

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LIZANE FERREIRA ABRITTA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juiz de Fora
2023

LIZANE FERREIRA ABRITTA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL EM
ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Nora de Souza Ribeiro

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Abritta, Lizane Ferreira.

Estratégias de leitura para o texto hipermodal em espanhol como língua estrangeira / Lizane Ferreira Abritta. -- 2023.
189 f. : il.

Orientadora: Patrícia Nora de Souza Ribeiro

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2023.

1. Multiletramentos. 2. Texto hipermodal. 3. Leitura em língua estrangeira. 4. Estratégias de leitura em língua espanhola como língua estrangeira. I. Ribeiro, Patrícia Nora de Souza, orient. II. Título.

Lizane Ferreira Abritta

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Doutor em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 25 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a)Dr(a) Patrícia Nora de Souza Ribeiro - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Marta Cristina da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Sandra Aparecida Faria de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a)Dr(a) Laura Silveira Botelho
Universidade Federal de São João Del Rei

Prof(a)Dr(a) Reinildes Dias
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 26/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Nora de Souza Ribeiro, Professor(a)**, em 25/08/2023, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 25/08/2023, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Aparecida Faria de Almeida, Professor(a)**, em 26/08/2023, às 08:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias, Usuário Externo**, em 28/08/2023, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Usuário Externo**, em 29/08/2023, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1380517** e o código CRC **34B0DF33**.

Às minhas filhas, Mariana e Maria Clara, razão de tudo para mim.

AGRADECIMENTOS

Vou começar meus agradecimentos pelo que me motivou a começar esse trabalho e foi o fio condutor para terminá-lo: o afeto. A todos que corroboraram para o meu aprendizado através do afeto, pois acredito que “Não há significado sem sentir. (Lemke, 2013)”.

A Deus, pelo alicerce nos momentos mais difíceis e por me ensinar que com amor tudo é aprendido.

Aos meus pais, Joaquim (*in memoriam*) e Eva, por me ensinarem que através da educação e afeto posso transformar o meu futuro e o de todos.

Aos meus irmãos, Lillian, Elsângela e Joaquim, pela torcida contínua e por estarem sempre ao meu lado afetuamente.

Às minha filhas, Mariana e Maria Clara, pelo amor incondicional e por me incentivarem a fazer diferença no mundo. Desejo-lhes que sigam o exemplo de que com amor podemos ser e chegar onde sonhamos. Amo vocês.

Ao meu esposo, Leonardo, pelo apoio indispensável e por compreender amorosamente as minhas escolhas e minhas ausências.

Ao meu cunhado Cícero, pelos conselhos e por todas as tardes de conversa filosófica.

Às minhas queridas amigas que considero família: Thatá, Fernanda, Luciana, Ana, Clarice e Mara, pelos sábios e sinceros conselhos.

À querida, Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro, pela confiança, pelas preciosas orientações, pela amizade, por todos os ensinamentos, em especial, por confiar no meu potencial e no que me propus a escrever.

Às Professoras Doutoras Marta Cristina da Silva, Sandra Aparecida Faria de Almeida, Laura Silveira Botelho, Reinildes Dias, pela disponibilidade.

Aos meus alunos de espanhol presencial e online, pela troca de aprendizados construída e por me mostrarem o poder do aprendizado quando há afeto.

"[...]Porque não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente". (LOYOLA, Inácio de, Santo, 1999, p.5).

RESUMO

As mudanças experimentadas e os desafios acarretados pela pandemia de COVID-19 no mundo atual, somados à necessidade de trabalhos sobre a linguagem e o uso das tecnologias, em particular, sobre a leitura do texto hipermodal, justificam a premente necessidade de estudos que focalizem o Letramento digital. Dado esse contexto, a presente tese tem por objetivo geral investigar estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, em especial, em língua espanhola. No âmbito teórico, o trabalho está fundamentado na Teoria dos Multiletramentos relacionados às tecnologias digitais proposta por LEMKE (2010) e SELBER (2004), nos Princípios de construção de significados propostos por LEMKE (2002), no Modelo de análise de Coerência intersemiótica de GOMES (2019) e na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto de SCHUMANN (1997). No plano metodológico, trata-se de uma investigação de cunho quasi experimental, em que se buscou controlar a ausência e a presença da instrução de estratégias para a leitura do texto hipermodal em espanhol como LE, como meio de letramento digital. O experimento foi aplicado a 16 alunos voluntários matriculados em um curso particular de espanhol online, oferecido a duas empresas de Juiz de Fora, em nível de proficiência B2, por meio da Plataforma *Skype*, ministrado pela pesquisadora na abordagem LinFE, Línguas com Fins Específicos, divididos em dois grupos: 8 alunos do grupo A (experimental) e 8 alunos do grupo B (controle). Para efeitos de análise dos dados, foram usados os seguintes instrumentos de pesquisa: teste de nivelamento de leitura, questionário de identificação e de hábitos de leitura, guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal, atividade de leitura no site <http://www.ver-taal.com/>, e, finalmente, questionário de avaliação da experiência de leitura. A análise dos dados aponta que o grupo experimental apresentou melhor desempenho na leitura dos textos hipermodais, o que indica que o guia de estratégias proposto na presente tese e ensinado a este grupo atuou como fator importante na compreensão textual. Este estudo traz contribuições teóricas e práticas para professores de língua estrangeira, bem como contribuições para a Linguística Aplicada, em particular, por abordar nas estratégias de leitura os componentes afeto e hipermodalidade, adequando-se às suas novas agendas de estudo.

Palavras-chave: Multiletramentos. Texto hipermodal. Leitura em língua estrangeira. Estratégias de leitura em língua espanhola como língua estrangeira.

ABSTRACT

The changes experienced and challenges brought about by the COVID-19 pandemic in the current world, combined with the need for studies on language and the use of technologies, particularly on hypermodal text reading, justify the pressing need for research focused on Digital Literacy. Given this context, this thesis aims to investigate strategies for hypermodal text reading in foreign languages, particularly in Spanish. The theoretical framework of this work is based on the Theory of Multiliteracies related to digital technologies proposed by LEMKE (2010) and SELBER (2004), the Principles of meaning construction proposed by LEMKE (2002), the Theory of the Neural Mechanism of Affect by SCHUMANN (1997), as well as the Intersemiotic Coherence Analysis Model by GOMES (2019). Methodologically, it is a quasi-experimental investigation, in which the absence and presence of strategies instruction for hypermodal text reading in Spanish as a Foreign Language were controlled as a means of digital literacy. The experiment was conducted with 16 voluntary students from two companies in Juiz de Fora, at B2 proficiency level, from an online private Spanish course through *Skype*, taught by the researcher using the LinFE approach (Languages for Specific Purposes). The students were divided into two groups: 8 students in Group A (experimental) and 8 students in Group B (control). The following research instruments were used for data analysis: a proficiency test, an identification and reading habits questionnaire, a guide of reading strategies for hypermodal text, a reading activity on the website <http://www.ver-taal.com/>, and finally, an evaluative questionnaire about the reading experience. The data analysis indicates that the experimental group had a better performance in hypermodal text reading, which suggests that the proposed guide of strategies in this thesis, taught to this group, played a relevant role in text comprehension. This study provides theoretical and practical contributions for foreign language teachers, as well as contributions to Applied Linguistics, particularly by addressing affective and hypermodal components in reading strategies, aligning with their new research agendas.

Keywords: Multiliteracies. Hypermodal text. Foreign language reading. Reading strategies in Spanish as a foreign language.

RESUMEN

Los cambios experimentados y los retos implicados por la pandemia de COVID-19 en el mundo actual, agregados a la necesidad de trabajos sobre el lenguaje y el uso de las tecnologías, en especial, sobre la lectura del texto hipermodal, justifican la urgente necesidad de estudios que tengan como propósito el Letramento digital. A partir de este contexto, esta tesis tiene por objetivo general investigar estrategias para la lectura del texto hipermodal en lengua extranjera, en lengua española. En el ámbito teórico, el trabajo está fundamentado en la Teoría de los Multiletramentos relacionados a las tecnologías digitales que ha sido propuesta por LEMKE (2010) y SELBER (2004), en los Principios de construcción de significados que han sido propuestos por LEMKE (2002), en el Modelo de análisis de Coherencia intersemiótica de GOMES (2019) y en la Teoría del Mecanismo Neural del Afecto de SCHUMANN (1997). En el plano metodológico, trata de una investigación de tipo cuasi experimental, en que se propuso controlar la ausencia y la presencia de la instrucción de estrategias para la lectura del texto hipermodal en español como LE, como medio de letramento digital. El experimento fue aplicado a 16 alumnos voluntarios inscritos en un curso privado de español en línea, que ha sido ofrecido a dos empresas de Juiz de Fora, con nivel de proficiencia B2, a través de la Plataforma *Skype*, y ha sido ministrado por la investigadora en el abordaje EFE, Español para Fines Específicos, divididos en dos grupos: 8 alumnos del grupo A (experimental) y 8 alumnos del grupo B (de control). A efectos de análisis de datos, se usaron las siguientes herramientas de investigación : examen de nivel de lectura, cuestionario de identificación y de hábitos de lectura en línea, guía de estrategias de lectura para el texto hipermodal, actividad de lectura en la dirección electrónica <http://www.ver-taal.com/>, y, por fin, cuestionario de evaluación de la experiencia de lectura. El análisis de los datos apunta que el grupo experimental presentó mejor desempeño en la lectura de los textos hipermodales, lo que indica que el guía de estrategias propuesto en esta tesis que ha sido enseñado a este grupo actuó como factor importante en la comprensión textual. Este estudio trae contribuciones teóricas y prácticas para profesores de lengua extranjera, así como contribuciones para la Lingüística Aplicada, sobre todo, por abordar en las estrategias de lectura los componentes afecto e hipermodalidad, lo que se adapta a sus nuevas agendas de estudio.

Palabras clave: Multiletramentos. Texto hipermodal. Lectura en lengua extranjera.
Estrategias de lectura en lengua española como lengua extranjera.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Estratégias de leitura relacionadas à hipermodalidade	65
Figura 2	– Estratégias relacionadas à hipermodalidade, baseadas em Lemke (2002) e em Gomes (2019)	67
Figura 3	– Estratégias de leitura relacionadas ao afeto	68
Figura 4	– Relações entre as estratégias hipermodais e afetivas	70
Figura 5	– Imagem da página principal do ambiente de leitura hipermodal ...	80
Figura 6	– Imagem do site que contém o anúncio publicitário	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Modelo de Multiletramentos Digitais	33/34
Quadro 2	– Levantamento das estratégias de leitura típicas do impresso usadas na leitura digital	52
Quadro 3	– Estratégias de leitura para o texto hipermodal	71
Quadro 4	– Instrumentos de pesquisa	78/79
Quadro 5	– Cronograma do estudo piloto	89
Quadro 6	– Cronograma do grupo A (experimental)	90
Quadro 7	– Cronograma do grupo B (controle)	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Finalidade do estudo da língua espanhola dos participantes da pesquisa	77
Tabela 2	– Nível de proficiência declarado pelos participantes na língua espanhola no questionário de identificação e nível obtido no teste de nivelamento.....	93
Tabela 3	– Opinião dos participantes sobre a leitura na tela em espanhol	94
Tabela 4	– Experiências dos participantes na navegação e leitura na Internet	95
Tabela 5	– Levantamento das estratégias de leitura bottom-up e top-down	97
Tabela 6	– Levantamento das estratégias de leitura baseadas na criticidade usadas pelos grupos A e B	98
Tabela 7	– Levantamento das estratégias de leitura metacognitivas usadas pelos grupos A e B.....	99/100
Tabela 8	– Levantamento das estratégias de navegação usadas na leitura do texto digital dos grupos A e B.....	100/101
Tabela 9	– Tópicos esperados na síntese do anúncio	105
Tabela 10	– Resultados das assertivas 1 e 2 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A	107
Tabela 11	– Resultados da assertiva 3 e 4 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A	109
Tabela 12	– Resultado da assertiva 5 e 6 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A	111
Tabela 13	– Resultado das assertivas 7 e 8 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A	113/114
Tabela 14	– Resultado das assertivas 9 e 10 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A	115

Tabela 15	– Resultado das assertivas 1, 2 e 3 sobre o significado aparente da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação...	116/117
Tabela 16	– Resultado das perguntas 4 e 5 sobre o significado aparente da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação	117
Tabela 17	– Resultado das assertivas 1 a 5 sobre o significado performativo da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação	120
Tabela 18	– Resultado das assertivas 1 a 6 sobre o significado organizacional da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação	125/126
Tabela 19	– Resultado da pergunta sobre o significado organizacional da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação	128
Tabela 20	– Resultado da assertiva 1 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação	130/131
Tabela 21	– Resultado da assertiva 2 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação	133
Tabela 22	– Resultado da assertiva 3 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação	134
Tabela 23	– Resultado da assertiva 4 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação	136
Tabela 24	– Resultado das assertivas 5 a 10 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação	137/138
Tabela 25	– Resultado das assertivas 1 a 6 sobre a avaliação do objetivo/necessidade da categoria afeto do questionário de avaliação	144/145
Tabela 26	– Resultado das perguntas 1 a 3 sobre a avaliação da norma/autocompatibilidade da categoria afeto do questionário de avaliação.....	150
Tabela 27	– Resultado da pergunta 4 sobre quais estratégias se lembram ter usado do questionário de avaliação	151/152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol como língua estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEL	New Literacy Studies/ Estudos dos Novos Letramentos
PE	Participante do grupo experimental (grupo A)
PC	Participante do grupo controle (grupo B)
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TICs	Tecnologias de informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA: SITUANDO O ESTUDO PROPOSTO.....	23
2.2	MODELOS DE (MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITA(IS).....	27
2.3	O TEXTO HIPERMODAL.....	35
2.3.1	Navegação e leitura do texto hipermodal	39
2.3.2	Pesquisas sobre as estratégias de leitura para o texto hipermodal em LE	45
2.3.3	O afeto na leitura digital em língua estrangeira.....	56
2.4	UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA DO TEXTO HIPERMODAL EM LE	59
2.4.1	Estratégias relacionadas à hipermodalidade.....	61
2.4.2	Estratégias relacionadas ao afeto.....	63
3	METODOLOGIA.....	65
3.1	GUIA DE ESTRATÉGIAS PROPOSTO.....	65
3.1.1	Relacionando as estratégias hipermodais e afetivas.....	70
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	73
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	78/79
3.3.1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	79
3.3.2	O ambiente de leitura hipermodal	79
3.3.3	Questionário de identificação e de hábitos de leitura online	81
3.3.4	Teste de nivelamento de leitura de língua espanhola.....	81
3.3.5	Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal.....	82
3.3.6	Atividade de Leitura no ambiente hipermodal	83
3.3.7	Questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal.....	85
3.3.8	Questionário de avaliação da oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal.....	87
3.3.9	Cronograma do Estudo Piloto	88
3.3.10	Cronograma do grupo A (experimental).....	89

3.3.11	Cronograma do grupo B (controle)	90
4	RESULTADOS DO EXPERIMENTO PARA TESTAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA HIPERMODAL	92
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO A (EXPERIMENTAL) E GRUPO B (CONTROLE)	92
4.2	RESULTADOS DA ATIVIDADE DE LEITURA NO AMBIENTE HIPERMODAL	101
4.3	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA MINISTRADA PARA O GRUPO A (EXPERIMENTAL).....	106
4.4	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO AMBIENTE HIPERMODAL DO GRUPO A (EXPERIMENTAL) E DO GRUPO B (CONTROLE).....	116
4.4.1	Foco na hipermodalidade e seus significados	116
4.4.2	Foco no afeto e suas avaliações	130
5	CONCLUSÃO	154
	REFERÊNCIAS	158
	ANEXO A Termo de consentimento livre (TCLE).....	165
	ANEXO B Questionário de identificação e de hábitos de leitura online.....	167
	ANEXO C Teste de nivelamento de leitura de língua espanhola.....	170
	ANEXO D O guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal.....	174
	ANEXO E Questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal.....	179
	ANEXO F Questionário de avaliação da oficina de estratégias de leitura para o texto hipermodal do grupo A (experimental).....	189

1 INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX e, principalmente, o início do século XXI, a sociedade contemporânea passou por grandes avanços tecnológicos que têm afetado diretamente a maneira como os indivíduos pensam, buscam e compartilham conhecimento e se relacionam com o outro e com o mundo que o cerca.

As relações do homem com a informação e o conhecimento, mediadas pelo uso do computador e outros dispositivos digitais conectados à Internet, têm demandado novas habilidades e competências em face aos vários desafios que diariamente são enfrentados no mundo globalizado, tecnológico e hipermodal em que as pessoas estão inseridas.

Entre os desafios, destacam-se, primeiramente, as transformações nos modos de leitura e escrita de textos. O texto digital apresenta características distintas e configurações diferentes em comparação com o texto escrito convencional. Esse tipo de texto é fragmentado em unidades menores acessíveis por meio de links eletrônicos, podendo incluir uma variedade de mídias, como vídeos, animações, ilustrações e áudio, tornando-se assim interativo e multimodal. Conforme descrito por Lemke (2002), esses textos são considerados hipermodais. Assim, no contexto do texto digital, os leitores possuem a liberdade de selecionar o que desejam ler e, como resultado, precisam lidar com a diversidade de significados transmitidos por cada forma semiótica, além do significado expandido que emerge da combinação dessas formas.

Outro desafio, conforme apontado por Coiro (2003), se refere ao pouco controle da qualidade da informação construída e transmitida na Internet, uma vez que qualquer pessoa pode criar e publicar textos sem qualquer triagem ou avaliação de seu conteúdo, sem que sua autoria e veracidade sejam questionadas. Assim, cresce a disseminação de informações e imagens falsas (*fake news*) objetivando manipular a opinião pública, resultando em desinformação. Elas são criadas e espalhadas principalmente por meio de plataformas digitais, como redes sociais, sites e aplicativos de mensagens. Acrescenta-se ainda que não há limite de idade para ser alvo da manipulação informacional. Os sites infantis, por exemplo, apesar das restrições impostas pelo Children's Online Privacy Act¹,

¹ COPPA é uma lei criada em 1988 pelo Congresso dos EUA para proteger a privacidade de crianças menores de 13 anos, dando aos pais também o controle sobre quais informações os sites podem coletar de seus filhos. Para mais informações, acesse <https://www.ftc.gov/tips-advice/business-center/privacy-and->

trazem uma quantidade enorme de informações mescladas de publicidade manipuladora, desafiando especialistas e pessoas comuns, ambos preocupados com a manipulação e a leitura de tanta desinformação. Como essa realidade das *fake news* é mundial e as informações cada vez mais são permeadas por conteúdos ideológicos, sociais, políticos e/ou comerciais, torna-se essencial o letramento digital da população para que ela seja capaz de se apropriar de forma crítica e produtiva dos recursos e informações disponíveis.

No Brasil, segundo Reiff (2019), na área da educação, o MEC desenvolveu importantes projetos, como o PROINFO, para que as práticas pedagógicas acompanhassem o avanço crescente das tecnologias. Entretanto, apesar dos esforços governamentais, ainda é necessário o desenvolvimento de leis protetivas e a implementação de políticas públicas efetivas que atendam às diversas demandas e desafios da educação, potencializados pela pandemia de Covid-19.

A pandemia de Covid-19 afetou o mundo de forma expressiva. “Nada será como antes”. Essa declaração marca o início de uma nova fase da vida em sociedade e, em muitos momentos, ela pode ter sido pronunciada diante de fatos inusitados, como a pandemia, e por pessoas importantes na história da humanidade. Em cada um desses momentos, nos quais se experimentou o novo e o desconhecido, foi necessário adquirir novas habilidades e se familiarizar com o uso dos novos artefatos, tornando-se letrado nessa nova realidade.

Com a ocorrência da pandemia, uma significativa transformação no âmbito da educação em sua totalidade foi observada. Instituições, professores, pais e alunos tiveram que se ajustar em menos de duas semanas, sem treinamentos e desenvolvimento de habilidades prévias, todos motivados a socializar conhecimento e dar continuidade à aprendizagem, porém de forma remota.

Muitos professores que relutavam em lidar com as novas tecnologias por falta de conhecimento, habilidade ou oportunidade (REIFF, 2019), em tempos de pandemia, se viraram para seguir lecionando em ambientes e plataformas que antes eram desconhecidos. A maioria deles enfrentou essa nova e desafiadora realidade escolar sem receber qualquer formação ou capacitação para se adaptar às mudanças na forma e nos meios de ensinar, aprender, socializar e ler. Além dos desafios de ensinar à distância, eles

também precisaram lidar com questões relacionadas à exposição pessoal, uso de materiais com direitos autorais, proteção da privacidade dos alunos e gravação das aulas. As instituições, por sua vez, fecharam parcerias com plataformas, transformando a sala de aula física em sala de aula virtual. Dessa forma, coube a elas também a criação de um novo código de postura ética no ambiente virtual, mas que, até o fim da pandemia, se limitaram em “combinados” entre professores e alunos. Já os pais se transformaram em tutores dos filhos no acesso à plataforma ou no entendimento do conteúdo, seguindo a intuição do que já conheciam na lida diária de seus smartphones.

A situação descrita anteriormente refere-se, em particular, às escolas privadas brasileiras. No entanto, quando se trata das escolas públicas, a maioria delas teve suas aulas suspensas devido às óbvias limitações da realidade educacional do nosso país, que vão desde a falta de acesso à internet até a ausência de computadores nos lares dos estudantes. Isso evidencia a realidade das escolas públicas, caracterizada pela exclusão tecnológica e social, a qual, durante a pandemia, foi compensada pela distribuição de materiais impressos aos pais ou alunos nas próprias instalações escolares.

A pandemia trouxe novamente, porém, de forma mais intensa, a mensagem urgente de que o mundo precisa ser letrado digitalmente, pois vivenciou-se o que teóricos já afirmavam: a tecnologia por si só não transforma o conhecimento, senão o uso que se faz dela. Ou seja, a tecnologia, como um recurso, pode oferecer diversas oportunidades e possibilidades para aquisição, acesso e compartilhamento de informações, além de facilitar a comunicação, a colaboração e o engajamento dos estudantes. No entanto, sua efetividade dependerá da maneira como ela é utilizada pelos educadores e aprendizes. Além disso, a tecnologia não é isenta de cultura e ideologias, portanto, é imprescindível observá-la com olhos bem abertos e críticos.

Com o término da pandemia, é essencial que as escolas incorporem e resignifiquem essas novas práticas relacionadas ao uso de computadores e tecnologias digitais móveis, que foram desenvolvidas durante o período de aulas remotas, e as apliquem nas aulas presenciais. Como resultado, os alunos poderão desfrutar de uma experiência educacional mais enriquecedora e mais alinhada com as demandas contemporâneas. Como destacado por Braga (2013, p. 56), "navegar é preciso", e nunca foi tão necessário como nos tempos atuais. Isso se deve não apenas aos desafios trazidos pela sociedade da informação e pela globalização para a prática social em geral, ou pela pandemia, mas também aos benefícios e vantagens trazidos pela Internet e pelas

tecnologias digitais para a área da educação, em particular.

Dentre as vantagens, no que se refere ao aprendizado de língua estrangeira, destaca-se a facilidade no acesso a textos variados e autênticos nas várias mídias que podem, segundo estudos na área, contribuir significativamente para a solução de problemas de compreensão durante a leitura e para o aprendizado da língua-alvo. A hipermodalidade pode favorecer ainda a construção de materiais mais didáticos, no qual, segundo Braga (2004, p.150), “uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e mesmo sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal”. Ou seja, uma mesma informação pode ser destacada, reforçada por meio de diferentes modalidades, de modo a favorecer a compreensão e a aprendizagem. Além disso, a hipertextualidade permite ao aprendiz construir seu próprio percurso de aprendizagem, fazendo escolhas de caminhos e modalidades mais adequados às suas necessidades e estilos cognitivos.

Diante de tantas transformações e desafios, é necessário que a escola se preocupe com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos eventos de letramento digital para que sejam capazes de ler de forma crítica o mundo que o cerca e agir de forma ética e com responsabilidade social por meio das tecnologias digitais.

Dada a necessidade e a carência de pesquisas que tratam da leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, em particular, em língua espanhola, o presente estudo tem como objetivo geral investigar estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola, a fim de construir um guia de estratégias que oriente e instrumentalize o leitor a navegar de forma segura e competente, já que “navegar é preciso”. Desse objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

1. identificar por meio de questionário quais estratégias de leitura alunos de língua espanhola instrumentalizam para a leitura do texto digital;
2. elaborar um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal com base nos resultados obtidos no questionário e na teoria que fundamenta a presente pesquisa;
3. testar a eficiência do guia proposto para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola.

A presente pesquisa adota uma concepção de leitura sócio-interacional que entende que o processo de leitura se dá através da interação entre o texto-leitor dentro de uma prática social que considera as construções de sentido baseadas em fatores sócio-

histórico-ideológicos e culturais. Ainda no âmbito teórico, a pesquisa se fundamenta nos estudos de Lemke (2010) e Selber (2004) sobre os Multiletramentos relacionados às tecnologias. Para a criação do guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal, esta tese se fundamenta também nos Princípios de Apresentação, Orientação e Organização propostos por Lemke (2002); na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997) e no modelo de análise de Coerência intersemiótica, reformulado por Gomes (2019).

4. identificar por meio de questionário quais estratégias de leitura alunos de língua espanhola instrumental utilizam para a leitura do texto digital;
5. elaborar um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal com base nos resultados obtidos no questionário e na teoria que fundamenta a presente pesquisa;
6. testar a eficiência do guia proposto para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola.

Na organização deste trabalho, opta-se pela estrutura que segue. Inicialmente, apresenta-se de forma introdutória, o capítulo 1, que traz as questões pesquisadas, enfatizando-se os desafios e as mudanças na sociedade e na educação ocasionados pela pandemia de Covid-19, salientando a importância dos multiletramentos, em especial, do letramento digital em língua estrangeira. Em seguida, nos demais capítulos busca-se responder às questões de pesquisa da presente tese. No capítulo 2, para embasar o guia de estratégias e responder à segunda pergunta de pesquisa, apresenta-se o arcabouço teórico que está organizado da seguinte forma: na seção 2.1, aborda-se a Linguística Aplicada (LA), discutindo sua natureza epistemológica e suas novas agendas relacionadas ao tema da presente pesquisa; na seção 2.2, apresenta-se os modelos de letramentos, bem como o termo (Multi)letramentos adotado neste estudo, definindo-o com base em Lemke (2010) e em Selber (2004); na seção 2.3, discorre-se sobre o texto hipermodal, indicando a primeira variável estudada nesta tese, a hipermodalidade. Desta forma, apresenta-se suas características, demarcando a diferença entre hipertexto e hipermídia, já que as particularidades desta serão consideradas na construção do guia; na subseção 2.3.1, discute-se o conceito de leitura e navegação hipermodal como práticas interdependentes e complementares, visto que acredita-se que tanto as habilidades de leitura são essenciais para uma boa navegação, quanto a exploração e interação com diferentes mídias durante

a navegação impactam na construção de significado ao final da leitura. Na subseção 2.3.2, a fim de identificar estratégias de leitura existentes para o texto hipermodal, bem como utilizá-las na construção do questionário sobre os hábitos de leitura dos participantes, respondendo à primeira pergunta de pesquisa, faz-se um levantamento do estado da arte, destacando trabalhos que se dedicaram às estratégias de leitura digital em LE para o texto digital; na subseção 2.3.3, destaca-se o componente afeto como segunda variável estudada nesta tese, em especial, o afeto na leitura digital em LE, componente este não abordado nas pesquisas e aulas de leitura em língua estrangeira que tem papel relevante nas escolhas que o leitor faz antes e durante a leitura hipermodal; na seção 2.4, aborda-se o conceito de estratégia de leitura digital em LE, trazendo uma proposta de estratégias relacionadas à hipermodalidade e ao afeto; na subseção 2.4.1 aprofunda-se teoricamente nas teorias que embasam as estratégias relacionadas à hipermodalidade, baseadas nos Princípios de construção de significado de Lemke (2002), e no modelo de análise de Coerência Intersemiótica, reformulado por Gomes (2019); na subseção 2.4.2, aborda-se a teoria que embasa as estratégias afetivas construídas com base na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto de Schumann (1997). No capítulo 3, aborda-se a metodologia adotada neste estudo, apresentando na seção 3.1 o guia de estratégias de leitura proposto; na subseção, 3.1.1, une-se as teorias, a fim de relacionar as estratégias hipermodais e afetivas; na seção 3.2 apresenta-se o contexto e os participantes da pesquisa; na seção 3.3 apresenta-se os instrumentos utilizados para a geração dos dados. No capítulo 4, respondendo à terceira pergunta desta tese, analisa-se, com base nas teorias que fundamentam a pesquisa, os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa durante todas as fases de testagem aplicadas ao grupo experimental (grupo A) e ao grupo controle (grupo B), promovendo a triangulação dos mesmos. O capítulo 5 traz as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, pretende-se discutir os fundamentos teóricos que sustentam esta tese e, com base nestes fundamentos, propor um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal em LE, visando contribuir para a prática da leitura em língua espanhola como LE.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA: SITUANDO O ESTUDO PROPOSTO

Hoje, passados quase 60 anos desde sua criação, a Linguística Aplicada, doravante LA, e a Linguística no Brasil possuem objetos de pesquisa que se aproximam e, dessa forma, talvez não seja tão fácil definir a LA (KLEIMAN et al., 2019), porém ela já não é mais vista como uma ciência que coloca em prática os aportes da Linguística. Segundo Magalhães (2019, p. 761), a LA não é somente “uma abordagem de investigação sobre as nuances que a Linguística possa apresentar”, tampouco se atém somente à “linguagem e aos seus atributos internos – estruturais e descritivos – e externos – sociais, políticos, ideológicos, etc. [...]”. Ela objetiva aplicar os resultados alcançados em suas pesquisas para assistir possíveis soluções de questões que envolvam a linguagem, as quais podem impactar diretamente a sociedade.

Dessa forma, atualmente, a natureza da LA é transdisciplinar, ou seja, dialoga com outros saberes de acordo com suas demandas investigativas. Segundo Kleiman et al. (2019, p. 726) o que “demarca a pesquisa em LA é sua relação com outras disciplinas do saber, sua intersecção com outras áreas [...]”; é o seu viés “INdisciplinado”, como ressaltou Moita Lopes (2006), que busca em diferentes disciplinas, inclusive na Linguística, a solução para os problemas encontrados em seus contextos de pesquisa, contextos esses que envolvem a prática social.

A LA, portanto, é uma ciência que possui um rico hibridismo teórico e metodológico, e, por mais que existam críticas quanto à sua interdisciplinaridade, o diálogo estabelecido entre a LA e outras áreas, como apontou Oliveira (2019, p. 706), “amplia a visão do objeto, podendo trazer ganhos para todas as partes”. Ela se dedica, assim, a “qualquer instância por que passa a linguagem” (MAGALHÃES, 2019, p. 761), em que estejam associadas a teoria e a prática.

Acompanhando, como sempre, as mudanças que envolvem a linguagem e a

sociedade, essa ciência tem também estudos no âmbito social, focalizando o cotidiano no qual a linguagem é protagonista, bem como as questões que a sociedade experiencia, a exemplo do uso e da produção de tecnologia na vida contemporânea. Como ressalta Kleiman et al. (2019, p. 739), a LA é uma ciência “atenta e sensível aos problemas do mundo social de seu tempo”.

As tecnologias digitais, com seus artefatos, trouxeram ao mundo uma nova visão e uma nova forma de viver e pensar. As pessoas se tornaram consumidoras e produtoras de tecnologia, sendo instigadas a fazer comentários sobre fotos, textos e praticamente tudo mais. Elas são parte ativa e participativa nesse mundo tecnológico. Como enfatiza Lemke (2010, p. 456), "com as novas tecnologias, passamos da era da escrita para a era da autoria multimídia". Diante desse cenário, a LA está passando por um momento importante e de transição. Ela, sob uma perspectiva crítica, volta sua atenção para essa área de estudo, acolhendo pesquisadores que buscam compreender, como ressaltou Moita Lopes (2006, p. 99), "o mundo fluído e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos".

Nessa mesma direção, Magalhães (2019) esboça as agendas para a Linguística Aplicada e as classifica em três eixos: a) Linguagem e Tecnologia; b) Ensino/Aprendizagem de Línguas e c) Pluralidade das competências Humanas.

A primeira agenda, relacionada à Linguagem e Tecnologia, abrange estudos que exploram a influência da tecnologia na linguagem, tanto nos contextos online e digitais, como nos possíveis gêneros que surgem ou em qualquer questão que a interação entre linguagem e tecnologia possa provocar no âmbito social, como inclusão ou exclusão. Além disso, essa agenda está vinculada à cultura, aos estilos de vida, às práticas pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos e aos hábitos cotidianos que envolvem o uso das redes sociais. O estudioso ressalta que:

[...] o papel da tecnologia como mediadora da organização da linguagem em geral, bem como as práticas de linguagem em contextos imagináveis; a linguagem perpassando e perpassada por modelos de rede, ambientes digitais e gêneros imagináveis; a pluralidade cultural, social e os modos de vida traduzidos pela relação linguagem/tecnologia; práticas de ensino/aprendizagem por meio de recursos tecnológicos; o desenvolvimento de softwares em parceria com outras áreas e disciplinas; a inserção social, diversidade cultural e inclusão auxiliadas por recursos tecnológicos intermeados por linguagens; proposições inovadoras e manifestações linguísticas promovidas por redes sociais tais como: Facebook, Instagram, Twitter, Grupos de *Whastapp*,

Telegram, entre outros; novas formas de manifestação e usos da linguagem: os memes, as hashtags, os *emojis*, as figurinhas (*Stickers*), aplicativos, etc.; novas formas de interação social e usos de linguagens: jogos virtuais, aplicativos diversos como *Tinder*, *Grindr*, *Wase*, etc. (MAGALHÃES, 2019, p. 761-762).

Para a segunda agenda apontada, sobre o Ensino e Aprendizagem de línguas, o autor incorpora os elementos da agenda anterior aos estudos que envolvam a linguagem nos contextos de ensino e aprendizagem de idiomas, seja na aquisição de língua materna, aprendizagem de língua estrangeira ou no desenvolvimento das línguas adicionais e outras linguagens, na perspectiva do aluno ou do professor; na elaboração e análise de materiais didáticos; e por fim, em todo e qualquer processo que envolva a tradução. Nas palavras do autor:

Neste segundo eixo, incorporamos a aquisição, a aprendizagem e o ensino de línguas como processos e mecanismos múltiplos, valendo-se também, dos elementos apresentados no eixo anterior. E ainda: mediação e elaboração de instrumentos didáticos (ou não) para o ensino/aprendizagem de línguas em ambientes imagináveis; ensino de línguas como forma de inclusão social, e a inclusão social como meio de aprendizagem; o ensino do português como L1 e como língua estrangeira sob a perspectiva de quem ensina e de quem aprende; processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem- língua materna, línguas adicionais e outras linguagens-; processos de tradução em sentido amplo, abarcando a transversalidade interlinguística, intralinguística, microestrutural, macroestrutural, multisistêmica, pluridimensional; incorporação de teorias de tradução, práticas tradutórias [...].(MAGALHÃES, 2019, p. 762).

A última agenda apontada para os estudos em LA se refere à exploração da pluralidade das competências humanas, que envolvem as dimensões comunicativa, cognitiva, social, cultural, política, ideológica, histórica, entre outras. Tais dimensões não são consideradas independentes umas das outras, e, portanto, são abordadas de forma interligada. Segundo o autor,

incorporamos inúmeras dimensões em que se possa enxergar a pluralidade das competências humanas, incluindo as dimensões comunicativa, cognitiva, social, cultural, política, ideológica, histórica, etc., uma vez que entendemos que nenhuma dessas dimensões é independente. Daí surge a exploração do conhecimento linguístico e do conhecimento cultural do indivíduo, como processos sociais internos e externos a ele; múltiplas formas de linguagens e processos discursivos, os quais se estendem da linguagem verbal e não verbal a fontes diversas

de materialidade e que incorporam a inclusão social por meio de línguas de sinais, linguagem em braile, outras formas de interação por sinais, linguagem literária moderna, clássica, variação linguística, sincronia, diacronia, e gêneros imagináveis; o universo da pesquisa narrativa, incorporando a vida na linguagem e a linguagem na vida; manifestações e emprego da linguagem em diferentes gêneros; letramento que avance sobre várias formas de manifestação e utilização de códigos; leitura e interpretação da realidade em seus movimentos ininterruptos como construção e recepção de sentidos; formação profissional em todos os setores, já que a linguagem se interpõe em qualquer setor que se possa imaginar. (MAGALHÃES, 2019, p. 762).

Considerando as novas agendas propostas pela Linguística Aplicada, este trabalho se enquadra nos três eixos apresentados por Magalhães (2019): linguagem e tecnologia, ensino/aprendizagem de idiomas e pluralidade das competências humanas, alinhando-se com a abordagem transdisciplinar característica da Linguística Aplicada, que é descrita como "nômade" e "mestiça" por Moita Lopes (2006). Neste contexto, esta pesquisa está inserida no eixo do ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que tem como foco o ensino de leitura em língua espanhola como língua estrangeira. Também se enquadra no eixo de Linguagem e tecnologia, pois investiga a leitura digital. Além disso, ao tratar do ensino de estratégias para a leitura de textos hipermodais, relaciona-se com o terceiro eixo, que aborda a pluralidade das competências humanas. Nesse sentido, busca-se o letramento, em particular, para a compreensão das diversas formas de linguagem presentes no texto hipermodal no contexto de leitura em língua espanhola como língua estrangeira.

Hoje, tanto nas pesquisas aplicadas sobre a leitura em língua materna quanto nas de leitura em língua estrangeira, há a necessidade de focalizar a mudança de paradigma que a leitura labiríntica do texto digital trouxe à sociedade. Além de aprender a ler em outra língua, o leitor de língua estrangeira contemporâneo precisa estar atento e resistente à manipulação. Como acrescentou Coscarelli e Novais (2010, p. 35), “a leitura é um processo cada vez mais complexo” nos dias atuais porque é um “processo que integra várias linguagens” e “traz novidades em sua interface” e, assim, o leitor precisa repensar sua forma de construir sentido diante de “todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo”. Além disso, vale ressaltar que, para o leitor aprendiz de língua estrangeira, o acesso aos textos hipermodais, proporcionado pelas tecnologias digitais, possibilitou o contato com textos autênticos que não foram criados especificamente para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Seguindo este pensamento, pode-se dizer que há vantagens e desafios na leitura

de um texto hipermodal em uma língua em que não se tem conhecimentos linguísticos suficientes. Por exemplo, os aprendizes podem se beneficiar com a integração de diferentes modos semióticos (vídeo, audio etc.), com o contato com as diferentes vozes de autores e outros textos e elementos, ampliando o leque de construção de significado cultural e socio-discursivo. Além disso, o emprego de várias ferramentas (como dicionários, tradutores etc.) para compensar seu déficit linguístico e conhecimentos prévios pode facilitar e muito a compreensão leitora. Porém, faz-se necessário empregar conhecimentos e estratégias de interpretação específicos para cada modo semiótico, saber identificar as vozes e saber relacioná-las, decidir bem o que ler e em que ordem, ficar atento à qualidade e à veracidade da informação e saber gerir a quantidade de informação ao manipular estes textos heterogêneos simultaneamente (VALERO et al., 2015).

Diante desse contexto, é importante ressaltar que os estudos sobre leitura digital em língua estrangeira estão cada vez mais em destaque. Grande parte dessas pesquisas é realizada em inglês, como demonstrado nos trabalhos de Heemann, 2009; Braga, 2010; Valero et al., 2015, os quais têm recebido uma atenção significativa (COSCARRELLI, 2016). Além disso, observa-se um crescimento nos estudos sobre leitura digital em espanhol, como língua materna, evidenciado pelos trabalhos de Oliva, 2019; Ogando, 2020. No entanto, ainda existe uma lacuna na área de estudos sobre leitura digital em espanhol, como língua estrangeira, conforme indicado pelas pesquisas de Lima, 2009; Oliveira, 2010; Magnúsdóttir, 2010; Montero e Rodriguez, 2012; Piñol, 2014; Vergnano-Junger, 2010, 2014; Segrera, 2015; Rodrigo, 2019.

De acordo com Rajagopalan (2019), atualmente, a linguagem midiática é comumente utilizada como meio de manipulação. Portanto, é crucial que os Linguistas Aplicados assumam uma responsabilidade social e intervenham com seu conhecimento linguístico, visando evitar a manipulação e desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva das pessoas em relação às informações que recebem.

Dada a importância do letramento, e no caso desta tese, do letramento digital, na seção seguinte serão introduzidos os modelos de (multi)letramentos digita(is), que servem de base teórica para o desenvolvimento deste estudo.

2.2. MODELOS DE (MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITA(IS)

A partir da ruptura da cultura do papel, conforme apontada pela Cibercultura de

Lévy (1999), emergiu um novo ritmo nas práticas sociais, impulsionado pela popularização da cultura da tela. Isso se deu através do avanço das tecnologias da informação e comunicação, bem como das influências e usos sociais dessas tecnologias. Como bem anteviu Gunther Kress (2003), renomado linguista e semiótico alemão que tinha como uma de suas áreas de estudo a multimodalidade, são muitas as mudanças nas esferas sociais e culturais ao colocar a tela como o principal meio de comunicação. Principalmente, porque “O mundo dito é um mundo diferente do mundo mostrado.” (KRESS., 2003, p. 1), e a multimodalidade provoca efeitos profundos na escrita e na leitura, e, por sua vez, na interação humana com o mundo no que diz respeito ao cognitivo/afetivo, cultural, corporal, bem como na forma com que se constrói e se distribui conhecimento.

Não é uma novidade para ninguém a leitura multimodal. A humanidade sempre lidou com a multimodalidade porque todo “o discurso é quase sempre multimodal” (VAN LEEUWEN, 2015), desde a vestimenta de uma pessoa até as escolhas de suas palavras e gestos. Na contemporaneidade, a leitura na tela trouxe consigo uma variedade de linguagens e recursos, tais como a tipografia, o layout, a ilustração, os gráficos de informação, que são do âmbito multimodal, além de outros meios como o som, as cores, os vídeos, entre outros, disponibilizados em links, que não são semanticamente neutros, e que não comunicam exatamente a mesma informação, pois “cada forma semiótica é única na medida que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhes são particulares” (BRAGA, 2004, p. 148).

Diante dessa realidade, estudiosos da área da Linguística Aplicada (BRAGA, 2004; COSCARELLI e NOVAIS, 2010; COSCARELLI, 2016; MAGALHÃES, 2019; RAJAGOPALAN, 2019), há muito tempo vêm apontando a necessidade de Letramento digital e o tema linguagem e uso das tecnologias, uma das novas agendas da Linguística Aplicada, como já apontado, reforça a relevância e urgência de tal Letramento.

Segundo Saito e Souza (2011, p. 110-111), inicialmente, o termo Letramento (*Literacy* do inglês) designava o mesmo que Alfabetização, como um “conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), bem como as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou paralelamente à Alfabetização”. Entretanto, na década de 1960, quando os estudos etnográficos, primordialmente, se debruçaram a investigar o impacto da escrita em sociedades ágrafas, o termo *Literacy* passou a ser visto sob dois pontos de vista distintos:

primeiro, como o conhecimento de habilidades básicas de escrita, e segundo, como o conhecimento das práticas sociais de leitura e escrita não necessariamente correlacionadas à aprendizagem do sistema da escrita.

Essa ênfase em demarcar diferenças entre os dois termos, Alfabetização e Letramento, foi pauta de muitos estudos durante décadas. No Brasil, nos anos de 1980, a primeira autora a fazer uso do termo Letramento para este fim foi Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Em seguida, Tfouni (1988), seguindo o mesmo pensamento, adiciona a essa ideia mais uma questão sobre a finitude da alfabetização como somente a aquisição do código escrito e, em contrapartida, sobre a continuidade do letramento como um processo social que considera também aspectos sócio-históricos na aquisição da escrita (SAITO, 2011, p. 9).

Isso gerou, de acordo com Soares (2004), a polarização dos termos, pois são processos interdependentes que não podem ser tratados em separado, já que, para ela, a alfabetização se desenvolve através de atividades de letramento e o letramento se desenvolve em dependência da alfabetização. Porém, enfatiza-se que para participarmos das práticas da sociedade não é necessário ser alfabetizado, tão pouco que tais práticas estejam estritamente vinculadas à aquisição do código escrito.

Antes da década de 90, acreditava-se que o Letramento se dava da seguinte forma: a cada indivíduo era possível ensinar mais de um nível básico de competência em leitura e escrita, que o tornava capaz de ler textos comuns de autores bem conceituados pela sociedade, bem como escrever de acordo com os valores do padrão literário, usando a forma culta da língua. Porém, em meados da década de 90, com a globalização e a comunicação de massa e, mais tarde, com a chegada da Internet e, com esta, o surgimento de novos gêneros textuais, começou-se a questionar a pedagogia do Letramento, visto que a forma de capacitar os indivíduos em prol de melhores oportunidades sociais já não estava funcionando. Sendo assim, um grupo de estudiosos se reuniu durante uma semana de setembro de 1994, convocados por Mary Kalantzis e Bill Cope, a fim de ponderar sobre essa questão. Dentre os estudiosos estavam Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sara Michaelis e Martin Nakata. Neste primeiro momento, o Grupo Nova Londres produziu em 1996 um manifesto em forma de um artigo: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* e, posteriormente um livro: *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, quatro anos depois. Porém, seis anos mais tarde da semana da criação do

manifesto, em 2012, o grupo resolveu publicar um novo livro: *Literacies* que descreveu a teoria e a prática do não mais Letramento, senão dos Multiletramentos. Para eles, a pedagogia dos Multiletramentos significa abarcar os significados construídos em experiências interculturais através de outros contextos, não somente o escolar, bem como em novos padrões de comunicação que inclua a multimodalidade que interage os textos escritos com a linguagem oral, visual, sonora, gestual, tátil e espacial (COPE e KALANTZIS, 2015).

Segundo Street (2003), o letramento é um conjunto de práticas sociais que levam em consideração como as pessoas se relacionam com a leitura e com a escrita; como constroem conhecimento, identidade e sentimento de pertencimento no mundo. Portanto, de acordo com os Novos Estudos sobre Letramento ou New Literacy Studies (NEL), o termo "letramento" passou a ser pluralizado, reconhecendo a existência de várias práticas de letramento (SAITO e SOUZA, 2011, p. 113). À medida que as novas tecnologias começaram a influenciar a sociedade com novas práticas sociais, surgiram diferentes formas de letramento, incluindo o letramento digital.

Para Buzato (2001, p. 86), o letramento digital abrange principalmente o conhecimento técnico necessário para programar computadores, interagir socialmente por meio de textos, compreender sistemas operacionais e programas, ter habilidade em realizar operações mecânicas e possuir um letramento alfabético prévio, que requer conhecimento dos códigos linguísticos. Acredita-se, entretanto, que a definição de Letramento eletrônico apresentada por Buzato (2001) enfatiza mais a relação homem/máquina e, portanto, parece incompleta, já que ter conhecimentos funcionais ou meramente instrumentais não é suficiente para a leitura do texto digital. Como aponta Reiff (2019), o Letramento digital envolve as percepções, os conhecimentos e os valores daqueles que vivenciam socialmente suas práticas, visto que representam uma forma de agir, de afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo. Para ser letrado digitalmente, é necessário envolver-se de forma ativa, crítica e autônoma nas práticas sociais, desenvolvendo habilidades específicas para buscar, selecionar, verificar informações e posicionar-se criticamente diante delas, compreendendo as estruturas de poder presentes nos sites que se navega.

Nessa direção, faz-se necessário considerarmos não somente um Letramento

digital, senão Multiletramentos, já que, como aponta Jay Lemke², físico especialista no papel da linguagem na comunicação científica, cujos estudos se voltam para a semiótica social e a construção do significado hipermodal, os “Letramentos são legiões” que consistem em “um conjunto de práticas sociais interdependentes, interligando pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 2010, p. 455-458)³.

Assim, Lemke (2010) aponta que cada Letramento tem o papel fundamental de transformar indivíduos e conseqüentemente a sociedade em que ele está inserido, pois tem o papel de conectar “significados e fazeres”. Em especial, o Letramento digital, produz um “elo entre o eu e a sociedade” cuja interação se dá de forma física e semiótica entre as pessoas e coisas, tanto no plano mental e material, quanto nos aspectos individuais e sociais. Essa conexão, o autor denominou de “sistema ecossocial”. (LEMKE, 2010, p. 460).

Portanto, para Lemke (2010), há os Multiletramentos baseados nos novos paradigmas que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) impuseram e impõem à educação e à aprendizagem, a saber: Letramentos Multimidiáticos, Letramentos Informáticos, Letramentos Topológicos e, por fim, Letramentos Culturais.

Os Letramentos Multimidiáticos se referem às habilidades de autoria que reconhecem a potencialidade multiplicadora de significados nas modalidades semióticas, uma vez que o uso combinado das semioses constrói “uma explosão combinatória de significados” que não “são meramente aditivas” (LEMKE, 2010, p. 462). Tais modalidades integram recursos semióticos diferentes (texto, imagem, gestos, som, vídeos etc.) que são coordenados e combinados possibilitando a multiplicidade de leituras criando, desta forma, uma experiência comunicativa mais rica.

Os Letramentos Informáticos estão associados à capacidade de criar conteúdo multimídia, utilizar, categorizar e localizar informações de diferentes formatos. Esses letramentos envolvem a exploração e a navegação no ambiente digital. De acordo com Lemke, eles são comparáveis às habilidades de uso de uma biblioteca e de um leitor de textos, pois o ciberespaço, do ponto de vista do letramento, pode ser considerado "a

² Lemke atua como Pesquisador Sênior e Professor Adjunto do Departamento de Comunicação da Universidade da Califórnia, nos campos de Comunicação, Cognição Humana Comparada, Educação Científica, Educação Urbana e Tecnologias de Aprendizagem e Língua e Cultura de Letramento.

³ O texto citado é uma tradução de Clara Dornelles (UNIPAMPA/RS) e publicado na Revista Trabalhos em linguística Aplicada, Campinas, Unicamp, 49 (2):455-479, Jul./Dez. 2010.

biblioteca das bibliotecas" (LEMKE, 2010, p. 464).

Para compreender os Letramentos topológicos, é importante destacar que os significados são construídos de duas maneiras: por meio de categorias ou tipos que possuem relações de exclusão entre si. Por exemplo, quando distinguimos a esquerda da direita, a direção para cima da direção para baixo, o verde do vermelho, o singular do plural, entre outros. Esse é o tipo de letramento comumente ensinado nas escolas quando se aprende uma língua, conhecido como letramento tipológico.

Essas distinções feitas por meio de categorias também podem ser construídas com base em diferenças de grau, em que não há uma dicotomia clara, mas sim a consideração de uma escala. Por isso, utiliza-se o termo "graus", como "próximo a" ou "quase igual a". Por exemplo, "mais alto" e "mais baixo", "mais azul que verde" ou "verde azulado", ou ainda "azul esverdeado". Essas distinções apontam para indícios intermediários que não se encaixam em uma única categoria, pois são híbridos. Aprender tais distinções significa adquirir o letramento topológico, que se refere ao raciocínio e à representação quantitativa, abrangendo elementos que não se enquadram em categorias ou estereótipos, mas que possuem uma linguagem híbrida capaz de fazer sentido.

Lemke (2010, p. 464) acredita que com o surgimento das novas tecnologias multimidiáticas, a relevância e importância dos tipos topológicos serão significativamente ampliadas. Isso se deve ao fato de que a linguagem híbrida, característica dessas tecnologias, requer uma análise que leve em consideração graus e elementos que não são facilmente categorizáveis, como sons, gestos, vestimentas, cores, disposição, entre outros. Nesse sentido, é necessário combinar a análise tipológica com a análise topológica, visto que, de acordo com Lemke, ao longo da história, as linguagens coevoluíram para se complementarem e se suplementarem mutuamente.

E, por fim, Letramentos culturais globais que se referem à troca global de construção de significado entre os povos, gerando os hibridismos culturais diversos. Lemke (2010, p. 467) acredita que esses hibridismos possam influenciar os gêneros no ciberespaço, como por exemplo, a influência africana e asiática nos estilos musicais e nas artes visuais europeias. Dessa forma, os Letramentos culturais globais promovem o aprendizado e a comunicação de maneira efetiva com esses povos por meio das tecnologias.

Stuart A. Selber (2004), cujos estudos se voltam às áreas de linguagem e informática, também apresenta um modelo de Multiletramentos em sua obra

Multiliteracies for a digital age. O Modelo é composto por três tipos de Letramento digital (LD): o Letramento digital funcional, o Letramento digital crítico e o Letramento digital retórico. Para cada tipo, o autor levanta parâmetros específicos.

Para ele, o Letramento digital funcional refere-se aos “usuários eficientes de tecnologia”. Tal letramento auxilia o usuário no uso qualificado da máquina como ferramenta para fins específicos, como fins educacionais; no manejo de sua vida online, determinada pelas convenções sociais; na adaptação de seu discurso quando está em ambiente digital; bem como na resolução de problemas relacionados à tecnologia de forma confidencial e estratégica (SELBER, 2004, p. 45).

Já o Letramento digital crítico refere-se aos usuários questionadores informados das tecnologias, ou seja, tal letramento encoraja os usuários a questionarem a política que permeia os computadores, já que são “artefatos culturais” (SELBER, 2004, p. 76), os parâmetros de culturas de *design*, os contextos de uso, as forças institucionais que moldam os computadores e as representações populares; as perspectivas dominantes que moldam as culturas de design de computadores e seus artefatos.

E, por fim, o Letramento digital retórico refere-se à capacidade dos usuários de tecnologia de atuarem como produtores reflexivos. Isso significa que esse tipo de letramento auxilia os produtores de tecnologia a reconhecerem a importância da persuasão, das forças maiores e das ideologias presentes no contexto de design da interface, seja de forma implícita ou explícita. Além disso, o Letramento digital retórico permite compreender os problemas relacionados a esses contextos e articular o conhecimento sobre eles de maneira consciente, com avaliação crítica e ética de suas ações (SELBER, 2004, p. 147).

O quadro 1 apresenta o modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004).

Quadro 1: Modelo de Multiletramentos Digitais

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TICs	Indivíduos como questionadores informados das TICs	Indivíduos como produtores reflexivos de TICs
Parâmetros e qualidades a serem explorados	1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TICs	1) Culturas de design: investigar as perspectivas dominantes que	1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de design de interface, de modo

	<p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TICs</p> <p>4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo online</p> <p>5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico</p>	<p>constituem as culturas de design das TICs e seus artefatos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p>3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas</p>	<p>implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: entender que os problemas de design de interface são problemas mal definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de design de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender o design de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica.</p>
--	--	--	---

Fonte: Saito e Souza (2001) baseado em Selber (2004)

Acredita-se que tanto Lemke (2010) quanto Selber (2004) possuem visões semelhantes e complementares sobre os Multiletramentos relacionados às tecnologias digitais. Para ambos, não há apenas um letramento digital, mas vários que levam em consideração o contexto, a cultura, os usuários e seus aparatos e as práticas sociais.

A presente tese também compartilha da mesma visão dos autores, pois reconhece que a leitura em língua estrangeira, objeto de estudo deste trabalho, requer um letramento específico relacionado às práticas comuns dos leitores, que foram potencializadas nas últimas décadas pelo contato com a hipermodalidade, já que o ambiente da sala de aula de língua estrangeira sempre foi multimodal.

Nesse sentido, os aprendizes de língua estrangeira, especialmente os leitores, precisam ser capazes de construir significado e se engajar ativamente em um mundo cada vez mais tecnológico. Eles precisam desenvolver novas habilidades de leitura para que se insiram na cultura da comunidade que desejam compreender e se sintam participantes. Diante de todos esses desafios, torna-se necessário desenvolver um tipo de letramento

digital que capacite os aprendizes de língua estrangeira a lidarem com a leitura de textos que integram elementos verbais e visuais de forma ampla e ressignificada, e que possuem características próprias, que serão discutidas na próxima seção.

2.3 O TEXTO HIPERMODAL

Como exposto anteriormente, com a sociedade informacional veio a alteração da plataforma material para a digital e, conseqüentemente, a leitura frequente de hipertextos, que afeta o pensamento humano, a forma de ler e a construção de sentido.

O termo hipertexto tem seu surgimento em meados dos anos 60 criado por Theodore Nelson para “expressar a ideia de escrita e leitura não linear em um sistema de informática” (LEVY, 1999, p.29). Seu objetivo era construir uma imensa rede acessível em tempo real, contendo todos tesouros literários e científicos do mundo. A ideia era uma enorme biblioteca, mas com uma grande diferença: todos poderiam utilizar essa rede para escrever, se interconectar, interagir, comentar textos, filmes e gravações sonoras disponíveis nesse espaço, anotar os comentários etc.

Desde a sua criação, o hipertexto passou por diferentes gerações de sistemas. A primeira geração permitia aos usuários navegar de uma página para outra, porém sem uma interatividade real ou recursos avançados de busca. A segunda geração de sistemas, baseada nos mesmos conceitos da primeira, permitiu interações mais avançadas entre os usuários. Agora, os usuários podem criar e modificar o conteúdo dos hipertextos, além de adicionar comentários e anotações. Essa segunda geração de hipertexto, que se estende até os dias atuais, apresenta características de hipermídia, expandindo a experiência além do texto escrito para incluir elementos como imagens, áudio e vídeo (CAVALCANTE, 2010, p. 199). A terceira geração, em desenvolvimento, que utiliza tecnologias como a inteligência artificial, se adapta dinamicamente às necessidades e interesses de cada usuário, permitindo a personalização do conteúdo com base nas preferências e características individuais dos usuários. É importante ressaltar que, apesar da divisão em gerações, os recursos e as tecnologias das diferentes gerações do hipertexto têm se integrado e evoluído ao longo do tempo, resultando nos recursos e aplicações que encontramos na atualidade.

Observa-se que a estrutura hipertextual vem se aprimorando e apresenta características que são únicas. Dentre elas, destaca-se que o hipertexto é *deslinear*, ou

seja, apresenta fragmentos de textos conectados por seus nós e nexos, que geram uma estrutura em rede com conexões ilimitadas que favorecem a leitura multisequencial ou hiperintertextual. Nesse ambiente, saltando entre os nós e nexos, o leitor se move livremente, segundo seus interesses, sem ter que ler tudo (LAPUENTE, 2006), a denominada leitura *self-service*, segundo Xavier (2004, p. 174), em que a pessoa tem a seu dispor hiperlinks para consumir como quem folheia um cardápio, selecionando o que e quanto lhe interessa em um piscar de olhos.

O hipertexto é também *interativo*, pois sua rota de leitura se estrutura através da interação entre o leitor e o autor via texto e também homem-máquina, ou seja, entre hardware ou dispositivos e seus usuários (LAPUENTE, 2006). Nessa interação, o leitor tem suas escolhas ampliadas em virtude da ausência de uma ordem hierárquica de leitura, porém as informações que lhe chegam estão sob o crivo do autor e da máquina. Em outras palavras, o leitor, embora tenha a liberdade de escolher o que ler dentro de uma ampla gama de informações disponíveis, essas escolhas são limitadas pelas opções fornecidas pelo autor.

Outra característica fundamental do hipertexto é sua natureza virtual. Ele existe em um ambiente virtual e é codificado em bits de informação e digitalizado. Como resultado, apresenta uma característica de extensibilidade (LAPUENTE, 2006), pois o texto pode se expandir e se estender com infinitas possibilidades na web, dependendo da escolha do leitor em seguir um link interno ou externo ao hipertexto. O hipertexto possui também acessibilidade, uma vez que um documento na web será sempre acessível em qualquer momento e por diferentes pessoas, bem como pode ser “reusado”, replicado, transformado e manipulado por muitos e diferentes usuários de forma instantânea. Dessa forma, ele é *dinâmico* porque a informação hipertextual é constantemente atualizada, corrigida, modificada e ampliada, sem deixar rastros de modificação de seu estado original. Contudo, é *transitório* porque existe um maior grau de instabilidade, pois pode sofrer alterações a qualquer tempo assemelhando-se a uma obra aberta⁴ na qual o leitor colabora para finalizá-la (LAPUENTE, 2006), bem como pode ser retirado de circulação de maneira abrupta, deixando de estar disponível de uma hora para outra.

Por fim, o hipertexto é *multisemiótico*, constituído de múltiplas formas de

⁴ Lapuente (2006) apresenta como “obra aberta” os documentos que têm como característica o acesso deslinear, a ausência de fatores delimitadores e de limites significativos do produto cultural; e o apagamento da autoria já que o usuário pode estabelecer conexões e integrações com outros textos, obras e autores. Disponível em <http://www.hipertexto.info/documentos/apertura.htm>. Acesso em 20/07/2020.

linguagem verbal e não verbal, cuja riqueza de linguagens provoca uma leitura sinestésica, corroborando, por sua vez, com o crescimento do nível da expressividade, da clareza, da análise e do envolvimento do leitor no engajamento do processo de significação (XAVIER, 2004).

Neste trabalho, faz-se distinção entre hipertexto e hipermídia. Entende-se que a hipermídia abarca o hipertexto, pois é vista como uma estrutura hipertextual, que combina hipertextos com multimídias e multilinguagens, com seu hibridismo “de processos sígnicos, códigos e mídias” (SANTAELLA, 2004, p. 48) potencializadoras de significado (LEMKE, 2002).

Jay Lemke (2002) também defende que a leitura hipermodal envolve o uso de múltiplas linguagens e sistemas semióticos, e isso não apenas influencia a maneira como os leitores constroem significado, mas também ressalta que cada linguagem ou mídia possui um fórum próprio, que tem algo a dizer em separado e que, quando as linguagens são combinadas, elas têm o potencial de criar um efeito multiplicador na construção do sentido.

Segundo Braga (2004), o texto hipermodal possui uma estrutura ampliada e ressignificada de veicular a informação, integrando significativamente o verbal e o visual. Todas as semioses produzem significados potenciais e a forma como estão dispostas nos textos digitais, conectadas por links, são multiplicadoras de significado. Portanto, para a leitura desse tipo de texto, é necessário desenvolver estratégias de leitura específicas que considerem as motivações individuais do leitor e os estímulos que cada uma das diferentes modalidades pode provocar separadamente, bem como integradas.

Pode-se dizer, então, que ler um texto hipermodal não é como ler um hipertexto, pois, nas palavras de Roza e Menezes (2019, p. 132), faz-se necessário desenvolver habilidades para saber ler todas as linguagens que contêm o texto hipermodal para não ter uma compreensão limitada, ou atrapalhar a compreensão, como pode ser visto no trecho a seguir.

A leitura do texto multimodal requer o desenvolvimento das capacidades de linguagem com diferentes semioses em seu conjunto, de modo integrativo e interativo. A inaptidão para ler, mesmo que seja apenas um dos signos das várias semioses que o constitui, implicará a incompletude de sua compreensão leitora.

Com base em Lemke (2010), considera-se que a leitura do texto hipermodal não

é a mera união das semioses, senão a leitura da multiplicidade dos sentidos que cada semiose em conjunto pode produzir. Acredita-se que a hipermídia igualmente requer uma nova forma de ler, uma vez que é composta por várias linguagens e mídias. Nas palavras de Lemke:

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes. (LEMKE, 2010, p. 456).

Baseado nas escolhas e na multiplicidade de sentidos das multilinguagens, o leitor, segundo Lemke (2010, p. 464), constrói significados tipológico e/ou topológico de forma complementar. Os significados tipológicos são construídos por meio de categorias excludentes, como ocorre na linguagem verbal, em que há distinção categórica e excludente. Por outro lado, os significados topológicos são construídos sem adotar uma postura dicotômica, mas sim por meio de uma escala que varia em graus, como de cores, posições, tons de voz, gestos, entre outros. Esses significados topológicos são típicos da linguagem visual, referindo-se ao que é intermediário, e não se enquadram em nenhum tipo ou categoria específica.

Lemke (2002, 2010) argumenta ainda que os significados construídos na leitura hipermodal se subdividem em significados aparentes, performativos e organizacionais⁵. O significado aparente, como o próprio nome diz, refere-se ao que está saliente, ao que está exposto pela imagem nos textos visuais. Já os significados performativos estão relacionados aos pontos de vista, atitudes e valores implícitos nos textos verbais e não-verbais. Por fim, o significado organizacional refere-se à estrutura que correlaciona os significados aparentes e os performativos. Todos esses significados se complementam e impactam igualmente a construção de sentido de forma potencialmente multiplicativa, apesar de apresentados separadamente.

Cabe destacar ainda que, anterior à construção de significados, estão as motivações, os interesses que determinam as escolhas do leitor, como o gosto ou não de ler na tela, os interesses pessoais de cada indivíduo, bem como outras questões

⁵ Termos traduzidos em Braga (2004, p. 149)

socioculturais, como o pertencimento à determinada comunidade linguística e sua bagagem cultural. Isso impactará diretamente nos caminhos selecionados e seguidos por cada leitor, que construirá significado por meio do afeto sentido com cada mídia. Sobre isso, Lemke (2013, p. 85, tradução nossa) postula que: “não é apenas como vemos o mundo que importa, mas como nos sentimos sobre isso”⁶. Logo, “o modo como nos sentimos também influencia claramente como interpretamos seu significado”⁷ (LEMKE, 2013, p. 86, tradução nossa). Essa questão será discutida posteriormente, na subseção 2.3.3, dedicada à questão do afeto na leitura digital em língua estrangeira.

Na próxima seção, para aprofundar o tema, este trabalho se concentra na navegação e na leitura do texto hipermodal, reconhecendo que existem estratégias de leitura particulares para cada uma dessas ações, mas que elas também são interdependentes e complementares.

2.3.1 Navegação e Leitura do texto hipermodal

“Nenhuma tecnologia é uma ilha”

(Lemke, 2010)

Estudos (RIBEIRO, 2008; COSCARELLI e NOVAIS, 2010; CASTRO, 2013; COSCARELLI, 2009, 2016) apontam que a estrutura do texto hipermodal e a possibilidade de múltiplos significados que a união de suas semioses é capaz de suscitar fazem com que sua leitura e navegação sejam ações interdependentes que possuem características singulares e complementares, já que “navegar requer habilidades de leitura e ler faz uso da compreensão construída na navegação” (COSCARELLI, 2016, p. 77). Apesar do reconhecimento e concordância com essa conexão intrínseca, no intuito de aprofundar na compreensão da leitura hipermodal, optou-se por abordar separadamente os temas da navegação e da leitura digital.

A navegação em um texto hipermodal consiste na exploração de rotas e nas múltiplas linguagens presentes nele. Para realizar essa navegação, o leitor precisa inicialmente executar ações como "clique, usar as barras de rolagem, compreender e utilizar os menus, percorrer as páginas de forma estratégica, buscar, localizar, avaliar e

⁶ “It is not just how we see the world that matters, but how we feel about it.”

⁷ “How we feel about something also clearly influences how we interpret its meaning.”

selecionar” (COSCARELLI, 2016, p. 76). Além disso, é importante que o leitor identifique os comandos básicos de uma interface, como links, botões, janelas, abas, ícones, entre outros. É necessário também reconhecer padrões de design e organização da informação, bem como fazer uso do conhecimento prévio sobre outras formas de navegação no meio impresso (COSCARELLI e NOVAIS, 2010) para coletar e selecionar o que será lido e decidir quais rotas seguir, sejam elas novas ou baseadas em experiências anteriores. Dessa forma, a navegação é um momento de escolha, impulsionada por diferentes motivações. As pessoas navegam movidas pela curiosidade, interesse, prazer, necessidades específicas de informação e/ou pela interação (BUZATO, 2001). Também são influenciadas pela familiaridade com esquemas gerais, pelo tempo disponível para buscar informações e/ou pelo conhecimento de rotas de leitura utilizadas em outras experiências digitais ou de acordo com antigos hábitos de leitura impressa. Esses hábitos podem envolver desde a contemplação de imagens até a leitura rápida de notícias curtas, considerando cores e formas (SANTAELLA, 2004).

Assim, os navegadores definem suas rotas de leitura, segundo seus perfis cognitivos (SANTAELLA, 2004). Entre os perfis, aponta-se os exploradores que são movidos pela curiosidade, interesse e prazer e tendem a escolher ou excluir a informação seguindo a não obrigatoriedade de ler tudo. Os usuários que navegam para encontrar uma informação específica e tendem a se dar por satisfeitos tão logo a encontram, abandonando a navegação na sequência. Os co-autores que além de navegar interagem com a escritura hipertextual, exercendo poder de agência, fazendo anotações e criando novos links (BUZATO, 2001). Os novatos ou os leitores errantes que não têm intimidade com a rede, mas adivinham e exploram de forma aventureira e insegura, tendendo a abandonar a tarefa, sentindo-se frustrados ou fracassados. Os leigos ou leitores detetives, que possuem conhecimentos básicos de navegação, têm algumas rotas de leitura memorizadas e exploram a rede com o intuito de aprender. Logo, podem ser mais lentos e hesitantes, realizando repetições de operações de busca e autocorreções para testar novos caminhos. Por outro lado, os especialistas ou leitores experientes antecipam as consequências de suas ações. Eles possuem familiaridade com os procedimentos para operar eficientemente na rede, decifrando o conteúdo apresentado na tela. Esses leitores têm estratégias globais precisas, agem rapidamente, tomam decisões e fazem escolhas, uma vez que as situações lhes são familiares e memorizadas (SANTAELLA, 2004).

Acredita-se que tais definições de Buzato (2001) e Santaella (2004) têm uma

abordagem essencialmente cognitiva e não consideram as motivações dos navegadores. Segundo uma abordagem afetiva, poderíamos definir os navegadores como aqueles que são "curiosos", "interessados", "satisfeitos" ou "focados", bem como aqueles que podem se sentir "fracassados" ou "hesitantes". Essa observação reforça a ideia anteriormente apresentada de que a navegação e as escolhas do leitor estão intimamente ligadas aos sentimentos que eles experimentam ao ler na tela e influenciam na leitura do texto hipermodal, como será discutido adiante.

Dentre os vários tipos de navegadores, Buzato, (2001), Santaella (2004), Coscarelli e Novais (2010) e Coscarelli (2016) consideram um bom navegador aquele que possui habilidade para identificar padrões de design, comandos de interface e a organização da informação, incluindo a sequência de links. Esse tipo de navegador explora e interage de forma ativa no contexto do texto hipermodal, demonstrando um forte poder de agência, curiosidade, interesse e prazer. Além disso, ele está familiarizado com rotas e esquemas gerais, o que o torna mais rápido e menos hesitante e sente-se motivado a explorar caminhos desconhecidos se engajando com o que é apresentado na tela.

Assim sendo, ter habilidades de navegação é fundamental para a leitura hipermodal, pois é por meio da exploração e interação com diferentes mídias que se constrói significado ao final da leitura. No entanto, o domínio da navegação por si só não garante uma boa leitura digital (COSCARELLI, 2016), daí a importância de também saber ler um texto hipermodal.

Segundo Coscarelli (2016), a leitura hipermodal envolve uma compreensão aprofundada das informações encontradas em cada modalidade de linguagem separadamente, bem como a interpretação do que elas podem significar em conjunto, construindo assim um significado mais abrangente. É importante perceber que cada modalidade de linguagem possui um propósito individual e, quando combinadas, têm o potencial de gerar significados múltiplos (LEMKE, 2002).

Diante dessa premissa e baseando-se nas ideias de Lemke (2002), a leitura hipermodal requer uma abordagem aparente, ou seja, observar o que está visível, como os links, o uso de cores específicas, imagens ou vídeos estão dispostos na página. Além disso, é necessária uma abordagem performativa e organizacional, ou seja, que estabelece conexões entre as diferentes modalidades de linguagem e compreende porque elas estão organizadas dessa forma, questionando e avaliando como o texto está estruturado, quais

mídias foram utilizadas, quais estão em destaque e quais não estão, e por que essas escolhas foram feitas. Deve-se considerar também os pontos de vista defendidos, seja por meio de um discurso implícito ou explícito.

Existem poucos estudos que se dedicam a utilizar essas abordagens combinadas (aparente, performativa e organizacional) defendidas por Lemke (2002) para orientar a leitura do texto hipermodal. Entre esses estudos, destaca-se a pesquisa de Oliveira (2006), que investiga o uso do texto visual (linear), em particular, em propagandas, sob uma perspectiva crítica. Embora esse estudo faça uso das funções propostas por Lemke, é importante ressaltar que o contexto abordado é o da leitura linear e não hipermodal. A leitura hipermodal é deslinear e caracterizada pela interatividade e multimodalidade, o que potencializa a construção de significados. Portanto, há uma escassez de trabalhos que explorem de forma específica essas abordagens combinadas no contexto da leitura hipermodal.

Gomes (2019) também propõe um modelo teórico para orientar a leitura da multimodalidade, especialmente a relação entre imagem e texto escrito, com o objetivo de avaliar a coerência intersemiótica entre eles. Nesse modelo, são identificadas nove funções distintas:

- 1) Função decorativa: a imagem é utilizada para chamar a atenção de algo no texto escrito, estabelecendo uma relação de significado pictórico com base em aspectos estéticos, como cor, tamanho e fonte, que são dotados de significado;
- 2) Função representacional: a imagem tem o propósito de representar, de forma parcial ou complementar, o que está sendo retratado no texto escrito;
- 3) Função narrativa: a imagem narra uma história ou parte dela, como uma cena ou uma ação presente no texto escrito;
- 4) Função extensiva: a imagem tem o objetivo de explicar o que o texto escrito não consegue expressar, estabelecendo uma relação de significado de expansão por meio de infográficos, gráficos, tabelas, entre outros recursos;
- 5) Função mnemônica: a imagem visa auxiliar na memorização de partes importantes do texto escrito, estabelecendo uma relação de significado de recordação;
- 6) Função conotativa: a imagem, em conjunto com o texto, busca influenciar o comportamento de quem os lê, estabelecendo uma relação de persuasão;
- 7) Função metalinguística: a imagem se propõe a falar dela mesma, com um caráter

metalinguístico, como pode ocorrer em tirinhas, charges e quadrinhos, estabelecendo uma relação de significado metalinguístico que aborda o uso da imagem no texto ou do uso do texto na imagem;

- 8) Função fática: a imagem refere-se ao próprio suporte em que está inserida, seja ele escrito ou digital, estabelecendo uma relação de significado entre os canais de comunicação em que o texto e a imagem estão sendo veiculados;
- 9) Função de pontuação: a imagem tem como objetivo sinalizar o texto com pausas, destacar determinados elementos e marcar o início, meio ou fim de um texto escrito, estabelecendo uma relação de significado de sinalização textual.

Como explicitado, essas funções foram propostas para compreender a relação entre texto e imagem, buscando identificar a coerência intersemiótica presente na multimodalidade. Vale ressaltar, entretanto, que tais funções podem ser aplicadas para auxiliar a compreensão das relações de significados entre as múltiplas linguagens presentes no texto hipermodal.

Diante do exposto, os bons leitores do texto hipermodal são capazes de realizar inferências, avaliar, construir sentido e sintetizar qualquer tipo de informação virtual. Eles interagem de forma ativa com textos, imagens, movimentos, luzes, cores e interfaces, inserindo-se no processo de construção de significado e avaliando a coerência intersemiótica das múltiplas linguagens presentes. Esses leitores assumem uma certa autoria, tomando decisões deliberativas, e estabelecem um diálogo com o autor, oferecendo uma resposta imediata ao texto. Além disso, eles seguem um objetivo de leitura específico, percorrendo múltiplas sequências. Conforme apontado por Santaella (2014), a leitura digital dos bons leitores também estimula a construção coletiva, o diálogo, a participação, a colaboração e o compartilhamento, especialmente nas redes sociais.

Torna-se evidente diante dessas características a complexidade e a necessidade de desenvolver habilidades e estratégias específicas para a navegação e a leitura de textos hipermodais. Essa complexidade é ainda maior quando trata-se da leitura de textos hipermodais em língua estrangeira. Nesse contexto, além de lidar com as particularidades do meio digital, o leitor também precisa enfrentar as dificuldades de compreensão e interpretação em uma língua estrangeira, muitas das vezes por falta de conhecimentos linguísticos e culturais. Essa combinação de habilidades e exigências torna o processo de leitura de textos hipermodais em língua estrangeira ainda mais desafiador.

Os estudos sobre a leitura digital em língua estrangeira, em particular em língua espanhola (MAGNÚSDÓTTIR, 2010; MONTERO e RODRIGUEZ, 2012; PIÑOL, 2014; VERGNANO-JUNGER, 2010, 2014; SEGRERA, 2015), como já explicitado, apontam a carência de estudos que abordem a navegação e a leitura de textos hipermodais. Dessa forma, julga-se relevante discutir a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, em particular em língua espanhola, já que as peculiaridades dos textos hipermodais também impactaram a leitura em língua estrangeira.

Os resultados do estudo conduzido por Valero et al. (2015) sobre a leitura de aprendizes de língua estrangeira em um contexto digital revelam que as transformações advindas do uso de suporte digital apresentam tanto vantagens quanto desvantagens. Em relação aos aspectos positivos, a organização hipertextual do texto digital e a hiperintertextualidade, caracterizada por uma rede de distribuição de informações fluidas, abertas e, ao mesmo tempo, interconectadas por links, janelas ou novas guias, possibilitam ao leitor o contato com temas, culturas, ideologias e discursos diversos. Além disso, os textos digitais incorporam múltiplos modos semióticos que são úteis para auxiliar a compreensão dos aprendizes que possuem pouco conhecimento linguístico na língua-alvo, ajudando-os a realizar inferências mais precisas e a se situarem nas práticas sociais da comunidade linguística em questão. Finalmente, entre os aspectos positivos, menciona-se também que os leitores digitais em língua estrangeira podem ser mais ativos, comentando conteúdos de outros usuários, bem como compensar suas carências na LE, por meio de recursos como: dicionários, tradutores, entre outros. Em suma, a possibilidade do uso de recursos variados e de informações diversas pode compensar a falta de conhecimento prévio, seja ele linguístico ou cultural de que o aluno de LE, em sua maioria, carece.

No que diz respeito aos aspectos negativos, os autores mencionam algumas dificuldades enfrentadas pelos leitores de textos digitais em língua estrangeira. Essas dificuldades incluem:

a) a necessidade de possuir conhecimentos e estratégias específicas para lidar com a multimodalidade presente nos textos digitais; b) as dificuldades em identificar diferentes vozes e ideologias, bem como selecionar as informações a serem lidas devido à heterogeneidade e a estrutura hipertextual dos textos digitais; c) a falta de controle da qualidade da informação, já que novos conteúdos são adicionados e manipulados continuamente, tornando difícil identificar sua veracidade, propósito, função e visões de

mundo; d) a falta de domínio de estratégias de gerenciamento de informações, que fazem com que os leitores se sintam desorientados diante das multitarefas exigidas na navegação e no acesso a uma variedade de dados.

Diante da relevância da leitura do texto hipermodal para o aprendizado de línguas estrangeiras, bem como a necessidade de estratégias específicas para a leitura na tela, a próxima subseção abordará as estratégias existentes na literatura para a leitura hipermodal em língua estrangeira.

2.3.2 Pesquisas sobre as estratégias de leitura para o texto hipermodal em LE

“Fazendo uma brincadeira com as palavras, posso falar que a motivação é o estímulo interno, enquanto o estímulo é a motivação externa, mas são duas coisas distintas. A diferença é de onde partem, mas ambas têm a mesma intenção.”

(Mario Sérgio Cortella)

A presente subseção objetiva reunir trabalhos na área de leitura em LE, a fim de fazer um levantamento das estratégias usadas para a leitura do texto digital. Dentre esses trabalhos, destaca-se, inicialmente, o estudo de Konishi (2003) com seis universitários, alunos japoneses da graduação e pós-graduação que estudavam inglês, em particular, inglês para fins específicos, em uma universidade em Melbourne, na Austrália. A fim de investigar quais estratégias de leitura eles usavam ao ler hipertextos autênticos na internet, a autora fez uso de um questionário para identificar os participantes e seus hábitos de leitura. Além disso, foram aplicadas duas atividades de leitura. A primeira atividade, que objetivou avaliar as estratégias utilizadas durante a navegação, envolveu a navegação por um site de um jornal publicado em Melbourne, para a escolha de um artigo interessante, que deveria ser sintetizado e apresentado ao pesquisador após a sessão de busca. Já a segunda, cujo objetivo era verificar as estratégias que os leitores utilizavam no momento da pesquisa específica, resumiu-se na busca de informações sobre as línguas usadas pelos aborígenes australianos antes da chegada dos ocidentais e quais ainda são usadas por eles. Cada participante teve uma hora e meia para realizar as atividades que foram desenvolvidas individualmente. Toda a intervenção foi gravada por vídeo. Para análise

da navegação dos participantes no site, utilizou-se a técnica de protocolo verbal e a gravação da tela dos computadores.

Konishi (2003) utilizou em sua pesquisa o modelo interativo de leitura de Carrell (1989, 1998), que consideram as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas, para analisar seus dados. As *estratégias cognitivas locais* são usadas no processamento de baixo para cima (*bottom-up*), que incluem estratégias como identificar o significado de uma palavra, a estrutura de uma frase e a correspondência de letras e pronúncias. Já as *estratégias cognitivas globais* são usadas no processamento de cima para baixo (*top-down*), e incluem, por exemplo, o reconhecimento de coerência e coesão textual, o conhecimento da estrutura e do conteúdo textual e inferências. E por fim, as *metacognitivas*, que são estratégias indiretas que o leitor utiliza para monitorar sua própria leitura, como por exemplo, estabelecer seu próprio objetivo de leitura, monitorar sua compreensão do texto e revisar quais estratégias fazem uso durante a leitura.

Além dessas estratégias de leitura, o pesquisador inclui, ao analisar seus dados, uma outra categoria de estratégias, as *de navegação*, como: rolar para cima ou para baixo em uma página longa e navegar entre páginas ao clicar em links, abrindo novas janelas e alternando janelas abertas.

O autor concluiu em seu trabalho que os leitores usaram estratégias para ler textos impressos, como cognitivas (locais e globais), metacognitivas, bem como estratégias de navegação. Destaca-se também que as atividades de leitura propostas motivaram os participantes a realizar outras leituras em inglês em busca de materiais autênticos.

Outro estudo relevante é o de Heemann (2009) que desenvolveu um curso instrucional para alunos de informática da Universidade Católica de Pelotas para ensinar leitura de textos técnicos em inglês por meio da internet. No estudo, foram aplicadas atividades aos alunos para ensinar as estratégias de leitura do impresso para ler no ambiente digital, baseadas em Grellet (1996). Por se tratar de um curso instrucional, a autora não apresenta dados, mas aponta quais estratégias ela usa no curso. São elas: a) *antecipação*: encorajar os alunos à reflexão sobre o tema antes de começar a leitura; b) *previsão*: adivinhar o que será dito no texto através do título, público-alvo e sua estrutura; c) *inferências*: descobrir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto; d) *Skimming*: ler rapidamente o texto, a fim de descobrir a ideia principal; e) *Scanning*: ler rapidamente em busca de informação específica; f) *Leitura detalhada*: compreender totalmente o texto; g) *Leitura crítica*: questionar a finalidade do texto, o tipo de leitor para

quem foi escrito e fazer uso de conhecimento prévio; h) *basear-se na organização do texto*: salientar primeiramente a ideia principal e depois atentar-se aos detalhes secundários, verificando a sequência cronológica, entendendo comparações e contrastes e conhecendo a organização lógica argumentativa ao discriminar pós e contras.

O estudo de Braga (2010) também abordou a leitura em língua estrangeira. A pesquisadora analisou um material digital por ela desenvolvido na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), com o objetivo de melhorar o desempenho na leitura de textos acadêmicos de alunos pós-graduandos. Esse material contém 25 atividades distribuídas em seis módulos, os quais estão baseados em critérios gramaticais a nível de sentença (verbo, formação de palavras e adjuntos adnominais complexos) e a nível organizacional mais amplo (coesão, relações lógicas através de conjunções e modalizações feitas pelo leitor). Cada texto possui 6 questões de compreensão textual, nas quais os leitores podem lançar mão de um material de apoio de leitura, com suporte gramatical e glossário, sendo de pronto acesso e manipulável, já que a tela ou a letra podem ser alteradas, bem como de uma página dedicada às estratégias de leitura e de aquisição de língua. Apresenta também questões de compreensão aberta para posterior reflexão.

Embora sua investigação não tenha se proposto especificamente em estudar as estratégias de leitura digital, ao analisar a navegação dos leitores, ela constatou que alguns aprendizes consultaram o material de várias formas devido a sua estrutura hipertextual.

Dentre as estratégias de leitura apresentadas no material relacionadas à tarefa de compreensão textual, destacam-se as seguintes: explorar o conhecimento prévio sobre o tema; construir hipóteses com o intuito de sanar lacunas existentes em relação ao conhecimento linguístico da língua-alvo; integrar as informações de forma global, possibilitando uma melhor compreensão textual. Já as estratégias de aprendizagem de língua são: focar a atenção nos detalhes linguísticos que o texto contém, diminuindo as estratégias compensatórias.

Outro trabalho a ser mencionado é o de Lemos (2011), que investiga as estratégias metacognitivas de leitura de hipertextos em inglês, usadas por três leitores experientes, alunos do curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A autora investiga se e como os leitores usam os recursos característicos do hipertexto, como os hiperlinks e as ferramentas de busca, acreditando que tais recursos podem impactar na construção de significado. Para tal, os

participantes foram instruídos a fazer duas pesquisas em inglês na internet: a primeira de cunho acadêmico e de tema já familiar, sobre a teoria dos esquemas, e a segunda de tema livre, de acordo com seu interesse, mas sem conhecimento prévio. A pesquisadora fez uso de três instrumentos para coletar os dados: um *checklist* em que os participantes deveriam marcar e verbalizar as estratégias de leitura que comumente usam; a técnica dos protocolos verbais co-ocorrentes, cuja intenção é captar o processamento da informação de forma simultânea; vídeo-gravação para registrar a tela do computador e a rota de navegação traçada pelo leitor.

Nesse trabalho, Lemos (2011) une, para a análise de seu *corpus*, dois tipos de estratégias usadas conscientemente para a correção de problemas na compreensão: as estratégias de suporte, cujo objetivo é auxiliar o leitor na compreensão do texto, como anotar, sublinhar e usar materiais de referência; e as estratégias metacognitivas, cujo objetivo é monitorar e gerenciar conscientemente o processo de leitura. Destaca-se que a autora não acrescenta estratégias específicas para a leitura digital em seu estudo, mas faz uso de estratégias de leitura do impresso em LM e LE. As estratégias metacognitivas usadas são: a) definir um propósito para a leitura; b) prever o conteúdo do texto antes da leitura; c) checar a adequação do conteúdo do texto em relação ao propósito de leitura estabelecido; d) selecionar o material de leitura; e) usar os recursos visuais do texto; f) usar as pistas contextuais; g) usar as marcas tipográficas, como por exemplo, negrito e sublinhado; h) usar o conhecimento prévio; i) ler em voz alta; j) fazer pausas para reflexão durante a leitura; k) resolver informações conflituosas; l) reler para melhor compreensão; m) adivinhar o significado das palavras desconhecidas; n) fazer anotações; o) resumir; p) regredir e progredir durante a leitura; q) fazer perguntas a si mesmo; r) usar material de referência; s) traduzir. (LEMOS, 2011, p. 78-79)

Assim, Lemos (2011) concluiu que os participantes demonstraram possuir conhecimento metacognitivo ao ler o hipertexto, fazendo uso das vinte e uma (21) estratégias elencadas, estratégias estas que também são utilizadas na leitura de textos impressos. Porém, houve pouco uso das ferramentas hipertextuais, como ferramenta de busca, pois segundo a autora os alunos eram proficientes em inglês e conseguiram compreender o texto sem precisar recorrer a elas. Também, constatou-se que os participantes usaram o critério de familiaridade para usar ferramentas de busca e para navegar em sites cuja organização lhe era conhecida. E, por fim, observou-se que foram usados recursos próprios do hipertexto, detendo-se à página inicial e, quando os

participantes acessaram os links, preferiram abri-los em uma nova aba.

Outro trabalho na área, também com foco no ensino da leitura de hipertextos em inglês, é o de Jiménez (2013). O autor, em sua tese denominada “Desarrollo de la comprensión de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura⁸”, desenvolvida na Universidade de Antioquia, na Colômbia, é uma investigação quali-quantitativa, contando com 32 estudantes universitários, cujo nível de proficiência de inglês era elementar. Para esse estudo, foi desenvolvido uma interface gráfica multimodal que serviu de ferramenta tanto para a coleta de dados, quanto para a interação dos leitores e para a leitura dos textos nela contidos.

Dessa forma, foram criados recursos para auxiliar a leitura e a compreensão hipertextual, as denominadas *ayudas* (leia-se “ajudas”), que este trabalho interpreta como estratégias, das quais o leitor lançava mão durante a sua leitura. Além disso, na mesma interface, os leitores tiveram que responder às perguntas do teste de compreensão, realizar auto-avaliação, bem como uma avaliação multimídia sobre o tema lido e sobre o professor. Também foram colhidos dados por questionários semi-estruturados e entrevistas feitas com os leitores que obtiveram um alto e baixo desempenho na compreensão leitora, a fim de medir a acuidade dos leitores sobre cada tarefa de leitura e sobre os recursos da interface. Esses recursos simulavam as possíveis estratégias que os leitores podem usar na leitura. São elas: a) *Preview*: visualiza previamente o tema abordado; b) *Keywords*: dá acesso às palavras-chave do texto, com seu significado; c) *Summary*: acessa o parágrafo que faz uma síntese do texto; d) *Speed reading*: ajusta o áudio quanto à velocidade; e) *Listening*: escuta e lê de forma simultânea o texto em inglês; f) *Outline*: cada parágrafo possui uma síntese; g) *Dictionary*: dá acesso a um dicionário online; h) *Translator*: dá acesso a um tradutor presente na própria interface; i) *Highlight*: o leitor pode destacar o que julgar importante; j) *Background Knowledge*: oferece informação geral sobre o texto; k) *Glossary*: dá a definição e um comentário em contexto de algum vocábulo, através de áudio e texto (JIMÉNEZ, 2013, p. 77-78).

Jiménez (2013) concluiu em sua pesquisa que o ensino de estratégias de leitura de hipertextos, em ambientes multimodais construídos com recursos facilitadores, contribuiu para uma leitura ativa, em que os leitores mantiveram o controle da aprendizagem, da navegação e dos recursos fornecidos, o que contribuiu para um maior conhecimento

⁸ “Desenvolvimento da compreensão de textos multimodais em uma língua estrangeira mediante o ensino de estratégias de leitura” (trad. nossa).

linguístico dos participantes, para a superação de dificuldades com o vocabulário, bem como para uma melhora na compreensão textual. Além disso, constatou-se que os recursos de ‘ajuda’ mais usados pelos leitores na leitura online foram o uso de dicionários e tradutores.

Seguindo o modelo teórico de estratégias de leitura adotado por Konishi (2003), Tiraboschi (2015) desenvolveu um estudo que objetivou avaliar o uso, através de estudo automonitorado por instrução explícita via instrumento *WebQuest*, das estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura de hipertextos em inglês como LE.

Esse estudo levou em consideração a observação das estratégias cognitivas e metacognitivas usadas antes da instrução, durante a qual eram concedidas orientações pelo item *Process* (responsável por dar sugestão de passos a seguir para a realização da tarefa) de cada *WebQuest*, mapeando, em seguida, o percurso feito nos hipertextos, através das respostas dos exercícios e das narrativas de aprendizagem, e a percepção dos alunos sobre as estratégias aprendidas. Fizeram parte do escopo de Tiraboschi (2015, p. 54-60) as seguintes estratégias: a) *fixação de objetivos*: ter um propósito para a leitura, como uma tarefa a ser desempenhada; b) *palavras cognatas*: reconhecer vocabulário proveniente do latim; c) *estratégia de navegação*: checar a coerência do texto lido, por meio dos links, entre os blocos de informações; d) *checar a consistência entre duas ou mais fontes*: navegar em outras páginas ou sites de busca; e) *avaliar a importância* (se a informação é relevante para o objetivo de leitura) *e a veracidade da informação* (autor, credibilidade do site); f) *identificar palavras que sugerem coesão*; g) *inferência contextual*; h) *ativação de conhecimento prévio*; i) *identificar palavras-chave* que se repetem e estão diretamente relacionadas ao assunto abordado; j) *saber identificar conectivos lógicos* que estabelecem coesão; k) *skimming e scanning*: detectar a ideia geral e buscar informação específica, respectivamente; l) *síntese*: fazer um resumo mental, oral ou escrito de uma informação nova apresentada pela leitura; m) *monitoramento /automonitoramento de compreensão*: fiscalizar o desempenho na compreensão.

A investigação de Tiraboschi (2015, p. 141-145) teve como pontos conclusivos os seguintes aspectos em relação à instrução explícita de estratégias cognitivas e metacognitivas:

- a) Os participantes, que tinham conhecimento prévio, passaram a fazer o uso das estratégias de leitura após a instrução;
- b) Os participantes se engajaram nas atividades de compreensão hiperleitora e

foram introduzindo as estratégias, paulatinamente, para superar obstáculos enfrentados durante as atividades e no processo de construção de sentido frente aos links;

- c) Os participantes tiveram lacunas supridas em relação ao conhecimento linguístico na interação com o texto, fazendo uso das estratégias cognitivas de inferência contextual e ativação de conhecimento prévio;
- d) Os participantes demonstraram autonomia através da seleção e do uso das estratégias durante a realização da tarefa, assim como determinação em manter o foco nos objetivos de leitura ao navegarem por links do hipertexto;
- e) Os participantes desenvolveram “curiosidade inteligente”, ou seja, os participantes buscaram informações em outras páginas a fim de solucionar problemas de compreensão;
- f) Os participantes demonstraram maior receptividade quanto às atividades que envolvem a leitura de hipertextos em inglês. Eles relataram ter se tornado mais ativos, autoconfiantes nesse tipo de leitura, percebendo os benefícios em seu aprendizado;
- g) Os participantes mesmo com baixa competência linguística progrediram na compreensão dos hipertextos.

Outro estudo relevante a ser destacado é o de Valero et al. (2015), que conduziu uma pesquisa qualitativa com 13 alunos espanhóis, cuja língua materna era o espanhol e o catalão. Esses alunos possuíam um nível de proficiência em inglês de B1 e estavam matriculados no primeiro período do curso de Tradução e Interpretação na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, Espanha. Os alunos tiveram que realizar uma tarefa de compreensão e tradução de uma notícia hipertextual, no site de notícias The Guardian, que apresentava explicitamente uma ideologia de cunho feminista e igualitária, bem como referências culturais e específicas da cultura britânica, e para lê-lo, era necessário que os leitores empregassem recursos online de busca, localização e interpretação.

Nessa pesquisa, os autores objetivaram investigar se os participantes conseguiriam captar a visão de mundo contida no hipertexto. Além de documentar e analisar as estratégias de leitura crítica dos participantes e os recursos online usados para a compreensão hipertextual. O programa *Camtasia* foi utilizado para capturar a tela de 5 dos 13 participantes durante a atividade de leitura, bem como durante uma entrevista com os participantes realizada uma semana após a atividade.

Os resultados obtidos no estudo apontam que os participantes que dominavam estratégias de gestão da informação online conseguiram identificar e interpretar a visão de mundo e o contexto sociocultural presentes no texto, posicionando-se criticamente. As estratégias usadas por esses leitores mais críticos e conscientes (VALERO et. al., 2015, p. 19) foram as seguintes: a) identificar a visão de mundo do texto, sua função, conotações sociais, culturais e ideológicas; b) identificar a ideologia através de elementos enunciativos; c) dominar múltiplas estratégias de gestão da informação na internet; d) fazer uso de recursos online e multimodais para sanar a falta de compreensão linguística e sociocultural; e) conhecer com detalhe o contexto sociocultural em que se situa o texto para melhor compreendê-lo; f) ter consciência de que podem existir dificuldades por falta de domínio da língua-alvo e de sua cultura, utilizando recursos online para resolver tais dificuldades. Observou-se, entretanto, que a maioria dos participantes da pesquisa não se atentaram às pistas textuais que indicavam a visão de mundo e os discursos ideológicos.

O quadro 2 mostra resumidamente as estratégias de leitura utilizadas nos estudos apresentados nesta subseção, muitas delas são oriundas da leitura do texto impresso. A primeira coluna lista as estratégias separadas em cinco (5) grupos: estratégias que focam no texto (abordagem de leitura bottom-up), estratégias que focam no leitor (abordagem de leitura top-down), estratégias críticas, estratégias metacognitivas, relacionadas ao monitoramento da própria leitura, e por fim, estratégias de navegação. A segunda coluna do quadro apresenta a referência dos estudos que utilizaram as estratégias listadas.

Quadro 2 - Levantamento das estratégias de leitura típicas do impresso usadas na leitura digital

Estratégias de leitura típicas do impresso usadas na leitura digital		
Bottom-up: foco no texto	1) Identificar o significado de uma palavra;	KONISHI, 2003; TIRABOSCHI, 2015
	2) Reconhecer vocabulário cognato proveniente do latim;	TIRABOSCHI, 2015
	3) Acessar as palavras-chave do texto, com seu significado;	JIMÉNEZ, 2013
	4) Recorrer à definição e comentário em contexto de algum vocábulo, através de áudio e texto;	JIMÉNEZ, 2013

	5) Identificar a estrutura de uma frase;	KONISHI, 2003	
	6) Identificar a correspondência de letras e pronúncias;	KONISHI, 2003; LEMOS, 2011	
	7) ler rapidamente o texto, a fim de descobrir a ideia principal, através do título e imagens (<i>Skimming</i>);	HEEMANN, 2009; TIRABOSCHI, 2015	
	8) Focar a atenção nos detalhes linguísticos que o texto contém, diminuindo estratégias compensatórias;	BRAGA, 2010	
	9) Integrar as informações de forma global, possibilitando uma melhor compreensão textual;	BRAGA, 2010	
	10) Identificar a informação geral sobre o texto;	JIMÉNEZ, 2013	
	11) Ler rapidamente em busca de informação específica (<i>Scanning</i>);	HEEMANN, 2009	
	12) Compreender totalmente o texto (Leitura detalhada);	HEEMANN, 2009; TIRABOSCHI, 2015	
	13) Basear-se na organização do texto, salientando a ideia principal e depois os detalhes secundários;	HEEMANN, 2009	
	14) Sintetizar cada parágrafo;	JIMÉNEZ, 2013	
	15) Verificar as marcas tipográficas (negrito, sublinhado);	LEMOS, 2011	
	16) Usar os recursos visuais do texto.	LEMOS, 2011	
	Top- down: foco no leitor	1) Fazer o reconhecimento de coerência e coesão textual;	KONISHI, 2003; TIRABOSCHI, 2015
		2) Ter conhecimento da estrutura;	KONISHI, 2003
		3) Ter conhecimento do contexto textual;	KONISHI, 2003
		4) Usar as pistas contextuais;	LEMOS, 2011
5) Realizar Inferências: descobrir um léxico desconhecido pelo contexto; adivinhar o que será dito no texto através do título, serviço oferecido, público-alvo e estrutura, entre outros;		HEEMANN, 2009; LEMOS, 2011	
6) Construir hipóteses para sanar lacunas sobre conhecimento linguístico da língua-alvo;		BRAGA, 2010	
7) Refletir sobre o tema antes de começar a leitura;		HEEMANN, 2009	
8) visualizar previamente o tema que será abordado;		JIMÉNEZ, 2013	
9) Fazer uso de conhecimento prévio.		HEEMANN, 2009; BRAGA, 2010; TIRABOSCHI, 2015;	

		LEMOS, 2011
Críticas	1) Questionar a finalidade do texto;	HEEMANN, 2009
	2) Questionar o tipo de leitor e para quem o texto foi escrito;	HEEMANN, 2009
	3) Identificar a visão de mundo do texto, sua função, conotações sociais, culturais e ideológicas;	VALERO et al., 2015
	4) Identificar a ideologia através de elementos enunciativos;	VALERO et al., 2015
	5) Conhecer com detalhe o contexto sociocultural em que se situa o texto para melhor compreendê-lo.	VALERO et al., 2015
Metacognitivas:	1) Ter um propósito/objetivo para a leitura, como uma tarefa a ser desempenhada;	TIRABOSCHI, 2015; LEMOS, 2011
	2) Checar a coerência do texto lido, através dos links, entre os blocos de informações;	TIRABOSCHI, 2015
	3) Checar a consistência entre duas ou mais fontes, navegando em outras páginas ou sites de busca;	TIRABOSCHI, 2015
	4) Avaliar se a informação é relevante para o objetivo de leitura;	TIRABOSCHI, 2015; LEMOS, 2011
	5) Avaliar a veracidade da informação;	TIRABOSCHI, 2015
	6) Monitorar/automonitor a compreensão: fiscalizar o desempenho na compreensão;	TIRABOSCHI, 2015
	7) Destacar o que julgar importante;	JIMÉNEZ, 2013
	8) Selecionar o material de leitura;	LEMOS, 2011
	9) Resolver informações conflituosas;	LEMOS, 2011
	10) Rer ler para melhor compreensão; regredir e progredir durante a leitura;	LEMOS, 2011
	11) Fazer anotações, resumir, traduzir;	LEMOS, 2011
	12) Fazer perguntas a si mesmo;	LEMOS, 2011
	13) Usar material de referência, como dicionário ou tradutor;	LEMOS, 2011; JIMÉNEZ, 2013
	14) Usar outros recursos online para sanar falta de compreensão linguística e sociocultural, como fóruns;	VALERO et al., 2015
	15) Fazer um resumo mental, oral ou escrito de uma informação nova apresentada na leitura;	TIRABOSCHI, 2015

	16) Fazer pausas para reflexão durante a leitura;	LEMOS, 2011
	17) Ajustar dispositivos a favor da compreensão, como o ajuste de áudio quanto à velocidade; bem como ler e escutar de forma simultânea o texto.	JIMÉNEZ, 2013
De navegação	1) Rolar para cima ou para baixo em uma página longa;	KONISHI, 2003
	2) Navegar entre páginas ao clicar em links, abrindo novas janelas e alterando janelas abertas;	KONISHI, 2003
	3) Dominar múltiplas estratégias de gestão da informação na internet;	VALERO et al., 2015
	4) Saber usar palavras-chave para uma busca de informação eficiente em língua estrangeira.	MONTERO E RODRIGUEZ, 2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os estudos apresentados no quadro 2, percebe-se que eles se concentram principalmente no uso de estratégias projetadas especificamente para a leitura de textos impressos e de estratégias de navegação. No entanto, é crucial ressaltar que as estratégias do impresso não são suficientes para a leitura na tela e que a leitura de textos hipermodais em língua estrangeira vai muito além da navegação. O texto hipermodal, como visto na seção 2.3, possui características que o diferem do texto da tela, criado para ser usado pelo leitor devido à sua natureza interativa e multimodal. Portanto, é fato que a leitura digital é diferente da leitura do impresso, e quando se trata da leitura hipermodal em língua estrangeira, entre os aspectos já levantados relativos à navegação e a leitura na tela, conhecimentos mais específicos sobre a língua estrangeira também precisam ser considerados, como o conhecimento linguístico da língua-alvo, o reconhecimento e a sensação de pertencimento a determinada cultura.

Portanto, a leitura hipermodal em língua estrangeira requer novas estratégias de leitura que contemplem, além da hipermodalidade, as variáveis afetivas que influenciam diretamente a navegação e a leitura na tela. Assim, na próxima subseção, discute-se o afeto na leitura digital em língua estrangeira com base na teoria de Schumman (1997) que fundamenta o presente estudo.

2.3.3 O afeto na leitura digital em língua estrangeira

“Não há significado sem sentir.”

(Lemke, 2013)

Ao longo da história, a literatura tem frequentemente estabelecido uma dicotomia entre afeto e aprendizagem, com muitos estudos defendendo a ideia de que esses dois aspectos devem ser examinados de forma isolada da cognição. No entanto, é importante destacar que o interesse pelos estudos sobre o afeto não é recente. Filósofos e teóricos da educação, como Dewey, Montessori, Vygotsky e Descartes, já haviam mencionado a influência do afeto em contextos educacionais (ARNOLD e BROWN, 1999). Isso indica que a compreensão da relação entre afeto e aprendizagem é uma preocupação antiga e reconhecida por importantes pensadores da área da educação.

Pesquisadores como Krashen (1985); Gardner e MacIntyre (1993); Schumann (1997); Maturana (1998); Young (1999); Arnold (1999); Arnold e Brown (1999); Horwitz (2001), também compartilharam um interesse comum nos estudos sobre o papel fundamental do afeto, porém, no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras. Seu objetivo era compreender como a aquisição de uma língua estrangeira pode variar de acordo com as diferenças individuais dos aprendizes (ARAGÃO, 2011). Dessa forma, esses pesquisadores reconheceram a importância do aspecto afetivo no processo de aprendizagem, buscando investigar suas influências e implicações na maneira como os aprendizes adquirem e desenvolvem proficiência em uma nova língua.

Sendo assim, a variável afetiva é uma característica do aprendiz que está relacionada tanto a suas características individuais (ARNOLD e BROWN, 1999) quanto aos relacionamentos coletivos e dinâmicos que ele estabelece em suas interações (MATURANA, 1998; ARNOLD e BROWN, 1999). O aprendizado de uma língua pode ocorrer por meio da convivência e do entrelaçamento das experiências afetivas (MATURANA, 1998; ARNOLD e BROWN, 1999), além de estar sujeito às características individuais de cada aprendiz, como seus estilos, preferências, motivações e as variantes relacionadas a como se sentem em relação a si mesmos (ARNOLD e BROWN, 1999), o que pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem.

As variáveis afetivas podem ser categorizadas da seguinte maneira: afeto, que representa os aspectos do nosso ser emocional; emoções, que se referem às mudanças

corporais e às respostas fisiológicas experimentadas diante de situações positivas ou negativas; e sentimentos, que dizem respeito à percepção dessas alterações (ARNOLD e BROWN, 1999). As emoções são, portanto, “disposições corporais dinâmicas” que levam a determinadas ações corporais, tomadas de atitudes, em determinados contextos e é por meio delas que uma interação pode se tornar significativa, percebida e aprendida (MATURANA, 1998, p.15). Damasio (1994) acentua que as sensações do corpo são percebidas como sinais intuitivos que nos levam a ter determinados comportamentos, sem reflexão racional, como *processos pré-conscientes*. Para ele, ver algo é sentir com os olhos o que se vê para depois raciocinar.

Considerando a importância do afeto e da motivação no ensino de línguas estrangeiras, surge a necessidade de abordar essa questão no contexto deste estudo sobre leitores hipermodais de língua estrangeira. Durante a interação com a hipermídia, esses leitores geralmente interagem com diversos elementos, como a máquina, o autor, a interface, a cultura, as ideologias, as cores, as imagens, os links, entre outros. Assim, surge o questionamento se essa interação pode desencadear emoções que podem tanto limitar quanto potencializar a experiência de leitura na tela, impactando o conforto do leitor, suas decisões e suas atitudes corporais. Além disso, indaga-se se o componente afetivo influenciaria a seleção dos caminhos de leitura a serem percorridos pelo leitor na leitura hipermodal em língua estrangeira. E ainda, se tal componente influenciaria a escolha das estratégias de navegação digital em língua estrangeira.

Partindo da premissa de que pouco se sabe sobre os processos de construção de significado das linguagens semióticas relacionados ao afeto, bem como da relevância de estudos que investiguem tais questões (LEMKE, 2013), busca-se compreender em que medida o afeto impacta a leitura no meio digital. Dentre os pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre essa temática no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, elege-se Schumann (1997) com sua Teoria do Mecanismo Neural do afeto, baseada nos pressupostos da Neurobiologia e da Psicologia, que tem a intenção de explicar os diferentes níveis de proficiência do aprendiz na aquisição de uma L2, para fundamentar o presente estudo sobre as estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira.

Schumann (1997) explora a relação entre afeto e aprendizagem em sua teoria do afeto no contexto da aquisição de uma segunda língua. De acordo com o autor, o afeto desempenha um papel fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras,

influenciando a motivação, a atitude e o envolvimento emocional do aprendiz. Nesta tese, embora reconheçamos a distinção entre afeto, emoções e sentimentos, optaremos por não fazer uma diferenciação entre esses termos, seguindo o estudo de Schumann (1997) que adota o termo afeto para abarcar tais variáveis afetivas. Ele aborda ainda o afeto e a motivação como termos intercambiáveis, ambos desempenhando um papel crucial para o sucesso da aprendizagem de uma segunda língua e que envolve a avaliação dos estímulos recebidos pelos aprendizes.

A Teoria do Mecanismo Neural do afeto de Schumann (1997) defende que há possivelmente um sistema tripartite, formado pela amígdala, córtex orbitofrontal e o corpo, que classifica os estímulos com base na memória emocional de experiências anteriores. Assim, qualquer estímulo recebido em forma de eventos, agentes ou objetos gera imagens mentais que se tornam pensamentos/memórias relacionados a certas experiências vividas. Dessa forma, um sentimento fica associado ao estímulo.

Schumann (1997) também considera que, durante a aquisição de uma língua estrangeira, o estímulo interno e/ou externo é o que vai ocasionar diferentes níveis de proficiência. Então, quanto mais estímulos positivos um aprendiz recebe, maior nível de proficiência ele poderá alcançar. Os aprendizes avaliam esses estímulos segundo as seguintes categorias: *Avaliação da novidade*, se os estímulos internos e externos são novos ou familiares; *Agradabilidade*, se os estímulos são atrativos ou desagradáveis; *Avaliação de objetivo/necessidade*, se os estímulos são necessários e possíveis de enfrentamento; *Acessos de verificação de norma/autocompatibilidade*, se os estímulos se enquadram nas normas sociais, culturais e nas expectativas próprias ou de outras pessoas (MONTEIRO e RIBEIRO, 2020, tradução nossa; SCHUMANN, 1997).

O estudo de Gardner (2010) também se concentra nas reações afetivas dos aprendizes de língua estrangeira, porém adota uma abordagem social. O autor enfatiza a influência do ambiente não apenas na motivação do aprendiz, mas também em seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, ele destaca o papel crucial da cognição e de variáveis motivacionais para o sucesso da aprendizagem de uma segunda língua. Gardner aborda a motivação por meio do esforço, desejo e atitudes do aprendiz em relação à segunda língua. De acordo com sua perspectiva, se o aprendiz estiver motivado, terá razões para se envolver, persistir nas atividades relevantes e cumprir as tarefas e objetivos propostos.

Embora a teoria de Gardner (1959) seja de extrema importância ao traçar um

caminho para estudos sobre motivação na aprendizagem de uma segunda língua, esta investigação baseia-se na teoria de Schumann (1997), uma vez que ela não apenas está voltada para a área de língua estrangeira, mas também contribui para o entendimento dos estímulos que funcionam como motivações, definindo assim a trajetória da navegação e a leitura hipermodal.

Na próxima seção, apresenta-se um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira fundamentado nos pressupostos da Teoria do Mecanismo Neural do afeto de Schumann (1997), nos pressupostos da teoria de Lemke (2002) sobre a construção de significado hipermodal, e na análise da Coerência Intersemiótica de Gomes (2019).

2.4 UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PARA A LEITURA DO TEXTO HIPERMODAL EM LE

Geralmente, acredita-se que as estratégias de aprendizagem são técnicas usadas pelos aprendizes com a finalidade de adquirir conhecimento (COSCARELLI, 1997) ou desenvolver habilidades (HEEMANN, 2009). Elas podem ser diretas quando se faz uso através da memória, de estratégias cognitivas (que requerem análise, transformação ou síntese dos materiais de aprendizagem) e de compensação; bem como estratégias indiretas quando são externas ao aprendiz, através de estratégias metacognitivas (que o aprendiz monitora e avalia sua aprendizagem), sociais e afetivas (COSCARELLI, 1997). Especificamente, as estratégias de leitura, segundo Kleiman (1989, p.49), são “operações regulares para abordar o texto” e elas podem variar entre os leitores, mas têm por objetivo fundamental adotar medidas para tornar a leitura mais eficiente. Jiménez (2013) acrescenta que as estratégias de leitura em língua estrangeira são ações mentais conscientes, realizadas de forma flexível pelos leitores, com o intuito de compreender o texto de língua estrangeira, lançando mão de recursos disponíveis.

Segundo uma abordagem sociointeracional de leitura que considera o texto digital em sua multiplicidade de linguagens, entende-se, nesta tese, estratégia, em particular, na leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, como aquelas habilidades adquiridas por meio do letramento digital. Essas habilidades, que capacitam o leitor a ler na língua-alvo em um ambiente digital, englobam diversos aspectos como cognitivos, metacognitivos, sociais, individuais, coletivos, históricos, ideológicos, de conhecimento linguístico e de conhecimento de mundo (LEMOS, 2011), além de considerar aspectos

afetivos, como motivação, engajamento e a autonomia do leitor na leitura hipermodal (BRAGA, 2010).

Nesse contexto, destacam-se duas variáveis relevantes, consideradas nesta tese interdependentes: a hipermodalidade e o afeto. A hipermodalidade refere-se à capacidade dos textos digitais de combinar diferentes modalidades, que enriquecem a experiência de leitura. Além disso, permite que o leitor acesse e integre informações por meio de diferentes canais sensoriais, tornando a leitura mais interativa, envolvente e imersiva. O afeto refere-se às emoções, sentimentos e atitudes do leitor em relação ao texto, ao contexto de leitura e ao processo de leitura em si. Diversos fatores, como o conteúdo do texto, a forma como é apresentado, as experiências e as crenças do leitor podem influenciar o afeto, impactando a motivação, o engajamento e a compreensão. Ademais, conforme mencionado por Lemke (2013, p. 86, tradução nossa), a leitura envolve uma dimensão afetiva: “O modo como nos sentimos sobre algo também influencia claramente como interpretamos seu significado”⁹

O afeto e a hipermodalidade são considerados interdependentes na leitura hipermodal devido a forma como interagem e influenciam a experiência do leitor. O afeto pode moldar a percepção e a interação do leitor com a hipermodalidade, enquanto a presença de recursos hipermodais pode afetar as emoções e atitudes do leitor durante a leitura. Compreender essa interdependência é essencial para investigar e propor estratégias mais eficientes para a leitura digital.

Vale ressaltar que, até o momento, essas variáveis não foram devidamente abordadas nos estudos realizados na área da leitura em língua estrangeira. Assim, dada a escassez de estudos que discutem a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, em particular na língua espanhola, bem como a relevância do letramento digital, nesta seção do trabalho objetiva-se propor estratégias para a leitura do texto hipermodal, com base nos Princípios de Apresentação, Orientação e Organização construída por Lemke (2002); e no modelo de análise de Coerência Intersemiótica, reformulado por Gomes (2019), bem como na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997), de modo a fornecer subsídios teóricos e práticos para o ensino da leitura. Tais estratégias na tese serão apresentadas no formato de perguntas. Primeiramente, serão propostas estratégias com base nos componentes hipermodalidade e afeto separadamente para

⁹ “How we feel about something also clearly influences how we interpret its meaning.”

facilitar sua compreensão, e, na sequência, elas serão integradas de forma a apresentar um guia único que considere de forma integrada ambos os componentes.

Antes da apresentação das estratégias, considera-se, na presente tese, com base em Coscarelli (2016), que a navegação e a leitura em ambientes hipermodais são ações correlacionadas e interdependentes. Navegar é explorar e na medida em que se escolhe qual rota seguir, lê-se a interface, os padrões de design, a organização da informação, com base na motivação e nos interesses de leitura, no conhecimento linguístico, no conhecimento prévio e nas rotas selecionadas. Sendo assim, por mais que sejam passíveis de separação, a navegação e a leitura hipermodais estão integradas e imbricadas. Por isso, não faremos distinção entre estratégias de navegação e de leitura no guia a ser apresentado.

Assim, nas subseções que seguem, dada a relevância da hipermodalidade e do afeto para a leitura do texto hipermodal em LE, propõe-se estratégias para a leitura do texto hipermodal relacionadas à hipermodalidade, baseadas em Lemke (2002) e Gomes (2019) (subseção 2.4.1), e ao afeto, baseadas na Teoria de Schumann (1997) (subseção 2.4.2). Após a apresentação dessas estratégias separadamente, elas serão relacionadas, uma vez que os componentes hipermodalidade e afeto na leitura são entendidos, nesta tese, de forma interdependentes, conforme previamente discutido nessa seção.

2.4.1 Estratégias relacionadas à hipermodalidade

Dada a necessidade de construir significado por meio das combinações das várias semioses presentes no texto, propõe-se, nesta subseção, estratégias para a leitura do texto hipermodal em LE, baseadas nas reflexões de Lemke (2002) e de Gomes (2019) sobre a hipermodalidade.

No que se refere à teoria de Lemke (2002), as pessoas constroem significado por meio de duas formas complementares e inseparáveis: significado tipológico e significado topológico, abordados na seção 2.3. Retomando, o significado tipológico é o tipo de significado com o qual as pessoas estão mais familiarizadas, pois é comumente ensinado nas escolas. Ele se refere à linguagem que pode ser categorizada, típica da linguagem verbal (LEMKE, 2010, p. 465). Sua lógica é baseada na distinção e contraste, estabelecendo uma relação paradigmática de "isso ou aquilo", por meio de categorias, listas de vocabulário, tempos verbais e outros aspectos gramaticais que podem ser

classificados desta forma. Logo, pode-se dizer que a escola está acostumada a propiciar práticas de letramento tipológico, como evidenciado nos estudos sobre a leitura de textos digitais em língua estrangeira, apresentados na subseção 2.3.2, nos quais observa-se o uso de estratégias típicas do meio impresso, elencadas no quadro 2.

De forma complementar, as pessoas também constroem significado topológico (LEMKE, 2010, p. 465), como explicitado na subseção 2.3. O significado topológico refere-se à construção de significado por meio da linguagem não-verbal e da relação entre elementos que possuem uma escala gradual de significados próximos e híbridos. Lemke argumenta que a linguagem não-verbal, como o tom das cores, a posição, os gestos e outras características visuais e espaciais, desempenha um papel fundamental na construção de significado. Enquanto o significado tipológico está associado à linguagem verbal e suas características categorizáveis, o significado topológico se baseia em relações mais sutis e graduais entre os elementos. Essa abordagem reconhece que os elementos visuais, espaciais e cinestésicos podem transmitir significados e nuances que não são facilmente categorizáveis ou descritíveis em termos de palavras ou estruturas linguísticas convencionais.

Assim, o significado topológico destaca a importância da interpretação de elementos não-verbais na comunicação e na construção de significado, considerando as relações espaciais, visuais, gestuais e outras características sensoriais que estão presentes em um contexto comunicativo. Diante disso, pode-se dizer que o aprendiz de língua estrangeira constrói significado topológico na leitura de textos hipermodais, por exemplo, observando o tom de cores utilizados em uma interface, a posição dos links, o tom de voz ou o sotaque em uma gravação de áudio, assim como em uma mídia visual, as expressões faciais, os gestos, a disposição das pessoas e objetos no ambiente, pois todos esses elementos contribuem para a construção do significado.

Os significados tipológico e topológico são considerados “complementares de modo que são fundamentais” (LEMKE, 2010, p. 465). Da mesma forma, as semioses multimodais combinam diferentes modos semióticos, como linguagem verbal, imagens, gestos, sons, cores e outros recursos comunicativos. Cada modo semiótico traz consigo suas próprias convenções, gramáticas e recursos expressivos, permitindo uma maior diversidade de formas de comunicação e interpretação e se integram na construção do sentido textual, multiplicando as possibilidades de sentido. Tais possibilidades, segundo Braga (2004, p.149), não podem ser determinadas, controladas ou “totalmente previstas

pelo autor, o que explica a multiplicidade de leitura possíveis para os textos multimodais.”

Lemke categoriza os significados comunicados pelos construtos multimodais em três tipos: significado aparente, performativo e organizacional. O significado aparente, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996) e Lemke (2002, p. 303), é construído com base na forma como as coisas são apresentadas e por que são apresentadas. Ele está relacionado aos processos, relações, eventos, participantes e circunstâncias retratados, reconhecendo o que é mostrado ou representado, seja de forma figurativa ou abstrata. Já o significado performativo refere-se à relação entre os participantes e entre os participantes e o conteúdo apresentado, revelando pontos de vista, atitudes e valores implícitos na construção do texto, seja ele de natureza verbal ou visual. Este significado veicula “o que está acontecendo na relação comunicativa e o lugar que os diferentes participantes assumem entre si em relação ao conteúdo apresentado.” (BRAGA: 2004, p.149). Por fim, o significado organizacional é construído com base na organização das informações, seja por meio de unidades distintas, como sujeito/predicado na cláusula ou primeiro plano/segundo plano na imagem, ou por meio de cadeias coesivas. Esse tipo de significado permite que os outros dois tipos de significado, aparente e performativo, atinjam níveis mais complexos e precisos (LEMKE, 2002, p. 303). Tais significados serão utilizados na construção do guia de estratégias de leitura discutida na seção Metodologia da presente tese.

2.4.2 Estratégias relacionadas ao afeto

A teoria do Mecanismo Neural do Afeto (Schumann, 1997) postula que o estímulo é avaliado e classificado com base na memória emocional de experiências vividas anteriormente.

No contexto da leitura em língua estrangeira, considera-se que o leitor tem interesses e motivações individuais ou coletivas que são anteriores à leitura do texto digital, baseados em experiências negativas e positivas. Essas motivações podem ser influenciadas por fatores como o gostar ou não da língua-alvo, memórias positivas ou negativas ao buscar informações ou interagir com pessoas/máquinas, realizar compras online, além das intervenções prévias do professor ou indicações de leituras recomendadas por amigos. Dessa maneira, a memória emocional do leitor é influenciada pelas experiências de leitura passadas, e essas experiências moldam as escolhas futuras

do leitor. Porém, se há um objetivo maior a longo prazo, o aprendiz de língua estrangeira pode superar os sentimentos negativos já vivenciados um dia. Tanto na fase de pré-leitura quanto durante a leitura digital, acredita-se que o componente afeto/motivação desempenha um papel importante na determinação das estratégias para a leitura do texto hipermodal dos leitores em língua estrangeira.

Assim sendo, destaca-se como relevante as categorias apontadas por Schumann (1997): Exploração da novidade; Exploração do agradável; Avaliação de objetivo/necessidade; Avaliação da norma/autocompatibilidade. Na Exploração da novidade, os estímulos internos e externos são avaliados se são novos ou familiares; na Exploração do agradável, se os estímulos são atrativos ou desagradáveis; na Avaliação de objetivo/necessidade, se os estímulos são necessários e possíveis de enfrentamento; e por fim, na Avaliação da norma/autocompatibilidade, se os estímulos se enquadram nas normas sociais, culturais e nas expectativas próprias ou de outras pessoas. Essas categorias serão abarcadas no guia de estratégia discutido na seção Metodologia da presente tese.

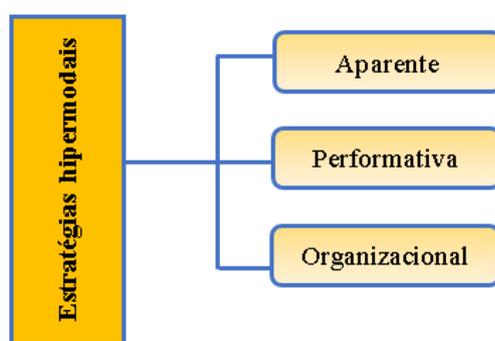
3 METODOLOGIA

Considerando o arcabouço teórico da presente tese, que tem como objetivo central investigar a navegação e a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, propõe-se um guia de estratégias que será descrito e testado a seguir.

3.1 GUIA DE ESTRATÉGIAS PROPOSTO

Com base nos significados comunicados pelos construtos multimodais propostos por Lemke, nesta tese, na figura 1, propõe-se as seguintes estratégias de leitura para o texto hipermodal em língua estrangeira: estratégia aparente, performativa e organizacional. A estratégia aparente volta a atenção do leitor a todos os elementos visíveis no texto digital, como objetos, pessoas, cores, expressões idiomáticas, entre outros. Ele deve verificar o que é relevante e questionar por que esses elementos estão aparentes, bem como identificar o que não está visível. Por sua vez, a estratégia performativa tem como foco atender-se aos discursos, valores e ideologias explícitos e implícitos nas mídias. Por fim, a estratégia organizacional envolve a atenção às informações aparentes e performativas/persuasivas, bem como a compreensão de como elas estão organizadas e apresentadas, estabelecendo um sistema de relações entre os elementos.

Figura 1 – Estratégias de leitura relacionadas à hipermodalidade

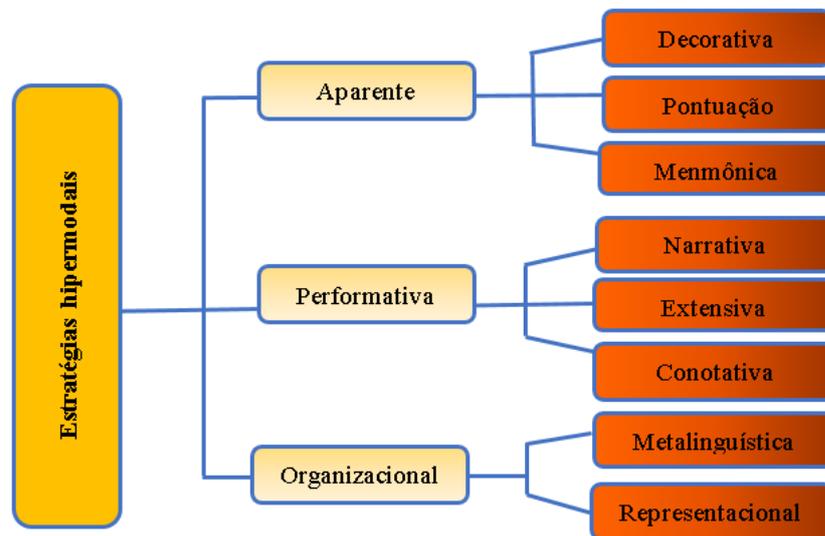


Fonte: Elaborado pela autora.

A essas estratégias, aparente, performativa e organizacional, agrega-se o modelo de análise de Coerência Intersemiótica de Gomes (2019), citado na subseção 2.3.1.

Destacam-se oito das nove funções que ele apresenta para explorar a relação texto e imagem na construção do sentido, uma vez que elas dialogam de forma direta com os significados apresentados por Lemke (2002) para explicar o potencial multiplicador de sentidos dos textos hipermodais. São elas: decorativa, de pontuação, mnemônica, narrativa, extensiva, conotativa, metalinguística e representacional, discutidas na subseção 2.3.1. Observou-se as seguintes interseções entre as teorias de Lemke e Gomes: as funções decorativa, de pontuação e mnemônica são contempladas na estratégia aparente, porque ambas objetivam fazer com que o leitor se atente aos aspectos estéticos relevantes e dotados de significado como a cor, o tamanho da fonte (decorativa), se estes indicam uma sinalização textual como início, meio e fim (pontuação) e se auxiliam na memorização de partes importantes do texto (mnemônica). Além disso, notou-se que as funções narrativa, extensiva e conotativa dialogam com a estratégia performativa, já que elas têm o objetivo comum de fazer com que o leitor preste atenção nos discursos, nos valores e vozes, que podem estar presentes em recursos que narrem uma parte específica do texto (narrativa); que expandam o significado textual como o fazem os infográficos, gráficos e tabelas (extensiva); de modo que esses elementos usados busquem influenciar o comportamento do leitor (conotativa). Por fim, a função metalinguística e a função representacional são contempladas na estratégia organizacional, porque elas compartilham do objetivo de que o leitor deve ficar atento a como os elementos aparentes e performativos estão organizados porque essa organização também está dotada de significado, como por exemplo o uso de uma determinada cor, a intenção por trás dessa escolha e como ela aparece no texto. A organização desses elementos pode representar parcialmente ou de forma complementar o que está sendo tratado no texto (representacional), bem como pode ter a proposta de falar do próprio suporte textual (metalinguístico).

Figura 2 – Estratégias relacionadas à hipermodalidade, baseadas em Lemke (2002) e em Gomes (2019)



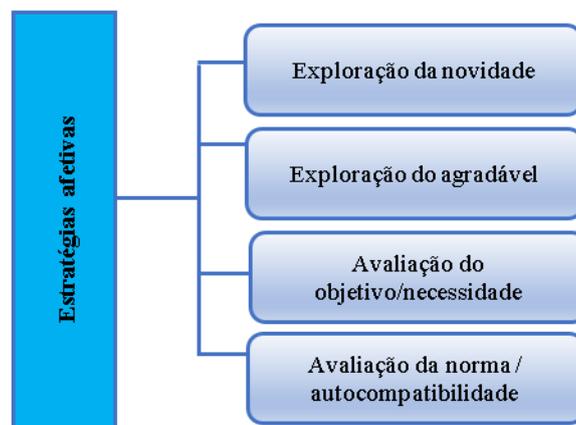
Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe destacar ainda que, anterior à construção de significados, estão as motivações, os interesses que determinam as escolhas do leitor, como o gosto ou não de ler na tela, os interesses pessoais de cada indivíduo, bem como outras questões socioculturais, como o pertencimento à determinada comunidade linguística e sua bagagem cultural. Isso influencia diretamente os caminhos selecionados por cada leitor, que construirá significado por meio do afeto sentido com cada mídia. Nessa direção, Lemke (2013, p. 11, tradução nossa) postula que: “não é apenas como vemos o mundo que importa, mas como nos sentimos em relação a ele”¹⁰. Logo, a interpretação pode ser influenciada pelos sentimentos.

Assim sendo, com base em Schumann (1997), propõe-se as seguintes estratégias para a leitura do texto hipermodal em LE: exploração da novidade, exploração do agradável, avaliação de objetivo e necessidade, e, por fim, estratégia de norma/autocompatibilidade, conforme apresentado na figura 3 que mostra o diagrama de bloco das estratégias de leitura relacionadas ao afeto.

Figura 3 – Estratégias de leitura relacionadas ao afeto

¹⁰“It is not just how we see the world that matters, but how we feel about it.”



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Schumann (1997), a exploração da novidade refere-se ao processo pelo qual os estímulos internos e externos são analisados em relação aos padrões estabelecidos, ou seja, se um estímulo é percebido como novo e inesperado ou como familiar e previsível. Nesse contexto, a novidade desempenha um papel significativo na motivação e no engajamento cognitivo. Quando os estímulos são percebidos como novos e inesperados, eles podem chamar a atenção do indivíduo e despertar seu interesse, estimulando sua curiosidade e motivação para explorar e aprender. Por outro lado, quando os estímulos são familiares e previsíveis, eles podem não despertar o mesmo nível de interesse e motivação. A exploração da novidade é relevante não apenas em relação aos estímulos externos, como o conteúdo de um texto hipermodal, mas também em relação aos estímulos internos, como as experiências anteriores do leitor. Essas experiências prévias moldam as expectativas do leitor em relação ao que é considerado novo ou familiar, influenciando sua resposta emocional e sua disposição para se envolver na atividade de leitura. Diante disso, propõe-se a estratégia de exploração da novidade que consiste em analisar a interface do texto hipermodal em busca de padrões e elementos destacados. Isso envolve a verificação da presença de ícones, pop-ups, links ou mídias que se destacam pela cor ou por qualquer outra forma de sinalização visual. Além disso, a estratégia inclui a disposição para experimentar novos caminhos e explorar diferentes mídias disponíveis.

Acredita-se que a interatividade e multimodalidade presentes no texto hipermodal possam gerar uma motivação extrínseca no leitor em língua estrangeira, despertando seu interesse e levando-o a concentrar sua atenção na atividade de leitura. A possibilidade de interagir com a interface, descobrir novos elementos e explorar diferentes recursos

multimodais cria um ambiente estimulante, que pode aumentar a motivação e o envolvimento do leitor.

No critério da exploração da agradabilidade, Schumann (1997) destaca a importância de considerar o evento, o agente e o objeto, e mensurar se eles são agradáveis, o que promove a aproximação, ou se são desagradáveis, afastamento. Com base nisso, propõe-se a estratégia de exploração do agradável que consiste na exploração por parte do leitor do que mais o agrada e lhe provoca satisfação, desde a preferência por determinada mídia até seu gosto por layout, cores, disposição dos links, o tamanho da fonte, a velocidade de carregamento da mídia e etc. Levando em consideração as preferências individuais do leitor, busca-se promover uma experiência de leitura mais agradável e envolvente.

No critério da avaliação de objetivo e necessidade, Schumann (1997) aponta que os estímulos são avaliados em relação a sua necessidade e à possibilidade de enfrentamento. Assim, quando o aprendiz de LE possui objetivos concretos que o motive a persegui-los, ele pode melhorar seu nível de proficiência na língua, principalmente porque se sente capaz para tal. Com base nesse critério, propõe-se a estratégia de avaliação de objetivo e necessidade, que envolve a motivação do leitor em perseguir um objetivo específico e estar ciente de suas necessidades. O leitor busca avaliar as informações provenientes de diversas fontes, como mídias, links, páginas da web, fóruns, tradutores e dicionários, verificando se essas informações estão relacionadas entre si e se estão alinhadas com seu objetivo de leitura e suas necessidades. Essa estratégia permite que o leitor se mantenha focado em seu objetivo de leitura inicial e evite se perder ou se desviar do caminho. A hipermodalidade oferece ao leitor acesso a uma ampla variedade de recursos e mídias, permitindo que ele encontre informações relevantes e relacionadas ao seu objetivo e necessidades específicas.

No critério de avaliação da norma/autocompatibilidade, Schumann (1997) considera que os estímulos são avaliados com base na sua compatibilidade com as normas sociais, culturais e expectativas próprias, bem como as de outras pessoas significativas. Segundo o autor, quando um aprendiz de uma língua estrangeira se sente alinhado com essas normas, expectativas e pertencente à comunidade linguística, isso pode levar a uma melhoria em seu nível de proficiência na língua-alvo.

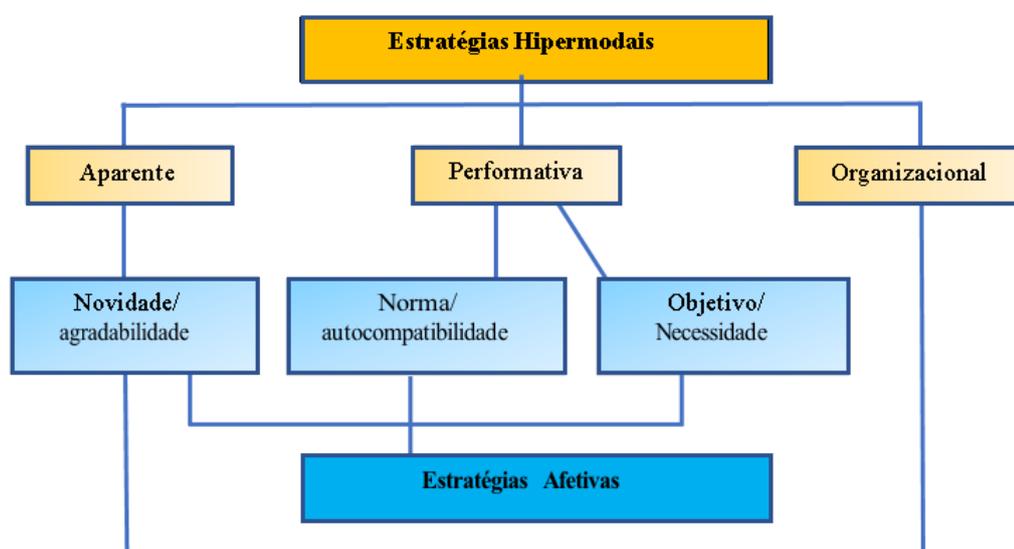
Propõe-se, portanto, neste estudo, a estratégia de norma/autocompatibilidade que requer que o leitor compreenda e se alinhe às convenções e expectativas da comunidade

linguística da língua-alvo. Isso implica no reconhecimento e na análise de ideologias, perspectivas e padrões sociais e culturais presentes no contexto da língua-alvo. Além disso, a estratégia envolve a busca por informações recomendadas pelo professor, bem como por outras pessoas e/ou sites considerados relevantes pelo leitor.

3.1.1 Relacionando as estratégias hipermodais e afetivas

Após estabelecer um diálogo entre as teorias de Lemke (2002) e Gomes (2019) que tratam da hipermodalidade, buscou-se relacioná-las à teoria de Schumann (1997) que trata do afeto, estabelecendo uma rede de relações entre elas para a construção dos significados na leitura do texto hipermodal, representada no diagrama de bloco na figura 4.

Figura 4 – Relações entre as estratégias hipermodais e afetivas



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 4 ilustra a relação entre a estratégia aparente e as estratégias de avaliação da novidade e do agradável. Ao direcionar sua atenção para tudo que está aparente, o leitor também realiza uma avaliação do que é considerado novo e agradável, seja por meio da exploração de novos caminhos ou novas mídias, bem como se eles são agradáveis ou provocam satisfação. Nesse contexto, a avaliação do que é novo e agradável se tornam ações interdependentes e complementares por parte dos leitores.

Apona-se também a relação entre a estratégia performativa e as estratégias de

norma/autocompatibilidade e da avaliação do objetivo e necessidade. O leitor, ao observar os discursos, ideologias explícitas e implícitas presentes nas mídias, verifica se eles pertencem aos padrões sociais e culturais da língua alvo, bem como se estão correlacionados aos seus objetivos de leitura e necessidades. Embora, a avaliação dos padrões sociais e culturais da língua alvo e dos objetivos e necessidades de leitura sejam ações complementares, salienta-se que elas são independentes.

Por fim, a estratégia organizacional está relacionada com outras duas estratégias: a aparente e a performativa, visto que ao observar como as informações, as mídias e os elementos da interface estão organizados, o leitor estará atento ao significado aparente, avaliando o que lhe é novo e agradável, bem como ao performativo, verificando se a disposição dos elementos está de acordo com as normas sociais, culturais e suas próprias normas, bem como as de outras pessoas que ele considera importantes. Além de observar se tal organização está compatível com seus objetivos de leitura e necessidades. Desta forma, a estratégia organizacional permite que os significados aparente e performativo sejam integrados de forma a atingir graus mais elevados de complexidade e precisão.

Considerando a interligação e a correlação das estratégias apresentadas, foi decidido manter como categoria mais ampla e orientadora as estratégias derivadas da teoria de Lemke: aparente, performativa e organizacional, e dentro de cada uma delas, contemplar, na forma de perguntas, as outras estratégias derivadas da Teoria de Gomes (2019) e de Schumann (1997), conforme o quadro 3. Optou-se por essa organização a fim de tornar mais didática a apresentação da proposta e seu uso na prática por leitores e professores de língua estrangeira.

Quadro 3: Estratégias de leitura para o texto hipermodal em LE

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL EM LE	
ESTRATÉGIA APARENTE	
✓	Você acha que o ambiente e as mídias estão destinados à aprendizagem de E/LE?
✓	Você sabe quem é o autor ou o designer? Você sabe a quem se destina?
✓	Os elementos estéticos usados são chamativos? Por que?
✓	Você explora o ambiente segundo o seu gosto pelo layout, pelas cores, disposição de links e o tamanho da fonte?
✓	Você consegue entender o tema ou tópico dessa mídia?
✓	O que está dito/ à mostra/ revelado?

- ✓ Você consegue identificar se as linguagens (como ícones ou sinais gráficos) presentes no texto hipermodal ou ambiente hipermídia têm o papel de sinalizar início, meio, fim, pausas ou destacar algum elemento em relação à temática central?
- ✓ A mídia acessada tem a função de memorizar algum conteúdo (como fazem os glossários) para seu desenvolvimento como leitor de E/LE?
- ✓ Durante a leitura, ao analisar a interface, você visualiza algum padrão a ser seguido, como a presença de pop-ups, links e mídias destacados pela cor ou qualquer outra sinalização?
- ✓ Você se sente motivado para experimentar novos caminhos, novas mídias ou prefere seguir o que lhe parece familiar?
- ✓ Você explora o ambiente segundo o que mais lhe agrada e o que lhe provoca satisfação?
- ✓ Você costuma levar em consideração a preferência por determinada mídia ou a velocidade de carregamento dela?

ESTRATÉGIA PERFORMATIVA

- ✓ Quais são os participantes das mídias lidas? São homens, mulheres, crianças, objetos etc.?
- ✓ Você consegue criar empatia com quem construiu o texto digital? Você acha que ele foi criado para um tipo de leitor específico?
- ✓ Qual a reação ou comportamento demonstrados pelos participantes da mídia em relação ao tema?
- ✓ Você se identifica com a temática apresentada?
- ✓ Você refletiu sobre ela?
- ✓ Você identifica quais são os pontos de vista expressos pelas mídias verbais e não-verbais? Elas narram uma história?
- ✓ Elas têm o papel de persuadir? De exemplificar? De provocar alguma reação em você como leitor? Por que elas foram apresentadas dessa forma?
- ✓ Você consegue identificar valores específicos da cultura da língua-alvo nas mídias? Quais?
- ✓ Você vê ideologias, vozes, padrões sociais e culturais da língua alvo presentes no que está lendo?
- ✓ Você lê informação e/ou sites indicados pelo professor ou outras pessoas que considera importantes?
- ✓ Você tem um objetivo claro para a leitura?

- ✓ As informações advindas das mídias, de outros links, de outras páginas, de fóruns, de tradutores e dicionários estão de acordo com o que você necessita ou objetiva?
- ✓ Você acredita possuir habilidade para desempenhar a tarefa que lhe foi designada? Se sente apto para tal?

ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL

- ✓ Como o layout está organizado? Há uma combinação entre os elementos de cor, ícones e movimento?
- ✓ Essa organização é nova para você? Ela lhe agrada?
- ✓ Você se sente motivado ao perceber a organização dos elementos na interface?
- ✓ Você explora esses elementos de acordo com a forma como estão dispostos?
- ✓ O que está em primeiro plano, ou o que está em mais destaque? O que está no plano de fundo ou o que está com menos destaque? Qual a relação do que está no plano de fundo com o que está em primeiro plano?
- ✓ Esta organização lhe remete a algum elemento cultural da língua-alvo?
- ✓ Há uma combinação entre a entonação de voz, os gestos e a linguagem corporal dos participantes nas linguagens não- verbais (vídeos, imagens)?
- ✓ Por ser um leitor de LE, você consegue visualizar alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas dos participantes e a comunidade linguística da língua-alvo?
- ✓ Há alguma discordância entre esses elementos em relação à comunidade linguística? Você percebe alguma polarização em relação a isso?
- ✓ Existe algum elemento na mídia que possui um papel metalinguístico (que fale da própria mídia)?
- ✓ Porque esses elementos estão organizados como estão?

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Este estudo¹¹ teve como objetivo propor estratégias de leitura para a leitura do texto hipermodal e se insere no paradigma quantitativo-qualitativo de pesquisa, já que as questões de investigação apontam para a realização de experimentos sobre a leitura em língua estrangeira.

¹¹ Vale ressaltar que esta investigação foi submetida e aprovada pelo comitê de ética, número de parecer: 5.185.151 e CAAE: 53417221.4.0000.5147.

Segundo Mussi et al. (2019), a abordagem quantitativa objetiva medir e compreender opiniões, problemas e comportamentos de indivíduos de determinados grupos por meio da geração e análise de dados quantificáveis, quer sejam eles numéricos ou estatísticos. A geração de dados pode ser feita presencialmente ou online utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas, questionários, escalas de opinião, etc. Já a abordagem qualitativa busca uma compreensão aprofundada dos comportamentos, opiniões e motivações dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Esta abordagem possibilita que o pesquisador teste suas hipóteses e chegue a conclusões que apenas os números, em muitos casos, não dão conta de responder. Essa abordagem se utiliza de entrevista semiestruturada ou aberta, questionários abertos, também podendo ser realizada no modo online ou presencial.

A escolha por uma abordagem de pesquisa mista (quanti-qualitativa), na tese, deve-se ao entendimento de que tais abordagens são complementares e não divergentes entre si e que, portanto, os dados numéricos gerados contribuirão para a interpretação dos resultados, possibilitando uma compreensão mais abrangente e aprofundada da questão estudada. Na mesma direção, Azevedo et al. (2013) destaca que a triangulação de métodos ou instrumentos de pesquisa é uma estratégia que permite analisar sob diferentes perspectivas os dados corroborando, esclarecendo o problema de pesquisa e ou contribuindo para o surgimento de novos olhares ou questões.

Nessa direção, a análise dos dados buscou triangular os dados obtidos com os instrumentos de pesquisa aplicados aos participantes dos grupos controle e experimental, buscando enriquecer e elucidar os resultados, bem como compreender melhor os diferentes aspectos do nosso objeto de estudo, fazendo com que as contradições nas análises dos dados obtidos sejam minimizadas.

Cumprir informar também que esta tese se insere na área de Linguística aplicada, uma ciência que analisa a linguagem sob uma perspectiva social e busca compreender os comportamentos linguísticos e sociais contemporâneos. Buscou-se, assim, seguir um estudo de natureza quase-experimental, constituído de grupo experimental e controle, para efeitos de comparação e verificação dos dados e das questões levantadas. O grupo experimental recebeu instrução das estratégias de leitura propostas para o texto hipermodal em língua espanhola, ao passo que o grupo controle não recebeu nenhuma instrução. Entretanto, ambos os grupos tiveram acesso ao mesmo ambiente de leitura e questões de interpretação.

Faz-se necessário salientar ainda, nesta breve introdução, que quando o cenário pandêmico se instalou no mundo, os pesquisadores tiveram que rever a metodologia de seus estudos para que eles não fossem interrompidos ou abandonados. A presente pesquisa igualmente teve que ser revista e passar por algumas adaptações para que pudesse prosseguir. Dentre as alterações destaca-se, inicialmente, que a geração dos dados, que se daria de forma presencial, teve que ser alterada para a modalidade remota. Tal modalidade foi uma boa alternativa, pois além de garantir maior adesão dos participantes, por não terem que se deslocar de seus ambientes domésticos, possibilitou maior privacidade, visto que eles podiam permanecer com a câmera desligada. Selecionou-se, assim, a Plataforma *Google Classroom*, plataforma adotada no ensino remoto pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para a aplicação do experimento.

Entretanto, os participantes do estudo que, inicialmente, seriam alunos regulares da disciplina de Espanhol 3, do curso de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, do segundo semestre de 2021, foram substituídos por alunos voluntários de duas empresas de Juiz de Fora, em nível de proficiência B2, de um curso particular de espanhol online, por meio da Plataforma *Skype*, ministrado pela pesquisadora na abordagem LinFE, Línguas com Fins Específicos. A alteração justifica-se pelo fato de que a maioria dos alunos de espanhol 3, segundo relato da professora regente da turma, assistiam às aulas postadas na Plataforma *Google Classroom* de forma assíncrona e pouco interagiam sincronamente, o que dificultaria a aplicação do experimento. Assim, com a alteração dos participantes, a plataforma *Google Classroom* também teve que ser substituída pela Plataforma *Skype*, usada pelas empresas em suas aulas online síncronas. O *Skype*, desenvolvido pela Microsoft, é um software que possibilita chamadas de voz e vídeo gratuitas e é usado mundialmente nos dispositivos celular, computador e tablet. A plataforma foi selecionada por possibilitar a interação simultânea, gravação gratuita e o armazenamento dos dados por 30 dias, bem como o seu posterior armazenamento em nuvem ou desktop. Cabe salientar que o uso deste tipo de Plataforma, em virtude da pandemia de Covid-19, foi essencial para a geração dos dados da presente pesquisa.

Informa-se ainda que as mudanças que foram necessárias para dar andamento à investigação, seguiram rigorosamente as orientações do Comitê de Ética para as pesquisas remotas, a fim de assegurar os direitos dos participantes. Por exemplo, como o Conselho de ética da UFJF salientou que pesquisas com seres humanos no meio digital deveriam

priorizar a confidencialidade das informações dos participantes, precavendo-os dos potenciais riscos que pesquisas neste formato podiam acarretar, todo o envio de documentos, como o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), questionários e formulários foram enviados diretamente aos participantes, sem adicioná-los às listas de e-mail ou grupos de *WhatsApp* e/ou outros aplicativos.¹²

O contexto da pesquisa é um curso de espanhol online que ministra aulas a empresas por meio da Plataforma *Skype* e segue a abordagem LinFE, Línguas com Fins Específicos. Os materiais usados no curso são textos digitalizados e de plataformas de leitura online, além de exercícios elaborados e disponibilizados pela professora em PDF, e do livro didático¹³, também em PDF, baseado em tarefas e adequado ao Marco de Referência e ao Portfolio Europeu de Línguas.

Os experimentos foram realizados com 16 alunos regularmente matriculados no referido curso de espanhol, cujas aulas são ministradas de forma síncrona e remota, convidados a participar como voluntários da pesquisa. Deste total, detalha-se que:

- a) Sete (7) dos participantes desta pesquisa são funcionários de uma empresa de Juiz de Fora que desenvolve negócios com países da América Latina e se matricularam no referido curso visando a internacionalização da empresa. Para esses participantes, as aulas são ministradas na abordagem Línguas para Fins Específicos (LinFE), com foco em negócios, com duas horas semanais (duas aulas de uma hora cada), ministradas em dois dias da semana, para o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, compreensão e expressão oral, com foco em textos e vocabulário técnico da área. No momento da pesquisa, tais alunos se encontravam no nono mês de estudo da língua e estavam finalizando o curso de nível B1;
- b) Dois (2) participantes não pertenciam à turma anterior mencionada, mas também estudavam espanhol para negócios, na abordagem LinFE. Esses alunos estudavam espanhol no curso há um ano, em nível B1, com uma aula por semana de duração de uma hora e trinta minutos;
- c) Seis (6) participantes eram alunos de espanhol para viagem, também na abordagem

¹² Tais informações constam no site do Comitê de Ética da UFJF: <https://www2.ufjf.br/comitedeetica/wp-content/uploads/sites/80/2021/03/ORIENTA%C3%87%C3%95ES-PARA-PROCEDIMENTOS-EM-PESQUISAS.pdf>

¹³ GENTE 1, PERIS, M. E.; BAULENAS, S. N. Gente 1: Curso de Espanhol para brasileiros. 2ªed. Barcelona: Difusión, 2005

LinFE, com foco no desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, compreensão e expressão oral. Dentre eles, três (3) participantes faziam parte de uma mesma turma e estudavam a língua espanhola há 5 meses, em nível B1. Os outros três (3) alunos tinham aulas individuais há um ano e cursavam o nível B2. Todos tinham aulas uma vez por semana, com duração de uma hora e trinta minutos;

- d) E, por fim, um aluno de nível B2 de espanhol que objetivava realizar a prova de proficiência DELE B2 (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira). Ele estudava no curso há 6 meses.

A tabela 1 apresenta resumidamente a finalidade do estudo da língua espanhola dos participantes da pesquisa.

Tabela 1: Finalidade do estudo da língua espanhola dos participantes da pesquisa.

Finalidade	Espanhol para viagem	Espanhol para negócios	Espanhol para prova de proficiência
Quantidade de participantes por foco de estudo na Língua espanhola	06	09	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Em se tratando de um experimento de natureza quase-experimental, esses alunos foram divididos em dois grupos: grupo experimental (grupo A) e grupo controle (grupo B), com 8 participantes cada um deles, para efeitos de comparação e verificação dos dados. A divisão dos participantes para compor os grupos foi feita de acordo com a disponibilidade de horário deles. O grupo experimental teve sua leitura em ambiente hipermodal testada após a participação na oficina, como prática de letramento, ofertada pela pesquisadora, que objetivou o ensino das estratégias para a leitura do texto hipermodal em LE propostas na presente tese. Já o grupo controle teve sua leitura em ambiente hipermodal testada sem nenhuma instrução.

O estudo foi organizado em três etapas de testagem: pré-testagem, testagem imediata e pós-testagem, o que possibilitou traçar um estudo comparativo para avaliar o

desempenho dos participantes da oficina de estratégias de leitura para o texto hipermodal. Todos os procedimentos da pesquisa foram realizados remotamente no modelo síncrono e via *Skype* e os dados da pesquisa foram gerados por meio da aplicação dos experimentos, utilizando-se os seguintes instrumentos de pesquisa: teste de nivelamento de língua espanhola, ambiente de leitura hipermodal, atividade de interpretação textual e questionários.

Na próxima seção (3.3) são apresentados detalhadamente os instrumentos e os procedimentos da pesquisa adotados na aplicação do experimento.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos utilizados neste estudo com ambos os grupos experimental e controle e seus respectivos objetivos são apresentados no quadro 4 a seguir:

Quadro 4- Instrumentos de pesquisa

Instrumentos de Pesquisa	
Instrumento	Objetivo
1. TCLE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressar o aceite como participante;
2. Questionário de Identificação e de hábitos de Leitura online	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traçar o perfil dos participantes e de suas práticas de leitura online;
3. Teste de nivelamento de leitura de língua espanhola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar a proficiência dos participantes, com foco em sua habilidade de leitura, identificando o seu nível.
4. Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal ministrada exclusivamente ao grupo A (experimental)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir a importância do Letramento digital e apresentar as estratégias para a leitura de textos hipermodais em língua espanhola, propostas neste estudo;
5. Atividade de leitura no ambiente hipermodal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar um ambiente para a leitura de textos hipermodais gratuito, dirigido a aprendizes de língua espanhola;
6. Questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na perspectiva dos participantes, avaliar a experiência de leitura no ambiente hipermodal, identificar se e quais estratégias de leitura foram usadas para a leitura dos textos hipermodais;

7. Questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar a oficina ministrada.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A)

Na fase de pré-testagem do estudo, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi enviado via e-mail aos participantes por meio do qual foram informados sobre todos os procedimentos da pesquisa. Os alunos foram considerados anuentes ao prosseguir para a próxima fase do experimento, o questionário de identificação e de hábitos de leitura, sem a necessidade de assinar o referido documento, conforme orientações do Comitê de Ética da UFJF.

3.3.2 O ambiente de Leitura hipermodal

A pesquisadora tomou conhecimento do ambiente de Leitura hipermodal no endereço <https://www.ver-taal.com/index.htm> em 2018, quando ministrou aulas presenciais preparatórias para a prova de proficiência de língua estrangeira do Exército Brasileiro em espanhol nível B2, oferecida pelo Centro de Idiomas do Exército. A pesquisadora foi contratada por um grupo de militares que almejava a aprovação na referida prova. Eles indicaram à professora pesquisadora um site cujos áudios mp4 eram reutilizados no exame, denominado pelos alunos “vertaal”. Diante da possibilidade de que os áudios da prova saíam desse site, contendo uma lista provável de mais de 300 mídias, a professora passou a usá-lo em suas aulas, com o intuito de preparar seus alunos para o referido exame.

No site “vertaal” não há uma fonte que especifique quem é o designer responsável pelo ambiente, mas seus exercícios são gabaritados e seus vídeos contam com transcrições dos textos. Sua página principal apresenta as seguintes âncoras: *início*, *trailers*, *reportagens*, *anúncios*, *vocabulário*, *gramática* e *cultura*. Na âncora *início*, encontram-se exercícios para estrangeiros nas seguintes línguas: espanhol, holandês, francês, inglês e Húngaro. Na âncora *trailers*, encontram-se exercícios para desenvolver a habilidade de compreensão oral em nível avançado de espanhol por meio de trailers de filmes. A âncora

reportagens contém fragmentos de noticiários que podem ser escolhidos por temas. A âncora *anúncios*, por sua vez, apresenta anúncios publicitários em forma de vídeos e mensagens de campanha de informação, também dispostos por temas e fomentadores. Na âncora *vocabulário*, encontram-se exercícios de vocabulário oferecidos por temas e nível de proficiência por meio de jogos de memória, força, caça-palavras, expressões e ditados, formação de palavras e vocabulário prático, voltado para situações comunicativas específicas. Na âncora *gramática*, encontram-se exercícios variados sobre a gramática da língua espanhola também com a possibilidade de escolha do nível de proficiência. Por fim, na âncora *cultura*, são oferecidos fragmentos de documentários e vídeos promocionais de lugares onde se fala espanhol acompanhados de exercícios de interpretação textual. A figura 5 ilustra as referidas âncoras.

Figura 5 – Imagem da página principal do ambiente de leitura hipermodal



Fonte: Imagem retirada do site ver-taal¹⁴

3.3.3 Questionário de identificação e de hábitos de leitura online (Anexo B)

O questionário de identificação e de hábitos de leitura online, que objetiva conhecer um pouco sobre os participantes e suas práticas de leitura digital em língua espanhola, foi enviado via *Google forms* para o e-mail de cada participante em separado

¹⁴ Disponível em: <https://www.ver-taal.com/>. Acesso: 20 ago. 2022.

e respondido em português. Para a elaboração e aplicação do questionário, elegeu-se o *Google forms*, pois buscava-se um tipo de questionário que fosse fácil e rápido de responder visando o engajamento dos participantes. O *Google forms* é uma ferramenta gratuita que possibilita o armazenamento dos dados, fornecida para aqueles que possuem um cadastro e login no *Google*.

O questionário contém 11 questões no total, sendo 5 de resposta curta e 6 de múltipla escolha. As questões 1 a 5 objetivam identificar os participantes. As questões 6, 10 e 11 buscam levantar hábitos, preferências por tipo de linguagem e costumes de leitura na tela, respectivamente. E, por fim, as questões 7 e 8 objetivam identificar as sensações, motivações e experiências do participante em relação à leitura hipermodal no ambiente proposto.

3.3.4 Teste de nivelamento de leitura de Língua espanhola (Anexo C)

Selecionar o teste de nivelamento em Língua espanhola não foi uma tarefa fácil. Sentiu-se a dificuldade de encontrar um teste que fosse gratuito, de fácil realização e que contemplasse o objetivo do estudo, sem provocar deslocamento do participante, principalmente, devido à Pandemia de Covid-19. Dessa forma, elegeu-se a prova DELE B2, outorgada pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha, pelos seguintes motivos: possui um formato simplificado e padronizado; apresenta textos com atividades de leitura e interpretação com questões de múltipla escolha; concebe a leitura em LE de forma linear e exige do leitor a leitura de textos com destreza e de forma avançada em E/LE; disponibiliza modelos de algumas provas completas em seu site institucional, o que possibilitou a aplicação da prova de proficiência da presente pesquisa de forma remota, apesar de a referida prova ser aplicada presencialmente.

Nesta pesquisa, o teste de nivelamento de leitura em Língua espanhola, realizado pelo grupo controle e pelo experimental, teve como objetivo avaliar o perfil linguístico, em especial, a habilidade de leitura dos participantes, excluindo-se, portanto, a questão 4 da prova que tem como foco a gramática. Os participantes receberam o link de acesso ao formulário *Google forms* no qual a prova foi disponibilizada e, seguindo o padrão da prova, os participantes tiveram setenta minutos como tempo limite de realização. Para

serem incluídos na pesquisa, os participantes não precisaram obter o *score* mínimo de aprovação na habilidade de leitura DELE B2, ou seja, o acerto de 69,5% das questões totais. Para classificar os participantes no nível B1, foi estabelecido como critério que eles deveriam acertar 14 ou menos das 22 questões (63,63%). Já para serem classificados no nível B2, os participantes precisaram acertar 15 ou mais das 22 questões (68,18%).

Esperava-se que o nível de proficiência de leitura dos participantes fosse o mesmo para todos, já que se encontravam agrupados de acordo com o mesmo foco de estudo no curso em que estavam matriculados. No entanto, os resultados obtidos no teste de nivelamento revelaram que o nível de proficiência dos alunos variou significativamente em relação às expectativas da pesquisadora. O nível esperado para os nove (09) alunos do curso Espanhol para negócios era B1, mas cinco (05) alunos se sobressaíram e obtiveram o nível B2 no teste de proficiência de leitura. Do total de seis (06) alunos do curso de espanhol para viagens, quatro (04) alunos foram nivelados para B1 e dois (02) alunos obtiveram o nível B2. E por fim, os dois (02) alunos do curso de espanhol para prova de Proficiência obtiveram, no teste de proficiência de leitura, o nível esperado, nível B2 de proficiência. Sendo assim, nesta pesquisa, dos dezessete (17) participantes, cinco (05) participantes apresentavam nível B1 e doze (12) nível B2.

3.3.5 Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal (Anexo D)

Na fase de testagem, que foi o segundo dia, os participantes do grupo A (experimental) participaram de uma Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal, intitulada “Estratégias de Leitura do Texto Digital em Língua Espanhola”, que objetivou fornecer um evento de letramento digital dos participantes, com foco na instrução das estratégias de leitura propostas na tese, embasada nos modelos de Multiletramentos de Selber (2004) e Lemke (2010), bem como na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997), nos Princípios de Apresentação, Orientação e Organização construídos por Lemke (2002); e no modelo de análise de Coerência Intersemiótica, reformulado por Gomes (2019). Para maior detalhamento ver subseção 2.4.

A oficina que teve a duração de 30 minutos abordou e discutiu com os

participantes vários temas referentes à leitura digital, como as mudanças tecnológicas advindas da era digital e seus impactos na leitura, com destaque para a manipulação e notícias falsas; a oferta e a facilidade de acesso à materiais instrucionais online, principalmente em língua estrangeira; e, por fim, a necessidade de se inserir de forma crítica, participativa e autônoma nesse contexto de leitura digital por meio de estratégias de leitura. Durante a oficina, a pesquisadora, com o intuito de introduzir e exemplificar de forma prática as estratégias de leitura, selecionou outro site, <https://aprenderespanol.org/>, diferente daquele que seria utilizado no experimento. Todos os participantes tiveram a oportunidade de explorar com a pesquisadora o ambiente e aplicar as estratégias de leitura hipermodal ensinadas. Os alunos mantiveram os microfones ligados e participaram ativamente, respondendo aos questionamentos da pesquisadora que guiou os alunos na seleção e uso das estratégias para a exploração do ambiente durante toda a apresentação.

Ao término da oficina, os participantes do grupo A receberam um arquivo em PDF (Anexo D) contendo o guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal em LE, que foi lido e comentado juntamente com os participantes.

3.3.6 Atividade de Leitura no ambiente hipermodal

A atividade de leitura no site “vertaal”, no endereço <http://www.ver-taal.com/>, selecionado para testagem, foi realizada tanto pelos participantes do grupo A (experimental) quanto do grupo B (controle). A diferença é que somente o grupo A (experimental) participou da oficina para o ensino das estratégias de leitura. A atividade foi enviada a ambos os grupos pelo *chat* do *Skype*, em formato PDF que foi lida e explicada pela pesquisadora.

Na atividade, os participantes tinham que acessar o site por meio do link enviado, procurar no ambiente o anúncio publicitário intitulado: ¿Harás caso a todo lo que se dice?, e explorá-lo para fazer uma síntese sobre o tema tratado nele. Os participantes tiveram até trinta (30) minutos para completar a atividade. A imagem sobre o referido anúncio é apresentada na figura 6.

Figura 6 – Imagem do site que contém o anúncio publicitário



Fonte: Imagem retirada do site ver-taal¹⁵

A síntese textual foi empregada como uma ferramenta de pesquisa para avaliar o desempenho dos participantes do grupo A na atividade de leitura, os quais participaram da oficina e foram expostos às estratégias de leitura hipermodal, em comparação ao grupo B, que não recebeu nenhuma instrução acerca das estratégias de leitura. Buscou-se, assim, ampliar nossa análise sobre o impacto da oficina de estratégias de leitura ministrada. Nossa hipótese é que o grupo A tenha desempenho superior na síntese textual, já que recebeu a instrução das estratégias de leitura hipermodal propostas. Esta questão referente à síntese foi inserida no questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal, para deixar o processo mais ágil para os participantes.

Espera-se que os participantes da pesquisa, ao construírem a síntese do anúncio, abordem os seguintes tópicos:

- 1- Hábitos de vida saudáveis;
- 2- O texto é um anúncio publicitário;
- 3- A existência de hábitos saudáveis que circulam na mídia que são impossíveis de se colocar em prática;
- 4- Não há tempo suficiente para fazer tudo o que nos dizem;
- 5- Não há verdade absoluta quando se trata de hábitos;
- 6- Existência de hábitos considerados saudáveis que, na verdade, são questionáveis;
- 7- O texto argumenta que não devemos fazer tudo o que nos dizem, defendendo, assim, o uso de refrigerantes.

¹⁵ Disponível em: <https://www.ver-taal.com/>. Acesso: 20 ago. 2022.

3.3.7 Questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal (Anexo E)

Após o término da atividade de leitura, os participantes do grupo A e do grupo B responderam ao questionário de avaliação sobre a experiência de leitura no ambiente hipermodal, com duração de 30 minutos. O questionário objetivou avaliar, na perspectiva dos participantes, a experiência de leitura no ambiente hipermodal, bem como averiguar se, ela contribuiu para um melhor desempenho na leitura do grupo (grupo A) que recebeu instrução das estratégias de leitura. Além disso, esse questionário teve como objetivo identificar, na perspectiva dos participantes, se as estratégias de leitura ensinadas foram utilizadas e quais foram usadas para a leitura dos textos do ambiente hipermodal, tanto para o grupo experimental quanto para o grupo controle.

No grupo experimental, em particular, o questionário, que objetivou-se avaliar o uso das estratégias de leitura ministradas na Oficina, contém um total de trinta e sete (37) questões, divididas em dois blocos. O primeiro bloco apresenta perguntas sobre o uso das estratégias de leitura relacionadas à hipermodalidade: aparente, performativa e organizacional, baseadas nos Princípios de Lemke (2002) e no modelo de análise de Coerência Intersemiótica de Gomes (2019). O segundo bloco contém perguntas sobre o uso das estratégias de leitura relacionadas ao afeto: Novidade /agradabilidade, Objetivo e necessidade; Norma/autocompatibilidade, baseadas na Teoria do Mecanismo Neural do Afeto de Schumann (1997). Ambos os blocos averiguam quais estratégias ensinadas na oficina ministrada foram usadas pelos participantes durante a atividade de leitura. O grupo controle também respondeu a essas questões, pois, mesmo não tendo participado da Oficina, pode ter usado as estratégias listadas.

Destaca-se que as estratégias relacionadas à categoria de hipermodalidade e afeto nos questionários foram testadas separadamente, em vez de combiná-las como no guia proposto, com o objetivo de avaliar a relevância dessas categorias na leitura do texto hipermodal.

As trinta e sete (37) questões do questionário elaborado no formulário do Google são divididas da seguinte forma: 12 questões estão no formato de resposta longa, 21 questões seguem o formato de resposta concordo e não concordo com justificativas, e 4 questões utilizam uma escala de gradação decrescente. Para a escala de gradação, a pontuação 5 indica um alto nível de curiosidade, motivação, satisfação e gosto muito; a

pontuação 4 indica um nível de curiosidade, motivação, satisfação e gosto; a pontuação 3 indica um nível moderado de curiosidade, motivação, satisfação e gosto moderadamente; a pontuação 2 indica um baixo nível de curiosidade, motivação, satisfação e gosto pouco; e, por fim, a pontuação 1 indica um nível muito baixo de curiosidade, motivação, satisfação e gosto muito pouco.

A questão 1 tem por objetivo uma síntese do tema do anúncio em português para avaliar a habilidade de leitura em espanhol dos alunos. Na categoria hipermodalidade, as questões foram distribuídas de acordo com o significado aparente, performativo e organizacional. No significado aparente, as questões 1 a 4 são assertivas com formato de resposta concordo ou não concordo e justificativas e a questão 5 também expressam acordo ou desacordo, mas tem o formato de resposta longa obrigatória. Elas objetivam investigar se os participantes identificaram e reagiram à temática central; do designer; da política de privacidade. No significado performativo, as questões 1 a 5 são assertivas com formato de resposta concordo ou não concordo com justificativas. Elas objetivam obter informações sobre compreensão de pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais; sobre identificação de elementos relacionados com a comunidade linguística espanhola e tentativas de persuasão. No significado organizacional, as questões 1 e 2 são assertivas com formato de resposta concordo ou não concordo com justificativas; já as questões 3 a 7 também expressam acordo ou desacordo, mas têm o formato de resposta longa obrigatória.. Elas objetivaram obter informações sobre a percepção dos participantes em relação ao ambiente; disposição de elementos; identificação de recursos que indicavam padrões de leitura, relação de elementos entre si; identificação do objetivo e da disposição de elementos e averiguação das mídias que foram acessadas para a compreensão do texto e realização da atividade.

Na categoria afeto, as questões foram distribuídas de acordo com o critério de avaliação da novidade/gradabilidade, objetivo/necessidade e norma/autocompatibilidade. Na avaliação da novidade/gradabilidade, as questões de 1 a 4 são apresentadas no formato escala de gradação em ordem decrescente com justificativas; as questões de 5 e 6 no formato de resposta concordo e não concordo com justificativas, e as questões de 7 a 10 também expressam acordo ou desacordo, mas têm o formato de resposta longa obrigatória, objetivando obter informações sobre os sentimentos dos participantes ao lerem no ambiente, como curiosidade, motivação, gosto pelos elementos, pela disposição, pelo ambiente, pelas mídias e pela organização. Na

avaliação do objetivo e necessidade, as questões 1 a 6 são assertivas com formato de resposta concordo ou não concordo com justificativas. Elas objetivaram obter informações sobre o objetivo de leitura: se já o tinham antes de iniciar a leitura ou se ele foi traçado por alguém; se o que leram atendeu ao objetivo; se as mídias lidas foram necessárias e suficientes para a interpretação textual; e, por fim, se eles se sentiram aptos para desempenhar a tarefa. Na avaliação da norma/autocompatibilidade, as questões 1 e 2 são assertivas com formato de resposta concordo ou não concordo com justificativas e a questão 3, que também expressa acordo ou desacordo, mas tem o formato de resposta longa obrigatória, objetivou obter informações sobre a percepção de elementos da cultura espanhola no ambiente e no texto lido, bem como se o ambiente de leitura e as linguagens usadas foram relevantes para o aprendizado de espanhol. A questão 4, de múltipla escolha, que contém 8 opções na qual mais de uma opção pode ser marcada, objetivou averiguar quais estratégias os participantes se recordam ter usado durante a leitura.

3.3.8 Questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal (Anexo F)

Ao terminarem de responder ao questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal, os participantes do grupo A receberam individualmente, por e-mail, outro link criado pela plataforma *Google forms* para o acesso ao questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal. O questionário objetivou avaliar, na perspectiva dos participantes, a oficina ministrada. Ele contém seis (6) questões, sendo quatro (4) questões no formato de resposta concordo e não concordo com espaço para justificativa, uma (1) questão no formato escala de gradação em ordem crescente, na qual a gradação possibilita avaliar o curso como ruim (0 a 3); razoável (4 a 5), bom (6 a 7), muito bom (8 a 9) e excelente (10), também com espaço para justificativa. Essas questões têm como objetivo obter informações sobre a avaliação dos participantes do oficina ministrada, como: sua contribuição para a realização da atividade de leitura, as estratégias usadas na atividade de leitura, e se eles se sentem aptos para futuras leituras.

Cumprir informar que tanto o questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal quanto o questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal foram respondidos no mesmo dia a pedidos dos

participantes do grupo A, já que eles não teriam disponibilidade para fazê-lo em outro horário. Além disso, julgou-se importante aplicá-lo imediatamente após a exploração do ambiente por se tratar de questionários avaliativos pós-atividade. Assim, buscou-se elaborar os questionários no formato múltipla escolha e de seleção de informação para facilitar sua aplicação. As perguntas do questionário sobre a oficina ministrada são apresentadas no Anexo F.

3.3.9 Cronograma do Estudo Piloto

Para testar, avaliar e aprimorar os instrumentos e procedimentos da pesquisa, realizou-se um estudo piloto 5 dias antes do experimento. Participou deste estudo um aluno de espanhol de nível de leitura B2 do curso de espanhol para viagens. O estudo piloto foi dividido em dois dias (09 e 10 de maio de 2022). No primeiro dia, o participante respondeu ao questionário de identificação e de hábitos de leitura, deu seu aceite para participar da pesquisa ao comparecer para a próxima etapa que foi a realização da prova de proficiência de leitura em língua espanhola. No segundo dia, o participante realizou a atividade de leitura, bem como respondeu aos questionários.

Informamos que os resultados do estudo piloto não serão incluídos no corpo da pesquisa, já que serviram apenas para o aprimoramento do experimento. Após a avaliação dos resultados do estudo piloto poucas alterações foram feitas. Dentre elas, destaca-se que, a princípio, o experimento seria realizado em três dias para que o questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal e o questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal, que é mais extenso, fosse aplicado no último dia, evitando sobrecarga de atividades. Porém, o participante do estudo piloto optou por responder aos questionários no mesmo dia, logo após a atividade de leitura hipermodal, por não ter tempo para participar de mais um dia de experimento. Questionado após o experimento se a aplicação dos questionários em um mesmo dia tinha sido cansativa, o participante respondeu negativamente pois, segundo ele, o questionário via formulário *Google forms* estava bem estruturado e agilizou bastante o tempo de resposta. Observou-se que o participante levou, em média, 10 minutos para responder cada questionário. Assim, no experimento, optou-se por manter a aplicação dos questionários em um mesmo dia, ou seja, tanto o grupo A (experimental) quanto o grupo

B (controle) responderam os questionários após a realização da atividade de leitura hipermodal. Uma modificação adicional no experimento foi a forma de envio do questionário. Inicialmente, estava planejado o envio do questionário por e-mail, mas observou-se no estudo piloto que ele poderia ser respondido diretamente no corpo do e-mail. Diante disso, optou-se por enviar aos participantes, por e-mail, um link que os direcionava para o *Google Forms*, onde eles responderiam o questionário no próprio formulário. Essa abordagem permitiu que as respostas fossem gravadas automaticamente. O quadro 5 mostra o cronograma das etapas de implementação do estudo piloto.

Quadro 5- Cronograma do estudo piloto

Cronograma do estudo piloto	
Encontros	Instrumentos aplicados e etapas procedimentais
Primeiro encontro - Fase de Pré- testagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Envio do link da sala de aula virtual criada na Plataforma <i>Skype</i> por e-mail. Breve explicação sobre a pesquisa e envio individual do TCLE por e-mail; Início da gravação do teste piloto; 2) aplicação do questionário de identificação e de hábitos de leitura no formato formulário via <i>Google forms</i>; 3) aplicação do Teste de nivelamento de Leitura de língua espanhola no formato formulário via <i>Google forms</i>;
Segundo encontro - Fase de testagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Envio do link da sala de aula virtual criada na Plataforma <i>Skype</i> por e-mail. Início da gravação do teste piloto. 2) envio da atividade de leitura no ambiente hipermodal pelo <i>chat</i> do <i>Skype</i>; 3) aplicação do questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal; 4) aplicação do questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.10 Cronograma do grupo A (experimental)

A testagem do grupo experimental foi realizada com 8 alunos do Curso de espanhol online ministrado pela pesquisadora na abordagem LinFE, línguas com fins específicos, para empresas, viagens e provas de proficiência por meio da Plataforma

Skype. Os testes e instrumentos de pesquisa foram aplicados aos participantes que foram divididos em pequenos grupos, adequando-se aos horários dos participantes e da pesquisadora.

No quadro 6, apresentam-se as etapas de implementação do experimento no grupo A (experimental):

Quadro 6 - Cronograma do grupo A (experimental)

Cronograma do grupo A (experimental)	
Encontros	Instrumentos aplicados e etapas procedimentais
Primeiro encontro - Fase de Pré- testagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Breve explicação sobre a pesquisa e envio individual do TCLE por e-mail; envio do link da sala de aula virtual criada na Plataforma <i>Skype</i> por e-mail. Início da gravação do experimento. 2) aplicação do questionário de identificação e de hábitos de leitura; 3) aplicação do Teste de nivelamento de Leitura de língua espanhola;
Segundo encontro- Fase de testagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Envio do link da sala de aula virtual criada na Plataforma <i>Skype</i> por e-mail. Início da gravação do experimento. 2) Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal, e envio do Guia de estratégias de leitura para o texto hipermodal pelo <i>chat</i>. 3) Envio da atividade de leitura hipermodal pelo <i>chat</i> do <i>Skype</i>, explicando-a através de compartilhamento de tela; 4) aplicação do questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal; 5) aplicação do questionário de avaliação da Oficina de Estratégias de Leitura para o texto hipermodal.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.11 Cronograma do grupo B (controle)

A testagem do grupo controle foi realizada com 8 alunos do Curso de espanhol online ministrado pela pesquisadora na abordagem LinFE, línguas com fins específicos,

para empresas, viagens e provas de proficiência por meio da Plataforma *Skype*. Os testes e instrumentos de pesquisa foram aplicados aos participantes.

O quadro 7 mostra o cronograma das etapas de implementação do experimento no grupo B (controle):

Quadro 7 - Cronograma do grupo B (controle)

Cronograma do grupo B (controle)	
Encontros	Instrumentos aplicados e etapas procedimentais
Primeiro encontro - Fase de Pré- testagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Breve explicação sobre a pesquisa e envio individual do TCLE por e-mail e do link da sala de aula virtual criada na Plataforma <i>Skype</i>. Início da gravação do experimento. 2) aplicação do questionário de identificação e de hábitos de leitura no formato formulário via <i>Google forms</i>; 3) aplicação do teste de nivelamento de Leitura de língua espanhola no formato formulário via <i>Google forms</i>;
Segundo encontro - Fase de testagem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Envio do link da sala de aula virtual criada na Plataforma <i>Skype</i> por e-mail. Início da gravação do experimento. 2) Envio da atividade de leitura no ambiente hipermodal pelo <i>chat</i> do <i>Skype</i>, explicando-a através de compartilhamento de tela; 3) aplicação do questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 RESULTADOS DO EXPERIMENTO PARA TESTAGEM DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA HIPERMODAL

Neste capítulo são analisados os dados obtidos com os instrumentos de pesquisa durante todas as fases de testagem aplicadas ao grupo A (experimental) e ao grupo B (Controle), objetivando responder aos objetivos da pesquisa. O objetivo geral da tese é investigar estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola, a fim de construir um guia de estratégias que oriente e instrumentalize o leitor na leitura do texto hipermodal. Desse objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

1. identificar por meio de questionário quais estratégias de navegação e leitura alunos de língua espanhola na abordagem LinFE utilizam para a leitura do texto hipermodal;
2. elaborar um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal com base nos resultados obtidos no questionário e na teoria que fundamenta a presente pesquisa;
3. testar a eficiência do guia proposto para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS/PARTICIPANTES DO GRUPO A (EXPERIMENTAL) E GRUPO B (CONTROLE)

As informações que caracterizam o perfil dos participantes e seus hábitos de leitura do grupo A e grupo B foram geradas por meio de um questionário de identificação e de hábitos de Leitura online (Anexo B) que objetivou identificar as estratégias usadas pelos participantes para a leitura do texto digital. Responderam ao questionário todos os 8 participantes do grupo A e do grupo B. No grupo A, 62,5% dos participantes são do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino, com idade entre 23 e 46 anos. No grupo B, 87,5% dos participantes são do sexo feminino e 12,5% do sexo masculino, com idade entre 23 e 66 anos.

Em relação à habilidade de leitura em língua espanhola, a tabela 2 mostra os dados obtidos no questionário de identificação e no teste de nivelamento para ambos os grupos. Observa-se que no grupo A, 87,5% se autodeclararam possuir nível B1 de leitura e 12,5% nível B2. No teste de nivelamento, entretanto, quase todos participantes obtiveram nível

maior (B2) do que aquele indicado no questionário de identificação (B1), apenas PE6 manteve o nível B1. Já no grupo B, 50% mantiveram o nível indicado no questionário (B1 ou B2), 37,5% obtiveram nível maior (B2) do que aquele indicado no questionário e 12,5% obtiveram nível menor (B1) que aquele indicado no questionário. Na situação comparativa, os dados revelam que, apesar de ambos os grupos possuírem nível básico de leitura em língua espanhola, o grupo A se destaca por apresentar maior nível de leitura, segundo o teste de proficiência, pois todos obtiveram nível B2 no teste, exceto PE6 que obteve B1, como indicado no questionário de identificação. Já no grupo B, 50% dos participantes obtiveram o nível B2.

Tabela 2 – Nível de proficiência declarado pelos participantes na língua espanhola no questionário de identificação e o nível obtido no teste de nivelamento

Nível de proficiência dos participantes dos grupo A e B							
GRUPO A	Participantes	Nível declarado	Nível obtido	GRUPO B	Participantes	Nível declarado	Nível obtido
	PE1	B1	B2		PC1	B1	B1
	PE2	B1	B2		PC2	B2	B1
	PE3	B1	B2		PC3	B1	B2
	PE4	B1	B2		PC4	B1	B1
	PE5	B1	B2		PC5	B2	B2
	PE6	B1	B1		PC6	B1	B1
	PE7	B2	B2		PC7	B1	B2
	PE8	B1	B2		PC8	B1	B2

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela 2 revelam que os alunos do grupo A, apesar de apresentarem maior conhecimento do espanhol no teste de nivelamento, se sentem menos proficientes na leitura como revela o questionário de identificação. Já o grupo B obteve nível de proficiência menor no teste e relataram se sentirem menos proficientes. Espera-se que o grupo A tenha melhor desempenho na leitura devido ao conhecimento linguístico, bem como das estratégias de leitura propostas. Segundo Schumann (1997), alunos de língua estrangeira que apresentam maior proficiência possuem, portanto, um “potencial de enfrentamento” das possíveis dificuldades inerentes à leitura em língua estrangeira.

Na sexta pergunta, “Você lê muito na tela?”, questionou-se sobre a frequência com que os participantes leem na tela. No grupo A, 62,5% dos participantes afirmaram que têm o hábito de ler muito na tela. Já no grupo B, 87,5% responderam positivamente à pergunta.

Em relação à leitura em espanhol na tela, a pergunta sete, "Como você qualifica a leitura em espanhol na tela? Marque mais de uma opção, se for o caso.", investigou a opinião dos participantes sobre a leitura na tela. No grupo A, 62,5% dos participantes acharam divertida, 75% informativa, 37,5% inovadora, 12,5% confortável, 75% necessária e somente 12,5% cansativa. No grupo B, por outro lado, 12,5% dos participantes acharam divertida, 50% informativa, 12,5% inovadora, 37,5% confortável, 50% necessária, 12,5% cansativa e 12,5% desconfortável. A tabela 3 apresenta os adjetivos utilizados pelos participantes em resposta à pergunta. Na situação comparativa, observa-se a agradabilidade do grupo A, referente à qualificação mais positiva sobre a leitura em espanhol na tela, sugerindo que ele tem mais prazer em ler na tela, enquanto o grupo B lê por necessidade e porque busca informação.

Tabela 3- Opiniões dos participantes sobre a leitura na tela em espanhol

Como você qualifica a leitura em espanhol na tela?		
Ler em espanhol na tela é...	grupo A	grupo B
Divertido	62,5	12,5
Informativo	75	50
Inovador	37,5	12,5
Confortável	12,5	37,5
Necessário	75	50
Cansativo	12,5	12,5
Perigoso	0	0
Estressante	0	0
Desconfortável	0	12,5
Monótono	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Trazendo esse dado para a teoria de Schumann (1997), sobre a exploração da novidade e agradabilidade, o prazer advém de estímulos internos, do próprio aprendiz, e

de estímulos externos, advindos do que ele julga ser novo e convidativo à exploração. Sendo assim, o grupo A pode se sentir mais motivado em explorar melhor a interface, verificando a disposição dos elementos, bem como realizando novos caminhos e experienciando novas mídias.

Na pergunta oito, “qual das situações abaixo você se identifica mais: a) Já tive uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet. b) Nunca tive uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet.”, os participantes foram questionados sobre suas experiências na internet. Essa pergunta visa investigar se os participantes já enfrentaram alguma experiência negativa ao buscar informações ou acessar páginas na internet, pois segundo Schumann (1997), gerenciar emoções negativas é fundamental para que o aprendiz se motive. Considerando as respostas do grupo A, 87,5% dos participantes relataram já ter vivenciado uma experiência negativa e 12,5% nunca passaram por esta experiência. Já no grupo B, 62,5% dos participantes responderam positivamente, que já tiveram uma experiência negativa, e 37,5% responderam negativamente à pergunta. Comparando os resultados dos grupos, sintetizados na tabela 4, pode-se dizer que o grupo A passou por mais experiências negativas, seja buscando informações ou acessando páginas na Internet, do que o grupo B.

Tabela 4- Experiências dos participantes na Internet

8- Qual das situações abaixo você se identifica mais?	A	B
a- Já tive uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet;	87,5	62,5
b- Nunca tive uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet.”.	12,5	37,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Trazendo esses dados para a ótica do afeto, sob os pressupostos teóricos de Schumann (1997), em que cada estímulo recebido é avaliado e classificado com base na memória emocional de experiências vividas anteriormente, o grupo A tenderia a avaliar negativamente os estímulos recebidos na experiência de leitura hipermodal em espanhol, porém o mesmo grupo, como pode-se notar nos adjetivos positivos mencionados na descrição de como é ler na tela para eles, foram os que qualificaram mais positivamente a leitura na tela. Schumann (1997) também aponta que nem todo estímulo avaliado como

negativo se torna uma memória negativa, visto que cada indivíduo avaliará e terá um potencial de enfrentamento diferente de acordo com a sua exploração da novidade e agradabilidade, bem como de seus objetivos e necessidades.

Os grupos também foram questionados, na nona pergunta, “Enumere em ordem de sua preferência de leitura. Quando leio na tela, prefiro...1- textos; 2- vídeos; 3- imagens; 4- áudios.”, sobre quais mídias eles costumavam acessar quando leem na tela, já que segundo Lemke (2002), a leitura hipermodal impacta de forma potencial a construção do significado. No grupo A, 100% dos participantes disseram que têm o hábito de acessar todas as mídias disponíveis. Já no grupo B, 75% dos participantes afirmaram que acessavam todas as mídias disponíveis, mas 25% disseram que só acessavam uma mídia: imagem ou vídeo. Ambos os grupos se posicionam como leitores que acessam todas as mídias disponíveis para construir significado. Na seção seguinte, os dados mencionados serão comparados com os dados obtidos no questionário de avaliação e na atividade de leitura, após a realização da oficina sobre as estratégias de leitura propostas.

A pergunta dez questionou se os participantes tinham o hábito de ler em espanhol em algum site específico, "Você costuma ler em espanhol em algum site específico?". As respostas revelaram que no grupo A, 100% não têm o hábito de ler textos em sites específicos de língua espanhola. Já no grupo B, 37,5% responderam positivamente. O grupo B, curiosamente, além de ler mais na tela, também lê mais textos em sites específicos de espanhol.

Ainda sobre os hábitos de leitura dos participantes, a questão onze do questionário investiga as estratégias usadas pelos participantes na leitura do texto digital, com o objetivo de fazer uma análise comparativa entre as estratégias que os participantes já utilizavam anteriormente e aquelas que foram ensinadas durante o evento de letramento digital, a oficina de leitura. Tal questão se subdivide em 22 perguntas que foram elaboradas com base no quadro 2.

Dentre as estratégias de leitura digital baseadas no impresso, a tabela 5 aborda, em especial, as estratégias *bottom-up* e *top-down* apresentadas nas questões de A a E. A pergunta A, “Costumo passar os olhos no texto?”, objetivou verificar se os participantes têm o costume de usar a estratégia *scanning* que visa obter e localizar no texto informações específicas por meio de datas, nomes próprios, emprego de itálico, uso de palavras-chave e cognatos, etc. Analisando as respostas para a pergunta, observa-se que 100 % dos participantes, tanto do grupo A quanto do grupo B conhecem e usam tal

estratégia de leitura. A pergunta B, “Leio os títulos e/ou subtítulos?”, objetivou investigar se os participantes conhecem e usam a estratégia *skimming* que visa uma compreensão no nível mais geral do assunto e do enfoque que é dado no texto, por meio da exploração de ilustrações, legendas, gráficos, títulos e subtítulos. As respostas apontam que 100% dos participantes, tanto do grupo A quanto do grupo B, utilizam tal estratégia para a leitura do texto digital. A pergunta C, “Consigo distinguir qual é a ideia principal e qual a ideia secundária que os textos digitais querem transmitir?”, buscou verificar se os participantes conseguem identificar e compreender os pontos/ideias principais e/ou detalhes/ideias secundárias dos textos hipermodais. As respostas apontam que 87,5% dos participantes de ambos os grupos responderam positivamente à pergunta e apenas 12,5% relataram não conseguir identificar tais pontos ou ideias. A pergunta D, “Presto atenção em como o texto digital foi construído?”, questionou se os participantes prestam atenção na construção do texto digital. Observou-se que 62,5% dos participantes de ambos os grupos responderam positivamente à pergunta, enquanto 37,5% responderam negativamente. E, por fim, a pergunta E, “Uso recursos visuais do texto?”, buscou verificar se os participantes usam os recursos visuais do texto para a compreensão do mesmo. Os resultados mostram que grande parte dos participantes de ambos os grupos, 87,5%, responderam que utilizam tais recursos e somente 12,5% responderam negativamente.

Tabela 5: Levantamento das estratégias de leitura *bottom-up* e *top-down*

Perguntas sobre as estratégias usadas na leitura do texto digital	Sim		Não	
	A	B	A	B
a- Costumo passar os olhos no texto?	100	100	0	0
b- Leio os títulos e/ou subtítulos?	100	100	0	0
c- Consigo distinguir qual é a ideia principal e qual a ideia secundária que os textos digitais querem transmitir?	87,5	87,5	12,5	12,5
d- Presto atenção em como o texto digital foi construído?	62,5	62,5	37,5	37,5
e- Uso recursos visuais do texto?	87,5	87,5	12,5	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 6 também trata das estratégias digitais baseadas no impresso, mas com perguntas focadas em estratégias voltadas para a criticidade, apresentadas nas questões F a H.

Na pergunta F, “Costumo ficar atento às questões culturais?”, 75% dos participantes do grupo A responderam positivamente à pergunta, enquanto 25% responderam negativamente. No grupo B, 50% dos participantes responderam que se atentam para as questões culturais e 50% responderam negativamente. Na pergunta G, “Questiono a finalidade do texto e para quem foi escrito?”, observou-se que 62,5% dos participantes do grupo A responderam positivamente e 37,5% disseram que não questionam tal informação, enquanto, no grupo B, 75% dos participantes responderam positivamente à pergunta e 25% não questionam tal informação. Para a pergunta H, “h- Costumo pensar na visão de mundo e nos valores ideológicos das informações lidas?”, 87,5% dos participantes de ambos os grupos informaram que refletem sobre tais informações e somente 12,5% responderam que não. Comparativamente, ambos os grupos disseram que tem visão crítica, o que se espera que isso se mantenha e se comprove na realização da atividade de leitura. Esse dado será confrontado durante a análise da atividade de leitura, a síntese, bem como durante a análise do questionário de avaliação da experiência de leitura.

Tabela 6: Levantamento das estratégias de leitura baseadas na criticidade usadas pelos grupos A e B

Perguntas sobre as estratégias usadas na leitura do texto digital	Sim		Não	
	A	B	A	B
f- Costumo ficar atento às questões culturais?	75	50	25	50
g- Questiono a finalidade do texto e para quem foi escrito?	62,5	75	37,5	25
h- Costumo pensar na visão de mundo e nos valores ideológicos das informações lidas?	87,5	87,5	12,5	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 7 aborda as estratégias digitais baseadas no impresso com foco nas estratégias metacognitivas, apresentadas nas questões I a P. A pergunta I, “Costumo pensar no que estou fazendo?”, questionou se os participantes costumam pensar em suas ações durante a leitura. Obteve-se 87,5% de respostas positivas à pergunta e apenas 12,5% de respostas negativas em ambos os grupos. Para a pergunta J, “Quando eu tenho um objetivo de leitura, eu foco nele?”, buscou-se investigar se os participantes quando leem um texto estabelecem um objetivo de leitura e buscam centrar-se nele. Obteve-se 100% de respostas positivas para a pergunta em ambos os grupos. Na pergunta K, “Costumo

conferir a veracidade do que leio ou vejo?”, buscou-se verificar se os participantes costumam conferir a veracidade do que leem ou veem nos textos digitais. Em ambos os grupos, verificou-se 62,5% de respostas positivas à pergunta e 37,5% de respostas negativas. Na pergunta L, “Costumo conferir quem é o autor dos textos e imagens?”, 62,5% dos participantes do grupo A afirmaram que fazem tal conferência e 37,5% negaram; enquanto no grupo B, 37,5% dos participantes responderam positivamente e 62,5% dos participantes responderam não conferir tais informações. A pergunta M, “Tenho noção do caminho percorrido?”, investigou se os participantes durante a leitura digital têm noção do caminho percorrido. Analisando as respostas dadas, 75% das respostas dos grupos A e B foram positivas e 25% negativas. Na pergunta N, “Fico atento para não me distrair com os anúncios, imagens que saltam na tela?”, 87,5% dos participantes de ambos os grupos responderam que não se distraem com tais informações e 12,5% afirmaram se distraírem. Na pergunta O, “Verifico se o conteúdo está adequado ao meu objetivo de leitura?”, 87,5% das respostas de ambos os grupos são positivas e somente 12,5% negativas. Na pergunta P, “Avalio a informação usando recursos como o *Google*?”, buscou-se questionar se os participantes avaliavam criticamente a informação usando recursos linguísticos como o *Google*. As respostas apontam que 75% dos participantes de ambos os grupos responderam à pergunta positivamente e 25% negativamente.

Analisando esse bloco sobre o uso de estratégias metacognitivas, pode-se afirmar que tanto o grupo A quanto o grupo B disseram que costumam pensar no processo da leitura, fazendo uso de estratégias metacognitivas, como atentar-se e perseguir um objetivo de leitura, evitando distrações, e verificando se o que leem está adequado ao seu objetivo de leitura. Esses dados serão confrontados com os dados do questionário de avaliação da experiência de leitura.

Tabela 7: Levantamento das estratégias de leitura metacognitivas usadas pelos grupos A e B

Perguntas sobre as estratégias usadas na leitura do texto digital	Sim		Não	
	A	B	A	B
i- Costumo pensar no que estou fazendo?	87,5	87,5	12,5	12,5
j- Quando eu tenho um objetivo de leitura, eu foco nele?	100	100	0	0
k- Costumo conferir a veracidade do que leio ou vejo?	62,5	62,5	37,5	37,5

l- Costumo conferir quem é o autor dos textos e imagens?	62,5	37,5	37,5	62,5
m- Tenho noção do caminho percorrido?	75	75	25	25
n- Fico atento para não me distrair com os anúncios, imagens que saltam na tela?	87,5	87,5	12,5	12,5
o- Verifico se o conteúdo está adequado ao meu objetivo de leitura?	87,5	87,5	12,5	12,5
p- Avalio a informação usando recursos como o <i>Google</i> ?	75	75	25	25

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 8 contempla as perguntas Q a V que tratam das estratégias de leitura de textos digitais, abarcando as estratégias de navegação. Para pergunta Q, “Durante a leitura entro em todos os links?”, 100% dos participantes do grupo A e 87,5% dos participantes do grupo B disseram que não acessavam todos os links. Para a pergunta R, “Quando abro novas abas, consigo voltar facilmente?”, 87,5% dos participantes do grupo A responderam que conseguem voltar à página inicial facilmente e 12,5% responderam negativamente. Já no grupo B, 75% dos participantes disseram que conseguem retornar à página inicial, mas 25% responderam negativamente. Na pergunta S, “Costumo navegar entre páginas ao clicar em links?”, 50% dos participantes do grupo A responderam positivamente à questão e 50% negativamente. Já no grupo B, 62,5% afirmaram navegar entre páginas e 37,5% dos participantes responderam negativamente. Para a pergunta T, “Costumo interagir com nativos durante a leitura?”, 75% dos participantes do grupo A disseram que não costumam interagir com nativos e 25% responderam positivamente. Já no grupo B, 100% dos participantes disseram que não costumam interagir com nativos durante a leitura. Na pergunta U, “Me aventuro na leitura na internet?”, 75% de ambos os grupos responderam afirmativamente, enquanto 25% responderam negativamente. Na pergunta V, “Mesmo tendo um objetivo de leitura, procuro novas informações e me sinto perdido?”, 75% dos participantes do grupo A responderam negativamente à pergunta e somente 25% positivamente. Já no grupo B, 62,5% disseram que não se sentem perdidos e 37,5% responderam que se sentem perdidos ao buscar novas informações.

Tabela 8: Levantamento das estratégias de navegação usadas na leitura do texto digital dos grupos A e B

Perguntas sobre as estratégias usadas na leitura do texto	Sim	Não
---	-----	-----

digital	A	B	A	B
q- Durante a leitura entro em todos os links?	0	12,5	100	87,5
r- Quando abro novas abas, consigo voltar facilmente?	87,5	75	12,5	25
s- Costumo navegar entre páginas ao clicar em links?	50	62,5	50	37,5
t- Costumo interagir com nativos durante a leitura?	25	0	75	100
u- Me aventuro na leitura na internet?	75	75	25	25
v- Mesmo tendo um objetivo de leitura, procuro novas informações e me sinto perdido?	25	37,5	75	62,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os resultados, de forma geral, observa-se que os dois grupos apresentam padrões semelhantes no que diz respeito ao uso de estratégias para a leitura do texto digital. A maioria dos participantes de ambos os grupos relataram utilizar estratégias provenientes da leitura de textos impressos ao lerem textos digitais. Acredita-se que essa semelhança seja resultado da familiaridade dos participantes com as estratégias utilizadas, especialmente por serem provenientes da leitura de materiais impressos. Além disso, no que se refere às estratégias relacionadas à navegação, igualmente a maioria dos participantes de ambos os grupos relataram que as utilizam na leitura do texto digital. Uma possível explicação para tal letramento funcional seja a frequente leitura de materiais digitais na tela. No entanto, cumpre informar que tal resultado do questionário de identificação e hábitos de leitura será mais adiante triangulado com os resultados da atividade de leitura e do questionário de avaliação da experiência de leitura.

4.2 RESULTADOS DA ATIVIDADE DE LEITURA NO AMBIENTE HIPERMODAL

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados da Atividade de Leitura no ambiente hipermodal realizada pelo grupo A (experimental) e pelo grupo B (controle). A atividade consistiu na elaboração de uma síntese de um anúncio publicitário lido no ambiente hipermodal que objetivou avaliar se os participantes do grupo A, que receberam a oficina e foram expostos às estratégias de leitura para o texto hipermodal, apresentaram melhor desempenho na atividade de leitura do que o grupo B. A análise das sínteses dos grupos será feita com base na lista de tópicos abordados no anúncio publicitário, elaborada pela pesquisadora e apresentada na metodologia da tese, na subseção 3.2.6.

Assim, a tabela 9 apresenta, na primeira coluna, a lista de tópicos esperados na síntese e, na segunda coluna, a porcentagem de ocorrência dos mesmos na síntese dos participantes dos grupos A e B.

Em relação ao primeiro tópico, “Hábitos de vida saudáveis”, observa-se que 100% das sínteses dos participantes do grupo A e 87,5% dos participantes do grupo B abordaram este tema. Embora ambos os grupos tenham reconhecido a importância dessa temática, uma análise comparativa dos dados indica a superioridade do grupo A.

No segundo tópico, “O texto é um anúncio publicitário”, 87,5% das sínteses dos participantes do grupo A e 62,5 dos participantes do grupo B apresentam este tópico. Destaca-se novamente a superioridade do grupo A que, em sua maioria, percebeu que o texto era um anúncio publicitário de uma marca e, portanto, queria vender um produto ou uma ideia, como revelam os seguintes excertos: PE3: “*O intuito do anúncio era fazer uma propaganda da Coca-Cola...*”; PE5: “*...Por ter sido promovido por uma companhia, tem o intuito de vender a marca/o produto, destacando pontos que possivelmente fariam o leitor se interessar por esses...*”; PE6: “*... no vídeo traz a propaganda de um refrigerante...*”. Já no grupo B, menos participantes informaram em suas sínteses que o texto se tratava de um anúncio publicitário, embora tivesse sido mencionado na própria atividade de leitura que eles deveriam buscar por um ‘anúncio’ (Procure pelo anúncio: ¿Harás caso a todo lo que se dice?), como se segue: PC1 (leia-se “participante do grupo controle”): “*Vi um site com informações de espanhol; vocabulários, leituras, áudios, músicas, exercícios de vocabulário; exercícios de escuta e gramática.*”; PC6: “*... não reparei se havia publicidade no vídeo, foquei muito em interpretar o texto.*”. Dentre aqueles que contemplaram o tema em suas sínteses, observa-se que eles citaram em seus textos o tópico esperado, porém não o desenvolveram, como fizera o grupo A: PC7: “*No vídeo observei a publicidade da Coca-Cola diet.*”; PC3: “*...o texto é uma publicidade, apesar de não explicitar o nome do anunciante, mas como eu assisti o vídeo primeiro, já sabia sobre o que se tratava o texto.*”.

No terceiro tópico, “A existência de hábitos saudáveis que circulam na mídia que são impossíveis de se colocar em prática”, os dados apontam que 75% das sínteses do grupo A abordaram o tema, como se segue: PE4: “*É praticamente uma sátira dos dias atuais, ou seja, se der ouvidos a tudo o que dizem vc realmente viveria?*”; PE5: “*... provocando-o (o expectador) a não se preocupar demasiadamente com tudo, porque seria impossível viver dessa forma.*”. No grupo B apenas 37,5% dos participantes abordaram o tópico em

suas sínteses, como se segue: PC2: *“O texto critica a quantidade de coisas que a sociedade fala para você fazer, isto é, como você deve viver a sua vida para ter hábitos saudáveis. E caso você siga todas essas recomendações, verá que é impossível de serem seguidas à risca.”*; PC3: *“O texto aborda a teoria do que seria o ideal para uma vida saudável, mas que na prática não se torna viável ou ainda, que ao tentar seguir tudo o que é dado como uma forma de vida saudável, podemos suprimir.”*.

No quarto tópico, “Não há tempo suficiente para fazer tudo o que nos dizem”, 87,5% das sínteses do grupo A mencionaram a falta de tempo para realizar as atividades diárias, como se segue: PE1: *“...Como exemplo ele diz sobre dormir oito horas por dia, trabalhar no mesmo intervalo de tempo e também ter as oito horas de ócio. Porém, o tempo de ócio, ou seja, o tempo restante, parece não ser suficiente para realizarmos todas as outras atividades consideradas ideais...”*; PE2: *“O texto tenta nos convencer de que um dia é muito curto para fazer tudo que nos dizem ser certo...”*; PE3: *“... ele tratou a correria do dia a dia das pessoas e como elas precisam dedicar tempo para cada coisa...”*; PE7: *“O vídeo assume uma posição de que, se formos ouvir e acatar tudo o que as pessoas aconselham, a vida se torna insustentável até mesmo devido à falta de tempo para fazermos tudo certo.”*; PE8: *“Todos nós vivemos rodeados de conselhos...como devemos organizar nosso tempo... Porém, o fato é que se vivermos dando crédito a todas as orientações que recebemos, vamos acabar loucos...”*. Porém, somente 12,5% das sínteses do grupo B mencionaram tal tópico, como se segue: PC8: *“... afirma que a melhor maneira de levar a vida é dividir em 3x8, ou seja, 8 horas de sonhos, 8 de ócio, e 8 de trabalho. Por isso, se nós gastarmos esse tempo comendo, teríamos poucas horas restantes para fazer as outras atividades do dia. E talvez o título seja sobre isso “se vc fizer tudo o que é dito... onde vc vai parar?”*”.

Para o quinto tópico, “Não há verdade absoluta quando se trata de hábitos”, 87,5% dos participantes do grupo A mencionaram o tópico em suas sínteses: PE2: *“O texto tentava nos convencer de que o dia é muito curto para fazer tudo que nos dizem ser certo tanto no que tange aos cuidados com nossa saúde quanto com os relacionamentos interpessoais.”*; PE7: *“o vídeo assume uma posição de que, se formos ouvir e acatar tudo o que as pessoas aconselham, a vida se torna insustentável...”*; PE8: *“Todos nós vivemos rodeados de conselhos sobre como cuidar da nossa vida, o que nos faz mal e o que é saudável... Nem sempre a melhor opção é fazer tudo o que nos dizem pra fazer.”*. Entretanto, ressalta-se que nenhuma síntese do grupo B citou tal tópico.

Para o sexto tópico, “Existência de hábitos considerados saudáveis que, na verdade, são questionáveis”, 87,5% das sínteses do grupo A abordaram tal tópico, como se segue: PE1: “...sobre o que os especialistas consideram como hábitos para uma vida plena e saudável. Como por exemplo, ele diz sobre dormir oito horas por dia, trabalhar no mesmo intervalo de tempo e também ter as oito horas de ócio... porém, o tempo restante, parece não ser suficiente para realizarmos todas as outras atividades consideradas ideais... Com isso, acabamos gerando uma sobrecarga diária na qual se termina o dia, geralmente, frustrado, por não ter dado conta de tudo.”; PE2: “a propaganda que assisti tentava sim nos convencer de uma ideologia de que talvez tudo que nos disseram sobre a saúde fosse demais, e que para sermos realmente felizes e vivêssemos bem devíamos não dar ouvidos a tudo e ter um pouco mais de liberdade na tomada de nossas próprias decisões, como tomar uma Coca-Cola, por exemplo.”. Porém, novamente nenhuma síntese do grupo B fez menção ao tópico.

E, finalmente, em relação ao sétimo tópico, “O texto argumenta que não devemos fazer tudo o que nos dizem, defendendo, assim, o uso de refrigerantes”, 75% das sínteses do grupo A discutiram o tema: PE1: “O anúncio produzido pela Coca-Cola, no caso se tratando de uma propaganda da bebida Coca-Cola Light desenvolve com o ator passando por diversos ambientes dizendo sobre o que os especialistas consideram como hábitos para uma vida plena e saudável...”, “Por se tratar de uma propaganda de uma das maiores empresas no mundo na atualidade, símbolo do capitalismo norte americano, principalmente, é possível notar a presença da bebida no vídeo... de fato a propaganda traz uma reflexão importante de ser feita nos dias de hoje, onde nos encontramos constantemente bombardeados de informações sobre como devemos nos comportar, o que é considerável saudável e ideal, etc...”; PE2: “A propaganda que assisti tentava sim nos convencer de uma ideologia de que talvez tudo que nos disseram sobre a saúde fosse demais, e que para sermos realmente felizes e vivêssemos bem, devíamos não dar ouvidos a tudo e ter um pouco de liberdade na tomada de nossas próprias decisões, como tomar uma Coca-Cola por exemplo.”; PE3: “O intuito do anúncio era fazer uma propaganda da Coca-Cola. Para isso ele tratou a correria do dia a dia das pessoas e como elas precisam dedicar um tempo para cada coisa, não esquecendo da Coca-Cola”; PE4: “Faz uma alusão à Coca-Cola light e ao que dizem sobre o refrigerante.”; PE5: “Por ter sido promovido por uma companhia, tem o intuito de vender a marca/produto, destacando pontos que possivelmente fariam o leitor se interessar por esses.”; “...ficou bem clara a

intenção de vender uma ideologia/um produto...”. Entretanto, apenas 12,5% das sínteses do grupo B abordaram o tópico, como se segue: PC2: “... A Coca- cola queria passar a imagem que não devemos ligar muito para o que a sociedade fala sobre hábitos saudáveis. E a motivação disso certamente se dá pelo fato da sociedade não falar bem do consumo de refrigerantes.”.

Tabela 9 - Tópicos esperados na síntese do anúncio

Tópicos esperados	Grupo A	Grupo B
1- Hábitos de vida saudáveis;	100	87,5
2- O texto é um anúncio publicitário;	87,5	62,5
3- A existência de hábitos saudáveis que circulam na mídia que são impossíveis de se colocar em prática;	75	37,5
4- Não há tempo suficiente para fazer tudo o que nos dizem;	87,5	12,5
5- Não há verdade absoluta quando se trata de hábitos;	87,5	0
6- Existência de hábitos considerados saudáveis que, na verdade, são questionáveis;	87,5	0
7- O texto argumenta que não devemos fazer tudo o que nos dizem, defendendo, assim, o uso de refrigerantes.	75	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Na condição comparativa, destaca-se que apesar de os grupos A e B apresentarem um padrão bastante similar no uso das estratégias para a leitura do texto digital no questionário de identificação e hábitos de leitura, inclusive se utilizando de estratégias relacionadas à capacidade crítica, a tabela 9 revela a superioridade dos participantes do grupo A em relação ao grupo B na atividade de leitura. O grupo A abordou todos os tópicos considerados importantes para a construção da síntese, mostrando que realizaram uma leitura mais aprofundada e crítica em comparação ao grupo B.

Mais detalhadamente, tal resultado indica que os participantes do grupo A fizeram uso da estratégia aparente de leitura porque prestaram atenção aos elementos presentes no vídeo, como as cores utilizadas, o slogan da marca Coca-Cola e a presença do

refrigerante, bem como utilizaram a estratégia performativa ao avaliarem as ações implícitas da personagem que tentava desconstruir o argumento de que refrigerante faz mal à saúde porque contem muito açúcar, com o intuito de vender a ideia de que não se deve acreditar em tudo o que é apresentado como verdades absolutas. Além disso, o grupo A também fez uso da estratégia organizacional, unindo os significados aparentes e performativos construídos, e avaliando como os elementos foram organizados no vídeo para promover o produto e a ideia pretendida. Dessa forma, observa-se que o grupo A, em sua maioria, demonstrou a capacidade de reconhecer a ideologia capitalista subjacente ao anúncio, que se baseava na pós-verdade e relativismo, com o objetivo de desacreditar um argumento cientificamente comprovado sobre os danos do consumo de refrigerantes à saúde para promover o consumo da Coca-Cola. Acredita-se assim que as estratégias propostas e ensinadas ao grupo A na oficina de leitura podem ter contribuído para seu melhor desempenho na atividade de leitura.

Na próxima seção, analisamos os dados coletados no questionário sobre a oficina de estratégias de leitura ministrada ao grupo A, a fim de avaliar, na perspectiva dos participantes, sua contribuição na leitura dos textos hipermodais e, assim, validar o guia de estratégias proposto.

4.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA MINISTRADA PARA O GRUPO A (EXPERIMENTAL)

Nesta seção, os resultados do questionário sobre a oficina ministrada para o grupo A, que objetivou ensinar as estratégias de leitura para o texto hipermodal, propostas na subseção 2.4, são apresentados e discutidos. O questionário que buscou avaliar a oficina, na perspectiva dos participantes, não foi aplicado ao grupo B, uma vez que este grupo não participou da oficina. Os resultados são apresentados nas tabelas 10, 11, 12, 13, 14. A primeira coluna das tabelas lista as assertivas do questionário e a segunda coluna apresenta as respostas dadas pelo grupo A. Ainda, para as assertivas 1, 5, 7 e 9, usou-se a escala concordo, não concordo; e para a assertiva 3, a seguinte escala de gradação para avaliar a opinião dos participantes sobre a oficina: 0 a 3 (ruim); 4 a 5 (razoável), 6 a 7 (bom), 8 a 9 (muito bom) e 10 (excelente). As demais questões, 2, 4, 6 e 8, solicitam justificativas para cada uma das respostas dadas para as assertivas.

Na tabela 10, as assertivas 1 e 2, “O curso contribuiu para a leitura dos textos. Comente sua resposta.”, objetivaram avaliar, de forma geral, a oficina ministrada. Na assertiva 1, em particular, 100% dos participantes concordaram que a oficina contribuiu para a leitura do texto proposto e, apresentaram as seguintes justificativas mostradas na tabela 10.

Tabela 10 – Resultados das assertivas 1 e 2 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A

Questionário de avaliação da Oficina		
1- O curso contribuiu para a leitura dos textos.	Concordo	Não concordo
	100%	0%
2- Justificativas	Contribuiu para a manutenção do objetivo proposto para a leitura do texto;	62,5
	Contribuiu para o desenvolvimento de um posicionamento crítico durante a leitura.	37,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as justificativas apresentadas, destaca-se que 62,5 apontaram a contribuição da oficina para a manutenção do objetivo proposto para a leitura do texto, como mostram os excertos que seguem: PE8: “*Sim, pois me fez ter ainda mais claro a importância de se ter e estar focado em um objetivo de leitura e sobre como é importante explorar o site.*”; PE6: “*Sim, o curso me fez despertar a importância da leitura para melhor compreender a escuta da língua espanhola.*”; PE2: “*Acho que sempre que vamos fazer uma busca na internet temos um objetivo predeterminado sobre o que queremos encontrar, no entanto, o fato de fazer isso conscientemente nos ajuda a encontrar o que queremos de forma mais rápida e sem distrações além de nos manter mais alertas sobre potenciais tentativas de persuasão.*”; PE5: “*O curso me auxiliou a sistematizar pontos que havia ouvido em algum momento da minha vida (talvez até mesmo na escola ou em alguma reportagem na TV) e a compreender que olhar para um texto (só digitalmente, mas talvez “principalmente” no ambiente digital, considerando a ampla gama de opções*

que ali me são ofertadas) requer estratégias e organização.”; PE7: *“O curso ajudou a ‘guiar’ minha atenção dentro da página.”*. Com base nas justificativas apresentadas sobre a oficina, observa-se que os participantes, durante a atividade de leitura, usaram a estratégia performativa que não apenas avalia, como Schumann (1997) preconiza, o objetivo/necessidade diante dos estímulos apresentados, mostrando que aprenderam a perseguir um objetivo específico na leitura, estando ciente de sua necessidade, mas também os avalia em relação a norma/autocompatibilidade, ou seja, se são compatíveis com as normas culturais e sociais dos falantes da língua.

Além da justificativa apresentada por 37,5% dos participantes de que a oficina contribuiu para o desenvolvimento de um posicionamento crítico durante a leitura, como os seguintes excertos apontam: PE1: *“Na oficina foram levantados pontos relevantes na análise de um site que muitas vezes realizados de forma automática e passiva, sem de fato pararmos para identificar linguagens, padrões, cores, forma, ideologias, etc.”*; PE3: *“O curso auxiliou no olhar mais crítico para a leitura dos textos propostos. Muitas vezes não percebemos quantas informações desnecessárias ou “em falta” estão colocadas em uma página na internet.”*; PE4: *“Sim, pois agora serei mais crítica na avaliação geral dos ambientes de aprendizagem, principalmente identificando o que sinto em relação a eles.”*. É evidente, com base nas justificativas apresentadas, que os participantes aprenderam a usar as estratégias aparente, performativa e organizacional ensinadas na oficina. Eles relatam que a oficina os tornou mais críticos em relação ao que lhes é apresentado, como é apresentado e com que finalidade são utilizadas as diferentes linguagens e elementos em uma interface hipermodal. Além disso, os participantes disseram que ficarão mais atentos em futuras leituras de textos hipermodais, buscando identificar padrões, ideologias e linguagens implícitas, e como eles estão organizados de forma a transmitir uma ideia, que nem sempre é de maneira explícita.

Continuando a avaliação da oficina, na assertiva 3, apresenta-se ainda uma escala de gradação de 0 a 10, na qual 0 é ruim e 10 excelente, para avaliar a oficina. Os resultados apontam que 100% dos participantes do grupo A reafirmaram a contribuição da oficina ministrada para a leitura dos textos, apesar das diferentes gradações apresentadas: 62,5% avaliaram a oficina como excelente, 25% como muito boa, 12,5% como boa, como mostra a tabela 11.

Tabela 11 – Resultado da assertiva 3 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A

Assertiva 3 do questionário de avaliação da Oficina											
3- Eu avalio a oficina dada como:	Ruim			Razoável			Boa		Muito boa		Excelente
%	0			0			12,5		25		62,5
Gradação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as justificativas apresentadas para a questão 4, “Comente sua resposta”, destaca-se que os participantes que avaliaram a oficina como excelente, 62,5%, ressaltaram que a oficina contribuiu para a manutenção da atenção e desenvolvimento da capacidade crítica, curiosamente, as mesmas justificativas obtidas na questão 2, apresentada na tabela 10. Os seguintes excertos apresentam as respostas para a questão 2: PE3: “O curso foi objetivo e de fácil entendimento.”; PE6: “O curso intercala muitos áudios, textos, atividades e vídeos que juntos mantem o interesse do aluno e o faz aprender de forma mais simples.”; PE4: “Pois lançou luzes e sistematizou um conhecimento sobre o que fazemos intuitivamente no ambiente digital e não nos damos conta.”; PE5: “Creio que o curso será útil em minha vida em um geral, não apenas como estudante de língua espanhola. Lidar com as tantas informações do digital e da vida, de modo consciente e atento, é extremamente necessário.”; PE7: “O curso foi excelente para entender melhor como avaliar uma leitura e também é enriquecedor para o caso de em algum momento eu precisar escrever um conteúdo com objetivo de ensinar algo online.”. Os participantes que avaliaram a oficina como muito boa, 25%, apontaram não só sua relevância, mas também a necessidade de aplicar as estratégias ensinadas em outros ambientes para maior prática, como se segue: PE1: “Achei a introdução muito boa, assuntos abordados de extrema importância, apenas fiquei um pouco confusa no momento da explicação da busca que iríamos fazer no site.”; PE2: “O curso foi muito bom, no entanto senti falta de as técnicas de exploração na internet serem testadas em ambientes mais confusos. O site escolhido como ambiente de estudo era “controlado”, isto é, pouco poluído e talvez não represente as dificuldades que podemos encontrar em outros ambientes ao navegar na internet.”. E, por fim, 12,5% dos participantes que

avaliaram a oficina como boa justificaram sua avaliação devido à curta duração da mesma, apenas 30 minutos, como se segue: PE8: *“Foi um curso breve, mas que conseguiu passar a ideia fundamental de despertar nosso senso crítico para melhorar nossa interação e forma de leitura em ambiente virtual.”*. Ressalta-se que apesar de a avaliação de PE8 ter sido classificada como boa, ele aponta que a oficina cumpriu seu objetivo de contribuir para a leitura do texto digital.

Os dados revelam que a oficina ministrada contribuiu não somente para a avaliação da atividade de leitura, que culmina na escrita da síntese, mas também para futuras escritas, como bem apontou a participante PE7 que disse que o que aprendeu pode auxiliá-la em algum momento que precise escrever um conteúdo para ensinar algo na internet, ou seja, ela pensa em produzir de forma reflexiva. Isso demonstra que as estratégias de leitura para o texto hipermodal corroboram também a escrita daqueles que fazem o uso das mesmas.

Para a assertiva 5, “Após a oficina, eu me sinto apto para ler melhor”, 100% dos participantes do grupo A reafirmaram a relevância da oficina ministrada ao concordarem que se sentem aptos para a leitura dos textos hipermodais, como mostra a tabela 12. Dentre as justificativas apresentadas na questão 6, “Comente sua resposta”, 37,5% justificaram que serão mais atentos às informações na página durante a navegação, como se segue: PE1: *“Sim, acredito que irei reparar mais nas informações que os sites que promovem leitura digital num todo fornecem.”*; PE2: *“Sem dúvida, sim! O curso apresenta um guia de estratégias e nos mostra ao que devemos estar atentos ao navegarmos na internet.”*; PE3: *“Com certeza estarei observando muito mais todas as informações contidas em uma página.”*; 37,5% relacionaram a sua aptidão ao fato de se sentirem mais críticos: PE4: *“Despertei ainda mais o meu senso crítico no ambiente digital.”*; PE8: *“Entendi alguns posicionamentos importantes que devemos ter antes mesmo de iniciarmos a leitura.”*; PE7: *“Me sinto mais apta para avaliar o texto de uma forma mais proveitosa.”*; 12,5% disseram que sentem gostar mais da língua espanhola: PE6: *“Sim, por me fazer interessar mais pela língua espanhola.”*; e, por fim, 12,5% disseram que se sentem mais confiantes, como PE5: *“Por ter sistematizado pontos tão relevantes, sinto-me mais confiante para lidar com os textos digitais.”*

Tabela 12 – Resultado das assertivas 5 e 6 do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A

Questionário de avaliação da Oficina		
5- Após a oficina, eu me sinto apto para ler melhor;	Concordo	Não concordo
		100%
6- Justificativas	Contribuiu para serem mais atentos às informações na página durante a navegação;	37,5
	Contribuiu para o desenvolvimento da capacidade crítica;	37,5
	Contribuiu para gostar mais da língua espanhola;	12,5
	Contribuiu para se sentirem mais confiantes na leitura de textos digitais.	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela 12 também apontam a relevância da oficina. Todos os participantes concordam com a assertiva de que se sentem mais aptos para a leitura e expressam tal aptidão nos comentários por meio de sentimentos de confiança, certeza, interesse, atenção e gosto pela língua espanhola nos comentários produzidos. Novamente, nos comentários apontam-se as justificativas de que a oficina foi relevante para o desenvolvimento da capacidade crítica. É importante mencionar também, em particular, que PE5 relatou no questionário de identificação e de hábitos de leitura já ter passado por experiências negativas ao ler ou buscar informações na internet, possivelmente por falta de letramento. No entanto, esse participante, após a instrução recebida na oficina, relata em seus comentários na questão 6, ter adquirido mais confiança para ler textos digitais, o que demonstra que este participante construiu novas memórias positivas de navegação e leitura com a oficina.

Analisando esse bloco de dados, conclui-se que a avaliação dos participantes sobre a oficina ministrada foi bastante positiva pois, na opinião da grande maioria, ela cumpriu o seu papel instrucional, trazendo um guia de estratégias de leitura que desenvolveu nos participantes, principalmente, um letramento crítico que os tornaram mais confiantes e aptos para a leitura de textos hipermodais em espanhol. A produção textual apresentada pelo grupo A também corrobora a relevância da oficina no que se refere ao desenvolvimento do letramento digital, já que seus participantes realizaram uma leitura mais aprofundada e crítica em comparação ao grupo B. Os tópicos que mais necessitavam de avaliação crítica não foram abordados pelo grupo B, mas discutidos na síntese do grupo A, como revela a tabela 9.

Com base em Schumann (1997), é possível afirmar que a avaliação positiva dos estímulos recebidos na oficina pode ter contribuído significativamente para a leitura do grupo A, pois promoveu uma sensação de agradabilidade. Ao se sentirem satisfeitos com que aprenderam na oficina, os participantes do grupo A foram motivados a colocar em prática o que aprenderam na oficina durante a atividade de leitura. Portanto, a oficina oferecida ao grupo A mostrou-se benéfica ao incentivar os participantes a se aproximarem do texto hipermodal de forma mais engajada e crítica. O resultado positivo dessa experiência reforça a importância das estratégias propostas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão em contextos digitais.

Para a assertiva 7, “Eu usei as estratégias ensinadas na oficina para a leitura dos textos”, 100% dos participantes do grupo A concordaram que usaram as estratégias de leitura ensinadas e que elas contribuíram para a leitura dos textos, como mostra a tabela 13. Mais detalhadamente, na questão 8, “comente a resposta anterior”, 37,5% dos participantes do grupo A disseram que usaram as estratégias, pois elas garantiram mais foco à leitura, como mostram os seguintes excertos: PE1: *“As estratégias garantem mais atenção à leitura.”*; PE2: *“Durante o vídeo apresentado, tentei focar em qual era a mensagem que realmente a propaganda queria passar por trás do turbilhão de informações que nos apresentava na forma de imagem e som (fala rápida do personagem principal);* PE6: *“Sim, buscando manter o foco e concentração sobre o que foi solicitado.”*; 12,5% disseram que usaram principalmente para certificar-se da confiabilidade do ambiente e para facilitar a leitura, como se segue: PE4: *“Usei*

principalmente porque quis me certificar sobre a credibilidade do ambiente, do conteúdo, e porque tornaram a leitura mais objetiva e fluida.”; 37,5% disseram que leram os textos com base nas estratégias aprendidas na oficina, e mencionaram algumas delas em seus comentários, como se segue: PE5: “Para ler, pensei naquilo que me foi apresentado, buscando aspectos que diziam respeito aos quatro pontos elucidados (motivação, organização, apresentação e persuasão) para melhor compreender aquele texto.”; PE7: “Não me recordei de todas, mas o que eu lembrei já me ajudou a explorar melhor o texto e o ambiente de leitura.”; PE8: “Avaliei como estão organizadas as cores, as fontes, as imagens, os links e os outros elementos que compõem o site. Procurei a existência de algum padrão; Me questionei se o ambiente que o site oferecia para leitura era agradável ou não; Procurei o tema central; Avaliei criticamente a disposição de todos os elementos; Busquei as mídias que me ajudariam a compreender melhor o tema (como o vídeo e o texto); Notei as disposições de layout e analisei de forma crítica se existia por meio disso uma tentativa de me influenciar.”; e somente 12,5% não justificaram, respondendo simplesmente que usaram, como se segue: PE3: “Eu usei as estratégias ensinadas.”.

Tabela 13 - Resultado das assertivas 7 e 8, do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A

Questionário de avaliação da Oficina		
	Concordo	Não concordo
7-Eu usei as estratégias ensinadas na oficina para a leitura dos textos;	100%	0%
8- Justificativas	Usei as estratégias para garantir mais atenção/ foco à leitura;	37,5
	Usei as estratégias para certificar-me sobre a confiabilidade do ambiente, facilitando a leitura;	12,5
	Citaram as estratégias ensinadas que foram usadas (aparente, performativa e organizacional)	37,5

	Não justificaram	12,5
--	------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados da tabela 13, pode-se afirmar que mais argumentos favoráveis ao desempenho superior do grupo A na atividade de leitura são apresentados. Destaca-se que a motivação gerada pela oficina teve um impacto significativo, levando os participantes do grupo A a se sentirem motivados a utilizar as estratégias Aparente, Performativa e Organizacional para atingir um objetivo específico e manter o foco na leitura, ao mesmo tempo em que avaliavam a confiabilidade do ambiente.

Na assertiva 9, “As estratégias ensinadas me ajudaram na leitura dos textos”, todos os participantes responderam positivamente, como mostra a tabela 14. Dentre os participantes que responderam a questão 10 justificando sua resposta, destaca-se que 25% disseram que as estratégias ajudaram a desenvolver o senso crítico e a reconhecer valores implícitos: PE2: *“Atualmente é muito fácil passarmos por uma infinidade de conteúdo sem prestar a devida atenção ao que realmente está por trás daquele texto. Neste sentido, o curso explora e aborda técnicas para que tenhamos maior atenção a pontos relevantes dos conteúdos que nos são apresentados.”*; PE7: *“As estratégias me ajudaram a ter mais malícia para entender o que esse texto tem como objetivo.”*; 25% disseram que as estratégias serviram como um guia/direcionamento na leitura dos textos, como se segue: PE3: *“Sim, como um alerta para as observações que devia fazer.”*; PE5: *“As estratégias me forneceram um direcionamento e, também, algo como um ‘checklist’ para verificar se estava realmente compreendendo os textos.”*; 12,5% disseram que os auxiliou a ter uma leitura mais ativa: PE4: *“Senti que não li passivamente, portanto, consegui refletir sobre tudo o que estava em contato comigo.”*; 12,5% justificaram que as estratégias os auxiliaram na compreensão da língua espanhola, como se segue PE6: *“Como foi dito na questão número 4, acima.”*, a saber: *“Sim, o curso me fez despertar a importância da leitura para melhor compreender a escuta da língua espanhola.”*; 12,5% disseram que auxiliou a manter o foco/objetivo de leitura: PE8: *“Me ajudou na forma como interagi com o site e como mantive meu foco para atender ao objetivo de leitura/interação.”*

Tabela 14 - Resultado das assertivas 9 e 10, do questionário de avaliação da oficina ministrada para o grupo A

Questionário de avaliação da Oficina		
9- As estratégias ensinadas me ajudaram na leitura dos textos	Concordo	Não concordo
	100%	0%
10- Justificativas	Desenvolver senso crítico e conhecer valores implícitos;	37,5
	Direcionar/ ter foco na leitura dos textos;	37,5
	Compreender a língua espanhola;	12,5
	Não justificaram	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as respostas dadas ao bloco de questões que se refere às estratégias de leitura hipermodal (7 a 10), percebe-se que, no geral, os participantes usaram o guia de estratégias proposto e ensinado na oficina para a leitura dos textos, e que este foi de fundamental importância para a compreensão dos mesmos, uma vez que buscaram avaliar e relacionar o que está aparente e relevante, e contém discursos, valores e ideologias, bem como avaliaram como os elementos estão organizados e se relacionam entre si (LEMKE, 2002). Além de avaliarem também, em uma perspectiva afetiva, seus sentimentos durante a leitura. É relevante comentar que a maioria do grupo A, apesar de relatar experiências negativas na navegação e leitura na internet no questionário de identificação, apresenta uma opinião muito positiva sobre a leitura na tela em espanhol. Dentre os adjetivos usados para descrevê-la destacam-se: divertida, inovadora. Já o grupo B, apesar de também ter relatado experiências negativas parecem não ter um envolvimento muito afetivo com a leitura na tela, utilizando adjetivos como necessária e confortável. Acredita-se, com base em Schumann (1997), que o afeto tenha um impacto positivo na leitura e que talvez este tenha contribuído também para o melhor desempenho do grupo A.

4.4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO AMBIENTE HIPERMODAL DO GRUPO A (EXPERIMENTAL) E DO GRUPO B (CONTROLE)

Nesta seção, apresentam-se e discutem-se os resultados do questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal do grupo A (experimental) e do grupo B (controle). O questionário objetivou avaliar a experiência de leitura no ambiente hipermodal, com destaque para as estratégias de leitura usadas pelos participantes. Os dados obtidos foram analisados com base na categoria hipermodalidade e seus significados: aparente, performativo e organizacional; e na categoria afeto e suas avaliações: novidade, agradabilidade, objetivo, necessidade, norma e autocompatibilidade, objetivando validar o guia de estratégias proposto para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola. Para tal análise, foi importante avaliar as variáveis hipermodalidade e afeto separadamente, a fim de obter dados de ambas para efeito comparativo.

4.4.1 Foco na hipermodalidade e seus significados

Os resultados obtidos no questionário de avaliação do grupo A (experimental) e do grupo B (controle) para a categoria hipermodalidade, no que se refere ao significado aparente, é apresentado nas tabelas 15 e 16. Na tabela 15, a primeira coluna lista as assertivas do questionário relativas ao significado aparente e a segunda coluna apresenta as respostas dos participantes segundo a escala de verificação “concordo ou não concordo”. Na tabela 16, a primeira coluna lista as perguntas fechadas do tipo “sim ou não” e, na segunda coluna, são mostradas as respostas dadas pelos participantes a cada uma delas.

Tabela 15: Resultado das assertivas 1, 2 e 3 sobre o significado aparente da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação

HIPERMODALIDADE	
Significado Aparente	Escala de verificação em %

	Concordo		Não concordo	
	A	B	A	B
1- Eu busquei identificar quem são os personagens (homens, mulheres, crianças, objetos, etc.).	62,5	62,5	37,5	37,5
2- Eu consegui identificar a temática central;	100	87,5	0	12,5
3- Eu compreendi a reação/o comportamento dos personagens em relação ao tema;	87,5	75	12,5	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 16 - Resultado das perguntas 4 e 5 sobre o significado aparente da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação

HIPERMODALIDADE				
Significado Aparente	Respostas em %			
	Sim		Não	
	A	B	A	B
4- Você sabe quem foi o designer do ambiente e se é possível contactá-lo?	62,5	12,5	37,5	87,5
5- Você identificou alguma política de privacidade no ambiente?	37,5	12,5	62,5	87,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando inicialmente as respostas dadas pelo grupo A (experimental), a tabela 15 mostra que para a primeira assertiva, “Eu busquei identificar quem são os personagens (homens, mulheres, crianças, objetos etc.)”, 62,5% dos alunos responderam que concordam e 37,5% que não concordam com esta assertiva. Para a segunda assertiva, “Eu consegui identificar a temática central”, 100% dos participantes disseram ter identificado o tema do texto. Para a terceira assertiva, “Eu compreendi a reação/ o comportamento dos personagens em relação ao tema”, a tabela 15 mostra que 87,5% dos participantes concordam e apenas 12,5% não concordam com esta assertiva.

No que se refere às respostas dadas pelo grupo B (controle), a tabela 15 mostra que para a primeira assertiva, “Eu busquei identificar quem são os personagens (homens, mulheres, crianças, objetos etc.)”, 62,5% dos participantes responderam que concordam e 37,5% dos participantes responderam que não concordam com a assertiva de que buscaram identificar os personagens do texto. Para a segunda assertiva, “Eu consegui

identificar a temática central”, 87,5% dos participantes concordam que conseguiram identificar o tema do texto e 12,5% não concordam. Para a terceira assertiva, “Eu compreendi a reação/comportamento dos personagens em relação ao tema”, o quadro mostra que 75% dos participantes concordam e 25% não concordam com a assertiva.

A tabela 16 apresenta duas perguntas fechadas sobre o ambiente hipermodal, referente ao significado aparente. Para analisar as respostas para a quarta pergunta, “Você sabe quem foi o designer do ambiente e se é possível contactá-lo?”, é importante considerar que o ambiente não traz o nome do designer, porém o leitor tem a possibilidade de contactá-lo por e-mail. As respostas dadas pelos participantes do grupo A (experimental) indicam que 62,5% dos participantes perceberam que o ambiente não revela o nome do designer que o projetou, como se segue nos comentários: PE2: *“Não prestei atenção nesse ponto, muito menos vi alguma informação que fizesse referência a isto no meu tempo de navegação”*; PE3: *“Não encontrei essa informação na página.”*; PE7: *“Não sei! Não vi essa informação clara no ambiente.”*. Além de os participantes detectarem a falta de informação sobre a identidade do designer, eles identificaram também o contato do designer no ambiente, como mostram os seguintes excertos: PE4: *“é possível fazer contato com o responsável pelo site através da caixa de mensagens representada pelo ícone de uma carta no rodapé da home, ela direciona para um espaço em que é possível escrever a mensagem e enviar.”*; PE5: *“Não encontrei informações sobre o autor do site ou sobre o designer. Havia o ícone de uma carta, para enviar e-mail, mas não sei para quem seria direcionado esse conteúdo.”*. Entretanto, 37,5% dos participantes disseram que não buscaram identificar essas informações no ambiente: PE1: *“Me esqueci de verificar essa informação.”*; PE6: *“Não me atentei a isso, acabei me mantendo no foco sobre o tema.”*. Considerando as respostas para a quinta pergunta, “Você identificou alguma política de privacidade no ambiente?”, que traz informações sobre o tratamento de dados coletados da navegação dos usuários do site, apenas 37,5% responderam que identificaram a existência desta política, como se segue: PE4: *“Sim. Assim que entrei, observei o ícone de chave no rodapé da página e cliquei. Lá está a política de privacidade, cookies.”*; PE5: *“Notei que havia um ícone de chavinha/ferramenta ao final da página, que apontava para privacidade.”*. Contudo, 62,5% não identificaram essa informação no ambiente.

Considerando as respostas dadas pelo grupo B (controle) para a quarta pergunta, “Você sabe quem foi o designer do ambiente e se é possível contactá-lo?”, apenas 12,5%

responderam positivamente à pergunta, como se segue: PC7: “*Não me recordo do nome, porém afirmo que tinha dados do designer e também forma de contato.*”, enquanto 87,5% responderam negativamente. Cumpre destacar que no ambiente não havia dados do designer, como afirmou PC7, apenas e-mail para contato. Considerando as respostas para a quinta pergunta “*Você identificou alguma política de privacidade no ambiente?*”, apenas 12,5% identificaram a existência desta política, como se segue: PC8: “*Sim, abaixo tinha uma chave.*”; e do restante dos participantes, 87,5% relataram não identificarem tal informação no ambiente.

Analisando os resultados da tabela 15 fica evidente que ambos os grupos A (experimental) e B (controle) indicaram um bom desempenho na construção de significados aparentes. No entanto, na condição comparativa, o grupo A destaca-se principalmente na identificação do tema do texto e suas relações com o comportamento das personagens por meio do conteúdo ideacional dos textos verbais e pelo que é mostrado ou retratado na imagem dos textos visuais. Os resultados da tabela 16 também indicam a superioridade do grupo A no que se refere às assertivas sobre a identificação do designer do ambiente e da política de privacidade. Conjectura-se que a superioridade do grupo A poderia ser ainda maior se a identidade do designer fosse informada no ambiente e seu contato, por meio de link em uma imagem de uma carta, estivesse mais visível no ambiente. Tal dificuldade enfrentada pelos participantes do grupo A para encontrar tais informações, conforme relatado anteriormente, revela que, de alguma forma, eles buscaram identificá-las no ambiente, considerando-as, portanto, relevante. Destaca-se ainda que, apesar de relevantes para a navegação e compreensão textual por indicarem os valores e intenções comunicativas do designer, bem como informarem ao leitor sobre as práticas e os usos de dados de acesso coletados, tais informações não são integradas ao texto, o que pode ter contribuído para o baixo desempenho do grupo B, grupo que não participou do evento de letramento para leitura no ambiente hipermodal, na sua identificação. Concluindo, os resultados obtidos revelam que o grupo A se beneficiou do uso das estratégias aparentes ensinadas na oficina ministrada, que segundo Lemke (2002), é essencial para que se construa significado, como os aspectos estéticos relevantes e possuidores de significado, que indicam sinalização e possuem uma coerência intersemiótica, como preconiza Gomes (2019).

Os dados obtidos no questionário de avaliação do grupo A (experimental) e do grupo B (controle) para a categoria hipermodalidade, referente ao significado

performativo, que trata dos valores e ideologias subentendidos, e das relações entre leitor e o que lhe é apresentado, são discutidos na tabela 17. Nela, a primeira coluna lista as assertivas do questionário relativas ao significado performativo e a segunda coluna apresenta as respostas dos participantes segundo a escala de verificação “concordo ou não concordo”.

Tabela 17: Resultado das assertivas 1 a 5 sobre o significado performativo da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação

HIPERMODALIDADE				
Significado Performativo	Escala de verificação em %			
	Concordo		Não concordo	
	A	B	A	B
1- Eu consegui inferir/ compreender os pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais apresentados;	75	87,5	25	12,5
2- Eu percebi alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola;	62,5	37,5	37,5	62,5
3- Eu percebi discordância entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola, visando a polarização sobre o tema tratado;	0	0	100	100
4- Eu consegui identificar que se tratava de um anúncio publicitário.	75	62,5	25	37,5
5- Eu identifiquei tentativas de persuadir o leitor no texto. Comente.	100	50	0	50

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as respostas do grupo A (experimental), para a primeira assertiva “Eu consegui inferir/compreender os pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais apresentados;”, 75% dos participantes responderam que concordam e 25% discordam. Para a segunda assertiva, “Eu percebi alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola”, 62,5% dos participantes disseram que concordam, e 37,5% não concordam. Entre os participantes que concordam e discordam com a assertiva, destaca-se os seguintes comentários, respectivamente: PE5: “*Creio que não tenha identificado*

tanto a questão da cultura espanhola mais por um “desconhecimento” da minha parte.”; PE6: *“Além do idioma falado no vídeo ser em espanhol não me atentei em nenhuma outra combinação com a língua espanhola.”*. Para a terceira assertiva, “Eu percebi discordância entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola, visando a polarização sobre o tema tratado”, 100% dos participantes disseram que não concordam com esta assertiva, indicando não terem identificado tal polarização.

No que se refere às respostas do grupo B (controle), a primeira assertiva “Eu consegui inferir/ compreender os pontos de vista; ideologias, vozes e padrões sociais e culturais apresentados;”, indica que 87,5% dos participantes responderam que concordam e 12,5% discordam da assertiva. Para a segunda assertiva, “Eu percebi alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas dos personagens e a comunidade linguística da língua espanhola”, 37,5% dos participantes disseram que concordam, e 62,5% não concordam. Entre os participantes que discordam da assertiva, destacam-se o seguinte comentário: PC7: *“No meu ponto de vista, perdi parte do conteúdo por estar mais preocupada em executar alguma tarefa e não em explorar o site.”*. Para a terceira assertiva, “Eu percebi discordância entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas dos personagens e a comunidade linguística da língua espanhola, visando a polarização sobre o tema tratado”, 100% dos participantes disseram que não concordam com esta assertiva.

Analisando as respostas dadas ao bloco de assertivas sobre a cultura espanhola, cumpre informar que os aspectos culturais dos falantes hispanos são mencionados pela professora ao longo do curso de espanhol particular que os participantes estão frequentando. Porém, a relevância do aspecto cultural, em particular na compreensão textual, foi destacada na oficina ministrada pela pesquisadora ao grupo A (experimental), considerando a linguagem híbrida presente na cultura por meio de gestos, sotaque, vestimentas, linguagem corporal e sua contribuição para a construção de significados performativos. Na condição comparativa, acredita-se que tal relevância conferida ao aspecto cultural pode ter favorecido o grupo A na percepção da combinação de aspectos culturais verbais e não verbais na compreensão do anúncio apresentado em vídeo, acompanhado de texto escrito e narração oral. No anúncio, a cultura espanhola se faz presente por meio de uma feira e de corrida, eventos estes que ressaltam a importância da vida ao ar livre para os espanhóis e sua apreciação pela comida. Além disso, a linguagem

corporal da personagem principal do vídeo é marcada por muitos gestos, expressões faciais, além de sua vestimenta, com destaque para um acessório rosa a volta de seu pescoço que sugere criatividade e liberdade de expressão.

No que se refere ao grupo B (controle), apesar de a grande maioria dos participantes relatarem compreender os pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais presentes no anúncio em questão, curiosamente apenas 37,5% dos participantes informaram ter identificado alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola. Nesse contexto, destaca-se que na construção de significados performativos é relevante considerar a linguagem verbal e não verbal presentes na cultura em questão.

Ainda no que se refere ao significado performativo, a quarta assertiva, “Eu consegui identificar anúncio publicitário”, mostra, em relação ao grupo A (experimental), que 75% dos participantes perceberam que havia anúncio no ambiente hipermodal. Dentre eles, 37,5% disseram que identificaram anúncio tanto no ambiente quanto no texto lido e o restante, 37,5%, observaram apenas anúncio no texto. Para a quinta assertiva, “Eu identifiquei tentativas de persuadir o leitor no texto. Comente.”, 100% responderam que concordam com a assertiva, conforme os seguintes comentários: PE2: *“A propaganda que assisti tentava sim nos convencer de uma ideologia de que talvez tudo que nos disseram sobre a saúde fosse demais, e que para sermos realmente felizes e vivêssemos bem devíamos não dar ouvidos a tudo e ter um pouco mais liberdade na tomada de nossas próprias decisões, como tomar uma Coca-Cola por exemplo. No restante do site não percebi nenhuma outra tentativa de persuasão apesar de que, como havia diversas outras propagandas, com certeza, havia muitas tentativas de persuasão. Apesar disso, não creio que esse era o objetivo do site.”*; PE4: *“Ao longo da minha navegação e leitura, vi apenas alguns banners pontuais, aludindo a produtos que já consumo, ou que busquei recentemente no Google, mas nada que comprometesse a minha busca pelo anúncio. Em relação ao anúncio em si, por tratar-se de um gênero textual que objetiva a persuasão, sinto que tive contato com a publicidade da Coca-Cola, que tenta convencer sobre a qualidade do seu produto Light.”*; PE7: *“Havia a publicidade de uma escola de pós-graduações online (Descomplica) bem grande na página, chamava muita atenção. No vídeo em si, havia uma gigantesca tentativa de persuasão. O vídeo tentava convencer à pessoa que assiste, a não ouvir um conselho bem comum: Não beba Coca-Cola! A todo*

momento o vídeo mostrava o quão ineficaz e negativo seria se nós ouvíssemos os conselhos de todas as pessoas. E o vídeo só trazia isso à tona para validar a ideia e a vontade das pessoas de beberem esse refrigerante, incentivando a venda e o consumo do produto”; PE1: *“Por se tratar de uma propaganda de uma das maiores empresas no mundo na atualidade, símbolo do capitalismo norte americano, principalmente, é possível notar a presença da bebida no vídeo. Mas achei que ocorreu de forma natural, não forçada, e de fato a propaganda traz uma reflexão importante de ser feita nos dias de hoje, onde nos encontramos constantemente bombardeados de informações sobre como devemos nos comportar, o que é considerado saudável e ideal etc., o que pode vir a causar um sentimento de ansiedade nas pessoas quando não se consegue obter êxito na prática das atividades citadas, ou na falta da prática.”;* PE5: *“No ambiente, em si, não senti essa tentativa e nem a presença de publicidades. Contudo, no texto lido, ainda mais por ser um anúncio, ficou bem clara a intenção de vender uma ideologia/um produto e, assim, notei a tentativa clara de persuasão.”;* PE6: *“Sim, no vídeo traz propaganda de um refrigerante, porém no texto não.”.* Entretanto, 25% dos participantes não perceberam a presença de anúncios publicitários, como mostram os trechos que seguem: PE8: *“Não percebi nenhuma publicidade. Pude focar no conteúdo que desejo ver.”* e PE3: *“Não havia publicidades no ambiente proposto.”.*

No que se refere ao grupo B (controle), 62,5% dos participantes concordaram que havia anúncios. Dentre eles, apenas 12,5% disseram que encontraram anúncios tanto no ambiente quanto no texto, a saber: PC3: *“A página apresenta uma barra lateral de anúncios (comuns da internet) e o texto é uma publicidade, apesar de não explicitar o nome do anunciante, mas como eu assisti o vídeo primeiro, já sabia sobre o que se tratava o texto.”.* Já 50% disseram que identificaram no texto lido tais anúncios publicitários, como comenta PC2: *“No conteúdo do material sim. A Coca-Cola queria passar a imagem que não devemos ligar muito para o que a sociedade fala sobre hábitos saudáveis. E a motivação disso certamente se dá pelo fato de a sociedade não falar bem do consumo de refrigerantes.”.* Porém, 37,5% dos participantes disseram que não perceberam anúncio nem no ambiente nem no texto lido. Para a quinta assertiva, “Eu identifiquei tentativas de persuadir o leitor no texto. Comente.”, 50% responderam que concordam, e 50% não concordam com a assertiva.

Analisando os resultados obtidos, a maioria dos participantes do grupo A identificaram tentativas de persuasão por meio de anúncios presentes no ambiente ou no

próprio texto. Dentre as questões apontadas sobre a persuasão no anúncio, destaca-se a ingestão de refrigerante e a banalização de seus malefícios, em particular da Coca-cola, Percebe-se, assim, por parte deste grupo, uma postura crítica sobre o anúncio publicitário, revelando, segundo Selber (2004), um letramento crítico que envolve a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que pesquisa, lê, produz, e comenta em ambientes digitais, percebendo as relações de poder existentes e suas implicações para o indivíduo e a comunidade em que se inserem. Os dados indicam, portanto, que o grupo A fez uso da estratégia performativa que avalia discursos implícitos, valores culturais e sociais, pontos de vista, ou seja, o que se relaciona com o leitor e o que lhe está sendo apresentado de forma verbal e visual.

Considerando as respostas do grupo B (controle), entretanto, percebe-se que faltou em mais da metade dos participantes, como revelou a atividade de leitura, a criticidade para perceber que o texto lido é um anúncio publicitário cuja função é apresentar determinado produto/marca, ou seja a coca cola, no intuito de persuadir o leitor a adquiri-la, evidenciando, assim o melhor desempenho do grupo A. Tal desempenho superior do grupo A é também confirmado na atividade de leitura, na qual apresentou-se uma síntese que mostra que o grupo fez uma leitura mais aprofundada e crítica. Já o grupo B, limitou-se praticamente a identificar o tema do texto lido e não buscou compreender os pontos de vista e ideologias presentes no anúncio.

No que se refere ao anúncio no ambiente, destaca-se que 25% dos participantes do grupo A e 37,5% dos participantes do grupo B relataram não ter identificado tal anúncio. Conjectura-se que esse resultado, conforme nota de campo feita pela pesquisadora, com base na justificativa fornecida por uma participante do grupo experimental (PE5), se deva ao uso de ferramentas de bloqueio de propagandas e publicidades como o *adblock* nos computadores. Acredita-se, portanto, que os participantes de ambos grupos (experimental e controle) que não fazem uso de tais ferramentas possam ter encontrado um número maior de anúncios e tentativas de persuasão no ambiente, como relataram PE4, PE7 e PC3 que identificaram anúncio de produtos no ambiente recém buscados por eles no Google, como se segue: PE4: *“Ao longo da minha navegação e leitura, vi apenas alguns banners pontuais, aludindo a produtos que já consumo, ou que busquei recentemente no Google...”*; PE7: *“Havia a publicidade de uma escola de pós-graduações online (Descomplica) bem grande na página, chamava muita atenção...”*; PC3: *“A página apresenta uma barra lateral de*

anúncios (comuns da internet) e o texto é uma publicidade, apesar de não explicar o nome do anunciante, mas como eu assisti o vídeo primeiro, já sabia sobre o que se tratava o texto.”.

Os dados obtidos no questionário de avaliação do grupo A (experimental) e do grupo B (controle) para a categoria hipermodalidade, referente ao significado organizacional trata da organização dos elementos, como recurso de cor, iluminação, posição e etc., no ambiente e no texto para transmitir a mensagem desejada. As assertivas relativas a esse significado requeriam dos participantes um olhar atento aos elementos e às linguagens presentes, bem como sua organização e contribuição para a construção das relações entre os significados aparente e performativo. As respostas dos participantes às assertivas são apresentadas nas tabelas 18 e 19. Na tabela 18, a primeira coluna lista as assertivas do questionário relativas ao significado organizacional e a segunda coluna apresenta as respostas dos participantes do grupo A (experimental) e grupo B (controle), segundo a escala de verificação “concordo ou não concordo”. Na tabela 19, na primeira coluna, apresentam-se as combinações das mídias presentes nas respostas dos participantes e na segunda e terceira colunas, os resultados dos grupos A e B, obtidos em porcentagens.

Tabela 18 - Resultado das assertivas 1 a 6 sobre o significado organizacional da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação

HIPERMODALIDADE				
Significado Organizacional	Escala de verificação em %			
	Concordo		Não concordo	
	A	B	A	B
1- Eu percebi que a disposição dos elementos como cor, ícones e movimento foram usados na construção do layout do ambiente.	75	50	25	50
2- Eu percebi que o ambiente apresenta um padrão de leitura a ser seguido, marcado por recursos de cor ou sinalização como a presença de pop-ups, links e etc.	87,5	62,5	12,5	37,5
3- Eu percebi que a forma como estavam dispostos ou oferecidos os elementos como cor, ícones e movimento	75	50	25	50

influenciou a exploração dos mesmos.				
4- Eu percebi que os elementos como cor, ícones e movimento estavam relacionados entre si.	75	62,5	25	37,5
5- Eu percebi que a disposição e a organização das mídias objetivaram transmitir a mensagem principal do tema.	75	75	25	25
6- Eu entendi o porquê das disposições dos elementos e suas funções.	75	75	25	25

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as respostas do grupo A, apresentadas na tabela 18, para a primeira assertiva, “Eu percebi que a disposição dos elementos como cor, ícones e movimento foram usados na construção do layout do ambiente”, observa-se que 75% dos participantes informaram concordar com a assertiva enquanto 25% discordaram. Para a segunda assertiva, “Eu percebi que o ambiente apresenta um padrão de leitura a ser seguido, marcado por recursos de cor ou sinalização como a presença de pop-ups, links e etc.”, 87,5% dos participantes concordam e 12,5% discordam da assertiva, como se segue na seguinte resposta do PE7: *“Acredito que o ambiente influencie diretamente na leitura e na qualidade do entendimento desta. Porém, na página em questão, os recursos como fonte, layout, cor, etc. não ajudaram nessa compreensão.”*. Para a terceira assertiva, “Eu percebi que a forma como estavam dispostos ou oferecidos os elementos como cor, ícones e movimento influenciou a exploração dos mesmos.”, 75% dos participantes relataram concordar com a assertiva e 25% discordaram. Para a quarta assertiva, “Eu percebi que os elementos como cor, ícones e movimento estavam relacionados entre si.”, 75% dos participantes disseram que concordam e 25% não concordam com a assertiva. Para a quinta assertiva, “Eu percebi que a disposição e a organização das mídias objetivaram transmitir a mensagem principal do tema;” 75% dos participantes responderam concordar e 25% dos participantes discordar da assertiva. Para a sexta assertiva, “Eu entendi o porquê das disposições dos elementos e suas funções”, 75% dos participantes informaram concordar e 25% não concordar com a assertiva.

Considerando as respostas do grupo B, para a primeira assertiva, “Eu percebi que a disposição dos elementos como cor, ícones e movimento foram usados na construção do layout do ambiente”, observa-se que 50% dos participantes informaram concordar com a assertiva enquanto 50% discordaram, como se segue nas respostas dos participantes PC7: *“No meu ponto de vista, perdi parte do conteúdo por estar mais preocupada em*

executar alguma tarefa e não em explorar o site.”; PC1: *“Achei o site interessante porém não tive tempo para navegar não pude observar com mais calma. Achei interessante.”*. Para a segunda assertiva, “Eu percebi que o ambiente apresenta um padrão de leitura a ser seguido, marcado por recursos de cor ou sinalização como a presença de pop-ups, links e etc.”, 62,5% dos participantes concordam e 37,5% discordam da assertiva. Para a terceira assertiva, “Eu percebi que a forma como estavam dispostos ou oferecidos os elementos como cor, ícones e movimento influenciou a exploração dos mesmos.”, 50% dos participantes relataram concordar com a assertiva e 50% discordaram. Para a quarta assertiva, “Eu percebi que os elementos como cor, ícones e movimento estavam relacionados entre si.”, 62,5% dos participantes disseram que concordam e 37,5% não concordam com a assertiva, como comentou PC7: *“no meu ponto de vista, perdi parte do conteúdo por estar mais preocupada em executar alguma tarefa e não em explorar o site.”*. Para a quinta assertiva, “Eu percebi que a disposição e a organização das mídias objetivaram transmitir a mensagem principal do tema.”, 75% dos participantes responderam concordar e 25% dos participantes discordar da assertiva. Para a sexta assertiva, “Eu entendi o porquê das disposições dos elementos e suas funções.”, 75% dos participantes informaram concordar e 25% não concordar com a assertiva.

Analisando os resultados obtidos na tabela 17, observa-se que, na condição comparativa, ambos os grupos A (experimental) e B (controle), no geral, relataram ter percebido a disposição e as relações entre os elementos e as diferentes linguagens na construção do sentido. Entretanto, os participantes do grupo A, em sua maioria, destacam-se por apontarem que tal organização dos elementos na página influenciou sua leitura e, conseqüentemente, sua compreensão. Tal resultado revela que o grupo A apresenta postura crítica diante da organização proposta pelo designer que, segundo Lemke (2010), contribui para gerar unidades maiores de sentido. A síntese apresentada por este grupo mostra que ele foi mais capaz que o grupo B de perceber como os elementos estavam dispostos e como se relacionavam na construção da mensagem. Acredita-se que tal postura crítica do grupo A seja resultado do evento de letramento, a oficina, que ensinou estratégias de leitura para este grupo. Cumpre lembrar que o desenvolvimento da capacidade crítica deste grupo é apontado não só no questionário de avaliação da oficina como também na avaliação da experiência de leitura.

Ainda no que se refere ao significado organizacional, a tabela 19 apresenta as respostas dos grupos A e B para a seguinte pergunta: “Quais mídias você acessou para

compreender o texto?”. Na primeira coluna, apresentam-se as combinações das mídias presentes nas respostas dos participantes e na segunda e terceira colunas, os resultados obtidos em porcentagens.

Tabela 19 - Resultado da pergunta sobre o significado organizacional da categoria hipermodalidade do questionário de avaliação

HIPERMODALIDADE		
Significado Organizacional	Escala de verificação em %	
	A	B
7- Quais mídias você acessou para compreender o texto?		
Somente o vídeo (imagem + áudio)	12,5	12,5
Vídeo (imagem + áudio) + texto (transcrição do vídeo) + áudio (áudio da transcrição)	0	0
Vídeo (imagem + áudio) + texto (transcrição do vídeo) + imagem do vídeo/frame	12,5	0
Vídeo (imagem + áudio) + texto (transcrição do vídeo)	37,5	50
Não conseguiu acessar nenhuma mídia ou recursos	0	12,5
Vídeo (imagem + áudio) + texto (transcrição do vídeo) + imagem do vídeo/frame + áudio (áudio da transcrição)	25	12,5
Vídeo (imagem + áudio) + texto (transcrição do vídeo) + áudio (áudio da transcrição) + dicionário	12,5	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao grupo A (experimental), notou-se que 12,5% dos participantes acessaram somente o vídeo, como se segue: PE7: “*Vídeo. 3 vezes.*”; 12,5% acessaram o vídeo, o texto e a imagem do vídeo/frame, como se segue: PE6: “*Li o início do texto, vi a imagem do vídeo e depois passei para ver o vídeo, logo após complementei o restante da leitura do texto pelo link que existia na tela.*”; 37,5% acessaram vídeo, e o texto, como se segue: PE1: “*Vídeo incluindo imagem e áudio- 3-4 vezes. Texto escrito- 1 vez. Como a fala era bem rápida, em alguns trechos tive dificuldade para compreender. Com a leitura do texto transcrito no final deu para entender o que não havia sido possível no vídeo.*”; PE3: “*duas vezes o texto e 2 vezes o vídeo.*”; PE8: “*Vídeo 3 vezes- texto- 2 vezes.*”; 25% acessaram o vídeo, o texto, a imagem do vídeo/frame e o áudio, como observa-se nas respostas dos participantes PE2: “*1-texto, 2- vídeo, 3- imagem, 4- áudio.*”

e PE4: “áudio- 5 vezes; vídeo- 4 vezes; texto- 3 vezes; frames específicos das imagens- 2 vezes.”; 12,5% acessou o vídeo, o texto, o áudio e usou o recurso do dicionário, como se segue na resposta do participante PE5: “*Vídeo, texto, áudio*”, “*Meu objetivo era compreender do que se tratava aquele anúncio e, apesar de ter me mantido focada nesse propósito, ao entrar no dicionário de língua Espanhola para checar duas palavras, acabei me interessando pela “palavra do dia”. Assim, brevemente acessei esse item para sanar minha curiosidade.*”.

Já no que tange ao grupo B (controle), observou-se que 12,5% dos participantes acessaram somente o vídeo, como se segue: PC4: “*vídeo 4 x*”; 50% dos participantes se limitou a usar duas mídias primordialmente que foram o vídeo e o texto, como se segue nas respostas dos participantes PC7: “*vídeo 2 vezes, texto 1 vez*”; PC6: “*2 vezes o vídeo e texto*”; PC5: “*10 vezes acessei o texto através da aba, 5 vezes acessei os vídeos.*”; PC2: “*vídeo e texto*”; 12,5% dos participantes não acessou nenhuma mídia por julgar que o tempo designado para a atividade fora insuficiente, como se segue: PC1: “*Aventurei pelo site; queria ver tudo; mas o tempo foi curto; tem assuntos interessantes e exercícios também interessantes.*”; “*Devido ao tempo acessei apenas 2 vídeos mas não abri; texto apenas de informação.*”; 12, 5% acessou o vídeo, o texto, a imagem e o áudio, como segue na resposta da participante PC8: “*1-texto 2- vídeo; 3-imagem 4-áudio.*”; 12,5% acessou o vídeo, o texto, o áudio e usou o recurso do dicionário, como se segue: PC3: “*vídeo-3 vezes, texto- 2 vezes, dicionário- 2 vezes e áudio com texto- 1 vez.*”.

Avaliando comparativamente os dados, 50% do grupo A (experimental) acessou as mídias ofertadas combinando-as da seguinte forma: 12,5% acessaram o vídeo + texto + imagem do vídeo/frame; 25% acessaram o vídeo + texto + imagem do vídeo/frame + áudio e 12,5% o vídeo + texto + áudio + dicionário. Destaca-se que 37,5% acessaram os frames do vídeo para analisar as imagens fixas, buscando possivelmente compreender melhor o vídeo, conforme enfatizado na oficina, já que dessa forma pode-se notar questões culturais relevantes sobre a comunidade linguística espanhola presentes nas vestimentas, no cenário, entre outros aspectos relevantes para a compreensão. Além do acesso desses participantes a todas as mídias ofertadas indicando que eles entendem a relevância de integrarem as mídias ofertadas, uma vez que tal integração pode contribuir para a interpretação geral ou de segmentos particulares do texto.

Entretanto, no grupo B (controle), observa-se que 12,5% dos participantes não acessaram nenhuma mídia porque se sentiram perdidos no ambiente; e, também, 12,5%

somente acessou o vídeo; 25% dos participantes explorou todas as mídias ofertadas (12,5%: vídeo + texto + imagem do vídeo/frame + áudio e 12,5%: vídeo + texto + áudio + dicionário. Metade dos participantes (50%) acessou o vídeo + texto. Os resultados do grupo B (controle) mostram que um número pequeno de participantes explorou todas as mídias e houve ainda participantes que se perderam e não acessaram nenhuma mídia, o que demonstra falta de letramento para a exploração do ambiente.

4.4.2 Foco no afeto e suas avaliações

Esta subseção do trabalho apresenta e analisa os resultados obtidos para a categoria afeto e suas avaliações: novidade, agradabilidade, objetivo/necessidade, norma/autocompatibilidade, no questionário de avaliação da experiência de leitura respondidos pelos grupos A (experimental) e B (controle).

Os resultados sobre a avaliação da novidade e agradabilidade são apresentados nas tabelas 20, 21, 22 e 23. Nas tabelas, a primeira coluna lista as assertivas do questionário e a segunda coluna apresenta as respostas dos grupos A e B, segundo a escala de gradação em ordem decrescente para cada uma delas, na qual a gradação 5 indica muito curioso, muito motivado, muito agradável e gosto muito; a gradação 4 indica curioso, motivado, agradável e gosto; a gradação 3 indica moderadamente curioso, moderadamente motivado, moderadamente agradável e gosto moderadamente; a gradação 2 pouco curioso, pouco motivado, pouco agradável, gosto pouco e, finalmente a gradação 1 indica muito pouco curioso, muito pouco motivado, muito pouco agradável e gosto muito pouco.

A tabela 20 mostra as respostas dos grupos A e B sobre a avaliação da Novidade e agradabilidade para a primeira assertiva, “O layout, as cores, a disposição de links e o tamanho da fonte despertaram minha curiosidade para explorar o ambiente;”.

Tabela 20 – Resultado da assertiva 1 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO	
Avaliação da novidade e agradabilidade	gradação em %

1- O layout, as cores, a disposição de links e o tamanho da fonte despertaram minha curiosidade para explorar o ambiente. Eu me senti...	muito curioso		Curioso		moderadamente curioso		pouco curioso		muito pouco curioso	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
	12,5	12,5	50	25	12,5	12,5	12,5	37,5	12,5	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os resultados do grupo A da tabela 20 para a primeira assertiva, “O layout, as cores, a disposição de links e o tamanho da fonte despertaram minha curiosidade para explorar o ambiente. Eu me senti...;” observa-se que 75% dos participantes avaliaram positivamente a organização do ambiente indicando que ela despertou sua curiosidade para explorar o ambiente. Dentre esses participantes, 50% se avaliaram curiosos, resultado este relevante que indica a satisfação dos participantes quanto à organização do ambiente. Os seguintes comentários apontam tal satisfação: PE1: “*Sim. Na tela principal, por aparentemente mostrar todas as ferramentas que o site proporciona, causa curiosidade para explorar as outras formas de estudo que ele proporciona.*”; PE3: “*...curiosidade de saber se os demais assuntos estavam colocados da mesma forma.*”; PE5: “*...ao entrar no dicionário de Língua Espanhola para checar duas palavras, acabei me interessando pela ‘palavra do dia’. Assim, brevemente acessei esse item para sanar minha curiosidade.*”. No entanto, no que se refere a opiniões extremas, percebe-se um número reduzido, apenas 12% dos participantes se avaliaram muito curiosos e 12% muito pouco curiosos, como aponta PE7: “*A leitura ou mesmo assistir vídeos nessa página mostrou-se cansativa, a meu ver.*”. Igualmente, 12,5% se avaliaram moderadamente curiosos, conforme comentário do PE2 que diz que sentiu uma moderada curiosidade devido ao uso de recursos visuais: “*...ambiente não ser muito motivador no que tange aos recursos visuais...*”.

No que diz respeito ao grupo B (controle), os resultados da tabela 20 revelam que 50% dos participantes avaliaram positivamente a organização do ambiente indicando que ela despertou sua curiosidade. Dentre esses participantes, apenas 25% se avaliaram curiosos, como comentou PC8 que explorou o ambiente sem “*maiores ou menores dificuldades e ou grande interesse*”; e 12,5% dos participantes moderadamente curiosos, como, por exemplo, PC6 que se sentiu moderada curiosidade pela disposição dos

elementos já que era “...*bem fácil de achar as informações...*”. Tais resultados indicam a satisfação dos participantes quanto à organização do ambiente. Entretanto, 50% dos participantes do grupo B avaliaram negativamente a organização do ambiente no que se refere à sua curiosidade para explorá-lo. Dentre eles, destacam-se 37,5% dos participantes que se avaliaram pouco curiosos, como, por exemplo, PC2 que achou “*o layout um pouco desatualizado.*”; e 12,5% muito pouco curiosos.

Na condição comparativa, conjectura-se que a superioridade do grupo A no que se refere à avaliação positiva de sua curiosidade para explorar o ambiente se deva à preparação que receberam na oficina para a navegação e leitura no ambiente hipermodal, com destaque para a estratégia de avaliação da novidade e agradabilidade. O questionário de identificação e de hábitos de leitura online também aponta a avaliação positiva deste grupo para a leitura na tela em espanhol. Desta forma, os participantes avaliaram a organização do ambiente positivamente e, conseqüentemente, sentiram curiosidade em explorá-lo, como pode-se notar no comentário do PE3: “*A minha motivação em clicar em outros assuntos do site se deu pela curiosidade de saber se os demais assuntos estavam colocados da mesma forma.*”. Além disso, 50% dos participantes do grupo B avaliaram negativamente a organização do ambiente no que se refere à sua curiosidade para explorá-lo, comparado com a apenas 25% do grupo A, o que reforça a relevância das estratégias de leitura ensinadas na oficina.

Os dados também indicam que a escolha das mídias, conforme apresentado na tabela 19, estabelece uma relação entre a variável hipermodal e o afeto. De acordo com Schumann (1997) quando elementos relacionados à aprendizagem (o conteúdo, o método e o professor) são novos e agradáveis, o aprendiz sente uma maior aproximação e assimila melhor o conhecimento de uma língua estrangeira. Da mesma forma, a estratégia aparente requer que o leitor avalie o que está exposto no ambiente ou no texto, a fim de identificar o que é novo e agradável, pois isso pode chamar sua atenção e despertar seu interesse. Sendo assim, os dados indicam que os participantes do grupo A leram as mídias que lhes pareceram mais agradáveis, adequando-se ao que lhe pareceu mais produtivo e relacionado com seu objetivo/necessidade, como pode-se notar no comentário do PE5 que disse que seu objetivo guiou sua leitura até que viu uma imagem e a acessou para sanar sua curiosidade.

A tabela 21 mostra as respostas dos grupos A e B sobre a avaliação novidade e agradabilidade para a segunda assertiva, “Eu me senti motivado para experimentar novos

caminhos e novas mídias.”

Tabela 21 - Resultado da assertiva 2 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO										
Avaliação da novidade e agradabilidade	gradação em %									
	2- Eu me senti motivado para experimentar novos caminhos e novas mídias.	Muito motivado		Motivado		moderadamente motivado		pouco motivado		muito pouco motivado
A		B	A	B	A	B	A	B	A	B
25		25	50	50	12,5	25	0	0	12,5	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os resultados do grupo A da tabela 21 para a segunda assertiva, “Eu me senti motivado para experimentar novos caminhos e novas mídias.”, percebe-se que 87,5% dos participantes responderam que se sentiram motivados para experimentar novos caminhos e novas mídias, como pode-se notar nos comentários dos seguintes participantes: PE5 que se sentiu motivado em experimentar novos caminhos e mídias já que o ambiente “*foi pensado para o estudante, seguindo pontos que se fazem relevantes para esse público*”; PE2 que disse que se sentiu motivado em experimentar novos caminhos, já que o site “*... apresentava os conteúdos de maneira resumida...*” e era “*... de fácil navegação*”. Apenas 12,5% dos participantes responderam que se sentiram muito pouco motivados, como mostra o comentário do PE7: “*A leitura ou mesmo assistir vídeos nessa página mostrou-se cansativa, a meu ver.*”. Vale ressaltar que PE7 só acessou ao vídeo. Conforme disse Schumann (1997), deve-se destacar se o evento, o objeto ou o agente em uma relação de aprendizagem são agradáveis para promover a aproximação, pois, caso contrário, causam afastamento. Dito isso, os dados da tabela 21 evidenciam que, apesar de ter recebido a instrução de experimentar variadas mídias para potencializar o seu próprio aprendizado, a participante acessou o que lhe foi suficiente. Isso indica seletividade diante do que lhe agrada e provoca satisfação, conduta esta que leva a crer que apesar de avaliar o estímulo recebido de forma negativa, fez uso da estratégia da novidade e agradabilidade, acessando, por sua vez, a mídia que julgou suficiente para

desempenhar a tarefa.

Já no grupo B, 100% dos participantes responderam que se sentiram motivados para experimentar novos caminhos e novas mídias, uma diferença de 12,5% em relação ao resultado do grupo A. Acredita-se que tal resultado do grupo B se deva ao fato de que 87,5% dos participantes desse grupo, segundo o questionário de identificação e de hábitos de leitura, costumam ler muito na tela e, dentre eles, 37,5% o fazem em sites específicos de espanhol. Além disso, no questionário de identificação o grupo em sua maioria, avaliou a leitura na tela como necessária e confortável, bem como 37,5% relataram que nunca passaram por uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet. Sendo assim, acredita-se que o grupo B, apesar de não ter recebido o guia de estratégias de leitura, relatou se sentir mais motivado a experimentar novos caminhos e novas mídias. No entanto, deve-se considerar que comparativamente, a superioridade do grupo B, no que se refere a motivação para experimentarem novos caminhos e mídias pode ter sido influenciada igualmente pela falta de letramento, mais detalhadamente pela possível dificuldade em ter foco na leitura. Contrariando as respostas dadas pelo grupo B, os dados da tabela 19 indicam que o grupo B não fez uso de novas mídias, em sua maioria optou pelo vídeo ou vídeo e texto. Por fim, a preferência por não experimentar novas mídias teve um impacto negativo na atividade de leitura, pois limitou o potencial de compreensão dos participantes, resultando em uma síntese textual deficiente e carente de avaliação crítica. A tabela 22 mostra as respostas dos grupos A e B sobre a avaliação da Novidade e agradabilidade para a terceira assertiva, “A organização/ disposição dos elementos me agradou/ me motivou a ler;”

Tabela 22 - Resultado da assertiva 3 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO										
Avaliação da novidade e agradabilidade	gradação em %									
	muito agradável		Agradável		moderadamente agradável		pouco agradável		muito pouco agradável	
3- A organização/ disposição dos elementos me agradou/ me motivou a ler;	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
	50	12,5	0	25	25	37,5	12,5	12,5	12,5	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os resultados do grupo A da tabela 22 para a terceira assertiva: “A organização/disposição dos elementos me agradou/me motivou a ler;”, percebe-se que 75% dos participantes avaliaram positivamente a organização/disposição dos elementos na página, conforme os comentários dos seguintes participantes: PE5 disse que sentiu agradabilidade porque tudo havia sido organizado com intuito didático, “*um ambiente... para aprender...*”; PE2 comentou que foi agradável saber que havia “*recursos audiovisuais disponíveis como propagandas e trailers...*”. Dentre eles, destaca-se que 50% opinaram que acharam muito agradável a organização dos elementos na página. Apenas 25% avaliaram negativamente a disposição dos elementos, conforme comentário do PE7 que não sentiu agradabilidade porque achou a disposição dos elementos “*...cansativa...*”.

No que diz respeito ao grupo B (controle), os resultados da tabela 22 revelam que, igualmente ao grupo A, 75% dos participantes avaliaram positivamente a organização/disposição dos elementos na página, como se segue: PC1: “*...Achei interessante.*”; PC6 que disse que sentiu moderada agradabilidade porque apesar de sentir que elementos como as cores não tinham sido bem usados, sentiu uma agradabilidade moderada pela disposição: “*...bem fácil de achar as informações.*”. Dentre esses participantes, entretanto, apenas 12,5% avaliaram o ambiente muito agradável, como comentou PC8 que explorou o ambiente sem “*maiores ou menores dificuldades e ou grande interesse.*”. Apenas 25%, como no grupo A, avaliaram negativamente a disposição dos elementos, conforme comentário do PE7 que não sentiu agradabilidade porque achou a disposição dos elementos “*...cansativa...*”.

Na situação comparativa, conjectura-se que o grupo A, apesar de ter relatado no questionário de hábitos de leitura que vivenciou experiências ruins buscando informações ou lendo na internet, ou seja, de possuir uma memória negativa de leitura, ele avaliou o estímulo novo de forma mais positiva que o grupo B, que relatou memórias mais positivas de leitura, sentindo agradabilidade perante à organização/ disposição dos elementos, como consta na resposta do PE5: “*A organização do texto, pensando que era um ambiente em que eu me colocaria para aprender, me fez sentir segurança de que ele foi pensado para o estudante, seguindo pontos que se fazem relevantes para esse público.*”. Tal avaliação positiva pode ter sido influenciada pelo evento de letramento ofertado, a

oficina, que abordou a relevância do uso da estratégia da novidade e agradabilidade e que pode ter influenciado no resultado superior deste grupo na atividade de leitura. Além do fato de ter mencionado no questionário de identificação maior prazer na leitura na tela. Segundo Schumann (1997), a motivação em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira está ligada à forma como o aprendiz avalia o material, o professor ou a metodologia como algo novo e agradável, já que os estímulos externos influenciam na criação de memórias positivas que servirão de base para a avaliação de novas experiências.

A tabela 23 mostra as respostas dos grupos A e B sobre a avaliação da novidade e agradabilidade para a quarta assertiva, “Eu realmente gostei de ler neste ambiente.”

Tabela 23 - Resultado da assertiva 4 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO										
Avaliação da novidade e agradabilidade	gradação em %									
4- Eu realmente gostei de ler neste ambiente.	gostei muito		Gostei		gostei moderadamente		gostei pouco		gostei muito pouco	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
	50	12,5	0	25	25	37,5	12,5	25	12,5	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os resultados do grupo A da tabela 23 para a quarta assertiva, percebe-se que 75% dos participantes avaliaram positivamente a experiência de leitura no ambiente proposto, conforme os comentários dos seguintes participantes: PE5 disse que gostou da experiência de leitura porque era “*um ambiente pensado para aprender... pensado para o estudante...*”; PE2 disse que gostou porque “*apresentava os conteúdos de maneira resumida sem poluição*” e “*ler no site não se mostrou algo tão ruim...*”. Dentre esses participantes, destaca-se que 50% opinaram que gostaram muito da experiência de leitura. Apenas 25% avaliaram negativamente a experiência.

No que diz respeito ao grupo B (controle), a Tabela 23 mostra que, para a quarta assertiva, igualmente ao grupo A, 75% dos participantes avaliaram positivamente a experiência de leitura. Dentre eles, apenas 12,5% opinaram que gostaram muito de ler no

ambiente e 37,5% gostaram moderadamente. Tal resultado se reflete nos comentários dos participantes que apesar de opinarem que gostaram da experiência apontam problemas no ambiente, como se segue: PC2: *“O ambiente não tinha nenhum elemento que prejudicasse a leitura, mas também não tinha nenhum elemento que incentivasse a leitura, como uma formatação mais elaborada e uma interface mais moderna.”*; PC3: *“Achei a proposta de um site voltado ao ensino da língua espanhola interessante mas a diagramação da página que poderia ser melhor desenvolvida.”*; PC4: *“Facilita o entendimento e a compreensão do texto.”*; Tais comentários revelam que talvez a experiência de ler no ambiente não tenha sido tão positiva quanto foi para o grupo A, se avaliarmos os comentários dos participantes. Acredita-se que o fato do grupo A ter recebido a instrução de avaliar a novidade e a agradabilidade durante a leitura hipermodal pode ter influenciado na sua avaliação da experiência de leitura e nos comentários positivos, não sofrendo influências ou sendo menos influenciados pelas experiências negativas prévias relatadas no questionário de hábitos de leitura. Isso pode ter contribuído para a leitura e a compreensão do texto, como mostrou os resultados das sínteses do grupo A. Quanto aos que avaliaram negativamente a experiência, destaca-se 25% dos participantes do grupo B que gostaram pouco de ler no ambiente, conforme relata PC7: *“Achei um pouco confuso.”*

Além da escala de gradação usada para responder as assertivas apresentadas nas tabelas 20 a 23, usou-se a escala de avaliação concordo não concordo para a categoria afeto e as avaliações novidade e agradabilidade na tabela 24. Optou-se por trazer essa escala, seguindo o que disse Lemke (2010) que a construção do significado se dá por um viés também tipológico, por categorias/ tipos que possuem relações excludentes disso ou daquilo, e, neste caso, do concordo e não concordo. Na tabela 24, a primeira coluna lista as assertivas do questionário relativas a essas avaliações e a segunda coluna apresenta as respostas dos grupos A e B segundo a escala de verificação concordo/ não concordo para cada uma delas.

Tabela 24 – Resultado das assertivas 5 a 10 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO	
	Escala de verificação em

Avaliação da novidade e agradabilidade	%			
	Concordo		Não concordo	
	A	B	A	B
5- A organização/ disposição dos elementos no ambiente foi nova para mim;	25	37,5	75	62,5
6- Eu preferi seguir o que me pareceu familiar;	37,5	62,5	62,5	37,5
7- A organização do site influenciou a ordem ou a escolha de leitura das linguagens (vídeo/ texto/imagem/ áudio). Justifique.	75	37,5	25	62,5
8- Gostei do ambiente, das cores e da disposição dos elementos.	62,5	50	37,5	50
9- Havia elementos chamativos e/ou relevantes no ambiente.	12,5	62,5	87,5	37,5
10- Me senti motivado a explorar o ambiente mais detalhadamente. Justifique.	75	50	25	50

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as respostas do grupo A, para assertiva cinco da tabela 24 sobre a avaliação da novidade e agradabilidade, “A organização/ disposição dos elementos no ambiente foi nova para mim”, 25% dos participantes informaram que concordam com a assertiva, e, a grande maioria, 75% não concordam. Já em relação ao grupo B, observa-se que 37,5% concordam e 62,5% não concordam com a assertiva. Tal resultado evidencia que os participantes do grupo A se sentiram mais ambientados à organização/disposição dos elementos do ambiente, pois na oficina ofertada eles receberam instrução para averiguar durante a leitura se a organização do ambiente, bem como a disposição dos elementos eram novas, bem como questionar qual memória ela evocava, se ela era familiar ou não, bem como se ela gerava um sentimento positivo ou negativo, diferentemente do grupo B. Isso demonstra que o grupo A fez uso da estratégia de avaliação da novidade e agradabilidade, juntamente com a estratégia organizacional, que se atenta para a organização dos elementos e sua finalidade, o que salienta a relevância da união das variáveis afeto e hipermodalidade na leitura do texto hipermodal.

Para a assertiva seis (6) da tabela 24, “Eu preferi seguir o que me pareceu familiar;” 37,5% dos participantes do grupo A afirmaram que concordam e 62,5% disseram que não concordam com a assertiva. No que se refere ao grupo B, 62,5% concordam e 37,5% discordam da assertiva. Como o grupo A revelou-se mais ambientado à estrutura hipermodal do ambiente testado e mais letrado para ler neste ambiente, mais

da metade dos participantes não seguiu apenas o que lhe parecia familiar, mas buscou explorar mais o ambiente diferentemente do grupo B que, menos familiarizado com a organização hipermodal, apesar de relatar no questionário de identificação e de hábitos de leitura online que tinham o costume de ler em sites específicos em espanhol, se aventurou, conseqüentemente, menos na exploração do ambiente, seguindo, portanto, o que lhe parecera familiar. Acredita-se que tal resultado revela a relevância do guia de estratégias que o grupo A trabalhada na oficina ministrada, o que fez com que 62,5% dos participantes se sentissem mais seguros para navegar e ler no ambiente hipermodal. Baseado em Schumann (1997), a familiaridade nem sempre é um fator positivo, pois pode levar à desmotivação. No caso do grupo A, acredita-se que a motivação para se aventurar em um ambiente desconhecido, munido de estratégias adequadas, como a exploração do que lhes era agradável para potencializar a construção de significado na leitura, contribuiu para que o grupo A obtivesse um desempenho superior na exploração desse ambiente.

Para a assertiva sete da tabela 24, “a organização do site influenciou a ordem ou a escolha de leitura das linguagens (vídeo/ texto/ imagem/ áudio). Justifique.”, 75% dos participantes do grupo A concordam que a organização do ambiente os influenciou na ordem ou na escolha de leitura das linguagens, como observado nos comentários que seguem: PE6: “*Sim, ajudou na orientação.*”; PE4: “*... essa hierarquia de informações me influenciou nas leituras, começando pelo texto, passando pelas imagens, vídeo e áudio.*”; PE7: “*...Sempre que vou assistir ou ler algo, leio primeiro o enunciado que me fala do que aquilo se trata. Nesse caso, o enunciado estava muito pequeno, então cliquei no vídeo e depois de assisti-lo duas vezes é que fui ler o enunciado, para verificar se ele me ajudaria na compreensão do vídeo.*”. Apenas 25% discordam que foram influenciados pela organização, como se segue no comentário de PE2: “*Num geral o site era bem compacto ... não senti que o site me influenciou a ir para determinado conteúdo.*” e do PE5: “*Gostei muito do site e da sua organização. Creio que não tenha influenciado na minha ordem de escolha, porque fui pelo caminho que normalmente sigo ao ler um texto digitalmente. Porém, esse aspecto favoreceu para que eu me sentisse confortável e interessada.*”. Considerando as respostas do grupo B para a assertiva sete, 37,5% dos participantes concordam que foram influenciados pela organização do site, como se segue: PC3: “*...Sobre a influência, como a primeira imagem que tive acesso foi a do vídeo, acredito que tenha me influenciado a começar por ele e pela imagem inicial do mesmo.*”; PC5: “*...Sim, a disposição disponível me influenciou na escolha no acesso a*

alguns conteúdos, pois em um primeiro momento escolhi os primeiros itens das listas disponíveis.”; PC6: “A ordem complementa o que está se buscando.”. Entretanto, 62,5% discordam da assertiva de que se sentiram influenciados pela organização do site, como se segue: PC1: “Não influenciou, pois, quando percebi a extensão vi que não daria para pesquisar tudo ou nadar no site apesar de bastante interessante.”; PC7: “... a exploração se deu pela intenção de encontrar vários elementos para compor a tarefa.”; PC8: “...não influenciou pois optei pelo texto pois na regra solicitava que entrasse em anúncio (texto) antes.”.

Analisando comparativamente os resultados dos grupos, o grupo B relatou que não sentiu que a organização do site lhe influenciou, no que tange à ordem ou à escolha das mídias. Acredita-se que tal resultado se deva à falta de letramento do grupo B para leitura no ambiente hipermodal. Lemke (2010) afirma que “Nenhuma tecnologia é uma ilha”, pois ela está sempre estabelecendo relações mais amplas com outras tecnologias e práticas culturais que potencializam os significados. Assim, nenhum ambiente será construído pelo designer sem propósitos, tampouco, como igualmente reforça Selber (2004), desprovido de intenção, culturas, forças institucionais, perspectivas dominantes e contextos de uso. Dessa forma, os participantes do grupo A que participaram do evento de letramento e foram instruídos a usar o guia de estratégias de leitura proposto, estavam mais alertas para o fato de que não existe um design neutro em se tratando principalmente da hipermodalidade, na qual a liberdade do leitor é cerceada pelos caminhos ofertados pelo autor. Sendo assim, pode-se afirmar que o afeto influencia a escolha dos caminhos percorridos, já que influencia a escolha da leitura das linguagens, das mídias (vídeo/texto/imagem/ áudio).

Para a oitava assertiva, “Gostei do ambiente, das cores e da disposição dos elementos.”, 62,5% dos participantes do grupo A gostaram do ambiente, das cores e da disposição dos elementos, como se segue: PE4: “Achei o site bem organizado, compartimentado em temáticas relacionadas ao ensino de línguas...”; PE5: “Achei o ambiente, a organização dos itens e as cores extremamente favoráveis ao aprendizado, sem elementos muito coloridos que poderiam contribuir para uma poluição visual do site. Por essas razões, agradaram-me muito...”. Entretanto, 37,5% não gostaram do ambiente, como se segue: PE2: “Senti que o ambiente tinha tons neutros em relação às cores justamente por não ser direcionado só a estudantes de língua espanhola (havia um menu que possibilitava acessar conteúdos de outras línguas que se desejava aprender), por

isso o site tentava fazer referência ao país que fala a língua desejada através de imagens. No geral, o site apresentava informações muitas vezes repetitivas, porém de maneira bem concentrada. Achei um tanto quanto cansativo ter que ler todos os textos para encontrar algo que queria. Senti falta de mais informações visuais como um menu de navegação (que se encontrava escondido no topo da página) ou ícones maiores no centro próximo aos textos e aos links de navegação.”; PE3: *“Os elementos não me chamaram muito a atenção. Acredito que poderiam estar mais bem organizados.”*; PE8: *“Achei apenas muito simplista. Acredito que poderia ter um layout melhor...”*.

No que se refere às respostas do grupo B para a oitava assertiva, 50% dos participantes gostaram da disposição dos elementos, como se segue: PC4: *“Sim, o site é organizado...”*; PC5: *“Gostei da organização do site, achei bem explicativo em relação a disposição dos tópicos principais e intuitivo nos conteúdos específicos...”*; PC6: *“Achei que a plataforma é bem simples e didática para encontrar as informações necessárias.”*; PC7: *“Gostei do ambiente e suas cores, elementos. As figuras de lugares turísticos.”*. Porém, 50% não gostaram do ambiente, como se segue: PC2: *“Não gostei da organização. Achei confusa e pouco orientada a uma experiência de navegação fluída pelo usuário...”*; PC3: *“... pode ser melhorado em relação a diagramação gráfica...Achei os tons de cinza pouco chamativos e não me prenderiam no site.”*; PC8: *“Há algumas bandeiras dos países para indicar o idioma. Porém, não é um ambiente tão UX como de bancos digitais, por exemplo. A disposição, e aparência do ambiente é mais amadora.”*.

Analisando os resultados obtidos, percebe-se que o grupo A foi o que sentiu mais agradabilidade pelo ambiente, pelas cores e disposição dos elementos. Acredita-se que tal sentimento deva-se também por uma avaliação positiva do grupo A da leitura em espanhol na tela relatado no questionário de identificação e de hábitos de leitura online, levando-se em consideração que os estímulos internos, segundo Schumann (1997), construídos com as experiências vividas anteriormente, influenciam os sentimentos de novos estímulos. Os dados indicam que o grupo A se sentiu mais motivado para se envolver na atividade de leitura, engajando-se mais cognitivamente. Além disso, notou-se que apesar de 37,5% desses participantes não terem gostado do ambiente, das cores e da disposição dos elementos, eles não deixaram de avaliar o que sentiram, fazendo, portanto, uso da estratégia de avaliação da agradabilidade, como pode-se comprovar nas expressões utilizadas pelos participantes PE2: *“...senti que ...achei um tanto quanto cansativo ter que ler...”*; PE3: *“...não me chamaram muita atenção...”*; PE7: *“... é fácil perder o foco...”*.

Para Schumann (1997) a agradabilidade é algo individual, variando de pessoa para pessoa, sendo que uns podem apreciar determinado evento, objeto ou metodologia, enquanto outros não. No entanto, o modo como cada indivíduo avalia esses estímulos é o que determina o potencial de aprendizagem da língua-alvo. O prazer e a agradabilidade podem ser impulsionados pela motivação intrínseca, ou seja, pela habilidade do professor em estimular o aprendiz a mobilizar seus interesses e recursos em direção a seus próprios objetivos. No caso desta pesquisa, a oficina desempenhou um papel relevante ao motivar os participantes do grupo A a transformarem algo que inicialmente pode ter sido visto como menos agradável em uma motivação intrínseca, relacionada a seus objetivos subjetivos.

Para a quinta assertiva, “Havia elementos chamativos e/ou relevantes no ambiente.”, 12,5% dos participantes do grupo A concordaram que havia elementos chamativos ou relevantes, mas, a grande maioria, 87,5% discordaram, como argumentou PE6 que disse que o ambiente era “sem muitas cores misturadas e utilizou tons leves com boa formatação de letras para leitura.”; PE8: *“Não identifiquei elementos chamativos. O site é simples, assim como sua formatação. Também não percebi uma poluição visual...”*. Considerando as respostas do grupo B, 62,5% identificaram elementos chamativos, como se segue: PC4: *“Um ambiente com muitas informações, colorido e ordenado...Os elementos que mais me chamaram a atenção foi a possibilidade de assistir vários trailers de filmes...”*, enquanto 37,5% dos participantes discordaram que havia elementos chamativos, como se segue: PC2: *“Creio que o design poderia ser melhorado para padrões atuais de interface educacional, como mudança na disposição das informações e cores mais amenas... Não me recordo de nenhum elemento que tenha me chamado atenção além dos conteúdos.”*.

Acredita-se que tais resultados revelam que o grupo A se mostrou mais preparado para a leitura no ambiente hipermodal, pois a grande maioria dos participantes não identificou elementos chamativos e/ou relevantes no ambiente. A estrutura hipermodal do site motiva o leitor a fazer uma leitura não sequencial, bem como não permite que se siga uma ordem hierárquica e sequencial das seções textuais. Não há, portanto, divisões entre estruturas primárias e secundárias. Ele não possui um eixo central ou um ponto de destaque que sugira ser mais relevante e, portanto, merecedor de atenção. Cabe, portanto, ao leitor, com base em seus interesses e objetivos, selecionar e estabelecer relações entre as informações multimodais disponibilizadas na construção do sentido. Em contrapartida,

o grupo B curiosamente encontrou um número acentuado de elementos chamativos, com muitas informações e colorido, os quais levaram, inclusive, a participante PC1 a se perder durante a navegação, como se segue: PC1: *“Achei o site interessante, porém como não tive tempo para navegar não pude observar com mais calma. Achei interessante.”*. Acredita-se que tal comentário aponta a falta de letramento para a leitura do texto hipermodal, que possui uma estrutura interativa e multimodal e que, portanto, demanda novas estratégias de leitura. Schumann (1997) aponta que elementos chamativos e relevantes quando avaliados como estímulos novos e inesperados podem chamar a atenção do aprendiz. Contudo, como o grupo A já se sentia mais familiarizado com a leitura na tela, eles não foram impactados pelos elementos chamativos notados pelo grupo B.

Para a última e sexta assertiva da tabela 24, *“Me senti motivado a explorar o ambiente mais detalhadamente. Justifique.”*, 75% dos participantes do grupo A concordaram com a assertiva, como se seguem nas seguintes justificativas: PE1: *“Sim. Na tela principal, por aparentemente mostrar todas as ferramentas que o site proporciona, causa curiosidade para explorar as outras formas de estudo que ele proporciona.”*; PE2: *“Sim... o site não apresentava nenhum dificultador para atingimento do meu objetivo.”*; PE4: *“Sim. Por ser muito organizado, com informações textuais objetivas e hierarquizadas, tive vontade de ver o que havia em cada aba do site e ver como estavam dispostas as demais informações.”*; PE5: *“Sim. Como gostei da forma como o site se organiza e disponibiliza diversas ferramentas úteis para ler uma língua estrangeira, senti motivação para explorar aquele ambiente e ver quais outras possibilidades eu teria para situações futuras.”*; PE6: *“Sim, o site é bem limpo de informações adicionais, mas podia colocar algumas correlações com o tema espanhol.”*. Contudo, 25% dos participantes discordaram, como nota-se nos seguintes comentários: PE7: *“Não muito, as cores, a fonte pequena, o layout e os anúncios fazem com que a página se torne cansativa e por isso eu quis entender o vídeo rápido para poder sair da página.”* e PE3: *“Não. Acredito que principalmente a página inicial, poderia ter mais informações.”*. Considerando as respostas do grupo B para a sexta assertiva, 50% dos participantes concordam que se sentiram motivados a explorar o ambiente mais detalhadamente, como se segue: PC1: *“Gostaria sim, achei bastante informações que poderão ser bem úteis principalmente quando pensamos em viagem.”*; PC6: *“Sim, o site impulsiona você a explorar o ambiente, com as informações disponíveis.”*; PC7: *“Sim,*

as abas superiores são um convite para maior integração com o que a página oferece.”; PC8: *“Sim, pois estou estudando espanhol e o ambiente tem exercícios propostos interessantes.”;* e 50% dos participantes discordaram da assertiva, como se segue: PC2: *“Não muito. Cliquei nos outros links, mas vi que eles me levaram para páginas fora do material proposto.”;* PC3: *“Não. Acredito que se tivesse mais imagens e movimento, teria me chamado mais a atenção em explorar.”;* PC4: *“... em função de estar em uma “prova”, procurei não perder muito tempo.”;* PC5: *“Não muito, mas explorei com o objetivo de coletar informações que talvez fossem necessárias para responder a esse questionário.”.*

Analisando os resultados, percebe-se que os grupos tinham motivações anteriores à leitura, como por exemplo o objetivo de realizar a síntese textual proposta pela atividade, bem como suas experiências anteriores, sejam elas positivas ou negativas. Além disso, havia as motivações que foram despertadas durante a leitura através do contato com a hipermodalidade, seja pela disposição/organização dos elementos, cores, vestimentas e/ou outros aspectos presentes na interface do ambiente.

Os resultados apontam que o grupo A se mostrou mais motivado que o grupo B em explorar o site mais detalhadamente. Esses dados revelam que o grupo A avaliou a novidade e a agradabilidade que sentiam durante a leitura, levando em consideração não somente as motivações externas, oriundas do contato com a hipermodalidade, senão avaliando as memórias anteriores, sentiram motivação pela novidade, bem como se o que se apresentava como novo tinha a ver com o seu objetivo de leitura, como pode-se notar no comentário do PE8: *“Sim, pois quis saber do que se tratava o site. Apesar de acreditar ser possível melhorar o layout, foi fácil interagir com o site. A facilidade para explorar foi um grande motivador.”.* Portanto, vale a pena ressaltar que a instrução recebida foi um diferencial para que eles se sentissem seguros, motivados, curiosos pela novidade. Parafraseando Schumann (1997), a oficina funcionou como uma motivação extrínseca que ensinou a avaliar com segurança e conforto os estímulos advindos da hipermodalidade.

Os resultados sobre a avaliação do objetivo/necessidade são apresentados na tabela 25. Nela, a primeira coluna lista as assertivas do questionário relativas a essas avaliações e a segunda coluna apresenta as respostas dos grupos A e B segundo a escala de verificação concordo/ não concordo para cada uma delas.

Tabela 25 – Resultado das assertivas 1 a 6 sobre a avaliação do objetivo/necessidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO				
Avaliação do objetivo/necessidade	Escala de verificação em %			
	Concordo		Não Concordo	
	A	B	A	B
1- Eu tinha um objetivo claro ao iniciar a leitura;	87,5	100	12,5	0
2- O objetivo para a leitura foi direcionado pelo professor ou outras pessoas que julgo importantes;	100	100	0	0
3- Eu persegui este objetivo durante a leitura;	100	100	0	0
4- O que li atendeu aos meus objetivos;	100	100	0	0
5- As mídias/as informações textuais que selecionei foram necessárias para a compreensão textual;	100	87,5	0	12,5
6- Me senti apto para desempenhar a tarefa de leitura;	100	87,5	0	12,5

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as respostas dos grupos, para a primeira assertiva da tabela 25 sobre a avaliação do objetivo/necessidade, “Eu tinha um objetivo claro ao iniciar a leitura;”, observa-se que 87,5 dos participantes do grupo A disseram que tinham um objetivo claro ao iniciar a leitura, enquanto 100% dos participantes do grupo B responderam positivamente. Para a segunda assertiva “O objetivo para a leitura foi direcionado pelo professor ou outras pessoas que julgo importantes;”, ambos os grupos obtiveram 100% dos participantes com resposta positiva. Para a terceira assertiva “Eu persegui este objetivo durante a leitura;” também 100% dos participantes de ambos os grupos responderam que perseguiram. Para a quarta assertiva “O que li atendeu aos meus objetivos;” novamente ambos os grupos obtiveram 100% de respostas positivas.

Analisando os dados que se referem ao objetivo de leitura, ambos os grupos tinham um objetivo claro ao iniciar a leitura, já que eles foram instruídos a realizar uma tarefa específica proposta pelo professor, como acessar o site, procurar por um anúncio específico, explorar o ambiente para obter informações para uma síntese sobre o tema do anúncio e responder aos questionários sobre a experiência de leitura. Todos os participantes relataram que perseguiram esse objetivo durante a leitura, demonstrando manter o foco para desempenhar a tarefa requerida. Porém, o grupo A destaca-se, em sua

grande maioria, por aventurar-se pelo site quando terminaram a tarefa solicitada, ou mesmo antes de começá-la, por julgar-se confiante e, portanto, capaz de cumpri-la, como mostram as seguintes justificativas: PE1: *“Primeiro busquei a parte onde estavam os anúncios para localizar o texto solicitado e depois naveguei sobre as outras ferramentas do site .”*; PE2: *“O meu objetivo de leitura foi interpretar o vídeo, tentando identificar sua ideologia e sobre o que tentava me convencer. Depois de entender o que o texto pretendia, naveguei pelo site.”*; PE3: *“Primeiro acessei o objetivo de leitura proposto, e depois me aventurei pelo site para descobrir se os demais vídeos eram estruturados da mesma forma.”*; PE4: *“Meu objetivo foi encontrar o anúncio, mas me aventurei pelo site antes de acessá-lo, já que, intuitivamente esperava encontrá-lo ao clicar no botão ‘Anúncios’. Tive essa vontade pois o site é organizado de forma intuitiva.”*; PE5: *“Meu objetivo era compreender do que se tratava aquele anúncio e, apesar de ter me mantido focada nesse propósito, ao entrar no dicionário de Língua Espanhola para checar duas palavras, acabei me interessando pela ‘palavra do dia’. Assim, brevemente acessei esse item para sanar minha curiosidade.”*; PE6: *“Li o início do texto, vi a imagem do vídeo e depois passei para ver o vídeo, logo após complementei o restante da leitura do texto pelo link que existia na tela.”*; PE7: *“Consegui compreender e buscar meu objetivo de leitura, que era simplesmente compreender o próprio texto e do que ele trata...”*; PE8: *“Me mantive atento ao objetivo de leitura. Após ter visto o que me foi orientado, me aventurei pelo site para entender sobre o que o site oferecia, qual a finalidade do site e o que está disponível.”*. Schumann (1997) argumenta que os estímulos quando são avaliados como possíveis de enfrentamento por aprendizes que tem objetivos concretos, seu nível de proficiência na língua-alvo melhora porque eles se sentem capazes, mais confiantes. Essas justificativas retratam que o grupo A por se sentirem mais letrados, logo, se sentiram motivados e mais curiosos em explorar o ambiente, como ressaltado também na análise dos dados das tabelas 20 e 21. Em contrapartida, no grupo B somente dois participantes se sentiram dessa forma, como consta nas seguintes justificativas: PC5: *“Em um primeiro momento me atentei ao objetivo de acessar e compreender o anúncio, mas, depois disso, explorei alguns aspectos do site.”*; PC8: *“O objetivo foi seguir as 5 regras do texto de orientação. No entanto, como restou tempo, naveguei pelo site.”*

Ainda sobre a tabela 25, no que tange à avaliação da necessidade, para a assertiva cinco *“As mídias/ as informações textuais que selecionei foram necessárias para a compreensão textual;”*, o grupo A obteve 100% dos participantes com resposta

afirmativa, enquanto o grupo B obteve 87,5% de respostas positivas. Para a assertiva seis “Me senti apto para desempenhar a tarefa de leitura;”, o grupo A também obteve 100% de respostas afirmativas dos participantes, enquanto o grupo B obteve 87,5% das respostas afirmativas de seus participantes.

Concluindo, tanto os resultados do grupo A quanto do grupo B indicam que os participantes sentiram que as mídias selecionadas no momento da leitura foram necessárias para a compreensão textual e também se sentiram aptos em desempenhar a tarefa, como se segue: PE1: *“Como a fala era bem rápida, em alguns trechos tive dificuldade para compreender. Com a leitura do texto transcrito no final deu para entender o que não havia sido possível no vídeo.”*; PE7: *“Eu assisti ao vídeo por 3 vezes. Depois disso, olhei toda a página para me certificar que não havia outras informações. Havia apenas um pequeno texto enunciando de que se tratavam o vídeo e a atividade proposta, mas ele não acrescentou na minha interpretação do vídeo em si.”*. Schumann (1997) postula que quando os estímulos são avaliados em relação à sua necessidade e se ele é visto como passível de enfrentamento, o aprendiz de LE aprende mais. Sendo assim, pode-se dizer que o grupo A fez uso da estratégia performativa, especificamente relacionada à variável afetiva que analisa o objetivo/necessidade, e, portanto, a síntese apresentada por este grupo foi mais satisfatória. Já a maioria do grupo B, por mais que tenha dito que acessou as mídias que julgou importante e se sentiu apto para desempenhar a tarefa, faltou letramento digital, em particular, segundo Selber (2004), funcional, ou seja, saber situar-se em um ambiente, navegar e fazer uso efetivo da tecnologia a seu favor, como pode-se notar no comentário da PC1: *“Site interessante porém não deu tempo para navegar o suficiente; gostei... Não concordei alguns itens pois não pude ouvir e nem ver.”* e da PC2: *“Só acessei a página do vídeo e a página do texto. As páginas da imagem e áudio não acessei (não encontrei).”*. Como resultado, devido à falta de letramento, a síntese do grupo B também não foi satisfatória, como foi observado na subseção anterior.

Finalizando, os resultados da variável afeto sobre a avaliação da norma/autocompatibilidade são apresentados na tabela 26. No quadro, a primeira coluna lista as assertivas do questionário relativas a essas avaliações e a segunda coluna apresenta as respostas dos grupos A e B segundo a escala de verificação concordo/ não concordo para cada uma delas.

Para a primeira assertiva “Eu percebi elementos da cultura espanhola? Quais?”,

pode-se notar que 75% dos participantes do grupo A disseram que perceberam, como se segue nas seguintes justificativas: PE1: “...o que foi de maior destaque para mim foram a linguagem corporal e os ambientes onde se passa o vídeo.”; “Visualizei apenas imagens, aparentemente de forma aleatória, de lugares em países onde se fala a língua espanhola.”; PE2: “Apenas as imagens que faziam referência às cidades espanholas. As demais referências, se existiram estavam no texto e nos vídeos apresentados, porém, por não ser familiarizado com esta cultura, não as percebi.”; PE3: “Sim. As imagens/fotografias eram de culturas espanholas.”; PE4: “O ambiente traz em sua home textos em espanhol, uma imagem que remete a Espanha ou outro país de língua espanhola (como o México, Cuba), e internamente traz textos, matérias de jornais, vídeos de países de língua espanhola e com nativos, sendo assim, é possível ter contato direto com a cultura espanhola, e também com a de outros países de língua espanhola. Senti falta das cores em referência a Espanha, mais diretamente, no layout do site.”; PE5: “Somente identifiquei as imagens que passaram, mas nada específico da cultura espanhola.”; PE6: “Não percebi no site nada diretamente relacionado à cultura espanhola, com exceção dos vídeos que estavam disponíveis. Percebi ao explorar o site, que poderia encontrar muitas coisas relacionadas à cultura em outros vídeos...”. Já o grupo B, somente 37,5% de seus participantes disseram que notaram algum elemento da cultura espanhola, como se segue: PC1: “Tinha algumas fotos, mas não lembro.”; PC4: “A parte cultural que pode ser vista em texto, vídeos, sons, etc.”; PC5: “Existe um tópico específico para cultura no site que disponibiliza fragmentos de documentários e vídeos promocionais sobre a Espanha.”. Para a segunda assertiva, “O ambiente de leitura e as linguagens selecionadas (verbal, sonora, visual) foram relevantes para o meu aprendizado de espanhol.”, 100% dos participantes de ambos os grupos afirmaram que as linguagens acessadas no ambiente foram relevantes para o seu aprendizado de espanhol. No entanto, essa afirmação não se comprova no grupo B, pois, apesar de ter mencionado que utilizaram as linguagens disponibilizadas para compreender o anúncio, eles não apresentaram os tópicos esperados na síntese apresentada.

Para a terceira e última assertiva “Na sua opinião, este ambiente foi construído para o ensino de espanhol? E o texto lido? Justifique.”, 100% dos participantes do grupo A afirmaram que o ambiente e o texto lido foram construídos para o ensino de espanhol, conforme as seguintes justificativas: PE1: “Acredito que sim. Não foi difícil encontrar o que estava buscando e passando rapidamente pelas outras ferramentas parecia promover

boas formas de aprendizado... ”; PE2: “... sim para exercitar a língua estrangeira. Pelo menos todos os links e partes do site que acessei apresentavam conteúdos em espanhol seguidos de atividades relacionadas a ele incluindo o texto lido.”; PE3: “Na minha opinião sim, pois a cada vídeo tinha-se perguntas sobre o tema tratado.”; PE4: “Mais ou menos, acredito que o ambiente foi desenvolvido para o ensino de línguas para estrangeiros, em geral, preza pela informação técnica com credibilidade e limita o espaço de anúncios e banners publicitários. A página é muito intuitiva e a facilitação de ensino da língua é fluída e organizada por temas.”; PE5: “Considerando que o ambiente apresenta um layout confortável, didático e até mesmo com conexões favoráveis para o aprendiz do espanhol (como o acesso ao dicionário por hiperlinks, a disponibilização do áudio transcrito, exercício a ser realizado juntamente à resposta), além de apresentar verbalmente que se dirige para os aprendizes, creio que foi construído pensando na aprendizagem dessa língua.”; PE6: “Sim, o texto também, porque utilizou um vídeo e complementou com o texto explicativo do que foi no vídeo .”; PE7: “O ambiente é bem pobre em fatores que enriquecem a aprendizagem, por isso, não acho que seja adequado para o ensino de espanhol.”; PE8: “Sim, percebi que o ambiente é todo para o ensino de espanhol e o texto lido é um dos exercícios que o site oferece para melhorar a escuta dos estudantes. ”.

No grupo B, igualmente, 100% dos participantes disseram que o ambiente e o texto foram construídos para o ensino de espanhol, como se segue: PC1: “*Creio que sim pelo que pude observar. Tem muito para ser explorado quem precisa de espanhol.*”; PC2: “*Sim, porém acredito que possa haver melhorias para deixar a interface um pouco mais clara. O ponto do vídeo e do texto estarem em páginas separadas, faz com que não se saiba da existência um do outro sem que haja a ação do usuário de entrar em mais de um link no momento da procura, eles poderiam estar na mesma página ou ter uma informação clara que direcione um para o outro.*”; PC3: “*Sim, o site aparenta ser direcionado ao ensino de espanhol. O texto é a transcrição de um anúncio mas claramente funciona como base para aulas de leitura e interpretação.*”; PC4: “*Na minha opinião, o ambiente pode sim ser usado para o ensino de espanhol. Acredito que o texto também, mesmo que eu não tenha lido.*”; PC6: “*Sim, ambiente muito didático, pois além do vídeo, tem o texto e o áudio.*”; PC7: “*Sim o ambiente é totalmente didático com várias informações, o texto tem objetivo de associar palavras cotidianas para ampliar a linguagem.*”; PC8: “*Sim. Afinal, ao navegar pelo site, aprendi novas palavras dentro de*

contextos.”.

Analisando os dados da tabela 26, percebe-se que ambos os grupos relataram que independente das linguagens utilizadas para desempenhar a tarefa, elas foram relevantes no seu aprendizado. Isto leva a crer que eles sentiram que a tarefa desempenhada era passível de enfrentamento e que seu desempenho deveria ser satisfatório. Entretanto, observa-se que o grupo A demonstrou maior superioridade no quesito avaliação da norma/autocompatibilidade, já que grande parte do grupo avaliou o estímulo recebido, seja por meio do contato com o ambiente ou da leitura do texto digital, observando padrões culturais e normas sociais já conhecidos. Os participantes do grupo A relataram ainda que o site foi construído para o ensino de línguas estrangeiras e questionaram a sua má qualidade, bem como avaliaram a organização do site e de seus elementos, se o ambiente lhe era agradável ou não. Já no grupo B, apenas um participante questionou o fato do texto lido ser autêntico, julgando-o inapropriado, portanto, para o ensino do espanhol, como pode-se notar na resposta do participante PC5: *“Sim, o ambiente foi construído para o ensino de espanhol. Já o texto não foi construído com o propósito de ensinar espanhol, visto que é uma campanha publicitária. Ademais, o ator do anúncio fala extremamente rápido, logo, acredito que foi idealizado para falantes nativos do espanhol.”*.

Tabela 26 - Resultado das perguntas 1 a 3 sobre a avaliação da norma/autocompatibilidade da categoria afeto do questionário de avaliação

AFETO				
Avaliação da norma/autocompatibilidade	Escala de verificação em %			
	Concordo		Não Concordo	
	A	B	A	B
1- Eu percebi elementos da cultura espanhola? Quais? ;	75	37,5	25	62,5
2- O ambiente de leitura e as linguagens usadas (verbal, sonora, visual) foram relevantes para o meu aprendizado de espanhol?;	100	100	0	0
3- Na sua opinião, este ambiente foi construído para o ensino de espanhol? E o texto lido? Justifique.;	100	100	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os dados obtidos na questão 4, segundo a tabela 27, “Marque as estratégias que você se lembra ter usado durante a leitura dos textos”, observa-se que para o grupo A, 50% dos participantes disseram que ficaram atentos ao vocabulário-chave do texto e que inferiram o significado das palavras desconhecidas pelo contexto; 37,5% relataram ter feito uso de ferramentas como dicionários, chats, fóruns ou tradutores para a compreensão do vocabulário desconhecido; 100% disseram que ficaram atentos à organização do ambiente, por exemplo, ao uso de linguagens (verbal, sonora e visual), padrões de cores, tamanho de fonte, uso de pop-ups, links; 25% disseram que identificaram o autor/designer e/ou participantes; 87,5% disseram que ficaram atentos aos seus sentimentos em relação ao que estavam lendo; 100% disseram que tiveram um objetivo de leitura e uma visão crítica do que estavam lendo para identificar vozes, ideologias e tentativas de persuasão nas várias linguagens (verbal, visual, sonora); e ficaram atentos à organização das linguagens e sua influência na motivação para ler, para explorar o texto, e a mensagem que se queria transmitir. Já para o grupo B, 87,5% disseram atentar-se ao vocabulário-chave do texto; 62,5% disseram que inferiram pelo contexto as palavras desconhecidas; 12,5% disseram que fizeram uso de ferramentas como dicionários, fóruns ou tradutores para compreender vocabulário desconhecido; 12,5% ficaram atentos à organização do ambiente e ao uso de linguagens, padrões de cores, etc.; Nenhum participante identificou o autor/designer e/ou participantes; 25% ficou atento aos próprios sentimentos em relação ao que está lendo; 62,5% disse ter tido um objetivo de leitura e uma visão crítica sobre o que leu; e por fim, 50% ficou atento à organização das linguagens e como ela influencia a motivação para ler, para explorar o texto e a mensagem que se quer transmitir.

Tabela 27: - Resultado da pergunta 4 sobre quais estratégias se lembram ter usado do questionário de avaliação

Questão 4 do questionário de avaliação		
4- Marque as estratégias que você se lembra ter usado durante a leitura dos textos.	A	B
A- Ficar atento ao vocabulário-chave do texto;	50	87,5
B- Inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto;	50	62,5

C- Fazer uso de ferramentas (dicionários, chats, fóruns ou tradutores) para a compreensão do vocabulário desconhecido;	37,5	12,5
D- Ficar atento à organização do ambiente, por exemplo, ao uso de linguagens (verbal, sonora e visual), padrões de cores, tamanho de fonte, uso de pop-ups, links;	100	12,5
E- Identificar o autor/designer e/ou participantes;	25	0
F- Ficar atento aos seus sentimentos em relação ao que está lendo. Por exemplo, você se sente confortável ou motivado em seguir caminhos novos ou familiares? Você está gostando de ler no ambiente e a temática lhe provoca satisfação?;	87,5	25
G- Ter um objetivo de leitura e uma visão crítica do que está lendo para identificar vozes, ideologias e tentativas de persuasão nas várias linguagens (verbal, visual, sonora);	100	62,5
H- Ficar atento à organização das linguagens e como isso influencia sua motivação para ler, para explorar o texto, e a mensagem que se quer transmitir.	100	50

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos resultados obtidos, percebe-se que o grupo A indica melhores resultados quanto ao uso de estratégias que o grupo B, pois o grupo A foi além das estratégias tipológicas, relacionadas à significação das palavras desconhecidas ou palavras-chave, como o fez o grupo B. Além disso, os dados do grupo A revelam que fizeram uso das estratégias de leitura para o texto hipermodal ensinadas na oficina, levando em consideração tanto a hipermodalidade quanto a afetividade, pois percebe-se que avaliaram o que estava aparente e lhes parecia novo e agradável, voltando a atenção para a organização do ambiente, para as linguagens usadas, os padrões de cores, uso de pop-ups, links, etc., Também, percebe-se que avaliaram os discursos, vozes e ideologias e como eles se enquadravam ao objetivo de leitura que estavam perseguindo, bem como se esses padrões sociais e culturais pertenciam à língua espanhola, demonstrando maior capacidade crítica. Além disso, notou-se que estiveram mais atentos aos seus próprios sentimentos em relação ao que estavam lendo, no que tange também à organização das

linguagens e como isso influencia na motivação para ler, para explorar o texto e para compreender a mensagem que se quer transmitir com o ambiente, o texto, os elementos da interface, etc.

Esses dados confirmam o que também se constatou na Atividade de leitura no ambiente hipermodal, já que os dados colhidos através da síntese textual indicam um melhor desempenho do grupo A que fez uso das estratégias para a leitura do texto hipermodal, ensinadas na Oficina, como avaliado anteriormente na tabela 9. O grupo A não se ateu somente à temática central, hábitos saudáveis, mas argumentou que o texto era um anúncio publicitário que tentava desconstruir a ideia de que nem todos os hábitos saudáveis que circulam na mídia são possíveis de se colocar em prática ou por falta de tempo, ou porque são questionáveis, desconstruindo uma verdade absoluta de que os refrigerantes fazem mal à saúde, defendendo o seu consumo. É notório que o grupo A analisou o que estava aparente, identificando a temática central, bem como o que era performativo, percebendo que o texto é um anúncio publicitário que questiona os estilos de vida saudáveis que circulam na mídia, com o intuito de vender a ideia de que não se deve seguir tudo que nos dizem sobre hábitos porque eles são questionáveis e o melhor é beber refrigerante light porque possuem menos calorias.

No capítulo seguinte, são trazidas as considerações finais, que abrangem as contribuições práticas, teóricas e metodológicas, bem como as limitações deste estudo.

5 CONCLUSÃO

O objetivo desta tese foi investigar estratégias para a leitura do texto hipermodal em língua estrangeira, em particular em língua espanhola, a fim de construir um guia de estratégias que oriente e instrumentalize o leitor digital. Para tal, realizou-se um experimento de leitura conduzido com 16 alunos de espanhol como língua estrangeira de duas empresas de juiz de Fora, divididos em dois grupos: experimental e controle. O grupo experimental, com oito (8) alunos, participou da oficina de estratégias de leitura para o texto hipermodal e o grupo controle, também com oito (8) alunos, não recebeu nenhuma instrução. Comparou-se os resultados dos grupos obtidos na atividade de leitura e nos questionários.

Na tese, foi adotada a abordagem mista de pesquisa - quantitativa e qualitativa para alcançar os seguintes objetivos:

- 1) identificar por meio de questionário quais estratégias de leitura alunos de língua espanhola instrumentalizam para a leitura do texto digital;
- 2) elaborar um guia de estratégias para a leitura do texto hipermodal com base nos resultados obtidos nos questionários e na teoria que fundamenta a presente pesquisa;
- 3) testar a eficiência do guia proposto para a leitura do texto hipermodal em língua espanhola.

Com base na teoria de Lemke (2002), derivou-se as seguintes estratégias de leitura testada no experimento: aparente, performativa e organizacional, e dentro de cada uma delas, contemplou-se, na forma de perguntas, outras estratégias hipermodais, derivadas da Teoria de Gomes (2019), e afetivas, derivadas da Teoria de Schumann (1997). Optou-se por essa organização para facilitar a apresentação da proposta bem como a orientação aos leitores. No entanto, as categorias hipermodalidade e afeto foram testadas separadamente nos instrumentos de pesquisa e na análise de dados, visando verificar a validade de tais categorias na leitura do texto hipermodal.

A análise dos dados revelou que, antes da exposição do grupo A (experimental) às estratégias propostas, tanto o grupo A (experimental) quanto o grupo B (controle) relataram, curiosamente, no questionário de identificação e hábitos de leitura, o uso predominante de estratégias provenientes da leitura de textos impressos, e estratégias relacionadas à navegação.

Após a exposição às estratégias de leitura, o grupo A (experimental) mostrou desempenho superior na atividade de leitura, quando comparado ao grupo B (controle), pois abordou todos os tópicos considerados importantes para a construção da síntese e realizou uma leitura mais aprofundada e crítica. Tal resultado indica que as estratégias propostas e ensinadas ao grupo A na oficina de leitura contribuíram para o melhor desempenho deste grupo na atividade de leitura.

A análise dos dados do questionário que avaliou a oficina de leitura ministrada corrobora a relevância das estratégias propostas. No geral, os alunos do grupo A (experimental) relataram ter usado o guia de estratégias proposto e ensinado na oficina para realizar a atividade de leitura, e que ele foi de fundamental importância para a navegação e a compreensão do texto hipermodal. Mais detalhadamente, na atividade de leitura, eles buscaram avaliar e relacionar o que está aparente e relevante no texto, e contém discursos, valores e ideologias. Além disso, eles analisaram a organização dos elementos e como eles se relacionam entre si, levando em consideração também seus sentimentos ao navegar e ler no ambiente hipermodal.

A análise dos dados do questionário que objetivou avaliar, na perspectiva dos participantes, a experiência de leitura, com destaque para as estratégias usadas pelos alunos na atividade de leitura tanto do grupo A (experimental) quanto do grupo B (controle) igualmente corroboram a relevância do guia de estratégias proposto. Os dados coletados foram analisados com base nas categorias hipermodalidade e afeto. Os resultados revelam, de forma geral, que o grupo A (experimental) se beneficiou do uso das estratégias aprendidas ensinadas na oficina ministrada, o que se reflete em um desempenho superior na atividade de leitura.

Na categoria hipermodalidade, o grupo A (experimental) demonstrou letramento digital crítico ao perceber as relações de poder e ideologias presentes no anúncio que foi lido, assim como suas implicações para o indivíduo e a comunidade em que estão inseridos. No entanto, ao considerar as respostas do grupo B (controle), é perceptível que os alunos não demonstraram a mesma criticidade ao não reconhecerem que o texto lido se tratava de um anúncio publicitário cuja finalidade era promover um determinado produto/marca, neste caso, a Coca-Cola, com o objetivo de persuadir o leitor a adquiri-lo. Além disso, apesar de ambos os grupos A (experimental) e B (controle) relatarem perceber a disposição e as relações entre os elementos e as diferentes linguagens na construção do sentido, os participantes do grupo A, em sua maioria, destacam-se por

perceberem que tal organização dos elementos na página influenciou sua leitura e, conseqüentemente, sua compreensão.

No que diz respeito à categoria afeto, é importante destacar que o grupo A demonstrou maior motivação em explorar o site de forma mais aprofundada em comparação ao grupo B, apesar de quase todos os participantes do grupo A (87,5%) já terem vivenciado alguma experiência negativa durante leituras ou buscas por informações na internet. Acredita-se que essa diferença se deve à instrução fornecida durante a oficina, que enfatizou a importância de avaliar a novidade e agradabilidade durante a leitura hipermodal. Além do fato de que eles avaliaram a leitura na tela de forma mais positiva que o grupo B. Isso confirma a relevância da afetividade na leitura que possivelmente levou os alunos a considerarem não apenas as motivações externas relacionadas à experiência com a hipermodalidade, mas também reavaliarem suas memórias anteriores, o que pode ter impactado positivamente a avaliação da experiência de leitura do grupo experimental.

Em termos práticos, os resultados obtidos na pesquisa indicam que as categorias hipermodalidade e afeto usadas na construção das estratégias propostas são um caminho promissor no ensino da leitura do texto hipermodal em língua espanhola, pois contribui significativamente para a construção do leitor de espanhol como língua estrangeira como um ser multiletrado, que é capaz de agir de forma ativa, autoral e crítica, diante da linguagem hipermodal; que se insere nas práticas sociais da comunidade linguística espanhola; que avalia a linguagem sob a ótica tipológica e topológica, ampliando a sua construção de significado, compensando, assim, a falta de conhecimento prévio linguístico ou cultural; e por fim, que é capaz de construir novas memórias ao avaliar os estímulos advindos da linguagem hipermodal, potencializando o seu aprendizado de espanhol, através da leitura nos ambientes hipermodais. Além disso, a pesquisa fornece para professores subsídios teóricos e práticos para o uso de tais estratégias no ensino da leitura do texto hipermodal.

Em termos teóricos, pode-se dizer que a pesquisa contribui para a convergência de teorias linguísticas e não linguísticas para explicar e orientar a leitura mediada por tecnologias digitais. No campo da Linguística Aplicada, em particular, esta pesquisa empreendeu a implementação de teorias que investigam a leitura digital com sua linguagem hipermodal e que abordam as competências humanas, valendo-se dos Princípios de Apresentação, Orientação e Organização propostos por Lemke (2002), bem

como do Modelo de análise da Coerência intersemiótica, reformulado por Gomes (2019), na área de leitura multimodal, especificamente da leitura imagem-texto, em língua portuguesa, como L1. Ambas teorias unidas trouxeram à área, através desta tese, a importância do letramento das múltiplas linguagens e sistemas semióticos potencializadores de significado que abarca a leitura hipermodal. Também, valeu-se da Teoria do Mecanismo Neural do Afeto desenvolvida por Schumann (1997), na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, com base em pressupostos da Neurobiologia e Psicologia, trazendo importantes resultados sobre a avaliação de estímulos diante da linguagem hipermodal e como isso pode afetar positivamente a construção de significado durante a leitura hipermodal em língua estrangeira.

Esta pesquisa também traz contribuições relevantes para os estudos relacionados ao ensino da leitura, especialmente diante de medidas restritivas, como restrições sanitárias ou limitações de mobilidade, que impedem encontros presenciais entre pesquisadores e participantes. Como alternativa à coleta de dados presencial, as plataformas e ferramentas online desempenharam um papel fundamental na aplicação dos instrumentos de pesquisa e na organização dos resultados obtidos. O *Google Forms* foi utilizado na elaboração e realização dos questionários. O *Skype* foi utilizado para a realização do experimento, em particular da oficina de estratégias. Além disso, não somente o e-mail, mas o aplicativo de rede social *WhatsApp* foi uma ferramenta também utilizada para contactar os participantes durante a coleta de dados.

Na sequência, também são indicadas as limitações da presente pesquisa. Em virtude da alteração dos participantes da pesquisa, a Plataforma *Google Classroom* precisou ser alterada para o *Skype*. Outra limitação foi a dificuldade durante o experimento propriamente dito, de alguns participantes com a estabilidade de conexão da internet. Entretanto, aqueles que não puderam participar com o seu grupo, foram reagendados para um encontro individual com a pesquisadora e, assim, puderam cumprir todas as etapas do experimento.

Mesmo assim, com esses e outros percalços, a pesquisa foi realizada e alcançou os resultados resumidos na presente tese, apontando que o guia de estratégias proposto para a leitura de textos hipermodais em Língua Estrangeira, em particular, de espanhol, tem efeitos positivos no ensino da leitura.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: ANDRADE, Mariana R. Mastrella de (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 18, p. 163-189, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321753736_Emocao_no_EnsinoAprendizagem_de_Linguas. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ARNOLD, Jane; BROWN, Douglas. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, Jane (Ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24. Disponível em: https://www.academia.edu/20469398/A_Map_of_the_Terrain. Acesso em: 15 ago. 2019.
- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPAD), 2013.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 145-162.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: um alerta: navegar é preciso**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAGA, D. B. Aprendizagem reflexiva de leitura em língua estrangeira: questões relativas à construção de materiais digitais para acesso independente. **Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa-RELATEC**, v. 9, n. 2, p. 63-76, 2010. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/657/487>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de Língua Estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001, 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270554/1/Buzato_MarceloElKhouri_M.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CAVALCANTE, E. Hipertexto: um novo paradigma de leitura e escrita. *In* A. F. Araújo e E. Cavalcante (Eds.), **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido** Campina Grande: EDUEPB, p. 193-206, 2010.
- CAVALCANTI, M. C.; LOPES, L. P. da M. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p.133-144, jan./jul.1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>. Acesso em: 2

out. 2020.

CASTRO, Vania Carvalho de. Navegação e Leitura de hipertexto digital e impresso. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, especial, p. 146-163, jul./dez. 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v38i0.4185>. Acesso em: 29 dez. 2019.

COIRO, Julie L. Rethinking comprehension strategies to better prepare students for critically evaluating content on the Internet. **The NERA Journal**, 39, 29-34, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/181834/Coiro_J_2003_Rethinking_comprehension_strategies_to_better_prepare_students_for_critically_evaluating_content_on_the_Internet_The_NERA_Journal_39_29_34. Acesso em: 24 mai. 2018.

COPE, B. ;KALANTZIS, M. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B., KALANTZIS, M. (Org.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-36.

COSCARELLI, Carla. Viana. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, jan./jul., 1997. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/326>. Acesso em: mai.2018.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso em: 9 jul.2019

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 61-80.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DAMASIO, Antonio R. **Descartes' error: emotion, reason and the human brain**. New York: Putnam, 1994.

GARDNER, Robert C. **Motivation and second language acquisition: the social-educational model**. New York: Peter Lang, 2010.

GARDNER, Robert C; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, v. 13, p. 266–272, 1959.

GOMES, Luis Fernando. Coerência Intersemiótica: um estudo aplicado de três modelos de análise das relações imagem texto. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira (Orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019, p. 249-263. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580394085-443/list>. Acesso em: 11 jan. 2020.

HEEMANN, Christiane. Inglês instrumental (ESP): o uso de estratégias de leitura em um curso online. **Signo**, v. 34, n. 56, p. 137-156, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/787/690>. Acesso em: 25 jan. 2020.

HERNÁNDEZ, María José. Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. **Marco ELE - Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, Valencia, España, n. 5, p. 1-11, julio/diciembre, 2007. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/5/hernandez-delpretextoaltexto.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

JIMÉNEZ, J. J. Desarrollo de la comprensión de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura. 2013. Tese (Doctorado en Educación) – Departamento de Educación Avanzada, Universidad de Antioquia, Antioquia, 2013. Disponível em: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989, 49 p.

KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Acesso em: 18 jan. 2020.

KONISHI, Masae. Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. **The reading matrix**, v. 3, n. 3, p. 97-119, nov. 2003. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.120.5714&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

KRESS, Gunther R. Literacy in the new media age. 2. ed. Oxon: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

LAPUENTE, María Jesús Lamarca. **Hipertexto el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen**. 2006. Hipertexto. Tesis (Doutorado em Fundamentos, Metodologías e aplicaciones de las tecnologías documentales y procesamiento de la información) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006. Disponível em: <http://www.hipertexto.info/documentos/caracter.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LE MOS, Keila Maria Frota. **Hiperleitura**: estratégias metacognitivas de leitura em língua inglesa. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em:

<http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/KeylaMariaFrotaLemos.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Rev. Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. **Visual communication**, London, v.1, n. 3, p. 299-325, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/3033673/Travels_in_hypermodality. Acesso em: 27 mar. 2020.

LEMKE, J. L. Multimedia and discourse analysis. *In*: GEE, James Paul; HANDFORD, Michael (Eds.). **The Routledge handbook of discourse analysis**. Oxon: Routledge, 2013. p. 79-89. Disponível em: https://www.academia.edu/36763275/Routledge_Handbook_of_Discourse_Analysis. Acesso em: 25 ago. 2019.

LEUWEEN, Theo Van. Multimodality. *In*: TANNEN, D.; EHERNBERGER, H.; SCHIFFRIN, D. (Eds.). **Discourse analysis**. British Library. Second Edition, v. 1, p. 447-465, 2015. Disponível em: http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Ochs_2015_Discursive_Underpinnings.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOYOLA, Inácio de, Santo. **Exercícios espirituais**. Tradução por Vital Cordeiro Dias Pereira, S.J. 3. ed. Bragal: Editorial A. O, 1999. Disponível em: <http://www.raggionline.com/saggi/scritti/pt/exercicios.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MAGALHÃES, José Sueli. A Linguística além da descrição, além do ensino, além de si mesma. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 753-754, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MAGNÚSDÓTTIR, Sigrún. **Internet en la enseñanza del español como lengua extranjera**: posibilidades y retos de su aplicación en el aula. 2010. 44 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) – Universidade da Islândia, Háskóli, Islândia, 2010. Disponível em: https://skemman.is/bitstream/1946/4202/1/2_fixed.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. *In*: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONTEIRO, Ana Maria Vieira; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. Realidade virtual

no ensino de vocabulário de inglês: um estudo exploratório sobre afeto no uso da tecnologia. **Rev. Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, p. 1310-1338, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813756931620200716>. Acesso em: 23 out. 2020.

MONTERO, Inmaculada C. Báez; RODRÍGUEZ, Beatriz P. Suárez. Lectura analógica/lectura digital: «el papel» de las lecturas graduadas en aprendices de e/le. In: GONZÁLEZ, Carmen Hernández; SANTANA, Antonio Carrasco; RAMOS, Eva Álvarez (Eds.). **La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Valladolid: Asele, 2012. p. 117-128. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/DialnetLaRdYSusAplicacionesEnLaEnsenanzaaprendizajeDelEs-571840.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MUSSI, R.; MUSSI, L.; ASSUNÇÃO, E.; NUNES, C. Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414 - 430, jan., 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038>. Acesso em: 10 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>.

OGANDO, Gerardo Roa. Estrategias que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos digitales: caso Lengua Española Básica II. **Rev. Cuaderno de Pedagogía**, v.18, n. 35, p. 18-27, 2020. Disponível em: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>. Acesso em: 22 jan. 2022.

OLIVA, Marta Portalés. **Alfabetización mediática y nuevos entornos digitales. Dispositivos móviles, jóvenes y lenguaje audiovisual**. 2019. Tesis (Doutorado em Comunicação e Jornalismo) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=274999.htm>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 699-710, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Acesso em: 18 jan. 2020.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 15 out. 2020.

PIÑOL, Mar Cruz. Veinte años de tecnologías y ELE: reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet. **MarcoELE: revista de didáctica español como lengua extranjera**, Barcelona, n. 19, set. 2014. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/58043/1/643610.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Applied linguistics and the pressing need of the hour. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 743-752, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.174.04>. Acesso em: 18 jan. 2020.

REIFF, Fernanda de Abreu. **Os caminhos de conhecer, refletir e experienciar o letramento digital**: o discurso discente sobre a prática na formação inicial de professores. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/wp-content/uploads/sites/119/2009/12/Fernanda-de-Abreu-Reiff.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DDQ6S/1/ana_elisa_ribeiro_tese.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROZA, E. S.; MENEZES, A. M de Araújo. Multimodalidade Ampliação e ressignificação dos sentidos – novas conexões em ambiente escolar. *In*: AZEVEDO, Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira (Orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Editora Blucher, 2019. p. 123-144. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/multimodalidade-e-praticas-de-multiletramentos-no-ensino-de-linguas-1583>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SAITO, Fabiano Santos. **(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública**: reflexões sobre as práticas discursivas de professores que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5471>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011. Disponível em: <https://jornadasvirtuais.files.wordpress.com/2015/08/19-art-fabiano-patricia.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**. Coleção Agrinho, p. 27-44, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

SCHUMANN, J. H. **Language learning**: the neurobiology of affect in language. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1997.

SEGRERA, Francisco José Ortega. La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. **Investigaciones sobre lectura**, n. 3, p. 123-133, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236191508.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SELBER, S. A. **Multiliteracies for a digital age**. Carbondale, Illinois: Southern Illinois

University Press, 2004.

SILVA, Daniele Cristine. **A Webquest na prática pedagógica do professor de línguas: um estudo de caso**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/15091>. Acesso em: 15 out. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, Abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco. **Instruções de estratégias de leitura hipertextual e língua inglesa: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5526>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VALERO, María José; VÁZQUEZ, Boris; CASSANY, Daniel. Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. **Ocnos: Revista de estudios sobre lectura**, n. 13, p. 7-23, 2015. Disponível em: https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.01. Acesso em: 30 fev. 2020.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 8, n. 1, p. 24-37, jan./abr. 2010. Disponível em: 10.4013/cld.2010.81.03. Acesso em: 21 out. 2019.

VERGNANO-JUNGER, C. Compreensão leitora em meio virtual: a autopercepção de alunos universitários de espanhol. **Abelhache**, v. 4, n. 7, p. 217- 235, 2º sem. 2014. Disponível em: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista7/217-235.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

XAVIER, Antônio C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JooAraujo2/hipertexto-e-generos-digitais1-novas-formas-de-construo-de-sentido-16193892>. Acesso em: 14 mar. 2019.

ANEXO A – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Estratégias de leitura para o texto hipermodal em espanhol como língua estrangeira”**. O motivo que nos leva a realizar este estudo é a carência de pesquisas sobre as estratégias de leitura do texto digital em língua estrangeira, em particular em espanhol. Pretendemos investigar estratégias de leitura que possam servir de guia para a leitura do texto digital em língua estrangeira.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: aplicação de questionários, teste de nivelamento em língua espanhola, exposição a textos em língua espanhola apresentados no computador, gravação do experimento na Plataforma Skype durante uma atividade de leitura digital. Esta pesquisa, por estar em ambiente virtual, possui limitações nos quesitos confidencialidade e violação. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, sua identidade será preservada e tudo que lhe for enviado por *email* será feito exclusivamente a você, sem adicioná-lo a listas com outros destinatários. A pesquisa pode ajudar no aprimoramento das habilidades de leitura do texto digital.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo a quem do que já possui ao assistir às aulas síncronas, ao fazer uso de ferramentas eletrônicas já de sua propriedade, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se em formato eletrônico. Guarde em seus arquivos uma cópia com você. Caso você concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário de identificação da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável em um dispositivo eletrônico local por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 22 de abril de 2022.



A handwritten signature in blue ink is shown on a light-colored background. The signature appears to be "Lizane".

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LIZANE FERREIRA ABRITTA
ENDEREÇO: Avenida Barão do Rio Branco 3523/ 2001- A, Bairro
Passos, JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36021-630
FONE: (32) 998385574
E-MAIL: lizanef@yahoo.com.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos -
UFJF Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788 / cep.propp@ufjf.edu.br

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E DE HÁBITOS DE LEITURA ONLINE

Questionário de identificação e de hábitos de leitura online

Como participante, Este questionário tem por objetivo conhecer um pouco sobre você e suas práticas de leitura digital em língua espanhola. As questões devem ser respondidas em português. Se alguma questão não ficou clara para você, não hesite em nos perguntar sua dúvida.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1- Nome completo. *

Texto de resposta curta

2- Qual a sua idade? *

Texto de resposta curta

3- Qual o seu telefone para contato? *

Texto de resposta curta

4- Qual o seu email? *

Texto de resposta curta

5- Qual o seu nível de conhecimento da língua espanhola? *

básico

intermediário

avançado

6- Você lê muito na tela? *

Sim

Não

7- Como você qualifica a leitura em espanhol na tela? Marque mais de uma opção, se for o caso.

Grade de caixa de seleção

Linhas	Opções	
1. Ler em espanhol na tela é...	<input type="checkbox"/> a- divertido	x
2. Adicionar linha	<input type="checkbox"/> b- cansativo	x
	<input type="checkbox"/> c- informativo	x
	<input type="checkbox"/> d- inovador	x
	<input type="checkbox"/> e- confortável	x
	<input type="checkbox"/> f- perigoso	x
	<input type="checkbox"/> g- estressante	x
	<input type="checkbox"/> h- desconfortável	x
	<input type="checkbox"/> i- necessário	x
	<input type="checkbox"/> j- monótono	x

8- Qual das situações abaixo você se identifica mais? *

a- Já tive uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet

b- Nunca tive uma experiência ruim buscando informações ou acessando páginas na internet

...

9- Enumere em ordem de sua preferência de leitura. "Quando leio na tela, prefiro..." 1- *

textos 2- vídeos 3- imagens 4- áudios

Texto de resposta curta

10- Você costuma ler em espanhol em algum site específico? *

Sim

Não

11- Sobre as estratégias de leitura em textos digitais, responda sim ou não.
Descrição (opcional)

a- Costumo passar os olhos no texto? *

sim

Não

b- Leio os títulos e/ou subtítulos? *

sim

Não

c- Consigo distinguir qual é a ideia principal e qual a ideia secundária que os textos digitais querem transmitir? *

sim

Não

d- Presto atenção em como o texto digital foi construído? *

sim

Não

e- Uso recursos visuais do texto? *

sim

Não

f- Costumo ficar atento às questões culturais? *

sim

Não

g- Questiono a finalidade do texto e para quem foi escrito? *

sim

Não

h- Costumo pensar na visão de mundo e nos valores ideológicos das informações lidas? *

sim

Não

i- Costumo pensar no que estou fazendo? *

sim

Não

<p>j- Quando eu tenho um objetivo de leitura, eu foco nele? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	    
<p>k- Costumo conferir a veracidade do que leio ou vejo? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>l- Costumo conferir quem é o autor dos textos e imagens? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>m- Tenho noção do caminho percorrido? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	    
<p>n- Fico atento para não me distrair com os anúncios, imagens que saltam na tela? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>o- Verifico se o conteúdo está adequado ao meu objetivo de leitura? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>p- Avalio a informação usando recursos como o Google? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	    
<p>q- Durante a leitura entro em todos os links? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>r- Quando abro novas abas, consigo voltar facilmente? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>s- Costumo navegar entre páginas ao clicar em links? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	    
<p>t- Costumo interagir com nativos durante a leitura? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>u- Me aventuro na leitura na internet? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	
<p>v- Mesmo tendo um objetivo de leitura, procuro novas informações e me sinto perdido? *</p> <p><input type="radio"/> sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>	

ANEXO C – TESTE DE NIVELAMENTO DE LEITURA DE LÍNGUA ESPANHOLA



Teste de nivelamento de leitura de língua espanhola

Este test tiene la finalidad de descubrir su nivel de proficiencia de lectura en Español.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

TAREA 1 - Usted va a leer un texto sobre el efecto que tiene el ejercicio físico en la productividad laboral. Seleccione la opción correcta:

Un entrenador en la oficina

El ejercicio físico no solo sirve para sacar músculo, parecer saludables y guapos, y ponernos de buen humor. También nos ayuda a concentrarnos mejor y aumentar nuestra productividad. Así lo demuestra el estudio *El efecto del ejercicio físico en la productividad laboral y el bienestar*, que analiza la buena relación entre la actividad laboral y la práctica de un programa controlado de ejercicio físico. En el estudio participaron 92 empleados de una empresa de consultoría que cuenta con 230 empleados en plantilla.

«Fue una experiencia divertida en la que se medían varias cosas: el compañerismo, la competitividad y la extraña sensación de poder realizar esta actividad como parte del trabajo», recuerda Eduardo Loyola, director de la consultoría Interface. Loyola fue uno de los consejeros de Indias del programa diseñado por Oscar de las Mozas, coautor del estudio. «Entrenábamos fuera del horario laboral. Al principio, a algunos compañeros les resultó complicado. Iban con vergüenza al verse con indumentaria deportiva, pero pronto nos encontramos tratando por el monte o por pistas de atletismo sin ningún problema. Creo que tener una hora de entrenamiento con los compañeros favorece el trabajo en equipo», dice Loyola.

Los resultados de la investigación no aclaran, sin embargo, si es mejor que el entrenamiento se realice antes o después de la jornada laboral. De las Mozas explica que antes del trabajo, debido a la secreción de compuestos químicos cerebrales que desencadenan la actividad física, se potencia la sensación de bienestar, se llega a la oficina más relajado y con mayor disposición. No obstante, muchas personas prefieren entrenar al salir del trabajo, porque así el ejercicio les funciona como una válvula de escape. Lo que queda fuera de toda duda es que después de al menos tres meses siguiendo un programa de actividad física, los resultados productivos de un adulto sano mejoran y la gente se muestra más dispuesta a colaborar por una meta común.

Los beneficios más concretos observados fueron la mejora de la salud del equipo humano y la mayor facilidad para asumir las tareas de la vida cotidiana, ya impliquen fuerza física o trabajo intelectual. Asimismo, se constató una mayor resistencia en los momentos de tensión y un incremento de la satisfacción en el trabajo.

El estudio también arroja otros datos que tienen que ver con los beneficios sobre el absentismo en el trabajo, pues se observó una disminución de casi un 30% en las bajas laborales de los empleados que participaron en esta experiencia, lo que apunta a la necesidad de que las empresas incentiven este tipo de programas en todos los niveles de su organigrama, ya que además de potenciar el compañerismo o la competitividad, los profesionales tienen la sensación de realizar esta actividad no como una posibilidad de evasión, sino como parte específica del propio trabajo.

(Adaptado de <http://elpais.es>, España)

1- En el texto se informa que la práctica de ejercicio físico... *

Incrementa las ganas de trabajar.

debe hacerse de modo controlado.

Incide en el rendimiento laboral.

2- Según el texto, el programa de ejercicio físico del estudio... *

se aplicó a más de 200 trabajadoras.

se desarrollaba en horas de trabajo.

fue creado por Oscar de las Mozas.

3- En el texto Eduardo Loyola dice que... *

se sentía raro haciendo deporte.

el programa incluía deporte al aire libre.

gracias al entrenamiento rendía más.

4- En el texto se dice que los beneficios de hacer deporte... *

se sienten tras la jornada laboral.

se aprecian sobre todo en la empresa.

empiezan a notarse a partir de tres meses.

Preguntas Respuestas Configuraciones Total de puntos: 22

5- Según la investigación, la práctica de deporte sirve para... *

afrontar con mayor disposición la vida diaria.

aumentar la capacidad intelectual.

reducir la competencia entre trabajadoras.

6- Según el texto, si las empresas ofrecieran programas deportivos a sus plantillas... *

aumentarían un 30% el rendimiento.

reducirían el absentismo laboral.

disminuiría el estrés en el trabajo.

TAREA 2- Usted va a leer cuatro textos en los que cuatro personas cuentan como crearon su empresa. Relaciona las preguntas con los nombres.

Prueba 1. Comprensión de lectura Nivel B2

TEXTOS

TEXTO A - EVA La idea de emprender me rondaba por la cabeza desde mi etapa universitaria, cuando estuve a punto de crear una empresa de diseño de joyas con un compañero. Al terminar mis estudios, encontré trabajo en el sector de la comunicación. Aunque seguía con mi sueño en mente, no me atrevía a dar el salto y montar mi agencia. Pero varios años después, con un dinero que me prestó un familiar, monté Piel la Luna, una agencia especializada en el diseño, la producción y la gestión de eventos empresariales e institucionales. Como me daba miedo que la agencia no funcionara bien, durante un año estuve compaginando mi actividad como autónoma con la de relaciones públicas en un hotel. Montar un negocio sin disponer de muchos recursos es un poco temerario, pero te empuja a pelear por sacar adelante tu proyecto, a estar siempre alerta buscando acuerdos de intercambios, colaboraciones...

TEXTO B - ANA Empecé en este negocio hace 5 años, y ya he decorado 200 restaurantes. Tres son las claves de mi trayectoria: la producción y montaje integral de todos los complementos relacionados con un local, el hecho de terminar los proyectos a tiempo (una obviedad que no se suele cumplir en este sector), y unos diseños novedosos, inspirados en viajes y libros. Cuando surge un nuevo proyecto, lo que hago es contratar yo misma a los carpinteros, escultores y otros profesionales artísticos, y es que, cuando subcontratas, sufres mucho, ya que no sabes si hacen bien el trabajo hasta el final. Además, gasto poco en publicidad, puesto que nuestro trabajo se lo ofrecen a los restaurantes las propias marcas que los abastecen. Si un día lo que hago dejara de funcionar, tengo pensada una alternativa: una empresa online, Latábricadideas.com, centrada en el diseño de decorados teatrales.

TEXTO C - LUZ Mi empresa es el fruto de una idea surgida en una reunión de compañeros de clase, en la cafetería de la facultad, cuando uno de ellos se quejó de que para traducir los proyectos los laboratorios farmacéuticos no contrataban médicos especialistas. Con uno de esos amigos fundé Lexus, una empresa de traducción médica, y a los tres meses ya trabajábamos para algunos laboratorios farmacéuticos. Pero mi espíritu luchador hizo que no me conformara con la simple traducción técnica, y decidí también ofrecer a nuestros clientes estrategias de marketing de impacto. Me había dado cuenta de que los proveedores del sector farmacéutico promocionaban un fármaco, pero no se preocupaban por rentabilizar al máximo la inversión de los clientes. Ante este problema, comencé a proponer a los clientes estrategias. Tras una primera reunión con ellos para analizar sus objetivos y los mensajes que quieren transmitir, elaboramos propuestas concretas como, por ejemplo, un evento internacional avalado por sociedades médicas de prestigio.

TEXTO D - MAR Aunque estudié Ingeniería Informática, me dedico al mundo de la moda. Hace dos años estaba en paro y un día se me ocurrió crear un blog de moda y belleza en el que cogía un vídeo sobre cómo personalizar camisetas, un pequeño atrevimiento que solo confesé a mi marido. Este vídeo, al que siguieron muchos más, marcó mi futuro. Me gané mis pequeños ahorros en una cámara y, gracias al apoyo de mis incondicionales seguidores, me he convertido en una bloguera famosa. Ahora me cuesta creer que mis vídeos lleven más de 40 millones de reproducciones en la red. No llamé a ninguna puerta, pero enseguida me ofrecieron colaborar en un programa de televisión y dar la imagen de distintas promociones. Sin embargo, soy consciente de que la fama es algo efímero, así que no he dejado de grabar mis vídeos caseros.

(Adaptado de www.emprendedores.es, España)

7- Quién dice que ahorra en promocionar su producto... *

EVA

ANA

LUZ

MAR

8- Quién dice que la escasez de dinero es un estímulo... *

EVA

ANA

LUZ

MAR

2

	<p>9- Quién dice que controla todas las fases de la creación del producto... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>10- Quién dice que invirtió poco dinero cuando montó su empresa... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>11- Quién se muestra asombrada ante el éxito obtenido... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>12- Quién dice que le costó decidirse a trabajar por cuenta propia... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>13- Quién dice que se le ocurrió montar su actual empresa en su etapa universitaria... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>14- Quién dice que en su negocio se respetan los plazos de entrega... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>15- Quién dice que gracias a su forma de ser amplió el negocio... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>16- Quién dice que un pariente la ayudó a crear a su empresa... *</p> <p><input type="radio"/> EVA</p> <p><input type="radio"/> ANA</p> <p><input type="radio"/> LUZ</p> <p><input type="radio"/> MAR</p>	
	<p>TAREA 3- Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis fragmentos. A continuación lea los ocho fragmentos propuestos (A-H) y decida en qué lugar del texto (17-22) hay que colocar cada uno de ellos. HAY DOS FRAGMENTOS QUE NO TIENE QUE ELEGIR.</p> <p>Descripción (opcional)</p>	

FRAGMENTOS

- A. Los diseñadores de juegos recrean, a veces con mucho «arte», épocas, costumbres y elementos de la vida real o de la ficción.
- B. Esta posibilidad de interactuar es lo que diferencia a los videojuegos de otras artes.
- C. Y es que en escasísimas ocasiones el entretenimiento digital es tratado como un arte, como una expresión cultural propia de nuestro tiempo.
- D. Sin embargo, su teoría es que los videojuegos son una forma de arte que debe ser valorada como tal.
- E. Por fortuna es en el mundo del cine donde ya se empieza a reconocer la dimensión artística de los videojuegos.
- F. En cambio, algunos de ellos cuentan una historia de principio a fin, con un hilo narrativo muy definido.
- G. Para ellos, la mayoría de los jugadores de videojuegos lo único que hace es jugar, perder el tiempo jugando.
- H. Sin entrar a discutir si son arte o no, lo que nadie puede negar es que los videojuegos contienen elementos de otras artes.

Opción 1

Los videojuegos como arte

David Coss

De cada diez veces que aparece una noticia relacionada con un videojuego en un medio de comunicación, nueve son para decir algo malo. Casi con toda seguridad hablarán de su violencia, discutirán su papel educativo o destacarán las ganancias millonarias que genera esta maldita industria. 17 _____.

Pero a pesar de que todavía somos muy pocos los que consideramos que los videojuegos son una forma de arte, al menos nuestra opinión ya empieza a ser conocida en distintos ambientes.

18 _____ En primer lugar, tienen mucho que ver con el arte narrativo; muchos videojuegos cuentan una historia de principio a fin utilizando una gran variedad de técnicas y procedimientos narrativos. En segundo lugar, también tienen relación con las artes visuales. 19 _____ Y, por último, también parece evidente su relación con la música: la música que aparece en algunos videojuegos y la calidad de la edición de sonido no tienen nada que envidiar a lo que solemos encontrar en el cine.

20 _____ Por ejemplo, la Academia Británica de las Artes Cinematográficas y de la Televisión (BAFTA, por sus siglas en inglés) premia cada año a los mejores videojuegos y otorga premios, entre otros, a la mejor música original, al uso de audio de mayor calidad o a las mayores innovaciones tecnológicas. A pesar de estos datos, quienes consideran que los videojuegos nunca serán un arte argumentan que la experiencia del entretenimiento digital jamás podrá compararse con la del cine. 21 _____

Es evidente que no todos los videojuegos pueden ser considerados obras de arte, pero me parece que los últimos avances en este medio son tan espectaculares que algunos deberían ser reconocidos unánimemente como arte. Al igual que un libro lleva al lector a un mundo solo alcanzable por el poder de su imaginación o que una película entretiene y a la vez origina una reflexión, un videojuego abre la puerta a un mundo virtual en el que se produce una interacción casi mágica entre la historia y el jugador. 22 _____ Para un jugador como yo los videojuegos son un arte, aunque la mayoría siga considerándolos una pérdida de tiempo.

(Adaptado de www.bbc.co.uk.)

111

ELIJA UN FRAGMENTO PARA CADA NÚMERO (DOS NO SERÁN ELEGIDOS) *

	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.
Nº 17	<input type="radio"/>							
Nº 18	<input type="radio"/>							
Nº 19	<input type="radio"/>							
Nº 20	<input type="radio"/>							
Nº 21	<input type="radio"/>							
Nº 22	<input type="radio"/>							



ANEXO D – O GUIA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIGITAL EM ESPAÑHOL



O poder da hipermodalidade e
das emoções no aprendizado de
línguas estrangeiras

- Um texto com várias linguagens (cores, áudios, vídeos, links, imagens, ícones, textos escritos, etc...) tem o poder de transformar o significado de forma potencialmente multiplicativa! Então, explore as linguagens e as questione!

Aparente



Explorar e prestar atenção no ambiente da leitura

- Identifique o autor ou o designer e se é possível contactá-lo;
- Identifique se há uma política de privacidade no ambiente;
- Identifique quem são os participantes dos vídeos, dos áudios e dos textos e como eles se comportam em relação ao tema;
- Averigue como estão organizadas as cores, as fontes, as imagens, os links e os outros elementos que compõem o ambiente;
- Identifique a temática central;

Performativa

➔ Prestar atenção nos pontos de vista e questionar

- Questione os pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais apresentados;
- Note o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas dos personagens e se estão de acordo com a comunidade linguística da língua espanhola;
- Identifique se há alguma publicidade/propaganda;
- Note se estão tentando te persuadir;

Organizacional

➔ Prestar atenção em como tudo está organizado e disposto

- Note a disposição dos elementos como cor, ícones e movimento e como foram usados na construção do layout do ambiente;
- Note se há uma padrão de leitura a ser seguido;
- Perceba se essa disposição está te influenciando em como explorar o ambiente;
- Note se a disposição e a organização das mídias objetivam transmitir a mensagem principal do tema
- Perceba se os elementos como cor, ícones e movimento estão relacionados entre si;
- Perceba se esses elementos estão relacionados à cultura espanhola;

- Nossas emoções sobre um texto afetam na construção de significado. Logo, perceba como se sente diante dos ambientes e das linguagens. O que você sente impacta na sua aprendizagem!

Afeto/motivação



Sentir e prestar atenção nas emoções despertadas

- Questione se alguns elementos como cores, layout, disposição dos links, tamanho da fonte ou velocidade de carregamento da mídia te despertam curiosidade em explorar o ambiente;
- Note se há elementos que te chamam a atenção;
- Questione se se sente motivado/a para experimentar novos caminhos de leitura, novas mídias e em explorar mais detalhadamente;
- Se pergunte se de fato está gostando de ler nesse ambiente e se sua organização lhe é agradável;
- Questione se você se sente motivado porque a organização é nova para você;
- Se pergunte se você preferiu seguir o que lhe pareceu familiar;
- Questione se gostou do ambiente, das cores e da disposição dos elementos;

Afeto/motivação

➔ Sentir e prestar atenção nas emoções despertadas

- Perceba se você tinha um objetivo claro ao iniciar a leitura, se ele foi direcionado por alguém que julga importante;
- Perceba se durante a leitura você ainda segue o objetivo inicial;
- Note se o que lê atende aos seus objetivos;
- Verifique se as mídias selecionadas foram necessárias para a compreensão textual e para o seu aprendizado de espanhol;
- Questione se se sente apto para desempenhar a tarefa de leitura;
- Perceba elementos da cultura espanhola;
- Questione se esse ambiente foi construído para a sua aprendizagem de língua espanhola;

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NO AMBIENTE HIPERMODAL

(Grupo experimental)

[Inicio](#) [Feedback](#) [Respostas](#) [Análises](#) [Vocabulário](#) [Gramática](#) [Cultura](#)

[Ejercicios de neerlandés](#)
[Ejercicios de francés](#)
[Ejercicios de inglés](#)
[Ejercicios de húngaro](#)

Ejercicios de español para extranjeros:
vocabulario, gramática, ejercicios de escucha...

Buscar en español
 Buscar en Google

Questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal (Grupo A)

Descrição do formulário

E-mail *
 E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1- Síntese:
 Resume em um parágrafo sucinto o assunto tratado no texto lido.

Texto de resposta longa

HIPERMODALIDADE
 Aparente

1- Eu busquei identificar quem são os participantes (homens, mulheres, crianças, objetos etc.),

Concordo
 não concordo

2- Eu consegui identificar a temática central,

Concordo
 não concordo

3- Eu compreendi a reação/comportamento dos personagens em relação ao tema,

Concordo
 não concordo

...

4- Você sabe quem foi o designer do ambiente e se é possível contactá-lo?

sim
 não

5- Você identificou alguma política de privacidade no ambiente?

sim
 não

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir.

Texto de resposta longa

HIPERMODALIDADE
 Performativo

1- Eu consegui inferir/compreender os pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais apresentados,

concordo
 não concordo

<p>2- Eu percebi alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola, *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>3- Eu percebi discordância entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola, visando a polarização sobre o tema tratado. *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>4- Eu consegui identificar anúncio publicitário. *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>5- Eu identifiquei tentativas de persuadir o leitor no texto. Comente. *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda 'não há comentário' para prosseguir. *</p> <p>Texto de resposta longa</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>HIPERMODALIDADE</p> <p>Organizacional</p>	
<p>1- Eu percebi que a disposição dos elementos como cor, ícones e movimento foram usados na construção do layout do ambiente, *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>2- Eu percebi que o ambiente apresenta um padrão de leitura a ser seguido, marcado por recursos de cor ou sinalização como a presença de pop-ups, links e etc.; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>3- Eu percebi que a forma como estavam dispostos ou oferecidos os elementos como cor, ícones e movimento influenciou a exploração dos mesmos, *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>4- Eu percebi que os elementos como cor, ícones e movimento estavam relacionados entre si, *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>5- Eu percebi que a disposição e a organização das mídias objetivaram transmitir a mensagem principal do tema, *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>6- Eu entendi o porquê das disposições dos elementos e suas funções, *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>
<p>Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda 'não há comentário' para prosseguir. *</p> <p>Texto de resposta longa</p>	<p>Tr</p> <p>?</p>

7- Quais mídias você acessou para compreender o texto? *

Texto de resposta longa

AFETO/MOTIVAÇÃO
Novidade/Agradabilidade

1- O layout, as cores, a disposição de links, o tamanho da fonte despertaram minha curiosidade para explorar o ambiente. Eu me senti... *

5- muito curioso
4- curioso
3- moderadamente curioso
2- pouco curioso
1- muito pouco curioso

1 2 3 4 5

muito pouco curioso muito curioso

2- Eu me senti motivado para experimentar novos caminhos e novas mídias; *

5- muito motivado
4- motivado
3- moderadamente motivado
2- pouco motivado
1- muito pouco motivado

1 2 3 4 5

muito pouco motivado muito motivado

3- A organização/disposição dos elementos me agradou/me motivou a ler; *

5- muito agradável
4- agradável
3- moderadamente agradável
2- pouco agradável
1- muito pouco agradável

1 2 3 4 5

muito pouco agradável muito agradável

4- Eu realmente gostei de ler neste ambiente; *

5- gostei muito
4- gostei
3- gostei moderadamente
2- gostei pouco
1- gostei muito pouco

1 2 3 4 5

gostei muito pouco gostei muito

5- A organização/ disposição dos elementos no ambiente foi nova para mim; *

concordo
 não concordo

6- Eu preferi seguir o que me pareceu familiar; *

concordo
 não concordo

7- A organização do site influenciou a ordem ou a escolha de leitura das linguagens (vídeo/texto/imagem/ áudio). Justifique. *

concordo
 não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir. *

Texto de resposta longa

8- Gostei do ambiente, das cores e da disposição dos elementos; *

concordo
 não concordo

<p>9- Havia elementos chamativos e/ou relevantes no ambiente; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   
<p>10- Me senti motivado a explorar o ambiente mais detalhadamente. Justifique. *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   
<p>Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda 'não há comentário' para prosseguir. *</p> <p>Texto de resposta longa</p>	
<p>AFETO/MOTIVAÇÃO Objetivo e necessidade</p>	
<p>1- Eu tinha um objetivo claro ao iniciar a leitura; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   
<p>2- O objetivo para a leitura foi direcionado pelo professor ou outras pessoas que julgo importantes; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   
<p>3- Eu persequi este objetivo durante a leitura; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   
<p>4- O que li atendeu aos meus objetivos; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	
<p>5- As mídias/ as informações textuais que selecionei foram necessárias para a compreensão textual; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	
<p>6- Me senti apto para desempenhar a tarefa de leitura; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	
<p>Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda 'não há comentário' para prosseguir. *</p> <p>Texto de resposta longa</p>	
<p>AFETO/MOTIVAÇÃO Norma/Autocompatibilidade</p>	
<p>1- Eu percebi elementos da cultura espanhola? Quais? *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   
<p>2- O ambiente de leitura e as linguagens usadas (verbal, sonora, visual) foram relevantes para o meu aprendizado de espanhol; *</p> <p><input type="radio"/> concordo</p> <p><input type="radio"/> não concordo</p>	   

3- Na sua opinião, este ambiente foi construído para o ensino de espanhol? E o texto lido? Justifique.

concordo

não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir.

Texto de resposta longa

Marque as estratégias que você se lembra ter usado durante a leitura dos textos.

a- Ficar atento ao vocabulário chave do texto;

b- Inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto;

c- Fazer uso de ferramentas (dicionários, chats, fóruns ou tradutores) para a compreensão do vocabulário desconhecido;

d- Ficar atento à organização do ambiente, por exemplo, ao uso de linguagens (verbal, sonora e visual), padrões de cores, tamanho de fonte, uso de pop-ups, links;

e- Identificar o autor/ designer e/ou participantes;

f- Ficar atento aos seus sentimentos em relação ao que está lendo. Por exemplo, você se sente confortável ou motivado em seguir caminhos novos ou familiares? Você está gostando de ler no ambiente e a temática lhe provoca satisfação?;

g- Ter um objetivo de leitura e uma visão crítica do que está lendo para identificar vozes, ideologias e tentativas de persuasão nas várias linguagens (verbal, visual, sonora);

h- Ficar atento à organização das linguagens e como isso influencia sua motivação para ler, para explorar o texto, e a mensagem que se quer transmitir.

A

B

C

D

E

F

G

H

(Grupo controle)

Inicio Testes Respostas Análisis Vocabulário Gramática Outros

Buscar en ver-tal

Buscar en Google

Ejercicios de español para extranjeros: vocabulario, gramática, ejercicios de escucha...

Ejercicios de neerlandés

Ejercicios de francés

Ejercicios de inglés

Ejercicios de italiano

Buscar por tema RSS

Questionário de avaliação da experiência de leitura no ambiente hipermodal (Grupo B)

Descrição do formulário

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1- Síntese

Resuma em um parágrafo sucinto o assunto tratado no texto lido.

Texto de resposta longa

HIPERMODALIDADE
Aparente

1- Eu busquei identificar quem são os participantes (homens, mulheres, crianças, objetos etc.); *

Concordo

não concordo

2- Eu consegui identificar a temática central; *

Concordo

não concordo

3- Eu compreendi a reação/comportamento dos personagens em relação ao tema; *

Concordo

não concordo

4- Você sabe quem foi o designer do ambiente e se é possível contactá-lo? *

sim

não

5- Você identificou alguma política de privacidade no ambiente? *

sim

não

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda 'não há comentário' para prosseguir. *

Texto de resposta longa

HIPERMODALIDADE
Performativo

1- Eu consegui inferir/compreender os pontos de vista, ideologias, vozes e padrões sociais e culturais apresentados; *

concordo

não concordo

2- Eu percebi alguma combinação entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola; *

concordo

não concordo

3- Eu percebi discordância entre o sotaque, os gestos, a linguagem corporal, as vestimentas das personagens e a comunidade linguística da língua espanhola, visando a polarização sobre o tema tratado. *

concordo

não concordo

4- Eu consegui identificar anúncio publicitário. *

concordo

não concordo

5- Eu identifiquei tentativas de persuadir o leitor no texto. Comente. *

concordo

não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda 'não há comentário' para prosseguir. *

Texto de resposta longa

HIPERMODALIDADE
Organizacional

1- Eu percebi que a disposição dos elementos como cor, ícones e movimento foram usados na construção do layout do ambiente. *

concordo

não concordo

2- Eu percebi que o ambiente apresenta um padrão de leitura a ser seguido, marcado por recursos de cor ou sinalização como a presença de pop-ups, links e etc., *

concordo

não concordo

3- Eu percebi que a forma como estavam dispostos ou oferecidos os elementos como cor, ícones e movimento influenciou a exploração dos mesmos, *

concordo

não concordo

4- Eu percebi que os elementos como cor, ícones e movimento estavam relacionados entre si, *

concordo

não concordo

5- Eu percebi que a disposição e a organização das mídias objetivaram transmitir a mensagem principal do tema, *

concordo

não concordo

6- Eu entendi o porquê das disposições dos elementos e suas funções, *

concordo

não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir. *

Texto de resposta longa

7- Quais mídias você acessou para compreender o texto? *

Texto de resposta longa

AFETO/MOTIVAÇÃO
Novidade/Agradabilidade

1- O layout, as cores, a disposição de links, o tamanho da fonte despertaram minha curiosidade para explorar o ambiente. Eu me senti... *

5- muito curioso
4- curioso
3- moderadamente curioso
2- pouco curioso
1- muito pouco curioso

1 2 3 4 5

muito pouco curioso muito curioso

2- Eu me senti motivado para experimentar novos caminhos e novas mídias, *

5- muito motivado
4- motivado
3- moderadamente motivado
2- pouco motivado
1- muito pouco motivado

1 2 3 4 5

muito pouco motivado muito motivado

3- A organização/disposição dos elementos me agradou/me motivou a ler, *

5- muito agradável
4- agradável
3- moderadamente agradável
2- pouco agradável
1- muito pouco agradável

1 2 3 4 5

muito pouco agradável muito agradável

4- Eu realmente gostei de ler neste ambiente, *

5- gostei muito
4- gostei
3- gostei moderadamente
2- gostei pouco
1- gostei muito pouco

1 2 3 4 5

gostei muito pouco gostei muito

5- A organização/ disposição dos elementos no ambiente foi nova para mim, *

concordo
 não concordo

6- Eu preferi seguir o que me pareceu familiar, *

concordo
 não concordo

7- A organização do site influenciou a ordem ou a escolha de leitura das linguagens (vídeo/texto/imagem/áudio). Justifique. *

concordo
 não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir. *

Texto de resposta longa

8- Gostei do ambiente, das cores e da disposição dos elementos, *

concordo
 não concordo

9- Havia elementos chamativos e/ou relevantes no ambiente, *

concordo
 não concordo

10- Me senti motivado a explorar o ambiente mais detalhadamente. Justifique. *

concordo
 não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir. *

Texto de resposta longa

AFETO/MOTIVAÇÃO
Objetivo e necessidade

1- Eu tinha um objetivo claro ao iniciar a leitura, *

concordo
 não concordo

2- O objetivo para a leitura foi direcionado pelo professor ou outras pessoas que julgo importantes; *

- concordo
- não concordo

3- Eu persequi este objetivo durante a leitura; *

- concordo
- não concordo

4- O que li atendeu aos meus objetivos; *

- concordo
- não concordo

5- As mídias/ as informações textuais que selecionei foram necessárias para a compreensão textual; *

- concordo
- não concordo

6- Me senti apto para desempenhar a tarefa de leitura; *

- concordo
- não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir. *

Texto de resposta longa

AFETO/MOTIVAÇÃO

Norma/Autocompatibilidade

1- Eu percebi elementos da cultura espanhola? Quais? *

- concordo
- não concordo

2- O ambiente de leitura e as linguagens usadas (verbal, sonora, visual) foram relevantes para o meu aprendizado de espanhol; *

- concordo
- não concordo

3- Na sua opinião, este ambiente foi construído para o ensino de espanhol? E o texto lido? Justifique. *

- concordo
- não concordo

Comente aqui o que julgar relevante sobre as questões anteriores. Se não houver nenhum comentário a fazer, responda "não há comentário" para prosseguir. *

Texto de resposta longa

Marque as estratégias que você se lembra ter usado durante a leitura dos textos. *

- a- Ficar atento ao vocabulário-chave do texto;
- b- Inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto;
- c- Fazer uso de ferramentas (dicionários, chats, fóruns ou tradutores) para a compreensão do vocabulário desconhecido;
- d- Ficar atento à organização do ambiente, por exemplo, ao uso de linguagens (verbal, sonora e visual), padrões de cores, tamanho de fonte, uso de pop-ups, links;
- e- Identificar o autor/ designer e/ou participantes;
- f- Ficar atento aos seus sentimentos em relação ao que está lendo. Por exemplo, você se sente confortável ou motivado em seguir caminhos novos ou familiares? Você está gostando de ler no ambiente e a temática lhe provoca satisfação?;
- g- Ter um objetivo de leitura e uma visão crítica do que está lendo para identificar vozes, ideologias e tentativas de persuasão nas várias linguagens (verbal, visual, sonora);
- h- Ficar atento à organização das linguagens e como isso influencia sua motivação para ler, para explorar o texto, e a mensagem que se quer transmitir.



ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O TEXTO HIPERMODAL DO GRUPO A (EXPERIMENTAL)

Questionário de avaliação da oficina de estratégias de leitura para o texto hipermodal do grupo A (experimental)

Descrição do formulário

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

1- O curso contribuiu para a leitura dos textos. *

concordo

não concordo

2- Comente sua resposta. *

Texto de resposta longa

3- Eu avalio a oficina dada como. *

0 a 3 (ruim)

4 a 5 (razoável)

6 a 7 (bom)

8 a 9 (muito bom)

10 (excelente)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ruim excelente

4- Comente sua resposta. *

Texto de resposta longa

5- Após a oficina, eu me sinto apto para ler melhor. *

concordo

não concordo

Comente sua resposta. *

Texto de resposta longa

7- Eu usei as estratégias ensinadas na oficina para a leitura dos textos. *

concordo

não concordo

8- Comente sua resposta. *

Texto de resposta longa

9- As estratégias ensinadas me ajudaram na leitura dos textos. *

concordo

não concordo

10- Comente sua resposta. *

Texto de resposta longa