncios por *home page* e não recomendam que se posicione “um anúncio [de empresa externa] ao lado de itens de alta prioridade; [pois] eles farão com que esses itens sejam ignorados” (NIELSEN e TAHIR, 2002, p. 29). Dessa forma, um menu de navegação ou um *link* posicionado sobre uma grande imagem publicitária provavelmente não será encontrado com facilidade pelo beneficiário.

Atribui-se o comportamento observado ao fenômeno conhecido como “cegueira de faixa” (do inglês *banner blindness*), estudado por Benway e Lane (1998) e descrito como a tendência que os usuários apresentam de ignorar faixas coloridas e grandes, contendo texto ou imagem, com ou sem movimento, mesmo em casos nos quais tais faixas contêm informações que esses usuários possam estar procurando para a realização de uma tarefa.

Benway e Lane apresentam algumas explicações possíveis para o fenômeno:

- os usuários enxergam os *banners* como anúncios e, como resultado de experiências anteriores, os ignoram por considerá-los irrelevantes em sua busca por informação;
- no modelo mental dos usuários, construído também a partir de experiências prévias, informações úteis estão sempre atrás de *links* de texto de tamanho pequeno e cor azul;
- uma vez que os *banners* costumam aparecer isolados de conteúdos mais relevantes, como menus e *links*, os usuários não os levam em conta na busca por informação.

### **3.4.6 BARRA DE NAVEGAÇÃO**

Segundo Nielsen (2000a), “quando chegam a uma página, os usuários ignoram as barras de navegação e outros elementos de *design* global” e olham apenas para a área de conteúdo da página. Apenas não está claro se esse é um comportamento específico, ou seja, se é realmente a forma como os beneficiários interagem com as HPCI e será necessário nos adaptarmos a isso, ou se, mais provavelmente, tal comportamento resulta da “horrrível usabilidade” (NIELSEN, 1998a) de 90% dos *sites* comerciais atuais, que faz os beneficiários evitar o uso de recursos de navegação cuja ineficácia podem já ter descoberto em experiências anteriores.

### 3.4.7 TEXTO

Este último aspecto não foi contemplado na análise de forma e funcionalidade realizada na seção 3.2, pois não se relaciona a um elemento formal específico. Sua inclusão aqui, entretanto, se justifica pelo fato de ele ser parte essencial da maioria dos elementos formais analisados (política de privacidade, navegação de rodapé, ajuda, inscrição, título de janela, informações de contato, informações sobre..., mapa do *site*, publicidade e barra de navegação).

Vários estudos de usabilidade investigaram padrões de interação com o texto *on-line* e demonstraram que, quando lêem na *web*, os usuários:

- procuram imediatamente o texto (cabçalhos, sumários de notícia, legendas), deixando de lado fotos e imagens (OUTING, 2000);
- preferem os títulos diretos em lugar dos engraçados, criativos ou comercialmente apelativos (NIELSEN, 1997; 2000b);
- “raramente fazem uma leitura detalhada”, preferindo ler rapidamente (*scan*) para ter uma idéia geral do que a página lhes oferece (NIELSEN, 2000a).



Infelizmente, a julgar pelos resultados de estudos como o de Nielsen e Tahir (2002), o conhecimento obtido sobre como os usuários lêem on-line parece ainda não ter sido bem assimilado pelos *webdesigners*, pois muitas HPCI apresentam problemas de usabilidade exatamente no nível textual. O texto dessas páginas é freqüentemente irrelevante, redundante, pouco informativo, mal organizado, inconsistente ou se encontra mal posicionado.

Araújo (2003) fez uma categorização dos problemas mais comuns observados no estudo de Nielsen e Tahir mencionado:

#### **a - Irrelevância**

- Uso dos termos ‘website’, ‘on-line’ e ‘home page’ no título de janela, quando o usuário provavelmente já sabe que se encontra em todos esses contextos;
- Títulos de janela iniciados por artigo definido, o que não permite criar marcadores (*bookmarks*) na ordem alfabética mais lógica para o usuário. Uma página com título ‘O Lar dos Periféricos’, por exemplo, seria arquivada após outra com título ‘Museu dos Computadores’, quando o esperado, pelo critério de relevância, seria o oposto;
- *Links* iniciados por termos repetidos, em geral o nome da própria empresa em cujo *website* o usuário já se encontra, como, por exemplo, ‘Loja XYZ Contato’, ‘Loja XYZ Ajuda’, ‘Loja XYZ Pedidos’;
- Uso de sinais de pontuação em elementos que poucas vezes contêm orações completas, como títulos, *slogans* e cabeçalhos.
- Múltiplas ocorrências de opções de navegação, como *links* e botões em áreas diferentes, o que torna o beneficiário confuso, se perguntando se seriam de fato opções semelhantes;
- *Link* para a *home page* ativo na própria *home page*. Quando clicado, esse *link* apenas recarrega a *home page*, podendo confundir um usuário que esperasse ser levado a outra área do *site*.

#### **c - Baixa carga informacional**

- Má (ou nenhuma) descrição do *site* ao lado de seu título de janela;
- *Slogans* em linguagem comercialmente apelativa e pouco informativa, tais como ‘Tudo o que você espera’ e ‘O melhor da *web*’;
- Cabeçalhos de notícia tão vagos ou curtos que não permitem ao usuário ter uma noção do assunto sem precisar clicar sobre eles.

**d - Inadequação**

- Cabeçalhos de notícia muito longos e difíceis de ler on-line;
- Opções de menu de navegação nomeadas com termos que fazem mais sentido para a empresa do que para seus potenciais clientes;
- Nomes fantasia pouco informativos usados como itens de menu;
- Abreviaturas usadas sem prévia apresentação do termo completo;
- Uso exclusivo de letras maiúsculas ou minúsculas, com prejuízo da legibilidade, em uma ou mais das seguintes áreas: título de janela, cabeçalho de notícia, opção de menu ou *slogan*.

**e - Inconsistência**

- Uso aleatório de letras maiúsculas e minúsculas entre as opções de um mesmo menu de navegação;
- Uso aleatório de sinais de pontuação.

**f - Mau posicionamento e má organização**

- Elementos-chave, como logomarca e slogan, fora da área focal (esquerda superior) para leitores de línguas ocidentais;
- Elementos acessórios, como campo de busca (*Search*) e informações sobre a empresa (*About*), em área focal (esquerda superior) para leitores de línguas ocidentais;
- Categorias e subcategorias de menus que poderiam ser melhor agrupadas.

**g - Violação de convenções da web**

- Mudança da cor padrão dos *links* (azul para não visitado e roxo para visitado);
- *Links* não evidentemente clicáveis.

Como consequência dos problemas de usabilidade de texto, o beneficiário nem sempre sabe onde encontrar a informação de que necessita, perde tempo procurando ou mesmo desiste, sentindo-se confuso e em dúvida quanto ao benefício que obterá se continuar navegando além da *home page*.

O efeito mais grave e indesejável de um problema de usabilidade de texto ocorre quando o beneficiário, frustrado por algumas experiências negativas na *home page* de um fornecedor, cria uma imagem negativa desse fornecedor e parte em busca da *home page* de um concorrente.

Conclui-se que a má qualidade do texto em HPCI pode gerar problemas de usabilidade no nível da linguagem que, por sua vez, dificultam o acesso às informações e serviços oferecidos pelos fornecedores, o que pode até dificultar a permanência destes fornecedores no mercado.

#### 4. O SUBGÊNERO HPCI

No estudo dos gêneros, é possível realizar uma divisão entre “gêneros maiores” (p. ex. cartas) e subgêneros (p. ex. cartas resposta, cartas do leitor, cartas ao leitor e cartas pedido). Estes últimos se caracterizam por partilhar semelhanças de forma, conteúdo e função, mas também por apresentar distinções importantes nos mesmos atributos.

Seguindo esse raciocínio, podemos falar na existência de um gênero digital conhecido como *home page* ao qual se relacionam pelo menos dois subgêneros – *home pages* pessoais (HPP) e *home pages* corporativas ou institucionais (HPCI) – que possuem um número de elementos formais comuns, conforme podemos observar no quadro 2.

COMPARATIVO DE ELEMENTOS COMUNS A HPCI E HPP				
Elemento	Frequência em 50 HPCI <sup>a</sup>	Frequência em 100 HPP <sup>b</sup>	Diferença Significativa <sup>39</sup>	Valor Z <sup>40</sup>
Título de janela	98%	71%	99,99%	5,4537 (ES)
Informações de contato	90%	82%	83,78%	1,3977 (NS)
Informações sobre...	84%	49%	99,99%	4,8597 (ES)
Mapa do site	48%	4%	99,99%	6,0010 (ES)
Publicidade	46%	33%	87,50%	1,5343 (NS)
Barra de navegação	30%	11%	99,17%	2,6402 (ES)

<sup>a</sup> segundo Nielsen e Tahir, 2002 | <sup>b</sup> segundo Dillon e Gushrowski, 2000

**Quadro 2**

As duas últimas colunas do quadro 2 nos mostram que, apesar de partilharem os mesmos elementos formais, HPCI e HPP os apresentam em frequências

<sup>39</sup> Cálculo feito com auxílio do software STATS <sup>TM</sup> (v. 1.1), da empresa Decision Analyst, Inc., que determina a probabilidade de que duas proporções (ou porcentagens) oriundas de duas amostras independentes sejam diferentes.

<sup>40</sup> *Idem.*

significativamente diferentes na maioria dos casos<sup>41</sup>, o que indica a existência de padrões formais distintivos. Isso é esperado, tendo em vista que cada subgênero possui funções distintas dentro de sua respectiva comunidade discursiva.<sup>42</sup>

A existência de padrões formais distintos entre HPCI e HPP torna-se ainda mais evidente quando percebemos que há elementos encontrados quase que exclusivamente e em alta frequência em HPCI (v. Quadro 3) porque, em sua maioria, atendem a propósitos específicos na relação fornecedor-beneficiário.

<b>ELEMENTOS TÍPICOS EM HPCI<sup>c</sup></b>	
<b>Elemento</b>	<b>Frequência em 50 sites</b>
<b>Logotipo</b>	100%
<b>Política de privacidade</b>	86%
<b>Campo para pesquisa</b>	81%
<b>Navegação de rodapé</b>	80%
<b>Ajuda</b>	54%
<b>Inscrição</b>	52%

<sup>c</sup> segundo Nielsen e Tahir, 2002

**Quadro 3**

O Quadro 4, enfim, apresenta uma relação de elementos encontrados mais frequentemente em HPP. É importante mencionar que, em várias análises dentro de sua amostra de 50 HPCI, Nielsen e Tahir (2002) concluem que tais elementos costumam não ser úteis aos beneficiários.

<b>ELEMENTOS TÍPICOS EM HPP<sup>d</sup></b>	
<b>Elemento</b>	<b>Frequência em 100 sites</b>
<b>Mensagem de boas vindas</b>	51%
<b>Contador de visitantes (Counter)</b>	39%
<b>Animação</b>	37%
<b>Livro de visitantes (Guestbook)</b>	16%

<sup>d</sup> segundo Dillon e Gushrowski, 2000

**Quadro 4**

Quando combinadas, as informações apresentadas nos Quadros 2 a 4 indicam claramente que HPCI e HPP constituem subgêneros distintos do cibergênero *home*

<sup>41</sup> Apenas as frequências de **Informações de contato** e de **Publicidade** não se apresentaram como estatisticamente significantes (NS), pois retornaram um valor Z menor do que 2.

*page*, com características formais e funcionais distintas, provavelmente evoluindo de forma também distinta.

## 5. CONCLUSÕES

Pelas análises empreendidas (conforme constam na literatura da área), concluímos que o conceito de gênero é útil no estudo das HPCI por permitir a compreensão do modo como aspectos formais, interativos, funcionais, cognitivos e culturais se inter-relacionam para garantir que fornecedores e beneficiários empreguem essa nova forma de texto para alcançar seus objetivos.

Descobrimos, além disso, que as HPCI existem em um sistema que as opõe às HPP por traços formais cuja ocorrência diferenciada certamente está ligada às diferentes funções que tais *home pages* exercem em comunidades discursivas distintas.

Os resultados dos estudos de usabilidade citados nos trazem evidências de que os usuários de HPCI possuem modelos mentais específicos que lhes permitem interagir com este tipo de *home page* e que tais modelos mentais já teriam, até certo ponto, influenciado a forma como essas *home pages* são criadas.

Ao mesmo tempo, os resultados de tais estudos nos ensinam que, quando as HPCI são criadas sem a prévia consideração dos modelos mentais dos beneficiários, o resultado são problemas de uso potencialmente danosos para os fornecedores.

Finalmente, cumpre reconhecer que as conclusões deste estudo são limitadas pela dimensão das amostras analisadas e pelo fato de que as HPCI, como todo gênero, estão

---

<sup>42</sup> As HPP existem em comunidades heterogêneas, pois muitas vezes são criadas apenas para marcar presença no ciberespaço, mesmo que seus criadores não obtenham qualquer outro benefício dessa

sujeitas ao processo de evolução ocasionado pelas inovações tecnológicas e pelas mudanças nas relações de troca estabelecidas entre fornecedores e beneficiários. Dessa forma, recomenda-se que sejam realizados mais estudos, com amostras maiores e com *corpus* de língua portuguesa, a fim de que se possa compreender com precisão o funcionamento das HPCI e das comunidades discursivas que elas ajudam a organizar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.P. O papel da lingüística aplicada na avaliação de problemas de usabilidade em home pages corporativas e institucionais. **Caderno de Letras da UFRJ**, n. 20. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003 (no prelo).

ARISTOTLE. **Aristotle's rhetoric**. Book I, Chapter 3. Tradução de W. Rhys Roberts. Disponível em: [www.public.iastate.edu/~honey1/Rhetoric/rhet1-3.html](http://www.public.iastate.edu/~honey1/Rhetoric/rhet1-3.html), 1954. Consulta em janeiro de 2003.

BARBOZA, E., NUNES, E. e SENA, N. *Web sites* governamentais, uma esplanada à parte. In **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n.1, p. 118-125, jan./abr., 2000.

BENWAY, J. e LANE, D. Banner blindness: web searchers often miss “obvious” links. **Internetworking** (1:3), dezembro de 1998. Disponível em [www.internettg.org/newsletter/dec98/banner\\_blindness.html](http://www.internettg.org/newsletter/dec98/banner_blindness.html). Consulta em fevereiro de 2003.

BEVAN, N., KIRAKOWSKI, J. e MAISSEL, J. What is Usability? In **Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Human Computer Interaction**, Stuttgart, Disponível em [www.usability.serco.com/papers/whatis92.pdf](http://www.usability.serco.com/papers/whatis92.pdf), 1991. Consulta em fevereiro de 2003.

BREURE, L. **Development of the genre concept**. Disponível em [www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm](http://www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm), 2001. Consulta em julho de 2002.

DILLON, A. e GUSHROWSKI, B. **Genres and the web**: is the personal homepage the first uniquely digital genre? Disponível em [www.gslis.utexas.edu/~adillon/publications/genres.html](http://www.gslis.utexas.edu/~adillon/publications/genres.html), 2000. Consulta em julho de 2002.

- FIELD, R. **Homepage genre dimensionality**. Disponível em [www.bus.alberta.ca/rffield/papers/Homepage Genre Dimensionality.htm](http://www.bus.alberta.ca/rffield/papers/Homepage_Genre_Dimensionality.htm), s.d. Consulta em janeiro de 2003.
- KRUG, S. **Não me faça pensar**. São Paulo: Market Books, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A.P., Machado, A.R., Bezerra, M.A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.
- MILLER, R.C. Rhetorical Community: The cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. Consulta em julho de 2002.
- NIELSEN, J. **Ten usability heuristics**. Disponível em [www.useit.com/papers/heuristic/heuristic\\_list.html](http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html), 1994. Consulta em maio de 2000.
- \_\_\_\_\_. **How users read on the web**. Disponível em [www.useit.com/alertbox/9710a.html](http://www.useit.com/alertbox/9710a.html), 1997. Consulta em julho de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Users first: web usability: why and how**. Disponível em [www.zdnet.com/devhead/stories/articles/0,4413,2137433,00.html](http://www.zdnet.com/devhead/stories/articles/0,4413,2137433,00.html), 1998a. Consulta em agosto de 2000.
- \_\_\_\_\_. **What is “usability”?** Disponível em [www.zdnet.com/devhead/stories/articles/0,4413,2137671,00.html](http://www.zdnet.com/devhead/stories/articles/0,4413,2137671,00.html), 1998b. Consulta em agosto de 2000.
- \_\_\_\_\_. **Is navigation useful?** Disponível em [www.useit.com/alertbox/20000109.html](http://www.useit.com/alertbox/20000109.html), 2000a. Consulta em maio de 2000.
- \_\_\_\_\_. **Eyetracking study of web readers**. Disponível em [www.useit.com/alertbox/20000514.html](http://www.useit.com/alertbox/20000514.html), 2000b. Consulta em maio de 2000.
- \_\_\_\_\_. **Projetando websites**. Rio de Janeiro: Campus, 2000c.
- \_\_\_\_\_. **Site map usability**. Disponível em <http://www.useit.com/alertbox/20020106.html>, 2002. Consulta em janeiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Homepage real estate allocation**. Disponível em [www.useit.com/alertbox/20030210.html](http://www.useit.com/alertbox/20030210.html), 2003. Consulta em fevereiro de 2003.
- NIELSEN, J. e TAHIR, M. **Homepage usabilidade: 50 websites desconstruídos**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- OUTING, S. **Eyetrack online news study may surprise you**. Disponível em [www.mediainfo.com/ephone/news/newshmt/stop/st050300.htm](http://www.mediainfo.com/ephone/news/newshmt/stop/st050300.htm), 2000. Consulta em maio de 2000.
- RUSSEL, M.C. **Fortune 500 revisited: current trends in sitemap design**. Disponível em

wsupsy.psy.twsu.edu/surl/usabilitynews/42/sitemaps.htm, 1999. Consulta em julho de 2002.

SHEPHERD, M. e WATTERS, C. The Functionality attribute of cybergenres. In **Proceedings of the 32<sup>nd</sup> Hawaii International Conference on System Sciences**, Disponível em [www.computer.org/proceedings/hicss/0001/00012/00012007.PDF](http://www.computer.org/proceedings/hicss/0001/00012/00012007.PDF), 1999. Consulta em julho de 2002.

SILVA, M. O Que é Interatividade. In **Boletim Técnico do Senac**, Volume 24, No. 2, maio/agosto, Disponível em [www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm), 1998. Consulta em fevereiro de 2003.

TOMS, E.G. e CAMPBELL, D.G. Genre as Interface Metaphor: Exploiting Form and Function in Digital Environments. In **Proceedings of the 32<sup>nd</sup> Hawaii International Conference on System Sciences**, Disponível em [www.computer.org/proceedings/hicss/0001/00012/00012007.PDF](http://www.computer.org/proceedings/hicss/0001/00012/00012007.PDF), 1999. Consulta em julho de 2002.

## RESUMOS

- TITLE: Description of the cybergenre corporate or institutional home page  
 AUTHOR José Paulo de Araújo  
 ABSTRACT: This paper is a descriptive study of the characteristic attributes of corporate/institutional home pages, namely: content, function, form, interactivity and usability. The article also reviews the literature in the area.  
 KEYWORDS: Genre, cybergenre, home page  
 TITRE: Caractérisation du cybergenre *Home Page* corporative ou institutionnelle  
 AUTEUR José Paulo de Araújo  
 RÉSUMÉ: Cet article présente une étude descriptive des attributs caractéristiques des *home pages* corporatives ou institutionnelles (HPCI), à savoir: contenu, fonction, forme, interactivité et possibilité d'utilisation. Il fait aussi un compte rendu de la littérature concernant le thème.  
 MOTS-CLÉS: Genres, genre numérisé, *home pages*  
 TÍTULO: Caracterización del género digital *home page* corporativa ou institucional  
 AUTOR José Paulo de Araújo  
 RESUMEN: Este trabajo es un estudio descriptivo de los atributos que caracterizan sitios de Internet corporativos o institucionales, como: contenido, función, forma, interactividad y usabilidad. Presenta una revisión de la literatura sobre el tema.  
 PALABRAS-CLAVE: Géneros, géneros digitales, primera página, *home page*.



## ANEXO B – DADOS DO SUJEITO 1

### PROTOCOLO VERBAL:

1 **COMANDO: Agora, eu gostaria que você lesse o texto falando tudo o que lhe vem a e**  
 2 **mente, mas principalmente que você leia em voz alta a informação do texto que lhe**  
 3 **pareça nova explicando em que sentido ela é uma novidade.**

4 S1: O título me chamou atenção por ser um tema , um tema né de trabalho, um tema da  
 5 própria pesquisa né na qual eu estou fazendo parte e também um tema que é trabalhado  
 6 exaustivamente no Curso de Pedagogia. Então quando se fala da linguagem no  
 7 desenvolvimento infantil é sempre relevante esse tema pra mim porque eu tenho  
 8 trabalhado bastante a questão da leitura com o curso de pedagogia e a informação do  
 9 resumo também ela chama atenção né da explicação do ensino da língua materna em  
 10 relação ao desenvolvimento psicosocial e cultural do estudante. Éee.. como  
 11 característica do conhecimento das categorias das línguas. Então acredito que seja  
 12 bastante interessante e que contribua para o que se trabalha no Curso de Pedagogia.  
 13 Na introdução quando a autora coloca que o ensino da língua e da literatura ela,  
 14 **NORMALMENTE TEM** como objetivo apenas a função de conhecimento para a  
 15 língua e a função da obra literária ou o domínio da língua estrangeira, .....na  
 16 .....internacional e a questão padronizada no uso da língua materna oral e a escrita.  
 17 Realmente é isso que acontece nas escolas de modo geral. Embora atualmente já esteja  
 18 ocorrendo algumas mudanças. E os objetivos conforme ela coloca no parágrafo  
 19 seguinte, os objetivos são respeitados e pertinentes. Por um lado até o desenvolvimento  
 20 Da língua padrão, das normas lingüísticas na sociedade contemporânea, torna-se um  
 21 Instrumento essencial de cidadania. O cidadão precisa usar **A LÍNGUA MATERNA**  
 22 **DE ACORDO COM AS** situações em que se encontra e dominar o suficiente para  
 23 atender a necessidades profissionais e a produtos culturais. A nesse momento eu  
 24 lembro de um texto que eu li publicado no diário catarinense no mês de julho, cujo  
 25 título é o direito de comer gelatina é uma crônica da ..... em que ela coloca a  
 26 situação de uma menina, a filha temporã de uma família analfabeta, e a mãe empregada  
 27 doméstica convidou a sua patroa para ser madrinha da menina e incentivada e  
 28 praticamente quase que obrigada pela madrinha a menina foi matriculada na escola e a  
 29 partir do momento que ela se alfabetizou a família começou a ter acesso ao preparo de  
 30 gelatina que antes eles tinham como prepara-la porque não havia na casa alguém  
 31 alfabetizado para ler as instruções. e além disso passaram também a menina passou a  
 32 ser a guardiã da família pelo fato de ela ser a única pessoa alfabetizada como

33 trabalhar praticamente no subemprego, a doméstica, a mãe era doméstica o irmão  
34 pedreiro, eram praticamente diaristas e quando recebiam um chamado para fazerr  
35 algum tipo de trabalho era ela quem anotava o endereço e os conduzia até lá. Então  
36 realmente quando se relaciona né, quando se fala que a língua é um instrumento para a  
37 cidadania a gente vê e muito importante e muitas vezes a própria escola né esquece esta  
38 função da língua, quando trabalha essencialmente com regras de gramática esquecendo  
39 a leitura, deixando a leitura apenas no nível da decodificação.

40 Também concordo quando diz que a, quando ela diz que a língua estrangeira é a  
41 língua dos trabalhos de organismos internacionais e normalmente servem apenas para  
42 Os espaços multinacionais e concorrência que estamos integrados. Normalmente o  
43 ensino de uma língua estrangeira também é baseado apenas, quase sempre né em  
44 textos, traduções ... que leve o aluno a pensar na língua. Quando deveria ser trabalhado  
45 Da mesma maneira como se propõe o ensino da língua portuguesa, trabalhar a partir de  
46 situações vivenciadas pelos alunos.

47 A autora diz [que o conhecimento da obra literária e alta percentagem de ... da obra  
48 literária se concentra ... da obra de arte .. e aprofunda .....originais tutores. ^..  
49 No entanto muitas vezes ao trabalhar ° . a obra literária, o aluno ao invés de perceber  
50 aquilo que a obra literária tem de belo, ele passa a não gostar do texto literário porque  
51 normalmente a literatura que é oferecida na escola é uma literatura obrigatória. O aluno  
52 não tem a oportunidade de optar, a escolher o tipo de obra que ele gostaria de ler.  
53 Normalmente, é uma leitura obrigatória e que na maioria das vezes, a forma como é  
54 trabalhada também não atrai o aluno impedindo-o de perceber toda beleza de uma obra  
55 literária.

56 Sem dúvida a língua materna, ela contribui para o desenvolvimento integral do  
57 indivíduo no contexto educativo e também no contexto sócio cultural.

58 O segundo capítulo, na a faculdade da linguagem, a realmente aqui chama atenção tudo  
59 aquilo que nós discutimos né na durante o nosso curso e que se vem lendo que apesar  
60 Do estudo sobre a linguagem humana ser efetuado desde épocas remotas ainda hoje  
61 continua se estudando e sabe-se que ainda temos muito a descobrir sobre a linguagem  
62 humana. Então realmente né a linguagem humana é uma capacidade inata e, é o que  
63 diferencia o homem dos demais animais.

64 Aqui chama atenção as expressões usadas pela autora quando ela diz que [ No que  
65 respeito à arquitetura geral das línguas, e de acordo com as propostas mais recentes da  
66 teoria lingüística, podemos considerar ainda, de acordo com Shomski que todas elas  
67 possuem duas componentes: um léxico e uma componente computacional constituída  
68 por regras e operações que operam recursivamente sobre os itens do léxico e sobre as  
69 expressões complexas formadas a partir destes. ]

70 Ai o que me chama atenção a o termo, o termo usado pela autora que é uma  
71 engenharia, engenharias voltada para as propriedades caracterizadas da língua,  
72 caracterizadoras, aliás.

73 Então engenharia da língua pra mim é uma expressão nova.

74 Quando a autora coloca no final do terceiro item que [é este o objecto de ensino da  
75 língua, este sistema invisível e altamente complexo que adquirimos sem disso termos  
76 consciência. Nas suas finalidades cultural e social que no início referi, o sucesso deste  
77 ensino avalia-se pelo domínio que o estudante atinge no reconhecimento e na produção  
78 lingüística ao nível do oral e da escrita.]

79 Normalmente o aluo é avaliado principalmente pela escrita. O professor muitas vezes,  
80 Deixa de trabalhar a oralidade. Avalia apenas o aluno em seu desempenho escrito e o  
81 Aluno, muitas vezes professores, os próprios professores de 1ª a 4ª série eles  
82 conhecem a importância da linguagem, da própria aquisição da linguagem, na

83 aquisição do conhecimento e também na aprendizagem. Então muitas vezes o próprio  
84 professor não tem esta a noção, esse conhecimento de como se processa linguagem.  
85 Muitas vezes deixa de lado né, todo um trabalho que poderia ser feito através da  
86 oralidade, para que a partir daí o aluno tivesse condições de estruturar seu pensamento  
87 e produzir textos escritos.

88 No quarto item quando a autora fala do CONHECIMENTO DA GRAMÁTICA E DO  
89 DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO (Parei nos 26 seis minutos). Quando ela diz  
90 que [O conhecimento que hoje possuímos dos princípios presentes na gramática  
91 universal, decorrentes das propriedades que caracterizam as línguas, e dos parâmetros  
92 em que se situa cada língua particular permitem-nos desenhar outros contornos para a  
93 introdução do conhecimento explícito da língua no ensino da língua materna]. E [ Não  
94 é tarefa fácil dada a invisibilidade do sistema e a identidade que o indivíduo sente com  
95 a língua que fala] e muitas vezes por sentir esta invisibilidade ele se stressa de uma  
96 maneira que não é a maneira ideal principalmente na forma escrita. Mas acha, quando  
97 questionado, ele acha que faz entender mesmo quando um texto apresenta uma certa  
98 incoerência então pelo fato dessa intimidade que o aluno tem, que o usuário de um  
99 Modo geral tem, muitas vezes, ele ao produzir um texto escrito, mesmo que este texto  
100 Seja incoerente ele não vê incoerência no mesmo.

101 Mas por outro lado também como professora de alunos do primeiro semestre de curso  
102 superior, o que se verifica é que muitos alunos, principalmente de cursinhos pré-  
103 vestibular, muitas vezes tem todo o domínio da gramática, são capazes de dizer todas  
104 As regras de cor identificar os macetes. Porém no momento de produzir um texto, esse  
105 conhecimento que eles tem não é empregado. Embora eles tenham o domínio das,  
106 dessas regras por exemplo uso da crase são capazes de identificar, os macetes, mas na  
107 Hora que produzem um texto são capazes de deixar de usar, ou usar de maneira  
108 inadequada, o acento grave para identificar a crase.

109 Quando a autora coloca o penúltimo parágrafo do quarto item que [Finalmente, o  
110 conhecimento do funcionamento da língua pode ser utilizado, em contexto educativo,  
111 Para reconhecer e identificar a informação contida em qualquer tipo de texto e, ainda,  
112 Para desenvolver a capacidade de argumentação e de contra-argumentação na  
113 produção oral e escrita]. Parece-me que isso vem ao encontro do que se está fazendo  
114 agora, né que a partir do momento que se lê um texto nós criamos estratégias né para  
115 codificar, para decodificar o que está escrito e também fazer a intertextualidade e a  
116 partir daí ser capaz de argumentar e contra-argumentar tanto na produção oral quanto  
117 escrita.

118 Então esse texto ele vem ao encontro do que outros autores colocam de que existe a  
119 necessidade de aproveitar a capacidade da criança e aproveitar, inclusive, na escola o  
120 conhecimento que a criança já traz de seu meio. Normalmente ao que ocorre na sala de  
121 Aula é que nada do que a criança traz, na maioria das vezes, é considerado. quando ela  
122 Já vem né com todo um conhecimento de mundo e um conhecimento da própria  
123 estrutura da língua em ser deixado de lado ensinando-se regras que muitas vezes não  
124 acrescentam nada, muito pelo contrário, confunde ainda mais a capacidade da criança  
125 Ao trabalhar com a língua, ao utiliza-la na produção de seus textos, ou seja, na  
126 linguagem oral ou escrita.

## RECONTO DO TEXTO

- 127 **Comando um: sobre o que este texto fala? Me dê uma noção mais ou menos**  
 128 **resumida do seu conteúdo.**  
 129 S1: o texto fala sobre a importância da linguagem que é inato né, no indivíduo humano  
 130 também o autor reporta ali a idéia ALGUMAS IDÉIAS de Shomski, que a linguagem ela é  
 132 Inata e que é a linguagem que distingue o homem dos demais animais. E nós temos um  
 133 sistema computacional, então nós vamos arquivando né dados da língua, esses dados são  
 134 acionados no momento que precisamos.  
 135 **Comando dois: o que este objetiva? Quais informações podem ser vistas como pistas**  
 136 **de sua**  
 136 **função enunciativa (do que ele quer provocar no leitor)?**  
 137 O que ele quer provocar no leitor uma reflexão sobre isso, ele quer provocar no leitor o uso  
 138 Da reflexão da capacidade inata da linguagem. Que nós temos armazenado, das regras né  
 139 que nós temos armazenadas elas são acionadas na produção de textos orais e escritos.  
 140 Então, ele coloca né três pontos ali sobre ensino, a autora coloca três pontos que é sobre o  
 141 Ensino da língua, o ensino da língua materna, o ensino da língua estrangeira e também da  
 142 literatura.

## RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

### I – QUESTÕES SOBRE COMPREENSÃO:

- 143 **1) Você acredita que tenha chegado a uma boa compreensão do texto? Por quê?**  
 144 S1: eu cheguei praticamente a uma compreensão artificial do texto, não uma  
 145 compreensão mais profunda, fiz uma única leitura, e já fui processando, não houve  
 146 uma releitura, que provavelmente se houvesse uma releitura haveria uma  
 147 compreensão melhor, talvez.  
 148 **2) O que foi mais fácil de compreender?**  
 149 S1: há, o que eu considere mais fácil de compreender no texto foi justamente a  
 150 parte onde ele fala dos estudos sobre a linguagem e pelo fato de já ter sido estudado né  
 151 Em outros cursos, no curso de letras, no agora aqui mesmo no nosso curso, em  
 152 filosofia da linguagem, em lingüística que a gente retomou todos os conceitos.  
 153 É isso aí, apesar do texto todo ser um texto fácil.  
 154 **3) O que foi difícil de compreender?**  
 155 S1: a parte não diria difícil, mas que me chamou a atenção é alguns termos que para  
 156 mim são novos: arquitetura da linguagem, engenharia. Esses termos para mim são  
 157 desconhecidos. Inclusive a autora coloca né uma nova visão, talvez ainda não tenha  
 158 lido nenhum material a esse respeito por isso os termos sejam desconhecidos.  
 159 **4) O que, em termos do conteúdo, pareceu para você como importante no texto?**  
 160 S1: mais importante é o conhecimento que se deve ter sobre a aquisição da RMS:  
 161 Mais importante é o conhecimento que se deve ter sobre a aquisição da linguagem.  
 162 Mesmo os próprios professores eles desconhecem como é que se dá a aquisição da  
 163 Linguagem e no momento em que estão em sala de aula não valorizam a linguagem da  
 164 criança e não tem noção de todo esse processo.  
 165 **5) O que, em termos do conteúdo, pareceu para você como sem importância?**  
 166 S1: sem importância eu não tenho nada a considerar.  
 167 **6) Ao ler este texto o que você buscou nele? Por quê (buscou isto)?**  
 168 S1: Olha eu busquei pelo título né que nós havíamos conversado na semana passada,

169 qual seria a minha tarefa, eu busquei pelo título e também pela extensão, por ser um  
 170 artigo científico, um artigo relacionado a pesquisa e um texto não muito extenso.  
 171 **7) Este texto está investido de que gênero, ou seja: que tipo de texto perfaz? Por quê (é**  
 172 **este gênero)?**  
 173 S1: Riu.. é um gênero artigo científico. É este gênero pelas características que ele  
 174 apresenta.

## II – QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM:

175 **1) O que no texto te pareceu como uma novidade? Por quê?**  
 176 S1: Olha o que eu vou dizer como novidade. Novidade mesmo são aqueles termos  
 177 né, até porque esta área da linguagem eu venho estudando, tendo mais contato então  
 178 não tem assim muito de novo.  
 179 **2) Que tipo de novidade você espera encontrar em um texto como este? Por quê?**  
 180 S1: Normalmente em um artigo científico procura-se teorias novas, ali os autores  
 181 que ela cita que pra mim são autores diferentes que eu jamais havia lido sobre eles,  
 182 talvez pelo fato de ser uma autora portuguesa então estes autores que ela cita ali  
 183 Como referência tenham sido diferentes para nós né e eu não os conhecesse.  
 184 **3) Você gostou ou não do texto? Por quê?**  
 185 Gostei. Gostei pelo conteúdo que ele apresenta né. É sobre leitura, o aproveitamento da  
 186 Capacidade inata da linguagem na leitura são as inferências que o indivíduo faz e  
 187 também um ponto que nós trabalhamos bastante no curso de pedagogia a importância  
 187 Da leitura para o exercício da cidadania.

## III – QUESTÕES SOBRE CULTURA LEITORA:

188 **1) o que te levou a selecionar este texto para leitura?**  
 189 S1: a, como eu já havia dito por ser um texto de uma área que me interessa, que  
 190 Eu trabalho no curso de pedagogia, pelo tipo de pesquisa que está sendo feito, e  
 191 também a extensão dele, por ser um texto mais curto para o trabalho que seria feito,  
 192 mas principalmente o título do texto, né o assunto dele. Como nós havíamos  
 193 combinado o texto ele não deveria ser lido antes, então eu escolhi pelo título que eu  
 194 achei que seria interessante para a pesquisa e para o meu conhecimento próprio.  
 195 **2) Você costuma ler, no seu dia-a-dia? Que tipo de leitura, em que momento e com**  
 196 **que propósito?**  
 197 S1: eu eu costumo ler, leio bastante. Leio revistas né, com o propósito de ler,  
 198 revistas, jornais, com o propósito de me atualizar. Leio bastante para a minha  
 199 dissertação e também leio para preparar as minhas aulas.  
 200 **3) Quais são os temas das suas leituras acadêmicas? Por quê você lê sobre estes**  
 201 **assuntos?**  
 202 S1: Atualmente, trabalhando a dissertação, o que me chama atenção é gênero  
 203 textual e leio bastante também sobre leitura, sobre aquisição da linguagem,  
 204 produção textual, pelo fato de trabalhar com esses temas.  
 205 **4. Em termos do ambiente acadêmico (o curso de mestrado), que tipo de texto você**  
 206 **costuma ler? E por que?**  
 207 S1: Normalmente me chamam mais atenção os temas voltados para minha  
 208 dissertação. Outros textos também despertam interesse, mas por questão de tempo  
 209 muitas vezes eles vão sendo deixados de lado.  
 210 **5) Como você chega aos textos que lê? O que te leva a buscar ou a ler determinado**

211 **material? Como se dá esta busca?**

212 S1: Essa busca, normalmente acontece por indicação de colegas e/ou professores, nós  
213 conversamos bastante no nosso meio né sobre leituras que o pessoal tem feito, e  
214 também normalmente quando eu leio um texto ou leio um artigo, eu sempre olho o  
215 referencial e busco algum título que me chame atenção, que seja voltado justamente  
216 Para a área que eu trabalhe ou para a área que eu estou pesquisando atualmente.

217 **6) Qual é seu tema de estudo no mestrado? Em que sentido ele influi nas tuas**  
218 **Escolhas quanto ao que ler? Como?**

219 S1: Gênero textual. Com certeza, é o que mais tem influenciado atualmente, até porque  
220 também por se tratar de um, além de ser uma questão de necessidade, por ser um assunto  
221 nove e que vem sendo trabalhado, preciso também trabalhar né nas turmas em  
222 que eu atuo.

## ANEXO C – DADOS DO SUJEITO 2

### PROTOCOLO VERBAL

1 **Comando:** Agora, eu gostaria que você lesse o texto falando tudo o que lhe vem a  
2 **mente, mas principalmente que você leia em voz alta a informação do texto que lhe**  
3 **pareça nova, explicando em que sentido ela é uma novidade.**

4 **Resumo:**

5 [Este artigo tem como objetivo situar professores, acadêmicos, profissionais da  
6 educação e da saúde, assim como familiares, parentes, vizinhos, amigos, em relação à  
7 cruel realidade de crianças e adolescentes que podem estar sofrendo com o abuso  
8 sexual. Para que consigamos reconhecê-lo, precisamos reconhecer essa dura realidade:  
9 o que caracteriza o abuso sexual infanto-juvenil; quais as pistas que estes meninos e  
10 meninas nos dão; quais as conseqüências a curto e longo prazo no desenvolvimento  
11 vital de cada um; o que fazer em caso de suspeita ou confirmação.

12 O abuso sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno complexo envolvendo  
13 todo um contexto cultural, jurídico, político, histórico e psicossocial que estabelece  
14 valores e relações de gênero, sexualidade e poder.]

15 Esse dado estatístico é novidade pra mim, né. Como o fórum catarinense né, o nosso  
16 aqui, estadual, em 2001, ééé... constatou né, ou tem a estimativa de que [uma em cada  
17 três ou quatro meninas e que um a cada seis a dez meninos serão vítimas de abuso  
18 sexual até idade de dezoito anos] e dessa estimativa, então, [apenas entre dez a trinta  
19 por cento dos casos são efetivamente denunciados]. Um problema social, né. Acho que  
20 o grande problema é esse aqui, essa afirmação aqui ó, éé... [O abuso sexual constitui-se  
21 um assalto sobre tudo o que uma criança ou adolescente tem de mais valioso: seu corpo  
22 em formação]

23 **Quem é o violador?**

24 [Entre oitenta e cinco e noventa por cento dos casos (o violador) é uma pessoa próxima  
25 da vítima] também um dado que não tinha conhecimento,... sabia até que na maioria  
26 dos casos a maior parte das pessoas já tem uma relação próxima da criança, também  
27 um dado novo pra mim.

28 Óh, interessante, algo que tem haver muito com a minha, .... ééé... coloca assim que  
29 uma das indicações físicas de que a criança pode estar sendo vítima de abuso é  
30 [dificuldade para caminhar, sentar, urinar ou deglutir;] o que na verdade a gente  
31 chama de linfatia na fonoaudiologia.  
32 E que dentro da nossa, da bibliografia científica que a chamada emoção é de fundo  
33 emocional basicamente não à. Nada na bibliografia que eu conheço, pelo menos  
34 nacional associando essa dificuldade de deglutir como de cunho emocional, a questão  
35 de abuso sexual. Interessante esse dado aqui. Ta.  
36 Uma questão que eu acho interessante é quando se discute aqui o comportamento ou  
37 desvios psicossociais, né. Ééé... alguns sintomas né, alguns indicadores,  
38 comportamentos ou desvios psicossociais inadequados para sua idade, como aqui ó...  
39 Ééé... alguns sintomas, alguns indicadores, comportamentos sexuais inadequados para  
40 sua idade, amadurecimento precoce ou então uma conduta super sexualizada,  
41 interesses não usual por assuntos sexuais, comportamento sedutor. Na verdade nós  
42 vivemos numa sociedade que valoriza isso, né? No fundo, no fundo, a criança né, já  
43 valoriza isso precocemente. Então se agente pegar, né: música, roupa de moda, eles já  
44 valorizam isso, né. É então, como de repente deve ser um pouco complicado em  
45 algumas situações é, de diagnóstico, ou seja, a criança ta tendo esse comportamento  
46 por que o meio social acaba privilegiando isso, estimulando isso, ou realmente ela ta  
47 tendo esse comportamento.  
48 E não é por isso que ela vai estar sofrendo abuso.  
49 Vários indicadores psicossociais estão relacionados a maneira como a sociedade,  
50 principalmente, eu vejo assim, na questão da moda. Assim, hoje, vai ver uma roupa de  
51 uma criança de sete, oito, nove anos, é uma roupa já de adulto e assim, insinuando  
52 mesmo. Eu vejo até pelas minhas filhas, porque elas pedem assim, ah pai compra tal  
53 coisa. O tipo de dança, é que é feito, também é complicado.  
54 Por exemplo o abandono de hábitos do corpo, né. A nossa sociedade, a gente sabe que  
55 acaba não estimulando mais a questão lúdica (?).  
56 Olha só, [Cabe salientar que a evidência destes sinais, isoladamente, não  
57 necessariamente caracteriza uma situação de abuso sexual infanto-juvenil.  
58 Normalmente ele está inserido num conjunto de indicadores, quer seja de ordem física,  
59 psicossocial ou familiar.]  
60 Isso aí é importante, né? A gente vê em algumas situações, às vezes até em sala de  
61 aula, o professor fala assim: existia determinada situação e que não foi denunciada ao  
62 conselho tutelar.  
63 Isso é um fato isolado, que é uma situação complicada.  
64 A pessoa pode ter a curto e longo prazo conseqüências do abuso sexual, parece nessas  
65 situações casos de omissão suicida ou homicida. Eu recorde de alguns filmes assim de  
66 algumas pessoas suicidas que sofreram abuso sexual com depressão e essa levava ao  
67 uma tendência suicida. Tem um filme até que tinha um rapaz com a chamada psicose  
68 maníaco depressiva. Ele e a irmã dele tinham sido vítima de abuso sexual. Na verdade  
69 uma violência sexual, na verdade uma pessoa que invadiu a casa dele e tal. E eles  
70 mataram essa pessoa e esconderam o corpo dessa pessoa e tal. Guardaram esse segredo  
71 a vida toda e então a imagem acabou desenvolvendo uma tendência suicida nela e ele  
72 uma psicose maníaca suicida depressiva. Desde então, chegava a situação de um  
73 atentado suicida.  
74 È uma questão de trabalho na sala de aula, dificuldades educacionais, né. Dificuldades  
75 na aprendizagem, aquelas dificuldades que não são especificamente assim relacionadas  
76 ao determinado conteúdo, né? tipo assim na geografia, mais naquela dificuldade que  
77 está relacionada ao interesse na aprendizagem, na escola, o relacionamento. Também a



78 gente trabalha na possibilidade que a criança tá tendo na vida, na constituição  
79 Emocional que pode estar relacionada á questões de abuso sexual. Tanto a violência,  
80 violência sexual né, ou violência física, ou violência psíquica, que põe a criança em  
81 risco.  
82 Aqui também os sintomas sobre lesões físicas isso me faz lembrar que várias vezes a  
83 gente já viveu isso enquanto profissionais. Houve até, acho que ano passado ou esse  
84 ano, que aconteceu a coisa da associação de pediatria, né, da associação brasileira de  
85 pediatria pra que as pessoas denunciasses, inclusive a classe média né, muitas crianças  
86 chegam com essas lesões físicas que não tem nenhuma evidência, mas alegam há caiu  
87 de bicicleta, mais a forma que a criança chega, e a criança já com toda uma inibição  
88 assim na, na relação e as vezes as pessoas fazem vistas grossa. assim como acontece  
89 vamos supor na questão da violência contra a mulher, a mulher é espancada e chega no  
90 hospital é, é nítido assim, não foi uma queda, e as pessoas acabam fazendo de conta  
91 que não percebem ou que estão vendo aquela situação, é uma situação de negligência  
92 mesmo.  
93 E aí essa negligência cria uma estrutura assim: o que que uma criança vai pensar?  
94 Provavelmente ela, porque ela não tem como falar mesmo, né. Eu acredito assim que  
95 ela pensa, né que deve ser evidente pros outros, né, que a aquela situação não é uma  
96 situação comum, mais ninguém faz nada, quer dizer ela vai lá o médico a receita um  
97 remédio e tal, então ela vai perdendo a confiança, acho na pessoa e nela mesma.  
98 Fala aqui também, ééé. . a questão do [pacto do silêncio, cabe a todas as pessoas, que,  
99 de uma forma de outra, se relacionam com crianças e adolescentes, terem compromisso  
100 de denunciar aos órgãos competentes, em especial ao Conselho Tutelar, todo caso  
101 confirmado ou em suspeita].essa questão do conselho Tutelar é um briga, ou seja as  
102 pessoas dizem que denunciam e o Conselho Tutelar não faz nada. Na verdade, é, eu não  
103 sei se por uma questão legal, eu acho que ele acaba não tendo poder mesmo de decidir  
104 sobre a questão. Eu vejo assim, esse artigo até me chamou a atenção, é lógico porque a  
105 gente ta envolvido com a educação e o trabalho, isso e aquilo, mas porque eu acho que  
é,  
106 umas das coisas que me ..... é porque ano passado as minhas filhas estavam na escola e  
107 teve um funcionário da escola que foi acusado né, eee, de ta abusando de algumas  
108 crianças que ele levava na kombe escolar, no carro escolar né, eee, então assim foi um  
109 que danado, eu lembro que assim que surgiu esse buato eu logo tirei as minhas filhas da  
110 escola tal, fiquei um pouco mais sossegado porque elas não dependiam do transporte  
111 escolar né, mas mesmo assim estava preocupado, sabe conversa e tal, é mais é tão  
112 interessante porque assim, a pessoa que trabalhava no transporte escolar, na verdade era  
113 um dos donos da escola e aí foi muito engraçado porque eu lembro que há alguns meses  
114 eu fui na escola um dia e a escola estava cadeada, assim o portão, aí teve uma reunião  
115 para os pais e eu falei assim: olha eu sou contra o portão ficar cadeado, é uma forma de  
116 você, como eu, eu chego na escola e já fiquei dez, quinze minutos na frente do portão  
117 sem poder entrar. Eu quero justamente chegar na escola e poder entrar e ver como estão  
118 os meus filhos, etc. e daí ta a diretora não gostou muito da colocação, daí eu falei assim:  
119 óh escola que precisa se trancar evitando a entrada dos pais, eu acho que ela quer  
120 esconder alguma coisa. E aquilo sempre ficou na minha cabeça assim né, e aí eu lembro  
121 que a Daniela falava assim: não, é coisa da tua cabeça; não, eu não gosto de uma escola  
122 onde os pais não tem acesso, né realmente a escola estava de uma forma que nós não  
123 tínhamos acesso. E aí meses depois saiu essa denúncia. E foi uma professora da escola  
124 que começou a perceber as reações de algumas crianças em sala, como as crianças  
125 estavam se comportando e começou a associar isso com as queixas dos pais, com esses  
126 sintomas aí que estavam havendo, né, e em situações assim de inibição e interesse por

127 algumas questões que a criança realmente não tinha, ela foi fazendo alguma correlação e  
128 no final acabou fazendo a denúncia. Ou seja, confirma aqui as coisas, esse artigo pode  
129 Confirmar assim que na verdade esse tema não está distante de nós né. Na verdade é  
algo  
130 que ta muito próximo. E é verdade, principalmente nós que trabalhamos com educação.  
131 Até existem alguns artigos também na questão da educação especial, uma questão que  
132 acaba sendo um campo de interesse maior meu, é onde alguns artigos tentam mostrar  
que  
133 na questão escolar muitas vezes a criança com uma necessidade especial, ela acaba  
sendo  
134 um alvo nem mais estimulador para aquela pessoa que abusa porque as vezes essa  
pessoa  
135 não tem como falar, porque as vezes é uma criança surda, né e que ainda não tem o  
136 domínio da língua de sinais, ou uma criança com alguma deficiência física que não tá...  
137 então tem alguns artigos sobre esta questão ....  
138 Um outro dado estatístico interessante né: [Estima-se que, para cada caso  
139 denunciado aos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, 20 outros estão ocorrendo  
140 naquele momento]. Esses dados estatísticos desse artigo me chamou atenção.  
141 [O denunciante deve saber de antemão o nome da vítima, onde reside, ou onde pode ser  
142 encontrada, para facilitar o atendimento.]  
143 Aquí ela faz uma crítica, a qual eu me incluo [Que culpas e medos ajudamos a manter  
144 nossas crianças por conta de nossas omissões pessoais e pelo compromisso da  
145 manutenção do sigilo profissional?] a questão a gente na, é comum, a questão a não mais  
146 eu estou sob a guarda do sigilo profissional, seja na questão referente a lei ou no que diz  
147 respeito a família. Lógico que hoje tem um movimento grande da classe de profissionais  
148 Para que exista essa consciência do profissional que esse sigilo ele tem um limite, e é  
149 justamente assim o sofrimento do teu clínico né, do teu paciente. aí só pede exatamente  
150 Isso, que voc~e tenha certeza, que vá registrando e crie um raciocínio do que pode estar  
151 acontecendo para depois fazer a denúncia né, não fazer ela, mais com certeza muitos  
152 profissionais são negligentes, acabam se omitindo e se justificam pela ética profissional  
153 como eu falei ainda pouco. A questão né do movimento que a pediatria também fez tal,  
154 em hospitais acabam se protegendo do sigilo, do chamado sigilo profissional, que é  
155 semelhante a questão do padre, a questão da confissão assim né, a pessoa confessa, quer  
156 dizer mais foi uma confissão então não posso denunciar, né é semelhante, então tem  
157 alguns padres que acabam também não foi só confissão então eu tenho que entender e  
158 perdoar, né ajudar. E alguns já sabem que não, não é uma confissão, é um crime né?.  
159 É isso.olha a nível de novidade mesmo assim, a maior novidade que eu tive aqui foi isso  
160 dados estatísticos assim, altíssimos né por sinal. Novidade de abuso, de quantidade de  
161 casos denunciados, né eu não tinha realmente uma noção. Sabia que era alto, mias não  
162 conhecia assim.  
163 Só uma coisinha eu quero pontuar, não esquecer de uma questão cultural que eu vejo  
164 nesse artigo. Mas é assim existe uma questão cultural também por muito tempo em  
nossa  
165 Sociedade o uso de crianças e adolescentes foi alimentado como toda uma questão  
166 cultural. Ainda, ontem ainda conversava com a minha sobrinha, o namorado dela é do  
167 interior do estado e a vó dele tem terra e tal então ela falando, contando que acho que ela  
168 ou outra pessoa da família que foi trocada por uma saca de trigo, é uma saca de trigo e  
169 Uma cabra um negócio assim, um animal, uma cabra. É foi um animal assim que servia  
170 Para alimentação e uma saca de trigo e ela tinha doze anos de idade. Tinha doze, treze  
171 anos de idade e ele era um senhor que já tinha quase uns cinqüenta. Quer dizer não deixa

172 de ser uma forma de viol~encia, porque assim a pessoa não tinha nenhuma vontade ou  
 173 desejo que aquilo acontecesse. Então existe toda uma prática mesmo social que ainda  
 174 existe no Brasil e tem uma questão que demonstra mesmo de cultura onde a criança era  
 175 Explorada é sexualmente. Até recordo de uma entrevista neste caso de abuso sexual com  
 176 criança, a pedofilia, um senhor que estaVA sendo acusado de pedofilia ele, ele usou  
 177 justamente esse argumento, ele falou assim que hoje ele tava sendo denunciado,  
 178 criticado, processado e ia ser preso porque vivia com uma criança, um negócio assim, e  
 179 mais que a sociedade há muito tempo atrás permitia isso, inclusive estimulava, e ele  
 180 Creditava que daqui a alguns anos isto tudo ia voltar a ser normal. Então hoje ele tava  
 181 a sendo denunciado e amanhã ia ser normal. Um absurdo né, tudo bem que existiu,  
 182 existiu, a gente sabe mais não é assim....  
 183 Mais é isso, ta .

### RECONTO DO TEXTO

184 **Comando:O que este texto objetiva? Quais informações podem ser vistas como pistas**  
 185 **de sua função enunciativa (do que ele quer provocar no leitor)?**

186 R.: A autora do texto ela tenta ééé trazer algumas indicações de como a criança, a  
 187 criança e o adolescente pode estar sendo vítima né desse abuso é sexual e aí ela vai  
 188 dando assim algumas pontuações osbre o comportamento é dessa pessoa é as questões  
 189 físicas que podem ocorrer, as questões psicossociais, enfim né vai descrevendo isso. E  
 190 a autora também tenta trazer algumas pontuações é sobre ela coloca né acho que é  
 191 sobre o abusador né sobre a pessoa que provoca o abuso, como que é essa pessoa né,  
 192 discute um pouquinho sobre esse perfil. Ééé e nesse contexto ela vai trabalhando com  
 193 alguns dados estatísticos né tentando mostrar assim como a incid~encia é alta, tanto a  
 194 Incidência né de casos né de pessoas com vítimas, é quanto a incid~encia, é quanto a  
 195 questão da denúncia né, quantos casos acabam ainda não sendo denunciados, por  
 196 exemplo quando ela pontua que para cada denunciado uma média de 20 casos devem  
 197 estar ocorrendo naquele momento, né. E eventualmente, ela não discute isso, mas  
 198 eventualmente é denunciado. E ela acaba concluindo esse texto de uma forma bastante,  
 199 como é que eu posso falar, éé emotiva vamos dizer assim, não sei se é o termo correto  
 200 Mais ela, toda conclusão ela tenta chamar atenção assim pra essa questão da  
 201 negligência, do quanto ser negligente acaba afetando a vida social e psíquica dessa  
 202 criança, chamando atenção assim de quem nós somos né, o que nós queremos quando  
 203 não denunciemos ou não nos envolvemos com esse problema. Então acaba tendo uma  
 204 conclusão assim do meu ponto de vista bastante emotiva, vejo ali que quase como um  
 205 desabafo, né, é me dando até impressão de ser uma pessoa que trabalhe muito próximo  
 206 Com essas questões, de repente conselho tutelar, que eu acabei não vendo no artigo ali  
 207 na nota de roda pé, quem ela é né a nível profissional, que formação e tal, mais com a  
 208 conclusão me leva a acreditar que é uma pessoa muito próxima disso. Então, acho que  
 209 é basicamente isso.

210 O objetivo do texto é chamar a atenção sobre a questão do abuso e violência sexual da  
 211 criança e o adolescente, é acho que chamar atenção para essa negligência, assim para  
 212 Essa questão de a população de repente não estar tão preocupada ou aqueles  
 213 profissionais que trabalham com a criança e adolescente não, acabam dando pouca  
 214 Importância para algumas situações que eles vêem, percebem utilizando, eu acho a  
 215 Linguagem corporal da criança, são situações profissionais que vão acontecendo e o  
 216 Profissional acaba não dando importância. Acho que o objetivo é esse, chamar a  
 217 atenção para essa questão do abuso da criança e do adolescente, dando ênfase para isso

218 sobre essa questão de não enxergar ou ser negligente.

## RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

### I – QUESTÕES SOBRE COMPREENSÃO:

219 **1) Você acredita que tenha chegado a uma boa compreensão do texto? Por quê?**

220 Eu acho que eu compreendi bem. Acho que eu compreendi bem. É porque que eu acho  
221 que eu compreendi bem. É, bom a princípio eu acho que não é, não foi um texto muito  
222 complicado, ele é um texto longo é ele foi bastante objetivo, acho que isso ajuda a  
223 compreensão, então quando ele ia trabalhar por exemplo os, os aspectos psicossociais  
224 da criança, é, e do adolescente vítimas do abuso. Então, e aí explicitando de uma forma  
225 Bastante objetiva. Então, eu acho, que essa objetividade do texto facilitou. Objetividade  
226 também percebida quando a autora ia pontuando, exemplificando.

227 **2) O que foi mais fácil de compreender?**

228 Bem fácil. Bem fácil de compreender, éé... eu acho que os dados estatísticos que eu  
229 não tinha tanta noção né como aquela questão ali, que basicamente 80% de crianças,  
230 não melhor falando de uma p/ cada 6 meninas, ou para p/ cada 8 meninas, uma questão  
231 assim estatística alta, muito alta né, vão ser vítimas nos próximos 10 anos, uma coisa  
232 assim, então essa questão do alto índice né, ficou fácil de compreender. Apesar de eu  
233 não ter gravado exatamente os percentuais, é não ter gravado os números assim, mas  
234 ficou fácil de ver que é muito alto, né. É os exemplos que iam sendo dados, então ficou  
235 Fácil de compreender.

236 **3) O que foi difícil de compreender?**

237 Mais difícil, o que que poderia ta sendo difícil em termos de compreensão, é não digo  
238 difícil em termos de compreensão mais que me faltaram detalhes assim né, por  
239 exemplo, aquela questão que eu pontuei sobre dificuldade de deglutição, né então  
240 como eu trabalho com isso me faltam dados, eu acho muito simples chegar e falar  
241 assim: tem essa dificuldade, mas como que se manifesta, que dificuldade de deglutição  
242 é esta, porque existem vários tipos e situações, como que eles percebem essa  
243 dificuldade de deglutição na criança porque ela deixa de se alimentar, mas isso não é  
244 propriamente uma dificuldade de deglutir, é porque ela acaba tendo o refluxo da  
245 alimentação, mais isso basicamente não não garante uma dificuldade de deglutição.  
246 Então como eu tenho um certo conhecimento sobre essa questão de dificuldade de  
247 deglutição , aquela afirmação, me faltaram elementos assim, eu achei muito..., então  
248 acaba sendo difícil de compreender assim, que dimensão eles quererem dar pra aquilo  
249 ali.aquilo foi algo que me chamou atenção, ao mesmo tempo que foi uma novidade me  
250 faltaram elementos, e eu não consegui compreender muito bem qual a dimensão que  
251 eles gostariam de dar. É ou como né, eles chegam a essa conclusão. É uma questão  
252 também semelhante a isso, quando eu falo semelhante, não é que seja difícil de  
253 compreender mas é que me faltam elementos para discutir, e aquela questão de como  
254 fazer a denúncia que o artigo é trata né denunciar ao órgão competente. Há mais assim  
255 parece que não é somente isso, falta questões é existem problemas nesta questão da  
256 denúncia, como fazer como que estes órgãos estão fundamentados, ou como que eles  
257 funciopnam, se eles realmente cumprem esse papel ou não, então parece que no artigo  
258 ficou muito simples, assim, éé tipo assim falta denunciar, como se fazer a denúncia  
259 fosse algo muito simples, né então fala ali, telefonar, tem a questão do sigilo, mais aí  
260 agente sabe, realmente você ta respaldado no sigilo. Por exemplo, parece uma  
261 contradição, para mim pelo menos, quando fala assim: se você fizer a denúncia você

262 tem que informar o nome, o endereço da pessoa, ta sera que ter todos estes dados né, e  
 263 ter, se envolver dessa forma, você está realmente ficando em sigilo? É sera que os  
 264 órgãos dão os encaminhamentos adequados?então parece, o artigo também tratou isso  
 265 de uma forma muito simples assim só falta denunciar né e aí deixa, dúvida a minha  
 266 compreensão nesse sentido assim, faltaram elementos realmente pra discussão. Acho  
 267 que isso, acho que basicamente são essas situações.

268 **4) O que, em termos do conteúdo, pareceu para você como importante no texto?**

269 Importante, acho que muito importante foi o detalhamento da, dos aspectos que podem  
 270 denunciar que uma criança está sendo vítima de abuso sexual. Acho que esse  
 271 detalhamento ali foi bastante importante. Né que ela fez uma divisão bastante  
 272 didática e bastante detalhada, do que ia acontecendo e fazendo pontuações bastante  
 273 críticas, assim por exemplo que não era somente um sintoma daquele que iria estar  
 274 evidenciando um caso de abuso, né existe um conjunto e tal de lementos né a serem  
 275 analisados. Então isso acho que foi bastante importante.

276 **5) O que, em termos do conteúdo, pareceu para você como sem importância?**

277 Sem importância. Olha eu acho que não que não consigo colocar nada assim sem  
 278 importância, como ele foi um texto curto e assim bastante objetivo, éé.. algo, então  
 279 Acho que a forma assim como ele foi montado parece assim que não tem nada ali no  
 280 conteúdo que não tenha tido importância. O que tem é aquilo que eu falei assim, acho  
 281 que parte do conteúdo que precisava ser trabalhado assim para não deixar dúvidas,  
 282 Mais sem importância acho que não houve nada.

283 **6) Ao ler este texto o que você buscou nele? Por quê (buscou isto)?**

284 Então, eu acho que o que eu busquei neste texto foi ter um pouquinho mias de  
 285 informação sobre aqueles elementos que podem denunciar que uma criança ta sendo  
 286 vítima de abuso.acho que foi exatamente isso. Acho até que por isso que me chamou a  
 287 atenção, como foi bem detalhado isso né pra mim acabou sendo extremamente  
 288 importante, eu acho que eu busquei exatamente isso. Em parte acredito que pela  
 289 situação que eu coloquei ainda pouco né, ano ter vivenciado isso na escola da minha  
 290 Filha e em parte eu acho que como eu trabalho, não de uma forma aprofundada, mais  
 291 trabalho assim dou uma pontuada sobre essa questão da disciplina, aqui na  
 292 universidade, na disciplina de problemas de aprendizagem, então acho que por essas  
 293 Duas situações uma de ordem pessoal e outra de ordem profissional eu busquei acho  
 294 principalmente compreender mais como que se manifesta, como que a criança acaba  
 295 falando sem usar as palavras né, que ela pode estar sendo vítima de abuso, eu acho que  
 296 foi justamente isso.

297 **7) Este texto está investido de que gênero, ou seja: que tipo de texto perfaz? Por  
 298 Quê (é este gênero)?**

299 Eu não sei, fazer uma classificação assim por gênero, eu não saberia neste momento  
 300 ta pontuando.

## II – QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM:

301 **1) O que no texto te pareceu como uma novidade? Por quê?**

302 Os dados estatísticos, principalmente. E lógico alguns, e algumas situações desse,  
 303 dessa questão que eu falei de como a criança acaba denunciando que ta sendo vítima  
 304 né, de abuso. Acho que basicamente isso.

305 **2) Que tipo de novidade você espera encontrar em um texto como este? Por quê?**

306 Tipo de novidade. Olha eu, eu, basicamente, vamos supor se eu buscar ler artigos  
 307 semelhantes acho que eu vou ta buscando, não que eu tenha buscado isso neste texto,

308 Mas eu gostaria de ta encontrando em outros artigos formas de intervenção, formas  
 309 de intervenção, é com a própria criança que t´a sendo acusada, formas de intervenção  
 310 Com a família, com o próprio agressor, dados que mostrem como que voc~e pode  
 311 depois, é lógico parece que este texto tem um um caráter mais preventivo, né? Já  
 312 discute um pouco este perfil, estes sintomas e tal, é mais depois que aconteceu como o  
 313 próprio texto pontua aqui, quer dizer a criança acaba sendo vítima e isto deixa marcas  
 314 pro resto da vida. Então como que você pode trabalhar estas marcas, né. Acho que ao  
 315 buscar um outro texto deste e u gosatria de ta vendo é dados neste sentido. É e  
 316 gostaria de ta vendo também dados sobre, políticos né, ou sobre políticas públicas de  
 317 combate né ao abuso sexual da criança e do adolescente. Então por exemplo, ali  
 318 aquela questão que eu falava da denúncia né, parece que é muito simples só chegar e  
 319 denunciar. Gosatria de estar vendo dados também sobre como o Brasil ta se  
 320 organizando, sobre como os estados se organizam para começar de fato a combater  
 321 Isso, né. A relação Conselho Tutelar e, vamos supor, delegacias e o juizado né enfim,  
 322 Toda essa rede né, acho que basicamente em outro artigo eu gostaria de ta vendo isso.  
 323 **3) Você gostou ou não do texto? Por quê?**  
 324 Gostei. Eu gostei porque eu acho que veio ao encontro do que eu tava objetivando  
 325 quando eu peguei pra ler, dentro daquela questão que eu falei, profissional e pessoal,  
 326 eu queria coisas assim simples né de, e que acabassem acrescentando no  
 327 conhecimento. Então eu gostei por causa disso, ele foi um texto simples, objetivo e eu  
 328 acabei tendo esses, esses elementos assim, algumas informações novas.

### III – QUESTÕES SOBRE CULTURA LEITORA:

329 **1) o que te levou a selecionar este texto para leitura?**  
 330 È a seleção ali. Então eu acho que foi essa questão. Essa questão pessoal que eu falei  
 331 ainda pouco né, éé.. e essa questão profissional. Na verdade quando eu tava olhando lai  
 332 a relação de textos, teve um outro texto que me chamou a atenção que foi a questão do  
 333 surdo, é a questão da integração do aluno surdo ou da pessoa surda na sociedade. Só  
 334 que n a verdade esse artigo quando eu peguei eu já tinha olhado no sumário e eu já  
 335 tinha olhado o resumo, então por uma questão ética eu acbei não selecionando o artigo  
 336 porque eu já tinha dado uma pequena olhada né, e como eu sabia que tinha que ser um  
 337 artigo que eu não tinha tido nenhum contato, então acabei deixando ele de lado, e eu  
 338 Teria interesse nesse outro pela questão profissional que é trabalhar com surdez. Ai  
 339 depois comecei e realmente os outros não me chamaram muita atenção e quando eu  
 340 cheguei nesse contra, eu até fui umas duas, três vezes e voltei nesse do início, esse  
 341 sobre a violência da criança, sexual e aí me veio em mente a questão da escola, da  
 342 minha filha, da minha filha e a medida que eu ia lendo eu comecei, éé de alguma forma  
 343 ver que ele tava, de alguma forma ver, que ele tava também muito relacionado com a  
 344 questão profissional.  
 345 **2) Você costuma ler, no seu dia-a-dia? Que tipo de leitura, em que momento**  
 346 **e com que propósito?**  
 347 Então ta, eu costume ler. É, normalmente, normalmente eu leio textos científicos, né  
 348 Com o propósito de suprir as demandas que a gente acaba tendo, as demandas  
 349 profissionais né, e as vezes até por éé um certo robi, porque as vezes assim eu leio um  
 350 artigo, um artigo científico ou um livro porque tou tendo uma determinada demanda  
 351 naquele momento, quero compreender determinada demanda profissional. Em outras  
 352 situações eu vou ler mas não tenho muito esse compromisso, né. Então é sempre pra ter  
 353 Uma novidade mesmo né, mas acaba sendo um texto científico também. E sem ser o

354 texto científico eu gosto de ler, é basicamente numa situação que não ta com  
 355 compromisso profissional, hoje em dia eu gosto de ler poesia. E tou criando um hábito  
 356 de ler, de resgatar algumas questões de literatura infantil porque eu acabo, também me  
 357 ajuda profissionalmente, principalmente a questão da pedagogia, estando em contato  
 358 Com a educação, mas também porque eu acabo fazendo isso com as minhas filhas, né  
 359 por exemplo, esse final de semana eu fui numa livraria e fiquei lá tentando selecionar  
 360 alguns livros assim infantis e tal, daí achei um livro que, um livro até bastante grosso  
 361 assim e ele tem vários textos né pra essa idade assim de onze a treze anos, são textos  
 362 simples de no máximo duas páginas e são textos de histórias do mundo todo, né. É  
 363 então eu até li, a metade deste livro e tal, as histórias e comprei de presente para minha  
 364 Filha. Então eu to tendo ultimamente o hábito de resgatar algumas coisas aí do passado  
 365 né de literatura infantil e poesia.

366 Normalmente final de semana. Normalmente final de semana, né. É quase sempre  
 367 domingo.

368 **3) Quais são os temas das suas leituras acadêmicas? Por quê você lê sobre**  
 369 **estes assuntos?**

370 De mestrado. É de mestrado foi, basicamente textos sobre linguagem né, sobre  
 371 linguagem e cognição, é e neste contexto de linguagem e cognição muitos deles  
 372 voltados a questão da afasia né, ou de outros transtornos de linguagem de fundo, é  
 373 associados a alguns tipos de lesão do sistema nervoso central. E lia né, ou leio estes  
 374 textos por causa da dissertação mais também por causa da formação né, em  
 375 fonoaudiologia, já que dentro da formação em fonoaudiologia eu tenho formação tanto  
 376 na questão de linguagem né, na questão de aquisição e patologia da linguagem e tenho  
 377 também na questão da motricidade, né facial, em questões associadas como eu falei ali  
 378 ainda pouco a questão da deglutição né. Então leio no mestrado estes tipos de temas  
 379 associados a questão profissional mesmo, a questão da formação.

380 **5) Como você chega aos textos que lê? O que te leva a buscar**  
 381 **ou a ler determinado material? Como se dá esta busca?**

382 É muito variado isso. Assim, tem situações que são ocasionais. Por exemplo, você  
 383 encontra alguém, alguém comenta há tal livro ou tal texto, daí eu penso, pó isso tem  
 384 relação com uma demanda, como eu falei que eu to tendo, com uma dificuldade que eu  
 385 to tendo ou isso vai me acrescentar. Então eu acabo pegando essa bibliografia e vou  
 386 atrás. É tem outras situações que eu já vou objetivado, tipo assim to com vontade de ler  
 387 né, vamos supor Alguma coisa sobre, é algum estudo sobre afasia né, algum estudo  
 388 recente. Daí eu vou a Internet, vou a biblioteca, né, então já vou objetivado pra isso. É  
 389 tem outras situações que são pela obrigação né, que é a leitura mis chata que tem.  
 390 Então assim é quando teu orientador chega e fala assim, não lê tal texto e você não  
 391 Tava muito afim, até mesmo numa situação de aula, vamos supor você vai trabalhar um  
 392 determinado tema com aluno, você tem né que ler isso, né mesmo não tendo nenhuma  
 393 vontade. Por exemplo eu vivi uma situação recentemente porque né os alunos queriam  
 394 compreender mais a fundo a questão da incompatibilidade sanguínea. Aí eu bom, vou  
 395 ter que estudar a incompatibilidade sanguínea, mas assim eu fui forçado. Não tinha  
 396 nenhuma vontade estudar incompatibilidade sanguínea. Então às vezes isso também.  
 397 Então acho que basicamente ao acaso ou já vou objetivado mesmo porque eu to tendo  
 398 Uma determinada dificuldade, ou já vou objetivado no assunto, ou forçado mesmo,  
 399 sobre pressão.

400 **6) Qual é seu tema de estudo no mestrado? Em que sentido ele influi**  
 401 **nas tuas escolhas quanto ao que ler? Como?**

402 A sim. Sim. O meu tema é, na verdade eu to discutindo a questão do cotidiano na  
 403 afasia, né. É na verdade, é o tema é esse, né? A relação cotidiano e afasia. É e se ele

404 influencia, éé no que eu escolho para ler, a sim, sim, influencia em quase, quase tudo  
405 porque na verdade quando eu comecei a faculdade de fonoaudiologia a afasia me  
406 chamava muita atenção, sempre fui apaixonado pelo tema. Diversas situações de  
407 conhecidos que eu vi em situação, é ficarma afásicos e me chamava atenção as veze  
408 quando eu ia em hospital e percebia que as pessoas tinham afasia e ficavam sem  
409 nenhum tipo de atendimento, éé e eu via também na fonoaudiologia uma chance de ser  
410 um profissional que se destacasse assim eu me aprofundasse no tema porque não tinha  
411 no estado ninguém que realmente estudava o assunto, então eu já gostava do tema, já  
412 gosto do tema a bastante tempo, e aí este tema desde o começo quando eu entrei no  
413 mestrado eu queria estudar afasia, né é já tava decidido a isso. Algumas vezes sentei  
414 vamos supor com o meu orientado e ele disse ba, não mais então vamos mudar não  
415 vamos fazer de repente com afasia, mas vamos, éé em algumas vezes ele quase me  
416 convenceu e depois ele me convenceu não a voltar para afasia né, éé então o tema  
417 lógico, eu acho que na maior parte das vezes ele acaba estimulando o que eu vou , o  
418 que eu vou éé ler. Porque mesmo quando não é um tema específico de afasia, mas as  
419 vezes eu vou ler pensando nisso. Por exemplo, a questão do cotidiano, então eu venho  
420 agora com muita freqüência até trabalhos da sociologia sobre cotidiano e então, eu leio  
421 aquelas discussões e to as vezes tentado transportar aquilo para entender algumas  
422 situações de família, e inclusão do afásico na sociedade e tal a partir desta leitura.  
423 Então acho que determina em quase 100 % o que estou lendo.



## ANEXO D – DADOS DO SUJEITO 3

### PROTOCOLO VERBAL

- 1 **COMANDO:** Agora, eu gostaria que você lesse o texto falando tudo o que lhe vem à  
 2 mente, mas principalmente que você leia em voz alta a informação do texto que lhe  
 3 pareça nova, explicando em que sentido ela é uma novidade.
- 4 Da década de 90, internet, vendas né. Realmente as tecnologias provocam uma  
 5 transformação radical né, na sociedade.
- 6 Aqui vai falar sobre gênero discursivo. Gênero discursivo [servirá como embasamento  
 7 para o estudo, uma vez que ele dá conta dos aspectos formais, funcionais, cognitivos e  
 8 Culturais que explicam o funcionamento das HPCI nas práticas discursivas da sociedade  
 9 contemporânea].
- 10 É interessante isso aqui, eu não tinha lido sobre Aristóteles. Sobre a retórica, três tipos da  
 11 arte da persuasão. A oratória, ... é verdade. Finalidade, conceito, deliberativa conceitual  
 12 (aqui ela lê o quadro da página 137).
- 13 Interessante isso aqui, eu não tinha visto sobre essa perspectiva, sobre a oratória, achei  
 14 interessante.
- 15 Isso aqui a gente viu na disciplina de formação em ciências da linguagem, na ... Sausurre  
 16 e Baktin, gênero, as construções de gênero.
- 17 Marcuschi, gêneros que evoluem, a gente viu com a Mariléia.
- 18 Bom se é pra falar tudo o que ta vindo na minha cabeça este texto aqui era bom pra te ler.  
 19 Oh legal isso aqui oh, [a caracterização de um gênero, enfim, pode ser feita por sua forma,  
 20 por sua função, pelo suporte (papel ou tela de computador) e mesmo pelo ambiente em  
 21 que a ação social se concretiza em linguagem.]
- 22 Então são as formas de linguagem que o gênero pode ser classificado, caracterizado.  
 23 SHEPHERD e WATTERS, já li alguma coisa mas não me lembro bem. Já li alguma coisa  
 24 sobre WATTERS.
- 25 Cibergênero é um termo super novo né, que aí envolve então as, os tipos de, como é que  
 26 vou dizer, eles aplicam a noção de gênero mas na internet né, no computador.
- 27 Ah legal isso aqui. [Enquanto os gêneros não digitais são normalmente caracterizados

28 pelas tríades de atributos] ou seja [<conteúdo, forma> ou <propósito, forma>, para  
29 Shepherd e Watters (1999) os cibergêneros se caracterizam pela tríade <conteúdo, forma,  
30 funcionalidade>, sendo funcionalidade definida pelos pesquisadores como o conjunto de  
31 possibilidades interativas que o novo meio digital oferece,] assim ó:[ navegar por links;  
32 enviar e-mails; buscar informações; participar de discussões] chates né; [fazer pedidos de  
33 compra; solicitar informações. Neste estudo, como explicado nas seções que seguem,  
34 propõe-se que à tríade <função/propósito; conteúdo;forma> sejam acrescentados os  
35 atributos <interatividade; usabilidade>], p. 139 interatividade porque vai interagir com  
36 outra coisa e usabilidade né, pra que fim ele é usado.

37 Bom tem aqui função, uso... Bom, vamos ver.

38 São específicos dos cibergêneros de home page. Vamos ver. lê....lê... diz: ta um pouco  
39 repetitivo isso aqui.

40 Interessante como é que é [Nas relativamente recentes pesquisas sobre os elementos  
41 constitutivos dos cibergêneros, pode-se citar o estudo experimental de Toms e Campbell  
42 (1999), no qual os pesquisadores procuravam demonstrar se a existência de determinados  
43 atributos formais (características físicas do texto) e funcionais (seu conteúdo semântico)  
44 facilitaria o reconhecimento de um documento como representante de um determinado gê  
45 nero digital, facilitando assim a interação de usuários com ele.] p. 142

46 Há entendi, entendi, os atributos formais e funcionais. Ta. [Os resultados sugerem uma  
47 maior eficácia na forma (em relação à função) no fortalecimento de pistas para que o  
48 usuário identifique com sucesso o gênero de um documento. A própria organização  
49 formal do texto já daria ao usuário indicações quanto ao seu conteúdo. Toms e Campbell  
50 (1999) sugerem que o uso dos gêneros como metáforas de interface na elaboração de  
51 documentos digitais permitiria a criação de sistemas de gerenciamento de dados que  
52 facilitariam o acesso à informação.] P. 143.

53 Hum, ta entendi, tá. [Esse atributo relaciona-se à forma como as tecnologias digitais  
54 permitem ao beneficiário realizar ações tão diversas quanto enviar mensagens e fazer  
55 pesquisas. Neste trabalho, propõe-se que o conceito seja enriquecido pela análise de Silva  
56 (1998), para quem a interatividade pressupõe participação, bidirecionalidade e  
57 potencialidade-permutabilidade.] tá.

58 Há bem interessante. A televisão é vista como interativa e não é tão interativa assim. É  
59 verdade. [Ele ainda nos lembra que uma tecnologia realmente participativa e bidirecional  
60 (portanto interativa)] e que tem os dois lados [é o telefone]. Oh, claro. [Pois ele nos  
61 permite a alternância entre os papéis de emissor e receptor e ainda nos dá a autonomia para  
62 dizer o que quisermos.] P. 143 Óh, bem interessante, isso daqui.

63 [Como exemplos de recentes tecnologias interativas, porque possibilitam participação,  
64 bidirecionalidade e, principalmente, permutabilidade, Silva cita CD-Roms e home pages,  
65 que nos permitem navegar pela informação livremente e de forma não seqÜencial.] então  
66 isso é interatividade, interagindo com os dois lados.

67 Porque ele já obtém uma informação e pode mexer com ela, pode lidar com ela, há uma  
68 informação.

69 [A fim de que possamos compreender como forma e interatividade se inter-relacionam  
70 nas HPCI, descreveremos alguns elementos estruturais analisados em estudos de  
71 usabilidade] a ta jóia, então vamos ver.

72 É verdade, título e janela.[Dentre as home pages da amostra, 98% possuíam um título que  
73 poderia ser visualizado na barra de título navegador.]

74 Ainda não tinha pensado nisso. Ó, título de janela, né claro vai criar um nome de  
75 marcador né, num favorito e tal, título é importante, numa relação de sites não sei o que,  
76 mais ele é importante na identificação quando a gente minimiza a janela, é verdade.

77 A este textozinho aqui é bem “laite” assim, bem gostoso de ler. [Em 90% das home pages

78 da amostra havia uma forma para que o beneficiário entrasse em contato com o  
79 fornecedor].

60 Não confio nesse tipo de coisa aqui, que é a política de privacidade. Não confio muito  
61 nisso de dar os dados pessoais, nos sites sei lá...

62 Há as vezes não dá certo esse negócio de ferramenta de pesquisa... há eu não vou  
63 diretamente na busca.

64 Leitura rápida porque o computador funciona rápido; se não funcionar rápido caixão.  
65 Essa navegação de rodapé aqui eu não conheço. Como é que é? [Ao todo 80 % da amostra  
66 continham links de navegação localizados na parte inferior. Esses links costumam ser  
67 versões em forma de texto para opções presentes em menus gráficos e barras de  
68 navegação e garantem aos beneficiários o acesso às opções de navegação quando seus  
69 navegadores não estão habilitados para exibir imagens.]

70 Eu, eu não me lembro disso aqui não. [os pesquisadores também argumentam que tais  
71 links costumam ser incluídos sob a premissa de que as opções de navegação, que  
72 normalmente ficam disponíveis no topo das páginas, desaparecem da área visível para o  
73 beneficiário quando as home pages são longas e exigem rolagem (scrolling). Tê-las  
74 duplicadas em links na parte inferior da home page seria uma forma de facilitar a  
75 navegação sem exigir a rolagem da página para cima] (NIELSEN e TAHIR, 2002, p.43).

76 Não sei se é o que estou pensando isso aqui, vou olhar. [a interatividade desse recurso  
77 permite que o beneficiário clique em uma das opções de navegação apresentadas e  
78 Carregue outra página ou recurso do site (browsing). Será que é quando a gente  
minimiza?

79 Não entendi bem isso aqui. A ajuda. Ai ajuda nunca ajuda nada, é [Um recurso de ajuda  
80 estava presente em 54 % das Home pages da amostra. Em 41% dos casos esse recurso  
81 estava posicionado no canto superior direito, ou seja, próximo à ferramenta de pesquisa.]  
82 [As informações de ajuda, cujo acesso pode ser obtido por meio de um link nomeado  
83 apenas como ‘ajuda’ (help), ‘Perguntas freqüentes’ (frequently Asked Questions ou  
FAQs)

84 ou ainda ‘Atendimento ao Cliente’ (Customer Supprt), oferecem ao beneficiário soluções  
85 para problemas e dúvidas experimentados no uso dos recursos disponíveis do site.]

86 Nunca se entende nada na ajuda, né. Não preciosa nem clicar. [A forma como cada  
87 fornecedor implementa o recurso de ajuda a partir da home page varia, mas algumas  
88 possibilidades podem ser citadas.

89 Demora muito, quando a gente quer uma ajuda na hora o que que adianta mandar  
90 imprimir, ta, demora muito. Claro.

91 Nunca olhe o mapa do site, incrível. O que ele ta falando aqui que todas as páginas  
92 oferecem né mapa do site, dificilmente eu abro o mapa do site.

93 Até agora ta falando mais sobre a interatividade que a gente tem o ciberespaço, com a  
94 internet, com as home page né, o que elas oferecem. Bom, a gente está só descrevendo,  
95 vamos ver a publicidade então.

96 Bom até agora ele está descrevendo o que tem numa home page. A maioria das home  
97 pages tem né, são cibergêneros. Ferramentas, ferramentas que tem no cibergênero que  
98 tem na home page, são chamados de cibergêneros agora né, barra de navegação, janelas,  
99 publicidade, etc, links... tudo isso são tipos de ferramentas chamadas de gêneros pelo o  
100 que eu estou entendendo aqui e que podem interagir, usabilidade.

101 Essa usabilidade aqui seria facilidades, como é que são usados.puxa é bem isso mesmo. É  
102 interessante ó, ‘FERRAMENTA DE PESQUISA [Nielsen afirma que esse recurso é  
103 extremamente importante para boa parte dos usuários (NIELSEN, 2000<sup>a</sup>; 2000c; p. 224) e  
104 os estudos de usabilidade já comprovaram que, ao entrar na home page, o usuário espera  
105 encontrar um campo de pesquisa com um botão ao lado. Se em lugar deste campo houver

106 apenas um link direcionado para uma página interna do site, tal link provavelmente será  
 107 desprezado e o usuário presumirá que “o site não dispõe de recurso de pesquisa”  
 108 (NIELSEN e TAHIR, 2002:20).  
 109 BÁ, O QUE EU FALEI ANTES, VERDADE, sobre a ajuda Nielsen diz que é um recurso  
 120 pouco útil e que não tem realmente paciência para ler sobre a ajuda. Há, aí que engraçado  
 121 isso aqui. [“Todos os usuários dizem que desejam mapas de sites e {que se sabe a  
 122 partir} da pesquisa sobre hipertexto que diagramas panorâmicos ajudam os usuários a  
 123 encontrar as informações mais rápido”] (NIELSEN, 2000c, p.221). só que... o estudos que  
 124 Nielsen fez [os usuários relutam em usar mapa do site], eu pensei que era só eu. E as  
 125 vezes tem dificuldade até para encontra-los, meu Deus.  
 126 É que as pessoas não tem paciência para ficar lendo, elas já querem ir direto clicar no que  
 127 interessa, não ficar olhando mapa, nem ajuda, nem nada. Interessante. É bem isso aqui.  
 128 Sobre o texto as pessoa primeiro lêem rapidinho para ver se interessa, se interessa elas  
 129 vão ler atentamente.  
 130 Ué cadê a letra B, já estou no c.  
 131 Ta, interessante isso aqui. Gênero então seria home page e os sub gêneros home page  
 132 Pessoais, home pages corporativas, ta.  
 133 Há ta, entendi.  
 134 (Voltar para tentar entender o que ela falou a respeito do 4, sobre os quadros).  
 135 Claro se ele tem funções diferentes, pessoais, fins comerciais é totalmente diferente.  
 136 Eles vão ter fins diferentes, claro. Há elementos típicos de uma home page pessoal:  
 137 mensagem de boas vindas; contador de visitantes; animação; livro de visitantes, claro.  
 138 Vamos ver as conclusões então.  
 139 [Pelas análises empreendidas (conforme constam na literatura da área), concluímos que o  
 140 Conceito de gênero é útil no estudo das HPCI por permitir a compreensão do modo como  
 141 os aspectos formais, interativos, funcionais, cognitivos e culturais se inter-relacionam  
 142 para garantir que fornecedores e beneficiários empreguem essa nova forma de texto para  
 143 Alcançar seus objetivos.]  
 144 ta aí uma coisa que eu não tinha a idéia ainda, de como se uma home page não for bem  
 145 feita, vai causar, uma home page comercial vai causar prejuízo, [os resultados de tais  
 146 estudos nos ensinam que, quando as HPCI são criadas sem prévia consideração dos  
 147 Modelos mentais dos beneficiários, o resultado são problemas de uso potencialmente  
 148 Danosos para os fornecedores.]  
 149 Claro, e é o que mais acontece. Na maioria são mal feitas pra caramba. aqui é um sub  
 150 gênero, né. Bem legal. Eu gostei desse texto pra caramba.

## RECONTO DO TEXTO

151 **Comando dois: o que este objetiva? Quais informações podem ser vistas como**  
 152 **pistas de sua função enunciativa (do que ele quer provocar no leitor)?**  
 153 O texto ele fala então, ele faz uma análise dos cibergêneros que é uma coisa super  
 154 nova, descreve né, vamos dizer assim ferramentas, uma home page né, a home page  
 155 aleais ele coloca como um gênero, como um cibergênero né, e dentro da home page  
 156 então tem um monte de ferramenta que as vezes tu não, passa despercebido, e são  
 157 coisas que e ele descreve um por um, um dos itens, com itens de ajuda, uma pesquisa  
 158 que foi feita, uma pesquisa que Nilsen fez. Nilsen e outro autor que agora esqueci o  
 159 nome. Gravei o Nilsem porque eu já li bastante sobre Nilsen. E o Nilsen ele então fez  
 160 essa pesquisa como os usuários interagem com a home page, como há interação e  
 161 quando é que há interação, né. Que nem sempre há interação, então ele viu mais a

162 questão da interação. E aí o, ele colocou ali da, por exemplo o item de ajuda. Disse o  
 163 que era, primeiro ele descreveu cada um dos itens, né e depois ele verificou na  
 164 pesquisa se as pessoas realmente usavam isso. Daí eu fiz comentário no meio da  
 165 leitura que eu nunca vou no item de ajuda, porque ajuda nunca ajudava nada, na hora  
 166 que eu tava descrevendo e depois ele escreveu realmente as pessoas não lêem a  
 167 ajuda por que ela é muito longa. Ai eu achei engraçado e interessante porque eu fiz  
 168 esse raciocínio antes, depois li na pesquisa. outro raciocínio que eu tinha feito aqui  
 169 publicidade, é muito chato aquilo tu ta pesquisando e de vez em quando aparece  
 170 aquilo, quando é um site é vamos dizer assim gratuito né, que te fornecem algumas  
 171 coisas gratuitas, eles dão colocam aquilo e tu vai fechando, fechando, porque eles  
 172 aparecem nos lugares que tu estás lendo. Estás lendo e ele começa aparecer, então é  
 173 muito chato aquilo ali, então eles sugerem que seja colocado só umas três em lugares  
 174 estratégicos, então que os Websiters planejem melhor, são coisas que a gente que  
 175 está acostumado com internet e que tem solução, mas a gente como é uma coisa  
 176 nova, a gente ainda não se deu conta. Né então por isso que eu achei legal porque  
 177 agente ta, eu pelo menos utilizo internet todo dia basicamente, vou pesquisar, o que é  
 178 mais procurado são as ferramentas de busca né, de pesquisa e se não tiver ali o link,  
 179 um botãozinho ali pra te clicar e pedir, fazer a tua pesquisa tu não olha, se tiver, se  
 180 tiver não um link um botão. Se for em link pra abrir uma página, a pessoa ignora. E é  
 181 verdade, pelo menos comigo. Eu me identifiquei com o texto porque eu me coloquei  
 182 no lugar do usuário e tudo o que ele explicou ali eu sou um usuário que faz isso. Se  
 183 for para abrir, lá uma outra página, então desisto, não, não. Ou tem ali, ou e tem ali a  
 184 informação só porque tu não vai atrás, tu queres mais facilitado então ali a  
 185 usabilidade, ele usou o termo usabilidade ali, pelo menos pra mim, que eu tirei né,  
 186 que eu entendi como sinônimo de facilidade. O usuário quer facilidade. Uma coisa  
 187 que se use mais que seja fácil, então usabilidade ali ele usou como uma coisa que  
 188 seja fácil, então usabilidade ali ele usou como uma coisa fácil. Então ele descreve  
 189 então uma home page, então os gêneros, também das home page que também tem os  
 190 sub gêneros também já, que eu não sabia. Já tão classificando tudo e agente não sabe,  
 191 só usa. Que tem então as home pages comerciais e as home pages pessoais e elas tem  
 192 muita diferença. Então tem ali uma pesquisa tem um gráfico mostrando as  
 193 frequências que usam tais ferramentas, sites de ajuda, os banners, tal. E é isso, eu  
 194 acho resumidamente, é isso. deu pra entender, é bem gostozinho, bem facinho.  
 195 Ele traz uma discussão, primeiro uma informação que é cibergênero, que é supernova  
 196 né e descreve as mesmas e explica ainda como ela é utilizada. A princípio parece  
 197 uma coisinha banal, fica meio óbvio. Eu não sei mas ele está dando nome aos bois  
 198 né, como é que é, como é que não é, assim e assado. É interessante, e também no  
 199 final da conclusão, não só na conclusão em outras partes da pesquisa o Nilsen deixa  
 200 claro o que deve ser melhorado, para melhorar.

## RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

### I – QUESTÕES SOBRE COMPREENSÃO:

201 **1) Você acredita que tenha chegado a uma boa compreensão do texto? Por quê?**  
 202 Não, eu acho que teria que ter uma segunda leitura. Eu peguei o tema principal eu  
 203 acho. A leitura pra mim, quanto eu leio vou ler de novo o tema mais eu, uma outra  
 204 visão talvez né, talvez não mude a minha visão mais aprofunde a minha visão. Uma  
 205 só leitura é pouco, é pouco, eu peguei os termos gerais né, tanto que eu posso ter

206 trocado os termos, é então ali cada vez que eu leio, posso ver coisas novas.

207 **2) O que foi mais fácil de compreender?**

208 Mais fácil de compreender acho que a pesquisa, que eu me coloquei no lugar do  
209 usuário, que até então ele estava descrevendo né, foi um texto fácil eu acho, acho que  
210 foi um texto fácil assim, acho que a pesquisa foi mais fácil, né ali a prática né,  
211 aconteceu isso, isso . eu acho que foi mais fácil assim, a pessoa que escreveu ele  
212 descreve, ele tem uma linguagem fácil e também eu achei o texto mais fácil pela  
213 pesquisa , talvez porque eu lido com a internet. Já tenho uma base da internet e já li  
214 porque eu to trabalhando com hipertexto na minha pesquisa. Então o que me facilita  
215 bastante. Então a pesquisa foi mais fácil, eu me coloquei no lugar do usuário e  
217 realmente isso acontecia comigo.

218 **3) O que foi difícil de compreender?**

219 Mais difícil teve uma hora ali que ele colocou, fez uma descrição das ferramentas  
220 que eu não consegui identificar realmente, ele explicou uma coisa ali que eu não  
221 consegui compreender mesmo. Me projetei assim, quando eu estou usando a internet  
222 e eu não consegui ver, é uma questão de, é agora eu não lembro o nome correto, mias  
223 tem uma questão ali que eu não consegui compreender assim, e como uma  
224 ferramenta assim, tentei puxar assim mais eu não lembro, não lembro disso. Isso aí  
225 pra mim foi difícil até quero ver se realmente acontece, é sobre navegação, é que eu  
226 não compreendi bem, teria que retomar e ler melhor.

227 **4) O que, em termos do conteúdo, pareceu para você como importante no texto?**

228 Conteúdo, importante, eu acho a descrição foi importante, todo o texto foi bem  
229 dividido né, mas ele é importante até para o usuário compreender realmente o  
230 cibergênero né, que ta super em voga e as pessoas realmente não param para analisar,  
231 realmente isso e as pessoas só vão usando. Né não tem conhecimento.e ali eu achei  
232 engraçado porque eu foui me identificando e eu achei legal assim.

233 **5) O que, em termos do conteúdo, pareceu para você como sem importância?**

234 Conteúdo sem importância. As coisas que eu achei óbvias.há... bom até vou te dizer,  
234 vou dar uma duplicidade de opinião, a descrição no momento é importante mais para  
235 mim, importante talvez para outra pessoa, pra mim nem tanto. Foi interessante ler e  
236 realmente verificar que aquilo realmente acontece tal, mas como eu já estou  
236 habituada a usar para mim não é tão importante assim. É e não é, bom é isso não sei  
237 se tu compreende.

238 **6) Ao ler este texto o que você buscou nele? Por quê (buscou isto)?**

238 Primeiro porque viria de encontro com o que eu já gosto, que é informática,  
238 tecnologia no caso né , a tecnologia eu gosto de tecnologia e é uma coisa moderna,  
239 uma coisa nova e eu to tentando fazer uma pesquisa sobre isso. É o que eu gosto  
240 realmente, não sei nem te explicar exatamente porque não sei se é porque eu to em  
241 contato todo dia, né e também tinha curiosidade porque esse texto e dessa revista que  
242 eu secretario, né não pode dizer isso, pode né, e eu também queria ler sobre o  
243 cibergênero, o que que é e agora eu já sei o que é cibergênero.

244 **7) Este texto está investido de que gênero, ou seja: que tipo de texto perfaz? Por quê (é este gênero)?**

245 Descritivo, gênero descritivo. Também teve a pesquisa, mas a princípio descritivo.

## II – QUESTÕES SOBRE APRENDIZAGEM:

246 **1) O que no texto te pareceu como uma novidade? Por quê?**

247 Ai agora, posso dar uma olhada. Ba, não consigo acho lembrar. Teve uma hora que eu  
 248 assim isso eu não sabia. Há uma novidade, acho que agora eu captei. Quando ele falou  
 249 da diferença de home page corporativas, comerciais e pessoais ele colocou uma coisa  
 250 que eu não tinha me dado conta de como é importante, ele descreveu alguns erros né,  
 251 como esse da ajuda que eu te disse, o mapa do site que ele falou também como é  
 252 importante tal e coisa que a gente não usa, não vai atrás, o tópico já ajuda muito, e ele  
 252 descreveu assim que é importante para um site que quer vender, no caso comercial, que  
 253 essas coisas sejam bem colocadas, bem é feitas, as pessoas que fazem as páginas, que  
 254 elas facilitem bem isso porque tem que ser melhor feito nessas páginas, do que numa  
 255 pessoal, porque numa pessoal a pessoa quer sei lá promover, quer interagir com outras  
 256 Pessoas tal né, agora uma comercial ela quer vender, ela visa lucro. Então se isso não  
 257 for bem feito ele, não é uma novid..., é óbvio, porque quando é comercial isso é óbvio  
 258 mas eu não tinha pensado por isso então pra mim foi novidade. A informação não é, não  
 259 tinha pensado nisso antes, é não tinha visto por esse ângulo, é. Internet tu sabe que está  
 260 ali, a e é comercial também é tudo mais é igual uma propaganda bem feita né, então se  
 261 não for bem feita a página, não vai vender. E agente acha que ta bem feito. Não ta, acho  
 262 que essa é a novidade, ele colocou que não ta bem feito e pra gente parece que ta bem  
 263 feito, e não ta. Isso mesmo, só. Foi essa a novidade.

264 **2) Que tipo de novidade você espera encontrar em um texto como este? Por quê?**

265 Eu acho que todo texto que a gente vai ler, a gente quer aprender alguma coisa né, nova  
 266 assim. Então não só nesse tipo de texto mais em outros tipos né, pra mim tem que, esse  
 267 texto por exemplo eram coisas do meu dia a dia, são coisas do meu dia a dia e coisas  
 268 que eu não tinha me dado conta assim, né e que outras pessoas também, como a  
 269 isso que textos assim, é mais informação, a pessoa quer sempre mais informação, as  
 270 pessoas buscam nos textos isso, além de comprovações de coisas que ela já sabe, ela  
 271 também quer complementar mais.

272 **3) Você gostou ou não do texto? Por quê?**

273 Eu gostei, adorei. Eu vou me tornar repetitiva, mas porque eu me identifiquei com o  
 274 usuário pesquisado. Realmente vi ali que, foi de encontro as coisas que eu pensava em  
 275 alguns, em alguns tópicos né. Tirando as coisas que eu não tinha percebido, eu me pus  
 276 ali até como se eu tivesse feito, é feito parte da pesquisa. Por que outras pessoas lá,  
 277 porque foi feito nos Estados Unidos agem como eu. Eu gostei, eu achei legal. Achei  
 278 bem legal.

### III – QUESTÕES SOBRE CULTURA LEITORA:

279 **1) o que te levou a selecionar este texto para leitura?**

280 Primeiro por que o Taner eu quero ler. Quero ler com calma também, só que como  
 281 Taner eu, eu sei lá acho que é mais complicado por que já partiria para literatura,  
 282 né pelo texto que eu peguei. E assim, eu tava até compreendendo, mas eu não  
 283 saberia cientificamente fazer comentários adequados, eu tava mais, por que  
 284 geralmente quando eu leio, por mais que eu pense assim, eu leio em voz alta  
 285 também, mas é difícil eu fazer muitos comentários, talvez eu tenha que, fica umas  
 286 lacunas assim, eu guardo pra mim, não consigo externalizar isso aí. Eu faço leitura  
 287 de um jeito né, e aí e o outro então assim, então vou ler assim uma coisa que não  
 288 tenha que talvez pensar tanto, raciocinar tanto assim, porque, da onde, pra que vai  
 289 né, então u gosto de relaxar. Então aí em casa, eu leio, principalmente antes de ir  
 290 dormir eu vou ler alguma coisa para relaxar. No dia a dia no meu trabalho então eu  
 291 to sempre lendo, ou aqui na pós lendo os documentos, escrevendo cartas e né,

292 tratando com os alunos, ou na escola procurando, pesquisando o que dar para os  
293 alunos, né um melhor conteúdo, textos legais, que eles vão aprender, então cada  
294 um, cada leitura tem um propósito né, geralmente são esses três.

295 **2) Você costuma ler, no seu dia-a-dia? Que tipo de leitura, em que momento e com  
que propósito?**

296 Eu costumo ler. Depende do momento. Gosto de ler leituras de bolso e romances pra  
297 distrair e também costumo ler livros científicos para o estudo.

298 **3) Quais são os temas das suas leituras acadêmicas? Por quê você lê sobre estes  
assuntos?**

299 Bom, no momento estou lendo sobre cibergêneros. Estou lendo para escrever sobre a  
minha

300 dissertação.

301 **4. Em termos do ambiente acadêmico (o curso de mestrado), que tipo de texto você  
costuma ler? E por que?**

302 No momento eu estou lendo tudo o que vai de encontro a minha pesquisa né. Já li  
303 bastante coisa que não, que eu pensei, eu fui pelo título pensei que ia aprender  
304 bastante coisa mas no final vi que não serviu para muita coisa. Mas nada é perdido  
305 né, sempre é um aprendizado. Mas no momento estou lendo textos que vão de  
306 encontro, que falam né sobre o intertexto, que é o que eu quero fazer, a análise que  
307 eu quero fazer. Quando tava em aula eu procurava então ler o que eu tava  
308 aprendendo né, ler o que era solicitado e dali partia para outras leituras.

309 **5) Como você chega aos textos que lê? O que te leva a buscar ou a ler determinado  
material? Como se dá esta busca?**

310 Pelo tema, conversando com as pessoas, via internet, indicação de professores, na  
311 bibliografia dos artigos, projetos que, uma coisa vai levando a a outra, .... o que me leva a  
312 ler é se eu acho que o assunto é interessante, que vai ser proveitoso para o meu trabalho.  
313 Como já disse antes, através de indicações, de bibliografia, ....

314 **6) Qual é seu tema de estudo no mestrado? Em que sentido ele influi nas tuas  
escolhas quanto ao que ler? Como?**

315 O meu tema então é, uma análise de uma home page de língua estrangeira na teoria de  
316 hipertexto de Pierre Levi. Atualmente sim. Tudo o que eu estou buscando, é em função  
317 disso, são, da pesquisa. É é isso aí acho, ultimamente é isso. Há agora tudo o que eu pego  
318 na mão que tem lá: hipertexto, home page, on line, ensino a distância, eu to pegando. To  
319 pegando pra ver se tem alguma a ver. Por isso que eu  
320 digo, as vezes a leitura fica equivocada por causa dos títulos talvez, o título engana muito.



Este trabalho foi digitado conforme o  
Modelo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem  
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL  
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauén.