

**EVENTOS DE LETRAMENTO COM USO DA INTERNET
NO ENSINO DE INGLÊS: UMA PESQUISA-AÇÃO**

por

JÚNIA AGDA CESTARI

Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada

Dissertação de Mestrado do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares.

Rio de Janeiro
UFRJ – Faculdade de Letras
2006

Cestari, Júnia Agda

Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação / Júnia Agda Cestari. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, 2006. 182 p.

Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

1. Internet e ensino-aprendizagem. 2. Língua Estrangeira. (Mestr. – UFRJ / Faculdade de Letras). I. Título.

JÚNIA AGDA CESTARI

Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares
Orientadora
Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Selma Borges Barros de Faria
Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Cristina Jasbinschek Haguenuer
Escola de Comunicação – UFRJ

Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini
Faculdade de Letras – UFRJ

Profa. Dra. Heloísa Gonçalves Barbosa
Faculdade de Letras – UFRJ

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2006.

Para Jefferson, Victor e Bárbara

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Irmã Maria Angélica por terem me amparado durante a realização desta dissertação.

À Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares, minha orientadora, por sua dedicação intensa e pelo profissionalismo com que me orientou e me ajudou a realizar e finalizar este estudo.

À Profa. Dra. Heloísa Gonçalves Barbosa, professora do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, pelo incentivo e colaboração na elaboração desta pesquisa.

Ao meu marido, Jefferson, que soube compreender minhas ausências do convívio familiar durante os finais de semana e as férias. Pelo seu grande incentivo dado a minha vida acadêmica e, principalmente, por sua profunda dedicação aos nossos dois filhos, Victor e Bárbara.

Aos meus queridos e amados filhos, Victor e Bárbara, que souberam compreender minha dedicação à Educação. Por terem me apoiado em alguns momentos difíceis vivenciados no percurso de realização deste trabalho.

À Jussara e ao Dias, meus pais de coração, que sempre me apoiaram e que me ajudaram a me construir como a pessoa e profissional que hoje sou.

À Jane, minha irmã e madrinha, pelo seu apoio e incentivo à minha vida acadêmica. Pela sua enorme dedicação à Educação durante estes quase 30 anos de magistério.

Ao meu irmão Jehovah e sua esposa Olympia, pela compreensão e apoio.

À Eliete, por ter assumido tão eficientemente a organização de meu lar no decorrer da realização deste estudo.

A minha querida amiga Glória Soares, por ter compartilhado comigo com sabedoria e benevolência muitos dos momentos de angústia e dúvida vivenciados no percurso deste trabalho. Por ter me ajudado na escolha dos filmes, cujos temas se tornaram os tópicos das atividades de leitura.

Aos meus amigos Cidália e Geraldo, pelo carinho e apoio durante estes três longos anos em que me dediquei a este estudo.

Aos professores do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, especialmente à professora Myriam Brito Corrêa Nunes, por ter me apresentado a Bakhtin e a Vygotsky, e ao professor Luiz Paulo de Moita Lopes, por ter me despertado para as questões relacionadas ao Multiculturalismo e à Mídia.

À Márcia Goulart, gerente da Cultura Inglesa filial Barra II, por ter acreditado na pesquisa e ter me apoiado na realização da mesma.

Às colegas de trabalho Anaíse, Ana Paula, Bárbara Tinoco e Regina Olga, que prontamente me substituíram em algumas de minhas aulas, para que eu pudesse resolver questões relacionadas à dissertação ou, mesmo, por motivo de doença. Sua colaboração e amizade foram muito valiosas.

Especialmente, a todos os trinta e cinco alunos, participantes da pesquisa, muitos dos quais se tornaram fundamentais para a realização deste estudo. Algumas de suas falas validaram minha dedicação e esforço.

The 'Information revolution' is here and it's here to stay. It is therefore incumbent upon educators to be informed about the many issues at stake in order to take informed positions on IT implementation, on the development of supportive teacher professional development, and on the theoretical and practical development of a Multiliteracies and multimedia cyber-pedagogy. Equally important is to give all students the critical analytic tools with which to assess the sociocultural and political consequences of technological change.

(Carmen Luke, 2000: 90-91)

CESTARI, Júnia Agda. **Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação**. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

RESUMO

Esta dissertação é uma pesquisa-ação que teve como objetivo investigar a percepção dos alunos sobre a inserção de atividades pedagógicas com uso da Internet que privilegiam a conversa sobre os textos e a perspectiva multicultural em aulas presenciais de inglês como língua estrangeira (LE) para o ensino e aprendizagem de leitura. Pretendeu-se promover a reflexão crítica dos alunos participantes da pesquisa no tocante a questões de cunho multiculturalista, a fim entender a vida social contemporânea como uma trama cultural resultante de uma operação de práticas discursivas.

A pesquisa-ação aqui desenvolvida fundamentou-se em uma concepção da sociedade contemporânea como um mundo da **economia da informação** (Luke, 1997) – por termos acesso à informação em larga escala através das redes do tipo *Web*, das redes de TV a cabo, dos canais via satélite – e, nas palavras de Beck (1997), como uma **sociedade reflexiva**, que tematiza a si própria. Em função desse cenário contemporâneo, este estudo buscou conscientizar os alunos acerca dos discursos da diferença e da diversidade através de uma **pedagogia dos multiletramentos** (Cope & Kalantzis, 2000), articulando uma metalinguagem que os possibilitasse entender como os múltiplos canais semióticos atuam no nosso processo de construção de sentidos. Através das conversas sobre os (hiper) textos, construto teórico trazido por Maybin & Moss (1993), o qual se apóia na visão sócio-interacional de leitura, foi oferecida aos alunos a oportunidade de construir, em conjunto, os significados dos hipertextos lidos.

Os dados, coletados através de questionários, entrevista, gravação de aulas em vídeo, observação, notas de campo e diário da professora-pesquisadora, indicam que a Internet, quando apoiada em uma proposta pedagógica consistente, pode potencializar o processo educativo. Constatou-se, neste estudo, que a inserção das atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como LE pode não só tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, mas, sobretudo, ajudar a promover a conscientização multicultural dos alunos. Evidenciou-se, principalmente, que a aula de língua estrangeira pode vir a ser um terreno cultural que possibilite a transformação dos alunos, desconstruindo valores e crenças que atuam como regimes de verdade. Os resultados sugerem, também, que os eventos de letramento realizados neste estudo potencializaram a aprendizagem de novo vocabulário e incentivaram a independência e a auto-confiança dos alunos pesquisados.

Palavras-chave: ensino de inglês, Internet, hipertexto, multiculturalismo, multiletramentos.

CESTARI, Júnia Agda. **Eventos de letramento com uso da Internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação**. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

ABSTRACT

The aim of this action research is to investigate the perception of the students concerning the implementation of pedagogical activities, which are carried out via the Internet, in the teaching and learning of English as a foreign language. These tasks acknowledge **multiculturalism** (McLaren, 2000), the **talk about texts** (Maybin & Moss, 1993) and a **pedagogy of multiliteracies** (Cope & Kalantzis, 2000) as important theoretical concepts to the teaching and learning of contemporary literacy. Central to this research is the development of a critical literacy fashioned around multicultural issues so as to provide the students with an understanding of the contemporary social life as a result of a multiplicity of discourses.

This action research was based on a view of contemporary society as the world of the **information economy** (Luke, 1997) – we have access to information on a large scale by means of the communication technologies such as the *web*, cable and satellite TV – and, in Beck's words (1997), as a **reflexive society**, which is a theme in itself. As a response to such contemporary world, this study tried to raise the students' consciousness concerning the discourses of difference and diversity, through pedagogy **of multiliteracies** (Cope & Kalantzis, 2000), drawing upon a metalanguage which will enable the students to identify and understand the multiple semiotic channels which involve the construction of meaning. The concept of **talk about texts** (Maybin & Moss, 1993), based upon the notion of reading as a social-interactional process, provided the students with the opportunity of negotiating and constructing the meaning of hypertexts as a group.

The data collected through the questionnaires, the interview, the video-recording of the lessons, the observation and the teacher-researcher's journal show that the Internet can be a valuable tool for Education if it rests on a solid pedagogical approach. The analysis of the data has indicated that not only can the use of pedagogical reading activities involving hypertexts make the classes more dynamic and interesting, but they also help to promote the students' multicultural awareness. It has become evident that an English as a foreign language classroom can be made into a cultural environment which may introduce students to issues of difference and diversity and, thus, challenge dominant regimes of representations and their respective politics. By learning how to identify, challenge, and rewrite these representations, the students promote their own transformation. The results have also demonstrated that the literacy events carried out here led to the learning of new vocabulary and stimulated the independence and the self-confidence of the students who participated in this study.

Keywords: English teaching, Internet, hypertext, multiculturalism, multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Multiculturalismo x Monoculturalismo.....	60
Quadro 2	–	Objetivos e procedimentos da atividade de leitura de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras”.....	73
Quadro 3	–	Objetivos e procedimentos da atividade de leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.....	75
Quadro 4	–	Objetivos e procedimentos da atividade de pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.....	76
Quadro 5	–	Objetivos e procedimentos da atividade de leitura de hipertextos sobre Verônica Guerin.....	78
Quadro 6	–	Objetivos e procedimentos da atividade de pesquisa na Internet sobre o jornalismo investigativo.....	79
Quadro 7	–	Objetivos e procedimentos da atividade de pesquisa na Internet sobre organizações mundiais de caridade.....	80
Quadro 8	–	Objetivos e procedimentos da tarefa “Tempo de matar”, incluindo a atividade de leitura de hipertextos sobre racismo cultural.....	83
Quadro 9	–	Especificação por idade e sexo dos grupos de alunos envolvidos nesta dissertação.....	90
Quadro 10	–	Descrição dos questionários aplicados na investigação.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS

CAE	- Certificate in Advanced English
EFL	- English as a foreign language (inglês como língua estrangeira)
FCE	- First Certificate in English
ILE	- inglês como língua estrangeira
LE	- língua estrangeira
Turma A	- turma avançada
Turma I	- turma intermediária
Turma IA	- turma intermediária adiantada

SUMÁRIO

Resumo.....	8
Abstract.....	9
Lista de quadros.....	10
Lista de abreviaturas.....	11
Sumário.....	12
1. INTRODUÇÃO	16
2. LETRAMENTO, PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA E HIPERTEXTO.....	23
2.1. Letramento e concepções de leitura.....	23
2.1.1. O conceito de letramento.....	24
2.1.2. Os modelos autônomo e ideológico de letramento.....	27
2.1.3. Modelo sócio-interacional de leitura – a leitura como prática social.....	33
2.2. Hipertexto e letramento digital.....	36
2.3. Hipertextos na sala de aula.....	41
2.3.1. Hipertextos na sala de aula de língua estrangeira – relatos de experiência e resultados de pesquisa	44
3. MULTILETRAMENTOS E MULTICULTURALISMO.....	51
3.1. Multiletramentos e pedagogia de multiletramentos	51
3.1.1. A pedagogia de multiletramentos e o ensino de LE.....	53
3.2. O multiculturalismo e a educação multicultural no ensino de línguas.....	57
3.2.1. O multiculturalismo – conceitos básicos.....	59
3.2.2. O multiculturalismo crítico e a construção da identidade e da diferença.	61
3.2.3. Educação multicultural e a Internet.....	64
3.2.4. A integração de conteúdo multicultural em aulas de inglês com uso de hipertextos.....	66
4. ATIVIDADES DE LEITURA DE HIPERTEXTOS NA SALA DE AULA DE INGLÊS	68
4.1. Critérios para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades.....	68
4.2. Contexto educacional de implementação das atividades.....	70
4.3. Descrição das atividades implementadas.....	71

4.3.1. Tarefa 1: “Amor sem fronteiras”.....	71
4.3.1.1.Leitura de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras” publicadas na Internet.....	72
4.3.1.2. Leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.....	74
4.3.1.3.Pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.....	75
4.3.2. Tarefa 2: "Veronica Guerin”.....	76
4.3.2.1. Leitura de hipertextos sobre Veronica Guerin.....	78
4.3.2.2.Pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo.....	79
4.3.3. Tarefa 3: <i>Webquest</i> sobre organizações de caridade internacional.....	79
4.3.4. Tarefa 4: “Tempo de matar”.....	81
5. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	84
5.1. Pesquisa-ação.....	84
5.2. Contexto de pesquisa.....	87
5.3. Os participantes.....	89
5.3.1. A professora.....	89
5.3.2. Os alunos.....	89
5.4. Procedimentos de coleta de dados.....	93
5.4.1. Gravação em vídeo das atividades.....	93
5.4.2. Notas de campo e diário da professora-pesquisadora.....	95
5.4.3. Entrevista e questionários.....	95
5.5. Procedimentos de análise de dados.....	97
6. RESULTADOS.....	100
6.1. Percepção geral sobre as atividades de leitura dos hipertextos.....	101
6.1.1. Quebra da rotina e dinamismo.....	101
6.1.2. Fonte de informação e de textos autênticos.....	103
6.1.3. Aprendizagem de vocabulário.....	106
6.1.4. Incentivo à independência e auto-confiança do aluno.....	109
6.2. Percepção a respeito das conversas sobre os hipertextos.....	110
6.3. Percepção sobre a questão multicultural.....	112
6.4. Percepção específica sobre as atividades de leitura dos hipertextos.....	118

6.4.1. Leitura e discussão de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras” (atividade da tarefa 1).....	118
6.4.2. Leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras” (atividade da tarefa 1).....	121
6.4.3. Pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras” (atividade da tarefa 1).....	123
6.4.4. Leitura de hipertextos sobre a jornalista irlandesa Veronica Guerin (atividade da tarefa 2).....	125
6.4.5. Pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo (atividade da tarefa 2).....	128
6.4.6. Leitura de hipertextos sobre organizações de caridade internacional (atividade da tarefa 3)	130
6.4.7. Leitura de hipertextos sobre questões relacionadas ao racismo (atividade da tarefa 4)	131
7. COMENTÁRIOS FINAIS.....	134
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
9. ANEXOS.....	144
Anexo 1 – Apresentação de PowerPoint sobre resenhas de filmes.....	145
Anexo 2 – Fichas de leitura sobre as resenhas do filme “Amor sem fronteiras”.....	148
Anexo 3 – Apresentação de PowerPoint sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.....	152
Anexo 4 – Fichas de leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.	153
Anexo 5 – Folha com instruções e sugestões de sites para a pesquisa sobre filmes retratados no filme “Amor sem fronteiras”.....	156
Anexo 6 – Ficha de leitura sobre a jornalista Veronica Guerin.....	159
Anexo 7 – Folha com instruções e sugestões de sites para a pesquisa sobre o jornalismo investigativo.....	163
Anexo 8 – Apresentação de PowerPoint sobre organizações mundiais de caridade.....	164
Anexo 9 – Ficha de leitura sobre organizações mundiais de caridade.....	165
Anexo 10 – Apresentação de PowerPoint sobre tipos de racimo e discussão sobre o filme “Tempo de matar”.....	167
Anexo 11 – Apresentação de PowerPoint sobre racismo cultural.....	170
Anexo 12 – Fichas de leitura de hipertextos sobre racismo cultural.....	172
Anexo 13 – Questionário n° 1.....	174
Anexo 14 – Questionário n° 2.....	175

Anexo 15 – Questionário n° 3.....	176
Anexo 16 – Questionário n° 4.....	177
Anexo 17 – Questionário n° 5.....	178
Anexo 18 – Questionário n° 6.....	179
Anexo 19 – Questionário n° 7.....	180
Anexo 20 – Questionário n° 8.....	181
Anexo 21 – Questionário n° 9.....	182

1 INTRODUÇÃO

Os críticos sociais e comentaristas nos dizem que estamos no meio de uma revolução tecnológica e informacional que irá mudar para sempre a forma de nos comunicarmos e conduzirmos nossos assuntos do cotidiano. Mas o que é a revolução da informação? Como as novas tecnologias terão um impacto em nossas vidas e o que estas mudanças significam para o futuro? O que tudo isto pode significar para a educação, para professores e alunos, para o ensino e a aprendizagem? (Luke, 2000: 69, tradução minha).

A Internet, como uma poderosa ferramenta tecnológica midiática eletrônica, trouxe grandes transformações para o mundo como um todo. A emergência do “ciberespaço”¹, um espaço de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, nos convida a refletir sobre a tarefa de ensinar e aprender na contemporaneidade. Cada vez mais nossa relação com o “saber” se fundamenta na fluidez, velocidade e renovação da informação. As tecnologias midiáticas de última geração que permeiam o contexto social contemporâneo apontam para a necessidade de estarmos constantemente alterando, substituindo, renovando e trocando conhecimentos. A mutação contemporânea da relação com o saber nos leva às metáforas centrais da “navegação” e do “surfe”, as quais implicam uma necessidade de aprender a “enfrentar ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança” (Lévy, 2000: 161).

A penetrabilidade das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação em todas as esferas da atividade humana altera substancialmente a natureza da sociedade contemporânea, causando transformações nas áreas econômica, cultural e social. Dessa forma, acredito que nós, educadores, devemos pensar a sala de aula, de uma forma geral, como um contexto interligado ao mundo, do qual seus participantes são partes inseparáveis. Assim como Laurillard (1994: 2), considero a interação do aprendiz com o mundo uma parte essencial do processo de aprendizagem, pois a partir dessa interação torna-se possível situar o seu conhecimento acadêmico em sua própria experiência do mundo. Acredito que observar, analisar e teorizar sobre o contexto macro e micro social em que vivemos seja uma maneira de contribuirmos para a construção de um mundo diferente e melhor. Nesse sentido, a seguir,

¹ O termo “ciberespaço” foi cunhado por William Gibson, em 1984, em seu romance de ficção intitulado *Neuromante*. Nesta obra, Gibson utiliza-se deste termo para designar o universo das redes digitais, o qual é descrito como um campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais e nova fronteira econômica e mundial.

farei um esboço de alguns aspectos de nossa sociedade contemporânea relevantes a esta pesquisa para entendermos como utilizamos saberes e articulamos a entrada do novo em nossas práticas sociais.

É comum ouvirmos que o momento atual tem sofrido grandes modificações em todas as esferas – culturais, política, social e econômica – causando um forte impacto no mundo como um todo. Tais mudanças têm acarretado uma grande e complexa ruptura e esmaecimento de diversos tipos de fronteiras, tanto nos níveis micro e macro, fornecendo-nos constantemente novos desenhos de significação através dos quais interpretamos e atribuímos sentido às nossas experiências. Em função de tais mudanças, as instituições profissionais estão constantemente sob o desafio do ritmo acelerado das leis do mercado e as instituições educacionais precisam corresponder à constante emergência de novas tecnologias de ensino e de informação. Diante desses fatos, tem havido uma diversidade conceitual relativamente extensa buscando caracterizar o mundo contemporâneo. Entretanto, podemos configurá-lo através da denominação mais geral de “globalização”, buscando sublinhar algumas de suas características mais marcantes, dentre elas:

- a compressão tempo/espaço decorrente da velocidade da circulação de discursos e imagens veiculadas em tempo real pela TV ou Internet, que não só apelam para o visual e cognitivo, tornando nossa percepção mais instantânea, fragmentária e multi-focal, como também nos fornecem novos espaços de experimentação, de visualidade e de construção de sentido (Bauman, 1999; Thompson, 2004);
- a transnacionalização das redes econômica, política e cultural, que operam em uma escala mundial e sobre uma base mundial, e o desenvolvimento dos sistemas de informação, que são aspectos marcantes da sociedade contemporânea, pois evidenciam o apelo mercadológico da vida social e cultural, a sobrecarga de informações e a onipresença das imagens midiáticas em nossas vidas (Bauman, 1999; Canclini, 2003, Thompson, 2004);
- a conseqüente multiplicidade de sentidos humanos, o esmaecimento do sentido moral do espaço público e a decorrente visibilidade de discursos e práticas que outrora não seriam pertinentes ao domínio público e, sim, ao privado – culto ao corpo, hibridação do público e do privado, apelo às celebridades instantâneas etc. (Bauman, 1999; Beck, Giddens & Lash, 1997; Fridman, 2000; Giddens, 2002).

Após esse esboço, percebemos a existência de múltiplos e entrelaçados desenhos disponíveis de significação, de produção de sentido, de procedimentos de subjetivação. Conseqüentemente, torna-se difícil darmos conta dos fenômenos sociais a partir de reflexões simplistas e causais. Esse novo horizonte aponta para a necessidade de nós, educadores, ajudarmos os nossos alunos a desvendar as operações ideológicas e de poder ocultas nas práticas discursivas diárias para que possamos evitar as cristalizações e engessamentos de regimes de verdade, causadores de desigualdades sociais, discriminações, diferenças etc.

Com certeza, atravessamos os limites nacionais, ao termos acesso às novas tecnologias de informação por meio das redes do tipo da Internet, das redes de TV a cabo e abertas, dos canais via satélite etc. Luke (1997:23) nos diz que vivemos num mundo da “economia da informação”, pois navegamos por discursos nunca antes navegados. Nesse contexto, compreender a relação existente entre o conhecimento e o poder é ainda mais vital. “O conhecimento é neutro?” e “A que interesses tem servido?” são perguntas que devem estar sempre presentes em nossas salas de aula. A resposta a essas perguntas requer um olhar sobre a cultura midiática contemporânea. Os canais de rádio e televisão, filmes e diversos outros produtos das indústrias culturais nos fornecem a todo instante a base da construção de nossas diferentes identidades, de nosso senso de classe, etnia, raça etc. As imagens midiáticas moldam nossa visão de mundo e nossos valores, ou seja, o que reconhecemos como positivo ou negativo, bom ou mal, moral ou amoral. Kellner (1995a: 13) nos diz que “as histórias midiáticas fornecem os símbolos e recursos através dos quais constituímos uma cultura comum e através da apropriação desta cultura nos inserimos nela” (tradução minha). Os canais midiáticos freqüentemente exibem imagens dramatizando e legitimando o poder de determinadas forças em detrimento de outras.

Diante desse cenário contemporâneo, nós, educadores atuais, temos o desafio de reestruturar nossos princípios pedagógicos a fim de darmos conta deste mundo cada vez mais complexo e cambiante. A noção de sermos tanto herdeiros como construtores ativos de padrões de convenções de significado nos leva a assumir co-autoria do futuro social da sociedade contemporânea. É preciso, entretanto, entender como iremos lidar com tamanha pluralidade de culturas, padrões de significação e formas textuais associadas às tecnologias de informação e multimídia. Como já vimos, as representações midiáticas estão alterando definitivamente a maneira como construímos e entendemos o mundo ao nosso redor. Minha suposição é que a Internet possibilita o acesso a discursos que podem legitimar as desigualdades e injustiças de uma sociedade baseada em gênero, raça, e desigualdades de classe e discriminação. Meu objetivo é introduzir atividades pedagógicas de leitura de

hipertextos em sala de aula de língua inglesa a fim de dar oportunidade aos alunos de entrar em contato com tais discursos de modo crítico, no sentido de sensibilizá-los e, assim, promover uma sociedade mais igualitária, democrática e mais multicultural.

Se partirmos do princípio de que o propósito fundamental da educação como um todo é oferecer aos alunos oportunidades de aprendizagem para que possam participar ativamente da vida pública, econômica e comunitária, o letramento pedagógico (cf. capítulo 2) assume papel de destaque nessa missão. É imperativo lembrar, portanto, que, no contexto dessas transformações, precisamos conceituar a nova pedagogia do letramento chamada de pedagogia de multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000). Acredito que a pedagogia de multiletramentos (a ser aprofundada no capítulo 3) será fundamental para esta pesquisa, uma vez que trabalha com modos de representação muito mais abrangentes do que a mera linguagem verbal, pois o textual se relaciona tanto como o visual, o áudio, o espacial e o comportamental. Partindo do pressuposto de que os significados estão cada vez mais multimodais, a pedagogia dos multiletramentos se torna particularmente importante na análise das informações veiculadas na mídia de massa, multimídia e hipermídia eletrônica.

Uma importante questão a ser considerada no que concerne à pedagogia de multiletramentos (cf. capítulo 3) refere-se à crescente diversidade local e a interligação global que vivenciamos atualmente através dos canais midiáticos e das tecnologias de informação. É exatamente essa multiculturalidade (cf. capítulo 3) que precisa ser abordada de forma mais abrangente em nossas salas de aula com vias a questionar a relação entre poder e informação construída nas mensagens veiculadas nos meios de comunicação e informação midiáticos e eletrônicos. Através da pedagogia de multiletramentos, nós, educadores, podemos tentar dar conta dessa variedade de formas textuais associadas às tecnologias de informação e multimidiática, pois teremos acesso às formas representacionais que têm permeado o ambiente da comunicação – a interface entre as imagens visuais e o texto escrito, por exemplo.

Após anos de magistério, percebi a importância de tornar meus alunos mais críticos, mais conscientes dos valores e regimes de verdade causadores de estereótipo, discriminação e desigualdades de classe e perpetuados em nossa sociedade contemporânea através das tecnologias de comunicação e informação. A *Web*, por construir significados de forma multimodal, tem se mostrado um propício ambiente para focalizar a proposta multicultural (cf. capítulo 3) das atividades de leitura de hipertextos desenvolvidas com o meu alunado de língua inglesa como língua estrangeira (LE).

Assim, nesta pesquisa, pretendo responder à seguinte questão:

Como meus alunos percebem a inserção de atividades pedagógicas que utilizam a Internet e privilegiam a conversa sobre textos e a perspectiva multicultural na sala de aula presencial de inglês como LE para o ensino-aprendizagem de leitura?

O objetivo desta pesquisa é o de verificar a percepção de meus alunos de língua inglesa como LE em um curso livre localizado na cidade do Rio de Janeiro no que concerne à implementação de atividades de leitura de hipertextos no aprendizado do idioma. Esta investigação, portanto, procura focalizar exatamente a percepção dos alunos sobre tais atividades e a possível aprendizagem que estas possam proporcionar-lhes. Cabe ressaltar que o foco desta pesquisa não está nas estratégias de leitura usadas pelos alunos.

Essas atividades foram desenhadas por mim, visando promover o desenvolvimento de multiletramentos (cf. capítulo 3) necessários à plena utilização das novas tecnologias de informação e comunicação emergentes no cenário contemporâneo. Acredito que seja preciso preparar o alunado para enfrentar os desafios trazidos pela sociedade da informação. Nesse sentido, tais tarefas pedagógicas procuram promover, também, a educação multicultural, (cf. capítulo 3) buscando conscientizar os alunos de que uma informação não é uma construção neutra, dissociada de valores e relações de poder. Considero fundamental questionar valores e desafiar maneiras como essa relação informação-poder se constrói nos significados produzidos pelos indivíduos de uma sociedade e nas relações culturais, e seus efeitos como legitimadores de posicionamentos político-ideológicos específicos. A proposta multicultural das tarefas de leitura por mim elaboradas tenta contemplar a diversidade em um universo mais amplo que focalize os efeitos de poder da diferença, com implicações fundamentais para a educação e a sociedade.

Nesta pesquisa, as conversas sobre os hipertextos lidos (cf. capítulo 2) desempenham papel fundamental nas atividades de leitura implementadas em minha sala de aula de língua inglesa como LE. No decorrer dessas conversas, os alunos podem construir e reconstruir os significados. Como Maybin e Moss (1993: 138) apontam, “leituras são construídas, contestadas e negociadas por meio da conversa”. As autoras estudam as conversas sobre textos que ocorrem durante eventos de leitura envolvendo mais de um participante e sua proposta será aprofundada no capítulo 2.

A opção pelos hipertextos (conceito aprofundado no capítulo 2) em lugar dos textos ditos tradicionais se deve a dois fatores. Em primeiro lugar, a autenticidade das páginas da

Web fornece infindáveis tópicos para a análise multicultural e discussões em aula baseadas em conteúdo. Em segundo lugar, além de ser considerado um ícone do fenômeno chamado “globalização”, o hipertexto digital ou eletrônico – uma nova prática social de leitura e de escrita digitais propiciada pelas tecnologias de informação e comunicação – passou a ser um meio importante de divulgação do que acontece no mundo. Não podemos negar que o hipertexto apresenta características distintas dos textos tidos como lineares. É fato que os hipertextos demandam uma grande variedade de conhecimentos prévios dos leitores assim como também outras práticas sociais de letramento. Cope e Kalantzis (2000:5) nos dizem que o “letramento computacional” em inglês faz parte integrante dos multiletramentos necessários para a vida social contemporânea, pois envolve não só a capacidade de manusear a multiplicidade de canais de comunicação, mas também a de construir significado para além do contexto do “mero letramento”, ou seja, centrado somente na linguagem. Como Kress e van Leeuwen (1996) apontam, no mundo altamente semiotizado em que vivemos, a construção do significado cada vez mais envolve saber lidar e entender as cores, o *design* gráfico, as perspectivas, os sons etc, operando não só com palavras, mas principalmente com outros signos.

Acredito, portanto, que a inserção de atividades pedagógicas de leitura hipertextual em sala de aula presencial de inglês como LE poderá contribuir para o envolvimento dos aprendizes com os diferentes discursos que permeiam e circulam o mundo contemporâneo em que vivemos. A aprendizagem da língua inglesa possibilita o nosso envolvimento em embates discursivos e o nosso posicionamento discursivo diante do mundo, podendo colaborar para a desconstrução, quem sabe, de valores hegemônicos e universalizados de quem somos na vida social.

Nos parágrafos que se seguem, faço um breve resumo sobre o que será abordado em cada capítulo deste trabalho a fim de melhor situar o leitor e facilitar sua leitura.

Os capítulos 2 e 3 apresentam fundamentos teóricos que embasaram o presente trabalho de pesquisa-ação, tanto na elaboração das atividades com uso do hipertexto implementadas em minha sala de aula de inglês como LE quanto na análise dos dados coletados.

No capítulo 2, abordo o conceito de letramento de acordo com diferentes autores, destacando a distinção entre os modelos de letramento autônomo e de letramento ideológico, o modelo sócio-interacional de leitura (segundo o qual a leitura é vista como uma prática social) e o conceito, proposto por Maybin e Moss (1993), de construção de significados através da conversa sobre textos. Explicito também a visão de leitura adotada nesta

dissertação. Ainda no capítulo 2, discuto aspectos relacionados ao hipertexto e ao letramento digital, além de abordar o uso de hipertextos em sala de aula, focalizando especificamente o ensino de língua estrangeira, contexto desta pesquisa.

No capítulo 3, discuto os conceitos de multiletramentos e pedagogia de multiletramentos, relacionando-os ao ensino de língua estrangeira, e apresento os conceitos de multiculturalismo e multiculturalismo crítico, destacando a questão da construção da identidade e da diferença. Estabeleço também relações entre a educação multicultural e a Internet, além de apresentar pesquisas e relatos de experiências que apontam possibilidades de integração de conteúdo multicultural em aulas de inglês com uso de hipertextos.

No capítulo 4, retomo brevemente os parâmetros e critérios, já apresentados nos capítulos 2 e 3, que nortearam a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades. Em seguida, apresento algumas características do contexto educacional onde ocorreu a intervenção pedagógica proposta nesta dissertação que foram especialmente importantes no processo de desenho das atividades. Finalmente, descrevo as atividades passo a passo, explicitando as diferentes formas de trabalho pedagógico com hipertextos e destacando questões relativas ao multiculturalismo e à pedagogia de multiletramentos.

O capítulo 5 apresenta a metodologia de pesquisa adotada. A partir de uma revisão sobre definições e critérios da pesquisa-ação, caracterizo esta investigação como tal. Em seguida, descrevo o contexto em que foi realizada a pesquisa e seus participantes e detalho os procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo 6, apresento e discuto os resultados desta pesquisa-ação, à luz da fundamentação teórica adotada, para, no capítulo 7, tecer meus comentários finais e sugerir possíveis pesquisas futuras.

2 LETRAMENTO, PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA E HIPERTEXTO

Letramento envolve ganhar habilidades e conhecimento para ler e interpretar o texto do mundo e navegar eficientemente, negociar desafios, conflitos e crises. Letramento é, portanto, uma condição necessária para equipar pessoas para participarem na economia local, nacional e global, na cultura e na política. (Kellner, 1998: 12 tradução minha)

[...] a proficiência em outras línguas permite que as pessoas expandam seus mundos. A comunicação leva a maior compreensão intercultural e à tolerância. (Gênese e Cloud, 1998:63, tradução minha)

Este capítulo apresenta fundamentos teóricos que embasaram o presente trabalho de pesquisa-ação, tanto na elaboração das atividades com uso do hipertexto implementadas em minha sala de aula de inglês como LE (cf. capítulo 4) quanto na análise dos dados coletados (cf. capítulo 6) e subdivide-se em três partes principais. Na primeira parte, isto é, seção 2.1 e suas sub-seções, abordarei o conceito de letramento de acordo com diferentes autores (sub-seção 2.1.1), destacando a distinção entre os modelos de letramento autônomo e de letramento ideológico (sub-seção 2.1.2), o modelo sócio-interacional de leitura e a proposta de Maybin e Moss (1993) de construção de significados através da conversa sobre textos (sub-seção 2.1.3) e explicitando a concepção de leitura aqui adotada. Na segunda parte (seção 2.2), discutirei aspectos relacionados ao hipertexto e ao letramento digital. Finalmente, na terceira parte (seção 2.3 e sub-seção 2.3.1), abordarei o uso de hipertextos em sala de aula, focalizando especificamente o ensino de língua estrangeira, contexto desta pesquisa.

2.1 Letramento e concepções de leitura

Como já apontado, nesta seção, apresentarei o conceito de letramento e suas diferentes acepções (sub-seção 2.1.1), a distinção entre os modelos de letramento autônomo e de letramento ideológico (sub-seção 2.1.2), o modelo sócio-interacional, segundo o qual a leitura é vista como uma prática social, e o conceito, proposto por Maybin e Moss (1993), de construção de significados através da conversa sobre textos (sub-seção 2.1.3). Nesta primeira parte do capítulo, pretendo também explicitar a visão de leitura por mim adotada, tendo em vista que minha proposta para o desenvolvimento de atividades através da leitura parte de

uma concepção da escrita (como leitura e produção de textos) que procura responder às demandas desta sociedade cada vez mais tecnologizada.

2.1.1 O conceito de letramento

Como Soares (2002:144) bem coloca a respeito do conceito de letramento, “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno”. Segundo a autora (2004:18), o letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e suas práticas sociais”. Nesse sentido, o letramento não deve ser associado às competências individuais, mas às práticas sociais que utilizam a escrita num determinado contexto para fins específicos (cf. Barton, 1994; Kleiman, 1995; Street, 1984, 1993, 1995a, 1995b).

Diante dessa argumentação acerca do conceito de *letramento*, o mundo contemporâneo nos conclama a analisá-lo e apurá-lo em função da inserção de novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, possíveis a partir da introdução das recentes tecnologias de comunicação eletrônica – a saber, o computador, a rede ou *web*, e a Internet. Neste sentido, é preciso salientar a existência de uma variedade de tipos de letramento nesta pesquisa, pois muitas vezes o letramento fica somente associado à escola, ou seja, professor-aluno-texto escrito, dissociando-o de importantes vertentes do letramento presente no cotidiano das pessoas. Muitas destas vertentes que figuram nossa vida social são de grande importância. Por isso, podemos concordar com Barton (1994:7) quando ele destaca que seja “necessário falar da existência de diferentes letramentos”.

Para Soares (2004), Street (1984) e Gee (1994), o letramento é plural: “diferentes sociedades e grupos possuem tipos de letramentos distintos e o letramento acarreta diversos efeitos mentais e sociais de acordo com os variados contextos sociais e culturais” (Gee, 1994:168) nos quais ocorre. Destarte, abordar a leitura como uma prática social significa relacioná-la às recentes formas de entender o letramento como um processo que está mais ligado às práticas sociais, culturais e históricas do que propriamente às concepções cognitivas que buscam estudar o que é saber ler (cf. Barton, 1994; Kleiman, 1995; Signorini, 1995; Soares, 2004; Street, 1984,1995).

Kleiman (1995:19), por exemplo, a princípio, acredita que *letramento* seja “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Posteriormente, a autora

define o fenômeno como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Ibid, 1998:181). Dentro desta visão, letramento para a autora são as práticas sociais de leitura e escrita assim como também os eventos nos quais tais práticas são colocadas em ação e suas conseqüências sobre a sociedade.

Heath (1982:93) entende um evento de letramento como “qualquer situação em que a escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Tal argumentação reitera o conceito desenvolvido por Soares (2002:145), a qual acredita que *letramento* seja “o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (grifos da autora). Em outras palavras, esta concepção de letramento postulada por Soares pressupõe que o domínio do uso da leitura e da escrita dá a oportunidade a indivíduos e grupos sociais de participarem ativa e competentemente em práticas de leitura e/ou de escrita, de manter com os outros e com o mundo atual globalizado diferentes modalidades de interação. Nesse sentido, estes indivíduos possuem as competências discursivas necessárias para serem integrados na sociedade letrada.

Lankshear & Knobel (2003:10-11) abordam a concepção de letramento baseada na perspectiva sociocultural que se desenvolve de forma tridimensional (Green, 1988). Segundo os autores, o letramento deve ser visto como três dimensões interligadas de aprendizagem e prática – operacional, cultural e crítica. Tais dimensões reúnem a linguagem, o significado e o contexto. O aspecto operacional ocupa-se da linguagem no letramento, ou seja, caracteriza a capacidade de um indivíduo ler e escrever de forma adequada e apropriada em uma variedade de contextos. A dimensão cultural envolve a capacidade de fazer sentido e entender significados de forma apropriada dentro de uma prática – em suma, ser capaz de entender os textos em relação aos contextos. A dimensão crítica, por sua vez, envolve consciência de que todas as práticas sociais, todos os letramentos são socialmente construídos e seletivos. O aspecto crítico do letramento é a base que permite as pessoas não só participarem em práticas de letramento e construírem sentidos, mas serem capazes de transformá-las e produzi-las (Green, 1988; Gee et al, 1996).

Mary Kalantzis e Bill Cope (1996) acreditam que os dias atuais exigem mais das pessoas, pois ser letrado não significa somente ser capaz de operar o sistema lingüístico, mas pressupõe saber lidar com as formas proposicional, procedimental e performativa de conhecimento. Segundo estes autores, os aprendizes devem:

[...] ter a oportunidade de desenvolver habilidades para que tenham acesso às novas formas de trabalho através do aprendizado da nova linguagem do trabalho. Mas ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é sermos simplesmente tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e conformados. Os alunos têm que desenvolver as habilidades de falar abertamente, de negociar e de ser capazes de se engajarem criticamente com as condições de seu ambiente de trabalho. (Kalantzis & Cope, 1996:6, in Lankshear & Knobel, 2003:12)

O letramento visto a partir de uma perspectiva sociocultural certamente requer um considerável domínio de conhecimentos. Durante os anos 80 e 90, o termo letramento começa a ser empregado a uma crescente variedade de práticas, ou seja, letramento passa a ser considerado uma metáfora de ‘competência’ ou ‘proficiência’. Começam, então, aparecer conceitos do tipo “letramento computacional” (saber usar o computador), “letramento informacional” (ser capaz de ler fontes de informação de forma especializada) e “letramento midiático” (ser capaz de decifrar a linguagem da mídia de forma crítica e perspicaz). Nestas perspectivas, é conferida ao termo letramento uma conotação de ser capaz de saber lidar com um tipo de sistema, seja no domínio tecnológico, prático, ou até mesmo na maneira de se pensar.

Atualmente, Lankshear & Knobel (2003:16) destacam a tendência, segundo alguns estudiosos do letramento, ao uso da palavra “novo” em relação ao “letramento” e “letramentos”. Segundo estes autores, isto ocorreu de duas formas as quais eles denominam de paradigmática e ontológica. Gee (1996, 2000) e Street (1993) utilizam o termo paradigmático para referirem-se à abordagem sociocultural no que concerne o estudo e pesquisa de letramento. O termo ontológico, por sua vez, refere-se às mudanças que ocorreram na natureza do letramento em decorrência das mudanças tecnológicas, institucionais, midiáticas e econômicas. Tais mudanças tiveram um impacto nas práticas sociais como um todo nas sociedades modernas à medida que práticas sociais estabelecidas foram transformadas e outras surgiram e ainda surgem. Estas novas práticas sociais envolvem diferentes formas de se produzir, trocar, distribuir e receber textos através de meios eletrônicos.

A conjuntura atual tem nos descortinado um mundo no qual as novas tecnologias têm sido cada vez mais associadas às novas maneiras de organizar as atividades humanas nas esferas econômica, cultural, política e social. Tais tecnologias estão associadas à emergência de novos tipos de relações, novos tipos de experiências e concepções de tempo e espaço.

Diante deste panorama contemporâneo, torna-se relevante refletirmos como a própria natureza do letramento tem sido repensada.

2.1.2 Os modelos autônomo e ideológico de letramento

Nos estudos sobre letramento, há a discussão sobre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico (Street, 1984). O modelo autônomo, também chamado de logocêntrico, caracteriza-se por “isolar o letramento como uma variável independente e depois afirma ser capaz de estudar suas conseqüências” (Street, 1984:2). De acordo com esta vertente, o letramento ocorre através da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico. Adeptos desta teoria afirmam que o letramento afeta processos cognitivos, facilitando “o pensamento livre do contexto, racionalidade, pensamento crítico” (Street, 1984:2). Para entendermos os pressupostos teóricos subjacentes a este modelo, é preciso que lancemos um breve olhar, particularmente, sobre a versão da “grande divisão” entre oralidade e escrita proposta por Walter Ong (1995).

Walter Ong (Street, 1995a:153) argumenta que, para entendermos a real importância do letramento e suas diferenças ao substituir a oralidade, é preciso “nos pensarmos fora do letramento e dentro de um mundo totalmente oral”. Ao utilizar este método, o autor define as características do mundo oral como “formulaico, conservador, ‘ligado ao mundo humano’, ‘agonisticamente combinado’, empático, equilibrado, situacional, e envolve memorização por fórmula do que verbatim” (Street, 1995a:153). Em contrapartida, o mundo letrado é oposto a estas características: é “abstrato, analítico, distanciador, objetivo e separativo”. Em função destas diferenças, Ong (Street, 1995a:154) acredita que o letramento providencia para que a linguagem seja livre do contexto, o discurso seja autônomo e o pensamento seja analítico.

Em face destes argumentos, podemos nos questionar o que seria a escrita para este autor. Como ele define, então, o próprio letramento? O próprio Ong nos responde, dizendo: “A verdadeira escrita é definida não como a representação de coisas, mas como a representação de sons” (Street, 1995a:154). Desta forma, “pictogramas, marcas semióticas de vários tipos, silabários e até mesmo o alfabeto semítico, o qual não apresenta representação para os sons das vogais e que, portanto, mobiliza o conhecimento externo do leitor” (Street, 1995a:154) são excluídos. O próprio alfabeto vocálico foi um grande avanço, pois representa o som graficamente, apesar deste ser analisado abstratamente em componentes puramente

espaciais. Em suma, a invenção da escrita traz uma “grande divisão”, pois é percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos.

Street (1995a) acredita que seja exatamente nesse ponto que Ong aproxima-se da análise histórica e social da natureza da mentalidade humana. O letramento, portanto, dentro deste sistema de escrita, “capacita, facilita, fomenta, etc., a mudança de uma mentalidade ‘pré-lógica’ para ‘lógica’: a distinção entre mito e história, o crescimento da ciência, objetividade, pensamento crítico e abstração” (Street, 1984:24). Tendo em mente esta perspectiva trazida por Ong, passaremos agora a discutir a sua influência sob a conceitualização do modelo autônomo de letramento.

Para esse modelo, a escrita é considerada um produto completo em si mesma, não estando presa ao contexto de sua produção para que seja interpretada. O processo de interpretação, portanto, estaria determinado pelo “funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (Kleiman, 2004:22). As reformulações estratégicas relacionadas à oralidade, em função do interlocutor, são modificadas dependendo da mensagem a ser construída, estando ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem e reconstróem durante uma interação. Conclui-se, portanto, que a escrita e a oralidade possuem ordens distintas de comunicação.

Tal dicotomização da oralidade e da escrita, já muito discutida por diversos autores (Street, 1984; Tannen, 1982a, 1982b), começa a ser ameaçada nos anos 80 a partir de estudos, particularmente nos EUA e na Inglaterra, que sugerem uma relação contínua entre letramento e oralidade, descartando a noção de autonomia e supremacia da escrita. Algumas especificidades são identificadas em cada uma delas, formas singulares de funcionamento e produção de sentido. Entretanto, Street (1995a) argumenta que esta posição do *continuum* ainda fica presa à “grande divisão”, explicitando de forma mais amena a questão. Para a autora (Street, 1995b: 167-170), constam ainda entre os mitos da relação fala-escrita postulados na tese da “grande divisão” na noção do *continuum* nos anos 80 os seguintes aspectos: a) a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usa os elementos paralingüísticos como fundamentais; b) o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala mais fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão interacional); c) a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala utiliza o contexto e as condições face a face.

Além disso, apesar de Olson e Hildyard (1983) – proponentes da versão mais marcante do modelo autônomo, segundo Street – acreditarem que os enunciados orais

conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, expressando conteúdos informais, e que, por outro lado, os textos escritos tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizados seletivamente, expressando conjuntos formais de conhecimento, as diferenças se tornam menos significativas quando não colocamos o foco nelas e quando não polarizamos a concepção. Do ponto de vista teórico, Street (1995a: 157) argumenta que “é também incorreto conceber o letramento isolado de outra mídia de comunicação. As práticas de letramento estão sempre embutidas em usos orais, e as variações entre culturas são geralmente variações na mistura entre os canais oral/letrado”. Para começar, temos consciência de que nem toda escrita é formal e planejada assim como também nem toda oralidade é informal e sem planejamento. Por exemplo, seminários e palestras podem ser consideradas situações orais formais e eventos de letramento, pois há um contínuo entre as duas modalidades. Ao nos referirmos às cartas pessoais, torna-se perceptível as suas semelhanças com a conversação, porém uma palestra inaugural, apesar do fato de ser oral, não apresenta tantos traços em comum com a conversação.

Um outro argumento relevante para esta questão refere-se à visão polifônica e polissêmica do discurso proposta por Bakhtin (2003). Segundo Bakhtin (2003), o sujeito é historicamente construído. Neste sentido, o sujeito age e interage no mundo através da linguagem, ou seja, dos enunciados. Ele afirma que o *enunciado* é a real unidade da comunicação discursiva. Para que ocorra um discurso, faz-se necessário que ele seja construído na forma de enunciações concretas de falantes, denominados sujeitos do discurso, que se alternam durante uma atividade discursiva. Portanto, o enunciado é sempre dialógico, pois ele procura o outro, ele se dirige ao outro. Sem este *outro*, o *eu* não existe. O *eu* existe nesta alteridade. Assim sendo, todo discurso traz vozes, ecos do passado, se materializa no presente e aponta para o futuro. O futuro, então, será construído no presente atual resgatando, de certa forma, o passado. Toda realidade é construída no histórico: o *Indivíduo* constrói a *Cultura* que, por sua vez, constrói e ordena o real – a *Sociedade* – que constrói a *Cultura*, numa *relação dialética*. Nesta interação dinâmica e movente são construídos os *gêneros discursivos*.

A linguagem vista como ação nos mostra que os gêneros discursivos organizam as nossas falas, e a própria compreensão de nosso discurso pelo ouvinte pressupõe uma atitude responsiva, ou seja, este ouvinte se torna um falante. Para Bakhtin (2003:271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]. Toda compreensão é prenhe de resposta [...]”. Ao estabelecer o enunciado – ou texto – como uma unidade real da comunicação discursiva, Bakhtin focaliza no lingüístico o denominador

comum dos mais variados tipos de textos, apesar das enormes diferenças formais e intrínsecas dos gêneros a que eles possam pertencer.

Faraco (2003) postula que é preciso refratar, ou seja, interpretar para que o significado seja construído. O mundo não é somente descrito, mas também construído pelo sujeito social ativo e responsivo por natureza. Seguindo este pressuposto, cada grupamento humano atribui diferentes valores, muitas vezes contraditórios, aos eventos, às ações, às situações. É neste constante fluxo entre agir e reagir, refletir e refratar, que visões multiformes de mundo são tecidas. E é justamente esta dinamicidade do universo das significações que faz com que cada enunciado seja um elo “na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003:272).

Tal *dialogicidade*, postulada por Bakhtin, de todo o dizer é apresentada por Faraco em três dimensões distintas. Em primeiro lugar, todo dizer reporta ao que já foi dito anteriormente. Portanto, não há enunciado único, mas sim uma memória discursiva. Bakhtin (2003:297) afirma que cada enunciado “é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Todo enunciado orienta-se para a resposta, ou seja, espera uma réplica que poderá ser refutada, avaliada, confirmada. Todo enunciado apresenta-se internamente dialogizado, sendo, então, heterogêneo – uma articulação de múltiplas vozes sociais.

Assim sendo, a oralidade e a escrita podem ser estudadas não só a partir da diferença, mas principalmente da perspectiva da semelhança. A concepção dialógica do texto e a presença do *outro* neste nos permite entender que a aquisição da escrita “como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar” (Kleiman, 2004:30).

Moita Lopes (1998) acredita que o modelo autônomo anula a vida social do sujeito e, desta forma, separa a linguagem da sócio-história, como se o indivíduo não existisse socialmente além dos limites cognitivos necessários para a leitura de um texto. Em suma, o letramento visto como autônomo não leva em conta que as pessoas envolvidas nos eventos de leitura são sócio-histórico e culturalmente construídas e que, portanto, suas interpretações dos textos podem variar de acordo com o contexto social.

A este modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, o qual enfatiza a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento. Antes de prosseguirmos, porém, com a nossa discussão acerca deste modelo, é bom lembrarmos que a noção de ideologia proposta por Street (1993) não se refere ao velho sentido marxista ou antimarxista de “falsa consciência” ou “dogma”, mas toma a noção de

ideologia “como o lugar da tensão entre a autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado”, seguindo aqui Fairclough (1989), entre outros.

Para tal modelo, a escrita e a leitura são práticas (termo usado aqui no plural, por reconhecermos a existência de múltiplos tipos de letramento, em oposição ao modelo de letramento autônomo) ligadas à cultura e às estruturas de poder de uma sociedade. Portanto, em todo evento social de leitura há um significado político e ideológico do qual não pode ser desvinculado. Barton (1994:27) nos diz, ainda, que “o letramento envolve, inevitavelmente, mudança”. Apesar do autor não explicitar o tipo de letramento que propicia mudança, já temos consciência de que o letramento ideológico é o que pode promover transformações na vida das pessoas nele envolvidas através do questionamento crítico de valores e tradições presentes nos contextos sociais contemporâneos.

Diante dessa perspectiva, as práticas ideológicas de letramento são políticas e podem propiciar mudanças nas vidas das pessoas uma vez que as possibilitam entender e desconstruir ideologias defendidas por regimes de verdade⁴. Isto significa que, para o modelo ideológico, as práticas de letramento tornam as pessoas “capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído” (Soares, 2000:78). O que este tipo de letramento oferece às pessoas é uma maior conscientização sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas de poder de uma sociedade, tornando-as criticamente reflexivas em relação a sua condição de ser social.

Como podemos ver, o modelo ideológico proposto por Street (1995a) tenta evitar a polarização da “grande divisão” e inserir as questões técnica, cultural, cognitiva e social envolvidas no letramento num contexto mais amplo, contemplando as relações de poder que nele operam. No tocante à relação entre oralidade e letramento, Street (1993:12) sugere que sejam usados os conceitos “eventos de letramento”, “práticas de letramento” e “práticas comunicativas”. Os dois primeiros foram introduzidos inicialmente por Heath (1982,1983) e Street (1995a, 1995b), entre outros, e o terceiro, foi definido por Grillo (1989). Apesar de tais conceitos já terem sido abordados neste capítulo, retornaremos a eles para que possamos aprofundá-los.

Heath (1982), ao usar o termo *eventos de letramento*, procura tratar dos usos da escrita e da leitura em contextos reais, contínuos, sociais e não isolados. Barton e Hamilton (2003:8) argumentam que *eventos de letramento* são em geral atividades que utilizam textos escritos

⁴ Foucault entende por regime de verdade “[...] o tipo de discurso que se impõe como verdade; os mecanismos que permitem distinguir-se afirmações verdadeiras ou falsas, os meios que sancionam; as tecnologias e os procedimentos valorizados para a aceitação da verdade, o status daqueles que são responsáveis por dizer a verdade” (Foucault, 1980, p. 131).

para serem lidos ou para se falar sobre eles. Para estes autores eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. Por ser um evento, seu caráter é por si só *situado*. Em suma, os *eventos de letramento* são eventos comunicativos mediados por textos escritos.

A noção de *práticas de letramento* é definida por Barton (2003:8) como os “modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento”. Como bem coloca Street (1995b: 133), as *práticas de letramento* são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos sentidos na base da leitura e da escrita. Por exemplo, um e-mail é um *evento de letramento*, porém sua leitura pode vir a ser comentada entre amigos ou familiares, tornando-se uma *prática de letramento* que envolve mais do que apenas a escrita. Para Grillo (1989), o letramento não deixa de ser uma *prática comunicativa*. A noção de *prática comunicativa*, cunhada por Grillo (1989), toma como base as idéias de Dell Hymes (1974), o qual propôs a noção de “competência comunicativa”. Hymes (1974) inclui em sua tipologia de contexto: a situação (localização temporal e física); os participantes – suas relações uns com os outros e os objetivos da interação; o texto – conteúdo, forma e gênero da mensagem e as normas sociais de interação e de interpretação. Nessa perspectiva, aspectos como etnicidade dos participantes, ambiente e outros não são tratados como fatores separados, que podem estar simplesmente relacionados à interação. Contexto é visto como algo construído, negociado e orientado pelos participantes.

Grillo (1989) acredita que as *práticas comunicativas* devem incluir atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação seja produzida. Em outras palavras, isto se refere “ao modo pelo qual essas atividades são inseridas nas instituições, situações ou domínios que por sua vez são implicados em outros processos maiores, sociais, econômicos, políticos e culturais” (Street, 1993:13).

Este projeto de pesquisa se baseia no modelo ideológico de letramento, pois compartilho com Barton (2003) que há várias formas de construir significados por meio da leitura. Ao considerarmos o evento de letramento como a realização social de um grupo (Baker & Luke, 1991; Bloome, 1986), professores e alunos constroem modelos de letramento particulares. Dentro desta perspectiva, é possível afirmar que, ao observarmos como um determinado grupo lê e as formas pelas quais constroem significados acerca de um texto, temos acesso ao modelo de letramento que estão contemplando.

2.1.3 Modelo sócio-interacional de leitura – a leitura como prática social

Como um processo social, a leitura é vista como uma atividade para a qual as pessoas se orientam em relação às outras, comunicam idéias e emoções, controlam os outros, controlam a si mesmas, adquirem status ou posição social, adquirem acesso aos privilégios e recompensas sociais, e se engajam em vários tipos de interação social. (Bloome, 1983:165 – tradução minha)

Relacionada ao conceito de letramento ideológico, proposto por Street (1984) e discutido na seção anterior, a concepção de leitura como um processo social baseia-se em pesquisas “no campo da sociolinguística, da etnografia da comunicação, na interação face a face e no desenvolvimento da linguagem da criança” (Bloome, 1983:165). Tal visão teórica considera o ato de ler como um processo discursivo, no qual as pessoas envolvidas – autor e leitor – são produtores de sentido, sendo ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Amplia-se, portanto, a definição do ato de ler, pois o texto não é mais visto como o “receptáculo fiel do sentido” (Coracini, 2002:16), mas o produto do engajamento discursivo. Este argumento me remete a Fairclough (1989; 1992), o qual considera o texto ou o objeto de leitura somente uma parte, um produto de todo o processo de interação verbal. Para o autor, existe uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade. A linguagem, para Fairclough (1989), seria condicionada por diferentes componentes da sociedade, inclusive os não-lingüísticos.

Nesse sentido, a noção de leitura como um processo ou fenômeno social implica dois fatores: (1) considerá-la como uma realização interacional entre leitor e autor, que lêem não apenas como indivíduos, mas como membros de grupos sociais, sujeitos aos limites físicos e sociais; (2) considerá-la como um evento marcado sócio-historicamente que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem e a própria configuração do sentido. Nystrand & Wiemelt (1993:33) apontam que o texto se torna explícito através da intercessão diádica entre o propósito do autor e o do leitor, ou seja, quando não há problemas na negociação entre autor e leitor. Poderíamos afirmar, então, que o produto do processo de leitura se torna claro quando ocorrem combinações, baseadas no conteúdo e gênero, de conhecimentos. Além disso, as pessoas lêem com objetivos diferentes e a partir de seu conhecimento prévio. Desta forma, a reconstrução da situação discursiva, ou seja, o momento sócio-histórico em que esta ocorre, pode ser considerada importante para a própria significação do objeto de leitura.

Fairclough (1989:37), ao estudar as propriedades das interações a fim de averiguar possíveis pontos de referência que pudessem determiná-las, estabelece três níveis de estruturas sociais: a sociedade como um todo, a instituição (determinada pela sociedade) e,

finalmente, a situação. A definição da situação pode ser alcançada através das respostas às seguintes perguntas (Fairclough, 1989: 146-147):

- (a) O que está acontecendo (ou seja, qual é o objetivo, o propósito e a atividade)?
- (b) Quem são os participantes?
- (c) Em que relação?
- (d) Como a linguagem é usada?

Ao definir a leitura “como evento social e cultural que envolve a língua escrita e não como uma interação entre autor-leitor”, Bloome (1993: 100) a entende não apenas como uma “forma de estabelecer, manter, ou mudar relações sociais e identidades sociais (cf. Bloome 1983; 1987), como também uma dimensão do comportamento cultural localizado dentro de um grupo cultural ou comunidade (cf. Heath, 1983; Street, 1984)”. O autor entende o ato de ler como resultado de procedimentos sócio-interacionais e determina alguns fatores que definem a própria atividade de leitura e seu objeto em relação às representações e relações sociais (Bloome, 1993:102). Tais fatores, fundamentais por influenciarem diretamente na maneira como o texto é compreendido e interpretado, seriam o que é escolhido para ler, onde, como ou quando. Fatores como “o contexto, as situações concretas de leitura, o uso que se faz da comunicação verbal, a forma de interação, o lugar” (Grossman, 1996 *apud* Nystrand & Wiemelt, 1993: 30) enfatizam a noção da leitura como um fenômeno social. É considerada social não só por ser produto da relação leitor-autor, que por sua vez pertencem a grupos sociais, mas também devido ao momento sócio-histórico em que se realiza.

Cazden (1981) e Bloome (1980, *apud* 1983: 166) sugerem que “eventos de leitura podem consistir em vários indivíduos interagindo uns com os outros e o texto ao mesmo tempo”. Para Bloome (1992:185), *eventos* são “interações face a face entre as pessoas em uma seqüência estabelecida com início, meio e fim”, ou seja, são construções realizadas pelas pessoas ao agirem e reagirem umas as outras. Bloome (1992) também aborda como característica de um evento a interação das pessoas com o ambiente social em que se situam, a situacionalidade do significado (“situações são construções sociais”), a constante negociação das identidades e relações sociais entre os interactantes (Goffman, 1967) e a construção de ideologias⁵ em eventos (Geertz, 1973). De acordo com esta perspectiva, o objetivo principal

³ Bloome (1992: 191) utiliza-se do termo ‘ideologia’ como um “sistema de conceitos [...] socialmente construídos”. O autor acredita que “conceitos e relações entre conceitos não são inerentes, mas são determinados pelas pessoas, interagindo umas com as outras. Como tal qualquer ideologia é uma ideologia cultural[...]’ Ele passa, então, a utilizar os termos ‘ideologia’ e ‘ideologia cultural’ como intercambiáveis.

de um evento de leitura não é necessariamente obter o significado que o autor tem em mente, mas estabelecer relações sociais, posição social, formação de um grupo e filiação no mesmo.

Ao aplicarmos os construtos teóricos da visão sócio-interacionista de leitura a atividades pedagógicas de leitura, como é proposto nesta dissertação, é preciso ter em mente que a unidade analítica em um evento de leitura não está no indivíduo e sim no grupo de pessoas envolvidas no evento em si. Nas palavras de Bloome (1993: 103), “as pessoas são contextos umas para as outras” e “suas ações e reações são lingüísticas e semióticas por natureza”, ou seja, envolvem a linguagem (escrita/oral, verbal/não-verbal, figuras, gestos, etc.). Este pressuposto tem implicações para a própria atividade de ler, que se configura como um processo complexo e heterogêneo de dialogar ou, segundo Bakhtin (1929:132), “opor à palavra do locutor uma contra-palavra”. Durante os eventos de leitura, o sentido é construído, negociado e partilhado entre os interlocutores, realizando-se pela interação entre autor e leitor(es) num processo de reciprocidade (Nystrand & Wiemelt, 1993:33) sendo estes, portanto, partes do texto (Wallace, 1992:68).

Maybin & Moss (1993) nos dizem que alguns estudos antropológicos concentraram-se na leitura como um evento social e concluíram que “a interação das pessoas com os textos são geralmente mediadas através de práticas orais de linguagem”. Em sua pesquisa, ao observarem a conversa informal de crianças sobre textos (sejam eletrônicos ou impressos), as autoras perceberam que os textos eram construídos e reconstruídos, contestados e negociados através da conversa. Para elas, a conversa sobre textos “ajuda a construir a audiência legítima do texto e a posição do leitor diante do mesmo” (Maybin e Moss, 1993: 138).

A análise de conversas sobre textos, conduzida pelas autoras, seguiu a abordagem vygotskiana sobre a importância do diálogo na aprendizagem e seu relacionamento com o desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com o pensamento de Vygotsky (1978), a educação tem suas origens na sociedade e na cultura, sendo mediada pela linguagem. O aluno, enquanto sujeito, constrói o seu conhecimento assim como sua realidade social através das interações. Poder-se-ia dizer que, para esta visão de aprendizagem, a construção do significado e do conhecimento é um processo social, onde os participantes, através do diálogo, criam um conhecimento comum. Segundo Vygotsky (2002:75), o desenvolvimento do pensamento começa a ser originado dentro das relações sociais em determinados ambientes culturais: “cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual [...] todas funções mais complexas são originadas como relações reais entre indivíduos humanos”.

Baseadas nessa perspectiva e nos postulados teóricos de Vygotsky sobre a importância do diálogo para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, Maybin e Moss (1993) sugerem que a conversa sobre textos tem um papel fundamental na construção do significado, pois torna evidente a existência de um entendimento prévio, o qual é experimentado e ajustado no decorrer das conversas. As autoras acreditam que “os textos são contextualizados e recontextualizados através da conversa sobre texto”, “o significado e a compreensão são moldados colaborativamente e provisionalmente” e o “próprio texto será refeito” durante estas conversas (Maybin & Moss, 1993:146). Como já apontado todo evento de leitura é “construído pelos [seus] participantes ao interagirem uns com os outros” (Bloome 1983:168).

Em resumo, a visão de leitura que sustenta este trabalho defende a perspectiva de que: “1. os eventos de leitura são construídos através de um processo de interação social; 2. o significado de um evento de leitura é construído através da interação social; e 3. o significado de um evento de leitura é ao mesmo tempo específico de uma situação e geral” (Bloome, 1983: 168). Posto isto, podemos localizar os processos de leitura na interação dos indivíduos uns com os outros e com o texto, estando, portanto, mais visível ao estudo. Enfim, a leitura não é tratada aqui como um ato cognitivo isolado, mas como um processo no qual os leitores atuam na construção dos significados sociais.

Como indicado na Introdução (capítulo 1), o que me proponho a investigar é a percepção dos alunos acerca das atividades de leitura de hipertextos, durante as quais os alunos construirão o sentido do texto lido, tentando associar esta leitura ao mundo contemporâneo em que vivem. No caso do presente estudo, os eventos são formados entre pares e trios de alunos, tendo o conceito de construção de significados via conversa, proposto por Maybin e Moss (1993), discutido nesta seção, como um de seus parâmetros.

2.2 Hipertexto e Letramento Digital

O que parece mesmo texto ou gênero multimidiático no papel ou na tela funcionalmente não é o mesmo, seguem convenções diferentes de significação, e requerem habilidades diferentes para que se tenha êxito em seu uso [...]. (Lemke, 1998:284)

Nesta seção, irei abordar as principais características do hipertexto eletrônico ou digital (também chamado aqui apenas de hipertexto), o papel do leitor do hipertexto para, enfim, entendermos o que venha a ser o letramento digital.

Ao possuir uma estrutura composta por blocos de informação interligados através de links (interconexões) eletrônicos, o hipertexto oferece ao seu usuário trajetos distintos de leitura e, conseqüentemente, os recursos de informação são oferecidos de forma não-linear. Em oposição a um texto linear, o hipertexto é constituído de nós (imagens, sons, páginas, elementos de informação, etc.) e de ligações entre esses nós (notas, indicadores, referências, “botões” que fazem a passagem de um nó ao outro). Lévy (2003b:44) define o hipertexto digital como “uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e ‘intuitiva’”.

A digitalização textual faz emergir outras maneiras de ler e de compreender. Sendo o hipertexto digital um espaço que possibilita o leitor a navegar pelos percursos de leitura possíveis, o leitor passa a participar da construção do texto que ele lê. Ao participar da estruturação do hipertexto, caminhando pelos nós e fazendo novas ligações, o leitor se torna também co-autor do texto lido. Lévy (*ibid*, p. 46) diz que “a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita”.

A leitura em tela de um computador requer que o leitor seja mais ativo, pois o incita a pôr o texto em movimento, envolvê-lo em um fluxo metamórfico. O sentido do hipertexto digital surge do percurso de leitura que o leitor privilegia. Não há mais somente o interesse pelas idéias do autor, mas sim que o texto faça o leitor pensar e alimente sua inteligência em ato. Segundo Lévy (*Ibid*, p. 36) “o espaço do sentido não preexiste à leitura”, mas “é ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos”.

A noção de texto como um fenômeno com início, meio e fim não condiz com a visão hipertextual. Entretanto, cumpre lembrar que esta seqüência também pode ser quebrada na leitura de textos tradicionais. Por exemplo, o leitor pode muito bem ler o fim de um livro sem ter lido o seu desenvolvimento ou, muitas vezes, por possuir conhecimento suficiente do assunto que está lendo, o leitor focaliza somente os pontos que lhes são mais relevantes.

Bolter (1991) argumenta que o hipertexto digital cria um novo “espaço de escrita”, pois possui características que lhe são peculiares e que emergiram recentemente no universo da leitura e da escrita. A fim de entendermos a estrutura do hipertexto eletrônico, enumerarei e comentarei algumas de suas especificidades, quais sejam:

- a) A não-linearidade do hipertexto é tida como uma característica central do hipertexto. Há uma grande flexibilidade possível devido às ligações entre nós que constituem redes que possibilitam diferentes percursos de leitura. Rouet & Levonen (1996:9) nos dizem que “o leitor ou o aprendiz são capazes de construir seus próprios caminhos, de selecionar e organizar a informação relevante a suas necessidades ou objetiva”.

- b) A volatilidade da rede hipertextual está permanentemente sendo construída e renegociada. Lévy (2004:25) denomina esta característica do hipertexto como o “princípio da metamorfose”, o qual explica que a estabilidade da rede hipertextual é provisória e fruto de um trabalho dos atores envolvidos.
- c) A topologia hipertextual é considerada topográfica, pois tudo funciona por aproximação, por caminhos.
- d) A fragmentação do hipertexto segmenta o saber em módulos de conexões múltiplas a uma infinidade de outras porções que possibilitam um retorno ou acesso a outras porções. O autor perde, então, o controle sobre o tópico e o leitor.
- e) A conectividade ilimitada do hipertexto dá ao usuário a impressão de adentrar uma estrutura espacial e nela mover-se como se estivesse dentro de um volume. É possível acessar-se qualquer tipo de fonte, sejam dicionários, enciclopédias, museus, etc.
- f) A multimodalidade hipertextual permite associar sons, imagens animadas e os textos, de forma interativa.
- g) A interatividade hipertextual torna o texto móvel, caleidoscópico, que “dobra-se e desdobra-se à vontade diante do leitor” (Lévy, 2003b: 44). O navegador tem acesso a uma enorme gama de informação em uma velocidade cada vez maior.

Essas propriedades do hipertexto eletrônico o caracterizam como um fenômeno particularmente virtual e descentrado, que se constitui pelo deslocamento indefinido por tópicos e não pelo mero desmembramento de um tópico. Mesmo que o leitor-navegador tenha o controle cognitivo e informacional do hipertexto, este não deve ser considerado como um mero conjunto de enunciados ou fragmentos textuais.

Joyce (1995:41-42) identifica duas categorias de hipertexto: o exploratório e o construtivo. Em ambos é permitida a interferência dos leitores, porém em níveis diferentes. O hipertexto exploratório caracteriza-se por convidar o leitor-navegador a fazer várias inferências e criar seqüências personalizadas de informações que sejam pertinentes aos seus objetivos. No entanto, mantém-se a autoria original. Poder-se-ia dizer que o leitor-navegador torna-se parcialmente responsável pelas escolhas feitas ao efetuar a sua leitura, mantendo a presença do autor original. Geralmente isso pode ser observado quando o autor hipertextual faz indicações sobre como o leitor deve proceder, como, por exemplo, através de frases do tipo “clique aqui para obter mais informações”.

O hipertexto construtivo, por sua vez, convida o leitor-navegador a redigir o seu próprio hipertexto. O leitor fica completamente livre para criar o seu percurso de leitura, não

contando com nenhuma indicação de leitura do autor. Como bem pontua Joyce (1995 *apud* Marcuschi, 2001:88), o hipertexto construtivo “faz evaporar a autoria do autor original e requer a capacidade de agir, recriar, recobrir encontros particulares com o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos”.

A intertextualidade é uma das principais características do hipertexto digital. Sendo um processo social, a intertextualidade constitui-se pelas ligações feitas por um indivíduo com seus conhecimentos prévios de mundo, no decorrer de eventos que envolvam a linguagem (como a leitura de um texto). A fim de construir os significados sobre os textos, o leitor utiliza-se de outros textos, escritos ou orais, o que caracteriza o seu conhecimento intertextual.

O fato de um hipertexto poder remeter a outro texto nos mostra, como bem aponta Marcuschi (1998:8), que o “hipertexto pode ser tido como a apoteose da intertextualidade”. O hipertexto oferece ao leitor percursos de leituras diversificadas e simultâneas, facilitando as inferências textuais. Obviamente que durante qualquer evento social de leitura ocorrem processos intertextuais visto que não existe um texto verdadeiramente autônomo, como já vimos anteriormente. Nystrand e Wielmelt (1993) afirmam que nenhum leitor lê sem fazer ligações intertextuais. Em todo evento que envolva linguagem, sempre há pessoas que se engajam em processos intertextuais. Bloome & Bailey (1992:198) também colocam que as pessoas, ao se envolverem em eventos de linguagem tais como “conversa, a leitura de um livro ou a escrita de um diário, elas engajam-se em justaposições intertextuais oriundas de textos escritos ou orais”.

Como já vimos anteriormente, o hipertexto difere do texto linear em muitos aspectos. Um deles é a flexibilidade que o hipertexto oferece ao leitor em suas escolhas no que concerne os percursos de leitura que ele deseja fazer. Ao ler um hipertexto, o leitor pode selecionar textos, *links*, informações relevantes aos seus objetivos. Certamente que o leitor de um texto convencional também pode fazer suas próprias escolhas. Entretanto, o hipertexto convida o leitor a fazer leituras não-lineares, como já apontei anteriormente. Um hipertexto nunca é finalizado, pois foi criado com o intuito de oferecer múltiplas interpretações e ligações. Diante disso, a relação entre autor – leitor – texto também se altera, pois a finalização de um hipertexto dá-se no momento em que o leitor desejar. E como já vimos, o leitor se torna co-autor do hipertexto lido. Acredito, embora sem evidências empíricas, que o leitor de hipertextos digitais, por poder fazer conexões de acordo com os seus interesses, sinta-se mais estimulado a ler. Além disso, à medida que as redes de comunicação propiciam a interação com outros autores, os leitores são convidados a buscar informação constantemente, aumentando, assim, o seu conhecimento de mundo.

Como vimos acima, o hipertexto não se constitui pela seqüência de qualquer coisa. É importante que os usuários do hipertexto eletrônico saibam utilizá-lo para que possam entrar no ciberespaço e aproveitá-lo de maneira eficiente. Poder-se-ia dizer, portanto, que essa utilização dos hipertextos é um tipo de letramento digital e, se os leitores não o conhecerem, a leitura de hipertextos passa a ser feita de maneira precária. Lévy (2004:40-41) compara a leitura do texto com a leitura do hipertexto da seguinte forma:

Quando o leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética [...]. O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso.[...]. Ao ritmo regular da página, se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico. (Lévy, 2004:40-41)

A tela, como um novo espaço de escrita, certamente inaugura uma série de mudanças nas formas de interação entre o escritor e o leitor, entre o escritor e o texto e entre o leitor e o texto. Alguns estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos em relação à escrita e a leitura de hipertextos (cf. Rouet, Lenoven, Dillon, Spiro, 1996) aventam a hipótese de que tais mudanças poderão vir a ter conseqüências sociais, cognitivas e discursivas. Tais autores acreditam que estas conseqüências possam estar configurando um *letramento digital*, ou seja, um *estado* ou *condição* que os usuários da tecnologia digital adquirem quando exercem práticas de leitura e escrita na tela de um computador.

Alguns autores acreditam que os processos cognitivos inerentes a esse letramento digital, de certa forma, reaproximam as pessoas de seus esquemas mentais. Ramal (2002:84), por exemplo, acredita que:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertextos, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (Ramal, 2002:84)

Bolter (1991:21-22) reitera a visão de Ramal (2002), ao afirmar que “um dos objetivos da escrita convencional é criar uma hierarquia perfeita” e que, portanto, tal organização hierárquica e disciplinada contraria o fluxo natural do pensamento, que ocorre através de associações, ou seja, em rede. Segundo esse autor, o hipertexto torna possível ao escritor e ao leitor-navegador experimentar o pensamento por associações, em rede. Foltz (1996) também aborda a questão do uso do caminho associativo para acessar e ler informações em hipertextos. Segundo ele, este uso é “similar à forma como o acesso é realizado pelo cérebro humano” e que este fato irá reforçar o pensamento de alguns pesquisadores, que afirmam que “o sistema hipertextual irá melhorar a habilidade do usuário em procurar e usar informação” (Foltz, 1996:110).

Na próxima seção (2.3), abordarei o uso de hipertextos em sala de aula e possíveis mudanças nos papéis do professor e dos alunos decorrentes desse uso. Na sub-seção 2.3.1, focalizarei especificamente o uso de hipertextos no ensino de língua estrangeira, contexto da implementação das atividades por mim desenvolvidas neste trabalho, apresentando relatos de experiências e resultados de pesquisa.

2.3 Hipertextos na sala de aula

Tendo como cenário a sociedade contemporânea, a qual tem como um dos principais interesses a busca pela inovação no sentido de causar impacto sobre a atenção e curiosidade das pessoas em vez de fomentar a verdade ou simplesmente justificá-la, torna-se imperativo olharmos para o letramento digital no contexto educacional. É preciso refletir criticamente

sobre os possíveis aspectos positivos e negativos acerca do uso do hipertexto enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, quando cuidadosamente planejado.

Um dos aspectos positivos no que concerne o uso de sistemas de hipertexto no contexto educacional é o fato de facilitarem um ambiente no qual a construção da aprendizagem ou do conhecimento acontece de forma incidental e por descoberta. Quando os usuários do hipertexto tentam localizar uma informação, eles participam ativamente de um processo de busca. Tal forma de aprendizagem nos parece mais interessante, duradoura e transferível do que aquela direta e explícita.

Além disso, já percebemos que a própria natureza do conhecimento, ou seja, aquilo que os alunos precisam aprender, vem mudando progressivamente. Os significados estão sendo construídos de forma cada vez mais multimodal – o textual relacionando-se ao visual, ao áudio, etc. Ao interagirem com as maneiras multimodais de significação que estão sendo usadas na Web, os usuários estão construindo também o seu letramento digital. Será exatamente este conhecimento de significação digital o diferencial deste usuário no ambiente de trabalho contemporâneo.

O uso do hipertexto (cf. seção 2.2), em qualquer que seja o contexto social e cultural, reconfigura o papel do autor-escritor e do usuário-leitor, alterando particularmente a idéia de posse e de autoria de um texto, com significado próprio e único. Partindo desse pressuposto, o uso do hipertexto em sala de aula pode, também, alterar os procedimentos de atuação do professor e do aluno. O professor passa a assumir o papel de colaborador no processo de ensino e aprendizagem, ou construção de conhecimento como alguns autores preferem (cf. Bereiter, 1994), assumindo características de parceria com seus alunos. O aluno, por sua vez, assume a responsabilidade de sua própria aprendizagem, tornando-se mais ativamente participante no que concerne à construção de seus conhecimentos, pelo fato de lhe ser possível acessar trajetórias de seu interesse próprio. A partir dessa relativa flexibilidade para acessar informações, o aluno deve ser instruído a buscar seu objeto de pesquisa de forma a não desviar de seus propósitos iniciais. Assim, a dinâmica de sala de aula também tende a se modificar. Ensinar, no momento atual, significa privilegiar-se o trabalho em equipe, no qual o professor se torna um dos membros participantes. Nesses grupos de trabalho, há uma constante troca sobre conhecimentos em pauta, experimentando-se buscar diferentes caminhos ou alternativas.

Laurillard (1994:2) nos apresenta os papéis do professor em quatro diferentes tipos de ensino possíveis de serem desenvolvidos por meio de diversos tipos de novas tecnologias de comunicação e informação. No primeiro tipo, a autora apresenta o professor como um

“*contador de estórias*”, sendo possível substituí-lo por um vídeo, um programa de rádio ou uma teleconferência. O segundo tipo aponta o papel do professor como o de “*negociador*” e o ensino ocorre através da *discussão* do conteúdo aprendido, quais sejam em outros tipos de interação fora do contexto educacional (a leitura de um texto, de um livro, assistir um filme, por exemplo). A terceira possibilidade caracteriza-se por excluir a ação direta do professor, pois o aluno assume o papel de “*pesquisador*” interagindo com o conhecimento através dos mais diversificados recursos multimidiáticos. Em outras palavras, o aluno aprende por “*descoberta*” e o professor, na interação final com o aluno, ajuda-o a ordenar esses conhecimentos construídos em outros espaços de saber. A quarta modalidade de ensino proposta pela autora apresenta professores e alunos como “*colaboradores*”, fazendo uso de recursos multimidiáticos em conjunto, objetivando realizarem buscas e trocas de informação, criando, dessa forma, um espaço particularmente significativo de ensino-aprendizagem no qual ambos – professor e aluno – aprendem. Essas modalidades de ensino caracterizam-se por ser práticas sociais por excelência, na qual há a possibilidade de se desenvolver as *inteligências coletivas*, defendidas por Lévy, visto que ocorre uma constante negociação, seja da ordem das coisas, da linguagem ou até mesmo do papel de cada um. Segundo o autor (2003a:29), os novos meios de comunicação possibilitam os grupos humanos compartilharem o seu conhecimento em comum, pois “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas”.

Desse modo, dependendo da metodologia adotada, a inserção de hipertextos em uma sala de aula pode transformar este ambiente educacional em um espaço transacional colaborativo, buscando atender as diferenças individuais de seus aprendizes no que diz respeito ao grau de dificuldade, ao ritmo de trabalho e interesse, aos padrões de significação, etc. As atividades de leitura de hipertextos desenvolvidas com meus aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE) neste estudo (cf. capítulo 4) buscam privilegiar o trabalho colaborativo, além de oferecer também a esses aprendizes uma conexão com recursos eletrônicos mundiais, levando-os repensar a linguagem como um fenômeno multimodal (Kress, 2000:184).

2.3.1 Hipertextos na sala de aula de língua estrangeira – relatos de experiência e resultados de pesquisa

Nesta sub-seção, apresento alguns relatos de experiência e pesquisas sobre a utilização de hipertextos no contexto educacional para exemplificar e discutir possíveis usos dessa tecnologia como um instrumento em práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Amorim (2002) relata atividades pedagógicas que vem desenvolvendo no laboratório multimídia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), local onde trabalha, com alunos da disciplina “Inglês 1”. A partir de seus conhecimentos na área de ensino instrumental de leitura em língua inglesa (cf. Amorim, 2002), ela começou a elaborar tarefas simples e direcionadas, baseadas em *websites* cujo conteúdo aproximava-se daquele contido no livro-texto adotado em sala de aula. Tais tarefas tinham por objetivo somente a busca de informações específicas (*scanning*) e de compreensão global (*skimming*), visto que o público com que estava trabalhando possuía pouco conhecimento da língua-alvo. Como exemplo de tarefas de *scanning* na leitura de sites indicados pela professora, Amorim (2001) cita: a identificação do Cd ou vídeo mais vendido numa semana específica (*Cd/ vídeo top sellers*), o valor do mercado de um determinado livro (*list price*) e o valor praticado pelo site (*our price*) etc. Em relação às tarefas de *skimming*, a professora elaborou tarefas que focalizassem a compreensão global do propósito da página selecionada e o tipo de informação (ou produtos) que o usuário poderia encontrar na mesma.

As instruções acerca da tarefa de leitura a ser realizada em duplas pelos alunos vinham em folhas impressas distribuídas no início da aula. Ao término da aula, tais folhas devidamente preenchidas deviam ser entregues à professora para que fossem incorporadas ao curso através de consolidação (*follow-up*) na aula seguinte. A professora cita dois exemplos de tarefas de consolidação utilizadas: (1) o preenchimento de lacunas em um texto que resumisse o propósito do *site* pesquisado e (2) a ampliação de um mapa semântico sobre o assunto do referido *site* através da inserção de novas categorias e itens lexicais. Tais tarefas de consolidação visam sistematizar as aquisições lingüísticas feitas na aula anterior no laboratório multimídia.

Amorim (2002) relata que essas experiências no laboratório multimídia demonstram que a utilização da Internet em aulas presenciais de LE traz um grande desafio para o professor, pois ele próprio passa a assumir o papel de facilitador e guia. Além disso, é

necessário que o professor aprimore seu conhecimento computacional para que esteja apto a oferecer suporte aos alunos que não tenham vivência nesta área.

Amorim aborda também a questão do gerenciamento do tempo destinado à execução das tarefas propostas, uma vez que essas podem se estender mais do que o planejado devido a fatores de natureza distinta – por exemplo, questões técnicas (dificuldade de conexão à rede no momento da aula, indisponibilidade do *site* escolhido para a pesquisa, quedas de energia) e questões relacionadas à falta de habilidade de alguns alunos no que concerne à utilização de computador.

Amorim (2001: 6) nos relata que o papel do professor nesse novo contexto de ensino é imprescindível, uma vez que cabe a ele:

- elaborar ou selecionar as tarefas a serem realizadas no laboratório que estejam intimamente identificadas com o conteúdo e metodologia do curso;
- auxiliar os alunos na seleção das informações a serem coletadas;
- refletir com os alunos sobre os meios percorridos para se obter informações desejadas;
- fazer uma análise crítica para saber se a pesquisa na Internet realmente representou um complemento útil ao assunto tratado;
- ajudar os alunos a fazer a análise lingüística e temática das informações coletadas; e
- exercer um controle sobre as aquisições lexicais, gramaticais e temáticas.

Amorim (2002: 6-7) conclui o seu relato dizendo que “a cada dia novas demandas vem sendo feitas aos professores de línguas para que utilizem a Internet de forma criativa e relevante em seus cursos”. Entretanto, ela afirma que é necessário que:

- haja um maior investimento em cursos (presenciais ou *online*) de capacitação para que o professor faça um bom uso da Internet em sua prática de ensino;
- novas pesquisas relativas às implicações pedagógicas desta tecnologia sejam conduzidas; e
- outros relatos de utilização da Internet na sala de aula presencial de línguas estrangeiras venham a público.

Outro exemplo do uso didático das novas tecnologias, em geral, e do hipertexto, em particular, é o trabalho desenvolvido por Stepp-Greany (2002), diretora do programa de

língua Espanhola no Departamento de Línguas Modernas da Universidade Estadual da Flórida, que coordenou e deu assistência na elaboração de componentes eletrônicos para os níveis básico e Intermediário de Espanhol e Espanhol para carreiras. A autora desenvolveu um estudo descritivo sobre as percepções do aluno universitário no tocante ao uso de uma variedade de componentes multimidiáticos no curso de Espanhol Básico. Dentre os componentes incorporados às aulas, destacam-se atividades realizadas no contexto da Internet, sendo possível acessar os outros no site <http://www.fsu.edu/~modlang/divisions/spanish/basicspanish.html>.

Esse projeto iniciado por Stepp-Greany em 1998 recebera o nome de “TELL – Technology-Enhanced Language Learning”. Os princípios que nortearam o planejamento e implementação desse projeto foram ancorados numa visão construtivista de aprendizagem e na filosofia de linguagem como um todo (Crawford, 1993; Weaver, 1990), segundo a qual a aprendizagem lingüística move-se do todo para as partes. De acordo com os teóricos da linguagem como um todo, compreender, falar, ler e escrever são habilidades que estão inter-relacionadas e que reforçam umas às outras. Portanto, o programa (Stepp-Greany, 2002: 4) pretendeu usar:

- usar o laboratório para enriquecer o currículo de forma holística, ao invés de tentar alcançar o domínio de habilidades individuais;
- usar o Espanhol como um meio de instrução;
- criar oportunidades, através de textos autênticos e tarefas baseadas em conteúdo (*task-based activity*), para que os alunos pudessem utilizar a língua como um veículo para enviar e receber informação;
- criar aulas individuais com seqüenciamento apropriado de atividades para ajudar os alunos a construir e reconstruir textos e tarefas complexas;
- facilitar e encorajar a resolução de problemas, provendo *links* de recursos on-line; e
- avaliar o desempenho dos alunos no laboratório multimídia, usando os produtos do ambiente TELL, em vez de testar o material abordado no laboratório.

Cada semana, os alunos recebiam instrução presencial três vezes, encontravam-se um dia em um laboratório de línguas áudio-visual e outro dia em um laboratório multimidiático, perfazendo um total de cinco dias de instrução. Os componentes referentes à aprendizagem de

línguas assistida (ou mediada) pelo computador – em inglês, *Computer-Assisted Language Learning* (conhecida pela sigla CALL) – eram os seguintes (Stepp-Greany, 2002:5):

- um CD-ROM interativo áudio-visual contendo uma história no formato de mistério considerado de alto interesse;
- atividades no contexto da Internet nas quais os alunos visitavam sites no idioma Espanhol e realizavam tarefas simuladas do contexto real, tais como preencher uma programação universitária, fazer pedidos de itens de roupa, criar um itinerário, comprar uma casa e escrever um currículo;
- discussões entre as turmas durante as quais os alunos postavam opiniões e respostas relacionadas ao tema em questão;
- recursos on-line, tais como listas de vocabulário, dicionários e explicações gramaticais;
- comunicação com um correspondente eletrônico (*electronic pen-pal*) oriundo de culturas hispânicas;
- um programa opcional de exercício (*drill*) e um programa tutorial correspondentes à instrução gramatical do texto.

As tarefas relacionadas à discussão eram postadas a cada duas semanas e os alunos podiam postar suas opiniões e respostas tanto dentro ou fora do laboratório, ao passo que as atividades de CD-ROM e na Internet eram geralmente realizadas no próprio laboratório. Além disso, os alunos alternavam entre os tipos de tarefas, com um componente do CD-ROM sendo designado durante a primeira semana de um capítulo em particular e a atividade na Internet durante a segunda semana. As atividades de CD-ROM eram definidas para os alunos, mas as tarefas da Internet poderiam ser escolhidas, sendo oferecidas três possibilidades para cada capítulo. As tarefas do tipo “cartas para o correspondente eletrônico” deviam ser executadas fora do laboratório, apesar de alguns alunos utilizarem o tempo extra de laboratório para tais tipos de atividade. Os alunos também podiam usar o seu tempo para completar exercícios (*drills*) e realizar atividades tutoriais, sendo atribuído crédito extra por elas.

Tão logo os alunos completassem a atividade, deveriam enviá-la ao seu instrutor por *e-mail* e recebiam o crédito, o qual era incluído como uma porcentagem de sua nota no curso. Portanto, o produto dessas atividades serve como uma avaliação do desempenho do aluno no laboratório e não como uma testagem formal do material abrangido no laboratório. O sistema

de notas das aulas TELL era o mesmo das aulas regulares, incluindo avaliações orais, quizzes, testes, participação, dever de casa e tarefas escritas. As cartas para o correspondente eletrônico eram as tarefas escritas das aulas TELL e a realização de atividades do CD-ROM faziam parte da nota de participação.

Após o término de três semestres (denominados pela autora como primavera, verão e outono), um questionário sobre as percepções dos alunos no tocante ao uso da tecnologia para o ensino de língua foi administrado aos alunos que estavam matriculados nas aulas de Espanhol do primeiro semestre. No total de 449 alunos, 358 completaram o questionário. O estudo (Stepp-Greany, 2002: 6) foi elaborado para eliciar respostas para as seguintes perguntas:

- Qual foi o papel do instrutor no TELL e qual foi a importância da presença dele?
- Os recursos on-line e do laboratório foram acessíveis e úteis aos alunos?
- Que efeito tecnológico foi percebido na aprendizagem de um assunto e nas habilidades lingüísticas?
- Os alunos gostaram das atividades TELL e da experiência? As atividades foram relevantes tanto para o presente e quanto para o futuro uso do Espanhol?
- Os alunos perceberam que adquiriram confiança como aprendizes, ganharam habilidade técnica, ou melhoraram seu desempenho nas avaliações de aula como resultado da experiência TELL?

De acordo com esse estudo desenvolvido por Stepp-Greany (2002), muitos benefícios relacionados ao uso de tecnologia na sala de aula de Espanhol Básico foram observados, tais como aumento na motivação, melhoramento na construção de conceitos e no domínio de habilidades básicas, aprendizagem mais voltada para o aluno e maior engajamento neste processo, desenvolvimento das habilidades de pensamento elevado (*high-order thinking skills*) e de recordação (Brwnlee-Conyers, 1996; Dwyer, 1996; McGrath, 1998; Weiss, 1994). Além disso, foi observado que o uso da tecnologia multimidiática para ilustrar e organizar informação factual se mostrou bastante positiva, especialmente entre os alunos que apresentam mais dificuldade em aprender (*low-achieving students*).

Os relatórios dessa pesquisa mostram que o trabalho do professor nos estágios iniciais da implementação tecnológica é mais difícil, as mudanças positivas advindas da tecnologia são mais evolucionárias do que revolucionárias e que tais mudanças ocorrem quando os

professores se tornam mais experientes no que concerne o uso de tecnologia (Weiss, 1994). Segundo Stepp-Greany (2002), dados continuaram a ser coletados por um ano após esse estudo para determinar se o *staff* aumentou sua experiência e se a falta de problemas de rotina, de ordem técnica com o computador (como conexão), de programação e assuntos relacionados ao planejamento afetaram positivamente as percepções dos alunos.

A pesquisadora também coloca que esse estudo tem algumas limitações, pois a informação é relatada pelos envolvidos na pesquisa e fatores que podem influenciar as percepções dos alunos, tais como a habilidade do aluno, experiência prévia com a tecnologia, conhecimento prévio da língua Espanhola e tipos de personalidade, não foram considerados. Além disso, a pesquisadora pensa que, por ser esse estudo descritivo e não estatístico, a natureza dos dados e os resultados não podem ser generalizados para outros programas TELL. Entretanto, ela diz que como são poucas as pesquisas que estão disponíveis a respeito das percepções dos alunos sobre aprendizagem lingüística utilizando uma variedade de multimídia, esse estudo poderá fornecer alguns *insights* para as universidades que estão implementando ou que queiram contemplar a implementação de instrução através de recursos tecnológicos.

O trabalho de Hass (2005), por sua vez, nos traz outro exemplo de uso do hipertexto no ensino de língua estrangeira, no contexto de um curso livre de inglês (à semelhança do contexto de pesquisa desta dissertação – cf. capítulo 5). Hass (2005) investiga como era conduzido o trabalho envolvendo sites na Internet em uma sala de aula de inglês, buscando identificar quais eram as atividades propostas pelo professor, como ocorria a integração das quatro macro-habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e se a aula se caracterizava como sendo comunicativa.

Hass (2005) analisa uma das aulas que filmou em um curso livre de idiomas, na qual o professor propôs uma atividade tendo sites como fonte de pesquisa e cujas informações descobertas pelos alunos sobre organizações não-governamentais (tema geral da aula) serviram de insumo em outras tarefas. O autor conclui que, para gerar comunicação e focar no sentido em uma tarefa de fechamento de uma aula, o professor deve propor uma atividade em que, de alguma forma, os dados coletados pelos alunos na Internet sejam apresentados através de conversas ou textos escritos, sempre estimulando a expressão da própria voz, fazendo com que os alunos se posicionem criticamente, ativando suas habilidades superiores de pensamento. Segundo Hass (2005:164), no fechamento da aula analisada, diversos momentos comunicativos foram observados: troca de informações coletadas, emissão de opiniões, relato

de experiências pessoais, e convite à participação dos alunos em um abaixo-assinado em favor de uma campanha promovida por uma ONG nacional.

Ao discutir o uso do hipertexto na sala de aula de língua estrangeira, Hass (2005) destaca o acesso a sites autênticos oferecido pela Internet e a multimediosidade (caracterizada pela presença de *hyperlinks*, sons, animações etc.) do hipertexto. Para ele, a autenticidade do insumo e a multimediosidade em sites na Internet favorecem o trabalho em aula comunicativa por dois aspectos: “(a) os alunos ficam expostos à língua alvo em ambiente onde ela ocorre de maneira natural e (b) cada aluno vai trilhar um caminho diferente em sua trajetória de leitura, propiciando uma pós-tarefa em que eles terão informações coletadas a partilhar” (Hass, 2005:165). Segundo o autor,

Para uma aula comunicativa de LE, em que a prática pedagógica não se limita apenas ao ensino de formas lingüísticas – e vai além ao propor discussões sobre os mais variados temas na língua alvo (especialmente os de interesse dos alunos) – a Internet representa um interminável manancial de informações em superfície hipertextual que não deve ser desprezado pelos professores quando da preparação de suas aulas (Hass, 2005:165).

Os relatos de experiências com o uso da Internet no contexto educacional aqui apresentados respaldam a importância do planejamento das atividades a serem executadas nesse ambiente, sendo fundamental que sejam ancoradas em princípios teóricos e metodológicos sólidos.

3 MULTILETRAMENTOS E MULTICULTURALISMO

Neste capítulo, apresento conceitos que nortearam a elaboração das atividades de leitura de hipertextos implementadas e investigadas nesta pesquisa-ação. Primeiramente, discuto os conceitos de multiletramentos e pedagogia de multiletramentos, relacionando-os ao ensino de língua estrangeira (seção 3.1 e sub-seção 3.1.1). Em seguida, apresento os conceitos de multiculturalismo e multiculturalismo crítico, destacando a questão da construção da identidade e da diferença (cf. seção 3.2.2). Finalmente, estabeleço relações entre a educação multicultural e a Internet (cf. seção 3.2.3) e apresento possibilidades de integração de conteúdo multicultural em aulas de inglês com uso de hipertextos (seção 3.2.4).

3.1 Multiletramentos e pedagogia de multiletramentos

A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para que se construam condições que levem à completa e equitativa participação social. Espera-se que a pedagogia do letramento, especificamente, desempenhe um importante papel na realização desta missão (Cope & Kalantzis, 2000:9, tradução minha).

Cope & Kalantzis (2000) reuniram-se com um grupo de estudiosos do letramento em setembro de 1994 – “The New London Group” (2000) – para discutir o futuro do ensino do letramento, ou seja, o que necessitaria ser ensinado e como isso deveria ser feito. A idéia subjacente a esse debate revolve em torno do que constituía o ensino apropriado do letramento em face de tamanha diversidade lingüística e cultural no mundo globalizado. Desse encontro, foi cunhado o termo **multiletramentos**, em função de dois importantes argumentos relacionados à nova e emergente ordem global: a multiplicidade dos canais de comunicação e da mídia e a crescente diversidade cultural e lingüística (Cope & Kalantzis, 2000:5).

Essa noção de multiletramentos trazida por esses autores vem complementar a visão tradicional de letramento ou “mero letramento”, a qual concebe a linguagem como um sistema estável baseado em regras, calcado na suposição de que o uso correto da linguagem pode ser descrito e discernido. O conceito de multiletramentos, em contrapartida, nos apresenta uma pedagogia de letramento focada em modos de representações mais amplos do que a linguagem em si, que serão diferenciados de acordo com a cultura e o contexto, e conseqüentemente, terão efeitos cognitivos, sociais e culturais distintos.

A forma de usarmos a linguagem está sendo constantemente mudada em função dos novos meios de comunicação midiática. Ao adentrarmos o ciberespaço nesta nova ordem mundial, nos deparamos com uma crescente multiplicidade e integração de modos significativos de produzir sentido: o textual passa a ter uma relação intrínseca com o visual, o áudio, o espacial e até mesmo o comportamental. Essa integração está cada vez mais presente na mídia de massa, hipermídia eletrônica, multimídia etc. O significado está sendo freqüentemente construído de maneira multimodal (cf. Kress & Van Leeuwen, 2001), seja na *web*, nos vídeos, na multimídia interativa ou até mesmo em textos escritos que recebemos em sinais de trânsito, em shoppings etc. Como apontam Cope & Kalantzis (2000:29), “em um profundo sentido, toda construção de significado é multimodal. Todo texto escrito é também um processo de desenho visual”.

Além da multimodalidade, outra questão profundamente relacionada ao conceito de multiletramentos e de grande relevância para as tarefas pedagógicas de leitura de hipertextos propostas nesta dissertação é a da intertextualidade. Para construirmos o significado sobre os textos, lançamos mão de outros textos anteriores, escritos ou orais, o que caracteriza o nosso conhecimento intertextual. Como bem aponta Wallace (1992:67), “nenhum texto pode ser interpretado em si mesmo. Os textos sempre existem em relação a outros textos”. Isso significa dizer que fazemos uso de nosso conhecimento intertextual para construirmos o sentido de um texto. Foucault (1972) acredita que a questão da intertextualidade seja de relevância teórica sobre o discurso, pois ele argumenta que “os textos remetem-se a e transformam outros textos, sejam eles anteriores ou contemporâneos [...] e qualquer tipo de prática discursiva ocorre por meio de combinações com outras e é definida de acordo com tais relações” (cf. Foucault, 1972 *apud* Fairclough, 1992:39-40).

Cope & Kalantzis (2000) ainda nos convidam a refletir sobre a crescente diversidade local e a conexão global entre as pessoas na sociedade contemporânea. Segundo esses autores, “temos que negociar as diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossa vida comunitária e profissional crescente e interconectada globalmente” (Cope & Kalantzis, 2000:6). A concepção da sociedade contemporânea como uma sociedade multicultural que vem sofrendo profundas e rápidas mudanças constantemente, adotada nesta dissertação, também se encontra subjacente ao conceito de multiletramentos.

Como esta dissertação adota o conceito de multiletramentos e sua pedagogia para a elaboração e implementação das tarefas de leitura de hipertextos descritas no capítulo 4, na próxima seção, aprofundarei a discussão sobre a pedagogia de multiletramentos, focalizando os quatro componentes dessa abordagem – prática situada, instrução aberta, estruturação

crítica e prática transformada – e possíveis relações com o ensino de inglês como LE, especialmente no que se refere ao contexto desta pesquisa-ação.

3.1.1 A pedagogia de multiletramentos e o ensino de LE

Ao aprofundar a discussão sobre a pedagogia de multiletramentos, acredito ser relevante apresentar primeiro a visão de mente, sociedade e aprendizagem subjacente a tal pedagogia segundo seus proponentes (The New London Group, 2000). Para esses estudiosos, a mente humana é organizada, situada e social. Isso equivale dizer que o conhecimento humano está embutido em contextos material, social e cultural. Assim sendo, para que possamos desenvolver o conhecimento humano, é preciso que o articulemos através de interações colaborativas com outros sujeitos sociais com diferentes habilidades e perspectivas pertencentes a outros contextos.

A pedagogia de multiletramentos vem exatamente propor uma “gramática funcional mais flexível e aberta que auxilie os aprendizes de língua a descrever as diferenças lingüísticas (cultural, subcultural, regional/nacional, técnica, etc.)” e a lidar com “os canais multimodais de significação agora tão importantes para a comunicação” (Cope & Kalantzis, 2000:6). É imperativo que pensemos o que tais mudanças possam significar para o ensino do letramento. Na realidade, o conceito-chave que subjaz a essa noção de multiletramento desenvolvida por Cope & Kalantzis (2000:7) baseia-se no fato de que “somos tanto herdeiros de padrões e convenções de significação e ao mesmo tempo desenhistas de significação”. Esses autores, então, desenvolveram uma teoria para a qual há cinco elementos no processo de fazer sentido: significados 1. lingüísticos, 2. visuais, 3. auditivos, 4. gestuais, 5. espaciais e 6. padrões de significação multimodais que relacionam esses cinco primeiros modos de significação uns aos outros.

Na realidade, esse modelo proposto por Cope & Kalantzis (2000) aproxima diferentes teorias no sentido de formar uma abordagem de ensino e aprendizagem baseada em quatro componentes, comentados nos tópicos a seguir:

(1) Prática situada: imersão na experiência e utilização de desenhos disponíveis (ou seja, os vários recursos disponíveis, tais como as “gramáticas” dos sistemas semióticos) de significação, incluindo aqueles derivados da vida dos alunos e simulações das relações possíveis em ambientes de trabalho e espaços públicos. A identidade e necessidades

afetivas e socioculturais dos aprendizes devem ser consideradas para que estes se sintam seguros em participar e confiar na ajuda do professor ou dos colegas.

- (2) **Instrução aberta:** inclui intervenções, por parte do professor ou de um par mais competente, que atuem na andaimação da atividade a ser realizada, e que propicie ao aluno a informação explícita necessária para que possa organizar e realizar sua tarefa. O objetivo é adquirir consciência e controle sobre o que se está aprendendo. Um dos aspectos da *instrução aberta* é justamente tentar criar uma metalinguagem que descreva a forma, o conteúdo, e a função dos discursos da prática. No caso do multiletramento, isso significaria que os alunos seriam capazes de desenvolver uma metalinguagem que descreva o “o quê” da pedagogia do letramento (i.e. o que aprendem) e o “como” da aprendizagem (i.e. como aprendem).
- (3) **Estruturação crítica:** interpretação do contexto cultural e social de desenhos particulares de significação. Isso quer dizer que, ao realizarem alguma tarefa, por exemplo, os alunos deveriam se afastar do objeto de estudo e lançar um olhar crítico para o mesmo em relação ao contexto em que está inserido. É crucial que o professor ajude os alunos a desnaturalizar “regimes de verdade”, por exemplo. Através da **estruturação crítica**, os aprendizes ganham uma distância teórica e pessoal do que aprenderam que os possibilitará eventualmente inovar esse conhecimento dentro de comunidades de aprendizagem novas ou antigas.
- (4) **Prática transformada:** transferência de conhecimentos construídos através da **instrução aberta** e da **estruturação crítica** para novas práticas que ajudem os alunos a aplicar e a revisar o que aprenderam.

Os pressupostos teóricos da pedagogia de multiletramentos desenvolvidos pelo The New London Group (2000), aqui resumidos, mostram que, ao colocarmos o foco nas práticas situadas (item 1, acima) o processo de aprendizagem, estaremos reconhecendo a existência das diferenças, seja nos ambientes de trabalho, comunidades locais, etc. Torna-se imperativo que o ensino em sala de aula e o próprio currículo escolar se engaje com o próprio discurso e experiências dos alunos, que são evidentemente definidos pela diversidade cultural e subcultural e as diferentes experiências lingüísticas e práticas provenientes desta diversidade.

A instrução aberta (item 2, acima), por sua vez, tem por objetivo ajudar o aluno a desenvolver uma metalinguagem que lhe possibilite lidar com as diferenças de desenho. The New London Group (2000) propõe tratar toda atividade semiótica, incluindo o uso da língua para produzir ou consumir um texto, como uma questão de “desenho” que envolvem três

elementos: “desenhos disponíveis”, “desenhando” e “o redesenhado”. Esses três elementos juntos enfatizam o quanto o processo de fazer sentido ou produzir significado é dinâmico e não simplesmente governado por regras estáticas. Essa idéia do “desenho” proposta por esse grupo reconhece a importância das diferentes maneiras de se produzir significados localizadas nos mais diversos contextos culturais. Além disso, percebe-se uma tentativa de resgatar o agenciamento humano e o dinamismo cultural no próprio processo de se produzir significado. Ao produzirmos sentido nos apropriamos dos significados disponíveis, os recriamos e os reproduzimos de acordo com a nossa bagagem sociocultural.

O aspecto crítico dessa abordagem (item 3, acima) possibilita ao aprendiz fazer uma ponte entre essas diferenças de desenho e os diferentes propósitos culturais. Na prática transformada (item 4, acima), o aluno se movimenta de um contexto cultural para outro, por exemplo, sendo possível redesenhar as estratégias de significação para que possam ser transferidas de uma situação cultural a outra.

Na realidade, a proposta pedagógica de multiletramentos trazida pelo The New London Group (2000) tem como cenário de fundo o novo capitalismo emergente e suas conseqüências em relação à linguagem, o letramento e à aprendizagem. A nova ordem mundial tende a focalizar o “processo” em vez de “divisões” ou “fronteiras” (cf. Hammer, 1996; Lipnack & Stamps, 1993). Para o ensino, esta perspectiva nos remete a Bereiter and Scardamalia (1993:6) que consideram a perícia (*expertise*) um dos aspectos fundamentais nas novas relações humanas. Eles nos dizem que “as pessoas [...] devem se tornar ‘experts’ em se tornarem ‘experts’” (Gee, 2000:48). Segundo esses autores, tornar-se um perito em algo é um processo, pois requer uma aprendizagem progressiva e aperfeiçoamento no desempenho.

O que o novo capitalismo parece estar nos mostrando cada vez mais é que não podemos simplesmente falar de aprendizagem, mas sim de construção de conhecimento. Bereiter (1994:23) propõe que não olhemos para a construção do conhecimento “com o objetivo de influenciar o conteúdo da mente dos alunos”, mas que consideremos esse processo “direcionado a aperfeiçoar o conhecimento que está sendo criado coletivamente”. Dessa forma, podemos concluir que o ensino nos tempos atuais precisa estar mais voltado para o trabalho colaborativo no sentido de assegurar que o conhecimento seja uma construção colaborativa e se torne distribuído e público. Gee (2000:52) aponta para o fato de que, no novo capitalismo, “as pessoas são levadas a mostrar e dividir seus conhecimentos publicamente para o benefício de todo o grupo e, na realidade, do sistema como um todo”. É preciso que o ensino se alinhe com as novas tendências que estão sendo construídas em função das exigências emergentes do novo capitalismo.

A pedagogia dos multiletramentos baseia-se na noção de que “linguagem descontextualizada”, visão preponderante no antigo capitalismo, “é profundamente enganadora e prejudicial” pois “toda linguagem é significativa somente nos e através dos contextos nos quais ela é usada” (Gee, 2000:63). Entretanto, somos nós que damos significado ao mundo ao nosso redor, ou seja, nós criamos ativamente o contexto de qualquer que seja a situação vivenciada por nós. Com base nesse argumento, a aprendizagem da contextualização é social e cultural, visto que qualquer forma de contextualização pertence a algum grupo ou comunidade de pessoas com seus próprios interesses, práticas, experiências de vida, etc.

Diante do que foi dito nesta seção, podemos refletir sobre a possível aplicação dos pressupostos trazidos pelo The New London Group (2000) ao ensino e aprendizagem, ou melhor, à construção de conhecimento de língua inglesa como LE. A princípio, acredito que, ao oferecermos ao aluno o envolvimento em situações sociais contemporâneas através de filmes, textos, hipertextos e discussão sobre os mesmos (como proposto nas atividades desenvolvidas nesta dissertação – cf. capítulo 4), ou seja, uma **prática situada**, esse aluno estará desenvolvendo colaborativamente o seu potencial como aprendiz de uma LE. Além disso, estaremos fazendo uma ponte entre o que esse aprendiz já sabe e o conhecimento que construirá nessa prática junto aos seus colegas, através do trabalho colaborativo em grupos ou em pares durante a realização das tarefas de leitura de hipertextos no laboratório de informática, a discussão das mesmas em sala de aula presencial e durante a organização e apresentação de suas pesquisas.

Durante, por exemplo, a realização de uma tarefa de leitura de um hipertexto na Internet em grupo ou em pares (como as que desenvolvi e implementei nesta pesquisa-ação – cf. capítulo 4), a **instrução aberta**, ou seja, a utilização de formas de orientação e andaimagem que focalizem importantes partes da linguagem e prática que está sendo ensinada, irá priorizar os aspectos sociais, históricos e cognitivos relevantes das mesmas. Será exatamente essa metalinguagem, utilizada na instrução aberta, que possibilitará os aprendizes a construir o seu conhecimento de forma consciente levando-os ao próximo estágio – a **análise crítica** desse conhecimento em relação a outros domínios. Ao longo das conversas sobre os hipertextos em sala de aula presencial (como as que foram conduzidas nas várias atividades por mim propostas – cf. capítulo 4), os alunos poderão se perguntar, por exemplo, onde no sistema de conhecimento global e nas relações sociais esse conhecimento e linguagem construídos se situam. Passaremos, então, para a transformação do conhecimento, quando esses alunos poderão ter a chance de adaptar o conhecimento construído aos seus próprios

propósitos. Durante a **prática transformada**, os alunos farão suas considerações acerca das possíveis modificações nas relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados, buscando uma problematização e questionamento da construção da diferença e da identidade nas sociedades contemporâneas.

Na próxima seção, abordarei o multiculturalismo que, ao lado do conceito de multiletramentos, norteou a elaboração e a implementação das atividades de leitura de hipertextos propostas e investigadas nesta pesquisa-ação.

3.2 O multiculturalismo e a educação multicultural no ensino de línguas

O sucesso nos negócios não depende apenas da habilidade de se comunicar, mas de uma compreensão astuta das visões e valores dos outros. Promover a competência em outras línguas e culturas como parte da educação básica é uma questão de sobrevivência econômica.
(Gênese e Cloud, 1998: 63, tradução minha)

Em meio as grandes transformações trazidas pela revolução tecnológica surge o desafio de repensarmos os princípios da educação e examinar as novas tecnologias à luz da metamorfose que estamos sofrendo. Ao mesmo tempo em que vivenciamos essa revolução tecnológica, importantes mudanças sócio-políticas e demográficas estão ocorrendo no Brasil e no mundo como um todo. Em função disso, é preciso repensar como nós, educadores, devemos nos preparar para fornecermos aos nossos alunos, pertencentes a diferentes classes sociais, raças e formação, as ferramentas necessárias para participarem efetivamente neste mundo cada vez mais complexo. Como podemos capitanear a construção de um mundo mais igualitário e democrático através da educação? Como podemos transformar a educação em um processo de mudança social progressiva? Como as tecnologias avançadas – a Internet, por exemplo – podem promover esta mudança no contexto educacional? A introdução da perspectiva multicultural no contexto educacional seria uma tentativa de resposta a essas perguntas.

Sabemos que a leitura é um relevante componente no ensino de uma LE, além de ser ainda uma das maiores fontes de exposição ao idioma no nosso contexto, devido ao pouco contato com falantes nativos. Estamos constantemente lendo o mundo a nossa volta através de diversas formas de mídia e, portanto, podemos dizer que nossa visão de mundo é fortemente influenciada pelas mesmas: jornal, fotografia, rádio, vídeo game, televisão e a Internet. Assim sendo, a compreensão do que seja o letramento midiático é uma importante

parte da educação multicultural, a qual iremos abordar mais adiante, pois como coloca Kellner (1997), é através da mídia que nós construímos nossas perspectivas e concepções de raça, gênero, etnia e classe. Nesse sentido, é preciso que ensinemos aos nossos alunos interpretar criticamente as mensagens veiculadas pela mídia para que estejam aptos a discriminar e avaliar o conteúdo midiático. Além disso, esse letramento midiático poderá conscientizar os alunos acerca das políticas de representação de raça, etnia, sexualidade, classe e outras diferenças no sentido de promover o pensamento crítico e a democratização. Daí a necessidade de desenvolvermos com os nossos aprendizes tipos de multiletramentos para que saibam lidar com as exigências da revolução social, cultural e tecnológica que estamos vivenciando.

Tais questões me levaram a repensar minhas estratégias de ensino para melhor atender ao desafio de capacitar meus aprendizes de inglês como LE para participarem democraticamente em nossa sociedade cada vez mais multicultural e tecnológica. Através das atividades de leitura de hipertextos desenvolvidas nesta pesquisa-ação (cf. capítulo 4), pretendo usar a mídia para promover a educação multicultural e o letramento multimidiático. A cultura midiática constantemente constrói modelos de diferença multicultural, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros. Acredito que a implementação dessas atividades de leitura de hipertextos na sala de aula de inglês como LE ajudará a conscientizar os alunos sobre a construção da diferença e hierarquia nos textos midiáticos.

Para que possamos entender como promover a educação multicultural através de atividades de leitura de hipertextos, precisamos conhecer as principais conceitualizações do multiculturalismo (cf. sub-seções 3.2.1 e 3.2.2), relacionar a educação multicultural com a Internet (cf. sub-seção 3.2.3) e, finalmente, discutir a implementação dessa abordagem em atividades de leitura de hipertextos na sala de aula presencial de inglês como LE (cf. sub-seção 3.2.4).

3.2.1 O multiculturalismo – conceitos básicos

O termo **multiculturalismo** é polissêmico, segundo Kincheloe e Steinberg (1997), pois significa “tudo e, ao mesmo tempo, nada” em função das muitas aplicações a que tem servido. Nesse sentido, não pode ser representado por um paradigma teórico único e se apresenta divergente em suas ênfases. Logo, falar sobre multiculturalismo ou educação multicultural hoje requer que especifiquemos a significação que pretendemos dar com tal nomeação.

O multiculturalismo emergiu como um conceito, atitude, estratégia ou valor em decorrência das mudanças demográficas ocorridas nas sociedades ocidentais, dentre elas, os Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Tais sociedades vêm sofrendo movimentos constantes de imigração e movimentos de consciência de gênero e raça, que as têm feito refletir sobre questões relativas às formas como constroem a si mesmas e a outras instituições sociais.

A vertente multiculturalista se apresenta, também, como “poderoso movimento de idéias, alimentado por um corpus teórico que o mune de base conceitual e de legitimação intelectual” (Semprini, 1999: 81), o qual chamaremos de **epistemologia multiculturalista**. Assim sendo, essa vertente surge da virada epistemológica ocorrida na Europa a partir da década de 1920, opondo-se ao positivismo, ao racionalismo e aos determinismos que dominavam o cenário intelectual. Na década de setenta, o multiculturalismo passa a ser desenvolvido como um conceito educacional e movimento social que possibilita a articulação de interesses sociais e políticos de grupos culturais e étnicos distintos.

Nos últimos vinte anos, houve uma grande renovação epistemológica: os fenômenos cognitivos tomam certa relevância (Geertz), o papel dos sentidos e das interpretações na construção da realidade e dos valores sociais (Baudrillard) torna-se alvo de interesse, e critica-se o conhecimento objetivado e unificado do mundo (Derrida, Lyotard). Seguindo Semprini (1999: 83-86), podemos citar quatro aspectos principais da **epistemologia multiculturalista** que se opõem aos quatro pilares da **epistemologia monocultural**, quais sejam:

<i>Epistemologia multiculturalista</i>	<i>Epistemologia monoculturalista</i>
<i>A realidade é uma construção</i> , pois sua existência depende dos sujeitos sociais que a criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que possibilita sua descrição e comunicação. Neste sentido, “toda objetividade e uma objetividade ‘sob uma descrição’, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade” (Semprini, 1999: 83).	<i>A realidade existe independentemente das representações humanas</i> : Este é o princípio constitutivo de toda a tradição racionalista ocidental.
<i>As interpretações são subjetivas</i> , pois se a realidade não é considerada objetiva, a interpretação, então, será basicamente um ato individual. Mesmo sendo um ato coletivo, estará condicionado pela enunciação, pela identidade e posição do emissor desses enunciados e de seu receptor.	<i>A realidade existe independentemente da linguagem</i> : uma das funções da linguagem é a de transmitir significações de um emissor a um receptor. Entretanto, tais significações podem permitir à comunicação fazer referência a objetos ou situações no mundo em que existem independentemente da linguagem.
<i>Os valores são relativos</i> , o que faz com que a verdade seja, então, relativa, fundamentada numa história pessoal ou em convenções coletivas. Em face disto, podemos relativizar julgamentos de valor, pois estes só fazem sentido em um contexto específico, mediatizados pela linguagem e dentro de uma prática discursiva.	<i>A linguagem é uma questão de precisão de representação</i> : de acordo com este princípio, o julgamento não é uma questão de perspectiva subjetiva ou de convenção, e sim de precisão, pois este só pode ser considerado verdadeiro quando descreve perfeitamente uma condição de mundo.
<i>O conhecimento é um fato político</i> , pois sendo as categorias e os valores sociais resultantes de uma atividade constituinte, faz-se necessário rever sua procedência, as relações de força que estabelece, os sistemas de interesse aos quais serve e os grupos que institui.	<i>O conhecimento é objetivo</i> : Sendo a verdade uma questão de representação precisa de uma realidade, o conhecimento é, então, uma questão de descobrimento, de atualização de uma verdade que não se sujeita à relatividade, pois descreve estados do mundo que são externos e independentes.

(Quadro 1: Multiculturalismo x Monoculturalismo)

Ao contrastarmos essas duas epistemologias, percebemos o quão opostas elas estão no que concerne à visão de mundo, do papel do homem e do pensamento ocidental. Apoiada sobre uma mudança de paradigma, a posição multicultural configura a instabilidade, a relatividade e a mistura como pontos essenciais de seus pressupostos teóricos. Já a posição monocultural nos parece mais estável, tranquilizadora e simples, pois argumenta a existência da verdade e a possibilidade de a conhecermos, os problemas são solucionáveis e será a ciência a provedora dessa solução.

Nos últimos vinte anos, as posições multiculturais têm recebido várias caracterizações. As caracterizações propostas por McLaren (1994) e Kincheloe & Steinberg (1997: 2) buscam discernir as várias formas pelas quais a diferença é construída e estabelecida na sociedade, atuando como parâmetro na argumentação das várias perspectivas multiculturais. McLaren (1999: 110) configura as seguintes caracterizações multiculturais: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. Contudo, este trabalho sublinhará somente os aspectos essenciais do multiculturalismo crítico, pois acreditamos ser este o paradigma

subjacente aos objetivos desta investigação. Nesse sentido, não iremos adentrar os pressupostos teóricos das demais caracterizações. Dentre estas caracterizações, elegi o multiculturalismo crítico, proposto por Kincheloe & Steinberg (1997) e McLaren (2000a), como parâmetro teórico no qual a elaboração das atividades pedagógicas de leitura de hipertextos serão baseadas, apesar de termos consciência de que alguns dos aspectos das outras caracterizações se misturam uns com os outros no contexto social.

3.2.2 O multiculturalismo crítico e a construção da identidade e da diferença

Segundo McLaren (2000a: 122-135), o multiculturalismo crítico reconhece a diversidade cultural, porém tem por objetivo dar um passo adiante do discurso ou da essência. É de seu interesse intervir no conflito social com vias a dar acesso igualitário aos recursos sociais, transformando relações de poder dominantes (sociais, culturais ou institucionais) onde os significados são produzidos. Procura mostrar, também, a maneira como as políticas de significação operam nos contextos sociais, ou seja, como as pessoas produzem e reproduzem significados.

Já no contexto pedagógico, o multiculturalismo crítico reconhece a educação e o currículo (configuração do conhecimento) como arenas conflituosas onde ocorrem as produções de cultura, porém são permeadas de relações assimétricas de poder que formatam as subjetividades (pensamento e comportamento), o prazer e o desejo em prol de grupos elitistas. Busca evidenciar os processos educacionais ocultos que privilegiam os afortunados e desconsideram os marginalizados. Seguindo essa perspectiva, as escolas costumam privilegiar as classes dominantes, pois professores, ao invés de investigar numa perspectiva crítica dos valores e crenças dominantes, simplesmente protegem e perpetuam a cultura comum, o senso comum.

Para o multiculturalismo crítico, “a representação de raça, classe e gênero é o resultado de lutas sociais amplas sobre signos e significações”, sendo sua a tarefa de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (McLaren, 2000a: 123). Em relação à diversidade, os multiculturalistas críticos procuram uma concepção de diversidade que conceitue o poder da diferença num contexto mais abrangente, de justiça social. Como McLaren argumenta (2000a: 123), a “diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”. São exatamente as relações de poder que originam os parâmetros que separam os diferentes grupos sociais e segregam identidades por

determinantes de classe, gênero, raça, etc. O multiculturalista crítico procura refletir sobre como tais categorias são representadas nos contextos sociais.

Já sabemos que a construção da representação de raça, gênero e classe é uma realização discursiva e simbólica, ocorrida nas relações sociais, culturais e institucionais, onde os significados são fabricados. Nesse sentido, o processo de constituição de identidades está atrelado aos arranjos sociais, institucionais e políticos que mantêm a sociedade contemporânea. Portanto, as relações sociais promovem e sustentam as relações assimétricas de poder e de construção de nossas identidades.

Como vimos no capítulo 2, o discurso é uma construção social e, portanto, podemos dizer que o uso da linguagem é uma forma de ação no mundo. O discurso, nessa perspectiva, nos leva a entender que, ao agirmos no mundo através da linguagem, construímos a nossa própria realidade e nos construímos. Seguindo Markova (1990: 3), “através da comunicação social as pessoas definem e constroem sua realidade social, dão forma e agem sobre ela”. Logo, segundo Hall (1990: 122), a identidade não deve ser vista como um “fato já concluído, [...] devemos pensar sobre a identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação”, ou seja, do discurso.

Essa visão da identidade como uma construção social implica revermos o papel que a língua desempenha na produção da experiência. McLaren (2000a: 127) nos diz que “a língua e o pensamento ocidental são construídos como um sistema de diferenças organizado *de facto* e *de jure* como oposições binárias – branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado, etc.”. Será o primeiro termo o privilegiado e o designado como “o termo definidor ou a norma do significado cultural, criando uma hierarquia dependente”. Além disso, o segundo termo não existe sem o primeiro, mas existe dentro dele. Fica claro, então, que a identidade e a diferença vivem em uma relação de estreita dependência. Como nos diz Tadeu da Silva (2000: 76), “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística”. Isso equivale dizer que a identidade e a diferença são criações sociais e culturais, ou seja, nós as fabricamos nas nossas relações discursivas, no contexto das relações sociais e culturais. Essa visão, contudo, implica dizer que “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (Tadeu da Silva: 78).

Ao revermos, ainda, a natureza da linguagem, esbarramos na sua *indeterminação* e *instabilidade*. Essas características trazem conseqüências para a questão da diferença e da

identidade: à medida que estas são definidas através da linguagem, serão, inevitavelmente, marcadas também pela indeterminação e instabilidade. Isso significa dizer que, sendo a identidade e a diferença produções simbólicas e discursivas, elas estão sujeitas a relações de poder e, conseqüentemente, são impostas, disputadas. Argumentando com Tadeu da Silva (2000: 82), “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir”. Quando dizemos ‘o que somos’, estará implícito ‘o que não somos’.

Pensar sobre a construção das identidades híbridas/plurais nos leva a refletir, também, sobre os processos de segregação de tais identidades por determinantes de classe, raça, gênero, etc., o que nos faz sentir a necessidade da interação entre a perspectiva discursiva e crítica mais abrangente que nos ajudará a refletir sobre tais questões. O que a perspectiva multiculturalista crítica nos mostra é que “diferenças *dentro* da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas” (Mc Laren, 2000a: 133).

Uma práxis multiculturalista crítica procura ir mais adiante da desestabilização do significado, na medida em que tenta transformar as condições históricas e sociais nas quais a construção do significado ocorre. Poderíamos argumentar com McLaren (2000a: 133-134) que “os sistemas da diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos”, pois “as diferenças são sempre *diferenças em relação*, elas nunca são simplesmente flutuações livres”.

O multiculturalismo crítico vem propor uma intervenção nesse conflito social através do questionamento e desafio às estruturas e relações sociais de poder injustas e fragmentárias que, muitas vezes, mascaram a desigualdade e a injustiça por meio de discursos homogenizadores e legitimadores da cultura dominante. Nós, educadores críticos, precisamos agir sob essas relações de poder que organizam a diferença. Precisamos abordar os seguintes questionamentos em nossas práticas pedagógicas (McLaren, 2000b: 209-211):

- Como questionar as orientações discursivas que informam sobre raça, classe e gênero, etc?
- Como são representados determinados grupos?
- Como legitimar múltiplas tradições de conhecimento?
- Qual o nosso papel como educadores culturais neste processo?

É fundamental que questões sobre cultura, ideologia, conhecimento, poder, linguagem, discriminação, racismo e sexismo sejam abordadas em nossas salas de aula e reinscritas na

vida de nossos aprendizes com vias a conscientizá-los como determinantes de raça, gênero, classe social, etc. provocam segregação de identidades e hierarquizam e legitimam relações de poder e injustiças. Acredito que, confrontados com tais conhecimentos, os aprendizes começam a perceber o quão multicultural nosso mundo pode vir a ser.

3.2.3 Educação multicultural e a Internet

Como a Internet disponibiliza uma enorme quantidade e diversidade de informações, além de possibilitar a comunicação entre pessoas de todo o mundo, ela se apresenta como uma grande aliada dos educadores que desejam adotar a abordagem multicultural.

Paul Gorski, professor-assistente da Escola de Educação na Universidade de Graduação Hamline em Minnesota (Estados Unidos), criou e fundou os sites *Multicultural Pavilion* e *Multicultural Supersite*, websites que focalizam a **educação multicultural**. O Multicultural Pavilion (<http://www.edchange.org/multicultural/index.html>) é um projeto educacional interativo da Internet criado por Gorski com o objetivo inicial de oferecer uma modesta lista de links e recursos para uma pequena audiência de educadores da Virginia – Estados Unidos. Entretanto, atualmente esse projeto atinge uma vasta gama de pessoas de toda parte do mundo, oferecendo uma coleção de recursos e fóruns interativos. Já o Multicultural Supersite (<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/about.html>) tem por objetivo estreitar a lacuna existente entre a teoria da educação multicultural e a prática, oferecendo uma coleção de informações e recursos originais a toda sorte de professores educadores. Nesse site, podem ser encontrados artigos, atividades de sala de aula, estratégias para transformação do currículo e uma relação de *links*.

Gorski (1998) procura abordar a multiculturalidade da *Web*, explorando como a hipertextologia tem dado suporte a uma diversidade de ideais educacionais consistentes com a abordagem multicultural de educação. Dentre as importantes noções referentes a essa concepção de ensino, encontram-se a **educação inclusiva**, a **educação interativa** e a **educação colaborativa**. A educação inclusiva tem por meta a incorporação de diversas vozes e perspectivas na sala de aula. Para certos educadores, inclusão significa achar materiais e ferramentas que sejam representativos para os alunos em sala de aula. A educação multicultural, por sua vez, leva esse conceito um pouco mais além, colocando as perspectivas, os ideais e as experiências dos alunos em evidência na experiência educacional, ou seja, oferecendo oportunidades para que suas vozes e as de outros sejam também ouvidas neste contexto.

Segundo Gorski (1998: 6), a *Web* pode facilitar esse tipo de inclusão através de *sites* que encorajem professores e alunos a participarem em comunidades globais com outros professores e alunos de culturas similares ou diferentes. *Sites* do tipo *KIDLINK* e *Cyber-kids Interactive* foram criados para promover experiências de aprendizagem entre alunos que queiram dividir suas idéias, poesias, arte e percepções com outros aprendizes de outras partes do mundo. Gorski (1998: 7) sugere uma lista de endereços educacionais, cujo objetivo é promover a educação multicultural inclusiva.

O ensino e aprendizagem interativos expandem as paredes da sala de aula, conectando os alunos com recursos *on-line* e promovendo a interação entre aprendizes de diversas partes do mundo. Gorski (1998: 5) cita uma série de exemplos de oportunidades interativas que a *Web* oferece dentre elas a possibilidade de aprendizes interagirem, por exemplo, com pessoas cujas experiências tenham sido descritas no livro-texto: sobreviventes do holocausto, índios americanos vivendo em reservas, imigrantes japoneses nos Estados Unidos, etc. Tais oportunidades nos levam ao fundamento da outra interseção relacionada à educação multicultural e a *Web*: o ensino e a aprendizagem colaborativos.

O ensino e aprendizagem colaborativos e interdisciplinares não são conceitos novos na educação como um todo. Gorski (1998) acredita que a *Web* tem o potencial de expandir os horizontes dos educadores, oferecendo a possibilidade de trocas de idéias e recursos entre os mesmos. Dentre os sites citados por Gorski (1998: 8) figuram o *Nicknacks Telecollaborate Site* e *PedagoNet*, sites colaborativos virtuais nos quais educadores podem trocar planos de aula e projetos de transformação de currículo que foram bem sucedidos. É permitido também baixar arquivos e imprimi-los para o seu próprio uso.

Gorski (2001) comenta que é muito comum encontramos educadores empregando os recursos da nova tecnologia no contexto educacional sem antes fazer uma reflexão crítica sobre os mesmos. Acredito, entretanto, que quando incorporados e conceitualizados dentro de uma estrutura sólida de educação multicultural, tanto a Internet quanto outra ferramenta tecnológica educacional podem ajudar educadores e alunos a atravessarem as paredes de suas salas de aulas e vivenciar a diversidade cultural do mundo ao seu redor.

A questão que levanto aqui é que o uso da tecnologia no contexto educacional à luz da pedagogia multicultural e de multiletramentos procura contemplar o ensino e a aprendizagem como um processo ativo, interativo e engajador, com ênfase no pensamento crítico e criativo e na consciência social. Dessa forma, os recursos tecnológicos não devem ser introduzidos em salas de aulas de maneira simplista, ou seja, simplesmente para efetuar certas atividades tais

como jogar ou surfar na Internet, mas sim para que os alunos possam aprender a empregá-los no seu desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional.

3.2.4 A integração de conteúdo multicultural em aulas de inglês com uso de hipertextos

Vimos que o multiculturalismo crítico propõe uma abordagem dialética da cultura, como um fenômeno social em processo, a educação como uma forma política cultural e a existência de múltiplas perspectivas em cada área do conhecimento. Em face disso, iremos propor a integração do conteúdo multicultural na sala de aula de inglês como língua estrangeira (ILE) e, mais especificamente, em atividades pedagógicas de leitura de textos/hipertextos, seguindo os seguintes critérios:

- A fim de participarem efetivamente na construção social de um mundo melhor, é fundamental que os alunos sejam apresentados às inconsistências existentes entre o que é considerada ideal e a realidade social. Dessa forma, busca-se a conscientização dos alunos para que possam tentar uma possível ação de mudança no sistema político e social dominante. Podemos relacionar tal critério ao componente de **prática situada** da **pedagogia dos multiletramentos**, discutido na seção 3.1.
- O educador multiculturalista crítico deve estar atento ao nível de maturidade dos alunos na escolha de tópicos e conceitos. Portanto, em níveis elementares, as atividades devem ser claras e específicas, tornando-se gradualmente mais complexas conforme o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. É preciso, portanto, que haja o apoio do professor ou do colega mais competente para que a atividade seja realizada. Tal critério refere-se ao aspecto chamado de **instrução aberta** pela pedagogia de multiletramentos (cf. seção 3.1.1).
- A reflexão e o questionamento dos alunos acerca de seus próprios valores, crenças, atitudes no que concerne a orientações discursivas que informam sobre raça, gênero, classe, etc. é crucial para o desenvolvimento multicultural crítico dos mesmos. Os alunos, portanto, são envolvidos em **estruturação / análise crítica** (cf. seção 3.1.1).

- É preciso desenvolver a habilidade de tomada de decisão em nossos alunos para que possam se tornar críticos reflexivos do contexto social que os envolve - por exemplo, levar alunos a refletir e tomar suas decisões acerca do que pode e deve ser feito para que uma determinada situação opressiva seja transformada, buscando aplicar e revisar o conhecimento adquirido através da **instrução aberta** e da **estruturação crítica**. Dessa forma, eles se envolvem na **prática transformada**, ou seja, em transformar conceitos e valores hegemônicos que permeiam a sociedade contemporânea (cf. seção 3.1.1).

Tais critérios servem como base para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam questões multiculturais. Tendo em vista a adoção da perspectiva multicultural como parâmetro norteador da elaboração e implementação de atividades de leitura de hipertextos em minha sala de aula de ILE, optei por utilizar textos e filmes que abordassem a diferença étnica, a discriminação racial e o jornalismo investigativo (cf. capítulo 4). Através das atividades de leitura de hipertextos no laboratório de informática e discussões sobre tais leituras em sala de aula presencial, procurei questionar como as orientações discursivas dos textos informavam sobre raça, etnia, classe e questões sociais, segregando identidades, hierarquizando e legitimando relações de poder e injustiças.

Através das atividades de leituras de hipertextos, cujos tópicos abordam questões de ordem social, cultural e histórica, os alunos se envolvem em embates discursivos durante a discussão dos hipertextos e reconstróem suas visões a respeito dos mesmos.

No próximo capítulo, descreverei as atividades de leitura com uso de hipertextos que elaborei, implementei e investiguei nesta pesquisa-ação.

4 ATIVIDADES DE LEITURA DE HIPERTEXTO NA SALA DE AULA DE INGLÊS

Este capítulo subdivide-se em três seções. Na primeira (seção 4.1), retomo brevemente os parâmetros e critérios adotados para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades (cf. capítulos 2 e 3). Na segunda (seção 4.2), descrevo o contexto educacional onde ocorreu a intervenção pedagógica proposta nesta dissertação. Esta descrição se faz importante neste momento porque, além de o contexto social ser essencial na metodologia de pesquisa-ação (detalhada no capítulo 5), as atividades de leitura de hipertexto, planejadas de acordo com a fundamentação teórica apresentada nos capítulos 2 e 3, foram efetivamente definidas e ajustadas durante o processo de implementação, em função das características contextuais e da avaliação constante de cada atividade implementada. Na terceira parte deste capítulo (seção 4.3 e suas sub-seções), descrevo as atividades passo a passo, explicitando as diferentes formas de trabalho pedagógico com hipertextos e destacando questões relativas ao multiculturalismo e à pedagogia de multiletramentos (cf. capítulo 3).

4.1 Critérios para a escolha dos hipertextos e elaboração das atividades

Temos vivido em uma sociedade descrita em termos de desestabilização, destraditionalização, descontrole e vertigens em virtude das mudanças ocorridas em todos os âmbitos da vida cultural, social, política e econômica. (cf. Bauman, 2001; Giddens, 2000; Hall, [1992] 1998). A sociedade contemporânea, portanto, caracteriza-se por essa “trama movente” de campos de forças plurais, entrelaçando uma série de significados e modos de produção de sentido. Daí a necessidade de situarmos as práticas discursivas sócio-historicamente, procurando associá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação (Fairclough, 1992).

Na elaboração das atividades de leitura de hipertextos desta pesquisa, procurei desenvolver uma orientação crítico-reflexiva, tentando mostrar aos alunos como a linguagem opera no mundo social ao examinar questões e assuntos que afetam diretamente a sociedade contemporânea. Seguindo essa orientação, tais atividades de leitura procuram desenvolver a noção de que nossas práticas discursivas não são neutras e, portanto, envolvem escolhas ideológicas e políticas freqüentemente atravessadas por relações de poder, acarretando diferentes efeitos no mundo social.

É a partir da noção de *ordens do discurso* de Foucault (1992) que compreendemos a realidade não como um fato dado, mas como uma operação de práticas discursivas organizadoras do mundo social. Esse pensador francês nos mostra que somos produtores de saber (instrumentos) que incitam a produção de discursos e manifestação de comportamentos. A teoria de produção de conhecimento de Foucault é bastante pertinente a esta investigação, pois, segundo este, os campos do conhecimento estão atrelados à cultura, à sócio-história e ao conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção e de cognição. Dessa forma, o sentido não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só terá significado dentro de determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. Isso equivale dizer que o processo de significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes nas comunidades de que fazemos parte.

Seguindo essa linha de pensamento, a seleção dos hipertextos foi temática. Escolhi assuntos relacionados à etnia, à raça, às organizações internacionais de caridade e ao jornalismo investigativo, buscando integrar questões de cunho multiculturalista no conteúdo programático do curso com vias a promover a conscientização dos alunos acerca das desigualdades sociais existentes nas sociedades contemporâneas. Um dos objetivos das atividades é promover a reflexão crítica dos alunos a partir dessa noção de produção de sentido trazida por Foucault (1979). Alio-me aos articuladores do multiculturalismo crítico em minha tentativa de atuação mais política em relação ao ensino-aprendizagem de ILE, buscando focar a ética e a reflexão crítica como pontos nodais de uma sala de aula. Assim como Cope & Kalantzis (2000) se questionaram ao avaliar o futuro social do ensino, busquei também refletir, ao elaborar as atividades de leitura, sobre as seguintes questões:

1. Como ajudar meus alunos a desenvolver uma curiosidade e um sentido de observação mais apurado?
2. Como ajudá-los a reconhecer e descrever a diferença e evitar a possível atribuição de juízo de valor?
3. Como desencadear um posicionamento crítico-reflexivo para que eles não recorram a idéias preconcebidas quando em contato com outros povos ou outras culturas ou mesmo realidades diferentes das suas?
4. Como tentar levar os aprendizes de ILE a usufruir do intercâmbio cultural de forma crítica, evitando o processo de aculturação e ajudando-os a atuar na sociedade de forma mais consciente e politizada?

Com base nessas questões, optei por adotar a pedagogia dos multiletramentos (cf. capítulo 3), articulando junto aos alunos uma meta-linguagem que os possibilitasse entender como os múltiplos canais semióticos atuam no nosso processo de construção de sentidos, criando fatos e instaurando realidades e subjetividades em nossa sociedade contemporânea. Através das conversas sobre os hipertextos (cf. capítulo 2), os alunos relatam suas leituras procurando assumir um posicionamento crítico-reflexivo em relação às informações trocadas por eles em seus grupos.

A seguir, descrevo um contexto pedagógico no qual esta investigação fora realizada.

4.2 Contexto educacional de implementação das atividades

As atividades propostas neste trabalho foram implementadas em três turmas onde leciono, em um curso livre de Inglês na cidade do Rio de Janeiro. As turmas que participaram desta investigação eram de níveis diferentes: intermediário (turma I), intermediário-adiantado (turma IA) e avançado (turma A). O grupo intermediário era composto por 11 alunos, com idade entre 13 e 16 anos; já o grupo do intermediário-adiantado continha 14 alunos entre 13 e 17 anos e o grupo avançado possuía 10 alunos entre 15 e 20 anos. Cada grupo de alunos tinha duas aulas semanais com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Tal curso livre de inglês segue a proposta comunicativa de ensino, privilegiando o ensino da língua em uso e buscando desenvolver as quatro habilidades da língua inglesa, quais sejam ouvir, falar, ler e escrever. Essa dispõe de um laboratório de informática equipado com 10 computadores com acesso à Internet, os quais são disponibilizados aos alunos para a realização de atividades e pesquisa em geral.

Assim sendo, as atividades de leitura de hipertextos foram realizadas no laboratório de informática. As tarefas de leitura de hipertextos duravam, aproximadamente, de 45 a 60 minutos no laboratório. Na sala de aula tradicional, a discussão oral dos referidos textos, feita em inglês, levou, em média, de 30 a 35 minutos. As atividades de pesquisa na Internet foram realizadas pelos alunos fora do curso, como tarefa de casa. As apresentações dos trabalhos em grupos acerca do assunto em questão foram realizadas em sala de aula tradicional, as quais duraram 1 hora e 30 minutos. O tempo estipulado para a apresentação de cada grupo foi, aproximadamente, de 15 a 20 minutos, dependendo da turma e do número de participantes do grupo.

A seguir, faço a apresentação das atividades e dos procedimentos metodológicos e

práticos utilizados na realização das mesmas.

4.3 Descrição das atividades implementadas

Em minha tentativa de inserir questões de cunho multiculturalista, elaborei atividades de leitura de hipertextos organizadas em quatro tarefas que intitulei: “Amor sem fronteiras”, “Veronica Guerin”, “*Webquest* sobre organizações de caridade internacional” e “Tempo de matar”. Na turma do intermediário, foi aplicada a atividade da tarefa “Veronica Guerin”; na turma do intermediário-adiantado, foram realizadas as atividades das tarefas “Amor sem fronteiras” e “*Webquest* sobre organizações de caridade internacional” e a turma avançada executou as atividades “Veronica Guerin” e “Tempo de matar”.

Nas próximas sub-seções ocupo-me em descrever detalhadamente as tarefas acima mencionadas e as diferentes atividades e etapas que as compõem.

4.3.1 Tarefa 1: “Amor sem fronteiras”

A tarefa 1 foi elaborada a partir do filme “Beyond borders”, dirigido por Martin Campbell, intitulado “Amor sem fronteiras”, em português. Esse filme retrata a luta de um médico humanitário inglês chamado Nick Callahan (Clive Owen) que se dedica, junto a um grupo de trabalhadores socorristas, a ajudar pessoas vítimas da fome e da guerra. O roteirista Caspian Tredwell-Owen divide a história em três atos distintos que cobrem os anos de 1984 a 1995: Londres e Etiópia (1984), Camboja (1989) e Chechênia (1995). O filme começa num baile beneficente em Londres (1984). Durante essa cerimônia, cujo objetivo é levantar fundos para caridade, o pai de Henry Bauford (Linus Roache) – Lawrence (Timothy West) – discursa sobre o dinheiro da família gasto com missões assistencialistas na África, quando invade o salão o médico Nick Callahan (Clive Owen), com um menino etíope nos braços. Ele esbraveja contra a falta e o corte de recursos para sua equipe nos campos de ajuda na Etiópia, fundados por Lawrence, e sai chutado pelos seguranças. Seu apelo em favor de crianças miseráveis sob seus cuidados transtorna Sarah Jordan completamente – uma americana recém-casada com Henry Bauford. Atraída por Nick e sua causa, ela impulsivamente abandona sua vida protegida na Inglaterra e se junta a ele em sua luta para ajudar os campos de refugiados. Passam os anos, o marido perde o dinheiro, ela passa a trabalhar para a ONU e reencontra Nick, que agora está no Camboja tendo problemas com o Khmer Rouge e, para conseguir

algum dinheiro para ajudar as vítimas dos comunistas, foi forçado a contar com a ajuda econômica da CIA, o que o torna uma espécie de espião renegado. Há ainda um ato final, quando Sarah vai novamente atrás de Nick, desta vez, tentando salvá-lo dos rebeldes da Chechênia que o mantêm prisioneiro.

O filme foi apresentado em sala de aula, em inglês, com legendas em inglês. Esse filme foi selecionado em função das questões sociais por ele levantadas. Apesar de alguns críticos o considerarem um filme que retrata o amor entre os personagens Nick e Sarah, procurei focalizar o trabalho humanitário árduo dos trabalhadores assistencialistas que se dedicam às suas causas. Nesta atividade, busquei, também, mostrar aos alunos um momento histórico da Etiópia – os anos 1980 – quando a seca e a fome dizimaram inúmeros cidadãos etíopes, os quais ainda hoje dependem de ajuda internacional para amenizarem a questão da fome. As cenas no Camboja mostradas no filme procuram retratar o genocídio causado pelo regime do Khmer Rouge: cidades foram evacuadas, intelectuais foram capturados e mortos e o resto da população foi subjugada a trabalhar no campo. Mais de um milhão de pessoas morreram de fome, tortura e doenças. Já as cenas que retratam a Chechênia em 1995 mostram um período no qual as tropas russas são enviadas para reprimir o movimento de independência, matando mais de 100.000 pessoas e civis.

A tarefa “Amor sem fronteiras” foi dividida em quatro partes, sendo organizada da seguinte forma:

1. Leitura de resenhas do filme publicadas na Internet.
2. Apresentação do filme.
3. Leitura de hipertextos sobre os países retratados no filme.
4. Pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme.

Passo, então, a descrever e discutir as etapas das atividades mencionadas acima.

4.3.1.1 Leitura de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras” publicadas na Internet

A atividade de leitura de resenhas do filme “Amor sem fronteiras” publicadas na Internet foi elaborada com base na pedagogia dos multiletramentos (cf. capítulo 3), mais especificamente no componente de **instrução aberta** (cf. sub-seção 3.1.1), o qual busca sistematicamente analisar os desenhos de significação, buscando tornar explícito como a

mensagem é construída no texto a partir dos cinco modos de significação: lingüístico, visual, espacial, gestual e áudio. Segundo Cope & Kalantzis (1999), quando ouvimos uma palavra, uma enorme gama de sentidos visuais e orais enchem nossas mentes. Penso que a visualização desses modos de significação irá sublinhar a hibridização cada vez maior dos textos contemporâneos e, no caso desta pesquisa, irá mostrar aos alunos como as mensagens são construídas a partir da construção de uma metalinguagem que os ajudará a resistir à manipulação dos canais midiáticos.

Tal atividade subdividiu-se em três etapas, que podem ser assim resumidas:

1. Pré-leitura: retomada do conhecimento prévio dos alunos sobre resenhas de filmes.
2. Leitura de resenhas de filmes publicadas na Internet.
3. Pós-leitura: discussão sobre as resenhas lidas.

No quadro abaixo, especificarei os objetivos principais, objetivos específicos e os procedimentos utilizados na realização de cada etapa acima mencionada:

<i>Etapas</i>	<i>Objetivos principais</i>	<i>Procedimentos</i>
Pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Elicitar o conhecimento prévio dos alunos acerca do filme a ser assistido. • Rever as características principais de uma resenha de filme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Através da apresentação de PowerPoint (cf. anexo1), a professora elicita o conhecimento prévio acerca do filme em questão. • Em seguida, a professora revê alguns conceitos relacionados à elaboração de uma resenha de filme.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer ao aluno conhecimento prévio acerca do filme a ser assistido. • Integrar conteúdo multiculturalista ao programa do curso. • Oferecer aos alunos a oportunidade de ler a opinião de um crítico acerca do filme a ser assistido. • Analisar os tipos de modelo de significação usados na elaboração de uma resenha de filme para a construção de uma mensagem em particular. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora explica aos alunos que cada trio irá ler uma resenha diferente do filme (disponível na Internet). • Os alunos dividem-se em trios A, B e C e a professora distribui as fichas de leitura (cf. anexo 2). Os alunos se dirigem ao laboratório de multimídia para o preenchimento de suas fichas de leitura. • A professora monitora e auxilia os alunos durante a realização da atividade.
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer oportunidade aos alunos e a professora de construírem juntos conhecimento acerca do filme. • Oferecer oportunidade aos alunos de se engajar em questões multiculturais. • Oferecer oportunidade aos alunos de reportar e discutir as diferentes críticas lidas a respeito do filme. • Oferecer oportunidade aos alunos de analisarem criticamente tais opiniões e expressar as suas próprias acerca das informações lidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos retornam à sala de aula e agrupam-se em trios formados por alunos A, B e C. • Os alunos reportam e discutem suas leituras. • A professora monitora, anotando importantes informações acerca da realização da atividade. • A professora abre uma discussão com toda a turma acerca de questões apresentadas no slide.

Quadro 2: Objetivos e procedimentos da atividade de leitura de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras”

Essa primeira atividade serviu como preparação para a segunda atividade de leitura de hipertexto, que se deu após os alunos assistirem ao filme "Amor sem fronteiras". Antes da

apresentação do filme, feita em inglês e com legenda em inglês, apresentei aos alunos algumas informações a respeito dos três países assinalados no filme através de uma apresentação de PowerPoint (cf. anexo3). A apresentação do filme foi dividida em quatro partes, com a duração de 30 minutos cada sessão, passando a fazer parte das quatro aulas seguintes. Como já apontado, o filme foi selecionado em função das questões sociais por ele levantadas, já discutidas na sub-seção 4.3.1.

Passo, então, a descrever e discutir a segunda atividade de leitura de hipertextos na seção seguinte.

4.3.1.2 Leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”

Após assistir ao filme, os alunos foram para o laboratório de informática para ler, em sites indicados por mim, textos sobre os países retratados e preencher uma ficha de leitura elaborada para a atividade (cf. anexo 2). Cabe lembrar, entretanto, que essa atividade está ancorada na etapa da pedagogia dos multiletramentos (cf. capítulo 3) chamada **estruturação crítica** (cf. sub-seção 3.1.1), a qual visa promover a interpretação do contexto cultural e social de desenhos particulares de significação. Isso equivale dizer que os alunos são convidados a lançar um olhar crítico sobre as leituras e inserí-las novamente no seu contexto com vias a desnaturalizar idéias pré-concebidas acerca dos países pesquisados e das questões levantadas sobre os mesmos. Ao refletirem e questionarem seus próprios valores e crenças no que diz respeito às informações discursivas que os informam sobre raça e etnia, os alunos desenvolvem o seu próprio multiculturalismo crítico.

É meu objetivo, também, tentar conscientizar os alunos de que as diferenças existentes entre os países pesquisados são, sobretudo, diferenças políticas fabricadas nas relações discursivas dentro dos contextos sociais e culturais nos quais transitamos.

No quadro abaixo, indico os objetivos principais e os procedimentos utilizados para a realização da atividade de leitura de hipertextos sobre os países retratados no filme.

<i>Atividade</i>	<i>Leitura sobre os países Etiópia, Camboja e Chechênia.</i>
<i>Objetivos principais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a diversidade multicultural entre os alunos. • Desenvolver o letramento digital. • Promover a construção do conhecimento e a análise crítica dos alunos acerca de questões relacionadas à situação econômica, política e/ou social desses países.
<i>Procedimentos</i>	<p>1. Instrução em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora explica aos alunos os objetivos da pesquisa, dá e checa instruções. • A professora distribui as fichas de leitura (cf. anexo 4) • Os alunos são divididos em grupos compostos por três alunos: A,B,C, para que cada grupo se ocupe em pesquisar sobre um dos países retratados no filme. • Os alunos se dirigem ao laboratório multimídia, onde realizarão a atividade e receberão monitoramento da professora. <p>2. Relatando e discutindo as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos retornam à sala de aula e se agrupam em trios, compostos por alunos A,B e C. • Cada aluno reporta e discute com o grupo suas leituras e questões propostas na ficha de leitura (cf. anexo 4). <p>3. Discutindo questões com a professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora discute algumas questões apresentadas no PowerPoint (cf. anexo 1).

Quadro 3: Objetivos e procedimentos da atividade de leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”.

4.3.1.3 Pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”

Após a **estruturação crítica** (cf. sub-seção 3.1.1) realizada a partir da atividade anterior, os alunos passam para a etapa de **prática transformada**, quando tentarão transferir e aplicar os conhecimentos construídos durante as leituras sobre os países mencionados no filme em suas apresentações sobre os mesmos. Essa atividade (cf. anexo 4) procura efetivamente engajar o alunado em reflexões acerca do assunto em questão. Portanto, eles irão selecionar as questões que abordarão e informações sobre as mesmas. Ao se engajarem nessa busca e seleção de informações encontradas na Internet, acredito que os alunos possam desenvolver o letramento digital.

No quadro a seguir, apresento os objetivos a serem alcançados e os procedimentos para a realização da tarefa.

<i>Atividade</i>	<i>Pesquisa e seleção de informações</i>
<i>Objetivos principais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar aos alunos as inconsistências existentes entre o que é considerado ideal e a realidade social do país a ser pesquisado com uso da Internet. • Promover a tomada de decisão dos alunos para que possam se tornar críticos reflexivos sobre o contexto social, político ou econômico a ser pesquisado. • Promover a reflexão dos alunos sobre o que pode e deve ser feito para que o contexto social, político ou econômico do país em questão possa ser modificado. • Promover o letramento digital. • Promover a troca e a construção de conhecimentos entre os alunos. • Promover o pensamento crítico dos alunos acerca da questão a ser pesquisada.
<i>Procedimentos</i>	<p>1. Instrução em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora explica aos alunos que: <ul style="list-style-type: none"> - eles irão fazer uma pesquisa na Internet acerca dos países mencionados no filme, quais sejam Etiópia, Camboja e Chechênia, para que possam refletir sobre as mudanças ocorridas no país a ser pesquisado a partir do momento histórico, político e social discutido no filme; - a pesquisa é para ser feita em grupos de três componentes, sendo importante a participação de todos os componentes; - cada grupo se ocupará somente de pesquisar o país escolhido; - eles realizarão a pesquisa fora do ambiente escolar por motivos de falta de tempo hábil para elaboração do material; - a apresentação pode ser feita por meio de pôsteres ou PowerPoint; - será fornecida uma folha com sugestões de sites para a pesquisa (cf. anexo 5); - será estipulado um dia para as apresentações. <p>2. Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos fazem suas apresentações. • Os alunos fazem perguntas aos apresentadores a respeito do assunto. <p>3. Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao final das apresentações, os alunos fazem uma avaliação de suas pesquisas e das tarefas de leitura de hipertextos desenvolvidas pela professora-pesquisadora.

Quadro 4: Objetivos e procedimentos da atividade de pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”

Na seção seguinte, ocupo-me em descrever e discutir a segunda tarefa e as atividades de leitura de hipertextos que a compõem.

4.3.2 Tarefa 2: “Veronica Guerin”

As atividades de leitura de hipertextos a respeito do filme “O custo da coragem” e da vida profissional de Veronica Guerin visa abordar questões relacionadas ao jornalismo investigativo e à comercialização de drogas na Irlanda.

“O custo da coragem” é um filme dirigido por Joel Schumacher que retrata a cruzada empreendida pela jornalista investigativa Veronica Guerin (Cate Blanchett), que trabalhou em Dublin na década de 1990. O filme cobre seus dois últimos anos de vida, mostrando a sua determinação em expor publicamente os traficantes de drogas que agiam na cidade. Sua

obstinação a fez deixar sua família em segundo plano, sendo acusada por vezes de estar buscando glória pessoal. Entretanto, Veronica apresenta-se como uma mulher com um desejo muito forte e honesto de corrigir males sociais. Nessa sua busca pelo combate aos traficantes, ela é ao mesmo tempo ajudada, manipulada e mal-orientada pelo malandro John Traynor (Cirian Hinds), que ela chama de “The Coach”. John Traynor, todavia, é o cruel chefe do tráfico de John Gilligan (Gerard McSorley).

Apesar de ser espancada e de ser alvo de tentativas de suborno, Guerin continua firme em seu propósito de desmascarar os chefões do tráfico de drogas, pois, para ela, desistir era permitir que os mafiosos ganhassem a guerra. Acreditando em sua causa, ela resolveu ignorar os olhares de desaprovação do marido, os ciúmes de alguns colegas e o conselho da mãe, que dizia que às vezes o mais corajoso a ser feito é desistir. Infelizmente, sua obstinação levou Guerin à morte. Quando morreu, virou uma verdadeira lenda. Seu assassinato – a mando de Gilligan – gerou uma estrondosa comoção nacional e desencadeou uma onda recorde de investigações policiais – mais de 150 criminosos presos e diversas organizações criminosas desmanteladas.

Nas atividades de leitura desta tarefa 2, busco sublinhar a noção de que a mídia também pode efetivamente atuar na investigação de assuntos relacionados à formação de quadrilhas que comercializam drogas, através do jornalismo investigativo. É meu objetivo, também, tentar mostrar os perigos desse tipo de jornalismo, assim como a sua importância na conscientização das pessoas acerca de tal assunto. Ao basear a tarefa na vida profissional de Veronica Guerin, uma jornalista irlandesa que morre por uma causa, pretendo promover a conscientização multicultural dos alunos acerca dos problemas sociais existentes na sociedade irlandesa, procurando fazer uma comparação com a nossa sociedade.

Tal tarefa subdividiu-se em três etapas, que podem ser assim resumidas:

1. Apresentação do filme.
2. Leitura de hipertextos a respeito dos efeitos da morte de Veronica Guerin.
3. Pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo.

A apresentação do filme, feita em inglês e com legenda em inglês, foi dividida em quatro partes, com a duração de 30 minutos cada sessão, passando a fazer parte de quatro aulas consecutivas. Após terem assistido ao filme, os alunos se dirigiram ao laboratório de multimídia para executarem a primeira atividade de leitura de hipertextos jornalísticos do *Irish Sunday Independent*. A pesquisa e a seleção de informações na Internet sobre o

jornalismo investigativo foram realizadas fora do ambiente escolar, sendo feita somente a apresentação sobre o que foi pesquisado em sala de aula presencial.

Sigo descrevendo a primeira atividade sobre a jornalista investigativa Veronica Guerin.

4.3.2.1 Leitura de hipertextos sobre Veronica Guerin

No quadro a seguir, apresento os objetivos que tive em mente ao elaborar a atividade de leitura de hipertextos sobre a morte da jornalista irlandesa Veronica Guerin, assim como também os procedimentos usados na sua realização:

<i>Etapa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Procedimentos</i>
<i>Leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a conscientização / educação multicultural entre os alunos. • Desenvolver o letramento digital. • Promover a análise crítica dos alunos acerca do envolvimento da mídia em questões relacionadas ao jornalismo investigativo e às drogas. • Promover a compreensão do momento histórico, político e social da Irlanda sublinhado no filme sobre Veronica Guerin. • Promover a construção crítica entre os alunos sobre a influência da morte da jornalista Veronica Guerin na desconstrução dos cartéis de droga e na criação da CAB (The Criminal Assets Bureau). • Relacionar o momento histórico, político e social focalizado no filme à situação atual da Irlanda. 	<p>1. Instrução em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora explica aos alunos os objetivos da atividade de leitura de hipertextos, dá e checka instruções. • A professora distribui as fichas de leitura (cf. anexo 6). • Os alunos são divididos em grupos compostos por três alunos: A, B,C, para que cada grupo se ocupe em ler e preencher as fichas de leitura. • Os alunos se dirigem ao laboratório multimídia, onde realizarão a atividade e receberão monitoramento da professora.
<i>Pós-leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer a oportunidade aos alunos de reportar e discutir criticamente os artigos lidos a respeito de Veronica Guerin. • Promover a conscientização crítica acerca do papel do jornalismo investigativo na abordagem de questões sociais, como a comercialização de drogas; • Relacionar a questão da comercialização da droga na Irlanda à do Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. 	<p>2. Relatando e discutindo as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos retornam à sala de aula e se agrupam em trios, compostos por alunos A, B e C. • Cada aluno reporta e discute com o grupo suas leituras e questões propostas na ficha de leitura (cf. anexo 6). • Professora discute leituras com toda a turma. • Professora avalia a atividade com os alunos.

Quadro 5: Objetivos e procedimentos da atividade de leitura de hipertextos sobre Veronica Guerin.

Após a realização desta atividade, os alunos participarão de uma segunda atividade de leitura, a qual envolverá pesquisa na Internet e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo e a apresentação da pesquisa em sala de aula presencial. Na próxima sub-seção, descrevo os objetivos e procedimentos dessa segunda atividade.

4.3.2.2 Pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo

Detalho, no quadro abaixo, os objetivos e procedimentos relativos à atividade de pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo:

<i>Etapa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Procedimentos</i>
<i>Pesquisa e seleção de informações</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a conscientização/educação multicultural entre os alunos. • Desenvolver o letramento digital. • Promover a análise crítica dos alunos acerca do envolvimento da mídia em questões relacionadas ao jornalismo investigativo e às drogas. • Oferecer a oportunidade aos alunos de pesquisar e selecionar informações pertinentes ao assunto em questão. • Desenvolver a conscientização dos alunos acerca dos perigos referentes ao jornalismo investigativo. • Oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre as vicissitudes que envolvem o jornalismo investigativo e de propor ações de segurança para o mesmo. 	1. Instrução em sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> • A professora explica aos alunos os objetivos da pesquisa, dá e checka instruções. • A professora distribui as fichas de pesquisa, contendo instruções e sugestões de sites para a organização e realização da atividade (cf. anexo 7). • Os alunos são divididos em grupos compostos por três alunos: cada grupo se ocupa em ler e pesquisar sobre tópicos sugeridos na ficha de pesquisa. • Os alunos realizam a pesquisa em casa.
<i>Apresentação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer a oportunidade aos alunos de apresentar suas pesquisas. • Promover a conscientização crítica acerca do papel do jornalismo investigativo na abordagem de questões sociais, como a comercialização de drogas. • Relacionar a questão da comercialização da droga na Irlanda à do Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. 	2. Apresentação e discussão: <ul style="list-style-type: none"> • Os grupos fazem suas apresentações. • Os alunos fazem perguntas aos apresentadores a respeito do assunto. • A professora discute questões relacionadas ao assunto com os alunos e avalia a atividade com os mesmos.

Quadro 6: Objetivos e procedimentos da atividade de pesquisa na Internet sobre o jornalismo investigativo.

Na próxima sub-seção, apresento a terceira tarefa desenhada por mim e a atividade de leitura de hipertexto nela contida.

4.3.3 Tarefa 3: *Webquest* sobre organizações de caridade internacional

Esta tarefa subdividiu-se em três etapas, que podem ser assim resumidas:

1. **Pré-leitura:** acionar o conhecimento prévio dos alunos acerca das organizações mundiais de caridade.
2. **Leitura:** leitura de hipertextos sobre a organização mundial de caridade escolhida.
3. **Pós-leitura:** organização de uma campanha para arrecadação de fundos para a organização mundial de caridade pesquisada feita através da elaboração de panfletos.

No quadro a seguir, explico os objetivos e procedimentos de cada etapa:

<i>Etapa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Procedimentos</i>
<i>Pré-leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elicitar dos alunos quais organizações mundiais de caridade eles conhecem e o trabalho realizado pelas mesmas. • Procurar ativar o interesse dos alunos por questões sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Através de uma apresentação de PowerPoint, a professora elícita o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto. (cf. anexo 8).
<i>Leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o letramento digital dos alunos. • Promover a conscientização/educação multicultural entre os alunos. • Oferecer oportunidade aos alunos de conhecer mais sobre a organização mundial de caridade selecionada. 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora explica aos alunos que eles irão fazer a busca para identificar dados sobre a organização escolhida em textos na Internet, guiados por uma ficha de leitura (cf. anexo 9). • A professora explica, também, que eles utilizarão estes dados para criar sua campanha de arrecadação de fundos para a organização pesquisada através da elaboração de um panfleto. • A professora distribui as fichas de leitura e checa dúvidas. • Os alunos organizam-se em pares ou em trios e dirigem-se à sala de multimídia.
<i>Pós-leitura</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer oportunidade aos alunos de refletir sobre o assunto e criar uma campanha de arrecadação de fundos para a organização selecionada através da elaboração de um panfleto. • Oferecer a oportunidade aos alunos de apresentar suas campanhas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos retornam à sala, elaboram sua campanha em pares ou trios e a apresentam a toda a turma. • A professora avalia a atividade com os alunos.

Quadro 7: Objetivos e procedimentos da atividade de pesquisa sobre organizações mundiais de caridade.

Na próxima sub-seção, apresento a última tarefa por mim proposta e a atividade de leitura de hipertextos nela contida, a qual focaliza a questão do preconceito racista na sociedade americana e no mundo como um todo. Tal atividade tem como pano de fundo o filme intitulado “Tempo de matar” em português.

4.3.4 Tarefa 4: “Tempo de matar”

Ao elaborar a tarefa “Tempo de matar”, procurei mostrar que o racismo se desenvolveu dentro de um legado histórico do colonialismo e da escravidão, baseando-se em um apelo ideológico vergonhoso às teorias de racismo pseudobiológicas e científicas a fim de justificar desigualdades, hierarquias e exploração como partes da ordem universal. Nesse tipo de racismo, a identidade do “outro” garante e justifica a sua própria degradação, pois é vista como impura, inferior, e má. A **branquitude**, por sua vez, representa o “civilizado”, fazendo com que o “outro” seja posicionado dentro do universo da patologia, do medo, da loucura e da degeneração (Gilman, 1985 *apud* Giroux & McLaren, 1994: 36). Nas palavras de Stuart Hall (1988), este racismo velho se organizou através do discurso epistêmico da violência do “outro”.

Hoje já presenciamos a emergência de um novo tipo de racismo – a que Giroux & McLaren (1994) denominam de “racismo cultural” – e de uma política de diferença cultural, tanto nos EUA quanto na Europa, sendo ambos expressados através da reconfiguração da relação entre a alteridade e a diferença. Na contemporaneidade, o espaço cultural se torna cambiante, movente, fluido e híbrido, tornando-se difícil identificarmos uma identidade singular ou, até mesmo, negar a existência de diferentes grupos, comunidades e pessoas. Enquanto no passado negava-se a existência da desigualdade social, a reação atual busca rerepresentá-la, sem mudar, entretanto, as condições sociais, políticas e culturais que a criaram. Podemos dizer que a **branquitude** não se apresenta mais invisível como uma construção racial, política e histórica.

Acredito que um dos desafios para nós, educadores, está em abordarmos a questão do racismo com o intuito de redefinir o relacionamento entre cultura e política, para que as práticas educacionais sejam mais transformadoras e emancipatórias. Nesse sentido, será parte desse desafio darmos primazia ao lado político da cultura para que assuntos como a diferença e a textualidade sejam posicionadas dentro da problemática relação de poder, agenciamento e história. Isso significa dizer que é preciso reorientar nossos discursos para que possamos construir contra-narrativas e criarmos novos espaços críticos e novas práticas sociais. Em termos pedagógicos, isso pode ser feito através da conscientização dos alunos sobre a dinâmica histórica, semiótica e relacional que envolve a produção de vários regimes de representação e suas respectivas políticas. Em outras palavras, é preciso levar nossos aprendizes a desmistificar o processo e o ato de representação, revelando a forma como os significados são produzidos dentro das relações de poder que caracterizam as identidades

como objetivas, universais e consensuais. As imagens, sons e textos não expressam somente a realidade, mas servem também para produzirem conhecimento e identidades dentro das práticas sociais e ideológicas.

Em função disso, procurei elaborar uma tarefa que enfocasse alguns aspectos relativos ao racismo, com base no filme “Tempo de matar”, uma adaptação do *best-seller* de John Grisham, produzido por Joel Schumacher. Esse filme foi especialmente escolhido por retratar o horror dos conflitos raciais nos EUA e a luta pela democratização da justiça. Num acesso de ódio, um homem negro chamado Carl Lee Hailey (Samuel L. Jackson) mata dois racistas brancos que, bêbados, estupraram e espancaram sua filha de nove anos, Tonya, numa pequena cidade ao sul dos Estados Unidos. A população da cidade (Clanton, no Mississippi), apesar da significativa maioria branca, reage com choque e horror ao crime desumano, mas fica dividida entre os que apóiam a prática da justiça pelas próprias mãos e os que não admitem que um negro acabe com a vida de um branco. Carl Lee vai a julgamento por ter assassinado os dois cidadãos brancos. O jovem advogado idealista Jack Brigrance (Matthew McConaughey) assume a defesa, contando com a ajuda da idealista Ellen Roark (Sandra Bullock). Jack Brigrance elabora uma defesa apaixonada para o tribunal, numa batalha pela justiça, e consegue provar, então, a inocência de Carl Lee.

A tarefa em questão busca sublinhar como as identidades são construídas diferentemente e como as narrativas do passado freqüentemente surgem nas histórias e experiências vividas no presente. Procuo, também, conscientizar os alunos sobre como a experiência do dia a dia é incorporada dentro do texto da cultura de massa para produzir certas relações entre as margens e os centros de poder. De certa forma, tento oferecer aos alunos as ferramentas analíticas necessárias para que possam desafiar representações que produzam racismo, sexismo e colonialismo através do legado de discursos e práticas etnocêntricas.

Sendo dividida em seis partes, esta tarefa pode ser resumida da seguinte forma:

1. **Pre-viewing:** elicitación do conhecimento dos alunos acerca do tópico, qual seja o racismo e tipos de racismo (cf. anexo 10).
2. **Viewing:** apresentação de três cenas do filme: Lado A: cena 15 – “A Klan chega chamando”; Lado B: cena 21 – “A verdade via coração” e a cena 22 – “O veredicto”.
3. **Post-viewing:** discussão com a turma sobre questões colocadas pela professora (cf. anexo 10), já preparando os alunos para a leitura de hipertextos sobre o tema em questão.
4. **Pré-leitura:** apresentação e discussão sobre racismo cultural.
5. **Leitura:** leitura de hipertextos sobre questões relacionadas ao racismo.
6. **Pós-leitura:** discussão sobre os hipertextos lidos.

Observe-se que as três primeiras etapas referem-se mais diretamente à exibição e à discussão do filme e servem como preparação para as etapas seguintes, que se relacionam à atividade de leitura de hipertextos sobre racismo. No quadro a seguir, detalho os objetivos e procedimentos de cada uma das etapas:

<i>Etapa</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Procedimentos</i>
Pre-viewing	<ul style="list-style-type: none"> Promover a conscientização dos alunos acerca das origens do racismo. Fornecer informações sobre a Ku Klux Klan, necessárias ao entendimento do filme. Promover o interesse dos alunos sobre o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Através de uma apresentação do PowerPoint, a professora elicit e discute informações e questões com os alunos (cf. anexo 10). Os alunos se preparam para assistir ao filme.
Viewing	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer a oportunidade aos alunos de assistir a cenas que mostram o preconceito racial nos EUA. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos assistem às cenas escolhidas pela professora.
Post-viewing	<ul style="list-style-type: none"> Promover a discussão entre os alunos e a professora sobre o assunto em questão. Oferecer a oportunidade aos alunos de refletir criticamente sobre o racismo. Preparar os alunos para a leitura dos hipertextos sobre o racismo cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora discute com os alunos questões apresentadas no PowerPoint (cf. anexo 10).
Pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> Conscientizar os alunos sobre a emergência do racismo cultural na sociedade contemporânea. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora faz uma apresentação, através do PowerPoint (cf. anexo 11), sobre o racismo cultural.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Promover a conscientização/educação multicultural entre os alunos. Conscientizar os alunos sobre o racismo cultural presente na sociedade contemporânea. Desenvolver a análise crítico-reflexiva dos alunos acerca de como instituições sociais operam para produzir e codificar histórias de raça e colonialismo em nome da diferença. Promover a análise crítico-reflexiva dos alunos acerca de como as diferenças culturais podem produzir formas de violência, resistência, medo e luta. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora explica aos alunos a atividade, dá e checka instruções. A professora distribui as fichas de leitura referentes aos hipertextos A e B (cf. anexo 12). Os alunos são divididos em duplas para ler e preencher suas fichas de leitura. Os alunos se dirigem ao laboratório multimídia, onde realizarão a atividade e receberão monitoramento da professora.
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer a oportunidade aos alunos de reportar e discutir criticamente os artigos lidos a respeito do racismo cultural. Desenvolver a análise crítico-reflexiva dos alunos a respeito de como os significados são produzidos dentro das relações de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos retornam à sala de aula e se agrupam em pares, compostos por alunos A e B. Cada aluno reporta suas leituras e questões propostas na ficha de leitura e discute com o seu par (cf. anexo 12). A professora discute leituras e questões apresentadas no PowerPoint (cf. anexo 11) com toda a turma. A professora avalia a atividade com os alunos.

Quadro 8: Objetivos e procedimentos da tarefa “Tempo de matar”, incluindo a atividade de leitura de hipertextos sobre racismo cultural.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia adotada para esta pesquisa.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento uma revisão sobre definições e critérios da pesquisa-ação para caracterizar este estudo como tal (cf. seção 5.1). Em seguida, na seção 5.2, descrevo o contexto em que foi realizada a pesquisa e seus participantes. Na seção 5.3, relato os procedimentos seguidos para minha entrada no campo e para a elaboração e a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados. Finalmente, na seção 5.4, descrevo os passos tomados para a análise dos dados.

5.1 Pesquisa-ação

Thiollent (2003: 14) define pesquisa-ação como: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

O termo “pesquisa-ação” pode assumir sentidos diferentes de acordo com os aspectos destacados pelos diferentes autores ao defini-lo. Por exemplo, num sentido mais amplo do termo, Elliott (1991: *apud* Nunes, 2000: 57) refere-se à pesquisa-ação “como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação aí realizada”. Crookes (1993: 131), no entanto, utiliza-se do termo numa forma mais estrita, segundo a qual a pesquisa-ação seria somente uma pesquisa realizada por um professor-pesquisador. Erickson (1986: 208) define pesquisa-ação como uma “pesquisa educacional comprometida com a emancipação dos indivíduos do domínio de asserções não examinadas e aceitas como verdadeiras”.

Kemmis & Taggart (1988) argumentam que a pesquisa-ação envolve três características importantes: primeiramente, é realizada pelo próprio professor-pesquisador e não por um pesquisador externo; em segundo lugar, é colaborativa e em terceiro lugar, tem como objetivo a mudança. De acordo com a definição destes autores, uma pesquisa-ação requer a participação de todos envolvidos na investigação. Segundo Kemmis & Taggart (1988: 6), “uma característica distintiva da pesquisa-ação é que os que são afetados pelas ações planejadas têm como responsabilidade primordial decidir o curso da ação criticamente informada, a qual parece levar a melhora, e a avaliação dos resultados das estratégias testadas na prática. Pesquisa-ação é uma atividade de grupo”.

Cohen & Manion (1994) também estabelecem alguns critérios pertinentes à pesquisa-ação. Eles afirmam que toda pesquisa-ação é por natureza situacional, voltada para a identificação e solução de problemas num dado contexto. A colaboração é um outro critério fundamental para esse tipo de estratégia de pesquisa, e o objetivo desta é a melhoria da situação do contexto educacional no qual a pesquisa está sendo realizada.

Identifico-me especialmente com as concepções de McNiff (1988), Hopkins (1993) e Nunan (1992), pois há convergência entre elas. McNiff (1988) compreende pesquisa-ação como uma maneira de auto-reflexão, através da qual o professor-participante reflete sobre sua própria prática educacional. Hopkins (1993: 1) e Nunan (1992: 17) a postulam como uma reflexão crítica do professor sobre sua ação com o propósito de resolver problemas, melhorar sua prática educacional e ter uma melhor compreensão sobre o que ocorre nesse contexto.

Segundo McDonough & McDonough (1997), o termo inglês *action research* é atribuído a Kurt Lewin, um psicólogo social alemão que desenvolveu e difundiu esse método de investigação. Kurt Lewin baseou-se “na experiência do mundo real das pessoas” (McDonough & McDonough, 1997: 26) por considerar os métodos experimentais de pesquisa inadequados devido à natureza e complexidade das situações sociais. Devido à falta de delimitação das características essenciais de uma pesquisa-ação, McDonough & McDonough (1997: 26) a abordam a partir de critérios convergentes, citando a definição de Carr & Kemmis (1986: 162) como a mais pertinente: “uma forma de investigação auto-reflexiva realizada pelos participantes numa situação social para aprimorar a racionalidade e justiça de suas práticas, sua compreensão destas práticas e as situações nas quais se desenvolvem”.

Percebe-se que os autores evidenciam os quatro termos que consideram aspectos convergentes nesta definição: auto-reflexiva, participantes, situação e aprimorar. Tais aspectos realçam o fato de uma pesquisa-ação ser social, voltada para a ação, orientada para os participantes e, finalmente, busca priorizar a intervenção na prática e a reflexão sobre a mesma.

Com base nos trabalhos de Nunan (1992), Crookes (1993), Thiollent (2003) e McDonough & McDonough (1997), resumo a seguir, em forma de tópicos, os principais aspectos que considero definir a pesquisa-ação:

- uma estratégia metodológica de pesquisa social, cujo objetivo visa resolver ou esclarecer o objeto de estudo investigado, que poderá ser emergente de questões relacionadas ao dia-a-dia do próprio pesquisador-participante;
- um tipo de método investigativo profundamente social e, portanto, a investigação é situada;

- uma pesquisa essencialmente colaborativa e quem a conduz é o próprio participante. Há uma explícita interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação investigada;
- uma pesquisa que é realizada em função dos participantes, identificando problemas e possíveis mudanças ou aprimoramento do objeto investigado. Este método investigativo “não se limita a uma forma de ação”, pois “pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou ‘nível de consciência’ das pessoas ou grupos considerados” (Thiollent, 2003: 16);
- uma pesquisa que se realiza de forma sistemática, cíclica e reflexiva. No decorrer da investigação, os envolvidos podem mudar alguns aspectos da situação em função das ações que decidiram aplicar.

Conforme já apontado na Introdução, o objetivo desta pesquisa é investigar como meus alunos percebem a inserção de atividades de leitura de hipertextos na sala de aula presencial de inglês como LE, a fim de compreender e avaliar a implementação de tal prática pedagógica dentro do contexto específico sob estudo e, assim, buscar caminhos para seu aprimoramento. Dessa forma, esta dissertação se apresenta como uma pesquisa-ação, na qual investigo elementos novos inseridos em minha própria prática como professora (ou seja, atividades de leitura de hipertextos), privilegiando a perspectiva dos participantes (isto é, os alunos e esta professora-pesquisadora).

Como mencionado na Introdução e no capítulo 4 (no qual descrevo brevemente o contexto de implementação das tarefas por mim desenhadas), este estudo investigativo foi desenvolvido em salas de aula de língua inglesa de um curso privado de inglês na cidade do Rio de Janeiro, onde atuo como professora. Sendo a descrição detalhada do contexto de pesquisa e dos participantes envolvidos um dos recursos utilizados para validação da análise de uma pesquisa-ação, nas próximas seções, descrevo a instituição, a professora-pesquisadora e os grupos de alunos participantes.

5.2 Contexto de pesquisa

A instituição onde foi realizada esta pesquisa é um renomado curso de inglês como língua estrangeira, tendo já completado setenta anos de existência. Possui unidades distribuídas nas cidades de Brasília, Vitória (Espírito Santo), Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), São Paulo e Rio de Janeiro até a presente data. Na cidade do Rio de Janeiro, local onde esta pesquisa foi realizada, possui unidades localizadas em diferentes bairros, atendendo, principalmente, a alunos pertencentes às classes média e média alta. Entretanto, o curso possui diversos bolsistas, filhos de seus funcionários.

Esta instituição atende a crianças, adolescentes e adultos. Os alunos costumam iniciar seus estudos aos sete anos, apesar de algumas unidades já oferecerem cursos para crianças com idade de quatro ou cinco anos. As crianças que ingressam no curso antes da conclusão de seu processo de alfabetização não são expostas à escrita em língua inglesa, sendo somente alfabetizados na língua estrangeira após estarem dominando a escrita em língua materna. Alguns cursos oferecidos por esta instituição adotam livros e materiais didáticos produzidos por sua própria editora e outros por editoras inglesas. A metodologia de ensino desta instituição privilegia o ensino do inglês britânico.

A unidade onde foi realizada esta investigação localiza-se em um shopping situado no bairro da Barra da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro. Ocupando um andar inteiro, esta unidade possui ao todo 19 salas de aula e um centro de multimídia com vários computadores com acesso à Internet. Essa possibilidade viabilizou, em termos de infra-estrutura material, a inclusão das atividades de leitura de hipertextos por mim elaboradas, que não estavam previstas no plano de curso proposto pela instituição. Além disso, em cada sala de aula, há um computador e uma televisão de 33 polegadas, através dos quais os professores podem usar CD-ROMs, DVDs, vídeos, visitar *websites*, fazer apresentações em *PowerPoint*. A disponibilidade desses recursos também foi aproveitada no desenvolvimento das etapas de pré-leitura e pós-leitura das atividades implementadas.

As aulas privilegiam a abordagem comunicativa, sempre buscando manter um equilíbrio entre a acuidade lingüística, a naturalidade e a fluência no uso da língua. Busca-se enfatizar a produção oral integrando-a ao trabalho de desenvolvimento das outras habilidades da língua. Nesse sentido, as aulas são planejadas levando-se em conta atividades que sejam relevantes para a faixa etária e que permitam que os alunos usem a língua de modo relevante e personalizado. Os alunos interagem em pares ou em grupos em conversas informais, como, por exemplo, trocando opiniões sobre assuntos variados, relatando eventos, comparando

experiências etc. O conteúdo a ser trabalhado prioriza o desenvolvimento de vocabulário, aspectos gramaticais e pronúncia. Além do livro-texto, são usados nas aulas atividades de *Multimedia Class* especialmente preparadas para os módulos, o *notebook*, CD e *Vídeo programme* que abordam temas discutidos em cada módulo.

Esta pesquisa foi realizada em três grupos do curso regular nos níveis intermediário (aqui chamado de turma I), intermediário-adiantado (aqui chamado de turma IA) e avançado (chamado de turma A nesta pesquisa). O curso em nível intermediário / intermediário-adiantado compreende seis módulos seqüenciais de 50 horas-presenciais de aulas cada, distribuídos em 35 aulas de 90 minutos por módulo, o que totaliza 300 horas. O público-alvo do nível intermediário abrange alunos adolescentes que tenham terminado o curso *Basic* ou que tenham conhecimento de língua inglesa em nível básico. Tal curso tem como principais objetivos:

- desenvolver as quatro habilidades (produção oral, produção escrita, leitura e compreensão oral) do aluno em língua inglesa, levando-o ao nível de pós *First Certificate in English* (FCE) da Universidade de Cambridge;
- expandir o repertório de vocabulário do aluno em diversas áreas;
- expandir e sofisticar o repertório gramatical do aluno;
- desenvolver a pronúncia e a percepção do aluno dos fatos fonológicos da língua inglesa.

Já o curso avançado compreende quatro módulos seqüenciais de 50 horas-presenciais de aulas, dispostas respectivamente em 34 aulas de 90 minutos por módulo, totalizando 200 horas. Os alunos terminam o curso no nível avançado após dois anos. O público-alvo deste curso abrange alunos adolescentes e adultos que já tenham conhecimento de língua inglesa em nível intermediário-adiantado. O curso avançado também busca alcançar os objetivos acima, procurando, entretanto, desenvolver também as quatro habilidades do aluno em língua inglesa, que o leve ao *Certificate in Advanced English* (CAE), da Universidade de Cambridge.

Embora, nesta dissertação, eu tenha optado por focalizar o uso da Internet no ensino-aprendizagem de leitura (ou seja, compreensão de textos escritos), esta habilidade nunca é tratada de forma isolada, já que o curso tem como objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir) de modo integrado.

Na próxima seção, ocupo-me em descrever os participantes deste estudo investigativo.

5.3 Os participantes

Como já apontado na seção acima, esta pesquisa teve a participação de três grupos, perfazendo o total de 35 alunos, e uma professora-pesquisadora, por mim representada. Seguem abaixo, as descrições dos participantes envolvidos nesta investigação.

5.3.1 A professora

Como já vimos, uma pesquisa-ação é conduzida pelos próprios participantes (Nunan, 1992: 17). Durante a realização desta pesquisa, atuei como professora dos grupos investigados. elaborando as atividades de leitura de hipertextos, conduzindo a realização das mesmas e buscando gerenciar a produção do conhecimento.

Geralmente busco aproximar-me de meus alunos com o intuito de melhor conhecê-los e, por conseguinte, tentar elaborar atividades que tenham a ver com a realidade e o interesse deles. Nesse sentido, posso afirmar que meu relacionamento com os grupos investigados foi de grande cumplicidade durante todo o processo investigativo. Vivenciar e realizar esta investigação junto a esses grupos não só trouxe significantes experiências para a minha vida profissional, como também para a minha vida pessoal.

5.3.2 Os alunos

Tomando como base a asserção de Grundy (1997:129), segundo a qual numa pesquisa-ação “os participantes partilham suas reflexões com o grupo (...), trabalham junto para melhor entender sua própria prática e aumentar sua consciência dos efeitos da prática e seu controle sobre a situação na qual eles trabalham”, os alunos das turmas onde foi realizada esta investigação foram todos co-participantes e colaboradores. Durante as situações em que houve coleta de dados, os alunos estavam presentes, buscando partilhar suas reflexões sobre as atividades de leitura no contexto da Internet e a discussão sobre as mesmas.

Como já apontado anteriormente, este estudo foi realizado com três grupos de alunos nos níveis intermediário (turma I), intermediário adiantado (turma IA) e avançado (turma A, esta em seu último módulo de ensino formal de inglês). Foram aproximadamente 35 alunos envolvidos na pesquisa, com idades entre 13 e 16 anos. A turma I tinha 11 alunos, com idades entre 13 e 16 anos e a turma IA 5 tinha 14 alunos entre 13 e 17 anos de idade. Já a turma A

tinha 10 alunos com idade entre 13 e 20 anos. No quadro abaixo, especifico a distribuição dos alunos de acordo com o seu nível de proficiência, idade e número de alunos:

Nível de proficiência	Idade	Número de alunos	
Intermediário	13 - 16	11	
		6 meninas	5 meninos
Intermediário-adiantado	13 – 17	14	
		5 meninas	9 meninos
Avançado	15 – 20	10	
		5 meninas	5 meninos
Total de meninos e meninas		16 meninas	19 meninos

Quadro 9: Especificação por idade e sexo dos grupos de alunos envolvidos nesta dissertação.

Antes de iniciar a pesquisa, elaborei e apliquei o primeiro questionário (cf. anexo 13) a fim de obter dados iniciais acerca da postura dos alunos em relação à leitura de textos em Inglês, de textos no contexto da Internet, discussão sobre os mesmos e a respeito, também, do que pensavam sobre o uso da Internet na aprendizagem da língua inglesa. A partir desses dados, busquei traçar o perfil dos alunos envolvidos neste estudo.

De um modo geral, ao serem questionados a respeito da leitura de textos em inglês e com que finalidade os liam, cerca de 95% dos alunos pesquisados referiram-se logo a textos no contexto da Internet e não a outros tipos, citando diversas razões. Os que mencionaram diversão ou lazer deram como exemplos a participação em jogos on-line e em bate-papo com amigos americanos, e a busca de letras de música, de filmes e seriados de TV. Já os que se referiram à leitura de textos em inglês com a finalidade de buscar informação deram como exemplos a busca de notícias em geral e de esportes, além da realização de trabalhos escolares. Apenas alguns alunos mencionaram ler:

- “livros que não existem no Brasil” (Bruno T., turma IA) e “livros, poesias, alguns contos e biografias” (Carolina, turma IA);
- textos em inglês “somente em algumas revistas” (Eliza, turma IA);

Ao serem indagados a respeito da leitura de textos em inglês especificamente na Internet, a grande maioria dos alunos citou os exemplos já mencionados, com exceção de dois

alunos que disseram que costumam ler textos em inglês neste contexto com o objetivo de “melhorar o vocabulário” (Bruno A., turma IA) e “para visitar outros lugares através da rede” (Bruno T., turma IA).

No que concerne à maneira de ler um texto na tela de um computador, aproximadamente 66% dos alunos disseram que lêem os textos acessando ou dando pausas nos links, ou mesmo abrindo um link para lê-lo posteriormente. Cerca de 34% dos alunos lêem todo o texto, sem fazer nenhuma pausa nos hiperlinks e o restante lê a manchete e, caso a notícia interesse, a lê toda.

Em relação às diferenças entre a leitura de um texto no papel e na tela de um computador, as respostas não foram diversificadas. A maior parte dos alunos disse que o texto na Internet é mais rápido e prático de se acessar, porém mais cansativo devido aos hiperlinks. Nesse sentido, eles acham que é mais fácil de se concentrar ao ler um texto impresso, pois há menos distração. Somente duas alunas disseram não ver “grande diferença entre os dois, mas acha mais prático textos em livros” (Eliza, turma IA) e não ter “diferença entre ler no papel ou no computador” (Natália, turma I). Já a aluna Carolina (turma IA) disse que os textos “em inglês na Internet são bons”, mas prefere lê-los “no papel”.

Ao serem questionados sobre o que é compreender um texto escrito em inglês, os alunos deram respostas diversas, tais como:

- “É você ampliar seus conhecimentos e your vocabulary” (Leonardo, turma IA).
- “Mostra que você entende bem a língua inglesa” (Bruno A., turma IA).
- “É entender a mensagem que texto passa sem ter que traduzí-lo” (Guilherme, turma IA).
- “Pensar em inglês como se fosse a primeira língua” (Bruno T., turma IA).
- “Conseguir interpretá-lo de forma adequada e não somente traduzi-lo” (Eliza, turma IA).
- “Que o meu inglês está melhorando, dependendo da dificuldade do mesmo” (Carolina, turma IA).
- “Entender o assunto, não só o que está escrito. Como se você estivesse lendo em Português realmente” (Gabriela, turma IA).
- “Saber contá-lo para alguém em Português ou em Inglês” (Beatriz, turma A).
- “Compreender um texto numa linguagem ‘mundial’, com qualquer tema ou assunto” (José Roberto, turma A).

Através do questionário inicial (cf. anexo 13), também procurei observar se os alunos tinham o hábito de discutir suas leituras (seja em português ou em inglês) com alguém, fora ou dentro do ambiente escolar. Aproximadamente 36% dos alunos disseram que não têm o hábito de discutir suas leituras. Dentre aqueles que responderam positivamente, citaram filmes, reportagens de jornal ou artigos da Internet geralmente em português, mas raramente livros. Tais leituras são geralmente discutidas em casa com os pais, com os amigos e às vezes no colégio. Um dos alunos relatou que a discussão “depende do texto” e “só se for notícia interessante” (Leonardo, turma IA). Este mesmo aluno, ao complementar suas respostas anteriores do questionário inicial, disse “quanto a discutir minhas leituras, eu somente faço testes sobre os paradidáticos que eu leio”. No que concerne à discussão de textos em inglês, somente uma aluna afirmou que “às vezes conversa sobre esses textos com amigas que sabem inglês ou que não são brasileiras”, mas “se o texto tiver algo que chame atenção” (Carolina, turma IA).

Ao analisar as respostas dos alunos acerca do uso da Internet no ensino e aprendizagem da língua inglesa, observei que 99% afirmaram que faziam tal uso e citaram as seguintes formas:

- “Com bate-papos e jogos on-line você pratica o seu inglês” (Leonardo, turma IA).
- “Sim, porque com a Internet você pode achar exercícios e materiais sobre um certo assunto sem ter que gastar dinheiro para comprar um livro” (Juliana, turma A).
- “Sim, através do acesso de sites estrangeiros” (Camila, turma I).
- “Sim, pois muitas páginas na Internet e textos estão em inglês” (Pablo, turma IA).
- “Sim (dependendo do conteúdo), pois é possível descobrir novas palavras, expressões ou formas de dizer algo” (Fernanda, turma I).
- “Sim. Quanto mais você lê, mais você aprende” (Carolina, turma IA).
- “Sim. Meu vocabulário e compreensão melhoraram muito depois que comecei a ler em inglês. É mais fácil de achar textos de meu interesse” (Beatriz, turma A).

É importante ressaltar o fato de que os grupos envolvidos neste estudo foram previamente consultados acerca de sua participação na pesquisa. Discorri sobre o trabalho e seus objetivos, deixando claro que todos os depoimentos seriam tratados de forma sigilosa e que seus verdadeiros nomes não constariam em qualquer trabalho publicado ou que pudesse ser acessado por terceiros.

5.4 Procedimentos de coleta de dados

Abordagens de cunho interpretativo requerem uma vasta gama de métodos e instrumentos de coleta de dados, uma vez que as percepções e tentativas de conclusão do pesquisador precisam ser confirmadas ou não por outros pontos de vista. Segundo Erickson (2001:13), “o etnógrafo usa dois meios primários de coleta de dados: observar e perguntar”. É possível observar o que as ações das pessoas parecem significar para elas; entretanto, é preciso verificar, através de pesquisas formais e informais, a confirmação desses sentidos.

Erickson (2001: 13) afirma que observar e perguntar:

podem gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas de campo escritas pelo observador, comentários das entrevistas, gravações que se tornam a base para transcrições de comportamentos verbais e não-verbais... cada um tendo um *status* epistemológico diferente como evidência.

Na condução desta investigação, utilizei os métodos e instrumentos de coleta de dados ressaltados por Erickson (1988), que são: a observação participante, cujo registro se deu através de gravações em vídeo, notas de campo e diários, questionários e entrevistas formais. Os dados foram coletados durante um semestre letivo de aulas.

5.4.1 Gravação em vídeo das atividades

Foram gravadas sete aulas em vídeo, cada uma com duração de trinta a quarenta minutos aproximadamente. Tais gravações correspondem às realizações das tarefas de leituras de hipertextos por mim desenhadas, incluindo as atividades no centro de multimídia e as apresentações, feitas pelos alunos, das respectivas leituras e buscas (cf. capítulo 4) em sala de aula tradicional.

Segundo Rampazzo (2004: 107), a observação sistemática, também chamada de ‘planejada’, ‘estruturada’, ou controlada, “é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos anteriormente definidos”. É preciso, então, que todo processo de observação sistemática responda às perguntas a seguir (Rampazzo, 2004: 108):

1. Por que observar? (planejamento e registro da observação);
2. Para que observar? (objetivos da observação, definidos pelo interesse da pesquisa);
3. Como observar? (instrumentos que utiliza a observação);
4. Quem observa? (o observador).

Nesse sentido, busquei gravar a realização das tarefas de leitura realizadas no centro de multimídia e em sala de aula tradicional com o objetivo de observar atentamente a reação dos alunos durante a realização das leituras. Por ser uma observadora-participante, ou seja, fazer parte da situação e nela desempenhar um papel, procurei lançar mão deste recurso no intuito de trazer fidelidade aos fatos, procurando não misturá-los com avaliações pessoais, prejudicando com isso a observação. Expressões de rosto, olhares e gestos são importantes dados que nos auxiliam a discernir e analisar situações. Ao assistir às gravações, tais informações completaram e enriqueceram minhas anotações de campo.

Na realidade, as turmas pesquisadas já tinham desenvolvido outras atividades de leituras no contexto da Internet, no semestre anterior, quando tive a oportunidade de documentá-las também através de gravações em vídeo. Portanto, os alunos já estavam acostumados a tal procedimento, o que facilitou substancialmente o uso deste instrumento de pesquisa nesta investigação.

Devido a questões éticas, as gravações em vídeo não deverão ser reproduzidas em público, a não ser que haja uma autorização formal e explícita de todos os participantes (Erickson, 1988). Mesmo nas notas de campo, as identidades dos participantes foram sempre preservadas, utilizando-se nomes fictícios.

5.4.2 Notas de campo e diário da professora-pesquisadora

Observei e registrei, em forma de notas de campo, como se deu a implementação de todas as atividades de leitura de hipertexto por mim elaboradas. A partir das notas de campo, redigi um diário de pesquisa, relatando, sob meu ponto de vista, o que ocorria em sala de aula durante tais atividades, incluindo meus sentimentos, minhas reflexões e as reações que eu percebia por parte dos alunos.

Reporto-me a Nunan (1992: 229) quando diz que, em educação, “um relato na primeira pessoa da experiência de aprendizagem ou ensino de língua” é um diário. Nas pesquisas de sala de aula, o diário é comumente usado como um instrumento de metodologia, reflexão e desenvolvimento profissional (McDonough, 1994:57). Segundo McDonough (1994:64) diários “ajudam-nos a documentar e formalizar a experiência do trabalho do dia-a-dia, que poderia se perder de outra forma”. Elliot (1991 apud McDonough, 1994:58) afirma que o diário do professor pode conter “observações, sentimentos, reações, interpretações, reflexões, pressentimentos, hipóteses, explicações”, constituindo um instrumento de pesquisa de valor inestimável. Considerados retrospectivos, diários devem conter dados e reflexões sobre comportamentos verbais e não-verbais dos observados, anotações teóricas acerca do contexto observado, assim como as reações emocionais do observador (Erickson, 1988). Tive a oportunidade de registrar minhas interpretações quando ainda em contato direto com o evento. Sem dúvida alguma essas impressões e interpretações foram confirmadas e/ou modificadas ao assistir várias vezes às gravações em vídeo (cf. seção 5.4.1).

5.4.3 Entrevista e questionários

Ao discutir sobre o uso de entrevistas na coleta de dados, Erickson (1988: 108) acredita que constituam o segundo método mais importante na pesquisa de base etnográfica por revelar a visão dos participantes daquele contexto, “confirmando ou não as inferências do pesquisador feitas sobre eles a partir da observação participante”.

Como o foco desta pesquisa é a perspectiva dos participantes, também coletei dados através de entrevista, o que possibilitou um contato mais próximo, pessoal e informal com os alunos. Considerando os focos principais de interesse desta investigação (a percepção dos participantes sobre atividades de leitura feitas no contexto da Internet e a sua avaliação do

papel dessas atividades na aprendizagem do idioma), conduzi uma entrevista semi-estruturada com os alunos do nível intermediário no último dia de aula do semestre letivo. Busquei recuperar a visão dos alunos acerca das atividades de leitura de hipertextos realizadas no decorrer do curso e aprofundar alguns comentários já feitos por eles em sala de aula ou nos questionários (comentados mais adiante). Ressalto que tal entrevista foi realizada em português, pois tinha como objetivo permitir que os alunos se expressassem espontaneamente, sem se preocupar com o uso do idioma. Não acredito, entretanto, que o idioma os restringiria, pois alguns me perguntaram se não podiam responder em inglês. Disse-lhes que poderiam fazê-lo se sentissem à vontade e que o objetivo era somente que eles colocassem suas opiniões e sugestões. Infelizmente, devido à apertada agenda do curso, não tive a oportunidade de realizar entrevistas formais com os outros dois grupos pesquisados, mas conversei informalmente com eles a respeito não só das atividades, mas, especialmente, acerca da própria investigação para que pudessem manifestar a sua interpretação e perspectiva em relação à mesma.

Além da entrevista semi-estruturada e das conversas informais em grupo, apliquei questionários individuais aos alunos a fim de obter informação bem definida e detalhada a respeito de cada atividade de leitura hipertextual realizada com os grupos investigados. Além disso, o questionário foi utilizado devido ao fato de ser um instrumento de coleta de dados que, dentre outras vantagens, segundo Goldenberg (2002:87-88):

- exige menor habilidade para a aplicação;
- os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades; e
- há menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma.

No quadro a seguir, descrevo os questionários utilizados, indicando os objetivos de cada um, quando e como foram aplicados:

Questionário	Objetivo	Quando	Como
1 (anexo 13)	Conhecer o que o aluno pensa sobre leitura e sobre uso da Internet no ensino-aprendizagem de inglês e utilizar tais informações na elaboração de atividades.	Antes de iniciar o processo investigativo, através das atividades de leitura de hipertextos.	O questionário foi entregue a cada aluno e respondido em sala de aula.
2 (anexo 14)	Conhecer a opinião do aluno acerca da atividade de leitura de resenhas, no contexto da Internet, sobre o filme “Amor sem fronteiras” no tocante ao aprendizado da língua inglesa como LE.	Logo após a realização da atividade.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma IA) e respondido em sala de aula.
3 (anexo 15)	Conhecer a opinião do aluno sobre a atividade de leitura, no contexto da Internet, acerca dos países retratados no filme “Amor sem fronteiras”, quais sejam: Etiópia, Cambódia e Chechênia.	Logo após a realização da atividade.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma IA) e respondido em sala de aula.
4 (anexo 16)	Conhecer a opinião do aluno sobre a atividade de leitura de textos na Internet para busca de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”: quais sejam: Etiópia, Cambódia e Chechênia.	Logo após o término das apresentações feitas pelos alunos acerca do país pesquisado.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma IA) e respondido em sala de aula.
5 (anexo 17)	Conhecer a opinião do aluno acerca da atividade de leitura sobre Veronica Guerin, uma jornalista investigativa.	Logo após a realização da atividade.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma I e turma A) e respondido em sala de aula.
6 (anexo 18)	Conhecer a opinião do aluno acerca da atividade de leitura de textos na Internet para busca de informações sobre o jornalismo investigativo.	Logo após o término das apresentações feitas pelos alunos acerca de suas pesquisas.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma I e turma A) e respondido em sala de aula.
7 (anexo 19)	Conhecer a opinião do aluno acerca da atividade de pesquisa na Internet sobre organizações internacionais de caridade.	Logo após a realização da atividade.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma IA) e respondido em sala de aula.
8 (anexo 20)	Conhecer a opinião do aluno acerca da atividade de leitura de textos na Internet sobre o racismo cultural.	Logo após a realização da atividade.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma A) e respondido em sala de aula.
9 (anexo 21)	Fazer uma avaliação geral após o desenvolvimento das atividades de leitura de hipertextos.	No final do semestre letivo.	O questionário foi entregue a cada aluno pertencente ao grupo investigado (turma I, turma IA, turma A) e respondido em sala de aula.

Quadro 10: Descrição dos questionários aplicados na investigação.

5.5 Procedimentos de análise de dados

Ao discorrer sobre a análise dos dados em uma pesquisa de cunho interpretativista, Erickson (1988: 1089) afirma que esta é “um processo de solução de problemas progressivo”. Este processo se inicia durante a coleta dos dados, fase em que o pesquisador tem que tomar decisões fundamentais acerca do que será observado, documentado e realizado para que informações pertinentes ao seu objetivo sejam obtidas. Todo o conjunto documentado é revisto, então, exaustivamente no sentido de selecionar o que é mais relevante para a compreensão, credibilidade e validação da investigação.

Segundo Erickson (1988), deve-se descobrir padrões e temas recorrentes no contexto estudado, ou seja, os casos em comum; descobrir discrepâncias que não combinam com os padrões gerais antes relacionados; e identificar se houve mudanças na postura do investigador durante o trabalho de campo, o que pode ser evidenciado pela análise do conteúdo da descrição narrativa e pelos comentários extras que aparecem nas notas de campo e nos diários.

Tendo em mente essas recomendações, passei, então, a assistir as gravações em vídeo das aulas repetidas vezes e ler minhas anotações de campo relacionadas às mesmas no intuito de identificar padrões, categorias recorrentes, contrastes e/ou divergências. Conforme Erickson (1988: 1087-8):

Por meio da observação repetida de um tipo de evento em particular o pesquisador pode se deter seletivamente a aspectos diferentes do evento, assim desenvolvendo com o tempo um entendimento cumulativo do evento como um todo, o que não seria possível em uma única observação.

Durante esse processo de rever as evidências, fui aprofundando e registrando minhas percepções com vistas a responder a minha pergunta de pesquisa. Na realidade, como é característica da pesquisa-ação, eu já havia iniciado minha análise mesmo durante o trabalho de campo, na coleta de dados e nas notas de campo, ao identificar pontos que poderiam estar relacionados ao foco desta investigação.

Com relação à análise dos dados coletados através dos questionários e da entrevista, retomei e reli as respostas e os depoimentos dos alunos, a fim de que, através da observação do campo lexical desses depoimentos, fossem identificados, por sua recorrência e relevância, núcleos de significado (também chamados de grandes temas ou categorias gerais) relacionados à percepção dos alunos sobre a inserção das atividades pedagógicas com o uso da Internet desenhadas e implementadas por mim para o ensino-aprendizagem de leitura na sala de aula de língua inglesa como LE. Assim sendo, a análise dos dados conduziu à identificação de categorias que emergiram dos próprios dados e não que foram previamente estabelecidas.

Após a delimitação de um conjunto inicial de núcleos de significado (ou grandes temas), os dados foram novamente analisados para verificação da adequação das categorias identificadas, sua possível reformulação e seu possível detalhamento em sub-categorias.

Os resultados, com o conjunto final de categorias definidas pela análise, são apresentados e discutidos no próximo capítulo, à luz da literatura revisada (cf. capítulos 2 e 3).

6 RESULTADOS

O propósito deste capítulo é analisar as percepções da professora-pesquisadora e de seus alunos no que concerne à inserção de atividades de leitura com o uso da Internet em aulas de inglês como LE. A partir da análise dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação (cf. capítulo 5), busca-se responder à pergunta de pesquisa proposta para este trabalho:

Como meus alunos percebem a inserção de atividades pedagógicas que utilizam a Internet e privilegiam a conversa sobre textos e a perspectiva multicultural na sala de aula presencial de inglês como LE para o ensino-aprendizagem de leitura?

Tendo em vista a pergunta de pesquisa acima, os dados coletados foram analisados e agrupados em quatro grandes temas, discutidos nas seções deste capítulo:

- a) percepção geral sobre as atividades de leituras de hipertextos;
- b) percepção a respeito das conversas sobre hipertextos;
- c) percepção sobre a questão multicultural;
- d) percepção específica sobre cada atividade.

Na seção 6.1, apresento e discuto as categorias que emergiram da análise dos dados em relação à percepção de meus alunos sobre o conjunto das atividades implementadas. Nas seções 6.2 e 6.3, apresento e discuto os dados relativos às percepções dos participantes a respeito das conversas sobre os hipertextos e a questão multicultural, dois conceitos que nortearam a elaboração das atividades e se destacaram na análise dos dados por sua recorrência e por sua relevância para esta pesquisa-ação. Na seção 6.4, focalizo a percepção de meus alunos no que concerne, de modo específico, cada atividade de leitura de hipertexto implementada neste estudo.

6.1 Percepção Geral sobre as Atividades de Leitura dos Hipertextos

Tendo analisado os questionários, as entrevistas, o diário da professora-pesquisadora e as gravações de aulas em vídeo, foram identificados, com relação à percepção geral dos meus alunos sobre as atividades de leitura com uso da Internet inseridas em minhas aulas de inglês como LE, quatro núcleos de significação, discutidos nas sub-seções a seguir: quebra da rotina e dinamismo (sub-seção 6.1.1), fonte de informação e de textos autênticos (sub-seção 6.1.2), aprendizagem de vocabulário novo (sub-seção 6.1.3), incentivo à independência e autoconfiança do aluno (sub-seção 6.1.4).

6.1.1 Quebra da rotina e dinamismo

A entrada do computador na vida das pessoas, de um modo geral, trouxe profundas mudanças no que concerne à comunicação, o conhecimento, a produção e distribuição de informação. No tocante ao seu uso como um instrumento tecnológico aliado à educação, percebe-se, a partir dos relatos dos alunos investigados neste estudo, que seus efeitos podem variar.

De um modo geral, a percepção de que a inserção de atividades de leitura com o uso da Internet quebra a rotina das aulas tornando-as mais dinâmicas e interessantes foi mencionada por 90% dos alunos investigados. Na realidade, o termo “quebra da rotina” foi mencionado pelo aluno Pablo da turma IA.

Os trechos a seguir, reproduzidos a partir das respostas dos alunos à afirmação “Eu gostei de usar a Internet integrada às aulas de Inglês” (cf. questionário 9, anexo 21) mostram a percepção deles em relação a esta questão:

- “O uso da Internet tornou o curso mais interessante” (Pedro e Guilherme, turma I).
- “Foi mais diferente, foi bom mudar um pouco” (Martha, turma I).
- “Sim, o uso da Internet torna as aulas mais dinâmicas” (Leonardo, turma IA).
- “Concordo totalmente, pois a torna mais dinâmica” (Carolina, turma IA).

Apesar de não estar explicitamente relatado pelos alunos, as respostas acima podem sugerir como a natureza multimodal e iconográfica da *Web*, tem cada vez mais atraído os

aprendizes, percepção esta corroborada pela fala de Stephanie (turma I, questionário 9, anexo 21): “A Internet é muito interessante para jovens”. Poderíamos nos questionar, então, a razão de a Internet se mostrar tão interessante para os jovens. E ao fazê-lo, retomo, aqui, o impacto social do desenvolvimento das novas redes de comunicação sobre a sociedade contemporânea.

Seguindo esse questionamento, Thompson (2004: 19) nos diz que “de uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos do mundo moderno”. Neste mundo capitalista contemporâneo altamente tecnologicado, há uma crescente multiplicidade e integração de modos de significação de produzir o sentido (cf. capítulo 2), o qual a pedagogia dos multiletramentos procura abordar. Kress & van Leeuwen (1996; 2001) destacam a relevância do elemento visual na veiculação da informação (cf. capítulo 2), assumindo um papel de destaque na construção do significado durante as leituras.

Conforme colocado na sub-seção 2.3, onde trato do ensino de leitura de hipertextos em aula de língua estrangeira, o cenário contemporâneo busca inovar para causar impacto sobre a curiosidade e atenção das pessoas. Esta visão é ratificada pela falas dos alunos a seguir:

- “Concordo totalmente, pois aliou diversão com compromisso” (Rafael, turma IA, questionário 9, anexo 21).
- “Interessante por juntar cultura à diversão” (José Roberto, turma IA, questionário 3, anexo 15).
- “A Internet descontraí” (Marina turma I, questionário 9, turma 21).

Ainda na seção 2.3, ao refletir sobre os aspectos positivos em relação ao uso de hipertextos no contexto educacional, pontuei a construção do conhecimento como sendo por descoberta e de forma acidental, passando a ser uma construção colaborativa (Bereiter, 1994:23), ou seja, “[...] o verdadeiro trabalho não está direcionado a promover” a mente dos alunos, mas “a promover o conhecimento que está sendo coletivamente criado[...]. Conseqüentemente, a sala de aula se transforma em uma “comunidade de prática” (Gee, 2000:50), na qual o conhecimento é construído em grupos é intercambiado entre os alunos.

Além disso, o aluno Guilherme (turma I, questionário 9, anexo 21) destaca a modernidade da tecnologia ao comentar que “Isso (o uso da Internet integrada à sala de aula de inglês como LE) é muito bom, pois é uma forma mais moderna de se fazer os trabalhos”. A aluna Tatiana (turma I, questionário 9, anexo 21) também, de certa forma, percebe esta

inovação ao dizer que inserir atividades de leitura no contexto da Internet na sala de aula de inglês como LE é “uma coisa da atualidade”.

6.1.2 Fonte de informação e de textos autênticos

Sem dúvida alguma, o hipertexto é um meio de informação on-line muito importante e eficaz para o cenário contemporâneo. Isso ficou bem evidente nas respostas dos alunos sobre a *Web* como fornecedora de informações atualizadas a respeito dos assuntos pesquisados. A maior parte dos sujeitos de pesquisa concordou totalmente com tal asserção. A seguir, reproduzo algumas das respostas dos alunos a esse questionamento:

- “Os sites eram bons e atualizados” (Leonardo, turma IA, questionário 9, anexo 21).
- “Achei as últimas notícias do país procurado”, referindo-se às notícias mais recentes sobre o mesmo (Guilherme, turma IA, questionário 9, anexo 21).
- “A Internet aumentou o meu conhecimento sobre os assuntos pesquisados” (Fernanda, turma I, questionário 9, anexo 21).
- “A Internet é uma ótima fonte de informação, dentro de sala de aula é ótima para aprender mais” (Marina turma I, questionário 9, anexo 21).
- “Essas informações foram essenciais para concluirmos o trabalho” (Breno, turma IA, questionário 4, anexo 16).
- “Foi fundamental” (Bernardo, turma A, questionário 6, anexo 18).
- “Sem a Internet não teria conseguido nada” (Leandro, turma I, questionário 6, anexo 18).
- “Pois foi com base nessa pesquisa (de informações na Internet) que fizemos o trabalho” (Henrique, turma I, questionário 6, anexo 18).
- “A Internet é rápida e acessível, ajudou muito” (Marina turma I, questionário 6, anexo 18).
- “Foi essencial. Há muitas matérias e reportagens na net” (Rafaela, turma A, questionário 6, anexo 18).
- “Talvez sem a Internet não teríamos tantas informações importantes sobre o assunto” (Priscilla, turma A, questionário 6, anexo 18).

Um aluno, entretanto, fez uma ressalva sobre a questão da falta de atualização de alguns *sites*, apontando uma das limitações da pesquisa na Internet:

- “Alguns *sites* não tinham dados tão recentes” (Arthur, turma IA, questionário 9, anexo 21).

Dos 35 sujeitos investigados, 3 alunos relataram o uso de outras fontes de informação. Faço notá-las nas falas a seguir:

- “Não foi fundamental, pois achei em jornais” (Martha, turma I, questionário 6, anexo 18).
- “Outro instrumento fundamental é o jornal” (Henrique, turma I, questionário 6, anexo 18).
- “Usei muitos outros livros e jornais”(Gabriela, turma IA, questionário 4, anexo 16).

No trecho a seguir, a aluna Gabriela (turma IA) relata a sua percepção sobre a Internet como fonte de informação, mas também deixa claro que os livros são fundamentais para a aprendizagem da língua inglesa.

- “Na Internet você encontra cada vez mais uma variedade de informações e por isso ela é atraente para qualquer um. É bom que se utilize da Internet para ler notícias, jogar e conversar na Internet, coisas que podem ser feitas em inglês. Entretanto, os livros não devem ser rejeitados porque ainda são a melhor maneira de fazer alguém pensar em inglês, são ‘viagens’ que deverão ser feitas em inglês, porque teriam exercícios talvez mais complexos para desvendar” (Gabriella, turma IA, questionário 9, anexo 21).

Além de ser apontada como importante fonte de informação, a Internet é vista por alguns alunos como fonte de textos autênticos em inglês, produzidos sem finalidade didática. Após ter realizado a atividade de leitura de resenhas on-line sobre o filme “Amor sem Fronteiras” (atividade 1, anexo 2), o aluno Arthur (turma IA), por exemplo, deu a seguinte resposta à pergunta “Na sua opinião, o tipo de atividade desenvolvida contribui para sua aprendizagem da língua inglesa? De que forma(s)?” no questionário 2 (anexo 14):

- “Pode ser melhor que ler um livro, pois o livro foi feito para estudantes estrangeiros que querem aprender inglês, enquanto jornais (estrangeiros on-line) são feitos para

aqueles que tem inglês como língua principal” (Arthur, turma IA, questionário 2, anexo 14).

O aluno Felipe, da turma A, também responde esta mesma pergunta (questionário 5, anexo 17), dizendo o seguinte:

- “Com certeza, aumentando o vocabulário e lidando com textos da realidade em inglês, e não um texto qualquer, inventado”.

Um dos aspectos evidenciados acima diz respeito à autenticidade dos textos jornalísticos na língua inglesa encontrados na *Web*. Percebe-se que Arthur e Felipe estão se referindo à importância, para a aprendizagem do idioma, de se ter contato com o inglês falado e escrito por nativos e sobre a própria realidade.

Assim como Luke (1997), percebo todos os dias que estamos vivendo num mundo da “economia da informação”. A todo instante somos levados a buscar informações na *Web*, por razões de toda sorte. Em função disso, a sala de aula de língua estrangeira deve ser vista como um contexto interligado ao mundo, para que o aprendiz possa ter a real noção da importância de se aprender um idioma. Percebo, novamente, esta mesma visão nos trechos a seguir:

- “A Internet é mais interessante do que livros” (Beatriz, turma IA, questionário 9, anexo 21).
- “Usar a Internet é mais interessante do que ler livros” (Arthur, turma IA, questionário 9, anexo 21).

A partir das asserções acima e das minhas notas de campo feitas ao longo da implementação das atividades, observo, mais uma vez, o quanto multimodal os nossos aprendizes estão se tornando. O desenho visual do hipertexto, associando sons e imagens aos textos de forma interativa, se mostra extremamente apelativo ao aprendiz desta sociedade contemporânea da informação. A própria não-linearidade do hipertexto eletrônico (cf. subseção 2.2), possibilita ao leitor fazer o seu próprio percurso de leitura, selecionando e organizando as informações que sejam relevantes às suas necessidades ou propósitos. Além disso, a ilimitada conectividade do hipertexto eletrônico oferece muitos recursos aos nossos aprendizes, conectando-os a qualquer fonte de informação.

Tenho convicção de que tal praticidade da *Web* está configurando um *letramento digital*, através do qual novas formas de acesso à informação são produzidas, novas formas de construção de conhecimento são apresentadas. Enfim a inserção de atividades de leitura de hipertextos eletrônicos em aulas de língua estrangeira colabora diretamente com o surgimento de um novo tipo de leitor, o qual denomino de leitor digital. Os trechos a seguir, reproduzidos das respostas dos alunos à pergunta “Na sua opinião, de que forma a Internet pode ser melhor utilizada para o ensino-aprendizagem de Inglês?” (questionário 9, anexo 21), indicam que esses aprendizes já são leitores digitais, utilizando a Internet para obter suas próprias informações, assim como para praticar a língua inglesa:

- “Em salas de bate papos, com pessoas de países que adotam a língua inglesa como oficial” (Fernanda, turma I).
- “Baixando música e letras em inglês” (Guilherme, turma I).
- “Deveríamos ir mais vezes ao MMC (multimedia centre). Os professores poderiam usar muito dos recursos da Internet” (Tatiana, turma I).
- “Com textos informativos e com atividades também, assim como as do site [do curso de idiomas em questão]” (Marina, turma I).
- “Acessar jornais, revistas para melhorar mais a leitura” (Stephanie, turma I).
- “Porque a Internet é um jeito mais rápido e prático para acessar informações em inglês” (Leandro, turma I).
- “Ajuda para entender melhor alguns textos, o inglês e traduzir letras de música” (Pedro, turma I).
- “Para estudar, conhecer novas palavras, conversar com pessoas de língua inglesa” (Henrique, turma I).

6.1.3 Aprendizagem de vocabulário

Os dados deste estudo revelam que a maior parte dos alunos investigados, participantes da pesquisa, mencionou a aprendizagem do vocabulário novo ao realizar as leituras dos hipertextos. Inicio esta análise reportando as respostas dadas ao questionário 9 (anexo 21), que relatavam esta questão. Em seguida, reporto somente as repostas dadas aos questionários aplicados após a realização de cada atividade que abordam também este aspecto.

Ao comentarem sobre a seguinte indagação “Com as atividades, passei a me sentir mais seguro para ler em inglês na Internet” (questionário 9, anexo 21), os alunos relatam:

- “Aprendi novas palavras, o que aumentou minha capacidade de ler textos” (Fernanda, turma I).
- “Inovou o vocabulário” (Martha, turma I).
- “Concordo totalmente, pois as expressões eram novas e de tanto lê-las, acabei aprendendo” (Marina, turma I).
- “Aprendi novas palavras e expressões” (Pedro, turma I).

Ao responderem à indagação colocada no questionário 2 (anexo 14) acerca da relevância da atividade de leitura e discussão de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras” (capítulo 4) para a aprendizagem do idioma, os alunos da turma IA novamente mencionam a aprendizagem do vocabulário novo. Os trechos a seguir evidenciam tal percepção:

- “Aprendi novas palavras” (Eliza).
- “Eu gosto, porque eu posso aprender muitas palavras novas” (Guilherme).
- “Sim, pois aprendemos o inglês usado no cinema” (Bruno T.).
- “Melhorou bastante, principalmente o novo vocabulário” (Breno).

Entretanto, a aluna Natália discorda, dizendo:

- “Para mim não ajuda muito, vocabulário eu só aprendo conversando, escutando música, vendo filme com legenda em inglês embaixo”.

Os alunos dessa mesma turma, após realizarem a atividade de leitura sobre os países Etiópia, Camboja e Chechênia (cf. capítulo 4 e anexo 4), comentaram acerca da relevância desta atividade para a sua aprendizagem do idioma (questionário 4, anexo 16) da seguinte forma:

- “Sim, porque você aprende mais vocabulário e também se familiariza mais com a língua” (Gabriela).

- “Aumentou o vocabulário” (Carolina).
- “Sim, com o uso da leitura e da busca por novas palavras” (Breno).
- “O uso de termos políticos” (Bruno A.).
- “Eu aprendi novas palavras e a ler melhor em inglês” (Guilherme).
- “Aprendi vocabulário novo” (Eliza).

Tendo realizado a primeira atividade a respeito da jornalista Veronica Guerin (cf. capítulo 4 e anexo 6), os alunos das turmas I e A relataram suas percepções acerca da relevância desta atividade para a aprendizagem do idioma (questionário 5, anexo 17), também destacando a aprendizagem de vocabulário:

Turma I:

- “....aprendi palavras novas” (Stephanie).
- “Algumas novas palavras de vocabulário” (Guilherme).
- “Aprendi ... várias palavras e expressões novas relativas ao crime” (Marina).
- “Aprimora muito a aprendizagem no que diz respeito ao vocabulário e a produção escrita” (Pedro).
- “Esse tipo de atividade contribui muito para o meu aprendizado da língua inglesa, pois melhorei o meu vocabulário” (Fernanda).
- “Sim, pois com a atividade pude ampliar meu vocabulário” (Henrique).
- “Sim, através da apresentação de um novo vocabulário que enriquece os conhecimentos da língua” (Leonardo).
- “Sim, aprendi algumas palavras novas” (Martha).

Turma A:

- “Sim. Aprendemos mais sobre o vocabulário e a cultura irlandesa” (Juliana).
- “Sim, melhora a interpretação e melhora o vocabulário” (Marcio).
- “Sim, aprendemos novos vocabulários” (Priscila).
- “Sim, fluência e vocabulário” (Bernardo).
- “Sim, o número de vocabulário e expressões aumentaram” (Mayane).

A segunda atividade sobre Veronica Guerin (anexo 7) visa pesquisar sobre o jornalismo investigativo (cf. capítulo 4). Questionados acerca da importância da atividade no

que diz respeito à aprendizagem do idioma (questionário 6, anexo 18), os alunos nos informam o seguinte:

Turma I:

- “Aprimorar o vocabulário” (Pedro).
- “Aprendi algumas palavras novas” (Guilherme).
- “Aprendi novas palavras” (Martha).
- “A atividade melhorou muito o meu vocabulário” (Fernanda).
- “Com o trabalho, podemos melhorar nosso vocabulário e nossa pronúncia” (Henrique).

Turma A:

- “O vocabulário ficou mais vasto, novas expressões aprendidas” (Carlos).
- “Aprendi vocabulário novo e fixei o antigo” (Rafaela).
- “Vocabulário novo é muito importante” (Priscila).

Com base nos dados relatados nesta sub-seção, eu, professora-pesquisadora, percebo a ligação do ato de ler e pesquisar, realizados através das atividades de leitura de hipertextos, com a aprendizagem de vocabulário novo. Observo, também, que para estes aprendizes que participaram deste estudo, ter fluência oral e escrita no idioma requer um vasto conhecimento de palavras e expressões. Nesse sentido, a Internet oferece essa oportunidade de aprendizagem aos alunos de língua estrangeira.

6.1.4 Incentivo à independência e auto-confiança do aluno

Acredito que o conhecimento, a informação e a aprendizagem são elementos essenciais do processo educativo. E, nesse sentido, a Internet como uma ferramenta tecnológica, poderá, dependendo da maneira em que for utilizada, potencializar o processo educativo. Ao oferecer uma enorme gama de dados que podem ser manipulados e armazenados facilmente pelo usuário, a Internet contribui para a construção de novas relações com os objetos de conhecimento. Não tenho dúvidas de que o uso desta tecnologia de informação e comunicação no contexto educativo pode ampliar as chances de aprendizagem e conhecimento do aluno, incentivando independência e autoconfiança do aluno. Tal percepção pode ser evidenciada nas falas dos alunos abaixo:

- “Eu acho que serve de incentivo para procurarmos o que quisermos em inglês, sermos independentes” (Rafael, turma IA, questionário 2, anexo 14).
- “Fez com que me sentisse mais segura quanto à língua inglesa” (Fernanda, turma I, questionário 9, anexo 21).
- “Sim, mas elas (informações) principalmente nos ajudaram a construir uma opinião” (Tatiana, turma I, questionário 6, anexo 18).

Rafael vê nas atividades implementadas um incentivo à pesquisa na Internet para a aprendizagem de inglês, valorizando não apenas o acesso à informação que a rede proporciona, mas também uma postura de independência por parte do aluno, que passa a se sentir capaz de buscar elementos para sua própria aprendizagem. Já a segurança em relação à língua inglesa relatada por Fernanda diz respeito à sensação de progresso no que concerne à língua, quando ela percebe que já consegue compreender textos veiculados na *Web*. O relato de Tatiana sugere o desenvolvimento da sua autoconfiança proporcionado pelo uso bem-sucedido da Internet nas atividades realizadas, que estimularam uma reflexão sobre o que era lido, sem restringir-se a uma simples coleta de informações.

6.2 Percepção a respeito das conversas sobre os hipertextos

Conforme apresentado na sub-seção 2.1.3, a conversa sobre os hipertextos é um dos parâmetros em que me baseei para elaborar e implementar as atividades pedagógicas. Essa proposta sublinha a perspectiva da leitura como um evento social (cf. sub-seção 2.1), sendo a construção do significado de um texto uma construção social produzida a partir da interação entre os participantes das práticas sociais nas quais se engajam. Essa noção de leitura aponta para a indeterminação, pluralidade e fluidez dos significados construídos durante a discussão de um texto ou hipertexto, tendo em vista a multiplicidade de experiências dos participantes envolvidos no evento.

Ao fazer a avaliação geral do uso de atividades de leitura de hipertextos em aula de inglês como LE, no questionário 9 (anexo 21) incluí a seguinte indagação: “As discussões sobre as leituras dos hipertextos desenvolveram minha fluência na língua inglesa?”, no sentido de analisar como os alunos perceberam a inserção de tais discussões em relação ao aprendizado do idioma. Comentando sobre esta questão, alguns alunos fizeram as colocações a seguir:

- “Fez com que a minha fluência na língua inglesa aumentasse e melhorou minha pronúncia” (Fernanda, turma I).
- “Aprendi a pronunciar palavras mais difíceis” (Martha, turma I).
- “Aumentou o meu vocabulário” (Tatiana, turma I).
- “Foi bom para treinarmos o nosso inglês lendo e conversando” (Leonardo, turma IA).
- “Você pratica, conseqüentemente melhora na fluência” (Stephanie, turma I).

Analisando os recortes acima, em função do foco dado à prática do idioma pela própria pergunta do questionário, os alunos estabelecem a direta conexão entre a discussão dos hipertextos e a fluência oral, assim como também uma melhora em relação ao vocabulário. Nos recortes abaixo, entretanto, os alunos valorizam a discussão sobre os hipertextos, relacionando-a mais diretamente ao processo de leitura e não apenas à produção oral em inglês.

- “Ajuda a melhorar a integração dos textos” (Marcio, turma A, questionário 5, anexo 7).
- “Interessante, por ter leitura e discussão. É bom ter um texto da realidade para ler em inglês” (Felipe, turma A, questionário 5, anexo 17).
- “Sim, pois pudemos aprender vocabulários novos, estar praticando na leitura de filmes e de textos, além de estarmos discutindo com colegas” (Tatiana, turma I, questionário 5, anexo 17).

A fala do aluno Marcio destaca a possibilidade de se estabelecer conexões entre os hipertextos lidos durante as conversas com os colegas, evidenciando a **intertextualidade** (cf. sub-seção 2.2) existente entre os textos e entre os próprios conhecimentos prévios de mundo dos interactantes envolvidos. Durante a construção dos significados de um texto lido, o leitor freqüentemente se refere a outros textos, escritos ou orais, o que irá caracterizar o seu conhecimento intertextual. Ao se preocupar com a “integração dos textos”, o aluno demonstra estar ciente dessa **intertextualidade** e que provavelmente deve estabelecer estas conexões a fim de construir o significado de um texto lido.

Felipe relaciona explicitamente leitura de um texto da realidade e discussão. Em sua fala, ele coloca que acha “interessante” essa conexão entre leitura e discussão, o que pode sugerir que o aluno não tem o hábito de discutir suas leituras com outros colegas ou mesmo

na escola e, ao participar desse tipo de atividade, valorizou-a de modo especial. Tatiana também se refere à discussão com os colegas sobre os textos lidos, apesar de ainda mencionar a prática do idioma.

Durante a entrevista que conduzi com meus alunos da turma I foi possível perceber nitidamente a importância que eles deram à discussão de um texto com os colegas em sala para a construção dos significados referentes a este. Alguns relataram que a discussão desenvolvida com os colegas sobre os hipertextos lidos que tratavam da morte da jornalista irlandesa Verônica Guerin (atividade 1, anexo 5) os possibilitou fazer uma inter-relação entre os textos, ajudando-os a entender a estória desta jornalista a partir das diferentes perspectivas e percepções dos alunos envolvidos nesta discussão e o contexto histórico irlandês. Conforme apontado no capítulo 2, tais dados evidenciam a noção de leitura como um processo social que contempla o contexto, o momento sócio-histórico em que se realiza, o autor e os participantes deste evento de letramento.

Ao ser entrevistada, Marina, umas das alunas dessa turma, disse-me que as discussões em torno do tráfico das drogas na Irlanda a fez perceber como as gangues criminosas que lidavam com o tráfico de drogas naquele país se estabeleceram novamente após a morte de Verônica. A partir dessa discussão, ela pôde compreender melhor, por exemplo, a situação do Brasil em relação ao tráfico de drogas, analisando o jogo de poder existente entre as gangues brasileiras e a sociedade. Remeto-me, aqui, à dimensão cultural apontada por Lankshear & Knobel (2003), a qual caracteriza a compreensão do texto em relação ao contexto (cf. subseção 2.1.1.).

Conforme discutido no capítulo 2, esses dados reforçam também a noção de que o letramento ideológico envolve, inevitavelmente, mudança (Barton, 1994). Acredito que, ao refletir sobre a questão do tráfico de drogas na Irlanda e inter-relacioná-lo com o Brasil, a aluna Marina teve a oportunidade de identificar, compreender e se colocar diante da questão, tornando-se mais crítica e reflexiva em relação às questões sociais.

6.3 Percepção sobre a questão multicultural

Como vimos na Introdução desta pesquisa, vivemos num mundo repleto de múltiplos sistemas semióticos que nos fazem rever constantemente a forma como estamos exercendo nossa cidadania. E como educadora, diante dos desafios desta sociedade da informação, me sinto compromissada em analisar criticamente, com os meus alunos, os múltiplos discursos,

hegemônicos e contraditórios, que permeiam as esferas de nossa sociedade. O que fazer para que a educação neste país capitaneie um mundo mais igualitário e democrático?

Como resposta a esta pergunta, busquei inserir atividades de leitura de hipertextos em minha sala de aula de inglês como LE com o objetivo de promover a educação multicultural e ensinar o letramento multimidiático. Nesta seção, irei analisar a percepção de meus alunos no que concerne à implementação da abordagem multiculturalista em atividades de leitura de hipertextos no contexto da Internet.

Conforme apontado no capítulo 3, o multiculturalismo crítico (McLaren, 2000) empenha-se em enfatizar a diversidade cultural, buscando rever como o mundo contemporâneo tem lidado com as diferenças. Nos trechos abaixo, percebe-se claramente que Gabriela e Breno (turma IA) têm consciência de que países como a Etiópia, Camboja e Chechênia são geralmente excluídos da mídia. Esses dois alunos valorizam, de modo especial, a oportunidade oferecida por uma das atividades (atividade 4 – “Beyond Borders” – cf. capítulo 4) de ter acesso a informações sobre a realidade desses países que normalmente são ignorados pela mídia:

- “Porque descobri coisas sobre esses países que não sabia e que nunca saberia, porque nunca há nada voltado para esses países que são para o mundo ‘desconhecidos’” (Gabriela, turma IA, questionário 4, anexo 16).
- “Aprendi mais sobre países tão miseráveis e pouco falados” (Breno, questionário 4, anexo 16).

Assim como McLaren (1997: 200), acredito que a sala de aula deva ser “um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação”. As falas seguintes dos alunos Breno e José Roberto (turma IA, atividade 4, cf. capítulo 4), parecem demonstrar essa mudança de atitude que a reflexão crítica pode oferecer ao aluno:

- “Esse trabalho mudou meus princípios” (Breno, questionário 4, anexo 16).
- “Após pesquisar, mudei minhas idéias sobre o desperdício e passei a dar valor ao dinheiro” (Breno, questionário 4, anexo 16).
- “Ajudou a refletir sobre a fragilidade da Etiópia, valorizando minha vida” (José Roberto, questionário 4, anexo 16).

No recorte a seguir, Breno e Arthur (turma IA, atividade 4, cf. capítulo 4) abordam a questão da desigualdade social existente no mundo como um todo:

- “Pude observar as mesmas desigualdades sociais no mundo” (Breno, questionário 4, anexo 16).
- “Mesmo com fontes confiáveis, é difícil imaginar que 95% da população da Etiópia vive com menos de U\$2 ao dia” (Arthur, questionário 4, anexo 16).

Ao ser confrontado com tal diferença social, o aluno Arthur não consegue nem mesmo imaginar a quão segregada a população da Etiópia se encontra. Essa reflexão deixa claro que o aluno percebeu as inconsistências existentes entre o que é considerado ideal e a realidade social de países como a Etiópia e o Camboja. Sem dúvida alguma, esse questionamento proporcionou o seu desenvolvimento multicultural crítico.

No capítulo 3, argumento com alguns autores que a questão da construção da representação de raça, gênero e classe se realiza discursivamente e simbolicamente nas relações sociais, culturais e institucionais, exatamente onde fabricamos os significados. McLaren (2000:132-133) afirma que “o multiculturalismo crítico dá um passo à frente ao assumir que todas as representações são o resultado de lutas sociais sobre significantes e significados”. Nesse sentido, as diferenças existentes dentro da cultura devem ser “definidas como diferenças políticas” que organizam a vida social em padrões de subordinação e dominação.

Após ter realizado a atividade sobre o racismo cultural (atividade 8, anexos 10, 11 e 12), a aluna Rafaela da turma A, ao responder ao questionário 8 (anexo 20), comenta que:

- “As diferenças fazem com que a violência seja uma forma de se expressar contra a desigualdade” (Rafaela, questionário 8, anexo 20).
- “O racismo cultural é um problema que, embora pouco observado no Brasil, é bastante preocupante” (Rafaela, questionário 8, anexo 20).

As falas de Rafaela nos mostram que a atividade sobre o tema “racismo cultural” a fez refletir e entender que a desigualdade social, causada por um sistema social hierárquico e opressivo, acaba gerando a violência. Percebemos, também, que a aluna não observa tal tipo de racismo no Brasil, talvez por não ter ainda vivenciado ou mesmo presenciado tal situação.

Entretanto, o comentário do aluno Carlos Eduardo (turma A) se contrapõe à posição de Rafaela, pois ele afirma que:

- “O racismo gera a violência, o medo, não a diferença cultural, a não ser nos países de pequena capacidade de discernir” (Carlos Eduardo, questionário 8, anexo 20).

Já o aluno Diego, dessa mesma turma, parece ter tomado consciência desse assunto somente após a realização da atividade, pois ele nos diz:

- “Me conscientizou sobre o que ocorre na Inglaterra a respeito do racismo” (questionário 8, anexo 20).

Ainda sobre a questão da conscientização, Rafaela e Mayane (turma A) e Mariana (turma I) comentam que:

- “Qualquer pesquisa social nos torna mais reflexivos” (Rafaela, questionário 6, anexo 18).
- “Muitas vezes nós apenas ouvimos as notícias, nos chocamos, mas não refletimos” (Mayane, questionário 6, anexo 18).
- “Foi necessário eu buscar e pensar uma possível solução” (Mayane, questionário 6, anexo 18).
- “Para pensarmos nas ações que a polícia deveria fazer tivemos que refletir sobre o que é viável e importante de ser feito” (Marina, turma I, questionário 6, anexo 18).

Os trechos acima parecem evidenciar que a integração do conteúdo multicultural em atividades pedagógicas de leitura de hipertextos nas turmas pesquisadas propiciou uma reflexão maior dos alunos a respeito do próprio contexto social que os envolve, buscando, nas fala de Mayane e de Marina, uma tomada de decisão para que determinada situação seja transformada.

Os recortes seguintes estão relacionados à atividade sobre a jornalista investigativa Veronica Guerin (cf. capítulo 4). Ao responderem à indagação “A atividade me conscientizou sobre o papel do jornalismo investigativo na abordagem de questões sociais, como a

comercialização de drogas?” (questionário 5, anexo 17), os alunos fizeram os seguintes comentários:

- “Aprendi principalmente pelo próprio caso da Verônica, que eu nunca tinha ouvido falar e também sobre o mundo da droga e os jornalistas relacionados a ele” (Tatiana, turma I).
- “Sobre a estória de VG mostrando que esses tipos de assassinatos também acontecem em países desenvolvidos” (Pedro, turma I).
- “Que o problema das drogas é ‘padronizado’ em todo o mundo” (Rafaela, turma A).
- “Aprendi um pouco mais sobre os problemas na Irlanda, e que mesmo nos países mais ricos há problemas com o tráfico de drogas semelhantes aos do Brasil” (Felipe, turma A).

Tais colocações feitas pelos alunos reforçam que “não existe mundo ideal, autônomo, puro ou aborígene a que nossas construções sociais necessariamente correspondam”, pois “há sempre um campo referencial no qual símbolos são situados” (McLaren, 1997:2002). Em outras palavras, não podemos dizer que estamos diante do mundo social, mas que vivemos dentro deste mundo social. A constatação dos alunos de que o problema das drogas ocorre tanto em sociedades de países considerados do primeiro mundo quanto em países menos privilegiados desestabiliza a crença de que tal situação só ocorre em sociedades subdesenvolvidas. Nesse sentido, esses alunos tiveram, de certa forma, acesso às deficiências da estrutura social de um país como a Irlanda.

Nos trechos a seguir, os alunos da turma I relatam sobre o conhecimento construído após terem realizado a atividade de busca de informações sobre o jornalismo investigativo (cf. capítulo 4):

- “O trabalho serviu para me mostrar sobre os riscos do jornalismo investigativo” (Fernanda, questionário 6, anexo 18).

- “Certamente depois da atividade fiquei mais mobilizada com esse tipo de emprego e com os riscos” (Martha, questionário 6, anexo 18).
- “Pude aprender como é importante o trabalho desses jornalistas para a sociedade” (Henrique, questionário 6, anexo18).

Percebe-se, mais uma vez, que houve uma tomada de consciência por parte desses alunos em relação aos perigos que envolvem o jornalismo investigativo. A aluna Fernanda da mesma turma, entretanto, faz a seguinte colocação:

- “Aprendi que, como Verônica, deve-se lutar até o fim, sem se importar com os riscos, para conseguir justiça e um mundo melhor. Vale a pena superar todos os obstáculos para alcançar seus objetivos” (questionário 6, anexo 18).

Fernanda já fala de justiça e um mundo melhor, respaldando a noção de escolarização que os educadores críticos como McLaren (1997) argumentam. Segundo este autor, “qualquer teoria de valor sobre a escolarização deve *tomar partido*. Ou seja, deve ser fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploradoras e justiça social” (McLaren, 1997:200, itálico no original). Nesse sentido, Breno e Elisa destacam que a atividade 7, sobre organizações não-governamentais, os levou a pensar sobre iniciativas que lutam por um mundo melhor:

- “Ver os projetos que as instituições fazem para melhorar nosso mundo” (Breno, atividade 7, anexos 8/9).
- “De saber mais como ajudar as organizações de caridade” (Elisa, atividade 7, anexos 8/9).

Ao final desta sub-seção, evidencia-se que os sujeitos desta pesquisa apreciaram a possibilidade de terem sido envolvidos em uma proposta de leitura de hipertextos voltados para questões multiculturais. Os dados aqui analisados ilustram também que houve uma movimentação em torno da reflexão crítica acerca dos assuntos abordados. Acredito, sobretudo, que a semente da transformação foi plantada em cada um desses alunos envolvidos nesta pesquisa. Com certeza, a noção de que somos todos seres sociais, co-criadores do

universo social do qual fazemos parte, nos torna responsáveis pelo mundo em que vivemos. Tendo analisado as falas de meus alunos, muitas vezes percebi essa tomada de consciência.

6.4 Percepção Específica sobre as Atividades de Leitura dos Hipertextos

Nas sub-seções a seguir, apresento e discuto os resultados referentes à percepção dos participantes desta investigação sobre cada atividade implementada. Destaco, entretanto, que por sua recorrência e relevância, os dados relacionados à questão multiculturalista presente nas atividades já foram analisados separadamente na seção 6.3. Nesta seção 6.4 e em suas sub-seções, serão discutidos aspectos de caráter mais prático (incluindo pontos positivos, negativos e sugestões) do processo de realização de cada atividade apontados pelos participantes.

Ao focalizar cada atividade de modo específico, também retomarei brevemente alguns de seus objetivos para verificar se, na perspectiva dos participantes desta pesquisa-ação, tais objetivos foram alcançados.

6.4.1 Leitura e discussão de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras” (atividade da tarefa 1)

Ao reler as respostas do questionário 2 (anexo 14) e rever minhas notas de campo e a filmagem das aulas, percebi que o tempo alocado para a realização da atividade de leitura e discussão de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras” (cf. sub-seção 4.3.1.1) não tinha sido suficiente. Reproduzo, a seguir, as falas dos alunos da turma IA, no que se refere a essa questão:

- “Muito grande para pouco tempo” (Leonardo, questionário 2, anexo 14).
- “Tive um pouco de dificuldade, pois foi muito extenso para o pouco tempo que tivemos para trabalhar” (Eliza).
- “Interessante, porém cansativa” (Natália).
- “Muito grande e complicada” (Bruno A.).

Entretanto, apesar do pouco tempo destinado à realização dessa atividade, a maior parte da turma achou a atividade interessante por tê-los proporcionado um contato maior com a cultura dos países mostrados no filme, uma aprendizagem do vocabulário específico de resenhas e incentivo a esse tipo de leitura. Os trechos abaixo refletem tais percepções:

- “Se tive dificuldade procurei tirá-la com minha dupla de atividade” (Rafael).
- “Bastante proveitosa, pois reforçou o inglês através da procura na Internet, porém um pouco desgastante” (Rafael).
- “Interessante, pois tínhamos que visitar sites de jornais e programas para achar as informações” (Arthur).
- “Incentivo à leitura de um texto novo: reviews” (José Roberto).
- “Estimula a leitura na língua inglesa e a interpretação do texto lido” (José Roberto).
- “Muito interessante, pois mexe com cultura através de filmes, assistindo a realidade em países como os mostrados no filme apresentado” (Breno).
- “Conhecer novo filme, conhecer a realidade de países pobres desconhecidos e ter a oportunidade de pesquisar sobre isso na Internet” (Breno).
- “Aprendizagem: melhorou bastante, principalmente o novo vocabulário devido à pesquisa na Internet e a fala dos personagens”. (Breno).
- “Aprender inglês usado no cinema” (Bruno T.).

A primeira fala de Rafael nos aponta a possibilidade de uma aprendizagem conjunta que a Internet pode oferecer. No decorrer da realização da atividade de leitura, os alunos discutiram, com seus pares, dificuldades em relação ao vocabulário e à própria construção do significado do texto lido. Ao interagirem com o dicionário *on-line* (www.m-w.com), por exemplo, os alunos algumas vezes recorreram a mim para a compreensão de determinada palavra ou expressão, mas freqüentemente resolviam suas dúvidas com os pares.

A declaração de José Roberto destaca o reconhecimento da atividade como experiência genuína no tocante à construção do significado de um hipertexto em inglês. Conforme colocado no capítulo 4, durante a realização das conversas sobre os hipertextos, monitorei e fiz algumas anotações. Com base nessas notas de campo, percebi que os alunos tiveram dificuldade em perceber que a mensagem é construída no texto a partir dos cinco modos de significação: lingüístico, visual, espacial, gestual e áudio. Portanto, foi necessária a minha intervenção para que eles pudessem prosseguir com suas leituras.

Durante a discussão em sala de aula das leituras feitas no laboratório de informática, percebi, através da observação das filmagens, que os alunos reportaram suas leituras e, posteriormente, se colocaram criticamente em relação às informações que haviam lido e durante as discussões sobre as mesmas. Ao discutirem sobre os países lidos (cf. subseção 4.3.5.1), o aluno Bruno A. e a aluna Gabriela fazem as seguintes colocações:

- “I believe that, even when the European countries are in a difficult situation, they should help the poor countries of Africa because the Europeans, were the European people who who put the Africans in that situation. So, they have the obligation to help them” (Bruno A. turma IA).
- “Well, Chechnya, I think all they did and everything that happened in that country was because they wanted to get some independence from Russia. Uhm, they tried to get independent from Russia by starting a, uhm, like a Republic and, but Russia didn’t want to and the President started another war campaign in the Chechnya territory, that always happened” (Gabriela, turma IA).

Um outro aspecto a ser colocado se refere ao fato dessa atividade ter servido como preparação para assistirem ao filme "Amor sem fronteiras". Nas palavras de Eliza, foi “interessante”, pois “ajudou na compreensão do filme antes de assisti-lo”.

Em resposta à pergunta “Você tem alguma sugestão para a próxima atividade?”, os alunos fizeram os seguintes comentários:

- “Praticar novas propostas como essa” (Breno).
- “Nenhuma, em particular” (José Roberto).
- “Trabalhar com música é interessante” (Natália)
- “Diminuí-la” (Bruno A.).
- “Nada que me venha na cabeça” (Rafael).
- “Fazer pesquisas em mais sites, por onde as informações estariam espalhadas” (Arthur).
- “Fazer uma revisão mais pessoal, sem muitos detalhes para que possamos pesquisar em outros sites (busca livre)” (Bruno T.).

Os trechos acima nos mostram que essa atividade deve ser reelaborada para que se torne possível realizá-la no período de uma hora. Além disso, fica claro que os alunos Breno e Arthur se referem, de forma especial, à oportunidade que a atividade lhes trouxe de pesquisar na Internet. Na realidade, Arthur e Bruno T. sugerem uma busca mais livre para que eles possam navegar nesse mundo “cibernético” que a *Web* nos possibilita. Novamente, fica claro que esses alunos já podem se considerar “leitores digitais” desta sociedade contemporânea.

Assim, percebemos que os alunos tiveram uma atitude positiva em relação à oportunidade de leitura de resenhas em inglês no contexto da Internet, apesar do pouco tempo alocado para a realização da atividade. Nas palavras do aluno Bruno A., a atividade teria proporcionado um maior aprendizado se fosse “um pouco mais fácil de realizar e um pouco menor”.

6.4.2 Leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras” (atividade da tarefa 1)

Conforme apontado no capítulo 4, o filme “Amor sem fronteiras” foi escolhido em função das questões sociais por ele abordadas (cf. sub-seção 4.3.1). Assim como Lèvy (1998), acredito que seja necessário expor nossos alunos a experiências múltiplas e contraditórias de nossa sociedade contemporânea a fim de desenvolverem sua “ecologia cognitiva”. Nesse sentido, ao refletirem e discutirem sobre questões relacionadas à raça e etnia, os alunos estarão desenvolvendo o seu multiculturalismo crítico.

Antes de iniciar a análise dos dados referentes à atividade de leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras” (cf. sub-seção 4.3.1.2), cabe revermos os seus objetivos principais, quais sejam:

- Promover a diversidade multicultural entre os alunos
- Desenvolver o letramento digital
- Promover compreensão e a análise crítica dos alunos acerca de questões relacionadas à situação econômica, política e/ou social dos países retratados no filme.

Com base nesses objetivos, inicio a análise dos dados coletados através do questionário 3 (anexo15), das filmagens da realização da atividade e de minhas notas de campo.

Apesar de já ter discutido sobre as percepções dos alunos no tocante à promoção da diversidade multicultural dos alunos (cf. 6.3), os relatos seguintes sobre o que os alunos aprenderam na atividade também apontam tal percepção:

- “Aprendi sobre o Khmer Rouge e a situação política no Camboja na década de 90” (Arthur).
- “A história dos países africanos” (Bruno A.).
- “Aspectos da história de Camboja” (Leonardo).

Ao rever a filmagem dessa atividade, percebi que os alunos estavam bem mais familiarizados e autônomos quanto à busca de informações na *Web*. Apesar de ainda terem enfrentado dificuldade em relação ao vocabulário novo, esse aprendizado foi bastante ressaltado na fala dos alunos:

- “Aumentou o vocabulário” (Carolina).
- “Sim, porque você aprende mais vocabulário e também se familiariza mais com a língua” (Gabriela).

No que concerne à realização da atividade em si, os alunos fizeram os seguintes comentários:

- “Interessante, pois era necessário entender o texto para conseguir as respostas” (Arthur).
- “Muito interessante, pois mexe com a pesquisa e leitura em língua inglesa” (Breno).

Entretanto, os alunos Guilherme e Eliza fazem as seguintes ressalvas:

- “Eu achei interessante, mas as perguntas estavam muito complicadas” (Guilherme).
- “Boa, porém muito difícil de ser feita” (Eliza).

Assim, os dados acerca desta atividade revelam que os seus objetivos foram alcançados, apesar das dificuldades, apontadas acima, ao realizá-la. Ancorada na etapa da pedagogia dos multiletramentos (cf. sub-seção 3.1.1) chamada *estruturação crítica*, a

atividade buscou promover a interpretação do contexto cultural e social dos países pesquisados, objetivo esse que parece ter sido alcançado de acordo com a declaração abaixo:

- “Só conseguiria destacar aspectos positivos, porque você melhora sua capacidade de escutar, entender, compreender e interpretar” (Gabriela).

6.4.3 Pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras” (atividade da tarefa 1)

Conforme indicado no capítulo 4 (cf. sub-seção 4.3.1.3), na atividade de pesquisa e seleção de informações sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”, os alunos transferiram e aplicaram os conhecimentos construídos durante as leituras sobre tais países em suas apresentações sobre os mesmos. Assim sendo, eles passaram para a etapa da pedagogia dos multiletramentos chamada de *prática transformada* (cf. sub-seção 3.1.1), cujo principal objetivo é engajar os alunos em uma reflexão crítica sobre o assunto.

Cabe rever os principais objetivos elencados na elaboração dessa atividade para que eu possa dar início a análise dos dados relativos a esta atividade:

- Apresentar aos alunos as inconsistências existentes entre o que é considerado ideal e a realidade social do país a ser pesquisado.
- Promover a tomada de decisão dos alunos para que possam se tornar críticos reflexivos sobre o contexto social, político ou econômico a ser pesquisado.
- Promover a reflexão dos alunos sobre o que pode e deve ser feito para que o contexto social, político ou econômico do país em questão possa ser modificado.
- Promover o letramento digital.
- Promover a troca e a construção de conhecimentos entre os alunos.
- Promover o pensamento crítico dos alunos acerca da questão a ser pesquisada.

Os dados relativos à atividade em questão já comentados nas seções 6.1, 6.2 e 6.3 nos mostraram que os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma reflexão a respeito dos países pesquisados e de questões relacionadas aos mesmos. A busca na Internet sobre informações acerca dos países com certeza os tornou, mais ainda, familiarizados com a *Web*, desenvolvendo, portanto, o letramento digital desses alunos. Assim, passarei a discutir

questões relacionadas à elaboração e realização da atividade em si, buscando um aprimoramento da mesma para que seja futuramente aplicada em outras turmas.

Ao analisar as respostas ao questionário 4 (anexo 16), uma das questões apontadas sobre a realização dessa atividade diz respeito à dificuldade na formação dos grupos e de busca de informações sobre os países pesquisados. Reproduzo, abaixo, as falas dos alunos no que concerne tais aspectos:

- “A dificuldade de formação de grupos e dificuldades de achar certas informações na Internet” (Bruno T.).
- “A dificuldade de achar algumas informações para a pesquisa do país” (Gabriela).
- “A dificuldade de encontrar os componentes do grupo para fazer o trabalho” (Beatriz).

Como sugestões para melhorar a atividade, os alunos fizeram as seguintes colocações:

- “Poder fazer o trabalho durante as aulas, porque é difícil para os grupos se encontrarem em casa” (Beatriz).
- “Pesquisar com o grupo no Multimídia Center” (José Roberto).
- “As atividades deveriam ser realizadas em sala de aula com a ajuda da professora” (Eliza).

Fazendo uma reflexão acerca das sugestões acima, percebo que a atividade pode ter sido muito complexa em função do nível de maturidade dos alunos. Entretanto, ao rever a filmagem das apresentações dos alunos, ficou claro que todos estavam perfeitamente cientes dos objetivos da atividade, pois os trabalhos foram excelentes. Percebi que houve tomada de decisão dos alunos acerca do contexto social do país pesquisado - por exemplo, os alunos refletiram e tomaram suas decisões sobre o que poderia e deveria ser feito para que a situação opressiva do país em questão fosse transformada, corroborando com o que foi dito no início desta sub-seção.

Em relação à realização da atividade em sala de aula, acredito que tal mudança não seria viável nem traria um ganho maior para a aprendizagem dos alunos. Como esse tipo de atividade requer pesquisa e elaboração de idéias, seria necessário um tempo maior para sua realização em aula, o que não seria possível, pois há um programa de ensino a cumprir em um período determinado.

6.4.4 Leitura de hipertextos sobre a jornalista irlandesa Veronica Guerin (atividade da tarefa 2)

Na elaboração da atividade de leitura de hipertextos sobre a jornalista irlandesa Veronica Guerin (cf. sub-seção 4.3.2.1), busquei sublinhar a importância da mídia na investigação de assuntos relacionados à formação de quadrilhas que comercializam drogas, através do jornalismo investigativo. Essa atividade de leitura de hipertextos sobre a morte da jornalista irlandesa Veronica Guerin teve os seguintes objetivos ao ser elaborada:

- Promover a conscientização /educação multicultural entre os alunos;
- Desenvolver o letramento digital;
- Promover a análise crítica dos alunos acerca do envolvimento da mídia em questões relacionadas ao jornalismo investigativo e às drogas.
- Promover a compreensão do momento histórico, político e social da Irlanda sublinhado no filme sobre Verônica Guerin;
- Promover a construção crítica entre os alunos sobre a influência da morte da jornalista Verônica Guerin na desconstrução dos cartéis de droga e na criação da CAB (The Criminal Assets Bureau).
- Relacionar o momento histórico, político e social focalizado no filme à situação atual da Irlanda.

Tendo analisado as questões relacionadas ao desenvolvimento do multiculturalismo crítico e do letramento digital entre os alunos nas seções 6.1, 6.2 e 6.3, as falas dos alunos em relação a essa atividade em questão mostraram que os objetivos acima assinalados foram alcançados.

Focalizo, portanto, nesta seção os aspectos relacionados à elaboração e à execução da atividade em si. Esta análise foi feita a partir das respostas dos alunos ao questionário 5 (anexo 17). Como explicado no capítulo 4, essa atividade foi realizada pelas turmas I e A.

Os alunos apontaram aspectos positivos da atividade, destacando a aprendizagem de vocabulário novo (aspecto já comentado na sub-seção 6.1.3):

- “Achei interessante. Esse tema desperta interesse e que é discutido facilmente” (Marina turma I).

- “Muito interessante. Aprendi várias palavras novas, me aprofundei no assunto, cujo tema eu não tinha muito conhecimento” (Fernanda, turma I).
- “Foi o conhecimento sobre o assunto e principalmente progresso com o vocabulário” (Pedro, turma I).
- “Muito boa. Eu não tinha noção do perigo que os jornalistas corriam ao pesquisar certas coisas” (Camila, turma I).
- “Interessante. A tarefa consiste de um conhecimento novo sobre situações mundiais. Vocabulário muito específico sobre o assunto” (Leonardo, turma I).
- “Interessante. Além de aumentarmos o vocabulário, também conhecemos a luta de uma importante jornalista” (Juliana, turma A).
- “Gostei, simplesmente por ser diferente já foi válido” (Bernardo, turma A).
- “Interessante, pois consegui aprender vocabulário novo” (Rafaela, turma A).

Entretanto, alguns alunos relataram os seguintes aspectos negativos em relação à atividade:

- “Tinha palavras que eu nunca havia lido e acabei me perdendo” (Marta, turma I).
- “Assunto complicado, texto difícil, falta de vocabulário para entender o texto” (Tatiana, turma I).
- “As perguntas poderiam ser mais diretas” (Marcio, turma A).
- “O fato de a escolha do tema não ser tão atrativa para a faixa etária, de modo geral, da turma” (Rafaela, turma A).

Foi interessante constatar que os alunos, apesar de acharem a atividade complexa devido ao vocabulário novo, também a acharam interessante. Outro aspecto bastante relevante colocado por Rafaela da turma A foi a escolha do tema não ter sido apropriado para a faixa etária da turma (15-20 anos), sendo que a turma I, por ter alunos entre 13 e 16 anos, seria a turma que mais provavelmente teria feito esse comentário. Naturalmente, a aluna não tinha interesse pelo tema, apesar de ela mesma afirmar que achou interessante em função do vocabulário novo aprendido.

Quando indagados se eles modificariam alguma coisa na atividade desenvolvida, os alunos fizeram as seguintes colocações:

- “Talvez fosse melhor ter um texto mais simples para entender melhor. E uma discussão com a turma inteira poderia ser interessante também” (Mariana, turma I).
- “Sim, colocaria alguns tópicos importantes antes de fazer o exercício para compreender melhor o filme” (Pedro, turma I).
- “Colocar também atividades menos sérias e menos cansativas” (Stephanie, turma I).
- “Sim, os textos poderiam ter um vocabulário mais simples” (Leonardo, turma I).
- “Os textos poderiam ser menores” (Leandro, turma I).
- “Tema mais atraente” (Juliana, turma A).
- “Faria algo de interesse geral. Sexo ou amor, coisas de adolescente” (Bernardo, turma A).
- “Mudaria o modo como é instigada a discussão ou o faria em tópicos comuns sobre o que foi lido e cada aluno daria sua opinião e concordava / discordava com/do outro” (Felipe, turma A).
- “A escolha dos temas deveria ser debatida previamente com a turma a fim de torná-la atraída por ele. A discussão não deveria ser limitada por perguntas, mas sim ser aberta para o entendimento geral e para os pontos que mais chamaram a atenção dos alunos. Desse modo, a naturalidade e espontaneidade seriam maiores e o aprendizado mais prazeroso” (Rafaela, turma A).

Nos trechos acima, é possível constatar que a escolha do tema, o tamanho dos textos e a forma como a conversa sobre os hipertextos foi conduzida foram alguns aspectos ressaltados pelos alunos. Revendo a filmagem e as anotações de campo, também percebi que, durante as conversas sobre os hipertextos, a turma I se envolveu mais com o tema do que a turma A. Na realidade, observei que os alunos da turma I, apesar de mais novos, fizeram reflexões mais críticas a respeito dos perigos relacionados ao jornalismo investigativo do que a turma A.

Ficou bastante evidente, também, que alguns alunos da turma A, apesar de já estarem finalizando todo o curso, não se sentiam muito comprometidos com as aulas propriamente ditas. Em uma das conversas informais que tive com as alunas Rafaela e Juliana, percebi que elas estavam mais voltadas para questões relacionadas à faculdade que cursavam do que com o aprendizado do idioma.

Um outro aspecto que observei no que concerne às discussões sobre os hipertextos relacionados a essa atividade foi a timidez dos alunos diante da câmera. Bernardo, Rafaela e

Priscilla, da turma A, colocaram que não se sentiram à vontade devido ao fato de estarem sendo filmados. Acredito, portanto, que a falta de naturalidade colocada pela aluna Rafaela na fala acima, deve-se também a esse fator.

6.4.5 Pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo (atividade da tarefa 2)

A atividade de pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo (cf. sub-seção 4.3.2.2) visou envolver os alunos no processo de pesquisa e seleção de informações sobre o jornalismo investigativo, passando para a *prática transformada* (cf. sub-seção 3.1.1). Em outras palavras, os alunos teriam que fazer suas considerações acerca das vicissitudes que envolvem o jornalismo investigativo e propor ações de segurança para o mesmo, buscando uma problematização e questionamento desse assunto na sociedade contemporânea.

Ao se envolverem em uma reflexão crítica sobre esse tema, os alunos se conscientizaram sobre a importância desta profissão na vida atual, conforme já apontado nas seções 6.2 e 6.3. Dessa forma, constatei que os objetivos que tinha em mente ao elaborar esta atividade (cf. sub-seção 4.3.2.2) foram alcançados. Cabe agora analisar a atividade no que diz respeito à sua realização. Para tal, baseei-me nas respostas dos alunos ao questionário 6 (anexo 18), na filmagem da atividade e nas minhas notas de campo.

Um dos aspectos enfatizados pelos alunos refere-se à apresentação dos trabalhos para a turma. Alguns alunos gostaram dessa experiência, enquanto outros sentiram muita dificuldade em se expressar diante da turma. A percepção positiva sobre as apresentações é observada nas respostas dos alunos ao serem questionados sobre o que mais gostaram da atividade:

- “A diversificação de apresentações vistas em sala de aula” (Leandro, turma I).
- “Montar a apresentação no PowerPoint” (Tatiana, turma I).
- “Falar com a turma. É algo que não fazemos com frequência e foi muito interessante” (Marina, turma I).
- “Fazer a apresentação no PowerPoint” (Fernanda, turma I).

O aluno Leandro reconhece, de forma especial, a oportunidade de diversificação de apresentações oferecida pela atividade. Entretanto, alguns alunos, ao responderem à

indagação sobre o que menos gostaram da atividade relataram se sentir desconfortáveis por ter que falar diante da turma:

- “A parte da apresentação oral” (Henrique, turma I).
- “Apresentar, porque não gosto de ficar apresentando trabalhos onde cada um pode ter opiniões diferentes” (Guilherme, turma I).
- “Ter que falar na frente de todos” (Tatiana, turma I).
- “Apresentar o trabalho, porque eu sou muito tímida e tenho vergonha” (Fernanda, turma I).
- “Ter que apresentar. Apesar de não me incomodar, é desconfortável” (Bernardo, turma A).

Na realidade, os trechos acima evidenciam a pouca familiaridade que os alunos têm com a apresentação de suas idéias e leituras aos colegas. Isso nos leva a imaginar que esses alunos raramente devem ter que fazer este tipo de trabalho nas escolas, pois sentem-se inseguros e desconfortáveis. Até mesmo o aluno universitário Bernardo, da turma A, sente tal dificuldade.

Um outro aspecto que os alunos não gostaram a respeito da atividade foi o fato de terem sido filmados:

- “Não gostaria de ser filmada” (Rafaela, turma A).
- “Ser filmada” (Mayane, turma A).

Com certeza, os alunos tímidos não se sentem confortáveis diante de uma câmera. Entretanto, devido aos objetivos desta pesquisa, lancei mão desse instrumento de coleta de dados para que pudesse confirmar minhas anotações de campo.

Finalizo a análise sobre a atividade em questão, ressaltando o fato de que alguns alunos relataram que esta lhes proporcionou a oportunidade de expressar os seus pontos de vista sobre o assunto pesquisado, como nos seguintes comentários:

- “Expressar minha opinião e ouvir a dos outros” (Mayane, turma A).
- “Escrever sobre os perigos de ser um jornalista, nele pude mostrar meus pontos de vista” (Martha, turma I).

Já a aluna Rafaela, da turma A, reconhece a importância de se realizar pesquisas ao afirmar que o que mais gostou da atividade foi:

- “O processo de pesquisa foi bastante interessante. Aprendi muitas coisas acerca do jornalismo investigativo, o que para mim foi algo novo”.

Apesar dessa mesma aluna não ter gostado desse tema, conforme apontado na sub-seção anterior, ela deixa claro que realizar a pesquisa trouxe-lhe alguns aprendizados acerca do jornalismo investigativo. Ao rever sua apresentação do trabalho, percebi que ela foi uma das que mais discutiu o assunto, fazendo conexões com o conhecimento construído no seu curso de Direito na UFRJ a respeito das leis que amparam essa profissão.

6.4.6 Leitura de hipertextos sobre organizações de caridade internacional (atividade da tarefa 3)

A atividade de leitura de hipertextos sobre organizações de caridade internacional (cf. sub-seção 4.3.3) teve como um dos objetivos principais apresentar aos alunos as diferentes organizações mundiais de caridade, no sentido de desenvolver o interesse deles por questões sociais. Assim, os alunos foram levados a ler e refletir sobre o assunto, criar e apresentar uma campanha de arrecadação de fundos para a organização pesquisa, através da elaboração de um panfleto.

Tendo analisado as respostas dos alunos (turma IA) ao questionário 7 (anexo 19), transcrevo nos trechos a seguir as opiniões dos alunos acerca do que mais gostaram da atividade:

- “Que me faz não só ler e escrever em inglês, me fez pensar e interagir com temas que são ótimos para o próprio aprendizado pessoal” (Gabriela).
- “Conhecer a instituição” (José Roberto).
- “Usar computadores para a atividade e descobrir coisas sobre a WWF” (Leonardo).
- “Bastante interessante fazer uma interação com a língua inglesa, no âmbito social, por meio das instituições” (José Roberto).

Os trechos acima exemplificam a importância de se abordar questões sobre as formas de se ajudar o próximo, ou seja, como as organizações mundiais de caridade se engajam na busca de ajuda para os desprivilegiados espalhados pelo mundo afora. Nas palavras da aluna Gabriela:

- “Foi ótimo fazer esta atividade, gostei muito porque além de você falar de algo que só se tem coisas boas e importantes para serem discutidas e como ‘brinde’, ganhando opinião e fluência”.

6.4.7 Leitura de hipertextos sobre questões relacionadas ao racismo (atividade da tarefa 4)

A atividade de leitura de hipertextos sobre questões relacionadas ao racismo (cf. subseção 4.3.4) visou conscientizar os alunos sobre o racismo cultural presente na sociedade contemporânea. Procurei fazer uma análise crítico-reflexiva com meus alunos acerca de como instituições sociais operam para produzir e codificar histórias de raça, colonialismo em nome da diferença. Através da leitura dos hipertextos selecionados, busquei evidenciar como as diferenças culturais podem produzir formas de violência, resistência, medo e luta.

Na seção 6.3, que trata sobre a questão multiculturalista, já foram discutidos dados referentes à atividade em foco que sugerem que os objetivos acima elencados foram atingidos. Houve uma tomada de consciência dos alunos em relação ao racismo cultural emergente na sociedade contemporânea. Acredito que tenha sido possível mostrar aos alunos que a diferença deve ser reescrita como *diferença-em relação* através das leituras dos hipertextos selecionados. Como bem coloca Tadeu (2000:75), “as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade”.

Observando a filmagem dessa atividade, um dos alunos da turma A, Felipe, colocou que as diferenças são produtos das relações sociais e culturais existentes na sociedade moderna. Essa reflexão do aluno foi feita após ele ter sido exposto à apresentação de PowerPoint (anexo 10) feita antes do filme “Tempo de Matar” e das leituras de hipertexto (anexo 12). Esse mesmo aluno, ao discutir com o seu grupo a leitura realizada (cf. subseção 4.3.4), faz a seguinte colocação:

- “Well, as I can see, the connection between these articles is that they put Asians as a community whose life is involved with racism, and that racism is not polarized anymore as a black and white issue”.

Início, então, minha análise dos dados sobre a atividade focalizando a elaboração e realização da atividade de leitura dos hipertextos relacionados ao racismo cultural. Tendo lido as respostas dos alunos que realizaram essa atividade (turma A) ao questionário 8 (anexo 20), observei que eles apreciaram a oportunidade de terem sido expostos a esse tema, pois quando indagados sobre o que mais gostaram sobre a atividade como um todo, fizeram os seguintes comentários:

- “O tema do texto” (Rafaela).
- “Discutir sobre um assunto polêmico na língua inglesa com os colegas. Isso sempre ajuda a aprimorar a fluência e a conversação do idioma” (Felipe).
- “Conhecer como a Inglaterra lidava com o racismo, embora eu já tivesse uma noção” (Diego).
- “A discussão na sala de aula, e os filmes que retrataram muito bem a realidade” (Priscilla).

No tocante à execução da atividade, alguns alunos mencionaram que tiveram dificuldades na leitura do texto devido ao tamanho e às palavras novas. A seguir, reproduzo tal percepção nas falas dos alunos:

- “Um texto longo demais, enrolava para dizer um simples fato” (Carlos).
- “A dificuldade de compreensão do texto” (Rafaela).
- “Ler um texto grande e difícil” (Priscilla).

Entretanto, o aluno Felipe faz uma ressalva, dizendo que não gostou de “ter que ler o texto que é bem grande. Mas acho que isso faz parte dos hábitos de um aluno no dip 4”. Nesse sentido, o aluno reconhece que o seu nível de aprendizado do idioma o capacita para a leitura de um texto jornalístico extenso. Acredito que seja exatamente a importância de serem expostos a leituras de hipertextos jornalísticos que os alunos Felipe e Carlos comentam nas falas abaixo:

- “Achei uma atividade muito interessante e necessária de se fazer para esse nível de ensino” (Felipe).
- “Continue apresentando os textos interessantes para podermos melhorar cada vez mais a assimilação do idioma” (Carlos).

Nos comentários e sugestões para aperfeiçoamento da atividade, percebi que os alunos acharam que a atividade tinha sido bem elaborada e que, portanto, não foi difícil de realizá-la. Tal percepção pode ser observada nas falas abaixo:

- “Acho que já está bem conduzida não há necessidade alguma de mudança” (Felipe).
- “Esse tipo de atividade é muito boa para nos forçar a ler e tentar compreender o que foi lido” (Rafaela).
- “Não há sugestões, atividade simples e prática” (Diego).

Dessa forma, os dados nos mostram que a elaboração e a execução da atividade foram apreciadas e bem-sucedidas, apesar dos problemas com o vocabulário e com a compreensão dos textos apontados por alguns alunos.

No próximo capítulo, são apresentados os comentários finais desta pesquisa.

7 COMENTÁRIOS FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se investigar a percepção de meus alunos sobre a inserção de atividades pedagógicas com uso da Internet que privilegiam a conversa sobre os textos e a perspectiva multicultural em aulas presenciais de inglês como língua estrangeira (LE) para o ensino e aprendizagem de leitura. Pretendeu-se promover a reflexão crítica dos alunos participantes da pesquisa no tocante a questões de cunho multiculturalista, a fim entender a vida social contemporânea como uma trama cultural resultante de uma operação de práticas discursivas.

A pesquisa-ação aqui desenvolvida fundamentou-se em uma concepção da sociedade contemporânea como um mundo da “economia da informação” (Luke, 1997) – por termos acesso à informação em larga escala através das redes do tipo *Web*, das redes de TV a cabo, dos canais via satélite – e, nas palavras de Beck (1997), como uma “sociedade reflexiva”, que tematiza a si própria. Em função desse cenário contemporâneo, este estudo buscou conscientizar os alunos acerca dos discursos da diferença e da diversidade através de uma “pedagogia dos multiletramentos” (Cope & Kalantziz, 1999), articulando uma metalinguagem que os possibilitasse entender como os múltiplos canais semióticos atuam no nosso processo de construção de sentidos.

Os dados, coletados através de questionários, entrevista, gravação de aulas em vídeo, observação, notas de campo e diário da professora-pesquisadora, indicam que a Internet, quando apoiada em uma proposta pedagógica consistente, pode potencializar o processo educativo. Constatou-se, neste estudo, que a inserção das atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como LE pode não só tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, facilitando o contato com textos autênticos, mas, sobretudo, ajudar a promover a conscientização multicultural dos alunos (cf. capítulo 6). Os resultados sugerem que a integração do conteúdo multicultural em tais atividades propiciou uma reflexão maior dos alunos a respeito do próprio contexto social que os envolve, mostrando que a aula de língua estrangeira pode vir a ser um terreno cultural que possibilite a transformação dos alunos, desconstruindo valores e crenças que atuam como regimes de verdade.

Através das conversas sobre os (hiper) textos, construto teórico trazido por Maybin & Moss (1993), que se apóia na visão sócio-interacional de leitura, foi oferecida aos alunos a oportunidade de construir, em conjunto, os significados dos hipertextos lidos. Conforme apontam os dados (cf. capítulo 6), tal oportunidade foi valorizada pelos alunos, que também apontaram a possibilidade de se estabelecer conexões entre os hipertextos lidos durante as

conversas com os colegas, destacando a intertextualidade existente entre os textos e entre os próprios conhecimentos prévios de mundo dos interactantes envolvidos.

Os resultados sugerem ainda que, na perspectiva dos participantes, os eventos de letramento realizados neste estudo potencializaram a aprendizagem de novo vocabulário, especialmente pela possibilidade de maior contato com textos autênticos oferecida pela Internet e com temas diversificados. Além disso, os dados indicam que tais eventos incentivaram a independência e a auto-confiança dos alunos, que se sentiram, por um lado, estimulados a buscar na Internet mais informações e textos em inglês por conta própria e, por outro, satisfeitos por se perceberem capazes de ler textos eletrônicos autênticos na língua inglesa.

Dentre os principais problemas e/ou dificuldades apontados pelos alunos em relação às atividades de leitura de hipertextos implementadas, encontram-se: a questão do pouco tempo disponível para a realização de algumas atividades e o desconforto de alguns alunos de apresentarem oralmente em público os trabalhos feitos a partir de suas leituras. Tendo em vista o resultado positivo das apresentações, o desconforto inicial desses alunos parece ter sido superado ao longo do processo. Com relação ao tempo, talvez algumas atividades possam ser redesenhadas para se adequarem melhor às restrições de horário das aulas e/ou para proporcionarem aos alunos uma sensação de conclusão da atividade (ou parte desta) em um período menor de tempo.

De um modo geral, esta pesquisa-ação indica que atividades pedagógicas com uso da Internet que privilegiam a conversa sobre (hiper) textos e a perspectiva multicultural podem ser inseridas com sucesso na sala de aula presencial de inglês como LE para o ensino-aprendizagem de leitura. Novas pesquisas sobre a implementação desse tipo de atividades em outros contextos educacionais são altamente desejáveis para que se possa melhor compreender tal inovação pedagógica com vistas a uma teorização sobre seu uso. Investigações longitudinais ao longo de um período de tempo maior do que aquele observado nesta pesquisa-ação (no caso, um semestre letivo) também são recomendadas, já que poderão contribuir para o estudo dos possíveis efeitos do tipo de atividades em questão no processo educacional a longo prazo.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M.L.V. "A Internet em aulas de língua inglesa para alunos principiantes: relato de uma experiência". In KESTLER, I., NOGUEIRA, R & MELLO, S. (orgs). **Estudos Anglo-Germânicos em Perspectiva**, Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 2002, P. 50-60.

BAKER, CAROLYN D. & LUKE, A **Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy: Papers of the XIII Congress on Reading**. New York: Benjamins, John Publishing Company, 1991.

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

_____, HAMILTON, M."Literacy Practices". In BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. New York: Routledge, 2003. Baker & Luke, 1991.

BAUMAN, Z. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Trad. De Marcus Penchel.

BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BEREITER, C. "Constructivism, socioculturalism, and Popper's world 3". *Educational Researcher*, 23(7), 21-23, 1994.

BOLTER, J. D. **Writing Space. The Computer, Hypertext, and the History of Writing**. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BLOOME, D. **Literacy and Schooling**. Norwood, NJ: Ablex, 1986a.

_____. "Reading as a social process in a middle school classroom. In: D. BLOOME, (ED.) **Literacy and Schooling**. Norwood, NJ: Ablex, 1986b, pp. 123-149.

BLOOME, D. & BAILEY, F. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.) *Multiple Disciplinary Approaches to Researching Language and Literacy*. (pp. 181-210). Urbana, IL: NCTE & NCRE. (1992)

BLOOME, D. & GREEN, J. "The Social Contexts of Reading: a multi-disciplinary perspective". In HUTSON, B.A. **Advances in Reading / Language Research**. (Vol. 1). Greenwich, Connecticut, JAI Press, 1982.

BLOOME, D. "**Reading as a Social Process**". *Advances in Reading / Language Research*. Vol. 02, 165-195, 1983.

_____. **“Interaction and intertextuality in the study of classroom reading and writing events: Microanalysis as a theoretical enterprise”**. Proceedings of the II InterAmerican Conference on Classroom Ethnography. Mexico City: CISE/UNAM, 1992.

_____. **“Necessary indeterminacy and the microethnographic study on reading as a social process”**. Journal of Research in Reading. Vol. 02, 98-111, 1993.

BROWNLEE-CONVEYERS, J. **“Voices from networked classrooms”**. Educational Leadership, 54(3), 1996, pp.34-37.

CANCLINI, N.G. **Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARR, W & S. KEMMIS. **Becoming Critical**. The Farm Press, 1986.

CARSON, D. & FRIEDMAN, D.L. **Shared Differences, Multicultural Media & Practical Pedagogy**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1995.

CAZDEN, C. Social Context of learning to read. In: J. GUTHRIE (Ed.), **Comprehension and searching: Research reviews**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1981.

CHAFE, A. Effective Use of the Internet in Second Language Education: Benefits, Challenges and Guidelines for Teachers. Disponível em <http://www.stemnet.nf.ca/~achafe/Internetinclassroom.html>. Acesso em 19/02/2004.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COHEN, L. & L. MANION. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 1994.

COPE, B & KALANTZIS, M (orgs). **Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. **O jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CRAWFORD, J. **“The effects of whole language instruction on community college learners”**. Doctoral dissertation, University of Florida, 1993. Dissertation Abstracts International, 55, 136A.

CROOKES, G. **Action Research for second language teachers: going beyond teacher research**. Applied Linguistics. Vol. 14/2., pp. 130-144, 1993.

DWYER, D. **“A response to Douglas Noble: We’re in this together”**. Educational Leadership, 54(3), 1996, pp. 24-27.

ELLIOT, J. **Action Research for Educational Change**. Open University Press, 1991.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCH, M. C. (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. Macmillan, 1986, p.119-161.

_____. Sociolinguistic soziolinguistik. In: **Ethnographic Description in Sociolinguistics**. Walter de Gruyter, 1988, p. 1081-1095.

_____. Prefácio. In: COX, M.L; ASSIS-PETERSON, A.M. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. P. 9-17.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Longman, 1989.

_____. (Ed.) **Critical Language Awareness**. Longman, 1992

_____. “Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis”, *Discourse and Society* 3(2), 1992, pp. 193-217.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo – As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FOLTZ, P. W. “Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text”. In: ROUET, J. F; LENOVEN, J. L.; DILLON, A.; SPIRO, R. J. (Eds.) **Hypertext and Cognition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. New York: Harper & Row, 1972.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens Pós-Modernas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GEE, J. P. “Orality and Literacy: from the Savage Mind to ways with words”. In: MAYBIN, J. (ed). **Language and Literacy in Social Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

_____. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. 2nd edition. London: Falmer, 1996.

_____. New People in New Worlds: Networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B & KALANTZIS, M (orgs). **Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Culture**. New York: Basic Books, 1973.

_____. **Local Knowledge**. New York: Basic Books, 1983.

GENESE, F. & CLOUD, N. **Multilingualism os basic**. *Educational Leadership*, v. 55, n. 5, Mar. 1998. p. 62-65.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2002.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon, 1967.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GORSKI, P. **Multicultural Education and the Internet: Tools, Resources, and Commentary**. 1998. Disponível em:

<http://www.edchange.org/multicultural/net/guide.html>. Acesso em 10 nov. 2004, 16:00: 30.

_____. **Multicultural curriculum and the web: Transformation and integration**. *Multicultural Perspectives*, 2001, 3 (1), 43-50.

GREEN, B. **Subject-specific literacy and school learning; a focus on writing**. Australian Journal of Education, 1988. 30(2):156-69.

GRILLO, R. **Dominant Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GRUNDY, S. Participatory Educational Research in Australia: The First Wave-1976-1986. In: MC TAGGART, R. (Ed). **Participatory Action Research: International Contexts and Consequences**. State University of New York Press, 1997, p. 125-150.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed, 1997.

HAMMER, M. **Beyond Reengineering: How the Process-centered Organization is changing our Work and our Lives**. New York: Harper Business, 1996.

HASS, J. R. P. O hipertexto na sala de aula de língua estrangeira. In: ARAÚJO, J. C e BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 147-165.

HEATH, S.B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed). **Spoken and Written Language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

_____. **Way With Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JOYCE, M. **Of two minds. Hypertext Pedagogy and Poetics**. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1995.

KALANTZIS, M & COPE, B. “**Multiliteracies: Rethinking What We Mean by Literacy and What We Teach as Literacy – The Context of Global Cultural Diversity and New Communications Technologies**”, Occasional paper no. 21. Haymarker, NSW: Centre for Workplace and Culture, 1996.

KALANTZIS, M. & COPE, B. **Multiliteracies: Rethinking What We Mean by Literacy and What We Teach as Literacy – The Context of Global Cultural Diversity and New Communications Technologies**. Occasional Paper no. 21. Haymarket, NSW: Centre for Workplace Communication and Culture, 1996.

KELLNER, D. **Media Culture**. London and New York: Routledge, 1995a.

_____. **“Cultural Studies, Multiculturalism, and Media Culture”**. In: DINES, G. & HUMEZ, J., *Gender, Race, and Class in Media*. Thousand Oaks, Ca and London: Sage, 1995b.

_____. **“Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society”**. *Educational Theory*, Vol. 48, Nr. 1, 1998, pp. 103-122.

KEMMIS, S., & R. MC TAGGART (eds). **The Action Research Planner**. 3rd ed. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1988.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRESS, G. **Multimodality in Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London & New York: Routledge, 2000.

KINCHELOE, J. L., STEINBERG, S. R. **Changing multiculturalism**. Buckingham: Open University Press, 1997.

KRESS, G. R. & VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom learning**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2003.

LAURILLARD, D. **“Multimedia and the changing experience of the learner”**. In **British Journal of Educational Technology**. London. Vol. 26, no 3, 1994.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000. Trad. De Carlos Irineu da Costa.

_____. **A Inteligência Coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: 2003a.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2003b. Trad. De Paulo Neves.

_____. **As Tecnologias da Inteligência. Rio de Janeiro:** Ed. 34, 2004. Trad. De Carlos Irineu da Costa.

LIPNACK, J. & STAMPS, J. **The Team New Factor: Bringing the Power of Boundary Crossing Into the Heart of Your Business**. Essex Junction: Wright, 1993.

LUKE, J. C. "Media Literacy and cultural studies". In: MUSPRATT, S.; LUKE, A. & FREEBODY, P. (orgs). **Constructing critical literacies. Teaching and learning textual practice**. Cresskill, Hampton Press, Inc., 1997.

_____. "Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for new times. In: COPE, B & KALANTZIS, M (orgs). **Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

McLAREN, P. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. 3a. Ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 200b.

MARCUSCHI, L. **A Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. "O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula". *Linguagem e Ensino*, vol. 4, no 1, 70-111, 2001.

MARKOVÁ, I & FOPPA, K. **The Dynamics of Dialogue**. Harvester Wheatsheaf. 1990.

MAYBIN, J. & MOSS, G. "Talk about texts: reading as a social event". *Journal of Research in Reading*. 16(2), 138-147, 1993.

MC DONOUGH, J. & S. MC DONOUGH. **Research Methods for English Language teachers**. Edward Arnold, 1997.

MCNIFF, J. **Action Research: Principles and Practice**. London: Macmillan, 1998.

MCGRATH, B. "Partners in learning: twelve ways technology changes teacher-student relationship". *Technological Horizon in Education*, 25(9), 1998, pp. 58-62.

MC TAGGART, R. Guiding Principles for participatory action research. In: MC TAGGART, R. (ed). **Participatory Action Research: International Contexts and Consequences**. State University of New York Press, 1997, P. 44.

_____. "Narrativa como processo de construção de identidade social em sala de leitura de língua materna". Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Porto Alegre, no prelo, 1998.

NUNES, M.B.C. **O professor em Sala de Aula de Leitura: desafios, opções, encontros e desencontros**. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 2000.

NYSTRAND, M., WIEMELT, J. "When is a text explicit? Formalist and Dialogical Conceptions". *Text*, 11 (1), 25-41, 1993.

OLSON, D.R. & HILDYARD, A. "Writing and Literal Meaning". In: Martlew, M. (org) **The Psychology of Written Language Developmental and Educational Perspectives**. Nova York, John Wiley and Sons, 1983.

RAMAL, A.C. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

RAMPAZZO, L. Metodologia Científica: para alunos de cursos de graduação e pós-graduação. 2a. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ROUET, J-F., LEVONEN, J.J, DILLON, A. & SPIRO, J. R. (eds). **Hypertext and Cognition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

SALOMON, G. "Can we affect cognitive skills through visual media? An hypothesis and initial findings". AV Communication Review, 20(4), 401-422, 1972.

SANTOS, M. **Por uma globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. "Computer support for knowledge-building communities". *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283, 1994.

SELFE, C. & HILLIGOSS, S (Eds). **Literacy and Computers. The Complications of Teaching and Learning with Technology**. New York: The Modern Language Association of America, 1994.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Edusc, 1997. Trad. de Laureano Pelegrin.

SIGNORINI, I. "Letramento e (in) flexibilidade comunicativa". In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez. de 2002.

STEPP-GREANY, J. "Student Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millenium". *Language Learning & Technology*, vol. 6, No 1, January 2002, pp. 165-180. Disponível em <http://lt.msu.edu/vol6num1/STEPPGREANY/default.html> . Acesso em 07/03/2005.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

_____. "Introduction: the new literacy studies". In: STREET, B. (ed). **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. “A critical look at Walter Ong and the ‘Great Divide’”. In: **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995a.

_____. “Literacies Practices and Literacy Myths”. In: B. STREET. **Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995b.

TADEU DA SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TANNEN, D. “The Myth of Orality and Literacy”, In: W. FRAWLEY (ed.) **Linguistics and Literacy**. Proceedings of the Delaware Symposium on Language Studies. Plenum: New York, 1982a.

_____. (ed.) **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Ablex: Norwood, New Jersey, 1982b.

The New London Group. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

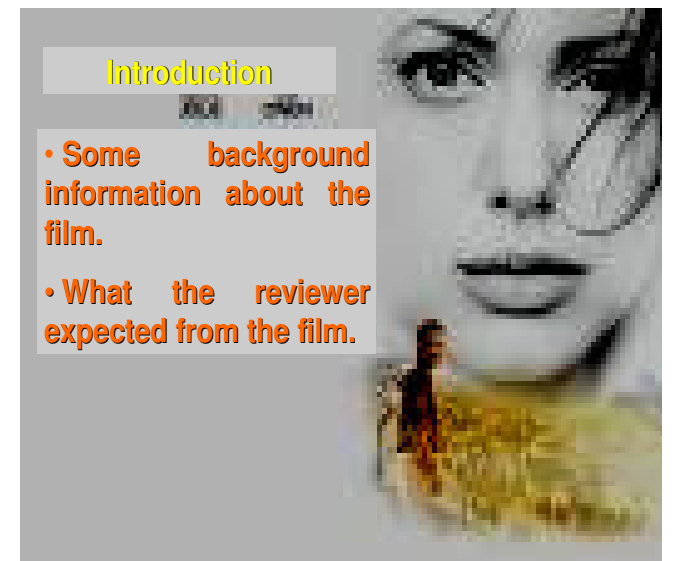
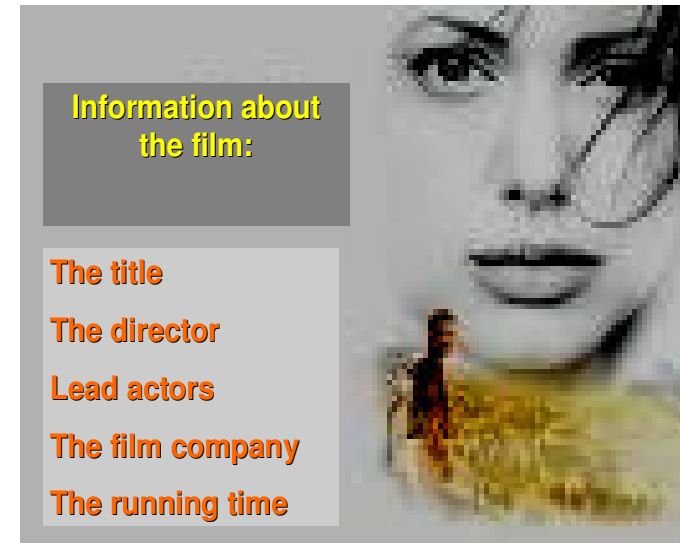
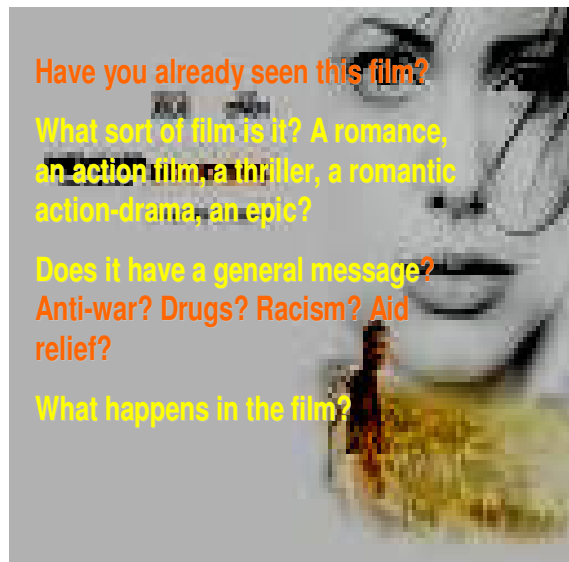
WALLACE, C. **Reading**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

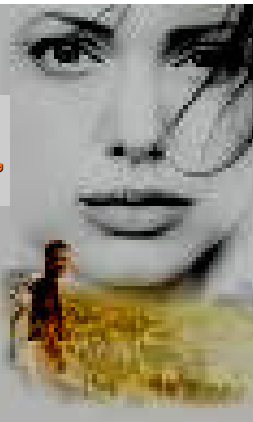
WEAVER, C. **Understanding whole language**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1990.

WEISS, J. “Keeping up with research”. *Technology and Learning*, 14(5), 1994, pp. 30-34.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. (6ª Ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2002.

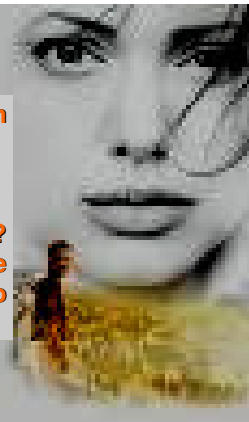
ANEXOS





Theme and genre

- The type of film it is.
- The general message, if it has one.



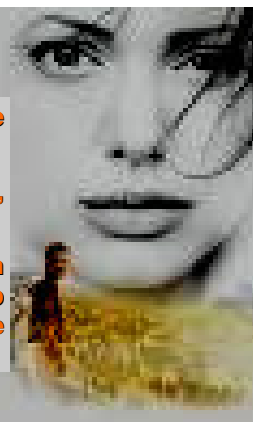
The Characters

- Who are the main characters?
- What are they like?
- Are they sympathetic? Do they make you care about what happens to them?




The Soundtrack

- Does the soundtrack help to create atmosphere in the film, or does it spoil it?
- Is the music good in itself?



The Plot

- What happens in the film.
- Is it predictable, believable?
- Does it have enough twists and turns to keep the audience interested?




The Director

- What has he done before?
- Has he done a good job on this film?
- Is the pace right, too slow or too fast?
- Is the camera used in interesting ways?



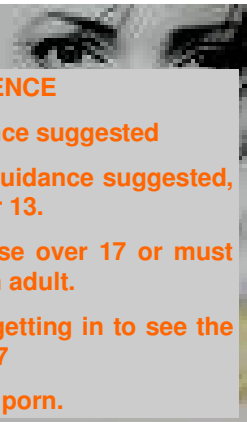
General Review

- Did the reviewer enjoy the film?
- Good and negative points?
- Would the reviewer recommend the film?
- What sort of people might enjoy this film?



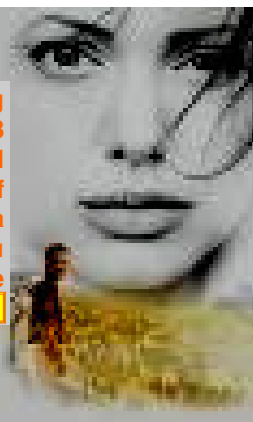
Rating

- The reviewer gives the film a rating.
- The reviewer may explain what his rating means (how good four stars is).




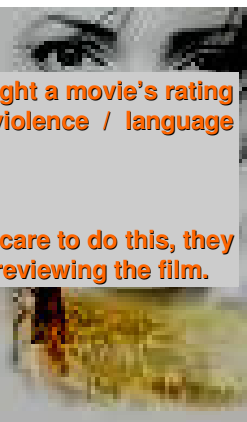
Rating

- G – GENERAL AUDIENCE
- PG – Parental guidance suggested
- PG – 13 – Parental guidance suggested, suitable for those over 13.
- R – restricted to those over 17 or must be accompanied by an adult.
- NC-17 – You're not getting in to see the film if you are under 17
- X or a series of X's – porn.



Rating: The IMPAA Rating system:

- If you'll be reviewing movies for under 18 and / or are concerned about the amount of violence and sex in a movie, make sure you emphasize this. The rating system is 



Rating

Some reviewers highlight a movie's rating and the amount of violence / language /sex it contains.

Other reviewers don't care to do this, they are only interested in reviewing the film.



Post-Reading

What is the role of the cinema in promoting people's awareness to social inequalities?

Before viewing this film, do you think it romanticizes relief work and exploits those in need?



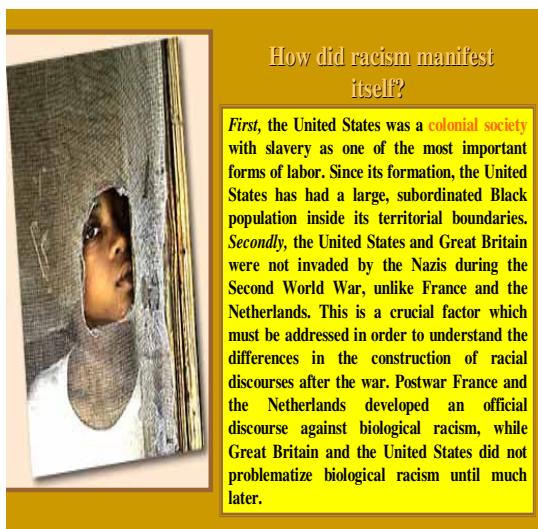
mc.themes.ru

Anexo 10 - Apresentação de PowerPoint sobre tipos de racismo e discussão sobre o filme "Tempo de matar"



What is racism?

There are two broad interpretations of racism and its shifting meanings. One is the traditional notion linked to scientific racism, that is, genetic or biological racism. The second is what is known as the new racism (Barker, 1981), sometimes called cultural racism.



In the United States, the shift from biological racism to cultural racism emerged during the 1960's Civil Rights struggles of African-Americans and other racialized minorities such as Native Americans, Chicanos, and Puerto Ricans. After the 1964 Civil Rights amendment to the United States Constitution, it became politically difficult continue articulating a racist discourse based on traditional, logical reductionism. In Great Britain this form of racist discourse was not problematized until the 1960's antiracist struggles of West Indians and South Asians and the subsequent approval of laws against racial discrimination such as the 1968 Race Relations Bill. Discrimination on the basis of biological racist discourses became criminalized.




As a result, racist discourses shifted and acquired new forms and meanings. Cultural racism became the dominant discourse about race in France, the Netherlands, Great Britain, and the United States. It is the central racial discourse in today's global colonial/racial formation.



What can we do?
Begin to work on our racism.

With love
Jacob Holdt

*We will watch a film entitled **A Time to Kill**, which tries to raise the question of equality among blacks and whites.*



Plot Outline:

Matthew McConaughey, a young, attractive and highly-skilled attorney is faced with the toughest case of his life, one that on many occasions may also threaten it. In the southern Mississippi town of Canton, the K.K.K. is active and the tension is high when the black majority is angered at the raping and slaying of a black man's 10-year-old daughter. Against Jake's advice, the distraught father takes revenge, gunning down the two criminals in the local courthouse. Racial hatred heightens with the suspense and conflict threatens to break out regardless of the verdict. Jake must decide, along with his new, eager assistant whether he and his family can run the risk of defending the man.

What kind of racism might be manifested in this film?

Which justice do you think will prevail: men's justice or the real truth of the heart?

What do you know about the ku klux klan?



Ku Klux Klan" is the name of a number of past and present fraternal organizations in the United States that have advocated white supremacy and anti-Semitism; and in the past century, anti-Catholicism, and nativism.

A quote from Woodrow Wilson's *History of the American People* used in the film.

Griffith Griffith

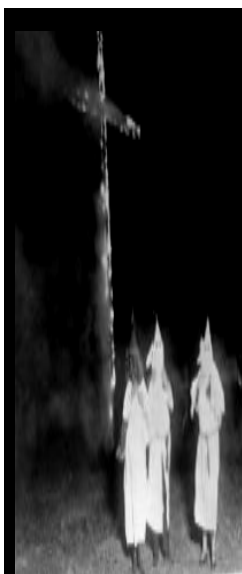
¶ "The white men were roused by a mere instinct of self-preservation until at last there had sprung into existence a great Ku Klux Klan, a veritable empire of the South, to protect the Southern country."

WOODROW WILSON

DG

The film *The Birth of a Nation* was released, mythologizing and glorifying the first Klan.

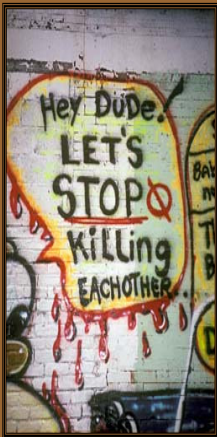
What does the burning cross stand for?



The burning cross is a symbol used by the Klan to create terror. Cross burning is said to have been introduced by William J. Simmons, the founder of the second Klan in 1915.

Which part might the KKK play in this film?

Post-Viewing



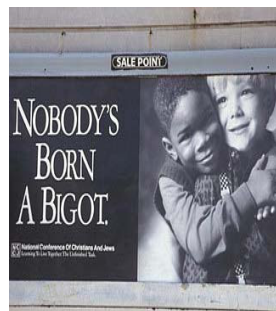
Do you think the type of racism shown in the film appeals to pseudobiological and scientific theories of racism, that is, black people are seen as impure, evil and inferior?

Do you think that this film shows grotesque stereotypes of blacks? Why (not)?

What does the verdict tell us all?



What's your view?



Racial attitudes cripple our character, whatever our color.

Black or white, we are born naturally open and curious with no inborn racial biases.



**What kind of racism
are we witnessing nowadays?**



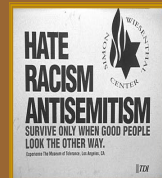
Cultural racism assumes that the metropolitan culture is different from ethnic minorities' culture but understood in an absolutist, essentialist sense, that is, "we are so different that we cannot get along together," "minorities are unemployed or living under poverty because of their cultural values and behavior," or "minorities belong to a different culture that does not understand the cultural norms of our country."

Nevertheless, cultural racism is always related to a notion of *biological racism* to the extent that the culture of groups is naturalized in terms of some notion of *inferior versus superior nature*.

Cultural racism is articulated in relation to poverty, labor market opportunities, and/or marginalization. The problem with the poverty or unemployment of minorities is constructed as a problem of habits or beliefs, that is, a cultural problem, implying cultural inferiority and naturalizing/fixing/essentializing culture. Culture of poverty arguments fit very well with the new cultural racist formation.





In this system we live in nowadays,
we are both victims and oppressors..



You will read articles on the internet
which depict this new type of racism.

Post-Reading

According to your readings, what are the problems brought about by this new cultural racism?


Does it also manifest in Brazil? If so, how?



Coloniality refers to the reproduction and persistence of the old colonial racial/ethnic hierarchies in a postcolonial and postimperial world. The end of colonial administrations in the modern world did not imply the end of coloniality. With the large postwar colonial migrations, the coloniality of power is reproduced inside the metropolises. No colonial Caribbean migration passed unnoticed in the European imaginary. These migrants are colonial not only due to their long colonial relationship with the metropole, but also due to their current stereotypical representation in the European imagination which is reflected in their subordinated location in the metropolitan labor market. The representations of colonial subjects as lazy, criminals, dumb, inferior, stupid, untrustworthy, uncivilized, primitive, dirty, and opportunists have a long colonial history

“Their oppressors were no longer solely white. Now they felt subjugated by another race; the Asians”.

'We've had centuries of slavery. Now the Asians want to take over here,' said Rob, a Jamaican, slamming the grocery counter. 'Black people need a break, but things are getting bad.'

According to what you have read, what does these quotes mean?



Racism is not universal nor is it the same everywhere it exists.

Racism is always historically specific (Stuart Hall, 1980).

Based on your readings, comment on the above sentences.

We are moving into an age in which the cultural space becomes unsettled, unfixed and hybrid. Therefore, it is becoming increasingly difficult either to think of a singular identity or to deny that different communities, groups and people are bound to each other in a variety of relationships.

Different forms of negotiation have come into play as diverse ethnicities, races, and cultural differences assert themselves either between or among different communities. These new cultural spaces, identities, crossings have caused, to certain extent, some panic among those groups who are in charge of controlling dominant regimes of representation. For this reason, it is important that we learn how to question the historical, semiotic and relational dynamics involved in the production of various regimes of representation and their respective politics. This means that we should engage ourselves in identifying and demystifying the way representational politics works in order to assure that dominant ideologies and relations of power might not prevail.

In this task, we are going to analyse how social institutions, which constantly work through the power of representation and social practices, manage to produce or even codify histories of race and colonialism in the name of difference. To do so, you will read an article entitled “The South Asian Crime Unit: policing by ethnicity? What lies behind the recent creation by the Metropolitan Police of a South Asian Crime Unit?” written by Jon Burnett, from the CARF Magazine (7 July 2004).

Together with your partner, log onto <http://www.carf.demon.co.uk/feat58.html> and analyze the following issues:

- *How are South Asians’ identities constructed in this article? Which South Asians’ stereotypes have been altered over the years? Why do you think so? Find sentences which justify your answers:*

- *How have the events of 11th September affected England? Do you think that they have given rise to various kinds of racism in this country? Justify your answer.*

- *What lies behind the recent creation of a South Asian Crime Unit by the Metropolitan Police?*

- *In class, report the main ideas developed in the article to your friends. Justify your report by using the answers to the questions above.*

We are moving into an age in which the cultural space becomes unsettled, unfixed and hybrid. Therefore, it is becoming increasingly difficult either to think of a singular identity or to deny that different communities, groups and people are bound to each other in a variety of relationships.

Different forms of negotiation have come into play as diverse ethnicities, races, and cultural differences assert themselves either between or among different communities. These new cultural spaces, identities, crossings have caused, to certain extent, some panic among those groups who are in charge of controlling dominant regimes of representation. For this reason, it is important that we learn how to question the historical, semiotic and relational dynamics involved in the production of various regimes of representation and their respective politics. This means that we should engage ourselves in identifying and demystifying the way representational politics works in order to assure that dominant ideologies and relations of power might not prevail.

In this task, we are going to analyse how cultural differences might produce forms of violence, resistance, fear and struggle. Anger and hostility patterns tend to increase in the oppressed, which as a result of their sense of total rejection often begin to strike out in self-destructive patterns. You will read an article entitled “The new colour of British racism “, written by Stephen Lawrence from The Observer (Sunday October 30, 2005) and focus on the following questions:

Together with your partner, log onto <http://www.guardian.co.uk/race/story/0,11374,1604670,00.html> and analyze the following issues:

- *How are Asians and African-Caribbeans’ identities constructed in this article? Justify your answer by using examples from the text.*

- *What is inter-ethnic racism? How is it manifested, according to the article?*

- *What did you understand by the rituals of capitalism? How have they influenced the relationship between the African-Caribbean community and the Black community?*

- *What does the following quote tell us about the new cultural racism: “For the vast majority, particularly the government, racism remained a strictly black and white issue? Even the Commission for Racial Equality has failed to research the issue of inter-ethnic racism”?*

- *In class, report the main ideas developed in the article to your friends. Justify your report by using the answers to the questions above.*

Nome: _____ Idade: _____

Prezado aluno,

O objetivo deste questionário é começar a conhecer o que você pensa sobre leitura e sobre uso da Internet no ensino-aprendizagem de Inglês. Suas respostas ajudarão na elaboração de atividades a serem utilizadas ao longo deste semestre e em minha pesquisa de dissertação de mestrado. Este questionário não é nenhum tipo de avaliação e a identidade dos alunos que o responderão permanecerá em completo sigilo. Leia com atenção, procurando responder às perguntas com seriedade, de forma objetiva e sincera. Desde já agradeço a sua colaboração.

Júnia Cestari

1. Você costuma ler textos em inglês? Que tipos de texto? Com que finalidade?

2. Você costuma ler textos em inglês na Internet? Que tipos de texto? Com que finalidade?

3. Como você lê (ou costuma ler) um texto (em português ou em inglês) na Internet? Pense nas semelhanças e diferenças entre a leitura de um texto no papel e a de um texto na tela do computador e descreva como você lê um texto na Internet.

4. Na sua opinião, o que significa compreender um texto escrito em inglês?

5. Você tem o hábito de ler e discutir suas leituras (seja em português ou em inglês) com alguém – seja fora ou dentro do ambiente escolar? Em caso afirmativo, justifique este hábito e dê exemplos de situações já vividas.

6. Na sua opinião, a Internet ajuda (ou pode ajudar) você a aprender Inglês? De que forma(s)?

Obrigada por sua contribuição,
Júnia Cestari

Nome: _____
Idade: _____ Turma: _____
Nome da atividade: **Leitura de resenhas sobre o filme “Amor sem fronteiras”**

1. O que você achou da atividade? Que aspectos positivos ou negativos você destacaria?

2. Teve dificuldades em realizar esta atividade? Qual (quais)? Na sua opinião, por que houve tais dificuldades?

3. O que você aprendeu com a atividade desenvolvida?

4. Na sua opinião, o tipo de atividade desenvolvida contribui para sua aprendizagem da língua inglesa? De que forma(s)?

5. Você modificaria alguma coisa na atividade desenvolvida? Justifique sua resposta.

Obrigada por sua colaboração,
Júnia Cestari

Nome: _____

Idade: _____ Turma: _____

Nome da atividade: Leitura sobre os países retratados no filme “Amor sem fronteiras”

1. O que você achou da atividade? Que aspectos positivos ou negativos você destacaria?

2. Teve dificuldades em realizar esta atividade? Qual (quais)? Na sua opinião, por que houve tais dificuldades?

3. O que você aprendeu com a atividade desenvolvida?

4. Na sua opinião, o tipo de atividade desenvolvida contribui para sua aprendizagem da língua inglesa? De que forma(s)?

5. Você modificaria alguma coisa na atividade desenvolvida? Justifique sua resposta.

*Obrigada por sua colaboração,
Júnia Cestari*

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

Marque a opção que melhor descreve sua opinião sobre cada item e justifique sua resposta, em todos os casos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo parcialmente 3. Discordo totalmente

<i>Questões</i>	Avaliação	Comentários
Não tive dificuldades em encontrar as informações que procurava nos sites indicados.	1 () 2 () 3 ()	
As informações encontradas nos sites me ajudaram na realização da pesquisa sobre o assunto indicado.	1 () 2 () 3 ()	
A Internet foi fundamental para dar acesso a informações sobre os países em questão.	1 () 2 () 3 ()	
As instruções para a atividade foram claras e fáceis de seguir.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade foi relevante para o meu aprendizado da língua inglesa.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade aprimorou meus conhecimentos acerca da situação política, social e econômica do país pesquisado.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade me conscientizou sobre as inconsistências existentes entre o que é considerada a realidade ideal e a realidade social do país pesquisado.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade ajudou a promover minha reflexão sobre o que pode e deve ser feito para que o contexto social, político ou econômico do país em questão possa ser modificado.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade me tornou mais crítico e reflexivo sobre assuntos mais globais.	1 () 2 () 3 ()	

O que mais gostei nessa atividade foi ...

O que menos gostei nessa atividade foi ...

Sugestões para melhorar a atividade:

Comentários que gostaria de fazer:

*Agradecida pela sua participação,
Júnia Cestari*

Nome: _____

Idade: _____ Turma: _____

Nome da atividade: Questionário sobre a atividade de leitura sobre *Veronica Guerin*

1. O que você achou da atividade? Que aspectos positivos ou negativos você destacaria?

2. Teve dificuldades em realizar esta atividade? Qual (quais)? Na sua opinião, por que houve tais dificuldades?

3. O que você aprendeu com a atividade desenvolvida?

4. Na sua opinião, o tipo de atividade desenvolvida contribui para sua aprendizagem da língua inglesa? De que forma(s)?

5. Você modificaria alguma coisa na atividade desenvolvida? Justifique sua resposta.

*Obrigada por sua colaboração,
Júnia Cestari*

Nome : _____ Idade: _____ Turma: _____

Marque a opção que melhor descreve sua opinião sobre cada item e justifique sua resposta, em todos os casos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo parcialmente 3. Discordo totalmente

<i>Questões</i>	Avaliação	Comentários
Não tive dificuldades em encontrar as informações que procurava nos sites indicados.	1 () 2 () 3 ()	
As informações encontradas nos sites me ajudaram na realização da pesquisa sobre o assunto indicado.	1 () 2 () 3 ()	
A Internet foi fundamental para dar acesso a informações sobre o envolvimento da mídia em questões relacionadas ao jornalismo investigativo e às drogas.	1 () 2 () 3 ()	
As instruções para a atividade foram claras e fáceis de seguir.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade foi relevante para o meu aprendizado da língua inglesa.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade aprimorou meus conhecimentos acerca da situação atual do jornalismo investigativo no Brasil e no mundo.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade me conscientizou sobre o papel do jornalismo investigativo na abordagem de questões sociais, como a comercialização de drogas.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade ajudou a promover minha reflexão sobre o que pode e deve ser feito para que o jornalismo investigativo se torne mais seguro.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade me tornou mais crítico e reflexivo sobre assuntos mais globais.	1 () 2 () 3 ()	

O que mais gostei nessa atividade foi ...

O que menos gostei nessa atividade foi ...

Sugestões para melhorar a atividade:

Comentários que gostaria de fazer:

*Agradecida pela sua participação,
Júnia Cestari*

Nome : _____ Idade: _____ Turma: _____

Marque a opção que melhor descreve sua opinião sobre cada item:

1. Concordo totalmente 2. Concordo parcialmente 3. Discordo totalmente

Não tive dificuldades em encontrar as informações que procurava na Web.	1 ()	2 ()	3 ()
As informações encontradas nos sites me ajudaram na realização da atividade de sala aula sobre o assunto.	1 ()	2 ()	3 ()
As informações encontradas aumentaram o meu conhecimento sobre o assunto em questão.	1 ()	2 ()	3 ()
Eu gostei de usar a Internet para essa atividade.	1 ()	2 ()	3 ()
As instruções para a atividade foram claras e fáceis de seguir.	1 ()	2 ()	3 ()
A atividade foi relevante para o meu aprendizado da língua inglesa.	1 ()	2 ()	3 ()

O que mais gostei nessa atividade foi ...

O que menos gostei nessa atividade foi ...

Sugestões para melhorar a atividade:

Comentários que gostaria de fazer:

Anexo 2 - Fichas de leitura sobre as resenhas do filme “Amor sem fronteiras

Student A

Beyond Borders

By Martin Campbell

1. You will be asked to read a review of the film *Beyond Borders* and note down important information about it to be shared with your classmates.

• Log onto http://movies2.nytimes.com/gst/movies/movie.html?v_id=284691 and read what Elvis Mitchell, from *The New York Times*, has to say about this film.

1. Analyse the following:

<i>Representational</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
- What does the reviewer say about the plot? - Does he/she recommend this film to the reader?					
What does the reviewer say about Sarah's performance?					
What does the reviewer say about Nick's performance?					
<i>Social</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
What does the reviewer say about both Sarah's and Nick's commitment to the aid relief cause?					
<i>Organizational</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
What is the purpose of the scenes in Ethiopia in this film?					
What is the purpose of the scenes in Cambodia in this film?					
What is the purpose of the scenes in Chechnya in this film?					

Student B

Beyond Borders

By Martin Campbell

1. You will be asked to read a review of the film *Beyond Borders* and note down important information about it to be shared with your classmates.

• Log onto: http://www.bbcworld.com/content/talkingmovies_archive_43_2003.asp?pageid=665&co_pageid=2 and read what Manoush Zomorodi, from the BBC WORLD.COM, has to say about this film.

1. Analyse the following:



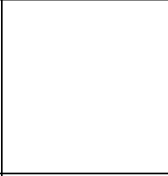















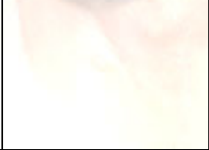














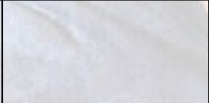
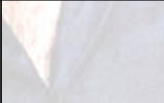
<i>Representational</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
- What does the reviewer say about the plot? - Does he/she recommend this film to the reader?					
What does the reviewer say about Sarah's performance?					
What does the reviewer say about Nick's performance?					
<i>Social</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
What does the reviewer say about both Sarah's and Nick's commitment to the aid relief cause?					
<i>Organizational</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
What is the purpose of the scenes in Ethiopia in this film?					
What is the purpose of the scenes in Cambodia in this film?					
What is the purpose of the scenes in Chechnya in this film?					

Beyond Borders

Student C

By Martin Campbell

1. You will be asked to read a review of the film *Beyond Borders* and note down important information about it to be shared with your classmates.
2. Log onto: <http://www.washingtonpost.com/ac2/wpdyn?pagename=article&node=style/movies/reviews&contentId=A9427-2003Oct23¬Found=true> and read what Libby Copeland, a Washington Post Staff Writer, has to say about this film.
3. Analyse the following:

<i>Representational</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
- What does the reviewer say about the plot? - Does he/she recommend this film to the reader?					
What does the reviewer say about Sarah's performance?					
What does the reviewer say about Nick's performance?					
<i>Social</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
What does the reviewer say about both Sarah's and Nick's commitment to the aid relief cause?					
<i>Organizational</i>	<i>Linguistic examples</i>	<i>Visual examples</i>	<i>Spatial examples</i>	<i>Gestural examples</i>	<i>Audio examples</i>
What is the purpose of the scenes in Ethiopia in this film?					
What is the purpose of the scenes in Cambodia in this film?					
What is the purpose of the scenes in Chechnya in this film?					

Beyond Borders

By Martin Campbell

1. Now, it is time for you to report to your peers your reviewer’s opinion of this film, taking all the aspects analysed (linguistic, spatial, etc.) into account.
2. Try to stand back from what you have read and view this film critically in relation to its context. Take the following questions into account:
 - a) Has the film review made you reflect about the social injustices of a society based on race, discrimination and class inequalities? Justify your answer.
 - b) Having read and analysed your film review, do you think that images of race, discrimination, famine, war and indifferent bureaucracies make people more aware of social inequalities? Justify your answer.
 - c) Do you think that this film has promoted genuine diversity and given voice to minority, ethnic and excluded groups? Justify your answer.

Júnia Cestari / 2005

BEYOND BORDERS
More than a film
A story of love
OCTOBER 24

Nome: _____ idade: _____ Turma: _____

Marque a opção que melhor descreve sua opinião sobre cada item e justifique sua resposta, em todos os casos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo parcialmente 3. Discordo totalmente

<i>Questões</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Comentários</i>
Não tive dificuldades em entrar no site indicado para a leitura do texto.	1 () 2 () 3 ()	
As informações lidas no texto foram muito interessantes e importantes para aprimorar o meu conhecimento acerca do assunto em questão.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade foi clara e fácil de ser executada.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade foi relevante para o meu aprendizado da língua inglesa.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade aprimorou meus conhecimentos acerca de como instituições sociais operam para produzir e codificar histórias de raça, colonialismo em nome da diferença.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade me conscientizou sobre o Racismo Cultural presente na sociedade contemporânea	1 () 2 () 3 ()	
A atividade ajudou a promover minha reflexão acerca de como as diferenças culturais podem produzir formas de violência, resistência, medo e luta.	1 () 2 () 3 ()	
A atividade me tornou mais crítico e reflexivo sobre assuntos mais globais.	1 () 2 () 3 ()	

O que mais gostei nessa atividade foi ...

O que menos gostei nessa atividade foi ...

Sugestões para melhorar a atividade:

Comentários que gostaria de fazer:

*Agradecida pela sua participação,
Júnia Cestari*

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

Marque a opção que descreva melhor sua opinião sobre cada item. Por favor, justifique sua resposta em todos os casos.

1. Concordo totalmente 2. Concordo parcialmente 3. Discordo totalmente

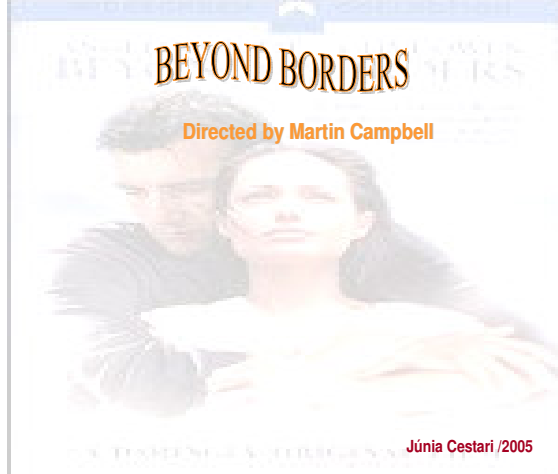


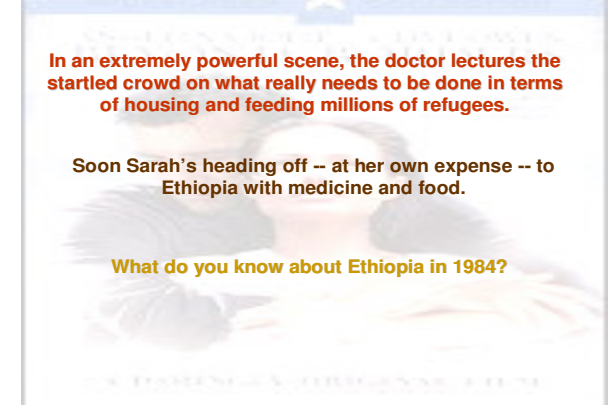
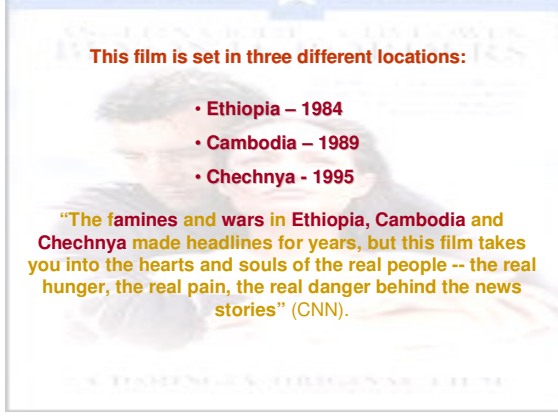



Questões	Avaliação	Comentários
1. Eu gostei de usar a Internet integrada às aulas de Inglês.	1. () 2. () 3. ()	
2. A web forneceu informações atualizadas a respeito dos assuntos pesquisados.	1. () 2. () 3. ()	
3. Com as atividades, passei a me sentir mais seguro para ler textos em Inglês na Internet.	1. () 2. () 3. ()	
4. As atividades de leituras de hipertextos sobre assuntos multiculturais me tornaram mais crítico e reflexivo.	1. () 2. () 3. ()	
5. As discussões sobre as leituras dos hipertextos desenvolveram minha fluência na língua inglesa.	1. () 2. () 3. ()	
6. Eu gostaria de continuar realizando tais atividades durante os próximos períodos.	1. () 2. () 3. ()	
7. A inclusão de atividades de leitura na Internet nas aulas presenciais foi muito importante para minha aprendizagem de língua inglesa.	1. () 2. () 3. ()	
8. O uso da Internet tornou o curso mais interessante.	1. () 2. () 3. ()	

Quais das atividades você considera a que mais contribuiu para a sua aprendizagem do idioma? Por quê?

Qual foi a maior dificuldade que encontrou ao utilizar a Internet?

Na sua opinião, de que formas a Internet pode ser melhor utilizada para o ensino-aprendizagem de Inglês?

Muito agradecida por sua participação,
Júnia Agda Cestari

 <p>BEYOND BORDERS</p> <p>Directed by Martin Campbell</p> <p>Júnia Cestari /2005</p>	 <p>BEYOND BORDERS</p> <p>"Beyond Borders" is a powerful, deeply moving film that takes you on a stirring journey straight to your heart. (CNN)</p> <p>Do you know when the story begins in this film?</p> <p>1984</p> <p>Where does it start?</p> <p>London</p>
 <p>Jolie plays Sarah Jordan, a pampered, naive American woman married to a wealthy Englishman</p> <p>Owen plays Nick Callahan, a renegade doctor and an aid relief worker.</p> <p>The story begins when Nick crashes fancy charity dinner in London, dragging along a starving young boy from his refugee camp in North Africa</p>	 <p>In an extremely powerful scene, the doctor lectures the startled crowd on what really needs to be done in terms of housing and feeding millions of refugees.</p> <p>Soon Sarah's heading off -- at her own expense -- to Ethiopia with medicine and food.</p> <p>What do you know about Ethiopia in 1984?</p>
 <p>This film is set in three different locations:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ethiopia – 1984 • Cambodia – 1989 • Chechnya - 1995 <p>“The famines and wars in Ethiopia, Cambodia and Chechnya made headlines for years, but this film takes you into the hearts and souls of the real people -- the real hunger, the real pain, the real danger behind the news stories” (CNN).</p>	<p>This film is set in three different locations:</p>   

**Anexo 4 - Fichas de leitura sobre os países retratados no filme
“Amor sem fronteiras”.**

BEYOND BORDERS

Student A

Log onto http://workmall.com/wfb2001/ethiopia/ethiopia_history_famine_and_economic_collapse.html and read about **Ethiopia Famine and Economic** Collapse. Focus your reading on the following aspects:

- The Political situation of that time:

- The social effects of the political situation:

- Any other comments:

- Now, share with your classmates what you have learned about Ethiopia in 1984.

Activity written by Júnia Cestari/2005

BEYOND BORDERS

Student B

Log onto <http://www.seasite.niu.edu/khmer/Ledgerwood/Part4.htm> and read about Cambodia in the period from 1989 through the middle of 1993. Focus on the following aspects:

- The Political situation of that time: What is the Khmer Rouge?

- The social effects of the political situation:

- Any other comments:

Now, share with your classmates what you have learned about Cambodia in 1989.

Activity written by Júnia Cestari/2005

BEYOND BORDERS

Student C

Log onto http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/december/11/newsid_2801000/2801807.stm and read “1994: Russian troops storm into Chechnya”.

You may also log onto http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/country_profiles/2565049.stm and have an overview of the facts before and during this conflict. Focus your research on the following aspects:

- The Political situation of that time: What is the conflict about?

- The social effects of the political situation:

- Any other comments:

- Now, share with your classmates what you have learned about Chechnya in 1995.

Researching ETHIOPIA

- 1. You will research some information or any news about contemporary Ethiopia. You should provide some information about:**
 - *Ethiopia's political and social situation at the moment.*
- 2. You may choose to focus on some of the aspects below:**
 - *Women's identity in Ethiopian society*
 - *The Donkey Sanctuary*
 - *Africa Live :annoying public behaviour*
 - *Some stories*
 - *News from Ethiopia*
- 3. Some useful links**
 - <http://www.un.org/News/dh/latest/latest-headlines.asp#24>
 - <http://newssearch.bbc.co.uk/cgi-bin/search/results.pl?q=Ethiopia+now&scope=newsukfs&tab=news&x=29&y=11>
 - <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/4661643.stm>
 - <http://countrystudies.us/ethiopia/>
- 4. Your presentation should be organized as follows:**
 - *Introduction: mention the aspects which will be addressed in your presentation.*
 - *Development: talk about the aspects chosen.*
 - *Conclusion: your view of Ethiopia now - which aspects you are most concerned about and what you think should be done to minimize so many social inequalities there.*



BEYOND BORDERS
JOLIE OWEN

Activity designed by Júnia Cestari / 2005

Researching CAMBODIA

1. *You will research some information or any news about contemporary Cambodia. You should provide some information about:*
 - *Cambodia’s political and social situation at the moment.*
2. *You may choose to focus on some of the aspects below:*
 - *Women’s identity in Cambodian society*
 - *Jolie given Cambodian citizenship*
 - *Some stories*
 - *News from Cambodia*
 - *Country profile: Cambodia*
3. *Some useful links:*
 - *Documentation on the Cambodian genocide:*
<http://www.yale.edu/cgpwww.bigpond.com.kh/USERS/DCCAM.GENOCIDE/>
 - *Newspapers:*
<http://www.phnompenhdaily.com/>
<http://www.phnompenhpost.com/>
 - *General sites on Cambodia*
<http://www.angkorwat.org/>
<http://www.camweb.org/>
<http://www.cambodia.org/>
 - *News about Jolie:* <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/film/4144518.stm>
 - *Women in Cambodia society:*
<http://www.seasite.niu.edu/khmer/Ledgerwood/Contents.htm>
4. *Your presentation should be organized as follows:*
 - *Introduction: mention the aspects which will be addressed in your presentation.*
 - *Development: talk about the aspects chosen.*
 - *Conclusion: your view of Cambodia now - which aspects you are most concerned about and what you think should be done to minimize so many social inequalities there.*

Researching CHECHNYA

1. *You will research some information or any news about contemporary Chechnya. You should provide some information about:*
 - *Chechnya’s political and social situation at the moment.*

2. *You may choose to focus on some of the aspects below:*
 - *Some stories*
 - *News from Chechnya*
 - *Culture and Art*
 - *Any aspect related to country profile*

3. *Some useful links:*
 - *Country profile:*
http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/country_profiles/2565049.stm

 - *Chechnya news:*
http://news.bbc.co.uk/1/hi/in_depth/europe/2000/chechnya/default.stm

 - *Newspaper:* <http://www.moscowtimes.ru/indexes/01.html>

 - *Arts and Ideas:* <http://context.themoscowtimes.com/stories/2005/08/26/101.html>

4. *Your presentation should be organized as follows:*
 - *Introduction: mention the aspects which will be addressed in your presentation.*
 - *Development: talk about the aspects chosen.*
 - *Conclusion: your view of Chechnya now - which aspects you are most concerned about and what you think should be done to minimize any social problem you found about it.*

Veronica Guerin

by Joel Schumacher

Student A

1. According to Joel Schumacher's film, Veronica's death caused public outrage which eventually spurred the politicians and the gardai into action. You will read a more recent article on this issue and check what the reporter has to say about it.

- You will log onto:

http://www.unison.ie/search/frame_search.php3?span=web&words=crime%20erodes%20Veronica%20legacy and read the article entitled *Crime erodes Veronica legacy* written by Jim Cusack. Focus your reading on the following questions:

- You might need to register:

= my e-mail: agdacestari@yahoo.com.br

= my password: quuthuchyq

a) What is the main idea developed in the article?

b) Since Veronica's death, there has been an unprecedented rise in *drug-trafficking and armed criminal activity nationwide*. What might be its cause according to the article?

c) What is the most distinct legacy of Veronica's life and death?

d) How do drugs come into the country? Why is it so difficult to catch these criminals into the act?

2. Log onto www.garda.ie/angarda/cab.html and find out the following information to share with your peers in class:

a) What is *The Criminal Assets Bureau (CAB)*? When was it established?

b) What is the objective of the *CAB*?

3. Share with your peers the most important aspects read in this article.



Veronica Guerin

by Joel Schumacher
Student B

1. According to Joel Schumacher's film, Veronica's death caused public outrage which eventually spurred the politicians and the gardai into action. You will read a more recent article on this issue and check what Veronica's mother – Bernie Guerin - has to say about it.

- You will log onto:
http://www.unison.ie/irish_independent/stories.php3?ca=9&si=385633&issue_id=4128
and read the article entitled **Veronica's mother slams judges in Gilligan case** written by Liam Collins and Stephen Dodd. Focus your reading on the following questions:

- You might need to register:
= my e-mail: agdacestari@yahoo.com.br
= my password: quuthuchyq

a) What is the main idea developed in the article?

b) What does Bernie Guerin think about the judge's verdict who acquitted John Gilligan on the charge of murdering her daughter?

c) What does the Assistant Garda Commissioner Tony Hickey think of Veronica's death in relation to drug trafficking in the country? Why?

d) Why is it so difficult to get hold of accomplice evidence, according to the article?

2 Share with your peers the most important aspects read in this article.



Veronica Guerin

by Joel Schumacher
Student C

1. According to Joel Schumacher's film, Veronica's death caused public outrage which eventually spurred the politicians and the gardai into action. You will read a more recent article on this issue and check what the reporter Jim Cusack has to say about it.

- You will log onto:
http://www.unison.ie/irish_independent/stories.php3?ca=9&si=1010409&issue_id=9492
and read the article entitled **How the gangsters can get away with murder** written by Jim Cusack. Focus your reading on the following questions:
- You might need to register:
= my e-mail: agdacestari@yahoo.com.br
= my password: quuthuchyq

a) What is the main idea developed in the article?

b) In the mid-1990s, what do Irish drug traffickers and gangsters think of themselves and the Irish gardai?

c) What has the experience of Dublin detectives since Veronica's death shown? Why?

d) According to the article, why are criminal gangs asserting growing influence again in the Irish society?

e) How has the new breed of gangs operating in drugs and organised crime in Dublin been carrying out business recently?

2 Share with your peers the most important aspects read in this article.

Activity planned by
Júnia Cestari / 2005

Veronica Guerin

By Joel Schumacher

1. *Now, it is time for you to report to your peers what you have read about Veronica Guerin. Use the questions from the reading activity and the sentences below to guide your report.*

- *Start by saying:* I've read an article entitled..... from the It was published in....
- *Main idea:* It talks about.....

2. *Try to stand back from what you have read and view this article critically in relation to its context. Take the following questions into account:*

- *Has the article made you reflect about the role of the investigative journalism in bringing drug traffickers and organized crime to the spotlight? Justify your answer.*
- *Having read and analysed the article, now you know that the proliferation of organized crime gangs since the major drugs gang that carried out Veronica's murder has not been completely eliminated through Garda action. In your opinion, hasn't Veronica's investigative journalism been proved worthwhile? Justify your answer.*
- *Read the extract below from the International Federation of Journalism and comment it with your peers, stating your points of view. Relate it to the present situation of investigative reporting in Brazil.*

IFJ/IFEX) - on 19 December 1996, the IFJ launched its annual list of journalists killed, and challenged media employers and governments to do more to protect and support journalists at risk.

The IFJ report puts a focus on details of cases involving many journalists killed because of their investigative reporting. "The killing of Veronica Guerin in Ireland shot to death on a Dublin street corner, shocked many people who are complacent about the risks involved in investigative journalism," said Aidan White, General Secretary of the IFJ, "but Ms Guerin's death is not isolated. This sort of assassination takes place alarmingly often."

The IFJ says that the killings are only the tip of the iceberg of violence against media. "Journalists are routinely beaten up, harassed or intimidated. There is a constant danger of serious assault for any reporter who insists on confronting censorship, corruption and media manipulation."

The IFJ says that media publishers and owners are not doing enough to provide protection for their staff. "Publishers like the glamour and circulation-building strength of investigative journalism, but are not always willing to assume the responsibility for the safety of their journalists," said White. The IFJ is calling for an international code of practice among media professionals to ensure that life insurance, medical assistance, risk-awareness training and social protection are provided for journalists.

(<http://www.ifex.org/en/content/view/full/4620>)

Activity written
by Júnia Cestari

Researching Investigative Journalism

The IFJ says that the killings are only the tip of the iceberg of violence against media. **"Journalists are routinely beaten up, harassed or intimidated. There is a constant danger of serious assault for any reporter who insists on confronting censorship, corruption and media manipulation."**

"Freedom of expression can only be guaranteed by concrete and practical actions to support journalists. It is not enough to honour our martyrs with annual prizes," says the IFJ.

"Many publishers do a good job, but others abdicate their responsibilities."

The IFJ also condemned governments which fail to investigate these murders. *"Half-hearted actions by political powers only encourages the killers," says the IFJ.*

(<http://www.ifex.org/en/content/view/full/4620>)

1. You will research some information about investigative journalism. You should address some of the aspects below:

- The dangers of being an investigative reporter (mention examples)
- Practical actions to support investigative reporters
- Publishers' responsibility to provide safety for their journalists
- Any Brazilian investigative journalist who has died for his/her work.
- Actions taken by the Brazilian government in investigating the murder of Brazilian investigative reporters.

2. Your presentation should be organized as follows:

- **Introduction:** mention the aspects which will be addressed in your presentation.
- **Development:** talk about the aspects chosen.
- **Conclusion:** your view of contemporary investigative journalism in Brazil and worldwide - which aspects you are most concerned about and what you think should be done to minimize the problems you found about it.

3. Some useful links:

- **The International Federation of Journalism:** (<http://www.ifex.org/en/content/view/full/4620>)
- **Freedom of Expression organizations:** <http://www.ifex.org/en/content/view/full/435/>
- **Freedom of information:** <http://www.ifex.org/en/content/view/full/444/>
- **The investigative guide to Internet research:** <http://www.journalismnet.com/>
- **Global investigative journalism:** <http://www.globalinvestigativejournalism.org/>
- **Investigative reporting:** http://en.wikipedia.org/wiki/Category:Investigative_reporting
- **Tim Lopes:** <http://www.ifex.org/en/content/view/full/31222/>
- **Committee to Protect Journalists:** <http://www.cpj.org/>
- **CPJ The Americas:** <http://www.cpj.org/attacks04/americas04/brazil.html>
- **CPJ THE AMERICAS:** http://www.cpj.org/regions_05/americas_05/americas_05.html
- **So Tim's death will not have been in vain:** <http://www.libertad-prensa.org/corazon-eng.html>

Activity written
by Júnia Cestari

What do these have in common?

And these?

Keep on talking!

Would you be willing to help any charity organisation? Which one?

Have you ever done anything to help someone in need?

There are too many charity organisations. We don't need them. Comment on that.

What's the best way to persuade people to help a charity organisation?

How do you mean (exactly)?

What does that involve?

How come?

What for?

What's it like?

What sort of thing?

Your campaign!

Who will you help?

What will you do?

How will you do it?

Will you need financial support? If so, how will you get it?

How will you advertise your campaign?



A Webquest

National and International charity organizations

1. *The international charities that most British people know include:*

- *Oxfam*
- *The Red Cross*
- *Medécins San Frontières*
- *Mencap*
- *Amnesty International*
- *World Wildlife Fund*



2. *Decide with your pair which one you would like to research on the Internet. Then, log onto <http://www.google.com.br> and start your search. Make notes on the following aspects:*

a) *Organization:* _____

b) *Charity Work:*

c) *Important features:*



A Webquest

National and International charity organizations



Your Campaign

Decide with your group:

- *who you will help;*
- *what you will do;*
- *how you will do so;*
- *if you will need financial support and , if so,*
- *how you will get it;*
- *how you will advertise your campaign.*



Now write your leaflet!

Activity designed by Júnia Cestari / 2005