



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**O USO DO HIPERTEXTO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: PROMOVEDO O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE POR MEIO DE NOVAS PRÁTICAS DE
LINGUAGEM**

Elaine Risques Faria



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O USO DO HIPERTEXTO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: PROMOVEDO O
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE POR MEIO DE NOVAS PRÁTICAS DE
LINGUAGEM**

ELAINE RISQUES FARIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

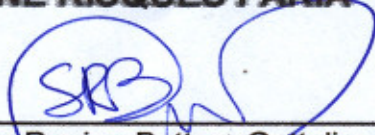
F224uh Faria, Elaine Risques.
O uso do hipertexto na aula de língua inglesa :
promovendo o desenvolvimento da oralidade por meio de
novas práticas de linguagem / Elaine Risques Faria. -- São
Carlos : UFSCar, 2012.
98 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

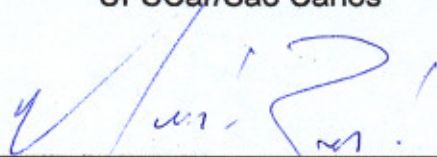
1. Linguística aplicada. 2. Sociedade da informação. 3.
Novas tecnologias. 4. Letramento digital. 5. Língua inglesa.
6. Oralidade. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

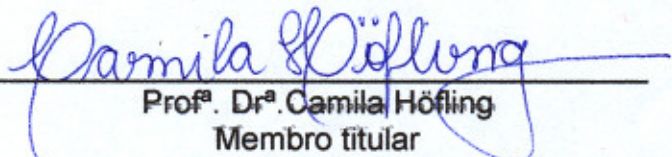
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
ELAINE RISQUES FARIA**



Prof.^a. Dr.^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato
Membro titular
UNICAMP/Campinas



Prof.^a. Dr.^a. Camila Höfling
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 09/03/2012.
Homologada na 48^a reunião da CPGL, realizada em 29/03/2012.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho

a meus pais Aurora e Francisco, ao meu marido André e meus irmãos Vlademir, Valdeci, Valdir e Adriana, por enfrentarem junto comigo todas as dificuldades, pessoais e profissionais, que enfrentei durante a minha vida, até o dia de hoje.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelo estímulo, dedicação, eficiência, paciência, carinho e amizade.

À Profa. Dra. Camila Höfling e à Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, pelas contribuições na qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Denise de Bértoli Braga, por ter me aceito como aluna especial na disciplina Introdução aos Estudos do Letramento Digital, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP.

A todo corpo docente do PPGL, em especial aos professores Prof. Dr. Nelson Viana, Prof. Dr. Ademar da Silva e Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato, por terem contribuído para meu desenvolvimento e amadurecimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGL, pela atenção dispensada nas questões burocráticas.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por terem contribuído de forma tão singular e responsável para que este trabalho fosse realizado.

À Academia da Força Aérea (AFA), por possibilitar a conclusão do curso de Mestrado por meio das dispensas concedidas.

A todos os colegas do PPGL, em especial às amigas, Bárbara, Deborah, Luciana e Luciane e ao amigo Fábio, que contribuíram para a troca de conhecimentos e experiências, além de tornarem esta trajetória mais alegre e agradável.

A todos meus amigos, especialmente Meg, Thiago e Vera, pelo incentivo, companheirismo, apoio e amizade.

A Deus.

“Nada há de permanente, exceto a mudança.”

Heráclito

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar o uso do hipertexto na aula de Língua Inglesa. O argumento central do trabalho é promover o desenvolvimento da oralidade por meio de novas práticas de linguagem, pois com os avanços propiciados pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), principalmente pela Internet, há uma transformação na sociedade atual, chamada também de sociedade da informação. Essa mudança reflete uma necessidade para a escola, alunos e professores, diferente da qual se colocava há algum tempo, uma vez que as NTICs levam os processos educacionais para além dos muros da escola e promovem novos modos de adquirir e produzir o conhecimento, além de propiciar novas formas de interação entre os indivíduos, enfatizando a necessidade de desenvolver a habilidade oral em língua inglesa, tanto para um bom desempenho das atividades pessoais quanto profissionais. Nesse sentido, entendemos que a escola torna-se responsável por promover novas práticas de linguagem, novos letramentos e principalmente o letramento digital. Porém faltam pesquisas que apontem alternativas de mudanças nas metodologias de ensino e aprendizagem a fim de atender essa nova geração de aprendizes. Dessa forma, com o intuito de aliar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e procurando minimizar a lacuna apresentada por Xavier (2005), em relação à falta de pesquisas que mostrem resultados eficazes do uso do hipertexto na educação, optamos por utilizar o hipertexto como recurso para promover a oralidade em língua inglesa, em um curso extracurricular oferecido aos alunos de um curso de licenciatura em Letras. Nesta pesquisa qualitativa de base etnográfica, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário, entrevistas com grupo focal, auto-relatos e notas de campo, para responder às perguntas direcionadoras deste estudo: 1) Qual a percepção do aluno sobre o hipertexto como recurso para desenvolvimento da habilidade oral? e 2) A utilização do hipertexto e, conseqüentemente, da Internet ajuda a desenvolver o letramento digital e os novos papéis dos alunos e professores na sociedade da informação? Os dados obtidos revelaram que o hipertexto, por meio de suas características de não-linearidade e hipermodalidade, foi eficaz em promover o desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa, assim como permitiu o desenvolvimento do letramento digital ao mesmo tempo em que propiciou o desenvolvimento dos novos papéis de professores e alunos para atuarem na sociedade atual - a sociedade da informação.

Palavras-chave: sociedade da informação, NTICs, letramento digital, língua inglesa, prática oral.

ABSTRACT

This research aims at investigating the use of hypertext in the English Language classroom. The central argument of the study is to promote the development of the oral language through new language practices, because with the advances offered by the development of new information and communication technologies (NICTs), especially the Internet, there is a transformation in today's society, also called the information society. This change reflects a need for the school, students and teachers, different from the one we had some time ago, since the NICTs take the educational processes beyond the walls of the school and they promote new ways of acquiring and producing knowledge, besides promoting new ways of interaction among the individuals emphasizing the necessity of developing the oral ability in English, for a good performance in both personal and professional activities. In this sense, we understand that the school becomes responsible for promoting new language practices, new literacies, mainly the digital literacy. But there is a lack of studies that show alternatives of changes in teaching and learning methodologies in order to meet this new generation of learners. Thus, in order to combine technology to the process of teaching and learning the English language and seeking to minimize the gap presented by Xavier (2005), regarding the lack of research that shows effective results of the use of hypertext in education, we chose using hypertext as a resource to promote oral English language in an extracurricular course offered to students of a language and literature course. In this qualitative research of ethnographic base, we used a questionnaire, focus group interviews, self-reports and field notes as instruments of data collection, in order to answer the following guiding questions: 1) What is the student's perception on the hypertext as a resource to develop the oral ability? and 2) Does the use of the hypertext and, consequently, of the Internet help to develop the digital literacy and the new roles of students and teachers in the information society? The data obtained revealed that the hypertext, through its characteristics of non-linearity and hypermodality, was effective in promoting the development of the oral language in English, and it also allowed the development of digital literacy at the same time that it led to the development of the new roles of teachers and students to act in today's society - the information society.

Key words: information society, NICTs, digital literacy, English language, oral practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página principal com vários tipos de esportes	35
Figura 2: Página com esporte específico, acessada a partir da página principal.....	36
Figura 3: Página com vocabulário específico sobre equipamentos do esporte escolhido na página anterior, com <i>links</i> para outras informações	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Novas Formas de Aprender	28
Quadro 2: Perfil dos Alunos.....	44
Quadro 3: Tópicos das aulas	56
Quadro 4: Respostas à pergunta 6 do questionário sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A₁: Aluno identificado pelo número de controle da pesquisa

LA: Linguística Aplicada

NTICs: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PP: Professora-pesquisadora

SI: Sociedade da Informação

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI: Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Problema de pesquisa e justificativa	14
2. Objetivo e as perguntas de pesquisa.....	17
3. Organização da dissertação	18
1. CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	19
1.1 A sociedade da informação e seus reflexos no ensino e aprendizagem da língua inglesa.....	19
1.2 Letramentos e novos letramentos	21
1.2.1 Letramento: origem e conceito	22
1.2.2 Novos Letramentos	24
1.3 Letramento digital.....	28
1.4 Hipertexto	32
1.4.1 A não-linearidade do hipertexto	33
1.4.2 Diferentes tipos de hipertexto e diferenças entre texto impresso e hipertexto.....	34
1.4.3 Algumas características propiciadas pela Internet por meio de hipertextos	37
1.5 Conclusão.....	38
2. CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA	40
2.1 A escolha da metodologia e sua justificativa	40
2.2 Coleta de dados	41
2.2.1 Contexto da Pesquisa	42
2.2.2 Os participantes da pesquisa	42
2.2.2.1 O perfil da professora	42
2.2.2.2 O perfil dos alunos	43
2.2.3 Os instrumentos de coleta	44
2.2.4 Procedimentos da análise dos dados	46
2.3 O curso de prática oral baseado em hipertexto	47
2.3.1 Justificativa para a produção do material.....	47
2.3.2 Objetivos do curso	47
2.3.3 Concepções teóricas.....	48
2.3.4 Princípios do ensino comunicativo	48

2.3.5 Planejamento do curso	53
2.3.5.1. Razão do curso – a ementa	54
2.3.5.2 Descrição dos níveis de entrada e saída dos alunos	54
2.3.5.3 Seleção do conteúdo do curso	55
2.3.5.4 Definição dos objetivos e sequência	56
2.3.5.5 Planejamento da estrutura do curso	57
2.4 Atividades com foco na oralidade	57
2.5 Os procedimentos didático-pedagógicos	58
3. CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
3.1 Qual a percepção do aluno sobre o hipertexto como recurso para desenvolvimento da habilidade oral?	63
3.2 A utilização do hipertexto e, conseqüentemente, da Internet ajuda a desenvolver o letramento digital e os novos papéis dos alunos e professores na sociedade da informação?..	76
3.3 Conclusão	82
4. CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
4.1 Limitações	86
4.2 Contribuições	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Atualmente com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, doravante denominadas NTICs, há uma transformação tanto na vida pessoal quanto profissional das pessoas, pois as comunicações, escritas e orais, não são realizadas somente da forma como eram antigamente quando não tínhamos o recurso da Internet. As cartas foram substituídas por *e-mail*, cujo recebimento é praticamente instantâneo. Os telefonemas podem ser feitos via computador com imagem e áudio. Hoje, pode-se fazer uma reunião de trabalho envolvendo membros de diferentes cidades ao mesmo tempo, sem ser necessário o deslocamento das pessoas, graças ao desenvolvimento tecnológico.

Além de proporcionar novas formas de interação, as NTICs promovem o enriquecimento cultural, uma vez que possibilitam, por exemplo, visitas a museus e bibliotecas em diferentes partes do mundo, sem sair de casa, o que seria provavelmente impossível para várias pessoas, devido a diversos fatores, principalmente financeiros. O acesso à informação também sofre alterações, já que o desenvolvimento tecnológico tem facilitado, em maior ou menor grau, o acesso a revistas, jornais e artigos do mundo todo.

Nesse novo contexto, as NTICs levam os processos educacionais para além dos muros da escola e refletem mudanças nos modos de adquirir e produzir conhecimento e também nas possibilidades e modalidades de interação entre os indivíduos, enfatizando a necessidade de desenvolver a oralidade, pois os novos recursos permitem interações via videoconferências, bate-papos e conversas síncronas com pessoas do outro lado do mundo. Para essas interações, usa-se primordialmente a língua inglesa, uma vez que é considerada a língua dos negócios, dos assuntos acadêmicos, da ciência e do turismo, por exemplo.

Por esse fato, entendemos que o desenvolvimento da oralidade¹ em língua inglesa é necessário para um bom desempenho das atividades sociais, escolares e de trabalho na Sociedade da Informação (SI).

Pensando na educação, é importante que a escola reflita essas transformações, as quais têm despertado o interesse de muitos pesquisadores em relação ao processo de ensino e aprendizagem (BRAGA, 2004; BUZATO, 2001; COLL e ILLERA, 2010; MARCUSCHI, 2001, 2004; PICONEZ, 2010; XAVIER, 2004, entre outros). Os estudos realizados por esses pesquisadores contribuem para o uso das NTICs em sala de aula, principalmente ao que se

¹ Entendemos que o termo “oralidade” é muito amplo, porém neste trabalho ele será utilizado para referir-se ao desempenho oral dos participantes no uso da linguagem.

refere ao ensino de leitura e escrita, ao desenvolvimento do letramento digital e às mudanças nos papéis da escola.

No entanto, para que a escola promova esse novo contexto e faça um bom uso das NTICs, os professores precisam estar dispostos a enfrentar essa realidade – a sociedade da informação – para que possam auxiliar seus alunos, uma vez que com as novas tecnologias surgem novas formas de conhecimento e novas formas de produzir o conhecimento. Mudam os papéis do professor e da escola, os quais precisam criar situações e oportunidades para que o aluno possa construir o conhecimento e não apenas recebê-lo passivamente.

Consequentemente, o papel do aluno também sofre transformações. Com apenas alguns cliques ele pode acessar praticamente todas as informações de que precisa. É o chamado “*finger tips effect*”, efeito da informação nas pontas dos dedos (PENNINGTON, 1996, apud BUZATO, 2001). Todavia, o aluno precisa aprender como acessar, filtrar e ser crítico em relação à informação disponível. Para isso, é necessário que a escola promova meios para que ele desenvolva o letramento digital.

Acreditamos que o hipertexto pode ser um desses meios, pois ao mesmo tempo em que propicia a utilização de material autêntico para as aulas de língua inglesa (maior parte do conteúdo veiculado apresenta-se na língua inglesa), uma das características do hipertexto é a não-linearidade, a qual permite aos alunos acessar diversos conteúdos sobre o mesmo tópico, podendo promover maior interação entre os participantes, ao compartilharem as informações adquiridas nas pesquisas/buscas, além da hipermodalidade, característica do hipertexto que pode favorecer os diferentes estilos de aprendizagem, como será discutido no capítulo I deste estudo.

1. Problema de pesquisa e justificativa

É comum depois de determinado momento em um curso de língua inglesa, normalmente durante ou logo após o nível intermediário, a oralidade do aluno não se desenvolver mais, ficar estagnada. Essa situação é contraditória ao tempo em que vivemos, pois, devido às NTICs e ao novo contexto social, a comunicação oral se faz cada vez mais importante. Assim, é preciso promover mudanças em sala de aula para que essa oralidade se desenvolva.

Embora as NTICs possam representar um recurso didático para as aulas de língua inglesa, o que acontece ainda hoje é a utilização das tecnologias para a realização das mesmas e “antigas” atividades, ou seja, os letramentos convencionais por meio do uso de

novas tecnologias. Todavia, notamos que há interesse por parte de muitos professores em utilizar as NTICs em sala de aula, mas a falta de conhecimento sobre como explorá-las pedagogicamente ainda limita o seu uso ou faz com que as utilizem inadequadamente. Além desses fatores, existe a tecnofobia, que segundo Buzato (2001), refere-se ao medo que as pessoas demonstram frente às tecnologias, o qual pode ocorrer por vários motivos, sendo o mais importante deles a falta de informação e formação para o uso das tecnologias em sala de aula.

Devemos ressaltar que as práticas em sala de aula devem estar relacionadas à vida dos aprendizes, para que eles se sintam motivados e percebam que o conteúdo que estão aprendendo vai ser útil a eles. A escola não pode estar desvinculada do mundo exterior. Com um número cada vez maior de pessoas conectadas à Internet², a escola necessita promover situações de ensino e aprendizagem que façam uso da tecnologia, pois a partir do século XXI grande parte das crianças já nascem nativos digitais, ou seja, nascem e crescem na era da tecnologia.

Logo, cabe ao professor o papel de proporcionar atividades pedagógicas por meio das NTICs.

Segundo Coll e Illera (2010, p. 289),

A incorporação das TIC nas salas de aula abre caminho para a inovação pedagógica e didática e para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem; e a ubiquidade das TIC, presentes em praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, multiplica as possibilidades e os contextos de aprendizagem muito além das paredes da escola.

Dessa forma, as escolas passam a ter outros tipos de necessidades, além do currículo básico. Há necessidade, por exemplo, da preparação dos alunos para sobreviver nessa nova realidade. Uma realidade que exige o conhecimento das NTICs e alunos que saibam procurar a informação e filtrá-la, pois nem tudo o que está disponível na rede é confiável. Para isso, consideramos necessário desenvolver nesse aluno os novos letramentos, entre eles, o letramento digital, o qual envolve muito mais do que a utilização dos recursos tecnológicos, como poderemos ver mais adiante.

² Segundo o IBOPE Nielsen Online o acesso à Internet atingiu 77,8 milhões de pessoas no segundo trimestre de 2011. Esse número é 5,5% superior ao do segundo trimestre de 2010 e 20% maior que o do segundo trimestre de 2009. O tempo de uso do computador com Internet também continuou crescendo e chegou a 69 horas por pessoa em agosto, representando um aumento de 6,4% em relação ao mês anterior. Disponível em www.ibope.com.br acesso em 05/02/2011.

A ênfase agora deve ser colocada na necessidade de um aprendizado para a vida toda (*longlife learning*), para o futuro social e não apenas para o ‘aqui e agora’, um aprendizado sem perspectivas, que gera a desmotivação dos aprendizes e a sensação de “o que estou aprendendo não serve para nada”. É necessário considerar as necessidades dos alunos no planejamento do curso que será oferecido, as quais estão cada vez mais relacionadas ao uso da tecnologia.

Com as NTCIs, surgem novos recursos pedagógicos, os quais requerem novas competências, tanto dos alunos quanto dos professores, ou seja, estamos enfrentando mudanças que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e a oralidade é uma das competências requeridas para desempenhar um bom papel nessa sociedade.

Dentre esses recursos, optamos por utilizar o hipertexto neste estudo, pois por ser não-linear e possuir vários *links*, compreendemos que ele possa auxiliar no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, ao proporcionar a “exposição a vários contextos”, a diversas fontes de informação e pontos de vista, fazendo com que os alunos tenham meios para desenvolver uma discussão enriquecedora, com muita interação e dinamismo.

O acesso aos diversos contextos e conteúdos torna-se ainda mais enriquecedor devido a uma das características do hipertexto que é a hipermodalidade, ou seja, recursos auditivos, visuais e imagéticos em um mesmo texto, que podem ser acessados por meios dos *hyperlinks*.

Esses recursos podem favorecer vários alunos com seus diferentes estilos de aprendizagem, em uma mesma aula e sobre um mesmo tópico, fazendo com que todos participem efetivamente das discussões, ou seja, a produção, nesse caso produção oral, será provavelmente desenvolvida por todos os alunos, o que segundo Swain (2005), constitui parte do processo de aprendizagem de segunda língua.

Swain (2005) propõe três funções para a hipótese da produção (*output hypothesis*), que segundo ela fazem parte do processo de aprendizagem da segunda língua. São elas:

- a função da percepção, a qual se refere à percepção de algum problema linguístico enquanto os aprendizes estão produzindo a língua alvo. Essa consciência ativa os processos cognitivos que podem implicar na aprendizagem da segunda língua.
- função do teste de hipóteses: o aprendiz reage a uma interação na qual está envolvido e modifica sua produção de acordo com as respostas para deixar as ideias mais claras, responder

a pedidos ou fazer confirmações. Essa modificação na produção em resposta a um *feedback* faz parte do processo de aprendizagem de segunda língua.

- função metalinguística – refere-se ao uso da língua para refletir sobre a língua produzida por outros e pelo próprio aprendiz.

Assim podemos dizer que a produção oral, além de ser uma habilidade necessária para desempenhar os novos papéis exigidos pela SI, também faz parte do processo de aprendizagem da língua estrangeira e a utilização do hipertexto poderá contribuir para o desenvolvimento da oralidade devido às suas características já mencionadas (não-linearidade e hipermodalidade).

Todavia, segundo Xavier (2002), ainda faltam pesquisas que apontem alternativas de mudanças nas metodologias de ensino e aprendizagem a fim de atender essa nova geração de aprendizes, ou seja, pesquisas que direcionem os professores sobre como utilizar as tecnologias, especificamente no nosso caso, na sala de aula de língua inglesa.

O autor (2005) ainda acrescenta que pesquisadores como Lanhan (1993), Landow (1992) e Tuman (1992) afirmam que o uso do hipertexto e da Internet afetará o ensino e a aprendizagem de forma determinante e que a utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos desafia os conceitos e as atividades de aprendizagem no que se refere à escrita e à leitura.

No entanto, por julgarmos que no processo de ensino e aprendizagem, assim como na sociedade contemporânea, não somente a escrita e a leitura devem ser enfatizadas, mas também a habilidade oral, pretendemos nesta pesquisa utilizar o hipertexto como recurso para promover a oralidade por meio de novas práticas de linguagem.

2. Objetivo e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa, que visa investigar o uso do hipertexto como recurso para promover a oralidade em Língua Inglesa por meio de novas práticas de linguagem, fundamenta-se em estudos sobre os novos letramentos e em especial sobre o letramento digital, os quais discorrem sobre as mudanças que ocorrem nas maneiras de pensar e agir neste *Novo Mundo e Nova Ordem de Trabalho* (GEE, HULL e LANKSHEAR, 1996).

Entendemos que o hipertexto pode se constituir em um recurso positivo para as aulas de língua inglesa, porém são poucas as pesquisas que mostram como esse recurso pode ser aproveitado em sala de aula.

Segundo Xavier (2005),

Talvez ainda seja cedo para defender os benefícios à aprendizagem trazidos pelo hipertexto, até porque faltam pesquisas conclusivas que mostrem resultados eficazes do uso do hipertexto na educação. Mas, de qualquer forma, o hipertexto e a Internet forçam os educadores e estudiosos da linguagem a repensar os objetivos educacionais, métodos de ensino e propostas pedagógicas.

Assim, pretendemos nesta pesquisa minimizar a lacuna apresentada acima, tendo como objetivo o uso do hipertexto como recurso na aula de língua inglesa para promoção da prática oral por meio de novas práticas de linguagem, por considerarmos que o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa é de fundamental importância na sociedade atual.

Para isso, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a percepção do aluno sobre o hipertexto como recurso para desenvolvimento da habilidade oral?
2. A utilização do hipertexto e, conseqüentemente da Internet, ajuda a desenvolver o letramento digital e os novos papéis dos alunos e professores na sociedade da informação?

3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em uma introdução e quatro capítulos. Na introdução foram abordados o problema de pesquisa, a justificativa pela escolha do tópico, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O capítulo um apresenta as perspectivas teóricas referentes aos novos letramentos, letramento digital, hipertexto e às mudanças na sociedade da informação. O segundo capítulo traz a metodologia de pesquisa adotada e descreve o curso e o material desenvolvido para a pesquisa. O terceiro capítulo traz as respostas às perguntas de pesquisa por meio da análise dos dados obtidos nas notas de campo realizadas pela professora-pesquisadora, nas entrevistas com grupo focal e nos auto-relatos dos alunos-participantes e a discussão dos resultados. No quarto capítulo apresentamos as considerações finais, assim como as limitações e contribuições que o estudo propiciou.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo discutiremos as bases teóricas que fundamentam o nosso trabalho. Iniciaremos com uma discussão sobre a sociedade da informação e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem, o que torna necessário o desenvolvimento de novos letramentos, entre eles o letramento digital, o qual será discutido sob a visão de vários pesquisadores. Em seguida, apresentaremos o conceito de hipertexto e suas características e mostraremos como ele pode ser utilizado como um recurso pedagógico na sociedade atual, principalmente na aula de língua inglesa, para promover o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, ao mesmo tempo em que propicia novas práticas de linguagem.

1.1 A sociedade da informação e seus reflexos no ensino e aprendizagem da língua inglesa

É inevitável não notar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, tanto na vida pessoal quanto profissional. Essas mudanças, em sua maioria, são provocadas pelas NTICs e em especial pela Internet.

Castells³, citado por Coll e Monereo (2010, p. 16), destaca que:

... a Internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.

As novas tecnologias mudaram nossa maneira de interagir com o mundo. Não precisamos mais sair de casa para fazer compras; podemos acessar nossa conta bancária de casa; podemos conversar e compartilhar fotos e vídeos com amigos e familiares que estão em qualquer parte do mundo quando quisermos; podemos enviar uma mensagem que iremos chegar atrasados a uma reunião ou ao trabalho devido a algum problema no trânsito no momento do acontecimento, no meio da rua, de nosso celular ou *notebook*, por exemplo. Temos acesso a informações do mundo todo, praticamente no momento em que elas ocorrem.

³ CASTELLS, M. **La Galaxia Internet**. Barcelona: Areté, 2001.

Todas essas mudanças na sociedade fazem-nos refletir sobre a necessidade de transformações na escola, ou seja, transformações no processo de ensino e aprendizagem, no papel do professor e do aluno, para que escola e sociedade “caminhem juntas” e não representem dois mundos diferentes aos alunos.

De acordo com Coll e Monereo (2010, p. 391), “a educação escolar deve servir para dar sentido ao mundo que rodeia os alunos, para ensiná-los a interagir com ele e a resolverem os problemas que lhes são apresentados” e segundo os autores nesse contexto “as TIC são onipresentes”. Portanto, acrescentam que não resta dúvida sobre a “exigência de que as TIC estejam presentes nas escolas”.

É importante que o aluno sinta que a escola é um local que o prepara para a realidade que deverá enfrentar e, portanto, seja significativa para ele.

Nesse sentido, Buzato (2001, p. 78) afirma que:

As velhas estratégias de registrar e memorizar informação oferecida pelo professor pouco ou quase nada podem fazer pelo aluno quando este se defronta com a Internet em seu processo de aprendizagem. O que se espera do aluno neste tipo de arranjo pedagógico é que aprenda a relacionar a informação oferecida pelo professor com aquela que pode ser obtida na rede, que questione o professor não mais sobre o que é certo ou errado, mas sobre como avaliar a confiabilidade da informação que obtém na rede e sobre como relacioná-la aos problemas que necessita resolver.

A interação entre os professores/profissionais relacionados à educação e a Internet (sistema complexo de processamento e transmissão de informação) está modificando de maneira significativa as ferramentas, os cenários e as finalidades da educação na sociedade atual (COLL e MONEREO, 2010).

Na Sociedade da Informação, as competências do professor precisam sofrer modificações. É importante que o professor desenvolva novas competências e transforme algumas. A reflexão em relação a sua prática continua sendo muito importante, pois é por meio dessa reflexão que o professor perceberá quais mudanças são necessárias, levando sempre em consideração o seu contexto escolar e seus alunos, pois segundo Almeida Filho (1993), quando a abordagem de ensinar e a abordagem de aprender não são compatíveis, podemos ter problemas no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Segundo Prado (2005, p. 33-34),

O professor precisa deixar o aluno descobrir para aprender; o professor deve conhecer o desenvolvimento cognitivo do sujeito-aluno; o professor deve desafiar cognitivamente o aluno; o professor não é o dono do saber; ele aprende com o aluno.

O professor deveria deixar de assumir o papel de único detentor do conhecimento em sala ou de tomador de decisões e passar a ser professor-mediador e professor-pesquisador, pois os alunos com apenas alguns cliques podem acessar uma quantidade de informação muito maior àquela que o professor poderia fornecer. Ramal (2002, apud PICONEZ, 2010) considera o professor desta nova era como significador (*sense making*), cuja principal função é a transformação de sujeitos passivos em cidadãos ativos e críticos, comprometidos com a construção de sua própria história.

No entanto, segundo Buzato (2001, p. 77), “o acesso à rede não torna desnecessária a figura do professor, mas apenas aquela parte de sua competência que tem a ver com o armazenamento de informação sobre um determinado tema.”

Portanto, inferimos que a utilização das NTICs na sala de aula é de fundamental importância atualmente, pois os jovens estão cada vez mais “conectados” ao mundo. Eles são considerados “*Insiders*” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006), ou seja, nasceram e cresceram no contexto do ciberespaço.

Conseqüentemente, julgamos que a escola não pode deixar de considerar essas mudanças ocorridas na sociedade, que a transformaram na sociedade da informação, pois uma escola que não contempla as mudanças contemporâneas e não leva em consideração o aumento das tecnologias digitais e eletrônicas e com isso o surgimento de novas formas de textos, poderá não motivar o aluno, uma vez que, provavelmente, os valores e interesses apresentados poderão não ser os mesmos valores necessários a sua vida pessoal e profissional.

Para que isso ocorra, ou seja, para levar essas transformações para dentro da escola, fazer com que façam parte do processo de ensino e aprendizagem, acreditamos na necessidade de desenvolver os novos letramentos, mais especificamente no nosso estudo, o letramento digital, pois nossa pesquisa será baseada na utilização do hipertexto para o desenvolvimento da prática oral, propondo assim uma nova alternativa pedagógica para as aulas de língua inglesa, uma alternativa que se propõe a trazer transformações para a sala de aula, fazendo com que o aluno fique mais motivado e, conseqüentemente, mais participativo.

1.2 Letramentos e novos letramentos

Como vimos no tópico acima, estamos presenciando um momento de mudanças na sociedade e conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Esse fato reflete na necessidade de desenvolver novos letramentos. Para isso, vamos primeiro discutir,

brevemente, o que é o letramento, para então chegarmos aos novos letramentos, principalmente ao letramento digital.

1.2.1 Letramento: origem e conceito

No Brasil, a palavra “letramento” surge nos discursos de especialistas da área de Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980 (SOARES, 1996). Segundo Kleiman (1995) este termo foi cunhado por Mary Kato em 1986 e logo após, em 1988, Tfouni, citada por Soares (1995), distingue alfabetização de letramento em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* da Editora Pontes, conceito que reafirma, segundo Soares (2002), em obra posterior: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, apud SOARES, 2002, p.144).

Kleiman (1995, p.19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e, em texto posterior (KLEIMAN, 1998) citado por Soares (2002, p. 144) o define como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”.

A autora ainda diferencia alfabetização e letramento dizendo que os estudos sobre alfabetização destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita enquanto que os estudos sobre o letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita (KLEIMAN, 1995 p.16).

Já Soares (1996, p.18), além dos aspectos considerados por Tfouni (1988, 1995) e Kleiman (1995, 1998), acrescenta que o letramento refere-se ao “estado e condição” que adquire o indivíduo ou grupo social:

Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Assim, segundo a autora, antigamente o problema enfrentado pela sociedade era apenas o de não saber ler e escrever, por isso o termo analfabetismo era suficiente. No entanto, de acordo com Soares (1996, p.20), percebeu-se que “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e

de escrita que a sociedade faz continuamente”. Daí o surgimento do termo **letramento**, que segundo Kleiman (2005, p.21) surgiu para referir-se a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Enquanto isso, Lankshear e Knobel (2006) afirmam que, antes do termo *letramento (literacy*⁴), nos Estados Unidos usava-se o termo *reading* (leitura) para referir-se a métodos de instrução para ensinar os iniciantes a codificar e decodificar textos, sendo usado apenas em contextos formais de educação. Podemos relacionar esse conceito ao termo alfabetização no Brasil.

O termo letramento era utilizado em contextos informais de educação nos países de primeiro mundo que desejavam dar uma segunda chance aos considerados adultos analfabetos, devido a diversas condições tais como, prisão, desemprego, problemas físicos e mentais, gravidez na adolescência e assim por diante. No entanto, ficou comum entre os teóricos, nos anos 1950 e depois novamente nos anos 1990, associar o desenvolvimento econômico de um país ao nível de letramento dos adultos. Assim, muitos países começaram a promover programas de letramento para adultos. Esses programas eram conduzidos fora do sistema educacional, ou seja, eram programas de educação não formal.

Nos anos 1970 nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa, em graus variados, o foco educacional passou a ser o letramento devido a vários fatores, entre eles, o trabalho de Paulo Freire, cujo conceito de letramento era “ler a palavra e o mundo”, ou seja, ler e escrever significava entender como o mundo opera socialmente e culturalmente de maneira a produzir oportunidades, ao mesmo tempo em que causava também desigualdades para os grupos sociais que não se encaixavam nesse grupo, ou seja, não passavam por esse sistema educacional.

Outro fator importante era a reestruturação do mercado de trabalho e o despreparo das pessoas para atuar nesse mercado, pois as escolas não estavam garantindo que os aprendizes se tornassem letrados para viver adequadamente com as condições contemporâneas. “Foi neste momento que a palavra letramento surgiu como palavra-chave” (LANKSHEAR e KNOBELS, 2006, p.10).

Antigamente, para ser alfabetizado bastava ter o domínio do código alfabético e isso era o suficiente para viver em sociedade. Hoje, além de saber o código alfabético, o aluno precisa saber se comunicar em diferentes situações ou práticas sociais. Por isso,

⁴ O termo literacy é traduzido em português também por alfabetização.

podemos dizer que as práticas de letramento são práticas situadas, ou seja, de acordo com as características da situação, teremos um tipo de material, de recursos, um modo diferente de realizar a atividade.

Corroborando com esta afirmação, Scribner e Cole (1981, p. 236) afirmam que “letramento não é simplesmente saber ler e escrever um roteiro específico, mas aplicar esse conhecimento para fins específicos em contextos específicos de uso⁵”.

Todavia, as práticas de letramento fora da sala de aula são extremamente heterogêneas e as práticas escolares acabam não acompanhando essa diversificação, fazendo com que a escola muitas vezes não consiga preparar o aluno para viver na sociedade atual. Citando o exemplo de Kleiman (2005, p. 27)

“é muito provável que às 16 horas de uma terça-feira do mês de abril, uma criança no semi-árido nordestino e uma outra numa favela do Rio de Janeiro estejam, ambas, copiando a palavra “gato” do quadro-de-giz na sala de aula de 1ª série de uma escola da região de onde moram. Sem vínculo com a realidade social fora da escola, ou seja, abstraídas da situação, as práticas são as mesmas.”

Por isso, segundo Lankshear e Knobel (2006), houve a emergência do letramento com foco educacional. Porém, muitos estudiosos acreditavam que a educação deveria envolver muito mais além do que estava associado ao termo letramento. Por exemplo, Cope e Kalantziz (2000) falam em multiletramentos e os próprios autores Lankshear e Knobel (2006) falam em novos letramentos, como veremos a seguir.

1.2.2 Novos Letramentos

Com as mudanças exigidas pela Sociedade da Informação e que refletem diretamente na educação escolar dos cidadãos, a alfabetização, ato de decodificar e codificar as letras e palavras deixou de ser o elemento mais importante da escola, pois o aluno precisa muito mais que isso, conforme vimos no tópico acima. Ele precisa, por meio do conhecimento da linguagem, resolver problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais, formar sua própria opinião em relação aos acontecimentos, não somente mundiais, mas também em relação aos acontecimentos ao seu redor, na sua comunidade. É necessário que ele entenda as relações de poder presentes nos textos. Assim, a alfabetização deixou de ser o único dever da escola, e o letramento passou a ter um papel relevante na formação dos cidadãos, pois o letramento,

⁵ Minha tradução para: *Literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use.* (SCRIBNER e COLE, 1981, p. 236)

como dito anteriormente, refere-se a práticas sociais situadas. Situadas, pois dependem do contexto em que ocorrem. Por exemplo, um texto religioso não é compreendido da mesma forma por diferentes religiões. Não lidamos com o texto escrito na escola do mesmo jeito que o utilizamos fora da escola, como por exemplo, no trabalho, em casa, no restaurante ou no banco.

À medida que vamos participando de diferentes práticas sociais, temos a necessidade de usar a língua de diferentes maneiras. Segundo Street (2003), as práticas de letramento variam de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Portanto, se existem várias práticas sociais e essas práticas variam de acordo com o contexto, temos **letramentos** (plural) e não apenas **letramento** (singular). Daí as expressões letramento acadêmico, letramento midiático, letramento jurídico, letramento eletrônico, letramento visual, letramento crítico, letramento multicultural e letramento digital, entre outros.

Nesse sentido, podemos dizer que é preciso uma ação mais complexa mediante os textos, ou seja, a sociedade contemporânea exige novas formas de ler, escrever e interpretar.

Segundo Gee, Hull e Lankshear (1996), com a passagem do fordismo para o capitalismo rápido, muitas transformações ocorreram na vida das pessoas. O fordismo, ou velho capitalismo, era baseado na produção em massa, as empresas eram hierarquicamente estruturadas, os trabalhadores obedeciam a ordens e direções mecanicamente, sem entender o significado do processo e sem entendê-lo como um todo e, obviamente não possuíam controle sobre o mesmo.

Por outro lado, de acordo com os autores acima, o capitalismo rápido, ou novo capitalismo, é baseado na criação, na produção e no *marketing* de produtos de alta qualidade para grupos de pessoas que definem e mudam suas identidades de acordo com os tipos de produtos e serviços que consomem. A ênfase, agora, está no conhecimento e na aprendizagem flexível para criar, vender, aperfeiçoar e variar esses produtos e serviços como símbolos de identidade e não no próprio produto como um bem material. O capitalismo rápido é movido por uma hipercompetição global, mudanças tecnológicas massivas e demandas cada vez maiores de consumidores sofisticados. O conhecimento transforma os trabalhadores em parceiros comprometidos, que realizam um trabalho significativo, e que entendem e controlam seus trabalhos e procuram melhorar seu desempenho comunicando claramente seu conhecimento e suas necessidades. Há ênfase no trabalho colaborativo e na comunicação, uma vez que o trabalho em equipes pode gerar melhores resultados que os trabalhos individuais.

Essas mudanças, nas quais o trabalho deixou de ser uma repetição mecânica, produção em massa, para uma produção mais diversificada, focada no público alvo, valorizando as diferenças individuais, fizeram quem com que os trabalhadores desenvolvessem um outro tipo de letramento para poderem sobreviver nessa nova era.

Segundo Monte Mór (2009), o capitalismo rápido ou pós-fordismo,

... exaltou a substituição de padrões de trabalho repetitivo e não especializado para outro padrão que requer trabalhadores polivalentes, trabalhadores que apresentam experiências diversificadas e flexibilidade, capazes de trabalhar em um ambiente em que as práticas de hierarquia planas substituíram a famosa hierarquia vertical⁶.

A passagem do fordismo para o capitalismo rápido também foi influenciada pelo surgimento de novas tecnologias. Um novo modo de pensar surge, principalmente em relação aos *Insiders* e isso faz com que novos letramentos comecem a se desenvolver, conforme relatado por Lankshear e Knobel (2006, p.30):

Essas mudanças têm sido acompanhadas pela emergência de diferentes (novas) maneiras de pensar sobre o mundo e responder a ele. Um novo tipo de mentalidade começou a emergir e alguns novos tipos de *letramentos* (grifo no original) começaram a evoluir.⁷

Com as NTICs, as transformações sociais intensificaram-se. Surgiram novas formas de comunicação e interação, como *chats*, *emails*, *blogs*, redes sociais como *Orkut*, *Facebook*, *LinkedIn*, entre outros. Todos esses novos recursos disponíveis exigem novos letramentos, pois alguns deles podem ser utilizados para questões profissionais e/ou pessoais. Portanto, dependendo da finalidade a que se destinam, é necessário um tipo de letramento tanto para escrevê-los como para interpretá-los.

Todavia, essas novas tecnologias de comunicação utilizam mais de uma modalidade para transmitir significados. Os textos, principalmente os hipertextos, apresentam vídeos, áudios, imagens e não somente a escrita, exigindo que os cidadãos tenham conhecimento dessas multimodalidades para desempenhar seu verdadeiro papel de cidadão

⁶ Minha tradução para: *...praised the replacement of repetitive and underskilled work standards for another pattern that requires multiskilled workers, workers who show diversified experiences and flexibility, able to work in an environment in which flat hierarchy practices have substituted for the well-known vertical hierarchy.* (MONTE MÓR, 2009)

⁷ Minha tradução para: *These changes have been accompanied by the emergence of different (new) ways of thinking about the world and responding to it. A new kind of mindset has begun to emerge and some new kinds of literacies have begun to evolve. We call these 'new' literacies.* (grifo no original) (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007)

dessa era pós-moderna, ou seja, é importante que se desenvolva multiletramentos, o que torna cada vez mais importante e desafiador o papel da escola.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos foi escolhido pelo *The New London Group*⁸, por descrever dois argumentos importantes que podemos encontrar na nova e emergente ordem global, institucional e cultural. O primeiro argumento refere-se à multiplicidade de canais de comunicação e mídia, os quais permitem novos modos de construir o significado (*meaning-making*), onde o textual relaciona-se com o visual, o áudio, o espacial e assim por diante, ou seja, o significado é construído de maneiras cada vez mais multimodais. O segundo argumento refere-se ao aumento da diversidade cultural e linguística: ao aumento da diversidade local e ligação global, fazendo com que seja necessário “negociar diferenças todos os dias, nas nossas comunidades locais e nas nossas, cada vez mais interligadas, vidas profissionais e da comunidade” (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 5 -6).

Porém o que acontece muitas vezes nas escolas é apenas o “velho” letramento com aparência de novo, ou seja, as práticas pedagógicas continuam as mesmas, alteram-se apenas algumas ferramentas. Por exemplo, incluem o computador na realização de algumas atividades, sem, no entanto, mudar a atividade, conforme podemos verificar em Lankshear e Knobel (2006, p. 30):

O que parece estar acontecendo é que as os assuntos do dia-a-dia da escola ainda são dominados por letramentos convencionais, e o engajamento com os “novos” letramentos fica restrito às vidas dos aprendizes em espaços fora das escolas e de outros contextos formais de educação. À medida em que as escolas tentam se familiarizar com o mundo em mudança do letramento e tecnologia (frequentemente visto em termos de usar computadores na produção de textos e representações textuais), eles simplesmente acabam reproduzindo letramentos convencionais familiares por meio do uso das novas tecnologias⁹.

Logo, podemos concluir que as NTICs possuem um papel importante nas mudanças ocorridas nas nossas instituições, economia e na sociedade de um modo geral e, portanto, é devido em grande parte a essas tecnologias, que surge a necessidade do

⁸ The New London Group – grupo de dez pesquisadores que se reuniram para discutir o que fazer em relação à pedagogia do letramento tendo como base suas diferentes experiências nacionais e culturais e também as diferentes áreas de especialização.

⁹ Minha tradução para: *What seems to be happening is that the day-to-day business of school is still dominated by conventional literacies, and engagement with the “new” literacies is largely confined to learners’ lives in spaces outside of schools and other formal educational settings. Insofar as schools try to get to grips with the changing world of literacy and technology (often seen in terms of using computers in the production of texts and textual representations), they often simply end up reproducing familiar conventional literacies through their uses of new technologies.* (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007, p. 30)

desenvolvimento de novos letramentos, entre eles, do letramento digital, o qual discutiremos a seguir.

1.3 Letramento digital

Xavier (2005) em seu artigo intitulado “Letramento Digital e Ensino” fala sobre a pesquisa realizada por Don Tapscott (1999), na qual foi constatado, por meio de questionários enviados pela Internet e respondidos por adolescentes, que eles passaram a procurar outras fontes de informação e não apenas os professores e os livros didáticos. Com isso, o autor conclui que o professor detentor de toda a informação está com seus dias contados. Segundo ele, os adolescentes que estão crescendo com as NTICs, desenvolvem novas formas de aprender, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Novas Formas de Aprender

“Jeito velho”	“Jeito novo”	Implicações para o aluno
Centrado no Professor	Centrado no aluno	Aprendizes ativos
Absorção passiva	Participação ativa do aluno	Muita motivação
Trabalho individual	Trabalho coletivo	Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente
Professor “sabe-tudo”	Professor articulador	Aprendizagem adequada às mudanças no mundo
Ensino estático	Ensino dinâmico	Material didático on-line substitui livros etc.
Aprendizado predeterminado	Aprender a aprender	Competências voltadas para a Era da Informação

Fonte: XAVIER (2005, p. 2)

Para acompanhar essas mudanças, os professores precisam mudar seu perfil e prática pedagógica. Xavier (2005, p.3), a partir dos dados coletados por Tapscott, destaca que o professor precisa ser:

- *pesquisador, não mais repetidor de informação;*
- *articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;*
- *gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;*
- *consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;*
- *motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais*

avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Segundo Erstad (2007), as tecnologias digitais criam novas formas de relacionamento, de definição do conhecimento por meio da negociação entre os atores e novas formas sobre como o conhecimento muda nossa concepção de ambientes de aprendizagem nos quais os atores constroem sentido.

Essas mudanças de papéis e de novas formas de conhecimento, aliadas às NTICs, refletem a necessidade de um novo tipo de letramento: o letramento digital, cujo termo passou por várias definições, que vai do saber apenas utilizar os recursos tecnológicos até saber buscar a informação, filtrá-la e criar novos conhecimentos.

A fim de melhor explicar a trajetória do termo letramento digital, optamos por citar Bawden (2008), que traz em seu artigo “*Origins and Concepts of Digital Literacy*” várias definições para o termo letramento digital sob a perspectiva de diferentes autores. No entanto, pode-se notar que a maioria das definições está relacionada à informação enquanto outras se utilizam de termos diferentes para a mesma definição, como Bruce (1994, 1997), por exemplo, que utiliza o termo letramento de informação e Shapiro e Hughes (1996) que utilizam o termo letramento computacional.

Nos anos 1980, utilizava-se o termo letramento computacional para designar a habilidade de operar os pacotes de *software* eficazmente. Já nos anos 1990, começou-se a usar o termo letramento da informação, e a partir de então, o termo passou a abranger aspectos sobre avaliação da informação e da natureza dessas fontes de informações.

Outros termos também utilizados são: letramento de rede ou letramento de Internet (McCLURE, 1994), no qual o foco está na informação digital apresentada em rede. Neelameghan (1995) utilizou o termo “*Informacy*”, como a junção do letramento tradicional e letramento da informação, e enfatizando a habilidade de lidar com a informação digital em diferentes mídias, Inoue, Naito e Koshizuka (1997) utilizaram o termo mediação.

Os autores Lanham (1995) e Bawden (2001) definem letramento digital como a habilidade de ler e compreender a informação apresentada por meio de diferentes mídias.

Porém, a maior parte dos conceitos de letramento digital surgiu a partir da definição de Gilster (1997), que diz “*digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes*” (letramento digital é domínio de ideias, não de teclas – tradução nossa). Gilster, na obra citada acima, ainda define o letramento digital como “a habilidade de entender e usar a informação em múltiplos formatos a partir de uma ampla variedade de fontes quando é apresentada via

computadores”¹⁰. Com essa definição, o autor mostra que não basta apenas saber utilizar a tecnologia e saber buscar a informação, mas sim que é necessário saber fazer uso dessa informação na vida real. O autor sugere que há quatro competências principais de letramento digital: busca na Internet, navegação em hipertextos, reunião de informações e avaliação do conteúdo, além de enfatizar o pensamento crítico.

Concordando com Gilster, Eshet (2002) diz que o letramento digital é mais que a habilidade de usar fontes digitais eficazmente. Segundo a autora, letramento digital é um tipo especial de pensamento, é uma forma de pensar sobre determinada técnica.

Williams e Minnian (2007) comparam letramento digital com letramento computacional com foco nas habilidades de TI, ou seja, tratam de um conhecimento mais técnico. Já Hargittai (2005) e Kauhanen-Simanainen (2007) comparam-no com letramento de rede com foco no uso efetivo da Internet e outras fontes de redes. Pode-se dizer que essa definição não se refere apenas ao conhecimento técnico, pois para se ter um uso efetivo da Internet é necessário saber pesquisar, associar e avaliar o conteúdo, assemelhando-se à definição de Gilster.

Burniske (2007) desenvolve um pouco mais o termo “pensamento crítico” utilizado por Gilster, definindo-o como uso crítico e delicado da língua, avaliação crítica de *websites*, análise do conteúdo visual na web, análise da informação digital para credibilidade, conteúdo lógico e emocional e a prática da ética e netiqueta na Internet.

Eshet-Alkalai (2004) apresenta uma definição com ideias comuns a Gilster (*op. cit.*). A autora define letramento digital como uma “habilidade de sobrevivência na era digital”, embora aplicável principalmente ao contexto da educação formal. Baseia-se na integração de outros letramentos: letramento foto-visual, letramento de reprodução, letramento de informação e letramento sócio-emocional.

Segundo Martin (2006), citado por Bawden (2008, p.22), letramento digital é:

a consciência, atitude e habilidade do indivíduo de usar adequadamente ferramentas e recursos digitais para identificar, acessar, administrar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões de mídias e comunicar-se com outros no contexto de situações específicas de vida, permitindo ação social construtiva e reflexão sobre esse processo¹¹.

¹⁰ Minha tradução para: “*the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.* (GILSTER, 1997, p.1)

¹¹ Tradução para: *the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesise digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.* (MARTIN, 2006)

A nosso ver, esta é a definição mais completa de letramento digital, uma vez que além de incluir a parte técnica, pois ninguém consegue fazer uso das mídias digitais sem um conhecimento técnico mínimo, esta definição contempla a construção de práticas sociais, e não podemos falar em letramento sem pensar em práticas sociais. Ainda segundo Martin (op. cit.), ser letrado digitalmente inclui estar consciente das ameaças digitais e resistir a elas para identificar e ser capaz de usar meios digitais para assegurar e fortalecer nossa própria identidade.

É possível dizer, a partir de todas as definições de letramento digital descritas acima, que a informação é tópico comum a todas, porém alguns conceitos explicitam melhor o uso da informação até chegar às práticas sociais.

Segundo Xavier (2005, p.2),

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Feito essa resenha, consideramos letramento digital como a habilidade de buscar, filtrar, sintetizar e transformar a informação em um novo conhecimento, levando sempre em consideração a prática social a qual se refere, além de incluir também a habilidade de ser crítico em relação à informação disponível na grande rede, para que não seja influenciado por ela, mas sim, que seja capaz de utilizá-la a seu favor e a favor da sociedade. Não podemos deixar de mencionar, obviamente, o conhecimento técnico dos recursos digitais, por menor que ele seja, uma vez que o meio que apresenta essas informações é o meio digital.

Portanto, por estarmos vivendo em uma sociedade na qual o acesso à informação é muito fácil e rápido, com novas tecnologias surgindo a todo o momento, podemos dizer que ser letrado digitalmente é uma questão de sobrevivência, e cabe à escola propor atividades que visem o desenvolvimento do letramento digital pelos alunos, para que possam utilizar adequadamente a grande quantidade e variedade de informação a que são expostos diariamente, pois conforme afirmam Coll e Monereo (2010, p. 22):

a abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não garante, contudo, que os indivíduos estejam mais e melhor informados. A ausência de critérios para selecioná-la e confirmar sua veracidade, a abundância de informação, que corresponde, além disso, aos interesses e finalidades daqueles que têm poder, os meios e a capacidade para fazê-la circular, transformam-se facilmente, para muitos cidadãos e cidadãs, em excesso, caos e ruído.

Os autores acrescentam que a facilidade em adquirir e transmitir a informação é um grande avanço a ser considerado, mas por si só não garante nada, pois segundo eles, há o *risco de “infoxicação”* – intoxicação provocada por esse excesso.

1.4 Hipertexto

O termo hipertexto foi cunhado por Theodore Nelson em 1960. No entanto, o conceito de hipertexto tem gerado controvérsias entre teóricos de diversas áreas do conhecimento, pois segundo Xavier (2009), para alguns autores, não se trata de um termo novo. Para eles, a Bíblia, os dicionários, as enciclopédias e as notas de rodapé, por exemplo, foram criados de acordo com o conceito de hipertextualidade.

Alguns teóricos, segundo Xavier (2009, p. 113), chegam a afirmar que “todo texto é um hipertexto”. Porém, segundo a visão de Theodore Nelson, uma das características do hipertexto é ser apresentado em um ambiente computacional e na sua visão, texto e hipertexto são diferentes. Esse é o conceito que utilizaremos nesta pesquisa, pois compartilhamos a ideia de que nem todo texto eletrônico é hipertexto, mas todo hipertexto é eletrônico.

No entanto, o que ocorre, muitas vezes, é apenas a mudança de mídia, ou seja, pega-se o texto impresso e o digitaliza, disponibilizando-o na rede. Pode-se até inserir imagens estáticas e outros recursos disponíveis no programa de processamento de texto, mas não haverá uma das principais características do hipertexto que é a presença de *links*, que poderá levar o hiperleitor a outros hipertextos. Segundo Lemke (2006), na sua forma mais simples, os hipertextos oferecem apenas um *link* por item, no entanto, não há limitação desse tipo no conceito de tecnologia. Além dos *links*, os hipertextos oferecem imagens animadas, áudio, e por estarem inseridos na grande rede, na Internet, possuem outra característica, que é a ubiquidade. Você pode acessá-lo de qualquer parte do país ou do mundo, desde que tenha acesso à Internet.

Sendo assim, consideraremos a definição de Xavier (2009, p. 107) quando diz que o hipertexto deve estar inserido na Internet, pois caso contrário, não seria possível acessar imagens animadas, áudio e outros textos simultaneamente.

Considero o hipertexto como um dispositivo “textual” digital semiolinguístico (dotado de elementos verbais, imagéticos e sonoros) on-line, isto é, indexado à Internet com um domínio URL ou endereço eletrônico localizável na World Wide Web.

Ainda segundo Xavier (2005, p.6),

em linhas gerais, o hipertexto on-line é página eletrônica da Internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar até certo ponto sua leitura-navegação na grande rede de computadores.

Nos itens abaixo, discutiremos sobre a não-linearidade do hipertexto e seus diferentes tipos, assim como algumas características propiciadas pela Internet por meio dos hipertextos.

1.4.1 A não-linearidade do hipertexto

Uma característica fundamental do hipertexto é a de ser não-linear, pois os *links* deixam os hiperleitores livres para escolher o caminho a ser seguido, criando seu próprio texto.

Por ser não-linear, ou seja, não ter um começo, meio e fim, e sim formar uma rede hierárquica de nós, interligados por diversas conexões (LEVY, 1993), no qual um texto se conecta a outro e assim sucessivamente, o leitor passa a ser considerado “navegador” ou “hiperleitor”, pois percorrerá ou “navegará” de um texto a outro, de acordo com sua necessidade ou motivação. Esse novo leitor deverá desenvolver estratégias de leitura para que não fique perdido no meio de tanta informação e possibilidades de textos, pois cada link poderá levá-lo a assuntos totalmente diferentes do que ele havia se proposto a ler, conforme podemos verificar em Levy (1993, p.33):

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos, que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Para Xavier (2009, p. 44), a não-linearidade estimula a ocorrência de várias interpretações, e tem “o poder de aumentar a autonomia do hiperleitor em relação ao lido, fazendo-o circular, facilmente por vários sítios virtuais e voltar aos iniciais, quando assim o desejar”, descentralizando o conhecimento de um modo geral e propiciando mais saber ou

pelo menos mais informações sobre o que quiserem e “assim conseguir fazer suas escolhas com mais convicção. Este é o ideal da cultura digital pós-moderna”.

1.4.2 Diferentes tipos de hipertexto e diferenças entre texto impresso e hipertexto

Para Michael Joyce¹², apud Xavier (2009 p. 108), existem dois tipos de hipertexto: exploratório e construtivo. O hipertexto exploratório é aquele em que o leitor não tem um objetivo específico e pré-definido. O hiperleitor está apenas passeando, navegando por prazer.

Já o hipertexto construtivo exige mais do hiperleitor. Exige que ele questione e aja sobre os conteúdos, que ele seja crítico a cada *link* acessado para que possa transformar a informação em conhecimento. O hiperleitor tem um objetivo a ser alcançado.

Xavier (2009, p. 114-127) descreve características presentes no hipertexto que não são possíveis de encontrar no texto impresso, tais como: a imaterialidade, a ubiquidade, a convergência de linguagens, a não-linearidade, a intertextualidade infinita.

A imaterialidade refere-se ao fato de não poder manusear o hipertexto fisicamente. Você pode, sim, transportá-lo e manuseá-lo virtualmente. Uma vez que você fizer a impressão do hipertexto, ele deixa de o ser, pois perde a capacidade de reproduzir imagens animadas e áudio, por exemplo.

A ubiquidade possibilita que o hipertexto seja acessado por diferentes pessoas em diferentes partes do mundo, desde que tenha um computador conectado à Internet. Além disso, esse acesso poder ser simultâneo, o que resulta na democratização da informação, uma maior liberdade de expressão e de comparação sobre a veracidade da mesma.

A convergência das linguagens é um dos grandes diferenciais em relação ao texto impresso. Segundo Xavier (2009, p. 118),

Ele (o hipertexto) condiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela. ...No hipertexto, a coocorrência simultânea não gera concorrência entre os modos de enunciação, antes instaura o processamento de uma abordagem leitora multissensorial que se vale de todas as formas de enunciação disponibilizadas pela hipermídia.

¹² JOYCE, M. News stories form new readers: contour, coherence and constructive hypertext. In: SNYDER, I. **Page to Screen**. London: Routledge, 1998.

Essa junção de várias modalidades presentes no hipertexto é o que dá a ele a característica da hipermodalidade que, segundo Lemke (2002), é uma maneira de nomear interações de palavras, imagens e som na hipermídia.

Podemos dizer que a hipermodalidade é mais que a multimodalidade, assim como o hipertexto é mais que o texto, não simplesmente porque a mídia é diferente, mas porque a rede de conectividade de um hipertexto ativa nossas expectativas de que haverá *links* e de que não haverá nenhuma sequência padrão do texto principal para retornar. (LEMKE, 2002)

Portanto, a hipermodalidade é a combinação da multimodalidade e hipertextualidade, ou seja, não somente temos ligações entre as unidades do texto de várias escalas, mas também ligações entre as unidades do texto, os elementos visuais e as unidades de som.

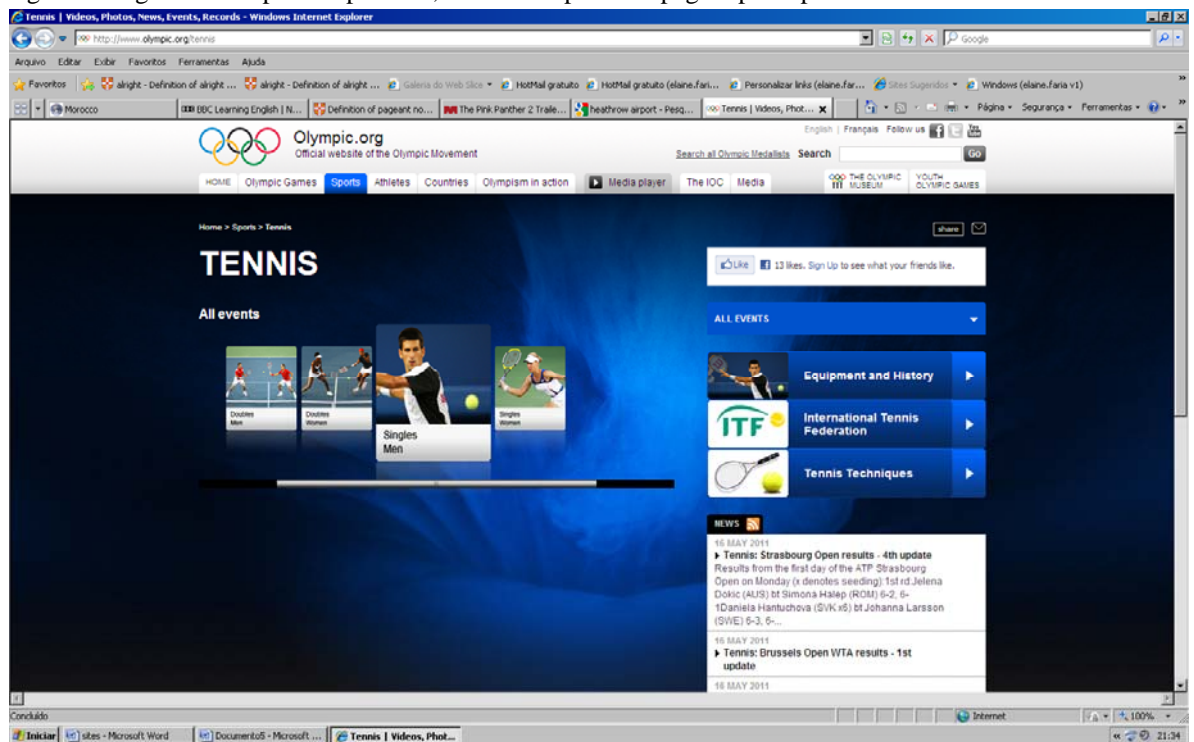
Abaixo, temos um exemplo de uma página da *web*, que é um hipertexto, pois apresenta *links* para os diversos esportes. A partir de um clique em uma modalidade de esporte, outra página será aberta com informações específicas sobre determinado esporte e com *links* para as etapas daquele esporte ou ainda *links* sobre como jogá-lo e, também, para vocabulário específico, ou seja, o aluno tem a possibilidade de ler sobre o esporte que preferir e aprofundar o seu conhecimento sobre o mesmo, o quanto quiser.

Figura 1: Página principal com vários tipos de esportes.



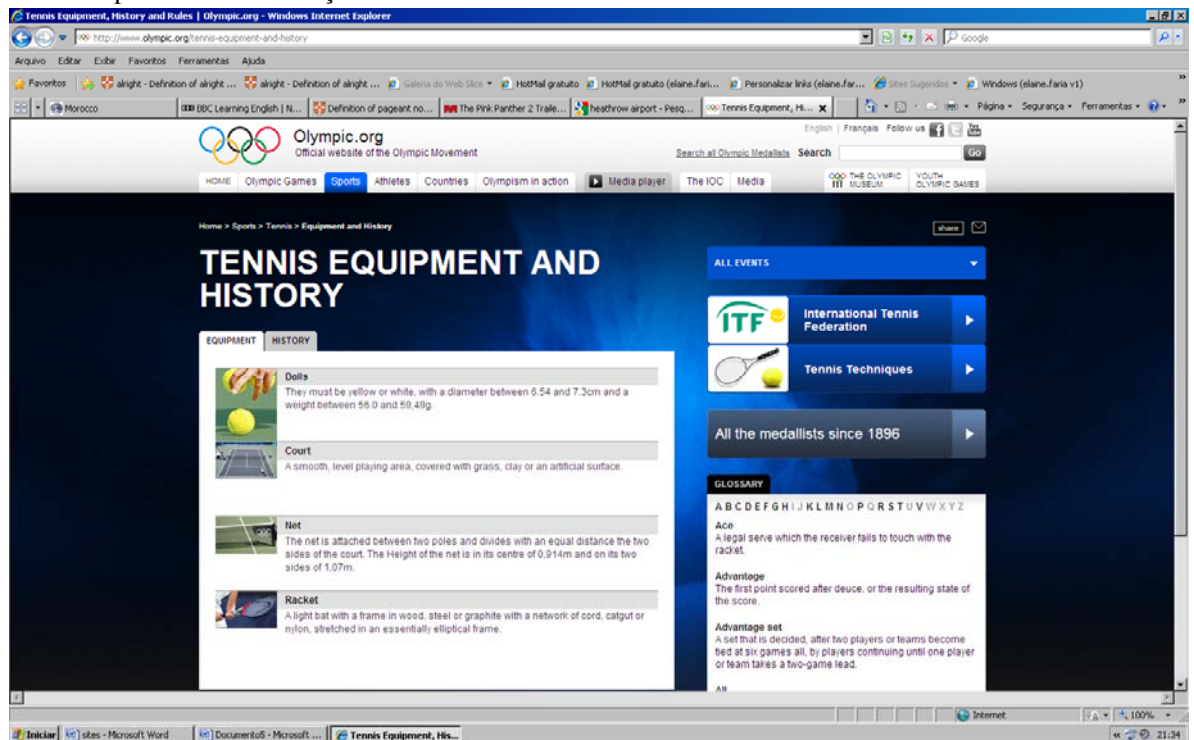
Fonte: www.olympic.org/sports

Figura 2: Página com esporte específico, acessada a partir da página principal.



Fonte: <http://www.olympic.org/tennis>

Figura 3: Página com vocabulário específico sobre equipamentos do esporte escolhido na página anterior, com *links* para outras informações.



Fonte: <http://www.olympic.org/tennis-equipment-and-history>

A não-linearidade, como dito anteriormente, permite que o hiperleitor escolha o caminho a seguir. É uma regra constitutiva da produção do hipertexto.

Segundo Xavier (2009, p. 123),

O hipertexto, assim, desafia o hiperleitor a *reorganizar* sua estrutura, originalmente, descontínua e fragmentada; convida-o a remontar o caleidoscópio virtual todas as vezes que o acessar. Contudo, ele só o fará se assim o preferir, pois poderá surfar sobre o hipertexto também ao estilo linear. Como foi lembrado antes, é dele a escolha. E exatamente por não seguir a lógica habitual de ordenação sequencial do texto em celuloze, o hipertexto apresenta-se como um espaço semântico a explorar ou a construir pela intervenção construtiva e/ou exploratória de quem desejar se aventurar pelos seus labirintos. (grifo no original)

A intertextualidade infinita ocorre por meio dos *links*, os quais conduzem os hiperleitores a outros textos instantaneamente, permitindo, como já foi dito, acesso e verificação das informações disponíveis na web. “A Internet é o aporte digital midiático e o espaço virtual que torna mais evidente este fenômeno próprio da linguagem: a intertextualidade”. (XAVIER, 2009, p. 124)

Todavia, essa possibilidade infinita de acesso à informação, nunca vista antes na história da humanidade, pode ser às vezes um problema para o hiperleitor, que pode se sentir sufocado, preso e emaranhado na grande rede. Daí a necessidade de se desenvolver o letramento digital, conforme discussões anteriores.

1.4.3 Algumas características propiciadas pela Internet por meio de hipertextos

Khan (1997, apud BUZATO, 2001) cita algumas características que a Internet propicia e que são muito interessantes e importantes quando pensamos em desenvolver a prática oral por meio do hipertexto digital. Entre elas, podemos destacar o *multimediatismo*, a *interação intercultural*, a *multidisciplinaridade* e o *controle pelo aluno*.

O multimediatismo refere-se ao suporte aos diferentes estilos de aprendizagem graças aos diversos elementos multimídia como o som, imagem e o texto. Assim, o aluno que é mais visual, provavelmente se interessará mais pelas imagens e vídeos que podem ser acessados por meio dos *links*, enquanto o aluno que é mais auditivo irá procurar os *links* que o levem a textos orais, e os alunos que preferem os textos escritos também poderão fazer suas escolhas.

Para Felder e Henriques (1995, p.23),

os aprendizes visuais preferem que a informação seja apresentada visualmente – em figuras, diagramas, fluxogramas, linha do tempo, filmes e demonstrações – ao invés de serem apresentadas pela fala ou palavras escritas. Os alunos verbais preferem explicações faladas ou escritas a apresentações visuais¹³.

Segundo os autores, a apresentação de um mesmo material de diferentes maneiras tem efeito reforçador na retenção/fixação do conteúdo e acrescentam que o desafio aos professores de línguas é o de criar maneiras de aumentar a apresentação verbal na sala de aula com material visual não-verbal.

Com relação à interação intercultural, podemos dizer que é possibilitada pela superação das barreiras espaços-temporais, permitindo que os alunos pesquisem culturas e civilizações distantes por meio de diferentes pontos de vista, ou seja, ele não precisa se limitar a um único autor. Com a Internet, especificamente com o hipertexto, o aluno pode acessar a opinião de vários autores.

A multidisciplinaridade também se justifica pelo fato de que a Internet propicia acesso a uma variedade de diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto.

Finalmente, temos o controle pelo aluno. Conforme o próprio termo diz, o aluno pode controlar o que, como e a ordem em que aprende, além de *dispor de uma variedade maior de meios para expressar seu entendimento das questões estudadas*. (BUZATO, 2001, p. 55). Podemos dizer que essa qualidade do hipertexto ajuda a desenvolver a autonomia do aluno, que é um dos novos papéis dos alunos e professores na Sociedade da Informação.

1.5 Conclusão

Com base na fundamentação teórica apresentada neste capítulo é possível observar que a tecnologia tem papel de destaque na sociedade em que estamos vivendo, e quando pensamos na educação e no processo de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de considerá-la. Assim, a escola deve refletir a necessidade de novas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, de mudanças nos papéis do professor e do aluno nesse contexto. É preciso que a escola proponha meios de desenvolver os novos letramentos, principalmente o letramento digital, além de promover o desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa, uma

¹³ Minha tradução para: *Visual learners prefer that information be presented visually – in pictures, diagrams, flow charts, time lines, films and demonstrations – rather than in spoken or written words. Verbal learners prefer spoken or written explanations to visual presentations.* (FELDER e HENRIQUES, 1995, p.23),

vez que as comunicações orais tornam-se cada vez mais importantes com a expansão das NTICs e com as novas demandas da SI.

Por esse fato, no intuito de preparar os alunos para atuarem nessa sociedade, decidimos utilizar o hipertexto, pois acreditamos que por meio de suas características de não-linearidade e hipermodalidade, conforme discussões anteriores, ele propiciará o desenvolvimento de novas práticas de linguagem, uma vez que a leitura, ou melhor, a hiperleitura, com as NTICs sofrem alterações e provocam mudanças nos hiperleitores, além de poder, também, favorecer a produção oral.

No próximo capítulo, discutiremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa e apresentaremos como o curso foi desenvolvido e aplicado.

Capítulo II

Metodologia de Pesquisa

Este capítulo tem por objetivo apresentar a base metodológica do presente estudo e está organizado em três seções principais. Na primeira seção, apresentamos a escolha pela metodologia empregada na pesquisa; na segunda seção, temos os tópicos relacionados à coleta de dados e na terceira seção apresentamos os tópicos referentes ao curso desenvolvido para este estudo.

2.1 A escolha da metodologia e sua justificativa

A presente pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, cujo objeto de estudo “é o problema ou questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar”. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.23).

Segundo Cavalcanti (1986, p.6),

O percurso de pesquisa em LA tem seu início na detecção de uma questão específica de uso da linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continua com a análise da questão na prática, e completa o ciclo com sugestões de encaminhamento.

Desde a detecção do problema até o encaminhamento de soluções, a LA passa por sua própria teoria acumulada ou por outras ciências de contato, tais como a Psicologia, a Sociolinguística, a Antropologia, a Educação, a Filosofia.

De acordo com Almeida Filho (2005), é preciso saber não apenas o resultado final, mas como se chegou a ele, quais foram os reais procedimentos na busca do resultado/encaminhamento e pode-se utilizar tanto pesquisa qualitativa quanto quantitativa dependendo do problema em questão.

Assim, podemos dizer que esta pesquisa que teve início na detecção das questões envolvidas na sociedade da informação, principalmente no que diz respeito à necessidade do desenvolvimento da oralidade em língua inglesa e do letramento digital, às mudanças nos papéis de professores, alunos e escolas, e cujo objetivo visa investigar a

utilização do hipertexto na sala de aula de língua inglesa, será qualitativa de base interpretativista, tendo como referencial Moita Lopes (1994, p.332), o qual diz que neste tipo de pesquisa o foco é colocado “em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”, pois tal produto, ainda segundo o autor, não capta a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo quando o constrói.

Por ser um estudo de natureza interpretativista, os participantes da pesquisa assumem o papel de colaborador demonstrando sua visão e não apenas de realizador de tarefas para outros analisarem. Eles desempenham um papel importante, pois a análise será realizada a partir de suas ações e percepções. O pesquisador, além de observar e descrever a situação, também faz a análise dos dados obtidos e emite sua opinião, podendo, portanto, também ser passível de ser analisado.

Ainda segundo Moita Lopes (1996, p.22), a pesquisa de base interpretativista pode ser também classificada como de base etnográfica, pois esta é caracterizada por “colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos”.

Portanto, por estarmos interessados em trazer o ponto de vista dos participantes, ou seja, trazer as opiniões e reflexões feitas por alunos do curso de Licenciatura em Letras por meio de entrevistas e auto-relatos, poderíamos também caracterizar este estudo como de base etnográfica.

Por ser um estudo que envolve pessoas, o projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Seres Humanos para aprovação. Todos os participantes convidados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1), no qual permitiram a divulgação dos dados coletados, desde que suas identidades fossem preservadas.

2.2. Coleta de dados

Nesta seção, discorreremos sobre a etapa da coleta dos dados. Iniciaremos com o contexto da pesquisa, seguido da apresentação dos participantes. A seguir, serão descritos os instrumentos utilizados para a coleta e os procedimentos da análise dos dados.

2.2.1 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no interior do Estado de São Paulo, em uma universidade pública, com alunos do curso noturno de Licenciatura em Letras, no primeiro semestre de 2010.

Os dados foram coletados em um curso extracurricular e os alunos foram convidados a participar. O objetivo geral do curso foi o de investigar o uso do hipertexto para fins comunicativos na sala de aula de língua inglesa, e mais especificamente as percepções dos alunos sobre o hipertexto como recurso para o desenvolvimento da oralidade, assim como investigar se a utilização do hipertexto e, conseqüentemente da Internet, ajuda a desenvolver o letramento digital e os novos papéis dos alunos e professores na sociedade da informação.

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Nesta pesquisa, participaram apenas a professora-pesquisadora e cinco alunos-participantes.

2.2.2.1 O perfil da professora

A professora é responsável pela escolha e confecção do material e coleta dos dados e também é a pesquisadora e autora deste estudo.

Possui formação em Licenciatura em Letras com habilitação em português e inglês por uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. É também especialista em Língua Inglesa e há 20 anos atua como professora de inglês. Já lecionou em escolas de idiomas, escola de ensino médio particular e em uma escola pública de ensino médio e profissionalizante. Também atuou como professora em uma faculdade particular, em vários cursos presenciais e no curso de Letras na modalidade EAD (Educação a Distância). Atualmente é professora de inglês de uma instituição federal no interior do Estado de São Paulo.

A escolha em trabalhar com a prática oral por meio do hipertexto deu-se pelo fato de observar que os alunos, hoje em dia, fazem uso de computadores, Internet, acessam redes sociais e conversam com pessoas em todo o mundo, durante uma grande parte do tempo, e o que é mais importante, gostam e sentem-se motivados a continuar usando cada vez mais o computador em suas atividades diárias.

Sendo assim, a professora-pesquisadora acredita que a escola poderia usar essa motivação dos alunos e transformá-la em uma prática pedagógica eficaz, promovendo, por meio da tecnologia, mudanças necessárias para sobreviver na sociedade atual.

2.2.2.2 O perfil dos alunos

Os alunos participantes desta pesquisa estavam matriculados no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês. Todos os alunos do segundo ano (3º semestre) foram convidados a participar do curso, pois possuíam a disciplina de Habilidade Oral na grade curricular. No entanto, apenas três alunos aceitaram o convite. Porém esses participantes disseram que alunos de outros semestres gostariam de participar também. Assim, tivemos no total cinco alunos: três que cursavam o terceiro semestre, um do quinto e um do sétimo.

Todos responderam a um questionário inicial para levantamento do perfil. Como nem todos puderam comparecer no dia e hora marcados para a aplicação do questionário, foi marcada uma segunda data, combinada por meio de *email* fornecido pelo aluno que compareceu no primeiro encontro e que se encarregou de encaminhar aos outros participantes com cópia para a pesquisadora. Assim, foram combinados todos os encontros, sempre com cópias a todos para facilitar os arranjos.

Os participantes frequentaram todos os encontros, pois quando havia alguma incompatibilidade de horário por motivos diversos, combinávamos outro horário ou data, e se necessário até mesmo duas aulas em um mesmo dia para que todos pudessem participar. Isso era sempre feito, como foi dito anteriormente, por meio de *emails* com cópias a todos do grupo.

Abaixo, podemos observar o resultado do questionário, traçando o perfil dos participantes.

Quadro 2: Perfil dos Alunos

Aluno	Sexo	Idade	Horas de acesso diário à Internet	Domínio do computador	Você se considera letrado digitalmente?	Familiaridade com o hipertexto?
A1	F	20	6h	Mais ou menos	Sim	Não
A2	M	19	2h-3h	Sim	Parcialmente	Sim
A3	F	21	6h	Mais ou menos	Parcialmente	Não
A4	F	26	1h-2h	Sim	Parcialmente	Não
A5	M	19	3h-5h	Sim	Sim	Sim

Fonte: O autor (2011)

2.2.3 Os instrumentos de coleta

A coleta dos dados segundo Sagor (1992, apud VIANA, 2007) é definida como “o *coração* do processo”. Bradley (1993, apud DIAS, 2000) afirma que:

Em pesquisas qualitativas, as grandes massas de dados são quebradas em unidades menores e, em seguida, reagrupadas em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos.

Para a geração e coleta de dados desta pesquisa foram utilizados um questionário, entrevistas com grupo focal, notas de campo e auto-relatos.

O questionário aplicado foi misto, ou seja, envolveu questões fechadas e abertas. Segundo Vieira-Abrahão (2006), esse tipo de questionário tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças. Sua aplicação ocorreu antes do início das aulas, pois acreditamos que com o uso desse tipo de questionário seria possível traçar o perfil dos alunos que frequentariam o curso, verificar em qual nível de inglês eles estavam, qual a dificuldade que enfrentavam na prática oral da língua inglesa, quais temas gostariam que fossem discutidos durante as aulas, entre outras questões.

A geração dos dados por meio de grupo focal refere-se a entrevistas em grupo, nas quais o que realmente importa é a interação entre as pessoas do grupo e não a sequência de perguntas e respostas.

Neto *et al.* (2002, p.5) definem grupo focal como

técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Para Iervolino e Pelicione (2001, p. 116), “as pessoas precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, e constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo”. Ainda segundo as autoras,

A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal). (IERVOLINO & PELICIONE, 2001, p. 116)

O moderador do grupo, no nosso caso, a professora-pesquisadora, tem o papel de propiciar um ambiente no qual diferentes percepções venham à tona, sem que os participantes se sintam pressionados. Essa técnica, segundo Dias (2000), possibilita que os participantes exponham seus pontos de vista e permitem ao pesquisador conhecer melhor e mais profundamente o grupo pesquisado.

As interações por meio de grupo focal ocorreram ao final de cada aula e foram conduzidas pela professora-pesquisadora que questionava os alunos sobre os resultados que obtiveram, se consideraram o uso do hipertexto positivo para a prática oral e o porquê disso, se a hipermodalidade os ajudou e de que maneira. Os alunos tinham, também, a liberdade de fazer comentários que achassem pertinentes.

Coletamos dados também por meio de auto-relato que, segundo Cohen (1989), refere-se a descrições sobre o comportamento do aluno ou por rótulos que eles dão a si mesmos. A modalidade de elicitação do auto-relato pode ser tanto oral quanto escrita, porém, para o nosso estudo, foi explicado aos alunos na primeira aula que eles fariam um auto-relato escrito no final do curso e outro após a segunda aula, e que poderiam ser tanto em português quanto em inglês. Optamos por apenas dois auto-relatos para que os alunos-participantes não tivessem a obrigatoriedade de fazer relatos todas as aulas, uma vez que possuíam sempre muitas atividades para realizar para o curso de graduação. A escolha por um auto-relato após a segunda aula se dá pelo fato de podermos ter a visão dos participantes ainda no início do curso e um auto-relato no final para que pudéssemos ter a visão geral dos alunos após o término do curso.

Como, ainda segundo Cohen (1989), pode haver variação de acordo com a distância de ocorrência do evento de aprendizagem e a elicitación dos dados, pedimos aos participantes que fizessem anotações após as aulas para que o auto-relato final pudesse contemplar todas as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, evitando possíveis falhas de memória dos eventos. No entanto, não é possível dizer se todos realmente fizeram, mas podemos afirmar que um dos alunos-participantes fez um auto-relato por aula, o qual enviava à professora-pesquisadora na mesma semana em que a aula havia ocorrido.

Foram realizadas, também, observações dos participantes nas aulas, para que a professora-pesquisadora pudesse obter suas impressões a respeito do processo de aprendizagem. Tais observações foram registradas em forma de notas de campo, ou seja, descrições dos eventos, das interações ou expressões verbais e não-verbais, ações dos participantes e ambiente físico.

2.2.4 Procedimentos da análise dos dados

A análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (questionário, grupo focal, notas de campo e auto-relatos), devido à própria natureza da pesquisa, foi interpretativista e teve como ponto de partida o pressuposto de que os participantes descreveriam suas experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa, assim como também fariam comentários a respeito de sua compreensão e desenvolvimento durante o curso.

Além disso, foi feita uma análise processual à medida que os dados foram coletados, principalmente por meio do grupo focal, a fim de verificar se o projeto caminhava de acordo com os planos iniciais ou se mudanças seriam necessárias, por exemplo, no conteúdo do curso.

Com esses três tipos de instrumentos de coleta foi possível fazer a triangulação dos dados, com o intuito de contribuir para a validade da pesquisa. De acordo com Viana (2007, p.248), a triangulação de dados “corresponde à utilização de mais de um instrumento de coleta, favorecendo perspectivas diversificadas”.

2.3 O curso de prática oral baseado em hipertexto

Nesta seção abordaremos todos os itens relacionados ao curso, como a justificativa para a produção do material, os objetivos, as concepções teóricas, o planejamento do curso e os procedimentos didático-pedagógicos.

2.3.1 Justificativa para a produção do material

No Capítulo I desta dissertação foram explicitadas as mudanças que estamos enfrentando na atual sociedade, conhecida como sociedade da informação, devido principalmente às NTICs e à necessidade de levar essas inovações para a sala de aula, para que não tenhamos dois mundos distintos: o interior e o exterior à sala de aula. A comunicação em língua inglesa também se faz cada vez mais importante nesse novo cenário. No entanto, os livros didáticos disponíveis no mercado, embora se proponham a trabalhar com as quatro habilidades, a maioria deles acaba se voltando mais à leitura e à gramática, em detrimento da prática oral. Além disso, mesmo os livros que são desenvolvidos especialmente para a conversação muitas vezes não trazem assuntos interessantes aos alunos, ou quando trazem são apenas alguns capítulos, o que não justifica a adoção do material, que muitas vezes tem um preço alto, por ser importado, na sua grande maioria.

Outra questão muito importante é o fato de o texto impresso ter um começo, meio e fim e não propiciar buscas por complementação no próprio livro no momento da aula. Daí a escolha por hipertextos, com todas as suas vantagens de não ser linear, possuir vários *links* possibilitando complementar as informações e sanar as dúvidas ou simplesmente curiosidades no momento em que elas surgem.

Por isso, a nossa iniciativa de trabalhar com a prática oral a partir do hipertexto: uma junção de dois fatores de alta relevância hoje em dia: a tecnologia e o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa

2.3.2 Objetivos do curso

Conforme já mencionado, para o desenvolvimento desta pesquisa foi oferecido um curso extracurricular de produção oral aos alunos de Licenciatura em Letras. A necessidade de se enfatizar a oralidade nos cursos de língua inglesa e em especial nos cursos de graduação que formarão futuros professores de língua estrangeira (neste caso, de língua

inglesa) é uma realidade, uma vez que pesquisas apontam a deficiência na competência linguística de muitos profissionais e, por isso, a relevância deste estudo.

Buscou-se traçar objetivos específicos que pudessem, ao término do curso, ter contribuído tanto para o desenvolvimento da prática oral quanto para o desenvolvimento do letramento digital e dos novos papéis de alunos e professores, além de promover o enriquecimento cultural dos alunos, por meio dos tópicos discutidos.

2.3.3 Concepções teóricas

Já explicitamos, nesta dissertação, que os materiais disponíveis no mercado para o ensino da língua inglesa, geralmente, não promovem condições necessárias para um curso com ênfase na prática oral, de maneira que contemple todos os estilos de aprendizagem e com assuntos que sejam do interesse da maioria dos alunos.

Além desse fato, ainda enfrentamos a questão das mudanças na sociedade atual, a sociedade da informação, devido à Internet, a qual os livros não conseguem acompanhar e faz-se necessário preparar os alunos para que não se sintam excluídos, pois ao mesmo tempo em que a tecnologia pode ser um fator de inclusão, pode também ser de exclusão. Conseqüentemente, fica evidente a necessidade de os cidadãos serem letrados digitalmente para que possam viver satisfatoriamente na SI.

Portanto, julgamos que um curso que utilize o hipertexto poderá promover o desenvolvimento de novos letramentos, em especial do letramento digital, e a partir da utilização que se faça do hipertexto, poderemos desenvolver a oralidade por meio de um ensino comunicativo, pois como veremos no tópico seguinte, os princípios do ensino comunicativo são coerentes com a noção dos novos letramentos.

2.3.4 Princípios do ensino comunicativo

O ensino comunicativo surgiu no início dos anos 1970, quando pesquisadores começaram a questionar os métodos de ensino utilizados até então, como, por exemplo, o método audiolingual, no qual o foco era na forma, a língua não era necessariamente contextualizada, o professor era quem detinha o controle na sala de aula e esperava-se que os alunos interagissem com a língua por meio de equipamentos eletrônicos, como gravadores,

por exemplo. Os alunos tinham que repetir frases faladas/gravadas por falantes nativos até que sua pronúncia ficasse bem semelhante.

Segundo Savignon (2001), os métodos e materiais de ensino eram divididos em quatro habilidades: compreensão auditiva (*listening*) e leitura (*reading*), que eram classificadas como habilidades passivas e comunicação oral (*speaking*) e escrita (*writing*), que eram consideradas como habilidades ativas.

No entanto, hoje, utilizando-se a abordagem comunicativa, todos os aprendizes são considerados “participantes na negociação de sentido”. (SAVIGNON, 2001, p. 14)

Para Almeida Filho (2007, p. 36),

Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica - o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e /ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (2007, p. 36)

Segundo o autor, podemos afirmar que o ensino comunicativo enfatiza a interação dos aprendizes por meio de atividades significativas. Essa definição também é compartilhada por Savignon (1972, apud SAVIGNON, 2001, p. 16), que “utilizou o termo ‘competência comunicativa’ para caracterizar a habilidade dos alunos de interagir com outros falantes, para realizarem atividades significativas”¹⁴.

Segundo Richards e Rodgers (1986), o ensino comunicativo, ou abordagem comunicativa, refere-se a um diverso conjunto de princípios que refletem uma visão e aprendizagem comunicativas da língua e que podem ser usadas para apoiar uma grande variedade de procedimentos na sala de aula. Estes princípios incluem:

- alunos aprendem uma língua usando-a para comunicar-se.
 - comunicação autêntica e significativa deveria ser o objetivo das atividades em sala de aula.
 - fluência é uma dimensão importante da comunicação.
 - comunicação envolve a integração de diferentes habilidades da língua.
 - aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativas e erros.¹⁵
- (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 172)

¹⁴ Minha tradução para: Savignon (1972) *used the term “communicative competence” to characterize the ability of classroom language learners to interact with other speakers, to make meaning.*

¹⁵ Minha tradução para: - *learners learn a language through using it to communicate. / - Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities. / Fluency is an important dimension of communication. / Communication involves the integration of different language skills. / Learning is a process of creative construction and involves trial and error.*

Outro fator importante é o insumo, que de acordo com Krashen (1982), desempenha um papel determinante na aquisição da língua estrangeira.

Concordamos com esse princípio, pois quanto mais insumo o aluno receber, mais conteúdo ele terá para comunicar-se, e o hipertexto, por ser não-linear e possuir vários *hiperlinks*, promove uma grande exposição a diferentes tipos de insumo. Todavia, compartilhamos da ideia de Barbirato e Borges (2009), as quais afirmam que além do insumo, a interação desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da língua alvo.

Nesse sentido, a abordagem comunicativa buscou promover mais atividades em pares e em grupos, aproximando-se às atividades vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula e “insumos mais significativos e relevantes para o aprendiz e interações que priorizam o sentido ao invés da forma”. (BARBIRATO e BORGES, 2009, p. 107)

Essa aproximação com atividades realizadas fora do contexto escolar reflete o atual papel da escola na sociedade da informação, o qual podemos relacionar com os princípios de aprendizagem investigados por Gee (2004) em relação ao uso de vídeo e jogos de computador. Segundo o autor, é “graças à tecnologia moderna que os jovens hoje em dia, estão frequentemente expostos, fora da sala de aula, a processos de aprendizagem mais profundos e enriquecedores que as formas de aprendizagem às quais eles são expostos nas escolas¹⁶” (GEE, 2004, p. 295). Em sua investigação sobre os princípios da aprendizagem¹⁷ que são construídos nos jogos de vídeo games e jogos de computadores, Gee destaca vários, entre eles:

1) a *aprendizagem é baseada em prática situada*. Essa teoria relaciona-se a uma das características da prática de letramento, a qual se refere ao contexto em que a situação, ou seja, a prática ocorre. Segundo Kleiman (2005, p.25),

A prática situada refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência.

¹⁶ Minha tradução para: *thanks to modern technology, young people today are often exposed outside school to processes of learning that are deeper and richer than the forms of learning to which they are exposed in schools.* (GEE, 2004, p.295)

¹⁷ Minha tradução para os princípios de aprendizagem propostos por Gee (2004): 1) *learning is based on situated practice*; 2) *There are lowered consequences for failure and taking risks*; 3) *the learning can customize the game to suit his or her style of learning*; 4) *explicit information/instruction is given “on demand” “just in time” in the game world*; 5) *learning is interactive*; 6) *there are multiple routes to solving a problem*; 7) *“basic skills” are not separated from higher-order skills*; 8) *meaning/knowledge is built up through various modalities (e.g., images, texts, symbols, interactions, abstract design, sound).*

A contextualização também é uma das características do ensino comunicativo. Finocchiaro e Brumfit (1983, apud RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 67), apresentam no seu quadro sobre as diferenças entre o método audiolingual e o ensino comunicativo que a “contextualização é uma premissa básica” do ensino comunicativo.

2) *há menores conseqüências para as falhas, o que permite assumir mais riscos.* De acordo com os princípios do ensino comunicativo, é por meio de tentativas e erros que se adquire a língua. Quando o aluno tem medo de errar ele não se arrisca e, portanto, não desenvolve a comunicação. Assumir riscos faz parte da negociação de sentidos, o que torna a aprendizagem mais significativa.

3) *o aprendiz pode personalizar o jogo para adequá-lo ao seu estilo de aprendizagem.* Esse princípio pode ser relacionado à análise de necessidades necessárias no planejamento do ensino comunicativo. O aluno sentir-se-á motivado se o assunto abordado em sala de aula for de seu interesse.

Podemos dizer que a utilização do hipertexto nas aulas de língua inglesa pode contribuir para esse princípio, uma vez que a partir dos *hyperlinks* o aluno pode acessar assuntos que mais lhe interessam, personalizando a aprendizagem de cada um.

4) *a informação/instrução específica, no mundo dos jogos, é dada “a pedidos” e “no momento”.* A abordagem comunicativa não se preocupa com o ensino explícito da gramática. A explicação dos itens gramaticais deve ser dada no momento em que surgirem as dúvidas, pois assim seu aprendizado será significativo. O foco do ensino comunicativo deve estar na comunicação e não na forma.

5) *a aprendizagem é interativa.* A interação é o princípio básico do ensino comunicativo. Para que haja comunicação há necessidade de interação. Segundo Barbirato e Borges (2009, p.100), “a abordagem comunicativa traz à baila a noção de que a linguagem é adquirida por meio da interação do aprendiz com o meio social em que ele vive e no qual ele desempenha um papel ativo”.

6) *há múltiplas rotas para resolver um problema.* Assim como no jogo há vários caminhos para se chegar ao final, na comunicação também. Isso ocorre por meio da negociação de sentidos. Se o aprendiz enfrenta dificuldades em expressar suas opiniões de uma maneira,

poderá buscar outros recursos para isso. Dessa forma, é importante que o professor propicie atividades por meio de diversos tipos de textos, para estimular as diferentes estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que o uso do hipertexto poderá facilitar muito, pois seus *links* permitem essa busca por diferentes tipos de textos, de acordo com o desejo de cada aprendiz, além também de desenvolver a autonomia do aluno.

7) “*habilidades básicas*” não são separadas de *habilidades mais complexas*. Por priorizarmos o uso de insumo autêntico nas aulas de língua inglesa, é praticamente impossível separar habilidades mais simples das mais complexas. Por exemplo, é muito difícil encontrar um texto autêntico utilizando apenas o presente simples. O ensino comunicativo preocupa-se, como já apresentado anteriormente, com a aprendizagem significativa e não com o desenvolvimento de habilidades separadamente.

8) o significado/conhecimento é construído por meio de várias modalidades (*imagens, textos, símbolos, interações, som*). As diferentes modalidades privilegiam diferentes estilos de aprendizagem, promovendo a motivação e aprendizagem colaborativa. Vemos no hipertexto, por suas características de não-linearidade e hipermodalidade, uma importante forma de apresentar diversas modalidades de textos verbais ou não verbais e com isso, a possibilidade de cada aprendiz seguir caminhos e modalidades diferentes, desenvolvendo uma maior interação e aprendizagem colaborativa.

Não podemos deixar de mencionar também, como contribuintes para o desenvolvimento da oralidade, a hipótese da topicalização (ELLIS, 1990) e a hipótese da produção ou hipótese do *output* (SWAIN, 2005), conforme nos referimos na introdução deste trabalho.

A hipótese da topicalização refere-se ao controle que o aluno tem sobre o tópico a ser discutido, e segundo Ellis (1990), quando os alunos controlam os tópicos que serão discutidos, a produção é enriquecida e poderá ainda servir de insumo para outros alunos, e a produção, segundo a hipótese do *output* (SWAIN, 2005), faz parte do processo de aprendizagem da segunda língua, pois conforme vão produzindo na língua alvo, os aprendizes ativam os processos cognitivos fazendo com que percebam possíveis problemas linguísticos.

Ainda segundo a hipótese do *output*, é na interação promovida pela produção dos alunos que os aprendizes colocam em ação a função do teste de hipóteses, pois o aluno ao perceber que não está sendo claro ou que gerou dúvidas entre os participantes, ele modifica a sua produção. Esse retorno (*feedback*) vai ajudá-lo no desenvolvimento da oralidade.

Com base nas concepções teóricas discutidas acima, julgamos que a utilização do hipertexto não apenas poderá atuar no desenvolvimento da oralidade, como também ajudará no desenvolvimento dos novos letramentos, do letramento digital e dos novos papéis que os aprendizes devem desempenhar na atual sociedade da informação.

2.3.5 Planejamento do curso

O planejamento de um curso de línguas é o momento em que o planejador ou professor do curso determina o conteúdo que será ministrado para certa turma e decide sobre o material didático a ser adotado ou a produção do mesmo.

Para o ensino e aprendizagem de línguas é fundamental um planejamento que contemple as necessidades dos aprendizes e a partir daí, é necessário definir os objetivos, conteúdo e avaliação. No nosso caso não nos preocupamos com avaliação no sentido de obtenção de notas, pois por ser um curso extracurricular, não haveria necessidade de notas para colocar no histórico do aluno. A nossa avaliação baseou-se nos auto-relatos dos alunos-participantes e nas entrevistas com grupo focal sobre a eficácia ou não do uso do hipertexto para o fim desejado: a prática oral.

Segundo Richards (2001), é necessário considerar os seguintes aspectos na preparação de um curso:

- A razão do curso – a ementa;
- Níveis de entrada e saída dos alunos;
- Escolha do conteúdo do curso;
- Sequenciação do conteúdo do curso;
- Planejamento do conteúdo do curso;
- Definição do objetivo do curso e o plano de sequência.

Todos esses processos não ocorrem necessariamente em uma ordem linear. Alguns podem ocorrer simultaneamente e muitos aspectos precisam ser revistos cada vez que o curso é oferecido.

Abaixo, uma breve descrição sobre cada uma dessas etapas.

2.3.5.1. Razão do curso – a ementa

Segundo Richards (2001), a ementa é o ponto de partida para o desenvolvimento do curso, pois procura responder às perguntas: para quem é o curso, sobre o que é e qual tipo de ensino e aprendizado ocorrerá durante o mesmo, ou seja, leva em consideração os papéis do professor e do aluno, assim como as crenças, princípios e objetivos que o curso refletirá. Essa etapa do planejamento serve de guia para as outras etapas.

No nosso caso, temos alunos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em português e inglês, portanto futuros professores de Língua Inglesa e para isso precisam desenvolver a prática oral, tanto para o cumprimento da profissão, quanto para atender a demanda da sociedade contemporânea. Por isso, a escolha em trabalhar com a prática oral, utilizando o hipertexto, ser de grande relevância.

Assim define-se a ementa desse curso: desenvolvimento da prática oral utilizando o hipertexto como recurso para proporcionar discussões e interações significativas. A utilização do hipertexto poderá refletir em uma mudança nos papéis dos alunos e professores, promovendo a autonomia e um papel mais ativo por parte dos alunos.

2.3.5.2 Descrição dos níveis de entrada e saída dos alunos

No planejamento de um curso de línguas é necessário determinar o nível de início do curso e também o nível esperado para os aprendizes ao final do mesmo.

Como os participantes da nossa pesquisa possuíam, no mínimo, o nível intermediário, seria possível que todos pudessem ler e compreender os textos, comunicar-se verbalmente e interagir, mesmo que com fluência diferenciada.

Ao final do curso, esperávamos que os alunos estivessem mais desinibidos e que o grau de interação e participação nas aulas estivesse mais elevado, com os alunos se expressando com maior naturalidade sobre diversos assuntos.

Como dissemos anteriormente, não estávamos preocupados com notas, mas sim com o processo como um todo.

2.3.5.3 Seleção do conteúdo do curso

A seleção do conteúdo constitui-se na questão mais básica do planejamento, pois reflete as pretensões e/ou hipóteses do planejador sobre a natureza da língua, seu uso e sua aprendizagem, quais elementos deverão ser contemplados e como serão organizados.

As informações coletadas durante a análise das necessidades contribuem para a escolha do conteúdo, assim como a abordagem do professor, o seu conhecimento sobre o assunto, níveis de proficiência dos alunos e a concepção de ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira¹⁸.

Para o nosso curso, a seleção do conteúdo foi feita por meio do questionário aplicado antes do início das aulas, com resposta à seguinte pergunta: *Quais temas você gostaria que fossem discutidos na aula de língua inglesa?*

As respostas foram: filme/cinema, atualidades, educação, literatura, música, mercado de trabalho, redes sociais e aspectos culturais.

No intuito de contemplar os interesses dos alunos, dividimos nossas aulas da seguinte maneira:

¹⁸ É importante ressaltar que neste trabalho os termos segunda língua ou língua estrangeira serão usados indistintamente.

Quadro 3: Tópicos das aulas

AULAS	TÓPICOS
AULA 1 (05/05)	<i>British culture: street parties</i>
AULA 2 (12/05)	Atualidades: <i>Royal wedding</i> (link com street parties)
AULA 3 (19/05)	Esportes / Atualidades: <i>London Olympic Games</i>
AULA 4 (26/05)	Países - informações gerais
AULA 5 (26/05)	Países - especificidades sobre diferentes países
AULA 6 (09/06)	Filmes - enredo
AULA 7 (09/06)	Filmes - atores e características específicas
AULA 8 (16/06)	Sistema Educacional

Fonte: O autor (2011)

Os tópicos sobre países e filmes suscitaram muitas discussões e interações, além de provocar diferentes tópicos acerca de cada um, tornando-se necessárias duas aulas para cada. Por exemplo, em relação a países, foram discutidos aspectos relacionados à geografia, cultura, alimentação e língua.

Logo, não foi possível realizar aulas sobre todos os tópicos sugeridos, entre eles música, como podemos observar no excerto do auto-relato final de A1:

“Os assuntos foram bem interessantes, pois englobavam coisas que todos nós gostávamos. Só senti falta de música.”

2.3.5.4 Definição dos objetivos e sequência

Esta etapa refere-se à distribuição do conteúdo pelo curso e também diz respeito à abrangência dos itens selecionados para o mesmo.

No entanto, para o nosso curso, não nos detivemos nesse item da sequenciação, pois não havia preocupação com conteúdo gramatical, ou necessidade de começar com um item mais fácil antes, para depois estudar o mais difícil.

Nosso objetivo era promover a prática oral por meio de assuntos que fossem do interesse dos alunos participantes, para que ficassem motivados a participar e interagir durante a fala dos colegas e, ao mesmo tempo, propiciar novas pesquisas, quando surgissem dúvidas, a fim de suscitar novas discussões.

2.3.5.5 Planejamento da estrutura do curso

O curso foi estruturado em oito aulas de uma hora cada e os tópicos foram escolhidos por meio do questionário respondido pelos participantes.

Ficou a critério da professora-pesquisadora preparar as aulas, escolher *sites* que contivessem os tópicos sugeridos pelos alunos e desenvolver/propor atividades que pudessem gerar discussões/interações.

A escolha por oito aulas deu-se devido aos participantes estarem finalizando o primeiro bimestre (durante a aplicação do questionário) e as oito aulas, sendo uma aula por semana, ser compatível com a duração do segundo bimestre.

No entanto, para ajustes de horário no decorrer do curso, duas aulas foram realizadas em um mesmo dia, conforme pode ser verificado no Quadro 3, acima.

2.4 Atividades com foco na oralidade

A partir da análise sobre assuntos que eram de interesse dos alunos-participantes da pesquisa, realizada por meio do questionário antes do início do curso, foram propostos hipertextos e algumas perguntas para nossas discussões em sala de aula.

É importante propor os assuntos sugeridos pelos alunos, pois para haver comunicação tem de haver motivação e isso será possível a partir dos tópicos, uma vez que eles serão o insumo que levará a discussões e interações entre os participantes e é a partir de interações que temos a aprendizagem e a verdadeira comunicação.

Segundo Richards e Rodgers (1986, p. 161),

Atividades que envolvem a verdadeira comunicação promovem a aprendizagem. Um segundo elemento é o princípio da tarefa: Atividades nas quais a língua é usada

para realizar tarefas significativas promovem a aprendizagem (JOHNSON, 1982). Um terceiro elemento é o princípio de ser significativo: Língua que é significativa para o aprendiz fortalece/ajuda o processo de aprendizagem.¹⁹

Portanto, para haver comunicação, há necessidade de interação. Segundo Richards e Rodgers (1986), o papel principal do professor é o de facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes da sala de aula, e entre esses participantes e as várias atividades e textos.

Outro fator muito importante para haver comunicação é o conhecimento sobre o assunto que será discutido. Nesse sentido, o hipertexto pode ajudar muito, pois a grande variedade de *links* permite que o aluno possa se aprofundar sobre o assunto ou tirar dúvidas sobre algo que não ficou muito claro. A sua não-linearidade propicia diferentes leituras, o que faz com que cada aluno tenha algo diferente a dizer e tenha controle do seu tópico, o que facilita a produção do aluno, segundo a hipótese da topicalização (ELLIS, 1990).

A hipermodalidade também pode auxiliar bastante a prática oral, uma vez que, caso o aluno tenha dificuldades no texto escrito, ele poderá acessar *links* que o levem a imagens, vídeo e áudio, ou seja, como explicitado no capítulo I, o hipertexto favorece os diferentes estilos de aprendizagem, o que pode favorecer a exposição, participação e interação dos alunos mais tímidos.

Julgamos que o hipertexto, por meio das características citadas acima, pode promover o ensino comunicativo, cujos principais princípios são a interação, a negociação de sentidos e a colaboração.

2.5 Os procedimentos didático-pedagógicos

Para o bom andamento do curso pedimos que cada aluno levasse o seu próprio *notebook* para a aula, bem como fones de ouvido para quando acessassem o recurso de áudio, de maneira que não atrapalhasse os demais participantes. No primeiro encontro em que foi explicado como seria o curso verificou-se que os participantes possuíam *notebooks* e apenas um deles preferia não levá-lo por motivos de segurança, uma vez que utilizava o ônibus como

¹⁹ Minha tradução para: *Activities that involve real communication promote learning. A second element is the task principle: Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning (Johnson, 1982). A third element is the meaningfulness principle: Language that is meaningful to the learner supports the learning process.* (RICHARDS AND RODGERS, 1986 p. 161)

transporte à universidade. Portanto, este participante fazia uso do *notebook* da professora-pesquisadora.

No início da aula, a professora pedia que os alunos apagassem o histórico antigo dos endereços acessados, para que pudessem, ao final de cada aula, copiar e enviar à professora, por *email*, os endereços que acessaram durante suas pesquisas. Dessa forma, seria possível verificar se foram utilizados vários *sites*, quem navegou mais, que tipo de *site* foi acessado e assim por diante²⁰.

Os alunos podiam acessar dicionários *online* para verificação de vocabulário e tinham liberdade para acessar qualquer *link* que os interessassem. Cada aluno deveria fazer suas pesquisas individualmente em seu próprio *notebook* e o curso foi realizado em um espaço com salas com acesso à Internet sem fio (rede *wireless*), pois dessa forma não haveria interferências com a presença de pessoas não pertencentes ao curso, uma vez que a sala de informática da universidade era aberta ao público e poderia atrapalhar e/ou inibir a discussão dos alunos-participantes.

As duas primeiras aulas foram direcionadas, ou seja, a professora-pesquisadora estipulou algumas questões que deveriam ser respondidas pelos alunos, para que aqueles que ainda não estivessem acostumados com hipertextos não ficassem perdidos e tivessem um norte a seguir. No entanto, eles tinham a liberdade de pesquisar outros fatos que achassem relevantes ou curiosos.

Houve aulas em que a professora simplesmente dizia o tópico da aula e os alunos ficavam livres para suas pesquisas, ou a professora sugeria um primeiro endereço eletrônico para acesso ao hipertexto e depois eles seguiam de acordo com suas necessidades e interesses.

Após a indicação do *site* que deveriam acessar ou do tópico que seria discutido, era dado um tempo aos alunos para buscar as informações, fazer pesquisas, ler, avaliar e sintetizar as informações que achassem relevantes para suas apresentações e discussões com os outros participantes. O tempo estipulado era em torno de 15 a 20 minutos, a menos que eles pedissem alguns minutos a mais, como aconteceu em algumas aulas. Após esse tempo, aconteciam as discussões/interações, às quais não era imposta nenhuma ordem, ou seja, os alunos ficavam sempre à vontade para decidir quem iniciaria as discussões.

²⁰ Estes dados não foram utilizados neste trabalho, mas poderão ser analisados em futuras pesquisas.

É importante ressaltar que durante as discussões era permitido aos participantes acessar qualquer endereço eletrônico e, conseqüentemente, quaisquer hipertextos e *links* para complementar alguma informação e mostrar alguma figura e/ou vídeo. Isso promovia maiores discussões e esclarecimentos de dúvidas, uma vez que o tempo disponível às pesquisas poderia não ser suficiente para explorar todo o conteúdo desejado, além das questões que surgiam no momento das interações. Era possível, também, acessar dicionários *online* para esclarecimentos de dúvidas de vocabulário e de pronúncia.

Pedimos para que os alunos anotassem durante as pesquisas alguns tópicos ou mesmo frases completas sobre o que iriam falar, para que servissem de guia durante a apresentação, pois a grande variedade de informação acessada poderia fazer com que eles se esquecessem ou se atrapalhassem na hora de apresentar/discutir sobre o tema. Essas anotações poderiam ser feitas em um arquivo do *Word* no próprio computador, não sendo necessária a utilização de materiais extras, como caderno, bloco de anotações, caneta ou lápis, por exemplo.

Assim, concluímos este capítulo, e daremos início ao capítulo 3, no qual responderemos às perguntas de pesquisa, por meio da análise dos dados e discussão dos resultados.

Capítulo III

Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentaremos as respostas às perguntas de pesquisa por meio da análise dos dados obtidos nas entrevistas com grupo focal, nas notas de campo da professora-pesquisadora e nos auto-relatos dos alunos-participantes.

No entanto, antes da análise dos dados, julgamos interessante trazer algumas informações sobre os alunos-participantes. É importante lembrar que antes do início do curso, aplicamos o questionário (Apêndice 2) aos alunos, pois queríamos saber as opiniões e expectativas deles em relação à utilização do hipertexto como recurso para promover a habilidade oral em Língua Inglesa. Algumas informações obtidas também serviriam para ajudar na produção e preparação do curso.

Optamos por identificar os alunos-participantes deste estudo por A seguido de um número de identificação para diferenciá-los e a professora-pesquisadora será identificada como PP, a fim de que suas identidades sejam preservadas.

No intuito de ajudar os alunos-participantes durante o curso, decidimos verificar qual a maior dificuldade que eles consideravam enfrentar em relação à língua inglesa: 2 alunos responderam prática oral, seguida por compreensão oral, 1 aluno respondeu apenas prática oral, 1 aluno respondeu gramática seguida pela prática oral e 1 aluno respondeu apenas gramática.

Dado nosso interesse na oralidade, buscamos conhecer também as dificuldades relacionadas a essa habilidade: 2 alunos responderam que a timidez é um empecilho para o desenvolvimento da habilidade oral, 2 alunos-participantes atribuíram a dificuldade à falta de conhecimento sobre o assunto e 1 aluno considerou o medo de errar e a auto-cobrança como fatores que atrapalham na comunicação oral.

Como prevíamos que o pouco conhecimento sobre determinado assunto poderia comprometer a produção oral, julgamos que seria importante discutir esse fato com os alunos-participantes. As respostas podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Respostas à pergunta 6 do questionário sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

ALUNOS	Em sua opinião, pouco conhecimento sobre o assunto abordado pode atrapalhar na produção oral?
A1	<i>Sim.</i>
A2	<i>Pode, sim. A partir do conhecimento é que nos posicionamos diante das diversas questões que nos circundam.</i>
A3	<i>Às vezes, pois há vezes em que, dado um assunto, a pessoa consegue desenvolver a produção oral, e ir complementando ao longo da discussão, e há vezes em que a pessoa não consegue desenvolver a prática oral porque não tem base.</i>
A4	<i>Para mim, sim, pois isso implica também em domínio do vocabulário.</i>
A5	<i>Acredito que sim, pois a falta de argumentos pode atrapalhar na busca de vocabulário e vice-versa.</i>

Fonte: O autor (2011)

É possível verificar que nossa hipótese é confirmada por meio das respostas dos alunos.

A hipermodalidade também nos interessava muito, pois acreditávamos que os diversos recursos presentes no hipertexto poderiam ajudar os alunos-participantes a desenvolverem a habilidade oral, uma vez que poderiam acessar os recursos que mais os agradavam ou os recursos que favoreciam seus estilos de aprendizagem. Portanto, questionamos os alunos-participantes com relação à hipermodalidade (recursos textuais, vídeo e imagens) presentes no hipertexto e eles foram unânimes em afirmar que acreditavam que a hipermodalidade ajudaria no desenvolvimento da oralidade. O aluno A4 acrescentou que com a hipermodalidade “o estímulo é maior e conseqüentemente a aquisição da língua” e o aluno-participante A5 respondeu:

A5: Com a disponibilização de outros recursos, o nível de vocabulário aumenta (ou pode aumentar) e também, devido à percepção auditiva, pelo menos a mim, me faz querer chegar a um nível de fluência mais rápido.

Assim, constatamos de modo geral, que a utilização do hipertexto como recurso para desenvolvimento da oralidade em língua inglesa vai ao encontro das expectativas dos alunos-participantes.

A fim de facilitar a compreensão da análise dos dados, optamos também por descrever resumidamente os tópicos utilizados para discussão nas aulas durante a realização do curso:

- aspectos sobre a cultura britânica,

- atualidades relacionadas à cultura britânica,
- esportes,
- questões gerais e culturais sobre países à escolha dos participantes,
- filmes e
- sistema educacional de diferentes países.

Todos os tópicos foram apresentados por meio de hipertextos, com exceção do tópico esportes, em que decidimos trabalhar primeiramente com um texto e depois com o hipertexto, para que os alunos-participantes pudessem compará-los em função da oralidade permitida por cada um deles.

A seguir, responderemos às perguntas de pesquisa propostas na introdução deste estudo. Acreditamos que com os diferentes instrumentos de coleta será possível fazer a triangulação dos dados.

Julgamos interessante separar as duas perguntas para facilitar a leitura e compreensão dos dados e resultados, porém é importante ressaltar que os dados obtidos para respondê-las estão intimamente correlacionados.

3.1 Qual a percepção do aluno sobre o hipertexto como recurso para desenvolvimento da habilidade oral?

A fim de responder a nossa primeira pergunta de pesquisa, optamos por descrever alguns acontecimentos ocorridos durante as aulas para proporcionar uma melhor compreensão dos dados e resultados obtidos.

Em uma das aulas (aula 3), decidimos discutir sobre o tópico esportes. Essa escolha deu-se pelo fato de que a maioria das pessoas, principalmente jovens, tem afinidade por algum esporte, mesmo que não sejam praticantes, além da grande variedade de esportes existentes, o que poderia gerar assunto para muitas discussões. Assim, a PP iniciou a aula com um *warm-up*, perguntando aos alunos-participantes se eles gostavam de esportes. Apenas dois disseram que não se interessavam muito pelo assunto. Em seguida, a PP sugeriu um *site* que apresentava um pequeno texto sobre as Olimpíadas de 2012 em Londres e, a partir da discussão sobre o texto, a PP perguntou aos alunos se as informações contidas naquele texto haviam sido suficientes ou se gostariam de obter mais informações.

Os alunos-participantes responderam que gostariam de obter mais informações, como por exemplo, quais seriam os esportes que participariam das Olimpíadas e também

gostariam de obter mais informações sobre os lugares em Londres onde esses esportes seriam realizados. Portanto, a professora-pesquisadora sugeriu mais dois endereços eletrônicos, a partir dos quais eles poderiam acessar o que quisessem, pois eram hipertextos e possuíam vários *links* que os levariam para onde desejassem.

A escolha feita pela PP, por um texto (Anexo 1) e hipertextos, foi justamente para verificar a percepção dos alunos em relação aos diferentes tipos de textos e comprovar se a prática oral realmente sofreria mudanças significativas quanto ao uso do hipertexto. É fundamental diferenciar texto de hipertexto. O texto não possui *links* que o conecta a outros recursos. Trata-se apenas, nesse caso, de uma transposição do texto impresso para o digital, ou seja, muda-se apenas a mídia. Já o hipertexto possui *links* que o interligam a outros textos, tanto escritos, visuais ou a um recurso com áudio.

Com relação ao texto, os alunos falaram bem pouco. Com aproximadamente uma frase cada um, eles extinguiram o conteúdo apresentado e não tinham mais nada para contribuir, uma vez que o que gostariam de falar não se encontrava no texto. Eles precisavam de mais informações. Os aprendizes disseram que se sentiram limitados, como podemos observar no auto-relato de A5:

A5: “*I felt limited, with nothing to speak*” (referindo-se ao texto) (auto-relato 1)²¹

Com a utilização do hipertexto eles puderam praticar a oralidade em Língua Inglesa durante um tempo muito maior, pois tinham conteúdo para conversar e interagir com os outros participantes. Quando se interessavam por um determinado esporte, havia a possibilidade de acessar *links* que os levassem às características específicas sobre o esporte, como equipamentos necessários, regras/regulamentos, diferentes modalidades do esporte, além de poderem acessar *links* sobre os locais onde os esportes aconteceriam nas Olimpíadas 2012 em Londres, fazendo com que conhecessem um pouco mais da cultura londrina, a partir dos acessos a várias localidades na cidade de Londres e arredores.

Segundo os participantes, o acesso a diferentes *links* tornava-os capazes de produzir mais a prática oral, além de possibilitar pesquisas que permitissem o entendimento de algo que poderia não ter ficado muito claro em um primeiro texto lido.

Os alunos-participantes expressaram essas ideias no primeiro auto-relato:

²¹ Como os alunos forneceram alguns dados em inglês, optei por mantê-los no formato original e apresentar a tradução. Tradução: A1: *Eu me senti limitado, sem nada para falar.*

A1: *“If I have more links to search, I’ll be able to speak more.”*²²

A1: *“Using one text we are supposed to focus in one idea, in one point of view, and because of it I couldn’t understand some parts of the text. Using more links (hypertexts), I could research the points that I didn’t understand and also search some curiosities”.*²³

A2: *It’s sure that the more tools you have, the more you can go deeper into a subject. Concerning that, texts with links allow us argue more and more about something. So, by using sites, we will have several ways to approach the same point, thing that the traditional texts don’t offer to their readers.*²⁴

A4: *Sem o recurso tecnológico (notebook/internet), a interação com os colegas é menor ou impossível, uma vez que nessa situação depende-se unicamente da bagagem de conhecimento de cada um. Já com o recurso, o alcance à informação é maior e imediata.*

O acesso aos diferentes *links*, e com isso às diferentes ideias, outros pontos de vista e maior possibilidade de prática oral, citados pelos alunos-participantes, é possível devido à característica de não-linearidade do hipertexto, que segundo Xavier (2009), permite ao hiperleitor circular por vários sítios, propiciando mais saber ou pelo menos, mais informações e também permite, segundo Buzato (2001), que o aluno controle o que, como e a ordem em que aprende, além de uma variedade maior de meios para expressar seu entendimento.

Nesse sentido, podemos relacionar essa característica do hipertexto à hipótese da topicalização (ELLIS, 1990), a qual sugere que a produção dos alunos é enriquecida à medida que eles têm a chance de nomear os tópicos a serem discutidos e controlar o seu desenvolvimento. Segundo Ellis (1986) citado por ELLIS (1990, p.123-124) “o trabalho de fluência em sala de aula (isto é, atividades criadas para permitir que os aprendizes usem seus recursos em comunicação natural), é intensificada quando passamos o controle do tópico para o aprendiz”²⁵.

Para Ellis (1990 p. 125), “esse tipo de produção pode servir como insumo valioso para outros alunos”.²⁶ Acrescenta, ainda, que o aprendiz beneficiar-se-ia muito mais

²² Tradução: *Se eu tivesse mais links, eu seria capaz de falar mais.*

²³ Tradução: A1: *Usando um texto, nós focamos em uma ideia, em um ponto de vista, e devido a isto, eu não pude compreender algumas partes do texto. Usando mais links eu pude buscar os pontos que não entendi e também pesquisar algumas curiosidades.*

²⁴ Tradução: A2: *É claro que quanto mais ferramentas você possui, mais você pode aprofundar um assunto. Levando esse fato em consideração, textos com links nos permitem discutir cada vez mais sobre alguma coisa. Portanto, usando sites, nós teremos várias maneiras de abordar o mesmo ponto, coisa que os textos tradicionais não oferecem a seus leitores.*

²⁵ Minha tradução para: *fluency-work in the classroom (i.e. activities designed to allow the learners to use their existing resources in natural communication) is enhanced by handing topic control over to the learner.* (ELLIS, 1986, apud ELLIS, 1990, p. 123-124)

²⁶ Minha tradução para: *This kind of output can serve as valuable input for other learners.* (ELLIS, 1990, p. 125)

de um tópico iniciado por outro aprendiz do que de um tópico iniciado pelo professor e embora a produção seja um fator que deve ser enfatizado, é importante lembrar que essa produção acontece em um contexto de interação.

A hipermodalidade também aparece como um aspecto bastante relevante nos relatos. Vale lembrar que Lemke (2002) a definiu como uma maneira de nomear interações de palavras, imagens e som na hipermídia, o que segundo os participantes, foi um fator preponderante para promover a prática oral.

Em uma comparação do texto com o hipertexto, o aluno-participante A2 relatou:

A2: Another point is that this technological tool makes the reading and the interaction much more dynamic, interesting, exciting, because the student has around him different genres, like video, picture, etc., by working as complementary data.

*In short, surf the Net is a lot of profitable certainly.*²⁷ (auto-relato 1)

Podemos notar, de acordo com o relato acima, no qual o aluno-participante utiliza os adjetivos “*dynamic, interesting, exciting*”, que a hipermodalidade também promove a motivação por tornar a leitura mais dinâmica com suas variedades de estilos: texto verbal, áudio e imagens, o que segundo Khan (1997, apud BUZATO, 2001) dá suporte aos diferentes estilos de aprendizagem, o qual é denominado de “multimediatismo”.

Essa característica vai ao encontro de um dos princípios de aprendizagem proposto por Gee (2004, p.295), o qual fala que o “aprendiz pode personalizar o jogo para adequá-lo ao seu estilo de aprendizagem”. A hipermodalidade permite ao aprendiz acessar *links* que contemplem seu estilo de aprendizagem.

Com relação à aula em que discutimos sobre países, os alunos ficaram bastante entusiasmados quando A2 disse que sua pesquisa foi sobre a Austrália. Então a professora perguntou se gostariam de visitar esse país e pediu que dessem suas opiniões (todas as discussões foram feitas na Língua Inglesa). Depois dos comentários de todos, A2 começou efetivamente sua apresentação, a qual sofreu várias interações dos outros participantes, que buscavam mais informações em tempo real. A5, por exemplo, buscou um vídeo na Internet para mostrar o sotaque dos australianos. A3 acrescentou que os nativos desse país usam muitas gírias e falou sobre algumas delas. Isso fez com que todos pesquisassem um pouco mais sobre gírias na Austrália e discutissem sobre o assunto, o que nos confirma que o

²⁷ Tradução: *Outro ponto é que essa ferramenta tecnológica torna a leitura e a interação muito mais dinâmica, interessante e estimulante, porque o aluno tem ao seu redor diferentes gêneros, como vídeo, figuras, etc. funcionando como dados complementares. Em resumo, navegar na Internet é certamente muito lucrativo.*

interesse pelo tópico promove um dos princípios interativos que Brown (2007, p.73) denomina de “espontaneidade/disposição para se comunicar”²⁸, o que resulta tanto em produção do aprendiz quanto em insumo para o aprendiz. Segundo o autor, esse princípio requer uma atitude do aprendiz que diz, “Eu **quero** atingir os outros e comunicar”²⁹. (grifo no original).

Barbirato e Borges (2009, p.107), defendem que “além do insumo, a interação desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da língua-alvo”, princípio que podemos relacionar com Gee (2004, p. 295), quando diz que “a aprendizagem é interativa”. Além disso, é possível notar que as interações proporcionaram o trabalho colaborativo.

Nas entrevistas com grupo focal realizadas após as discussões sobre o tópico “países”, os alunos-participantes debateram sobre o uso do hipertexto como recurso para promover a prática oral e relataram que o hipertexto propiciou uma grande quantidade de informação, com um *link* levando a outro, e segundo eles, esse fato fez com que se comunicassem bastante, desenvolvendo a oralidade, pois todos tinham uma informação a acrescentar ou um comentário a fazer. Disseram, ainda, que foram lendo e coletando os dados gerais, anotando alguns em um arquivo no próprio computador, para que não se esquecessem na hora em que fossem apresentar aos outros participantes.

Quanto à interação, foram unânimes em afirmar que os diversos recursos proporcionados por meio da hipermodalidade os ajudaram bastante na produção oral, pois puderam também fazer comentários dos vídeos e imagens, e não somente do texto verbal, o que nos mostra que a variedade de insumo é importante, uma vez que dificilmente teremos uma sala totalmente homogênea. É comum encontrarmos, em uma mesma sala de aula, alunos que tenham diferentes níveis de conhecimento linguístico e cultural, velocidade de aprendizagem, desenvolvimento intelectual, além dos diferentes estilos de aprendizagem e preferências e segundo Harmer³⁰ (2007, p.128), “uma maneira de oferecer conteúdo diferente é permitir aos alunos fazerem escolhas sobre com qual material eles querem trabalhar”³¹.

Nesse sentido, acreditamos que o hipertexto facilita o trabalho do professor, pois sua hipermodalidade permite a presença de “vários tipos de materiais”. Podemos ainda relacionar a hipermodalidade com o princípio de aprendizagem de Gee (2004, p.295), quando

²⁸ Minha tradução para: *Willingness to Communicate*. (BROWN, 2007, p.73)

²⁹ Minha tradução para: “I want to reach out to others and communicate”. (grifo no original) (BROWN, 2007)

³⁰ Jeremy Harmer é editor e autor de vários livros que abordam questões gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e também promove cursos de treinamento para professores em várias partes do mundo. Portanto, julgamos importante enfatizar que ele busca na literatura as suas considerações, uma vez que não é pesquisador.

³¹ Minha tradução para: *One way of offering different content is to allow students to make choices about what material they are going to work with*. (HARMER, 2007, p. 128)

diz que “o significado/conhecimento é constituído por meio de várias modalidades (imagens, textos, símbolos, interações, som”.

Em uma comparação com o mesmo tipo de atividade, uma apresentação sobre um país, que deveriam fazer para uma disciplina do curso regular da graduação em Licenciatura em Letras, para a qual os alunos tiveram algumas semanas para a preparação, os alunos-participantes disseram que não interagiram com a mesma riqueza de informações com que fizeram neste curso, com a utilização do hipertexto, pois, segundo eles, na aula “tradicional”, eles não tinham como buscar mais informações no momento da apresentação para complementarem as falas ou buscar curiosidades, como podemos verificar também em um excerto do auto-relato de A4.

A4: Sem o recurso tecnológico (notebook), a interação com os colegas é menor ou impossível, uma vez que nessa situação depende-se unicamente da bagagem de conhecimento de cada um. Já com o recurso, o alcance à informação é maior e imediata. (auto-relato)

Esse fato reforça o papel do insumo que, segundo Krashen (1982), é um fator determinante na aquisição da língua estrangeira, além de enfatizar uma das características que são propiciadas pela Internet que é a multidisciplinaridade, ou seja, acesso a uma variedade de diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto. (KHAN,1997, apud BUZATO, 2001).

Os participantes também acrescentaram que na aula tradicional não se sentiam à vontade para fazer perguntas ao grupo que estava apresentando, pois eles poderiam não saber a resposta e talvez perder nota por isso, conforme auto-relato abaixo:

A5: Se o grupo tivesse acesso à Internet no momento da apresentação, ficaria mais fácil, pois se não soubessem a resposta, poderiam buscá-la. E se todos estivessem conectados à Internet, poderiam ter contribuído muito mais.

Um dos princípios de aprendizagem propostos por Gee (2004, p.295): “há menores conseqüências para as falhas, o que permite assumir mais riscos”, vai contra o que ocorreu na sala de aula, pois por medo de errar, mais especificamente nesse caso, fazer com que o outro grupo cometesse algum erro, os alunos-participantes não se arriscaram e, portanto não desenvolveram a comunicação.

As descrições acima demonstram as velhas práticas que ocorrem na sala de aula. Um grupo faz uma apresentação enquanto os outros assistem, sem que ocorra a interação entre os aprendizes. Não podemos afirmar que esse tipo de apresentação não promove a aprendizagem da língua inglesa, afinal os alunos tiveram que fazer suas pesquisas e

provavelmente procuraram textos diferentes e acessaram dicionários quando necessário. Todavia, a falta de interação ou a pouca interação não promoveu o trabalho colaborativo e conseqüentemente, não proporcionou a interação necessária para uma produção oral efetiva. Dessa forma, podemos dizer que as novas práticas de linguagem realizadas no curso com a utilização do hipertexto, segundo os auto-relatos, grupo focal e as notas de observação da PP foram mais eficazes em relação ao desenvolvimento da oralidade, além de promover as novas formas de aprender, citados por Xavier (2005).

Assim como a discussão sobre os diferentes países, principalmente a Austrália, o tópico sobre filmes foi muito bem recebido pelos alunos, os quais se mostraram bastante motivados. Antes da pesquisa de aproximadamente 20 minutos, foi realizado um *warm-up* no qual discutimos, em inglês, se gostavam de filme, tipos de filme e quais os últimos filmes que haviam assistido. Em seguida, os alunos-participantes começaram suas apresentações. A5, como em todas as aulas, foi o primeiro a fazer a apresentação, a qual foi baseada principalmente em vídeos. Em seguida, tivemos a apresentação de A3, que falou sobre um filme pouco conhecido, fazendo com que A5 buscasse uma imagem com os personagens do filme e pedisse que A3 explicasse quem eram eles.

A1 decidiu falar sobre um filme nacional e começou sua discussão dizendo que considerava um pouco estranha a tradução que fizeram em inglês para um dos personagens. Então eles checaram o vocabulário e pronúncia no dicionário *online*. A1 também mostrou várias figuras dos personagens e dos atores. Enquanto isso, A3, que também estava navegando na Internet, buscou e apresentou algumas informações sobre o diretor do filme e uma das atrizes. Durante a apresentação, A1 disse que não sabia como falar uma palavra em inglês e A2 prontamente buscou a palavra em seu dicionário digital.

Durante a apresentação de A4, A5 mostrou uma imagem e discutiu sobre a mesma com A4. A3 também mostrou imagens sobre o filme escolhido por A4, e todos interagiram nas discussões e apresentaram também algumas curiosidades sobre o filme, as quais foram acessadas no momento das interações. A1 disse que havia um *site* oficial do filme em português e que havia um jogo, sobre o qual todos conversaram.

O aluno-participante A2 foi o último a fazer a apresentação e acabou lendo um pouco. A1, A3 e A5 encontraram algumas imagens e discutiram sobre os atores do filme, fazendo com que A2 ficasse mais à vontade e interagisse mais. Como discutiram também sobre o sotaque de um dos personagens, A5, que possuía o filme em seu computador, mostrou uma parte para que todos pudessem verificar.

Podemos notar, novamente, que houve muita interação durante as discussões e nesse sentido, concordamos com Barbirato e Borges (2009, p.112), quando dizem que:

atividades que priorizem a interação significativa (nos moldes destacados pelo interacionismo, privilegiando um processo de comunicação circular e participações relevantes) podem ser mais efetivas para o processo de ensino e aquisição de línguas.

Durante o grupo focal realizado após as apresentações e discussões, os alunos participantes falaram sobre quais recursos mais utilizaram.

60% disseram ter utilizado vídeos e figuras/imagens enquanto 40% utilizaram texto verbal, o que comprova que os diferentes recursos podem ajudar na produção oral, conforme verificamos nos excertos abaixo:

A2: O hipertexto torna muito mais interessantes as discussões ao permitir que o aluno se utilize dos mais variados gêneros internéticos, tais como: textos, vídeos e figuras, travando uma interação muito mais significativa com seus colegas.

A4: O contato com outros recursos além do texto, como imagens, vídeos, legendas, etc., ajuda o estudante a desenvolver um raciocínio diferente para se expressar, pensando mais profundamente em palavras, expressões, buscando outras formas de se expressar e procurar dizer o que gostaria.

A5: As imagens são mais auto-explicativas e ajudam a mostrar o próprio texto.

Em uma avaliação geral sobre a aula, os alunos-participantes disseram que o assunto era interessante, o que ajudou a promover a motivação e, conseqüentemente, a interação. No entanto, A2 disse que ficou nervoso e acabou lendo um pouco, pois o assunto, segundo ele, não foi muito motivador. Porém, podemos perceber que, apesar de ter lido um pouco e não estar muito à vontade na sua apresentação, a participação colaborativa dos outros alunos, no sentido de questionarem algumas informações apresentadas por A2, fez com que ele produzisse mais a oralidade, interagindo com os outros participantes. Os questionamentos foram baseados não somente na fala de A2, mas também em pesquisas realizadas na Internet no momento em que A2 fazia a apresentação.

No trecho da fala de A5, “quando tem interesse, a desenvoltura é melhor”, podemos comprovar que o fator motivação influencia muito na prática oral. Harmer (2007) afirma que para manter a motivação do aprendiz é necessário que ele realize coisas que tenha prazer em fazer e que a escolha do professor pela atividade a ser realizada tem um papel muito importante no engajamento contínuo do aprendiz com o processo de aprendizagem.

Para a última aula, decidimos fazer algo um pouco diferente. Duas semanas antes, pedimos aos alunos que fizessem uma pesquisa, em casa, sobre o sistema educacional em um país de sua escolha. Esse havia sido um tema proposto por um dos alunos participantes e como pensamos que o assunto poderia ser muito denso para uma pesquisa em apenas 20 minutos e não disporíamos de mais tempo, pois seria o nosso último dia de curso, optamos em trazer as apresentações já prontas.

Cada aluno falou sobre o sistema educacional de um país distinto. Embora, como já mencionado em outra aula, esta não era uma preocupação nossa, pois pela não-linearidade do hipertexto e, também por sua hipermodalidade, seria pouco provável que os alunos possuíssem somente informações iguais.

Porém, essa nossa aula foi atípica, pois não foi possível conexão com a Internet, devido a uma tempestade que havia tido no dia anterior na cidade. No entanto, o que a princípio parecia ser um problema, acabou sendo útil para que pudéssemos fazer uma comparação entre uma aula em que podíamos utilizar o hipertexto e uma em que isso não fosse possível.

Segundo dados obtidos no grupo focal, notas de campo da PP e nos auto-relatos, é possível afirmar que, nessa aula, a interação ficou restrita e, portanto, prejudicada, pois os alunos-participantes mais ouviram que discutiram. Esse fato comprova que a utilização do hipertexto pode promover o desenvolvimento da habilidade oral por meio de sua característica de não-linearidade, a qual permite ao hiperleitor “navegar” por onde desejar, além de pesquisar informações complementares. De acordo com os alunos, quando se tem acesso à Internet é possível pesquisar sobre o assunto que está sendo apresentado e trazer mais informações para discussão, de maneira colaborativa, por meio das interações.

No entanto, sem o acesso à Internet, as interações ficaram baseadas no conhecimento que eles já possuíam e, às vezes, como ocorreram com as apresentações de A3 e A4, por não possuírem conhecimento algum sobre o sistema educacional dos países apresentados por eles, praticamente só ouviram, com exceção de algumas perguntas que fizeram e que muitas vezes ficavam sem respostas, pois o aluno não havia pesquisado determinada informação e não havia o recurso da Internet para fazer pesquisas naquele momento.

O excerto do auto-relato final de A1 demonstra como foi para os alunos-participantes ficarem sem o recurso da Internet:

A1: O dia sem internet foi bem ruim, pois ficamos detidos somente em um texto, o que não foi muito produtivo.

Com a utilização do hipertexto, segundo o aluno-participante A5, as pessoas não tendem a focar em um único aspecto, pois o hipertexto “abre um mundo de possibilidades de informações que completam e enriquecem de maneira satisfatória toda pesquisa realizada.” Segundo A2, em seu auto-relato final, ao fazer uso do hipertexto o aluno “tem a oportunidade de dar início a uma discussão sob outro aspecto que possa ter chamado sua atenção”.

Esses dados vão ao encontro do que Brown (2007, p. 332) afirma ser um dos princípios para ensinar as habilidades da fala: “dar aos alunos oportunidades para iniciar a comunicação oral”, pois parte da competência comunicativa, segundo o autor, “é a habilidade de iniciar conversas, nomear tópicos, fazer perguntas, controlar as conversas e mudar o assunto³²”.

A hipermodalidade e a não-linearidade foram vistas pelos alunos como fatores que mais influenciaram positivamente no desenvolvimento da prática oral, pois lhes despertaram para várias outras discussões, uma vez que eles seguiam caminhos diferentes por meio dos *links*. Fatores esses que podemos relacionar a outro princípio de aprendizagem proposto por Gee (2004, p.295), o qual diz que “há múltiplas rotas para resolver um problema”, conforme podemos observar em alguns trechos dos auto-relatos.

A5: A facilidade com que tivemos acesso a diversas informações, a rapidez e a densidade de conteúdo, levando em conta que cada site visitado traz informações diferentes, logo, um complementa o outro, enriqueceu de forma satisfatória as discussões, uma vez que cada aluno tinha acesso a diversos recursos, como vídeo, música, texto e imagens para usar como base para seu discurso.

A grande quantidade de informação disponível por meio dos *links* presentes no hipertexto favorece, também, os alunos mais tímidos, os quais geralmente ficam quietos a maior parte da aula, tentando criar coragem para se expor e, quando isso ocorre, pode ser tarde demais. O excerto abaixo, do auto-relato de A2, comprova esse fato:

A2: Nas aulas de língua estrangeira tradicionais, às vezes, o aluno mais introvertido, ao deixar para tecer seus comentários a respeito de um determinado assunto proposto pelo professor no fim da aula, frustra-se por outro aluno tê-los

³² Minha tradução para: *Parto f oral communication competence is the ability to initiate conversations, to nominate topics, to ask questions, to control conversations, and to change the subject.* (BROWN, 2007, p.332)

feito. Nessas circunstâncias, tal aluno pode acabar sendo ofuscado por não haver mais o que dizer a respeito.

Fazendo uso do hipertexto, esse aluno tem a oportunidade de dar início a uma discussão sob outro aspecto que possa ter chamado sua atenção. Digo isso por experiência própria.

Os depoimentos nos auto-relatos também confirmam que a utilização do hipertexto na aula de Língua Inglesa propiciou muitas interações, as quais desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, de acordo com as discussões já realizadas neste estudo.

A4: Gostei da experiência e acredito que o uso do hipertexto em sala de aula seria uma ótima opção para se trabalhar a língua com os alunos, pois há uma interação mais dinâmica e prática com a língua.

A4: O hipertexto também é bastante útil para trabalhar em grupo, havendo troca de informação, comunicação e bastante conversa, como ocorreu conosco em nossos encontros.

Segundo Richards e Rodgers (1986), a aprendizagem ocorre quando envolve verdadeira comunicação e quando a língua é utilizada para realizar tarefas significativas, o que pôde ser verificado nas notas de campo feitas em sala de aula pela professora-pesquisadora. O interesse provocado pelos assuntos discutidos talvez tenha sido uma das principais causas do interesse que gerou a motivação, ou seja, um fator está intimamente ligado a outro: interesse pelo assunto leva à motivação e conseqüentemente, à interação. É importante ressaltar, novamente, que um dos motivos do interesse muitas vezes se dá pela utilização do hipertexto, o qual permite que se faça a escolha do caminho que se pretende seguir.

Em outro depoimento, temos a informação de que o aluno-participante A2 conseguiu emitir suas opiniões, apesar da falta de informações a respeito de um dado assunto, pois segundo ele, era possível “dispor da Internet para pesquisar e de um dicionário cujos verbetes fossem acompanhados da devida pronúncia”, ou seja, conhecimento de vocabulário e pronúncia correta, também podem ajudar no desenvolvimento da prática oral.

Sendo assim, é importante ressaltar que *enriquecimento de vocabulário* é outro item que os alunos-participantes apontaram como positivo em relação à aula em que o hipertexto foi utilizado. Todos afirmaram que encontraram muito vocabulário novo nos hipertextos pesquisados e que procuraram essas palavras em um dicionário *online*, para saber a definição e também a pronúncia. O aluno-participante A4 disse que para “montar” o texto que vai apresentar, procura várias palavras no dicionário e A2 disse que está usando o

vocabulário novo adquirido durante as aulas, até mesmo em provas do curso de graduação em Licenciatura em Letras.

Podemos confirmar esses dados nos excertos abaixo:

A2: O fato de, a cada palavra desconhecida, eu lançar mão do dicionário, possibilitou que meu vocabulário enriquecesse sobremaneira. Várias dessas novas palavras me foram bastante úteis nas aulas de inglês constantes da grade curricular do curso.

A4: Um dos aspectos que eu considero mais importantes em ter participado dos encontros foi a conscientização do uso do dicionário on-line. Tenho costume de utilizar o Google Tradutor, fazendo as adaptações necessárias quando preciso. No entanto, ao ver os colegas utilizarem o dicionário Oxford, percebi que era um recurso mais sofisticado e mais enriquecedor e passei a fazer uso dele durante os encontros e algumas vezes em casa.

A4: “Com o recurso tecnológico em mãos, o vocabulário é melhor enriquecido, pois além do contato com links diversos que auxiliam na busca do significado das palavras, as imagens disponíveis também são um ótimo meio para se aprender, além da eventual consulta aos colegas.”

De acordo com Braga (2004, p. 152), “a imagem agregada ao texto verbal pode contribuir positivamente para a retenção de vocabulário em língua estrangeira”. Ainda nesse sentido, segundo Souza e Braga (SOUZA, 2004, p. 99),

a multimodalidade oferece meios de reapresentação dos insumos linguísticos de modo a favorecer a aquisição lexical, sem que o aluno perca o interesse e a motivação, uma condição essencial para a internalização do léxico, da gramática e das normas pragmáticas que subjazem ao uso da língua-alvo.

Segundo Gattolin (2005, p.149), fundamentada em Nation (1990), o conhecimento de vocabulário de uma língua estrangeira só se dará caso o aluno seja exposto várias vezes ao mesmo insumo, conforme podemos verificar a seguir:

É condição mínima que o aluno se exponha ao mesmo insumo diversas vezes e em diferentes contextos, use a língua de forma oral e escrita, reconheça e compreenda o que ouve e o que lê. Paralelamente, faz-se necessária uma ênfase no vocabulário para que a informação seja adequadamente processada e o conhecimento adquirido. Caso contrário, nossos alunos continuarão a construir apenas um conhecimento superficial da LE.

Os alunos participantes finalizaram seus relatos emitindo uma opinião geral sobre a experiência da utilização do hipertexto como recurso para promover a comunicação oral em Língua Inglesa por meio de novas práticas de linguagem. Como podemos observar

nos trechos abaixo foi uma experiência muito proveitosa e com resultados positivos, segundo os alunos-participantes.

A1: As minhas impressões sobre aulas com o hipertexto são que se estes forem guiados corretamente, serão de uma grande ajuda para os alunos, pois será uma aula diferente, e com certeza motivará muito mais os alunos.

A2: A princípio, meio temeroso quanto ao andamento das aulas, pude perceber quão importantes tais discussões estavam sendo para o melhoramento das minhas habilidades em língua inglesa. Creio que tenha conseguido transpor a barreira da timidez, emitindo minhas opiniões a respeito de um dado assunto ainda que num grupo bastante pequeno de alunos, e, eminentemente, a da falta de informação ao dispor da internet para pesquisar e de um dicionário cujos verbetes fossem acompanhados da devida pronúncia.

... Por fim, só posso avaliar como sendo positiva a experiência.

A4: Gostei da experiência e acredito que o uso do hipertexto em sala de aula seria uma ótima opção para se trabalhar a língua com os alunos, pois há uma interação mais dinâmica e prática com a língua.

A5: Satisfatório e muito enriquecedor são duas das principais palavras que posso descrever este projeto. O hipertexto facilita, de fato, nosso acesso a diversas fontes de informação e de cultura, uma vez que cada link nos leva a outro, completando e satisfazendo o desejo de quero mais informação.

Na visão da PP, é possível afirmar que o hipertexto, por meio dos *hyperlinks*, propiciou a interação e a comunicação entre os aprendizes, pois a grande variedade de informações disponíveis facilitou a produção oral, uma vez que todos os alunos-participantes tinham uma informação diferente a acrescentar, além das possíveis buscas realizadas durante as interações para responder a questões e curiosidades que surgiam no momento da discussão.

É importante notar, no entanto, que o grau de interação ocorreu também devido ao interesse pelo assunto, que a princípio pode não ter parecido muito envolvente para todos os participantes, mas que no decorrer das pesquisas/buscas e apresentações, foi sendo despertado por meio dos *links* que eram acessados de acordo com a necessidade e desejos dos alunos-participantes.

Nossa ideia principal era a de coletar dados para verificar a percepção dos alunos sobre o hipertexto como recurso para desenvolvimento da habilidade oral, porém os dados obtidos parecem contribuir não somente para as percepções, mas também para a eficácia da utilização do hipertexto nas aulas de língua inglesa para promover a habilidade oral, possível devido as suas características de hipermodalidade e não-linearidade, as quais permitem que o hiperleitor siga pelo caminho que mais o satisfaça, tanto pelo interesse no assunto quanto pelo seu estilo de aprendizagem.

É importante ressaltar que a hiperleitura pode levar à multiautoria, ou seja, conforme o hiperleitor segue seus caminhos, ele constrói seu próprio texto. No entanto, neste trabalho não vamos nos aprofundar sobre a questão de autoria e multiautoria.

3.2 A utilização do hipertexto e, conseqüentemente, da Internet ajuda a desenvolver o letramento digital e os novos papéis dos alunos e professores na sociedade da informação?

Para responder à segunda pergunta de pesquisa vamos, também, utilizar os dados obtidos no curso, por meio das entrevistas do grupo focal, das notas de campo da PP e dos auto-relatos dos alunos-participantes. Assim como foi feito no item 3.1 (resposta à primeira pergunta de pesquisa), descreveremos alguns trechos das aulas para facilitar a análise dos dados e discussão dos resultados.

Na primeira aula, a professora-pesquisadora apresentou as explicações, em português, sobre como seria a aula, para que não houvesse nenhum tipo de dúvida; indicou o primeiro *site* que deveriam acessar e uma lista de perguntas³³ para responderem. Avisou que a lista funcionaria como um guia e caso não conseguissem responder a todas as questões, não haveria problemas e poderiam acessar, a partir daquele endereço eletrônico, o *link* que quisessem para adquirir novas informações que achassem relevantes ou tivessem curiosidade em saber.

A lista de perguntas serviria como um guia para aos alunos, para que tivessem um norte sobre o que pesquisar e não ficassem perdidos em meio a tanta informação e corresse o risco de “*infoxicação*” (COLL e MONEREO, 2010). Essa aula seria, também, um primeiro passo ao desenvolvimento do letramento digital.

Como os alunos-participantes poderiam acessar o vocabulário que quisessem, A3 perguntou sobre *sites* de dicionários em inglês, o que nos demonstra que nem todos os alunos sabem utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para a prática pedagógica, cabendo à escola e ao professor esse papel.

O participante A1 deu uma sugestão (www.dictionary.com), PP sugeriu *Cambridge Dictionary Online* e outro participante indicou <http://oxforddictionaries.com>. A4, que na primeira aula usava somente o *Google Tradutor*, ao ver o quanto os outros

³³ Lista de perguntas: a) *What is a Street Party?* b) *Give an example of an event that promoted a lot of street parties.* c) *What kind of clothes do people wear?* d) *What can you say about the decoration?* e) *is it good for communities? What do people say about it?* f) *Make a list of new vocabulary.* g) *Other information.*

participantes utilizavam o dicionário *online*, passou a usá-lo também, como podemos verificar no excerto abaixo, retirado do primeiro auto-relato:

A4: *“Quanto ao uso do dicionário, acatei a dica de meus colegas e tenho usado o site Oxford Dictionary, com eventuais consultas ao Google Tradutor para confirmação de algo que tenha me gerado dúvida”.*

Após o período para pesquisas e leituras, A5 começou a discussão, seguido por A3, A1, A4 e por último A2.

Algumas palavras interessantes e desconhecidas para alguns alunos foram apresentadas por A2 e A5. A2 também fez uma pergunta durante a sua apresentação (*What’s the Big Lunch*?) e como os participantes não sabiam a resposta, eles fizeram buscas na Internet no momento em que surgiu a dúvida e discutiram o assunto.

A possibilidade de busca pela informação em tempo real, no momento em que surge a dúvida, graças à Internet, contempla o imediatismo, uma das características dos alunos que vivem na sociedade da informação, ou seja, a instantaneidade na busca por soluções, que pode ser comprovado no excerto do primeiro auto-relato de A2:

A2: *“A general advantage (of hypertexts) is the speed to get information.”³⁴*

O imediatismo, ou seja, o desejo de obter as informações rapidamente, que Pennington (apud BUZATO, 2001) chamou de *“fingertips effect”*, contempla uma das características dos alunos que vivem na SI, além de ter sido importante, também, para o desenvolvimento da prática oral por meio de hipertextos, como é possível verificar no auto-relato de A5:

A5: *A prontidão de buscar o assunto através de sites de busca também foi de grande importância, pois poderia ser feita para complementar o que o outro estava falando ou mesmo a sua fala, além de trazer novos recursos para a discussão, como o uso de dicionários online ou instalados no computador do aluno, a busca de imagens/vídeos/músicas para exemplificação.*

A urgência por buscas de informações e resultados também se reflete no uso de dicionários. Os alunos da SI demonstram preferência pelos dicionários *online*, pelo fato de promoverem uma busca mais rápida pelas definições e pronúncia, conforme dados obtidos nas entrevistas com grupo focal e auto-relato:

³⁴ Tradução: Uma vantagem geral (do hipertexto) é a velocidade em obter informações.

A1: Também faço uso do dicionário impresso, mas com menos frequência, pois acho o online mais prático e rápido. (grupo focal)

A5: The online/PC dictionary is easier and more useful if we are in a hurry to know what that word means. (auto-relato)

A professora-pesquisadora procurava não interferir nas discussões, dando respostas ou fazendo explicações, para que os alunos-participantes pudessem, sozinhos, fazer as pesquisas e falar sobre o assunto indicado, desenvolvendo assim, cada vez mais, os novos papéis dos alunos, os quais implicam em aprendizes mais ativos e autônomos, além de ajudar a desenvolver a habilidade oral de cada um. Somente quando necessário a professora dava algumas respostas ou sanava alguma dúvida tanto de conteúdo quanto de vocabulário ou fazia alguma pergunta, conforme o novo papel do professor, de acordo com Prado (2005), de “deixar o estudante descobrir para aprender”. Esse papel do professor também auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno – outra característica necessária para viver na sociedade atual.

Os dados obtidos nos auto-relatos e nos grupos focais também nos mostram algumas dessas implicações do ensino para o aluno que vive na Era da Informação, conforme visto no quadro de Xavier (2005). Entre eles: o aprendizado deixa de ser predeterminado e o material didático on-line substitui o livro.

Essas implicações nos fazem refletir sobre novas práticas de linguagem que emergem na sala de aula. Práticas que refletem as mudanças causadas, principalmente, pela tecnologia.

Na aula em que discutimos sobre o tópico “países”, foram sugeridos dois *sites*, todos com hipertextos, porém os alunos poderiam acessar outros, caso quisessem. Foi pedido a eles que buscassem informações gerais como capital, moeda, língua, população e /ou informações culturais sobre comida, clima ou qualquer outro tipo de informação que considerassem relevante para as discussões. A escolha do país era também feita por eles mesmos.

Embora cada um tenha escolhido um país diferente, essa não era uma preocupação nossa, pois como o hipertexto é não-linear, provavelmente eles teriam informações diferentes, podendo complementá-las e não apenas repeti-las, caso tivessem feito pesquisas sobre os mesmos países, além da possibilidade de fazer buscas no momento da discussão, devido ao acesso à Internet.

Enquanto A3 fazia sua apresentação, surgiram algumas dúvidas quanto à pronúncia de algumas palavras, portanto A2 e A5 procuravam a palavra no dicionário *online* e

colocavam o áudio para que todos pudessem ouvir a palavra e aprender como pronunciá-la. A3 disse que não havia conseguido a informação que gostaria no tempo estipulado, então A5 acessou a informação naquele momento e falou para todos. Enquanto A1 e A4 também faziam suas apresentações, A5 navegava o tempo todo e sempre trazia algo extra, como imagens, informações complementares, significado de palavras e algumas curiosidades, demonstrando ser o mais letrado digitalmente da turma.

Esses dados obtidos por meio das notas de campo da PP comprovam uma das habilidades dos *Insiders*³⁵ (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006), a qual se refere aos jovens, atualmente, serem multitarefas, ou seja, eles possuem capacidade para realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo. Segundo Lankshear e Knobel (2006, p. 59), “a capacidade dos aprendizes de realizar multitarefas, aparentemente lhes permitem manter um olho na tarefa enquanto realizam outras atividades”.³⁶

A apresentação do aluno A4 contribuiu para o desenvolvimento do letramento visual, pois durante sua apresentação mostrou para os outros participantes um vídeo que possuía apenas uma música de fundo e nenhuma fala, o que proporcionou aos alunos discutir sobre as imagens apresentadas e fazer comentários sobre o país em questão, como podemos perceber no auto-relato de A4:

A4: Uma coisa que achei interessante foi a exposição das ideias com base em imagens. Por exemplo, ao responder à questão sobre que roupas as pessoas usavam em uma Street Party, baseei-me em uma imagem para responder, não no texto escrito. Ou seja, diferentemente de ter algo escrito e pronto em mãos, tive que pensar um pouco e elaborar uma fala minha para expressar o que desejava, sem consultar algo que me auxiliasse. Achei isso positivo, pois ajudou-me a pensar em inglês e a selecionar quais as palavras mais apropriadas naquele momento.

Esse dado nos faz refletir sobre a necessidade de propor atividades que desenvolvam multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2000), pois cada vez mais, com o desenvolvimento das NTICs, deparamo-nos com diferentes modalidades em um mesmo contexto ou em contextos diferentes e diversas práticas sociais.

Durante as interações a professora participava como mediadora e às vezes fazia alguma pergunta ou acrescentava alguma informação, porém não tomava a palavra e respondia a todas as dúvidas como se fosse a detentora de todo o saber. Quando os alunos queriam aprofundar algum assunto, saber o que significava algum vocabulário novo ou

³⁵ Segundo Lankshear and Knobel os “insiders” são aquelas pessoas que nasceram e cresceram dentro do contexto do ciberespaço. Barlow os define como “nativos”. (Lankshear and Knobel, 2006, p. 34)

³⁶ Tradução para: *their capacity of multitasking seemingly allowed them to maintain one eye on task while going about other business.*

mesmo a pronúncia, a professora incentivava a busca por meio dos *hyperlinks* ou sites específicos de busca, dicionários *online* ou mesmo nos instalados nos *notebooks*, para que eles se acostumassem com esse tipo de trabalho e assim fossem desenvolvendo a autonomia e o letramento digital.

Segundo Miccoli (2007, p.32),

Aplicado à sala de aula, entende-se que autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. Um aluno autônomo sabe que tem um papel ativo a cumprir em seu processo de aprendizagem.

Um aluno autônomo é aquele que entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades.

Nesse mesmo sentido, Leffa (2003, p. 10-11) relata que:

Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle como em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a ser tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor.

É possível também relacionar a autonomia a um dos princípios de aprendizagem propostos por Gee (2004, p.295): “há múltiplas rotas para resolver um problema”. A utilização da Internet e do hipertexto permite que o aluno escolha a sua rota, fazendo com que ele desenvolva a autonomia.

Isso nos remete novamente aos novos papéis do professor na sociedade da informação: o papel de desafiar cognitivamente o estudante (PRADO, 2005) e o de ser “articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento” (XAVIER, 2005). Esses papéis implicam em aprendizes ativos e mais autônomos, ou seja, as mudanças nos papéis dos alunos e professores estão correlacionadas.

Os alunos-participantes, durante o grupo focal, acrescentaram que durante as pesquisas fazem algumas anotações para organizar as falas deles. Temos aqui, mais uma demonstração do desenvolvimento do letramento digital, que segundo Martin (2006) envolve saber fazer as buscas pelas informações, analisá-las e sintetizá-las. Para Gilster (1997), não basta saber utilizar os recursos tecnológicos para ser letrado digitalmente. É necessário entender e saber usar essa informação na vida real.

No excerto do auto-relato final do aluno-participante A4, podemos comprovar o desenvolvimento do letramento digital:

A4: Outro ponto importante foram os links e sites sugeridos. Isso ajudou-me na percepção sobre busca de informações, aprimorando minha pesquisa na internet sobre assuntos diversos. Agora, sinto estar mais atenta quanto à seleção das informações em sites especializados ou de confiança.

A tecnologia, mas especificamente, o hipertexto e a Internet desafiam o aluno a um novo papel: o de fazer síntese das informações e para que isto ocorra é necessário compreender o assunto e também construir um novo conhecimento a partir dele.

O fato de o hipertexto ser não-linear faz com que o aprendiz siga o caminho que desejar, de acordo com a sua escolha pelos *links*. É importante ressaltar que a hiperleitura pode levar à multiautoria, ou seja, conforme o hiperleitor segue seus caminhos, ele constrói seu próprio texto. No entanto, neste trabalho não vamos nos aprofundar sobre a questão de autoria e multiautoria por fugir do escopo do trabalho, embora seja um tema interessante para futuras pesquisas, mas ao fato de que a liberdade de escolha permite manter a motivação do aprendiz, o que segundo Xavier (2005) é uma das implicações para o aluno, causada pelo “jeito novo” de aprender, além de também desenvolver a autonomia.

Segundo Harmer (2007, p. 103) quando os alunos têm agência, eles tomam decisões sobre o que está acontecendo e conseqüentemente assumem um pouco da responsabilidade pela sua aprendizagem. Wilson³⁷, citado por Harmer (2007), sugere que, sempre que possível, os professores deveriam deixar os estudantes tomarem suas próprias decisões. Isso não significa, segundo o autor, que os alunos deveriam ter o controle completo do que acontece na sala de aula, mas “quanto mais nós (professores) os empoderarmos e darmos a agência a eles, provavelmente eles ficarão mais motivados por um longo período de tempo”³⁸.

É possível também confirmar a necessidade de mudanças no papel do professor por meio de alguns excertos do auto-relato final dos alunos-participantes:

A1: As aulas com o hipertexto serão de grande ajuda para os alunos, pois será uma aula diferente, e com certeza motivará muito mais os alunos, desde que sejam guiadas corretamente.

³⁷ WILSON, J.J. **Letting Go!** English teaching Professional, 2005.

³⁸ Minha tradução para: “*But the more we empower them and give them agency, the more likely they are to stay motivated over a long period.*” (HARMER, 2007, p. 103)

A4: Acredito que professores capacitados fariam um ótimo trabalho em sala de aula envolvendo o hipertexto, tornando o aprendizado de língua inglesa mais interessante e mais rico.

O trecho da fala de A4 nos mostra a necessidade de o professor estar preparado para promover as novas práticas de linguagem em sala de aula. Assim, o curso de Licenciatura em Letras deve refletir essas mudanças para que o futuro professor esteja mais bem preparado para atuar no mercado de trabalho.

A professora-pesquisadora também compartilha da opinião dos alunos-participantes, ao perceber ao longo do curso a evolução dos alunos em relação ao desenvolvimento do letramento digital e dos novos papéis de alunos e professores na SI, além de, simultaneamente, promover a prática oral em língua inglesa. Esses fatos comprovam o que Xavier (2005) disse sobre a necessidade de repensar os objetivos educacionais, métodos de ensino e propostas pedagógicas, aliando as NTICs ao processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível escola e sociedade falarem a “mesma língua”.

3.3 Conclusão

Os dados obtidos nos revelam que a utilização do hipertexto pode promover o desenvolvimento da habilidade oral, assim como o desenvolvimento do letramento digital e dos novos papéis dos professores e alunos na Sociedade da Informação, pois as novas práticas de linguagem contribuem para que esses acontecimentos se correlacionem.

As características do hipertexto de não-linearidade e hipermodalidade, ao mesmo tempo em que propiciam novas fontes de informação e favorecem os diferentes estilos de aprendizagem, desenvolvem nos alunos-participantes novas maneiras de obter essas informações, além da disponibilidade de uma quantidade infinita de informação.

Por esse fato, os alunos precisam desenvolver o letramento digital, segundo definição de Gilster (1997), que afirma a necessidade de saber utilizar as informações para uso real, e não apenas as questões técnicas de uso do computador. A necessidade de filtrar e sintetizar a informação criando novos conhecimentos, segundo Martin (2006), também demonstra se o cidadão é letrado digitalmente.

À medida que o aluno desenvolve o letramento digital por meio do hipertexto, ele está também desempenhando os novos papéis dos aprendizes na SI: alunos ativos e com maior autonomia, uma vez que eles escolhem o caminho a seguir e as informações que querem acessar, por exemplo. Os papéis dos professores também sofrem transformações, pois

para que o professor permita que essas mudanças ocorram, ele terá de desempenhar o seu novo papel: o de gestor da aprendizagem, articulador do saber, motivador da aprendizagem pela descoberta (XAVIER, 2005) e não mais o papel do professor que detinha todo o poder na sala de aula e possuía toda a informação que seria transmitida ao aluno.

Simultaneamente ao desenvolvimento do letramento digital e dos novos papéis dos alunos e professores, o hipertexto promove o desenvolvimento da oralidade, pois permite aos alunos terem o controle do tópico abordado em sala de aula, o que segundo Ellis (1990), intensifica a fluência, além do fato de que essa produção poderá servir de insumo para os outros alunos, sempre em um contexto de interação e trabalho colaborativo e, por meio da produção, de acordo com a hipótese da produção (SWAIN, 2005), ocorre o processo de aprendizagem da segunda língua.

A seguir, no capítulo IV, apresentaremos as considerações finais, assim como as limitações e contribuições deste estudo.

Capítulo IV

Considerações Finais

A presente dissertação objetivou investigar o uso do hipertexto na aula de língua inglesa por meio de novas práticas de linguagem e foi orientada por duas perguntas de pesquisa: 1) Qual a percepção do aluno sobre o hipertexto como recurso para desenvolvimento da habilidade oral? 2) A utilização do hipertexto e, conseqüentemente, da Internet ajuda a desenvolver o letramento digital e os novos papéis dos alunos e professores na sociedade da informação?

De acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que o uso do hipertexto funcionou como um recurso para a promoção da prática oral, uma vez que os alunos participantes sempre tinham algo a acrescentar às discussões que ocorriam na sala de aula, mesmo quando eles não possuíam conhecimento prévio sobre determinado assunto. Essa interação ocorria devido à característica do hipertexto de não-linearidade, a qual permitia aos alunos buscarem mais informações por meio dos *links*, conforme discutimos na análise de dados.

Na busca por mais informações sobre o tema proposto, os alunos-participantes acessavam os assuntos que consideravam mais interessantes ou, devido à outra característica do hipertexto, que é a hipermodalidade, eles recorriam aos recursos que favoreciam os seus diferentes estilos de aprendizagem.

Por esse fato, podemos dizer que a não-linearidade e a hipermodalidade, por permitirem ao aluno personalizar a sua leitura, assim como é possível personalizar um jogo, segundo os princípios de aprendizagem propostos por Gee (2004), contribuíram para que as interações fossem significativas e também favoreceram o controle dos tópicos pelos alunos, o que, segundo Ellis (1990), contribui para a fluência, além de servir de insumo para os outros participantes.

Assim, pudemos notar o desenvolvimento da língua como um todo, pois segundo a hipótese do *output* (Swain, 2005), é quando o aluno está produzindo a sua fala que ele se conscientiza das falhas que possui sobre o conhecimento da língua. Nation (2001), fundamentado em Griffin e Harley (1996), afirma que a aprendizagem produtiva resulta em um conhecimento maior que a aprendizagem receptiva.

Para que as interações fossem significativas era importante que todos os participantes compreendessem o que estava sendo apresentado, o que nos remete a outra função da hipótese do *output*, que é a do teste de hipóteses, a qual se refere ao fato de o aprendiz ter de modificar sua fala para tornar as ideias mais claras.

Acreditamos que o insumo contribuiu muito para a oralidade, mas quando o professor propõe atividades que promovem a produção, os alunos ficam mais seguros e acabam produzindo mais.

A não-linearidade e a hipermodalidade dos hipertextos também contribuíram para o desenvolvimento do letramento digital, pois ao mesmo tempo em que os alunos-participantes tinham a liberdade da escolha, eles possuíam um tema para discutir e, portanto, não poderiam perder o foco. Isso fez com que desenvolvessem, ao longo do curso, o letramento digital, pois os alunos-participantes aprenderam não somente a fazer buscas na Internet, mas também a filtrar e fazer síntese dos tópicos pesquisados, o que segundo Martin (2006) é o que define um cidadão ser letrado digitalmente. Além, é claro, de contribuir para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que as interações foram significativas, o que de acordo com Richards e Rogers (1986), promove a verdadeira aprendizagem.

A utilização do dicionário *online* é também um exemplo do desenvolvimento do letramento digital. No início do curso havia alunos que não utilizavam e nem mesmo sabiam da existência de dicionários *online* e com o curso, segundo os dados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados, os alunos-participantes foram conscientizados sobre o uso desses dicionários e começaram a utilizá-los tanto para procurar definições quanto para verificar a pronúncia de várias palavras que não conheciam. Esse fato contribuiu para o enriquecimento do vocabulário dos participantes, os quais relataram que consideram o dicionário *online* mais prático, rápido e mais fácil de utilizar do que o dicionário impresso, o que evidencia as características dos jovens atualmente, ou dos *Insiders*, segundo Lankshear e Knobel (2006).

As atitudes da professora-pesquisadora em sala de aula demonstram os novos papéis que os professores devem exercer na sociedade da informação, como o de ser mediador, gestor da aprendizagem e não detentor de todo o saber (Xavier, 2005). Com o acesso à Internet e, conseqüentemente, aos hipertextos, os alunos-participantes podem acessar uma quantidade infinita de informação e confirmar sua veracidade, não dependendo exclusivamente do professor.

Dessa forma a utilização do hipertexto propiciou uma participação ativa dos participantes e contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o aprender a

aprender (Prado, 2005). De acordo com Leffa (2003, p. 15) é a autonomia que possibilita a aprendizagem que realmente nos interessa, “com a criação de algo novo e não apenas reprodução do que já existe”.

As interações e intervenções dos alunos nas apresentações dos outros participantes ajudaram a promover o trabalho colaborativo, que é uma das implicações para o aluno que vive na sociedade da informação. À medida que os alunos trabalham em grupos, colaborativamente, eles compartilham informações para atingir seus objetivos, promovendo construção e produção do conhecimento.

Assim, podemos concluir que a utilização do hipertexto na aula de língua inglesa ajudou a promover o desenvolvimento da oralidade por meio de novas práticas de linguagem, assim como favoreceu o desenvolvimento do letramento digital e os novos papéis que alunos e professores precisam desempenhar na sociedade da informação.

4.1 Limitações

É importante ressaltar que o curso foi frequentado por apenas cinco alunos de um curso de graduação em Licenciatura em Letras - Português e Inglês, os quais tinham interesse em desenvolver/melhorar a comunicação oral para o exercício da profissão futuramente e, também, por gostar da língua inglesa. Talvez em um curso com um número maior de alunos e com diferentes interesses, não tivéssemos obtido o mesmo resultado positivo, pois segundo os alunos-participantes, o pequeno número de integrantes no grupo fez com que se sentissem mais à vontade para expor suas ideias, ouvir e argumentar sem que houvesse desavenças, favorecendo a interação entre eles.

Outra limitação a ser considerada foi o fato de ser um curso extracurricular e não estarmos preocupados com a avaliação como atribuição de notas de zero a dez, mas somente com a avaliação dos próprios alunos, ou seja, uma reflexão deles sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa tendo como recurso a utilização do hipertexto para promover o desenvolvimento/aprimoramento da oralidade.

Esse contexto, segundo dados obtidos no grupo focal, pode tê-los deixado mais à vontade para falar e interagir com os outros participantes, pois sabiam que não perderiam nota por isso e caso fizessem algum questionamento cuja resposta o aluno que estava apresentando não soubesse responder, não haveria problemas, uma vez que a resposta poderia ser pesquisada naquele momento, graças à disponibilidade de acesso à Internet. Houve,

também, mais fluência e menos medo de errar, por não estarem sob pressão da avaliação do professor, segundo os alunos-participantes.

4.2 Contribuições

A partir deste estudo, podemos afirmar que o uso do hipertexto contribuiu para a aprendizagem da língua inglesa, em especial ao aprimoramento da prática oral, assim como desenvolveu a participação ativa dos alunos por meio de novas práticas de linguagem voltadas à sociedade da informação.

Entendemos que há necessidade de se propor novas práticas pedagógicas que se adaptem à nova sociedade, a também chamada sociedade da informação, a qual reflete mudanças nos papéis da escola, de alunos e de professores. Compreendemos também que a utilização do hipertexto se mostrou como uma prática que contempla esses requisitos, além de ter sido utilizado, neste estudo, para o desenvolvimento da prática oral em língua inglesa, habilidade que é extremamente importante nas relações sociais e profissionais atualmente.

O fato de o curso ter sido realizado com alunos do curso de Licenciatura em Letras constituiu-se em uma contribuição importante para a sociedade, pois estes alunos serão futuros professores e atuarão nesta sociedade, e a realização do curso serviu para a reflexão dos participantes sobre o uso da tecnologia em sala de aula.

Foi possível comprovar por meio dos instrumentos de coleta e geração de dados que houve desenvolvimento do letramento digital, pois para que os alunos-participantes fizessem um bom uso de toda a informação disponível, era preciso saber buscar, filtrar e sintetizar a informação acessada, ou seja, os aprendizes deveriam ser letrados digitalmente e esse fato refletiu positivamente na interação, uma vez que a utilização de hipertextos permitiu o acesso a uma grande variedade de informação através dos seus *links*. Caso os participantes não fossem letrados digitalmente, eles poderiam ficar perdidos em meio a tanta informação, e com isso poderiam prejudicar as apresentações e interações.

Assim, podemos dizer que o aluno participante do nosso curso pode ser considerado um bom hiperleitor. No entanto, fica para futuras reflexões saber se ele pode ser considerado, também, um bom leitor de um livro de literatura, por exemplo.

Consideramos que esta pesquisa tenha colaborado para preencher a lacuna apontada por Xavier (2005) quando ele afirma que faltam pesquisas que comprovem a eficácia do hipertexto no processo de ensino e aprendizagem.

Por ter contribuído para minimizar essa lacuna pode-se acreditar na contribuição desta pesquisa também para o desenvolvimento de novas práticas de linguagem na aula de língua inglesa, quando o foco recai sobre o uso de tecnologia e desenvolvimento da oralidade.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT D.; BAILEY, K.M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação.** Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005. 111 p.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. 75 p.

BARBIRATO, R. C.; BORGES, E. F. V. Comunicação, interação e participação no contexto de ensino e de aquisição de línguas estrangeiras. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa,** São José do Rio Preto, v. 15, p. 93-114, 2009.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

BAWDEN, D. **Information and digital literacies: a review of concepts.** Journal of Documentation [s.n.] p. 218-259, 2001.

_____. Origins and concepts of digital literacy. In LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices.** New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008.

BRAGA D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In MARCUSCHI, A.C.; XAVIER, A. C. S.(orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.144-162.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 3. ed. San Francisco State University: Pearson Education, Inc, 2007. 569 p.

BRUCE, C. **Portrait of an information literate person.** HERDSA News, 1994. p. 9-11.

_____. **The seven faces of information literacy.** Adelaide: Auslib Press, 1997.

BURNISKE, R. W. **Literacy in the digital age.** 2. ed. Thousands Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores.** 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em linguística aplicada,** Campinas, n. 7, p. 5-12, 1986.

COHEN, A. Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 13, p. 1-13, 1989.

COLL, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 365 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa: características gerais e referências**, 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2009.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition: learning in the classroom**. Oxford: Blackwell, 1990.

ERSTAD, O. Trajectories of remixing: digital literacies, media production, and schooling. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2008.

ESHET, Y. Digital literacy: a new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In: Barker, P; Rebelsky, S. (Eds). **Proceedings of the world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications**. Chesapeake VA: AACE, 2001. p. 493-498. Disponível em: <http://infosoc.haifa.ac.il/DigitalLiteracyEshet.doc>. Acesso em: 30 nov. 2007.

ESHET-ALKALAI, Y. **Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era**. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 2004. p. 93-106. Disponível em: http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf. Acesso em 30 nov. 2007.

FELDER, R. M.; HENRIQUES, E. R. Learning and teaching styles in foreign and second language education. **Foreign language annals**, 28, n.1, p. 21-31, 1995.

GATTOLIN, S. R. B. **O vocabulário na sala de aula lingual estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 2005. 402 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

GEE, J. P.; HULL, G; LANKSHEAR, C. Sociocultural literacy, discourses and new work order. In GEE, J. P.; HULL, G. (Eds.). **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Boulder: Westview Press, 1996.p. 1-23.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Pearson Education Limited, 2007. 448 p.

HARGITTAI, E. **Survey measures of web-oriented digital literacy**. Social Science Computer Review, v. 23, n. 3, p. 371-379, 2005.

INOUE, H.; NAITO, E.; KOSHIZUKA, M. **Mediacy: what is it?** International Information and Library Review, v. 29, p. 403-413, 1997.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev Esc Enf USP, v. 35, n. 2, p.115-121, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2a03.pdf> . Acesso em agosto 2011.

KAUHANEN-SIMANAINEN, A. **Corporate literacy: discovering the senses of the organization.** Oxford: Chandos Publishing, 2007.

KHAN, B. H. Web-based instruction (WBI): what is it and why is it? In: _____. (Ed.). **Web-based instruction.** New Jersey: Educational Technology Publications, 1997.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. 2005. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: **Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais.** CEFIEL / IEL / Unicamp e Ministério da Educação, 2005.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

LANDOW, G. Hyperetxt, Metatex and electronic Canon. In: TUMAN (ed.) **Literacy online: the promise (and Peril) of reading and writing with computer.** London: University of Pittsburg Press, 1992.

LANHAM, R. **The electronic word: democracy, technology and arts.** Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____. **Digital literacy.** Scientific American, n. 273, p.160-161, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning.** 2. ed. McGraw Hill: Open University Press, 2006.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. ; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: UFPEL, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf> Acesso em: dez. 2011.

LEMKE, J. **Travels in hypermodality: visual communication,** 2002. p. 299-325.

_____. Toward critical multimedia literacy: technology, research and politics. In McKENNA, M. C. et. al. **International handbook of literacy and technology.** London: LEA, 2006. V. 2, p. 3-14.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: **Linguagem & Ensino,** v. 4, n.1, p. 79-111, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTIN, A. **A framework for digital literacy**. DigEuLit working paper, 2006. Disponível em: <http://www.digeulit.ec/docs/public.asp>. Acesso em 15 nov. 2007.

McCLURE, C. R. **Network literacy: a role for libraries**. Information Technology and Libraries, 1994. p. 115-125.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: Moita Lopes (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-107.

MONTE MÓR, W. **Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views**. 2009, p. 177-189.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. Rowley, MA: Newbury House, 1990.

_____. **Innovation in language learning and teaching**. V.1, n.1, 2007.

NEELAMEGHAN, A. **Literacy, numeracy...informacy**. Information Studies, 1995, p. 239-249.

NELSON, T. **Literary machines 93.1**. Sausalito: Mindful Press, 1992.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, n.13, 2002, Ouro Preto. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf
Acesso em: 06 de set. 2010.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge:CUP, 1992.

PENNINGTON, M. C. The Power of the computer in language education. In: _____. (Org.). **The power of CALL**. NY: Athesltan, 1996.

PICONEZ, S. C. B. **Letramento digital: ferramentas da web 2.0 e redes sociais em ambientes virtuais colaborativos**. Faculdade Interativa COC, 2010. Apostila.

PRADO, M. E. B. B. **O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica.** 2005. Disponível em: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/37453/O-uso-do-computador-na-formacao-do-professor.html>. Acesso em jul. 2011.

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

RICHARDS, J.; ROGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SAGOR, S. **How to conduct collaborative action research.** Alexandria, Virginia: ASCD, 1992.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language.** 3.ed. Heinle & Heinle, 2001. P. 13-28.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge, Mass.: Harvard University, 1981.

SHAPIRO, J.J.; HUGHES, S. K. Information technology as a liberal art. **Educom Review**, v. 31, n.2, mar./abr. 1996.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento? In: **Presença Pedagógica**, v. 2, n.10, jul/ago, 1996.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jan. 2012.

SOUZA, P. N. **O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira.** 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**, v. 5, 2003.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E.(ed). **Handbook of research in second language teaching and learning.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005. p.471-484.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital.** São Paulo: Macron Books, 1999.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUMAN, M. **Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers.** London: University of Pittsburg Press, 1992.

VIANA, N. Pesquisa-Ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: Alvarez, M. L. O.; Silva, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares.** Campinas SP: Pontes, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

XAVIER, A. C. S. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** 2002. 220 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In MARCUSCHI & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Letramento digital e ensino. In. Santos, C. F. & Mendonça, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

_____. **A era do hipertexto: linguagem & tecnologia.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido você, _____, a participar da pesquisa “**A utilização do hipertexto na aula de língua inglesa**”. Você foi selecionado por estar matriculado no curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos e sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a própria universidade.

O principal objetivo deste estudo é oferecer mais oportunidades aos alunos do curso de Letras de praticarem a modalidade oral da língua inglesa, pois uma das disciplinas do curso é “Prática Oral”. Pretende-se motivá-los, propiciando que todos os estilos de aprendizagem sejam satisfeitos por meio de hipertextos e com isso, promover a comunicação oral dos alunos ao mesmo tempo em que trabalharemos com o letramento digital, aproximando as práticas pedagógicas à Sociedade da Informação.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e a entrevistas (aplicadas pela pesquisadora) que ocorrerão em período de aula, e a realizar os relatos verbais. O teor das perguntas e as gravações restringir-se-ão única e exclusivamente à participação em sala de aula na mencionada atividade.

Os riscos com relação a sua participação nesta pesquisa são mínimos, apenas a exposição de ideias e opiniões entre os participantes durante as entrevistas e que eventualmente poderão ser identificadas pelos mesmos e somente por eles, uma vez que os nomes não serão divulgados. Portanto não haverá, assim qualquer risco a sua saúde. Além disso, você estará contribuindo para a construção de conhecimento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente Língua Inglesa.

As informações e as gravações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre sua participação nesta. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois, em nenhum momento seu nome será solicitado e comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações.

É importante ressaltar que você poderá desistir em qualquer momento da participação, sem que seja prejudicado por isso e, também não será remunerado pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua a qualquer momento.

Elaine Risques Faria
Endereço: Rua XXX
CEP: XXX Cidade: XXX
Tel: XXX / e-mail: XXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/2011.

Assinatura do estudante

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Informações pessoais

1. Nome:
2. Idade:
3. Curso:
4. Semestre letivo:

Uso da Internet:

1. Quais sites você costuma acessar?
2. Com que frequência você acessa a Internet?
3. Quantas horas por dia você geralmente acessa a Internet?
4. Que contribuições a Internet traz a você?
5. Você tem domínio do uso do computador?
6. Você se considera letrado digitalmente, ou seja, além de saber utilizar os recursos tecnológicos, sabe como aproveitá-los na sua vida pessoal e profissional?
7. Você tem familiaridade com o hipertexto?

Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
2. Qual o seu nível: básico, intermediário ou avançado?
3. Qual sua maior dificuldade na língua inglesa: gramática, prática oral/comunicação, leitura, escrita ou *listening*?
4. Quais temas você gostaria que fossem discutidos na aula de língua inglesa?
5. Quais dificuldades você sente na prática oral?
6. Em sua opinião, pouco conhecimento sobre o assunto abordado pode atrapalhar na produção oral?
7. Você acredita que a hipermodalidade (recursos textuais, áudio, vídeo e imagens) presente no hipertexto poderia ajudá-lo no desenvolvimento da leitura e consequentemente da prática oral?

ANEXO

Anexo 1

BRITAIN

FOR LEARNERS OF ENGLISH

Culture Focus

London 2012

If you didn't already know, the 2012 Summer Olympic Games will be taking place from 27 July to 12 August in London. The Games are an important global **socio-economic** sporting event and bring together over 200 nations to take part in 26 different sports, including athletics, gymnastics, rowing and even table tennis, and with the first tickets for events on sale from March 2011, Olympic fever is rising.

Last held in Beijing in 2000, the Olympic Games is a **sought after** event, and the bidding process to become the next host city can become fraught. London is the first city to officially host the Olympic Games three times, with previous Games held in 1908 and 1948.

Venues for London 2012 events will include Hyde Park, Earls Court, the O2 arena in Greenwich, Regents Park, Wembley Stadium and Wimbledon; however, it is not just London that will bear witness to sporting **proWess**, events will also be held in Glasgow, Cardiff, Manchester and Newcastle.

The Games are guaranteed to boost tourism and the economy in general. According to leading bank Lloyds TSB, the London Olympics will generate £10 billion in revenue for the British economy as a whole, while income from tourism is predicted to add up to a further £2.1 billion.

Each nation is sure to be cheering for their own athletes, and British fans will be **lauding** their own Olympic medal **hopefuls**, including the likes of cycling champion Sir Chris Hoy, sailor Ben Ainslie and swimmer Rebecca Adlington.

QUESTIONS

- 1 Who are the Olympic medal hopefuls for your country? Which events will they be competing in? Do you have any thoughts or predictions about how they will perform?
- 2 Will you watch the Olympic Games? Why/why not? Are there any events you find particularly interesting?
- 3 Which city in your own country would be a good location for the Games in the future? Why? What would be the advantages and disadvantages of being the host city for the Olympic Games?

SUGGESTIONS

Have a look at some online footage and articles about an Olympic event of your choice from the previous Games in Beijing. Which nation won the gold medal? Which athlete came last? Which nation won the most medals in the Games as a whole?

VOCABULARY

Find definitions of the following words and phrases:

- socio-economic
- sought after
- proWess
- laud
- hopeful (n)