

# O USO DE HIPERTEXTOS ELETRÔNICOS EM AULAS DE INGLÊS

Simone da Costa Lima

Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada

Faculdade de Letras - UFRJ

sclmorgado@gmail.com / sclmorgado@yahoo.com.br

## Resumo

*A pesquisa a ser aqui apresentada, de cunho etnográfico e natureza colaborativa, foi realizada com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. Objetivamente, pretendeu responder às seguintes questões: “Quais as principais dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês? Tais dificuldades são minimizadas por interações professor-aluno ou aluno-aluno? Como são as interações que contribuem para minimizar essas dificuldades?”*

*Tomando como base a visão de linguagem, texto, leitura e aprendizagem como eventos sócio-culturais, o arcabouço teórico da pesquisa está pautado na abordagem sócio-interacional de leitura e na concepção sócio-construtivista de aprendizagem.*

*Os dados coletados através de questionários, entrevistas, gravação de aulas em áudio, observação, notas de campo e diário da pesquisadora indicam que a inserção de atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como língua estrangeira pode potencializar o processo educativo. Constatou-se que a organização dos aprendizes em pares promove uma maior interação entre eles, contribuindo para uma melhor compreensão textual. Os resultados sugerem também que, à medida que os usuários vão dominando o uso de ferramentas computacionais e a navegação hipertextual, sua compreensão textual se torna mais efetiva.*

**Palavras-chave:** leitura, hipertexto, ensino de línguas, novas tecnologias

## Introdução

A pesquisa a ser aqui apresentada constitui-se em uma dissertação de mestrado na área de Lingüística Aplicada vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. A Lingüística Aplicada é uma ciência inter e multidisciplinar que utiliza subsídios teóricos de diversas áreas como a sociologia, a filosofia, a lingüística, a pedagogia, etc. Seu foco de pesquisa são questões problemáticas da vida humana que são percebidas e analisadas a partir da linguagem que as organiza. Portanto, seu objeto de pesquisa é a linguagem em uso.

Tendo em vista a ampla expansão das redes de comunicação eletrônica – a Internet – e as demandas sociais surgidas em função destes avanços, questões referentes à linguagem utilizada em ambientes eletrônicos têm sido de grande interesse para pesquisadores da área.

No caso do Brasil, os principais problemas enfrentados pelo leitor durante a leitura de textos eletrônicos concentram-se em duas vertentes principais: a vastidão de informações e a predominância da língua inglesa.

Diversos estudos situam a língua inglesa como a de maior predominância na Internet, variando entre 70% a 85%. A língua portuguesa assume posições não muito honrosas, entre 1 e 4% do total.[...] O internauta, além da ansiedade causada pela grande quantidade de informação na Internet, importante para a sua vida profissional, carrega a culpa por saber, quando não consegue ler em inglês, que grande parte desse universo não está ao seu alcance (ALMEIDA, 2003:96-97).

Visando elucidar questões referentes à leitura em ambiente eletrônico, apresento como focos de investigação as dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros durante a leitura de textos em suportes eletrônicos (principalmente a leitura de hipertextos) e o papel das interações sociais em sala de aula de leitura para a solução dessas dificuldades.

Teríamos, então, as seguintes perguntas de pesquisa:

- Pergunta 1: Quais as principais dificuldades enfrentadas por um grupo de alunos do ensino fundamental durante a leitura de hipertextos eletrônicos em inglês?
- Pergunta 2: Tais dificuldades são minimizadas por interações professor-aluno ou aluno-aluno? Como são as interações que contribuem para minimizar essas dificuldades?

Ao buscar responder às perguntas acima, a pesquisa pretendeu contribuir com intravisiões relevantes para o ensino de leitura em inglês como língua estrangeira com o uso

de hipertextos eletrônicos no contexto da Educação Básica. Para tanto, o trabalho abrangeu as seguintes etapas:

- (1) uma revisão de literatura sobre leitura hipertextual;
- (2) uma revisão de literatura sobre interação em sala de aula de leitura com o uso de hipertextos eletrônicos;
- (3) a elaboração de uma proposta de intervenção em sala de aula de leitura baseada na utilização de hipertextos eletrônicos em inglês;
- (4) a implementação da proposta de intervenção em sala de aula de leitura e o acompanhamento desta através de instrumentos etnográficos de pesquisa.

### **Leitura de hipertextos eletrônicos**

Com a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante NTICs, surgem novas formas de pensar, de se comunicar, de acessar informações. Entre todas as NTICs, nenhuma se desenvolveu mais do que Internet. Com o advento da Internet, cada vez mais as pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento por meio digital. Como a linguagem disponibilizada nesse meio é centrada na forma escrita, (cf. MARCUSHI, 2005) o conceito de texto tem sido amplamente modificado.

Segundo Coscarelli (1999:84), além de “mudanças na estrutura e na organização textual, as novas tecnologias trazem consigo novas linguagens e novos tipos de texto”:

O texto deixa de ser um todo contíguo [...] de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e /ou animadas e sons. [...] O texto também sofre modificações na sua estrutura organizacional, que passa de uma seqüência linear definida pelo seu produtor a uma seqüência escolhida pelo leitor (COSCARELLI, 1999:84).

Esses novos tipos de texto poderiam ser agrupados, segundo a autora, em quatro grupos: o e-mail, a multimídia, o hipertexto e a hipermídia. Tendo em vista a amplitude dos novos tipos de texto possibilitados pelo avanço das NTICs e a impossibilidade de pesquisa de todos eles, o foco voltou-se ao terceiro tipo de texto apresentado: o hipertexto. Este tipo de texto é caracterizado por formar uma rede hierárquica de nós, interligados por diversas conexões. Um texto se conecta a outro, que se conecta a outro e assim sucessivamente. Nesse tipo de texto, a leitura deixa de ser linear e os caminhos de leitura são definidos pelo leitor a partir de diversos mecanismos de navegação (cf. COSCARELLI, 1999:85).

A concepção de linguagem como fenômeno social precisa ser ampliada ao texto e conseqüentemente à leitura. Do mesmo modo que diferentes conceitos de texto surgiram em função de uma evolução conceitual sócio-histórica da própria linguagem humana, apresento agora diferentes concepções de leitura.

Amorim (1997) apresenta três modelos de leitura: o modelo de decodificação, o psicolingüístico e o interacional. O primeiro modelo parte do pressuposto de que o significado é inerente ao texto e cabe ao leitor extraí-lo. No segundo modelo, o conhecimento prévio do leitor passa a desempenhar papel igual ou até mesmo mais importante do que as informações contidas no texto (cf. AMORIM, 1997). Já no terceiro modelo de leitura – o interacional – o processo passa a ser concebido como bidirecional, i.e., ascendente e descendente. “O leitor faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio [...] e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões” (AMORIM, 1997:78).

Nunes (2004) apresenta um quarto modelo de leitura: o sócio-interacional. A princípio, esse modelo seria um desdobramento do modelo interacional. Nessa concepção de leitura, o significado do texto é construído socialmente a partir da interação entre autor e leitor, atores de um evento comunicativo, ambos posicionados social, política, cultural e historicamente (cf. MOITA LOPES, 1996).

Novas concepções de texto e de leitura exigem, por sua vez, novas práticas de alfabetização e letramento. Partindo do conceito de alfabetização como sinônimo da aquisição do uso de uma tecnologia – a escrita –, os avanços tecnológicos nos apresentam uma nova demanda social: a alfabetização tecnológica, que está relacionada ao domínio de outros aparatos tecnológicos, em especial o computador.

O conceito de letramento, por outro lado, relaciona-se aos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. “Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler escrever; já o indivíduo letrado [...] é [...] aquele que usa socialmente a leitura e a escrita” (SOARES, 1998:3). Ser letrado digitalmente, então, está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita em ambiente eletrônico.

### **O papel das interações na sala de aula de leitura**

As concepções que os professores têm a respeito do processo ensino-aprendizagem, assim como do papel do professor e do aluno nesse processo, influenciam consideravelmente suas práticas pedagógicas.

Tradicionalmente a aprendizagem é concebida como sinônima de *transmissão de conhecimento*, pautada em atividades que focam a *imitação* e a *instrução*. O aprendiz é visto como incapaz de pensar, criar, refletir criticamente, construir seu próprio conhecimento; sua mente é apenas um receptáculo onde são depositadas as informações apresentadas pelo professor.

Gradativamente a concepção de aprendizagem pautada na imitação e na instrução começou a se modificar. Ela passou a ser concebida como sinônima de *construção de conhecimento*. A criança passou a ser vista como um ser pensante, capaz de descobrir, criar, construir o seu próprio conhecimento. Os pressupostos teóricos de Jean Piaget serviram de suporte para o trabalho pedagógico baseado na *descoberta* e deram origem à abordagem construtivista piagetiana.

Se a origem do conhecimento é concebida como uma experiência individual, como na abordagem piagetiana, aspectos sociais, históricos e culturais acabam sendo relegados a segundo plano. Torna-se necessário, então, uma abordagem de ensino-aprendizagem que compreenda o aprendiz como um ser social, interativo, situado histórica e culturalmente e que reconheça que “todo o conhecimento possui uma história” (BRUNER, 2001:65). Por buscar preencher essa lacuna, a abordagem sócio-construtivista mostrou-se adequada para fundamentar este estudo.

Ao contrário de Piaget, que concebia a aprendizagem como fruto da relação direta do aprendiz com o seu objeto de aprendizagem, para Vygotsky a aprendizagem é sempre mediada. O ser humano se relaciona com o mundo a partir de elementos mediadores que podem ser instrumentos ou signos. Os instrumentos seriam ferramentas utilizadas em diferentes tarefas, como a faca para cortar o pão, a escova para pentear o cabelo ou uma picareta para fazer um buraco na terra, por exemplo. Já os signos são formas posteriores de mediação, de natureza semiótica ou simbólica, construídas culturalmente.

Segundo Vygotsky, o principal instrumento de representação simbólica utilizado pelo ser humano é a linguagem. Ela apresenta duas funções básicas: forma de comunicação e forma organizadora do pensamento. “A linguagem constrói o pensamento e o próprio sujeito, sendo que é por meio dela que o ser humano constrói sua realidade, seu universo, situando-se e sendo situado sócio-historicamente” (KUSCHNIR, 2006:77).

Segundo os pressupostos vigotkianos, as crianças são vistas como detentoras de conhecimento, capazes de administrá-lo, manuseá-lo de forma objetiva. O bom aprendiz não é mais aquele capaz de imitar o professor, o que tem boa memória ou o que reflete individualmente sobre a sua aprendizagem, mas aquele que pensa e aprende de forma

colaborativa. Mais importante do que a aprendizagem individual é a construção coletiva do conhecimento. Na sala de aula sócio-construtivista, o professor deixa de ser um mero facilitador da aprendizagem, desempenhando agora a função de mediador e colaborador. Cabe a ele não apenas mediar a relação aprendiz – objeto de aprendizagem, mas também a interação entre os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Muitos dos pressupostos defendidos por Vygotsky e seus seguidores se aplicam à sala de aula de leitura. Os sócio-construtivistas “vêm a leitura, assim como a aprendizagem, como prática social. O contexto social afeta quando você lê, o que você lê, onde você lê, com quem você lê e claro, por que e como você lê” (YANG & WILSON, 2006:366).

Ao contrário de Piaget, que centrou seus estudos “no esclarecimento da estruturação cognitiva dos indivíduos, [...] [Vygotsky focou seu trabalho] no efeito da interação social, linguagem e cultura sobre a aprendizagem” (FOSTNOT, 1998:35). Para Vygotsky o aspecto interativo da linguagem atribui à aprendizagem uma natureza também dialógica:

Vygotsky buscou estudar o diálogo. Ele estava interessado não apenas no papel da fala interna sobre a aprendizagem de conceitos, mas também no papel do adulto e dos pares do aprendiz à medida que eles conversavam, questionavam e negociavam sentidos (FOSTNOT, 1998:37).

A principal função da escola passa a ser, então, a transformação do ser biológico em ser social. Esse percurso precisa ser percorrido pelo aprendiz de forma assistida. Conseqüentemente, o papel do professor é resgatado. Cabem a ele e aos demais indivíduos mais capacitados atuar efetivamente na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz (ZDP), que é a distância entre o que ele realiza com a ajuda de um par mais competente e aquilo que ele consegue fazer sozinho.

Associado ao conceito de ZDP, temos também o conceito de andamento (*scaffolding*) que “se refere ao suporte dado por outros – pais, colegas, professores, ou fontes de referência como dicionários, que possibilita ao aprendiz desempenhar bem uma atividade” (YANG & WILSON, 2006:365).

Os conceitos de ZDP e de *scaffolding* são essenciais para o trabalho pedagógico na sala de aula de leitura.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 2004:24) (Grifos no original).

## **Descrição das atividades implementadas**

Durante o processo de intervenção, foram implementadas três atividades de leitura de hipertextos eletrônicos em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a intervenção pedagógica sugerida não se constitui em um programa de ensino de leitura em inglês, mas indicou atividades que foram realizadas como uma inovação no programa regular de uma escola pública do Rio de Janeiro.

A escolha e elaboração das tarefas foram definidas a partir de duas linhas mestras: (1) o contexto de pesquisa e (2) a literatura revisada referente às características do hipertexto, aos modelos de leitura e ao papel das interações em sala de aula de leitura.

Com relação ao contexto, o pontapé inicial foi a entrevista concedida pela professora-colaboradora antes do período de intervenção. Segundo ela, em função do calendário escolar, teríamos disponíveis para a realização das atividades apenas três aulas distribuídas no período de dois meses e meio (início de setembro até meados de novembro). Essas aulas não poderiam ser seguidas e deveriam substituir atividades de leitura com texto impresso já propostas com base nos capítulos três e quatro do livro didático adotado pela instituição investigada.

As três atividades a serem apresentadas abaixo foram implementadas em duas turmas distintas e, algumas vezes, houve necessidade de fazermos algumas adaptações de uma turma para outra. A maior parte das atividades foi realizada primeiramente pela turma A e posteriormente pela turma B, em espaços físicos distintos (laboratório de informática e mediateca de inglês). A duração de cada atividade, a princípio planejada para ser a mesma, foi variável. As atividades compreendiam de um a dois tempos de aula (45 minutos cada). Vale ressaltar também a importância de todo um processo de negociação entre mim e a professora-colaboradora para o sucesso das atividades e, conseqüentemente, da própria pesquisa. Esse processo de negociação incluía a preparação, a implementação e a avaliação das atividades.

A primeira tarefa utilizou um hipertexto sobre Caetano Veloso com o tema do exílio disponível no site na NPR (National Public Radio). Em vez de divulgarmos diretamente o endereço eletrônico do hipertexto a ser trabalhado, surgiu a idéia de capturarmos uma imagem da tela e disponibilizarmos essa imagem em todos os micros antes do início da aula. Dessa forma, em vez de os alunos saírem clicando de forma aleatória nos links, eles seriam conduzidos (por meio da interação com a professora) a inferir que tipo de informação poderia ser obtida a partir do “clique” nos possíveis

hiperlinks (já que o cursor não virava “mãozinha” na imagem capturada da tela). Em um segundo momento, a turma pôde navegar pelo hipertexto a fim de confirmar ou não as previsões que haviam sido feitas. Quando a mesma tarefa foi realizada pela segunda turma, surgiu a idéia de disponibilizarmos em versão digital um roteiro para a realização da atividade. Em função do sucesso do uso do roteiro, este passou a ser usado durante a realização das demais atividades.

O hipertexto utilizado na segunda atividade incluía algumas páginas do site Kids Health que abordavam o tema do alcoolismo. Ao contrário da primeira atividade, cujos questionamentos propostos focavam apenas uma página, dessa vez, os alunos tinham que navegar por várias páginas até conseguir obter as informações necessárias. Alguns alunos demonstraram facilidade em navegar e localizar informações específicas (“scanning”), outros, contudo, pareciam perdidos em meio a tantas informações. Nessa aula, houve uma maior interação entre os alunos. Constantemente eles negociavam o sentido de algumas informações no texto e solicitavam a ajuda não apenas da professora-colaboradora e da pesquisadora, mas principalmente a do colega mais experiente, na concepção de Vygotsky, o “par mais competente” naquele momento.

A terceira atividade utilizou algumas páginas do site de uma instituição escolar britânica. A professora-colaboradora havia declarado o desejo de trabalhar com o site de uma instituição escolar de algum país de língua inglesa visando abordar o tema “Education”. Dessa forma, os alunos poderiam tecer comparações entre a sua realidade escolar e a de alunos de outro país. Além de aspectos referentes ao vocabulário e ao contraste entre diferentes realidades escolares, o roteiro utilizado abordava com clareza aspectos referentes à hipertextualidade como a não-linearidade, a multissemiótica e a intertextualidade.

## **Resultados**

Ao analisar os dados coletados por diferentes instrumentos etnográficos de pesquisa (questionários, entrevistas, gravação de aulas em áudio, observação, notas de campo e diário da pesquisadora), tendo em vista as perguntas de pesquisa, procurei identificar aspectos recorrentes e, assim, estabelecer núcleos de significados organizados em categorias e subcategorias.

Com relação às dificuldades dos alunos (cf. pergunta de pesquisa 1), foram identificadas dificuldades específicas de leitura hipertextual e dificuldades gerais de compreensão textual. As dificuldades do primeiro grupo foram subdivididas em quatro

subcategorias: (1) dificuldade em localizar informações específicas ou um link, (2) dificuldade em fazer previsões a respeito das informações disponíveis a partir de um link, (3) dificuldade em navegar entre diferentes páginas e (4) dificuldade em verificar a veracidade das informações disponíveis na web. Com relação à segunda categoria, as principais dificuldades observadas nos dados se relacionavam ao vocabulário e duas subcategorias foram identificadas: dificuldade relacionada ao conhecimento do vocabulário e dificuldade no uso de procedimentos para lidar com termos desconhecidos. A literatura nos sugere que o destaque dado ao vocabulário está relacionado à crença dos alunos de que precisam entender todas as palavras do texto, crença esta pautada em uma visão de leitura como decodificação.

Os resultados mostram que, em um primeiro momento, os alunos tiveram mais dificuldades com a navegação. Posteriormente, depois de superadas as dificuldades com a navegação, eles passaram a se preocupar mais com o texto em si e, por consequência, com a compreensão das palavras nos textos. As dificuldades, de maneira geral, parecem apresentar uma ordem cronológica, de acordo com as etapas do trabalho. Pretendia-se, inicialmente, que as atividades propostas privilegiassem tanto aspectos relativos à navegação hipertextual, quanto aspectos relativos à compreensão textual. Entretanto, ajustes se tornaram necessários para que as atividades se adequassem às diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos. Como os roteiros das atividades 2 e 3 só foram feitos após a realização e a avaliação das atividades que as precederam, à medida que as dificuldades de navegação hipertextual foram sendo sanadas, outros aspectos foram sendo privilegiados. No primeiro roteiro, embora houvesse questões sobre o conteúdo do texto em si, havia um número maior de questões referentes aos aspectos de navegação, em comparação aos tipos de questões apresentados no último roteiro. Os dados mostram que, à medida que os alunos se familiarizaram mais com o ambiente digital, as dificuldades de navegação foram gradativamente superadas com a prática, ou seja, não foram tão frequentes. Os alunos, então, puderam se preocupar com questões relativas à compreensão textual propriamente dita. O domínio no uso de ferramentas computacionais e na navegação hipertextual torna a tecnologia mais “transparente”, menos “visível” e, quanto menos visível ela for, melhor será a leitura e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Com relação às interações em sala de aula de leitura (cf. pergunta de pesquisa 2), foram identificadas três categorias: (1) interações relativas às características do hipertexto eletrônico, (2) interações relativas ao uso do suporte virtual e (3) interações relativas à compreensão do significado do texto. Cada uma dessas categorias foi dividida em

subcategorias em função dos núcleos de significado identificados. As categorias referentes à segunda pergunta de pesquisa são, de modo geral, decorrentes das duas categorias relacionadas à primeira pergunta de pesquisa. As interações relativas às características do hipertexto eletrônico e ao uso do suporte eletrônico visavam minimizar as dificuldades específicas de leitura hipertextual. As interações relativas à compreensão do significado do texto, por outro lado, visavam sanar as dificuldades gerais de compreensão textual.

Alguns aspectos parecem ter influenciado, de forma significativa, as interações ocorridas. Inicialmente, o uso de roteiros escritos estimulou mais a interação entre os alunos. Esse fato pôde ser observado ao se comparar o padrão de interação da primeira atividade com a turma A (feita sem roteiro escrito) com o das demais atividades. Nessa primeira aula, houve predomínio da interação um-todos, já que ela esteve toda pautada na fala da professora e nas perguntas que esta fazia aos alunos. Nas demais aulas, por outro lado, houve predomínio da interação um-um, já que os alunos interagiam entre si de forma mais efetiva. Além disso, o uso dos roteiros deu aos alunos maior autonomia, o que possibilitou à professora atender às solicitações dos alunos de forma diferenciada, em função das dificuldades específicas de cada dupla. Muitas vezes, foi a leitura dos roteiros que desencadeou as interações ocorridas, já que as palavras neles contidas representavam a fala da professora.

Outro fato relevante foi a organização dos aprendizes em pares. O que inicialmente foi uma necessidade, já que o número de computadores não permitia que as atividades fossem realizadas de forma individual, tornou-se uma opção. Constatou-se que esse tipo de organização promoveu uma maior interação entre os alunos, contribuindo para uma melhor compreensão textual.

Como mencionado anteriormente, para a geração de dados foram empregados diversos instrumentos etnográficos de pesquisa a fim de garantir a triangulação dos diferentes tipos de dados e instrumentos e das perspectivas dos diferentes participantes (a professora, os alunos e esta pesquisadora). A observação das aulas, as notas de campo e as gravações em áudio das aulas foram fundamentais para avaliar o processo de intervenção. As entrevistas e o questionário deram acesso direto à perspectiva dos participantes.

Sendo uma pesquisa exploratória, a dissertação aqui apresentada pretende contribuir com intravisiões relevantes para o ensino de leitura, além de sugerir outras pesquisas envolvendo o uso de hipertextos eletrônicos em língua estrangeira ou em língua materna.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador (II). In: SILVA, Ezequiel. Theodoro da (org.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRUNER, J. Modelos de mente e modelos de pedagogia. In: \_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.59-70.

COSCARELLI, C. V. Leitura numa sociedade informatizada. In: Mendes, Eliana Amarante M, Oliveira, Paulo M, Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83-92.

FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo: uma teoria Psicológica da Aprendizagem. In: \_\_\_\_\_ (org). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.1998. Capítulo 2.

KUSCHNIR, A. N. Quem, quando, onde e por quê? A sala de aula sob uma perspectiva sociohistórica. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, p. 73-91, 2006. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG\\_0599.EXE/8495.PDF?NrOcoSis=25100&CdLinPrg=pt-](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8495.PDF?NrOcoSis=25100&CdLinPrg=pt-)> Acessado em 05 jul. 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas; Mercado de Letras.1996.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. *Visão sócio-interacional de Leitura*. Publicação em CD-ROM. *Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais*. Coletânea de documentos. IPEL- PUC-Rio. 2005.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. Este texto foi originalmente publicado no livro *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>>. Acessado em: 7 jul. 2005.

YANG, Lianrui & WILSON, Kate. Second language classroom reading: a social constructivist approach. *The Reading Matrix*. Vol. 6, No. 3, December 2006. Disponível em: <[http://www.readingmatrix.com/articles/yang\\_wilson/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf)>. Acessado em 05 jul. 2007.