

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA**

**JOSSEMAR DE MATOS THEISEN**

**O LETRAMENTO DIGITAL E A LEITURA ONLINE  
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**



**PELOTAS**

**2015**

**JOSSEMAR DE MATOS THEISEN**

**O LETRAMENTO DIGITAL E A LEITURA ONLINE  
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

**Pelotas**

**2015**

**T3771 Theisen, Jossemar de Matos**

O letramento digital e a leitura online no contexto universitário. / **Jossemar de Matos Theisen**. – Pelotas: UCPEL , 2015.

255f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientador: Vilson J. Leffa.

1. letramentos digitais. 2. letramentos acadêmicos. 3. leitura online. I. Leffa, Vilson J., or. II. Título.

CDD 371.334

**JOSSEMAR DE MATOS THEISEN**

**O LETRAMENTO DIGITAL E A LEITURA ONLINE  
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.  
Área de concentração: Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

---

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór (USP)

---

Profa. Dra. Adriana Fischer (FURB)

---

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn (UCPEL)

---

Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (UCPEL)

---

Prof. Dr. Vilson José Leffa (UCPEL) - Orientador

**Pelotas, 28 de julho de 2015.**

Ao Giovanni, meu marido e companheiro  
de todas as navegações.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos recebidas.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Vilson Leffa, pelo apoio, confiança, estímulo, atenção e amizade. Pelo seu exemplo de pesquisador e pela orientação ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Sinto-me privilegiada por ser sua orientanda e fazer parte do seu grupo de pesquisa.

Ao meu marido, pelo amor, carinho, companheirismo e cumplicidade na realização dos meus sonhos.

Aos meus familiares, pai (*in memoriam*), mãe, irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, sogros, cunhadas e cunhados pelo apoio, incentivo e por compreenderem a minha ausência.

Aos professores do PPGL, especialmente Adail Sobral, Fabiane Marroni, Hilário Bohn, Raquel Recuero e Vilson Leffa, por compartilhar seus ensinamentos e contribuições na minha formação.

À Prof<sup>ª</sup> Adriana Fischer e à Prof<sup>ª</sup> Camila Lawson Scheifer, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Prof<sup>ª</sup> Walkyria Monte Mór e ao prof. Hilário Bohn por terem aceitado o convite e contribuições realizadas durante a banca de defesa.

À Coordenação e à Secretaria do PPGL, pelo atendimento e atenção.

À Prof<sup>ª</sup> Carmen Barreto Matzenauer, ex-coordenadora do PPGL, pela receptividade no programa e pelo apoio à minha formação.

À Prof<sup>ª</sup> Adriana Fischer, por todos os ensinamentos, pelo estímulo e por ter me apresentado o grupo de pesquisa da Universidade do Minho, Portugal.

À Prof<sup>ª</sup> Natascha van Hattum-Janssen, pela orientação, e à Prof<sup>ª</sup> Anabela Carvalho Alves, pela co-orientação do doutorado sanduíche; pela receptividade no grupo de pesquisa; apoio, parceria e incentivo em publicações.

Aos colegas e amigos do doutorado, pela amizade, companheirismo, reflexões e posicionamentos.

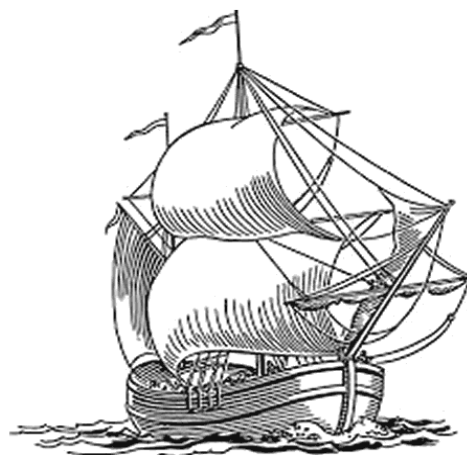
Aos estudantes que participaram desta investigação, por aceitarem o convite e contribuírem para a realização da pesquisa.

Aos meus amigos e colegas de profissão da Universidade Federal de Pelotas e da Escola Monsenhor Queiroz de Pelotas, pelo apoio e estímulo.

À CAPES, pela bolsa do Doutorado Sanduíche, processo 12104/13-2, na Universidade do Minho, Guimarães - Portugal, no período de novembro de 2013 a março de 2014.

A todos os amigos, brasileiros, portugueses e holandeses, que direta ou indiretamente, incentivaram a realização deste trabalho, muito obrigada!

*De fato, levantar âncora, ao contrário de 'desenraizar' e de 'desencaixar', nada tem irrevogável e menos ainda de definitivo. Quando são arrancadas do solo onde cresceram as raízes geralmente secam e murcham, matando a planta que nutriam. [...] As âncoras, ao contrário, são levantadas apenas na esperança de lançá-las novamente com sucesso e podem ser lançadas com a mesma facilidade em muitos portos diferentes e distantes (BAUMAN, 2010, p.38).*



---

<sup>1</sup> Imagem estilizada a partir da original disponível em: <http://deignus.com/warshipsbrushes>

## **RESUMO**

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada  
Universidade Católica de Pelotas

### **O LETRAMENTO DIGITAL E A LEITURA ONLINE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Autora: Jossemar de Matos Theisen

Orientador: Vilson José Leffa

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no cenário contemporâneo possibilita e reconfigura múltiplos modos de leitura, de escrita e de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, esta tese tem o objetivo de investigar como os universitários ingressos em um curso de Letras fazem uso das práticas de letramentos digitais, por meio da leitura online, para seus estudos acadêmicos. A presente tese tem caráter qualitativo, com estudos dentro de uma perspectiva etnográfica. A investigação foi realizada em duas etapas em uma Universidade Federal no sul do Brasil. A primeira etapa da pesquisa baseou-se em um questionário, aplicado nas quatro turmas do curso de Letras do ano de 2012, com 126 participantes. A partir da aplicação desse primeiro instrumento, foi criado um grupo focal de 10 participantes, constituído pelos estudantes que declararam ficar mais tempo lendo online e que utilizam as TDIC para seus estudos acadêmicos. Esse grupo serviu de base para a segunda etapa da pesquisa, em que se coletaram informações detalhadas por meio de narrativas, entrevistas e gravações dos percursos de leitura online, realizadas no laboratório de informática da universidade. Como aporte teórico, faz-se uso dos Novos Estudos de Letramento, de teóricos que defendem as TDIC e leitura online, e da teoria dos Estudos Culturais. As análises tiveram como foco: (1) as marcas discursivas e linguísticas que revelaram como os universitários interagem com as TDIC para seus estudos acadêmicos; (2) as práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos; e (3) a constituição da identidade dos universitários como leitores online. Para a maior parte dos estudantes, as práticas de letramentos digitais começaram na infância e continuaram se expandindo. Esse aspecto influenciou a construção de seus perfis como leitores/navegadores online. Constatou-se que as TDIC funcionam como suporte às produções acadêmicas e que as práticas de leitura online apoiam o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Os resultados obtidos evidenciam a importância de a universidade mediar e direcionar os conhecimentos dos universitários em relação às TDIC, realizando práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos.

**Palavras-chave:** Letramentos digitais; Letramentos acadêmicos; Leitura online.



## **ABSTRACT**

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Letras/ Linguística Aplicada

Universidade Católica de Pelotas

### **THE DIGITAL LITERACY AND THE READING ONLINE ON THE ACADEMIC CONTEXT**

Author: Jossemar de Matos Theisen

Advisor: Vilson José Leffa

The inclusion of Digital Information and Communication Technologies of (DICTs) in the contemporary scenario enables and reconfigures multiple modes of reading, writing, teaching and learning. In this context, this doctoral dissertation aims to investigate how students from a Languages-graduate program use digital literacies practices, especially online reading, in their academic studies. This dissertation has a qualitative character using studies within an ethnographic perspective. The research was conducted in two stages in a Federal University in the southern of Brazil. The first stage conducted was based on a survey applied to students from the four classes of Languages program in 2012, with 126 participants. From this instrument a focus group with 10 students was established who reported getting more time reading online and the use of DICTs for their academic studies. This group formed the basis for the second stage of the research, which collected detailed information about the students' digital practices in their academic studies by means of narratives, interviews and recordings of online readings. As theoretical basis, New Literacy Studies were used, theorists who defend the DICTs and online reading, and the theory of cultural studies. The analyses focused on: (1) the discursive and linguistic marks that showed how the students interact with TDICs to their academic studies; (2) the practices of digital literacies that the students participate in different contexts; and (3) the formation of student's identity as online readers. The results showed that DICTs act as support for reading and writing practices in the academic context. Online reading complements the development of academic literacies. For most of students, the practices of digital literacies began in their childhood and continue to develop. This aspect influenced the construction of their profiles as online readers and online navigators. The results obtained in this thesis highlight the importance of the university in mediating and guiding students' knowledge in relation to DICTs, performing practices of digital literacies with pedagogic purposes.

**Key-words:** Digital literacies; Academic literacies; Online reading.

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Formação básica dos universitários .....  | 101 |
| Gráfico 2 – Tempo médio decorrido entre o final do ensino médio e o início do curso universitário ..... | 102 |
| Gráfico 3 – Perfil de trabalho dos estudantes .....   | 103 |
| Gráfico 4 – Percepção dos universitários sobre a leitura .....  | 104 |
| Gráfico 5 – Utilização de computadores no ensino médio .....  | 106 |
| Gráfico 6 – Interação dos estudantes com as TDIC .....  | 107 |
| Gráfico 7 – Recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes .....                                     | 108 |
| Gráfico 8 – Outras ferramentas de uso comum pelos estudantes .....                                      | 109 |
| Gráfico 9 – Onde e como se acessa a internet .....  | 110 |
| Gráfico 10 – Perfil de leitura na internet .....  | 111 |
| Gráfico 11 – Participação em redes sociais .....  | 113 |
| Gráfico 12 – Frequência diária e tempo de acesso à internet por dia .....                               | 114 |
| Gráfico 13 – Tempo diário de utilização do computador para realização de leitura .....                  | 115 |
| Gráfico 14 – Percepção sobre a utilidade dos computadores .....   | 116 |
| Gráfico 15 – Utilidade dos computadores, por ordem de importância (grupo de 126 universitários) .....   | 158 |
| Gráfico 16 – Práticas de letramentos digitais (grupo focal com 10 universitários) ... ..                | 158 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Características dos participantes do grupo focal .....   | 80  |
| Quadro 2 – Sistematização dos encontros realizados com o Grupo Focal .....                                      | 91  |
| Quadro 3 – Planejamento de análise do perfil dos universitários em relação às TDIC .....                        | 93  |
| Quadro 4 – Planejamento de análise para a construção da identidade de leitores online universitários .....      | 94  |
| Quadro 5 – Planejamento de análise das práticas de leitura online .....   | 95  |
| Quadro 6 – Planejamento de análise dos perfis de leitores online .....  | 96  |
| Quadro 7 – Planejamento de análise das práticas de letramentos digitais e acadêmicos .....                      | 97  |
| Quadro 8 – Motivos para acessar a internet .....  | 139 |
| Quadro 9 – Suportes utilizados pelos universitários para ler online .....                                       | 140 |
| Quadro 10 – Síntese das respostas positivas sobre ler online .....  | 141 |
| Quadro 11 – Síntese das respostas negativas sobre ler online .....  | 143 |
| Quadro 12 – Cronologia das práticas de letramentos digitais .....   | 144 |
| Quadro 13 – Sistematização da rotina online dos universitários .....  | 152 |
| Quadro 14 – Uso das TDIC para os estudos acadêmicos .....   | 158 |
| Quadro 15 - Estratégias de navegação propostas pelos teóricos .....   | 168 |
| Quadro 16 – Síntese dos percursos de leitura online .....   | 168 |
| Quadro 17 – Síntese das respostas sobre a interferência das tecnologias nas práticas de leitura e escrita ..... | 189 |
| Quadro 18 – Síntese das respostas dos universitários sobre a importância de ler e escrever online .....         | 192 |
| Quadro 19 – Síntese das respostas dos universitários sobre o uso das TDIC em sua futura prática docente .....   | 194 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Tela principal do programa Camtasia Studio® versão 8 .....                                 | 86  |
| Figura 2 – Enunciados de U1 .....   | 119 |
| Figura 3 – Enunciados de U2 .....   | 121 |
| Figura 4 – Enunciados de U3 .....   | 123 |
| Figura 5 – Enunciados de U4 .....   | 125 |
| Figura 6 – Enunciados de U5 .....   | 125 |
| Figura 7 – Enunciados de U9 .....   | 126 |
| Figura 8 – Enunciados de U10 .....  | 126 |
| Figura 9 – Enunciados de U6 .....   | 128 |
| Figura 10 – Enunciados de U7 .....  | 128 |
| Figura 11 – Enunciados de U8 .....  | 129 |
| Figura 12 – Percurso de leitura online de U1 .....  | 170 |
| Figura 13 – Percursos de leitura online de U2 .....   | 173 |
| Figura 14 – Percursos de leitura online de U3 .....   | 175 |
| Figura 15 – Percursos de leitura online de U5 .....   | 176 |
| Figura 16 – Abas de navegação de U4 .....   | 177 |
| Figura 17 – Abas de navegação de U7 .....   | 178 |
| Figura 18 – Abas de navegação de U9 .....   | 179 |
| Figura 19 – Síntese argumentativa do desenvolvimento dos letramentos digitais com os acadêmicos ..... | 199 |

## LISTA DE APÊNDICES

|   |     |
|---|-----|
| Apêndice A – Autorização pelo diretor do Centro de Letras e Comunicação ..... | 223 |
| Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE .....           | 224 |
| Apêndice C – Questionário de Pesquisa .....                                   | 225 |
| Apêndice D – Produção de uma narrativa .....                                  | 228 |
| Apêndice E – Roteiro da entrevista/debate com o grupo focal .....             | 229 |
| Apêndice F – Roteiro da entrevista individual .....                           | 230 |

## LISTA DE ANEXOS

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A – Parecer do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, emitido pela Plataforma Brasil ..... | 231 |
| Anexo B – Narrativa textual de U1 .....  | 233 |
| Anexo C – Narrativa textual de U2 .....  | 234 |
| Anexo D – Narrativa textual de U3 .....  | 235 |
| Anexo E – Narrativa textual de U4 .....  | 236 |
| Anexo F – Narrativa textual de U5 .....  | 237 |
| Anexo G – Narrativa textual de U6 .....  | 238 |
| Anexo H – Narrativa textual de U7 .....  | 239 |
| Anexo I – Narrativa textual de U8 .....  | 240 |
| Anexo J – Narrativa textual de U9 .....  | 241 |
| Anexo L – Narrativa textual de U10 .....   | 243 |
| Anexo M – Narrativa multimodal do Universitário 1 .....  | 245 |
| Anexo N – Narrativa multimodal do Universitário 2 .....  | 246 |
| Anexo O – Narrativa multimodal do Universitário 3 .....  | 248 |
| Anexo P – Narrativa multimodal do Universitário 4 .....  | 249 |
| Anexo Q – Narrativa multimodal do Universitário 5 .....  | 250 |
| Anexo R – Narrativa multimodal do Universitário 6 .....  | 252 |
| Anexo S – Narrativa multimodal do Universitário 8 .....  | 253 |
| Anexo T – Narrativa multimodal do Universitário 9 .....  | 254 |

## LISTA DE SIGLAS

**CLC** – Centro de Letras e Comunicação

**EAD** – Educação a Distância

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NLG** – New London Group

**NLS** – New Literacy Studies (Novos Estudos de Letramento ou Novos Estudos dos Letramentos)

**TDIC** –Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**REUNI** – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SiSU** – Sistema de Seleção Unificada

**TICs** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**U** – Universitário

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 17 |
| O percurso utilizado para a rota da navegação .....  | 17 |
| Contextualização da pesquisa .....   | 17 |
| Justificativa da pesquisa .....  | 19 |
| Problematização da pesquisa .....  | 21 |
| Objetivos da pesquisa .....  | 23 |
| Organização estrutural da tese .....   | 24 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO I</b> .....  | 27 |
| O início da navegação: bússola dos estudos dos letramentos .....                             | 27 |
| 1.1 Novos Estudos de Letramento: uma concepção sociocultural .....                           | 29 |
| 1.1.1 Práticas e eventos de letramento .....   | 31 |
| 1.1.2 O termo Discurso .....   | 34 |
| 1.1.2.1 Discursos primários e secundários .....  | 35 |
| 1.2 Letramentos digitais e acadêmicos no contexto universitário .....                        | 37 |
| 1.2.1 Três abordagens de leitura/escrita dos estudantes no ensino superior .....             | 43 |
| 1.3 Os multiletramentos como apoio aos estudos no ensino superior .....                      | 45 |
| 1.4 Os letramentos digitais: novo <i>ethos</i> e múltiplas práticas sociais de leitura ..... | 49 |
| <br>   |    |
| <b>CAPÍTULO II</b> .....   | 52 |
| Navegando nos oceanos da cibercultura: a leitura online no contexto universitário .....      | 52 |
| 2.1 A leitura online e hipertextual na web: uma pluralidade de navegações .....              | 53 |
| 2.1.1 Aspectos multimodais da leitura online .....   | 59 |

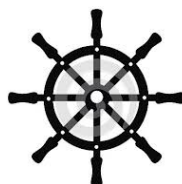


|  |           |
|--|-----------|
| 2.2 A prática da leitura online como suporte aos estudos no contexto acadêmico ..                            | 60        |
| 2.3 Diferentes perfis de leitores: aspectos identitários e culturais .....                                   | 65        |
| 2.4 As redes sociais como incentivo à prática de leitura online .....  | 70        |
| <b>CAPÍTULO III</b> .....  | <b>73</b> |
| A tripulação lança âncoras para realizar a pesca: percursos metodológicos da pesquisa .....                  | 73        |
| 3.1 Objetivos da pesquisa .....  | 73        |
| 3.2 Tipo de pesquisa e suas bases metodológicas .....  | 75        |
| 3.3 O contexto da pesquisa e caracterização dos participantes .....  | 78        |
| 3.4 As etapas e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa .....                              | 80        |
| 3.4.1 Atividades realizadas com o grupo focal .....  | 87        |
| 3.5 Procedimentos para a análise dos dados .....   | 92        |
| <b>CAPÍTULO IV</b> .....   | <b>98</b> |
| A tripulação avalia a realização da pesca: sistematização e análise dos dados ..                             | 98        |
| 4.1 Perfil dos universitários ingressos no curso de Letras .....   | 99        |
| 4.1.1 Uso das TDIC pelos universitários antes de ingressar na universidade ....                              | 105       |
| 4.1.2 Interação dos universitários com as TDIC .....   | 107       |
| 4.1.3 A prática de leitura online pelos universitários .....   | 111       |
| 4.1.4 A percepção dos universitários em relação ao uso do computador .....                                   | 116       |
| 4.2 Primeiras experiências dos universitários e seus aspectos identitários em relação à leitura online ..... | 117       |
| 4.3 Os diferentes movimentos de leitura online na vida dos universitários .....                              | 132       |
| 4.3.1 A prática de leitura online na percepção dos universitários de Letras .....                            | 132       |
| 4.3.2 Práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos .....        | 143       |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4 Perfis de leitores universitários do curso de Letras .....                               | 151 |
| 4.5 A prática da leitura online como apoio para os estudos acadêmicos .....                  | 157 |
| 4.5.1 A realização das atividades acadêmicas pelos universitários do curso de Letras .....   | 163 |
| 4.5.2 Percursos de leitura online para a realização de uma atividade acadêmica .....         | 167 |
| 4.5.3 A inserção dos universitários nas práticas acadêmicas .....                            | 180 |
| 4.6 Considerações finais das análises .....  | 182 |
| <br>   |     |
| <b>CAPÍTULO V</b> .....  | 186 |
| Navegar é preciso: letramentos digitais e acadêmicos .....                                   | 186 |
| 5.1 A importância das TDIC no ensino superior .....  | 187 |
| 5.2 Propostas e desafios aos letramentos digitais com os acadêmicos no ensino superior ..... | 191 |
| <br>   |     |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 201 |
| A rota navegada .....  | 201 |
| <br>   |     |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 208 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 223 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 231 |

## INTRODUÇÃO

### O PERCURSO UTILIZADO PARA A ROTA DA NAVEGAÇÃO



Esta introdução, sob a metáfora *O percurso utilizado para a rota da navegação*, tem por objetivo apresentar as partes constituintes da presente tese. Inicia-se pela contextualização da pesquisa e, na sequência, apresenta-se a justificativa e a problematização que compreende a investigação. Após, são descritos os objetivos e é exposta a organização estrutural da tese, que está dividida em cinco capítulos. A terminologia escolhida, sob a metáfora da navegação, está relacionada com o tema de estudo, *O letramento digital e a leitura online no contexto universitário*. A expansão das tecnologias digitais amplia a inserção das práticas de letramentos digitais e os vários sentidos de ler, ao passo que o ato de ler online está associado à navegação no hipertexto.

Navegar, no caso, significa soltar as amarras, parar em certos portos ou lançar âncoras aqui e ali para observar as características dessa convergência de imagens, sons, escrita e movimento num único suporte informático. E no ato de navegar, o navegador aventura-se; age como um caçador, em busca de uma caça precisa; ou bisbilhota as ilhotas durante o percurso, caminha pelas praias dos textos, incursiona nos conteúdos e depois reparte para as novas navegações [...]. (CAPPARELLI, 2002, p.100).

#### **Contextualização da pesquisa**

Atualmente, a sociedade está marcada por uma ampla diversidade cultural e linguística permeada por múltiplas ferramentas de tecnologias digitais móveis. A cada instante, novas possibilidades de expressão, de comunicação e de aprendizagem surgem nas diferentes práticas sociais. Tais transformações provocam mudanças nas práticas de ensino/aprendizagem nos contextos

---

<sup>2</sup> Imagem modificada a partir da original, disponível em: <http://pixabay.com>

educacionais, desde a educação básica até a superior. A admissão das tecnologias digitais ainda é um dos desafios à educação. Segundo Almeida e Valente (2011), nas duas últimas décadas, pesquisadores têm voltado seus estudos às tecnologias na educação, por considerarem esse um tema da ciência, o qual agrega saberes e conhecimentos advindos de diferentes áreas, integrados com as tecnologias. Nessa conjuntura, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a prática de leitura online e as práticas de letramentos digitais são meios que podem contribuir para um processo significativo de ensino/aprendizagem no contexto acadêmico.

As formas de construção do conhecimento e ensino/aprendizagem estão mudando com as transformações trazidas pelas tecnologias digitais. Para Lemke (2010), existem dois paradigmas presentes na educação: o primeiro, denominado “paradigma de aprendizagem curricular”, é inflexível, no qual alguém planeja e determina o que será ensinado, com um cronograma fixo. O segundo paradigma é o da “aprendizagem interativa”, em que as pessoas podem ajudar a planejar, de acordo com as suas necessidades, em contextos específicos. Nesse sentido, a mudança de paradigma na educação é vista como uma extensão da proposta de Kuhn (2003), em busca de uma solução compartilhada.

A inserção das TDIC na sociedade permite estabelecer uma comunicação em tempo real, instiga a prática da leitura interativa e das produções textuais multimodais, propicia a inserção dos suportes tecnológicos para a aprendizagem em Educação a Distância (EAD), dentre outras atividades. Essas possibilidades oferecidas pelas TDIC oportunizam múltiplas práticas letradas, assim como proporcionam inovar as maneiras de aprender e de interagir. Segundo Braga (2007), a partir da década de 1990, os estudos dos letramentos ampliaram suas pesquisas. Fez-se necessário compreender as práticas de letramentos e os eventos que as constituem no contexto digital, além de o impacto dessas na cultura e na sociedade em geral. Também, a Linguística Aplicada começou a apresentar um maior interesse em entender como a mediação da tecnologia digital afeta a linguagem, as práticas em âmbito escolar e fora dele.

Os autores Castells (1999), Cope e Kalantzis (2000), Lankshear e Knobel (2003) e Kress (2003) enfatizam que as mudanças ocorridas na linguagem estão relacionadas com os contextos sociais. Kress (2003) destaca que não é mais possível tratar a linguagem de uma forma convencional, é preciso ver a linguagem como uma construção multimodal. Nesse sentido, na percepção de Moita Lopes (2012), a inserção das tecnologias digitais ampliou as possibilidades do uso da linguagem:

Nas práticas sociais de letramentos digitais, atravessamos fronteiras por meio da linguagem sem nos movermos quando conversamos, discutimos, trabalhamos, estudamos, aprendemos e compartilhamos nossa vida com outros participantes na rede, que podem estar fisicamente muito distantes de nós ou mesmo participantes que não conhecemos ou que, de fato, nunca venhamos encontrar face a face. A topografia do mundo está, portanto, alterada. (MOITA LOPES, 2012, p. 209).

A inserção das TDIC na sociedade potencializa práticas de leitura online e múltiplas práticas de letramentos digitais, proporcionando, dessa forma, um diálogo entre as diferentes linguagens, transformando as maneiras de expressão e comunicação. A internet “[...] cria hoje, uma revolução sem precedentes na história da humanidade. Pela primeira vez, o homem pode trocar informações, sob as mais diversas formas, de maneira instantânea e planetária”. (LEMOS, 2002, p. 116).

### **Justificativa da pesquisa**

As TDIC e as práticas de letramentos digitais estão presentes em vários setores profissionais da nossa sociedade. Desse modo, ressalta-se a justificativa de serem contempladas no contexto universitário, nos cursos de licenciaturas, onde se formam professores para mediar o acesso ao conhecimento e interagir com alunos que estão integrados com o ciberespaço<sup>3</sup>, o mundo virtual e os dispositivos móveis digitais.

Na sociedade contemporânea, as crianças, cada vez mais, chegam à escola familiarizadas com as tecnologias, já atuantes em práticas de letramentos digitais. As tecnologias digitais são utilizadas naturalmente, e várias práticas de leitura e escrita digitais fazem parte da rotina dessas crianças. Prensky (2001) denomina

---

<sup>3</sup> Segundo Lévy (1999, p.17), “O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

essa geração de “nativos digitais”. Pessoas dessa geração parecem aprender pela prática, ao interagir com os suportes tecnológicos digitais. Esses jovens já possuem domínio das linguagens exigidas para navegar em diferentes dispositivos móveis, uma vez que, desde a sua infância, foram expostos à interação com os artefatos tecnológicos, como a leitura online e a prática de escrita em diferentes comunidades virtuais.

Os nativos digitais estão ingressando nas universidades, e essas experiências trazidas por eles sobre as TDIC podem ser direcionadas para seus estudos acadêmicos. As práticas de letramentos digitais são parte integrante das práticas sociais dos universitários. Dentro da perspectiva teórica de Buzato (2007), os letramentos digitais são considerados como “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. (BUZATO, 2007, p. 168). Os letramentos acadêmicos, por sua vez, envolvem aspectos particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever no âmbito universitário, segundo Fischer (2008).

Diante desses apontamentos, a presente tese busca apoio teórico nos Novos Estudos de Letramento, principalmente o digital e o acadêmico, em autores que abordam as TDIC, a leitura online e na teoria dos Estudos Culturais. Os estudos referentes aos letramentos surgem dentro de uma perspectiva sociocultural. Segundo Snyder; Lankshear; Green (2000, p.28), os letramentos são práticas nas quais a “[...] leitura e a escrita podem ser entendidas e adquiridas apenas em contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas”<sup>4</sup>. Para Street (2006), inserir-se em práticas de letramentos significa o sujeito estar envolvido em diferentes práticas sociais, nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, identitários e, também, pode-se acrescentar, as tecnológicas digitais.

A prática da leitura na perspectiva dos estudos dos letramentos implica uma prática sociocultural que envolve o uso da linguagem, a qual é determinada pelo contexto em que se realiza a atividade, desde a sala de aula até os discursos

---

<sup>4</sup> [...] reading and writing can be understood and acquired only within the context of the social, cultural, political, economic and historical practices.

estabelecidos nas relações sociais, segundo Kleiman (2008). Assim, ler é uma condição para interagir, recriar, escrever e participar de múltiplas práticas letradas. Para Chartier (2005), o ato de ler sofre modificações em função das tecnologias digitais. É preciso aprender a ler o mesmo texto em diferentes suportes, além do impresso. De fato, os leitores competentes de hoje não são aqueles acomodados em seus bancos escolares, com a postura ereta e em silêncio, mas aqueles que conseguem interagir com textos e navegar em seus múltiplos links, sem perder o foco da sua pesquisa e seu objetivo. Nesse mesmo viés, Leffa (2012) destaca a evolução do suporte de leitura, desde as páginas do livro impresso viradas diretamente pelos dedos, à mudança das páginas com mouse e, por último, a volta do toque, mas agora na tela, para ler online. Os estudantes estão, cada vez mais, inseridos nesse mundo cibernético, que conduz a um novo parâmetro de leitura.

O ciberespaço favorece o agrupamento de múltiplas linguagens em um texto, que, por conseguinte, exige diferentes modos de leitura, da qual emerge o perfil de um novo leitor que se encontra “[...] em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.” (SANTAELLA, 2007, p. 33). Desse modo, a inserção das ferramentas tecnológicas digitais nas práticas sociais proporciona a prática de leitura online, e, por conseguinte, a inserção em diferentes práticas de letramentos digitais.

### **Problematização da pesquisa**

Para compreender o objeto de estudo, além de situar a pesquisa e as justificativas, destacam-se aspectos referentes à problematização presente neste universo dos estudos das TDIC e estudos dos letramentos. Embora a inserção das TDIC na sociedade já seja uma realidade, na universidade “[s]ão desafios na medida em que a questão ainda não entrou de fato na pauta das discussões institucionais sobre renovação do ensino da língua e, no caso da formação em Letras, tem sido mantida à margem ou completamente ausente em grande parte, senão na maioria das instituições”. (SIGNORINI; FIAD, 2012, p. 9-10).

Nessa esfera educacional universitária, reproduz-se o discurso de que alguns estudantes, principalmente os calouros, não possuem condições necessárias para a realização dos gêneros acadêmicos solicitados pela universidade, seria o déficit de letramento apontado por Fischer (2007). A pesquisadora desta tese, ao inserir-se na universidade como docente das disciplinas de Produção Textual I e II, Teoria da Leitura e Escrita, Ensino da Língua Portuguesa I e II, percebeu que o discurso circundante é bem complexo e envolve muitos aspectos, incluindo questões culturais, traços identitários e as TDIC, que fazem parte da constituição dos estudantes. Parece existir um distanciamento entre o que a universidade solicita aos estudantes e o que eles demonstram na maneira como realizam as atividades. Configura-se a ideia de que a universidade pouco conhece seus alunos em relação à inserção das TDIC e às práticas de letramentos digitais em que eles estão engajados.

Outro aspecto, nesse contexto, pode estar relacionado à transferência dos conhecimentos das TDIC por parte dos estudantes para a realização das atividades acadêmicas. Nesse sentido, destaca-se uma investigação realizada por Monte Mór (2012, p, 173), para “[...] compreender as construções de sentidos dos graduandos de Letras em atividades acadêmicas voltadas para a interpretação”. Como resultado, a autora aponta a dificuldade dos alunos em romperem com uma forma interpretativa tradicional, ainda que os textos escolhidos possibilitassem essa ruptura. Monte Mór menciona que essa dificuldade pode estar relacionada:

[...] ao tipo de trabalho pedagógico realizado nas escolas e universidades brasileiras, que, em grande parte, seguem uma orientação hermenêutica tradicional [...] e uma epistemologia convencional. Nesta, a construção do conhecimento tende a ocorrer de forma compartimentada, fragmentada em subáreas de conhecimento. Essa perspectiva leva os aprendizes a organizar os conhecimentos de forma não transdisciplinar, uma organização que dificulta o fluxo de conhecimentos, experiências ou vivências de um compartimento para outro. (MONTE MÓR, 2012, p. 178).

As dificuldades apresentadas pelos estudantes em transpor os conhecimentos de um ambiente para o outro podem estar relacionadas com o que a universidade espera das produções acadêmicas e da forma como se dá sua produção. Tais aspectos originam-se, possivelmente, nas próprias relações de poder estabelecidas na instituição, nos traços identitários e na postura do ser acadêmico, no sentir-se inserido na esfera acadêmica. Nesse sentido, Gee (2001)



e Fischer (2007) destacam que, para os estudantes sentirem-se inseridos, necessitam entender o funcionamento dos inúmeros discursos que fazem parte da universidade, assim como compreender a constituição dos gêneros discursivos específicos dessa esfera.

Nessa conjuntura, a presente pesquisa de tese busca responder “Como os acadêmicos, ingressos no curso de Letras, estão desenvolvendo práticas de letramentos digitais por meio da leitura online para seus estudos acadêmicos?”. Para tanto, infere-se que os estudantes apropriam-se das TDIC e fazem uso para seus estudos acadêmicos, sem o conhecimento ou incentivo da universidade. Esse pressuposto fundamenta-se a partir da interação entre a pesquisadora e os universitários, realizada no semestre anterior à pesquisa. A seguir, são apresentados os objetivos do presente estudo.

### **Objetivos da pesquisa**

Em consonância com a contextualização, justificativa e problematização de investigação ora apresentados, a presente tese tem como objetivo geral investigar como os universitários ingressos em um curso de Letras fazem uso das práticas de letramentos digitais, por meio da leitura online, para seus estudos acadêmicos. A partir desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos, que visam a investigar:

- 1) os perfis dos universitários em relação ao conhecimento e engajamento das TDIC – as tecnologias digitais – para suas práticas sociais diárias e estudos acadêmicos;
- 2) a construção de identidades de leitura online dos universitários;
- 3) as formas como são realizadas as práticas de leitura online pelos universitários;
- 4) os perfis de leitores assumidos pelos universitários quando realizam seus percursos de leitura online;
- 5) os modos como os letramentos digitais, por meio da prática de leitura online, contribuem para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

A investigação foi realizada em uma universidade federal no sul do Brasil, com os ingressos em um curso de Letras do ano de 2012, dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002). Esse tipo de pesquisa enfatiza a natureza valorativa da investigação e também busca respostas para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. A pesquisadora deve estar situada no universo da investigação, para que o conjunto de práticas materiais e interpretativas dê visibilidade ao que se quer pesquisar.

### **Organização estrutural da tese**

A presente tese está organizada em cinco capítulos após a introdução: o primeiro, nomeado *O início da navegação: bússola dos estudos dos letramentos*, apresenta os estudos referentes aos Novos Estudos de Letramento, contextualizando os conceitos de letramento autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento e Discurso primário e secundário. Na sequência, enfatiza a discussão dos letramentos digitais e acadêmicos no contexto universitário. Em outra seção, os multiletramentos como apoio aos estudos no ensino superior. Por último, são abordados os letramentos digitais, que proporcionam novas práticas sociais de leitura, permeadas pela inserção das tecnologias digitais, por questões identitárias e culturais. Esse primeiro capítulo tem como apoio teórico: Street (2003, 2006, 2012), Gee (2001, 2004), Soares (2004), Kleiman (2010), Fischer (2007, 2008, 2011b), Vóvio (2010), Monte Mór (2008, 2010, 2012), Leffa (2006, 2008, 2013), Marzari; Leffa (2013), Lea; Street (1998, 2006, 2014), Snyder (2008), Xavier (2004, 2005, 2010), Buzato (2007, 2009, 2010), dentre outros.

O segundo capítulo, intitulado *Navegando nos oceanos da cibercultura: a leitura online no contexto universitário*, primeiramente, contextualiza a sociedade contemporânea, na qual a cibercultura marca uma nova era na transmissão do conhecimento, em que todos podem aprender por meio das múltiplas navegações no ciberespaço, na web. Nesse sentido, a leitura online e hipertextual é a fonte mediadora nesse processo. Na sequência, apresenta a prática da leitura online como um suporte para os estudos acadêmicos. Aborda, também, os perfis de leitores e os aspectos identitários e culturais para a formação de um leitor/navegador online. O apoio teórico para esse capítulo baseia-se em: Santaella

(2004, 2011, 2013, 2014), Lemos (2003, 2010), Chartier (2005, 2014), Leffa; Vetromille - Castro (2008), Rojo; Moura (2012), Lévy (1998, 2008), Coiro (2011), Ramal (2002), Lemke (2010), Rösing (2012), Scheifer (2014), Moita Lopes (2012), Hall (2011), Bohn (2012), Leffa (2013), Recuero (2009), Primo (2007(b)), dentre outros. Para encerrar o capítulo, aborda-se a relação das redes sociais com as práticas de leitura e a escrita online.

O terceiro capítulo, designado *A tripulação lança âncoras para realizar a pesca: percursos metodológicos da pesquisa*, apresenta os objetivos da investigação, o tipo de pesquisa, suas bases metodológicas, o contexto onde foi realizada e a caracterização dos participantes, assim como as etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Por último, destacam-se os procedimentos para a análise dos dados coletados. Esse capítulo tem base teórica em Denzin; Lincoln (2006), Bogdan; Biklen (1994), Flick (2004), André (2005, 2009), Pope; Mays (2009), Gaskell (2002, 2004), Gatti (2012), dentre outros.

O quarto capítulo destina-se à análise dos dados. *A tripulação avalia a realização da pesca: sistematização e análise dos dados*, primeiramente, traz um delineamento do perfil dos universitários ingressos no curso de Letras, em relação ao conhecimento e interação com as TDIC para suas práticas sociais diárias, incluindo os estudos acadêmicos. Na sequência, analisa-se a prática da leitura online pelos universitários, a percepção em relação ao uso do computador e suas primeiras experiências como leitores online. Também, abordam-se as práticas de letramentos digitais de que os universitários participam em diferentes contextos e a prática da leitura online como apoio aos estudos acadêmicos. Para esse capítulo, buscou-se o embasamento teórico dos autores já citados nos capítulos teóricos.

O quinto capítulo, *Navegar é preciso: letramentos digitais e acadêmicos*, foi elaborado após a realização das análises. Está dividido em duas seções: a primeira ressalta a importância das TDIC no ensino superior, enquanto a segunda destaca algumas propostas e desafios para o desenvolvimento de práticas de letramentos digitais como parte integrante dos letramentos acadêmicos. Como apoio teórico, além dos autores já citados nos capítulos teóricos, destacam-se Warschauer (2006), Almeida (2010), Valente (2008), Lankshear; Knobel (2005), Almeida; Valente (2012), Almeida; Silva (2011), Moran (2009), Street (2010), Komesu (2013), Fiad; Miranda (2014), Alda; Leffa (2014), Péres Gómez (2013) e Leffa (no prelo).

As considerações finais destacam o fechamento dos capítulos teóricos, as análises realizadas e a proposição de futuras pesquisas que venham a somar nesse contexto de investigação. Também são partes constituintes dessa tese a relação das referências, os apêndices e os anexos. *Boa navegação!*

## CAPÍTULO I

### O INÍCIO DA NAVEGAÇÃO: BÚSSOLA DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS



Este capítulo teórico, sob a metáfora *O início da navegação*, tem como objetivo trazer abordagens teóricas que embasarão as discussões em torno do objeto investigado, o letramento digital e a leitura online no espaço acadêmico. Os estudos referentes aos letramentos foram escolhidos como uma das âncoras teóricas para esta tese, por considerar-se que a leitura e a escrita são práticas variáveis de acordo com o contexto de uso, seja em meio impresso ou digital dentro de uma perspectiva sociocultural. Conforme Vóvio (2010, p. 401), “a leitura como prática cultural produzida nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variável”. Nesta tese, o uso da palavra contexto faz referência ao sentido amplo e sociocultural dos estudos dos letramentos com as tecnologias digitais. Não está ligado ao espaço situacional e geograficamente físico com tempo e espaços definidos, uma vez que as tecnologias digitais proporcionam uma hibridização desses espaços. Segundo Buzato (2007, p.48), “Contextos são, portanto, produzidos, negociados e hibridizados continuamente por meio de práticas (ou do trabalho discursivo das pessoas), tanto quanto as práticas estão necessariamente situadas em contextos”. O contexto contemporâneo configurado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilita e instiga a leitura em suporte diferente, o online.

Os Novos Estudos de Letramento ou Os Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies – doravante NLS/NEL) possibilitam analisar as práticas de leitura e a escrita além dos contextos educacionais e consideram os letramentos como práticas sociais. Essa concepção, também, procura entender as questões de ideologias, poder, valores, dentre outros aspectos que circulam nas práticas sociais. Estamos diante de um cenário permeado por múltiplas tecnologias digitais,

---

<sup>5</sup> Imagem disponível em: <http://pixabay.com/pt/bússola-mapa-navegação-146166/>

que permitem diferentes modos de aprender e ensinar, de construir conhecimentos, de inserir e atuar nas múltiplas práticas de letramentos. De acordo com Castells (2000; 2002), as tecnologias remodelaram e remodelam a base material da sociedade de forma muito acelerada.

Essas mudanças estão relacionadas com a inserção das TDIC, uma vez que estas oferecem diferentes tipos de tecnologias digitais para estabelecer a comunicação e a interação e, também, para instigar a aprendizagem. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita são estimuladas pela presença, cada vez mais frequente, das tecnologias digitais na sociedade, as quais fazem parte do cotidiano das pessoas. Isso ocorre, por exemplo, em situações em que essas precisam ler e entender o funcionamento de eletrodomésticos ou operar máquinas sofisticadas na atuação profissional. As TDIC instigam múltiplos letramentos a serem observados e compreendidos (STREET, 2012). Os NLS propõem dar conta da diversidade das práticas letradas que constituem a sociedade atual.

Com a finalidade de pontuar alguns princípios teóricos que fundamentam a pesquisa, dentro de uma perspectiva sociocultural dos NLS, este capítulo está organizado em quatro seções e subseções. A primeira seção, *Novos Estudos de Letramento: uma concepção sociocultural*, tem como objetivo apresentar uma breve contextualização dos Novos Estudos de Letramento e os conceitos de letramento autônomo e ideológico propostos por Street (1995; 2003). Na sequência, a subseção *Práticas e eventos de letramentos* realiza uma abordagem para compreensão desses conceitos, abordados por Street (1984; 2003) e Barton; Hamilton (2000). A próxima subseção, intitulada *Discursos primários e secundários*, refere-se ao termo Discurso enfatizado por Gee (1999; 2001) e Fischer (2007).

A segunda seção, *Letramentos digitais e acadêmicos no contexto universitário*, traz perspectivas teóricas de que os letramentos digitais e acadêmicos possuem uma relação dialógica entre si, por considerar-se que as TDIC são parte integrante das práticas acadêmicas. A terceira seção, *Os multiletramentos como apoio aos estudos no ensino superior*, traz discussões de uma aprendizagem comprometida com o contexto contemporâneo. A quarta seção, *Letramentos digitais: novo ethos e múltiplas práticas sociais de leitura*, enfoca questões teóricas sobre os letramentos digitais, os quais contemplam a leitura como uma prática social permeada pelas tecnologias digitais e questões culturais.

### 1.1 Novos Estudos de Letramento: uma concepção sociocultural

Os NLS são vistos como estudos críticos e reflexivos (FISCHER, 2008; COMBER, 2006; FISCHER; DIONÍSIO, 2011), que levam em consideração os valores, as questões de identidade e as relações de poder que constituem as práticas sociais. De acordo com Street (2003), os NLS estudam as práticas de letramentos como uma prática social, e não como aquisição de habilidades.

O atributo “novo” está ligado à “virada social” mencionada por Gee (2001) e Lankshear (1999). Com a “virada social”, passou-se a considerar a leitura e a escrita dentro dos contextos e das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas). Reconhecido como um expoente dos estudos dos letramentos, particularmente dos estudos filiados aos NLS, Street (1984, 1995, 2003) enfatiza o lado social dos letramentos, além de reconhecer a existência de múltiplos letramentos, o que nos leva a dirigir nosso olhar para as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais na sociedade. De acordo com Street (2003, p.77), os NLS compõem um campo de pesquisa que:

[r]epresenta uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas.

Com base nessa abordagem social dos letramentos, Street (2012) também destaca que estes são fortemente permeados por questões ideológicas e de relações de poder. Algumas práticas de letramentos podem ser socialmente mais reconhecidas do que outras, e esse fato deriva das relações de poder estabelecidas. Dois termos-chave dos letramentos são destacados por Street (1995, 2003), modelo autônomo e ideológico. No modelo autônomo, o foco situa-se no indivíduo, desconsiderando o contexto social em que o mesmo está inserido. É centrado na aquisição de habilidades, numa visão padronizada de que o letramento, por si mesmo e de forma automática, seja capaz de atribuir sentidos

sob as práticas sociais e cognitivas. Esse modelo propõe que as práticas são neutras e universais, desconsiderando as questões culturais e ideológicas, que estão envolvidas, subjacentes a elas. Para o modelo autônomo, o ato de ler significa apenas ser capaz de decodificar as palavras, e escrever refere-se à capacidade de codificar a língua dentro de uma forma visual, a produção do texto em si. A leitura e a escrita representam um fim em si mesmas. Por exemplo, as práticas formais e institucionalizadas são mais prestigiadas em relação às práticas informais. Na presente pesquisa, pode-se estabelecer a seguinte relação: a leitura impressa é uma prática institucionalizada, ao passo que a leitura online não é. Assim, esta sofre uma resistência/barreira por parte das instituições educacionais. Outro exemplo, do modelo autônomo, pode ser relacionado com a inserção dos estudantes na universidade, oriundos de diferentes modalidades do Ensino Médio, de escolas públicas ou particulares, que ingressam na universidade e que, muitas vezes, são submetidos a esse modelo. Por essa razão, podem apresentar algumas dificuldades para realizar as atividades solicitadas na universidade.

Já o modelo ideológico concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra (STREET, 2003). Assim, as práticas de letramentos não se desvinculam do contexto cultural e social, no qual são construídas. Para Street (2003), a maneira como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita está associada com a representação do conhecimento para elas e com outros fatores. Nas pesquisas mais recentes, Street (2012) destaca também que, além da representação, é preciso observar os aspectos relacionados ao contexto em que as pessoas estão inseridas, como os aspectos identitários e as relações ideológicas presentes nesses espaços. Esse modelo compreende a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas. Segundo Kleiman (2007, p. 15), “pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados”.

Para a presente tese, a concepção do letramento ideológico é importante no intuito de compreender o universo da investigação realizada no meio universitário. Primeiramente, por entender que a universidade é formada pelo conjunto das diversas práticas sociais, nas quais docentes e discentes revelam suas diferentes relações com a leitura e a escrita, e também por possibilitar a ampliação dessas relações de acordo com as necessidades surgidas. Os universitários se apropriam



de múltiplos letramentos para se inserirem nas práticas solicitadas pela universidade, assim, enfatiza-se a importância de a universidade observar as práticas e os eventos em que os estudantes estão inseridos. Para ampliar a compreensão desse tema, os conceitos de eventos e práticas de letramentos serão abordados na próxima subseção.

### **1.1.1 Práticas e eventos de letramento**

As práticas e os eventos de letramento são unidades fundamentais para as pesquisas realizadas dentro de uma perspectiva sociocultural dos letramentos. Por meio das práticas e dos eventos de letramento, podemos observar e compreender como determinados grupos, sujeitos, estudantes engajam-se em práticas de leitura e escrita.

O primeiro conceito de evento de letramento foi formulado por Heath (1982, p.50), sendo definido como “qualquer situação na qual o texto escrito é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Segundo a autora, os eventos representam as situações concretas em que a língua escrita é responsável pelo processo de interpretação entre seus participantes. Na década de 1990, Barton (1994, p. 36) já destacava que para compreender o letramento, também é necessário observar e analisar os episódios particulares em que a leitura e a escrita são utilizadas, ou seja, os contextos. Os eventos de letramento estão imbricados nas diversas práticas sociais, como, por exemplo, responder a um e-mail, ler uma notícia no jornal, elaborar um relatório, dentre outros. Esses eventos são particulares de uma comunidade e variam de uma para outra. Para Street (2003), os eventos de letramento estão presentes nas situações sociais, nas quais a escrita assume um papel central. O autor também traz suas considerações a respeito do termo:

O conceito 'eventos de letramento' é, na minha opinião, bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus [...]. (STREET, 2003, p. 6).

Para Barton e Hamilton (2000), os eventos de letramento são atividades em que a escrita tem um papel. O texto é o ponto central, e o evento pode ser a realização da leitura do texto ou a discussão e o agir a partir dele. Por isso, pode existir uma mistura entre o texto escrito e a linguagem oral. Tanto para esses autores quanto para Street (2003), os eventos de letramento são episódios observáveis. Barton e Hamilton (2000) destacam que muitos eventos são condicionados pelas expectativas e procedimentos das agências de letramentos, tais como a escola, a universidade, a igreja, o local de trabalho, dentre outros. Barton (1993) define que as práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem em um evento de letramento.

Dessa forma, enquanto, nos eventos de letramento, a leitura e a escrita têm o papel de desempenhar atividades, as práticas de letramento englobam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, colaborando com a interpretação e os sentidos dos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular (Barton, 1994, 1993; Street, 2006). Para ilustrar essas afirmações, seguem as declarações de Pahl e Rowsell (2005, p. 9):

Um evento de letramento é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de *eventos de letramento*. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a *práticas sociais de leitura e escrita*. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante da prática de leitura de livro na sala de aula (prática de letramento).

Os conceitos de eventos e práticas de letramento são interligados, como se pode perceber no que declaram Pahl e Rowsell. Devemos observar os eventos dentro das práticas, e não de forma isolada, pois uma prática de letramento envolve também as questões culturais e ideológicas que perpassam a mesma. Para

analisar as práticas de leitura online com os universitários, foco dessa pesquisa, é preciso realizar uma contextualização. Por exemplo, conhecer o perfil dos estudantes, os aspectos identitários, sua trajetória anterior com as tecnologias digitais, a concepção sobre o ato de ler, além das práticas letradas digitais de que eles participam e em que estão inseridos.

As práticas de letramento, para Street (2003, p.105), são constituídas como “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”. Nesse sentido, é importante permitir que os universitários possam compartilhar suas experiências, suas ações, estratégias, materiais e recursos utilizados em eventos e práticas de letramento, para se sentirem inseridos na universidade. Além desses aspectos, a linguagem tem também um papel fundamental.

Práticas de letramento são caminhos culturais de utilização da linguagem escrita que as pessoas realizam em suas vidas. De uma maneira simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a escrita. Entretanto, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. (BARTON; HAMILTON, 2000 p.6).

O termo “práticas de letramento” envolve tantos os eventos quanto os padrões culturais, sociais, ideológicos que permeiam os letramentos. Já o termo “eventos de letramento”, para Street (2003), refere-se ao momento em que o texto escrito faz sentido pelos seus processos interpretativos, permitindo a observação de como ocorre o processo de leitura e escrita. Os eventos de letramento são observáveis, enquanto as práticas não podem ser observadas, porque carregam aspectos não visíveis. Dessa forma, enfatiza-se a importância de trazer a denominação do termo Discurso e suas ramificações, a ser abordado na próxima subseção.

### 1.1.2 O termo Discurso

O termo “Discurso” é explicado por Gee (1999, 2001) como um conjunto de competências convencionadas que devem ser assumidas para que o indivíduo possa desempenhar uma identidade social e cultural em determinado contexto. Para a pesquisa da presente tese, realizada no contexto universitário, é significativo compreender o que é um Discurso, uma vez que os estudantes necessitam aprender e interagir com as linguagens sociais que fazem parte do domínio acadêmico.

Segundo Gee (2001), os elementos que constituem as linguagens sociais são os diferentes padrões de uso do vocabulário, a sintaxe e os conectores discursivos de uma determinada língua. Cada linguagem social está ligada a tipos diferentes de atividades e a identidades específicas socialmente situadas. Assim, pode-se perceber que existem vários tipos de linguagens sociais que permeiam os diferentes contextos existentes.

Na perspectiva de Gee (2001) e Fischer (2007), as linguagens sociais são adquiridas pela socialização dos indivíduos nos Discursos, com “D” maiúsculo, que estão presentes nas práticas. Essa atribuição dada à palavra “Discurso” está relacionada ao fato de as pessoas aprenderem novas linguagens sociais e gêneros, com finalidade de produzi-los, e não apenas consumi-los.

As linguagens sociais estão embutidas nos Discursos e só têm relevância e significado dentro deles. Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir (e usando vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias) no sentido de promover identidades e atividades significativas e socialmente situadas. (GEE, 2001, p. 719).

Os Discursos são produtos sociais e históricos que refletem as nossas maneiras de ser e o que nos constitui como sujeitos. Também, Gee (1999, 2001) enfatiza que os Discursos são entendidos como *Kits* de identidades, que permitem inserir-se e sentir-se como participante, *insider*, em determinadas comunidades, além de possibilitar o engajamento, a aceitação pelos membros de um determinado grupo. Compartilhando dessas mesmas ideias defendidas por Gee, (1999, 2001), Fischer (2007, p.32) acrescenta que “[...] os Discursos estão intimamente

relacionados com a distribuição de poder social e a estrutura hierárquica na sociedade”. Desse modo, pode-se assumir diferentes identidades ou traços identitários sociais e com uma linguagem específica para cada situação, meio ou grupo ao qual pertence. Os Discursos primários e secundários são tópicos da próxima subseção.

### **1.1.2.1 Discursos primários e secundários**

Ao ingressarem na universidade, os estudantes necessitam entender o funcionamento dos diferentes Discursos que circulam nesse meio acadêmico, assim como os diferentes gêneros discursivos que são privilegiados no contexto universitário. Esses aspectos envolvem as formas de ser, agir, valorizar e utilizar as tecnologias digitais, com a finalidade de construir a condição letrada exigida pela universidade e, também, pelo curso escolhido. Ao tentarem inserir-se nessas novas práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, os sujeitos ativam seus conhecimentos prévios, as suas experiências em contextos primários de socialização (por exemplo, vivências familiares).

Esses conhecimentos prévios são os chamados Discursos primários, com os quais os sujeitos têm um primeiro contato e que “aprendem muito cedo na vida, no grupo de socialização primária, o qual envolve a família e/ou a comunidade local” (FISCHER, 2007, p. 33). Também, a autora acrescenta que “esses Discursos constituem a primeira identidade social de um sujeito”. Nessa mesma perspectiva, Gee (1999) já enfatizava que os Discursos primários são aqueles com os quais entramos em contato por primeiro, durante a infância, com os membros da nossa família. Eles constituem a nossa primeira identificação social enquanto sujeitos e nos dão base para aquisição e aprendizagem de outros Discursos, aos quais seremos expostos em outros contextos no decorrer da nossa vida. Os Discursos primários também nos ensinam como devemos nos comportar linguisticamente e socialmente perante as outras pessoas nos diferentes contextos.

Já os Discursos secundários são aqueles pertencentes às instituições secundárias, tais como: a escola, a igreja, o local de trabalho, entre outras instituições. Segundo Gee (1999), temos que adquiri-los e aprendê-los fora do contexto familiar. Apesar de o autor abordar que pode haver diferença entre o

Discurso Primário e o Secundário, Gee também destaca que os dois tipos de Discursos se relacionam, são constantemente negociados e contestados na sociedade no decorrer da vida do sujeito. Alguns aspectos adquiridos no Discurso primário ajudam para atuarmos nos Discursos secundários por toda a nossa vida.

Os Discursos secundários, na percepção de Gee (1999), podem ser adquiridos e aprendidos. Os Discursos adquiridos acontecem no momento em que entramos em contato com os modelos culturais e as práticas sociais, fora dos contextos formais de ensino, desde que esse contato seja estabelecido com as pessoas que já os dominam. O processo de aquisição (e não a aprendizagem) é que leva a dominar o Discurso adquirido. Quanto aos discursos aprendidos, além de estar em contato com as pessoas que já os dominam, é necessário, também, ter consciência, o metaconhecimento sobre o processo da aprendizagem das línguas sociais, as quais estão subjacentes a esses Discursos, que podem ser aprendidos em contextos formais de educação.

O sujeito que nasceu em um contexto familiar que privilegia as práticas letradas valorizadas pelos contextos educacionais, práticas de um Discurso secundário, não terá muitas dificuldades para aprender/realizar as maneiras de ler, escrever, ser, falar, pensar, agir e interagir privilegiados pelo Discurso escolar, classificado por Gee (1999, 2001, 2004) como Dominante.

Ao se depararem com a necessidade de realização de novos Discursos, os estudantes, inicialmente, observam o funcionamento dos Discursos, para então se inserirem na esfera universitária e atenderem às exigências das disciplinas e dos professores. Assim, fazem uso de um Discurso reciclado, nomeado por Gee (1999). Segundo o autor, esse Discurso é definido como a aquisição parcial de um Discurso que tenta unir o metaconhecimento e as estratégias de produzir sentido por meio da linguagem. No entanto, esse Discurso é utilizado de forma temporária. Configura-se como uma estratégia utilizada pelos estudantes, enquanto não adquirida fluência no Discurso dominante, o qual permeia o contexto universitário. A seguir, a próxima seção retrata o letramento digital e acadêmico na universidade.

## 1.2 Letramentos digitais e acadêmicos no contexto universitário

Os letramentos digitais estão presentes nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, (TDIC). Assim, justifica-se a importância da inserção de práticas de letramentos digitais nos contextos educacionais, uma vez que essas já estão presentes na sociedade em diferentes práticas. O letramento digital e a leitura online podem ser vistos como grandes potenciais para a aprendizagem e para o ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Ao considerar-se que as TDIC estão visivelmente presentes na universidade, uma vez que os universitários as utilizam para diferentes fins, justifica-se a importância de aproximar esses dois tipos de letramentos, o digital e o acadêmico, para a aprendizagem no ensino superior, e posteriormente, para a atuação profissional.

A inserção das TDIC no ensino superior desafia e se torna necessária para o atendimento de demandas significativas. Inicialmente, pode-se referir que a atuação profissional competente, de acordo com as exigências da sociedade, é, cada vez mais, permeada por diferentes suportes tecnológicos, midiáticos. Outra demanda pode ser relacionada aos cursos de licenciatura, de formação de professores, os quais necessitam estar preparados para receber alunos nativos digitais, aproveitar o potencial das TDIC no ensino, e direcioná-las para a aprendizagem por parte do estudante.

Logo, para compreender práticas de leitura e escrita acadêmicas, na contemporaneidade, requer abrangermos os contextos em que elas se dão e o cenário político, cultural e sócio-histórico em que se inserem, demandando entendimento acerca da produção intelectual no contexto universitário e das práticas mediadas pelas tecnologias digitais, isto é, discussão dos letramentos acadêmicos em concomitância com os letramentos digitais. (FIAD; MIRANDA, 2014, p.33).

Sobre a segunda justificativa citada, a qual se relaciona ao modo como direcionar as tecnologias multimodais no processo de ensino/aprendizagem com os universitários, especialmente quando esses serão futuros professores, é importante enfatizar que é preciso ter consciência sobre como usá-las, para que não ocorra apenas uma transposição de suportes, uma mera passagem do meio impresso ao digital:

[...] mesmo quando usam as tecnologias multimodais, apenas transferem o que já sabem fazer para o novo meio, sem aproveitar os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais, incluindo movimento, som, vídeo. Vejam, como exemplos, as imensas possibilidades pedagógicas do YouTube (com acesso proibido na maioria das universidades. (LEFFA, 2008, p. 13).

A universidade é um espaço de formação e capacitação. Segundo o Conselho Nacional de Educação no Ensino Superior, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que compreende o Curso de Letras, envolvendo a exigência de o currículo contemplar o uso das TICs e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Por já estar regulamentando em lei a inserção das tecnologias, julga-se significativo desenvolver essa temática com os universitários, futuros professores.

Os recursos tecnológicos já são temas de muitos pesquisadores (MARZARI, 2014; ALDA, 2013; SANTOS, 2012; LEFFA, 2001, 2006, 2008, 2013; MONTE MÓR, 2008; VETROMILLE - CASTRO, 2003, PAIVA, 2006; WARSCHAUER, 2006) sobre a aprendizagem da língua inglesa com auxílio da internet. Esses pesquisadores consideram os recursos tecnológicos como aliados na aprendizagem de línguas, também destacam a importância de capacitar os professores e investir em sua formação, para que consigam desenvolver práticas pedagógicas com a inclusão das tecnologias digitais.

Atualmente, há uma infinidade de recursos tecnológicos disponíveis para a aprendizagem de línguas. Segundo Leffa (2006), a internet oferece um grande potencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois permite ao aprendiz integrar-se em comunidades nativas do idioma que está estudando. Assim, além de aprender a língua, também entra em contato com a cultura do idioma estudado. Desse modo, as TDIC são consideradas uma forma dinâmica para a aprendizagem de línguas.

Outro importante aspecto a considerar na inserção das TDIC na universidade é o fato de os cursos de licenciatura serem voltados para a formação de profissionais, que irão atuar em contextos escolares como agentes de letramentos. Para Kleiman (2006, p.82), o professor, como “agente de letramento, é um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas



de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. Para que o professor seja um mediador do ensino/aprendizagem é preciso prepará-lo, e a universidade é a instituição responsável por essa formação.

Nesse contexto, destaca-se uma pesquisa realizada por Theisen (2014) sobre leitura e escrita com o uso das tecnologias digitais, webquest, vídeo e blog, com estudantes do ensino médio de uma escola pública do Rio Grande do Sul. A investigação constatou que poucos estudantes associavam a possibilidade de usar o computador conectado à internet como ferramenta de estudos. Além disso, revelou também que os estudantes costumavam participar ativamente das redes sociais, contudo desconheciam algumas tarefas relativamente simples, como o envio de e-mails com anexo, por exemplo. Apesar de os estudantes terem domínio das tecnologias digitais, não conseguiam sozinhos vê-las como apoio para auxiliar na realização dos seus estudos. Por isso, a importância de o professor mediar esse processo de aprendizagem com as ferramentas tecnológicas digitais. Esse aspecto implica uma formação por parte do professor com as TDIC:

Definir um professor como letrado digitalmente implica, portanto, dizer que esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente - o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital). (MARZARI; LEFFA, 2013, p.4).

A universidade pode ser considerada como um agente de letramento digital, desse modo, necessita capacitar os seus futuros professores para desenvolverem práticas de letramentos digitais com seus alunos. Uma vez que os universitários do curso de Letras se constituem-se gradativamente como sujeitos acadêmicos, realizando as tarefas solicitadas, então, é significativo também, inserir as práticas digitais. Ao mesmo tempo em que os universitários se constituem-se como acadêmicos, também se preparam para atuar como professores. Atualmente, os cursos de licenciatura inseridos no Programa PIBID<sup>6</sup> oportunizam aos universitários

---

<sup>6</sup>Programa Institucional de Iniciação à Docência - Concede bolsas a alunos participantes de projetos de iniciação à docência em Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

a vivência de novas práticas de letramentos, as práticas do domínio pedagógico, voltadas para a formação profissional de professores, destacadas por Colaço e Fischer (2012). Essa prática de entrar em contato com a sala de aula e engajar-se em projetos abre espaço para vivenciar a atuação do ser e sentir-se professor.

A concepção de letramento acadêmico, desenvolvida dentro da área dos Novos Estudos de Letramento, trata das implicações e do entendimento de como se dá o processo referente às questões de aprendizagem no ensino superior. Na concepção de Lea e Street (1998, p. 157), “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”.

A partir da abordagem de Discurso defendida por Gee (2001) e Fischer (2007), enfatiza-se que o ensino superior requer uma prática de letramento específica para esse meio. No âmbito dos Novos Estudos de Letramento, o letramento acadêmico (Academic Literacy) recebeu essa nomenclatura no final da década de 1980, no Reino Unido, valendo-se da etnografia para abordar as práticas letradas ocorridas nas universidades, segundo Fiad e Miranda (2014). Ao invés do emprego do termo letramento acadêmico no singular, por considerar a leitura e a escrita no contexto universitário como práticas múltiplas e diversificadas, assim como os aspectos identitários dos sujeitos envolvidos nessas práticas, justifica-se usar letramentos acadêmicos - no plural (FISCHER, 2011b) - em razão de fazer referência ao uso das linguagens de acordo com o contexto acadêmico e os papéis assumidos por docentes e discentes em suas relações com o conhecimento.

Filiada aos NLS, Fischer (2008, p.180) destaca que o letramento característico do domínio acadêmico refere-se “à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social.” Também, a autora destaca que a inserção na cultura letrada do domínio acadêmico dá-se pelo desenvolvimento de reflexões de caráter linguístico, referentes aos gêneros discursivos, conteúdos e conceitos que fazem parte da área do conhecimento. Compartilha dessa mesma ideia, Fiad (2011, p. 362), ao citar “que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino”. O fato de o ensino superior exigir dos estudantes o domínio de uma linguagem específica para o meio gera muitas dificuldades, principalmente aos ingressantes. Possivelmente, tal

dificuldade decorre de os calouros precisarem ler e escrever produções que não foram ensinadas ou sequer apresentadas no decorrer da sua educação básica. Desse modo, os estudantes que ingressam na universidade são atuantes em diferentes eventos de letramentos, porém fazem uso da leitura e a escrita em outras práticas sociais com domínios linguísticos diferentes do que lhes é cobrado e imposto na universidade.

No meio acadêmico, existe a presença de um discurso sobre a incapacidade que os estudantes apresentam em relação à produção dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, fichamento, relatório de estágio, artigo, dentre outros). Sobre esse fato, alguns estudos constataram a existência de uma “queixa frequente dos professores universitários de que os estudantes que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (HERDERSON; HIRST, 2006, p. 25). Essas reclamações, por parte dos docentes, podem estar associadas ao déficit, destacado por Fischer (2007) e Henderson; Hirst (2006). As duas últimas autoras enfatizam que o letramento acadêmico pode ser construído no interior de discursos do déficit e remediação. Também, nesse mesmo enfoque, Fischer e Dionísio (2011, p. 80) destacam a “[...] multiplicação de programas, medidas e mesmo de disciplinas com vistas à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico”.

Com base nas contextualizações realizadas pelas autoras acima sobre a construção do letramento acadêmico a partir de um processo de “remediação” com base no discurso do déficit, ressalta-se que a inserção do letramento digital pode contribuir para que os estudantes assumam-se como *insiders* da comunidade acadêmica, conforme destaca Gee (1999). Desse modo, espera-se que os estudantes entendam o funcionamento dos inúmeros Discursos, assim como dos gêneros discursivos.

O letramento digital já faz parte das práticas de letramentos acadêmicos, mesmo que de forma indireta, uma vez que as TDIC estão presentes nas práticas acadêmicas, tanto as desenvolvidas pelos professores quanto as pelos estudantes. Por exemplo, o professor realiza pesquisas na web para preparar as suas aulas, envia tarefas para os estudantes via e-mail e solicita apresentações com o uso de tecnologias digitais. Os universitários realizam pesquisas na web para a realização das atividades solicitadas pelos professores, assim como preparam as suas

apresentações em PowerPoint e também podem dialogar via chats com seus colegas sobre os assuntos relacionados aos estudos acadêmicos. Esses são alguns exemplos de que as TDIC perpassam as práticas acadêmicas. Defende-se, assim, que o letramento digital é parte constituinte do letramento acadêmico, ainda que de forma indireta e pouco visível. Os universitários estão inseridos em diferentes práticas sociais e interagem com as TDIC para atuarem nessas práticas. Segundo Buzato (2009, p16), “[...] há diferentes letramentos digitais praticados para finalidades diferentes em contextos diferentes”.

Os letramentos digitais, segundo Buzato (2009, p.22), são “[...] redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC”. O autor destaca o caráter híbrido, heterogêneo e instável dos letramentos digitais, os quais são estabelecidos nas relações das redes interconectadas e podem sofrer modificações de acordo com os seus participantes e espaços.

Ao considerar que o letramento digital vai além de manusear as ferramentas, ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital. O letramento digital proporciona a inserção das pessoas em práticas sociais por meio das ferramentas tecnológicas, colaborando para desenvolver um posicionamento crítico sobre o uso das mesmas e a sua atuação na sociedade. Por exemplo, a publicidade faz uso de diferentes suportes tecnológicos para atrair seus consumidores e, com grande eficiência, gera, até mesmo, um consumismo desnecessário. As mudanças ocorridas na sociedade têm gradativamente atingido o processo de ensino/aprendizagem, e pesquisadores da educação e das linguagens buscam identificar a melhor forma de mediar esse processo.

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar

o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2010, p. 16).

O letramento digital é uma prática de letramento que inclui as ferramentas tecnológicas digitais, porém não pode ser focado apenas no manuseio das mesmas. O usuário precisa conseguir realizar uma prática efetiva de forma crítica em relação às práticas de leitura e escrita. Na perspectiva de Snyder (2008), a linguagem e o letramento em sala de aula necessitam ir ao encontro das necessidades dos estudantes do século XXI, numa integração entre o impresso e o digital. Desse modo, percebe-se e defende-se, na conjuntura do ensino superior, a conexão e um processo dialógico entre os letramentos acadêmicos e os digitais. A próxima subseção destaca as abordagens de escrita e leitura no ensino superior.

### **1.2.1 Três abordagens de leitura/escrita dos estudantes no ensino superior**

A escrita do estudante universitário é compreendida a partir de três principais perspectivas ou modelos, segundo Lea e Street (2006, 2014): o estudo das habilidades, a socialização acadêmica e o Letramento Acadêmico. A primeira compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes necessitam para se adaptar às atividades acadêmicas. Nessa visão, é desconsiderada a trajetória anterior de letramentos dos estudantes, atribuindo-se a esses a responsabilidade de desenvolver competências de leitura e de escrita para se adaptar à universidade. A responsabilidade de conseguir realizar as tarefas escritas é atribuída apenas aos estudantes, porém são desprezadas as capacidades de leitura e escrita já desenvolvidas nos estudos anteriores.

O modelo da socialização acadêmica foca a responsabilidade no papel do professor, como responsável por introduzir os estudantes na cultura universitária. Essa cultura é composta pelos modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. Esse modelo parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, desse modo, quando os estudantes aprenderem as

convenções que regulam esses gêneros, estarão habilitados a engajarem-se nas práticas letradas solicitadas pela universidade.

O último modelo refere-se ao Letramento Acadêmico, o qual se concentra nos significados que os sujeitos conferem à escrita. Abrange desde as questões epistemológicas, que envolvem as relações de poder entre instituição, docentes e discentes, até a investigação das identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos, além do processo de aculturação pelo qual o aluno passa ao aderir a um novo Discurso. Segundo Lea e Street (2014, p.481):

Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer.

Apesar de existir essa divisão dos três modelos, vale lembrar que eles não se excluem, são dependentes um do outro por englobar os modos de uso da escrita valorizado pelas disciplinas, as diferentes situações comunicativas, os aspectos identitários, dentre outros. Os três modelos se complementam no sentido de ajudar os universitários no processo de aprendizagem das novas linguagens e dos gêneros discursivos que permeiam o contexto universitário. Nesse sentido, pode-se incluir as TDIC, as práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos no contexto acadêmico.

De acordo com os pesquisadores Lillis (2003) e Lea (2004), os estudantes que ingressam na universidade são sujeitos letrados e, desse modo, trazem para o contexto universitário concepções adquiridas ao longo da educação básica, fundamental e nível médio, mesmo que essas concepções ainda não sejam suficientes para o engajamento imediato nas práticas letradas do universo acadêmico. Seu letramento prévio pode, entretanto, ajudar na construção das práticas letradas acadêmicas, os letramentos acadêmicos.

Os teóricos Durrant e Green (2001) destacam um conjunto de conhecimentos e habilidades para uma aprendizagem situada, um modelo em três dimensões dos letramentos digitais, que enfatiza a linguagem, o contexto e os sentidos: a dimensão operacional, a cultural e a crítica. O foco não está apenas na forma de como usar determinada ferramenta, ou seja, vai além do manuseio técnico

das ferramentas digitais. As três dimensões imbricam-se com os aspectos culturais, históricos e sociais presentes na sociedade (DURRANT, GREEN, 2001). A dimensão operacional está relacionada ao funcionamento da linguagem, a habilidade de usar os sistemas de signos e padrões que fazem parte também dos letramentos. Essa dimensão inclui os aspectos verbais e não verbais presentes em um texto que estabelece sentido. Também, essa dimensão refere-se ao funcionamento de uma ferramenta tecnológica, por exemplo, como ligar o computador, estabelecer conexão com a internet e abrir determinados programas. Já a dimensão cultural refere-se à competência para compreender os textos e o uso das ferramentas tecnológicas em relação aos contextos em que estão inseridas. Por exemplo, as maneiras de escrever, ler, falar ou ouvir no contexto universitário. Essa dimensão cultural é significativa por possibilitar um diálogo entre os conhecimentos das ferramentas e seu uso para determinado objetivo de acordo com a cultura do contexto. Quanto à dimensão crítica, refere-se à socialização e atuação nas práticas sociais. O usuário precisa ser capaz de participar efetivamente ao inserir-se em qualquer prática social.

Na atual conjuntura, a universidade pode desenvolver práticas de leitura e escrita que incluam diferentes códigos e textos verbais e não verbais, como imagens, mídias, vídeos e demais modalidades. Segundo Theisen et al (2014, p.39), “As práticas em contexto acadêmico têm o principal objetivo de colaborar para o desenvolvimento dos estudantes na área de conhecimentos em que vão atuar em suas profissões”. Ainda mais quando se refere aos cursos de licenciaturas, os quais necessitam contemplar a preparação dos futuros professores para desenvolverem práticas de letramentos digitais com seus alunos. A próxima seção traz reflexões sobre os multiletramentos como apoio nos estudos e aprendizagem em contexto acadêmico.

### **1.3 Os multiletramentos como apoio aos estudos no ensino superior**

Os multiletramentos podem trazer contribuições teóricas para uma efetiva aprendizagem e estudos no contexto universitário. Existe uma aproximação dos NLS e os Multiletramentos. Segundo Dionísio (2006, p. 57), cada tipo de letramento considera “a existência de uma multiplicidade de sistemas semióticos com suas

próprias convenções em que as estruturas e padrões linguísticos são uma entre as múltiplas dimensões de sentido”. A construção do sentido se dá na articulação do texto escrito e sua composição, seja por imagens, sons, dentre outros aspectos.

Diante da realidade social contemporânea, marcada pela inserção das tecnologias digitais, pelo uso das mídias e dispositivos móveis conectados à internet, surgem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual e novos gêneros) e novas formas de ler e escrever. Esse cenário oportuniza a reflexão sobre as práticas de letramentos que vão além da linguagem verbal. Segundo Freebody e Luke (2003), os letramentos acontecem de forma sintonizada com as necessidades dos indivíduos para atuarem em práticas e eventos de forma crítica e fluente. Nesse sentido, há uma necessidade de considerar a produção textual e a leitura em formatos multimodais e hipermediáticos.

Um grupo de pesquisadores aliados à perspectiva plural dos letramentos, atentos às mudanças trazidas pelas TDIC e à grande variedade de culturas híbridas presente nos contextos educacionais, reuniu-se em Nova Londres, em Connecticut, Estados Unidos, para discutir essas mudanças emergentes. O grupo era composto por 10 teóricos: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels, Norman Fairclough e Martin Nakata. Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres ou “New London Group” (NLG) e criou o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais). Dentro da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, The New London Group (1996) propôs um projeto pedagógico de multiletramentos para conglomerar a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia, assim como o aumento da diversidade cultural e linguística presente no contexto contemporâneo. Para os autores do NLG (1996, p. 63), a palavra multiletramentos representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global”.

Na concepção de Fischer (2007, p. 58), “[...] o papel da Pedagogia dos Multiletramentos é expandir uma epistemologia do pluralismo e não só afirmar o déficit, a crise do letramento, quando se destina atenção aos alunos e às práticas educacionais”. Nesse sentido, propor práticas que permitam instigar uma aprendizagem comprometida com o contexto contemporâneo, e não apenas “afirmar o déficit” dos estudantes universitários. Para a Pedagogia dos



Multiletramentos, todas as formas de representação precisam ser consideradas como processos dinâmicos de transformação, e não apenas de reprodução. Seu significado e tomada de recursos podem ser encontrados em objetos de representação, estampados em formas familiares e, portanto, reconhecíveis (COPE; KALANTZIS, 2009). Por exemplo, o conhecimento e engajamento das ferramentas tecnológicas pelos universitários para a realização das atividades acadêmicas precisam ser reconhecidos pela universidade.

A Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) sugere princípios pedagógicos que envolvem quatro componentes relacionados: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora. A Prática situada envolve a construção da experiência dos estudantes, valorizando a imersão e o envolvimento dos mesmos em práticas significativas de letramentos. Estas incluem os seguintes aspectos: a fala, os textos, os objetos e os diferentes tipos de tecnologias, que podem contribuir para os estudantes simular e vivenciar contextos que representem o que está sendo ensinado no contexto educacional. Nessa prática, pode-se destacar o papel do professor como um mediador no processo de valorizar os conhecimentos adquiridos fora do contexto educacional, por exemplo, o conhecimento das ferramentas tecnológicas, foco de pesquisa desta tese. Fischer (2007, p.60) destaca que “os professores levem os alunos a acreditar que serão capazes de fazer uso, de desempenhar atividades com o que estão aprendendo, de acordo com os próprios interesses”. Dentro disso, enfatiza-se a contribuição das TDIC como apoio para a aprendizagem na universidade, assim como em outros contextos educacionais. Que as TDIC sejam aproveitadas de forma crítica e não apenas como facilitadoras das realizações acadêmicas.

A instrução explícita está diretamente relacionada ao papel do professor ou um par mais capaz, guiando os estudantes para o uso de uma metalinguagem explícita de reflexão que faça referência à forma, conteúdo e função dos discursos da prática. Essa instrução tem como objetivo desenvolver nos estudantes a consciência e o controle do que estão aprendendo e, também, desenvolver uma metalinguagem que consiga caracterizar o que e como estão aprendendo.

O enquadramento crítico destaca abordagens para os estudantes interpretarem os contextos sociais com apoio da metalinguagem, auxilia-os a situar seus domínios crescentes na prática e ter o controle consciente dos conhecimentos

advindos da instrução explícita. Nesse princípio, os estudantes podem estabelecer relações entre o que aprendem e os demais domínios de discurso, podendo tomar uma posição frente à teoria, o que contribui para a construção/expansão de suas identidades. O papel do professor nesse enquadramento é ajudar os estudantes a desnaturalizar o que lhes é ensinado e o que é aprendido, e também perceber e compreender as relações de poder subjacentes a essas atividades.

A prática transformadora ocorre quando estudantes transformam significados pré-existentes em novos sentidos, ou seja, conseguem transferir os conhecimentos adquiridos em uma esfera para outras esferas sociais de forma mais reflexiva. Eles se assumem como produtores do conhecimento e não apenas consumidores, transformando significados existentes em novos sentidos (THE NEW LONDON GROUP, 2006).

A partir da exposição desses quatro princípios, percebe-se que a interação e a aprendizagem colaborativa por parte dos docentes e discentes são decisivas para a construção do conhecimento. Podem ser valorizados os conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles, propor novos saberes, sempre incentivando a criticidade em relação ao que é estudado, considerando-se práticas sociais que permeiam seus contextos, ou seja, as relações de poder subjacentes.

Cope e Kalantzis (2009) destacam que a sequência dos componentes não necessita ser concebida de forma rígida. Os autores também propõem que as atuais práticas dos professores não sejam desconsideradas. Aliadas a elas, a Pedagogia dos Multiletramentos é mais um recurso didático à disposição dos educadores para integrar e dar suporte a suas práticas em sala de aula, tanto na educação básica como na superior.

Segundo Jewitt (2008), as práticas de ensino e aprendizagem que priorizam os multiletramentos estão relacionadas com o desenvolvimento de um currículo que inclua as tecnologias digitais. O objetivo pedagógico dos multiletramentos é inserir múltiplos textos para valorizar as práticas de letramentos em que os estudantes já estão engajados, como a linguagem digital e produções acadêmicas multimodais. Nesse contexto, pode-se destacar a prática da leitura online, a qual permite a inserção dos universitários em diferentes eventos de letramentos, como participantes ativos na mudança social, sendo considerados como “os designers ativos do futuro social” (JEWITT, 2008, p. 245).

O conceito de Design, segundo Cope; Kalantzis (2009, p.175-6), foi estabelecido com o propósito de se contrapor às concepções tradicionais de ensino, com uma visão apenas estática da linguagem, focada praticamente só na escrita. A partir do Design, é possível pensar na linguagem de forma mais dinâmica, quanto à sua estrutura e ao ato de construção de sentidos. O indivíduo é definido como “meaning-maker”<sup>7</sup> ou “producer”<sup>8</sup>, que é consumidor e produtor de sentidos. É considerado como um “Designer” e não apenas um receptor de habilidades e competências. Em síntese, o termo Design está relacionado ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em determinados momentos, em contextos específicos de comunicação de acordo com seus interesses, construindo e representando sentidos (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 204).

Os Multiletramentos, segundo The New London Group (2006), têm uma preocupação com o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade, algo que o diferencia do propósito inicial dos NLS, os quais focam na compreensão daquilo que sujeitos, em diferentes contextos (não apenas no contexto educacional), realizam por meio de práticas mediadas pela escrita. Isto é, o foco está no estudo do desenvolvimento das práticas de letramentos (STREET, 2012). Essa orientação didática nos multiletramentos, conforme Rojo e Moura (2012), está relacionada com os princípios de uma pluralidade cultural e com a diversidade das linguagens presentes nas práticas de letramentos. Para Moita Lopes (2010), a produção de textos passou a ser construída de maneira inovadora no mundo dos multiletramentos, assim pode ser pensada a inserção dos multiletramentos em contexto universitário. A próxima seção traz abordagens teóricas dos letramentos digitais em consolidação com a web 2.0, destacando a leitura como uma prática social permeada pelas tecnologias digitais e questões culturais.

#### **1.4 Letramentos digitais: novo *ethos* e múltiplas práticas sociais de leitura**

O atual avanço tecnológico e a disseminação das TDIC possibilitaram múltiplas formas de comunicação e interação. Os letramentos digitais ou novos

---

<sup>7</sup> Termo que se refere à construção e representação de sentidos.

<sup>8</sup> Termo que se refere aos usuários de ambientes colaborativos como consumidores e produtores.

letramentos digitais denominados por alguns autores, Lanskshear e Knobel (2003), Gee (2010), Gee e Hayes (2011), Moita Lopes (2010) e Buzato (2010), disponibilizados na web 2.0, permitem que se estabeleça um debate sobre as questões de cidadania, política, entretenimento, educação, dentre outras. Segundo Buzato (2010), os letramentos digitais evidenciam as produções culturais, institucionais, políticas, sociais e pessoais, retratando diferentes discursos, interesses e identidades nas práticas sociais. As pessoas podem inserir-se e participar ativamente de diferentes grupos na web por meio da apropriação dos letramentos digitais. Segundo Buzato (2009, p.3), o termo apropriação é como uma pré-condição para que ocorra a transformação, “Apropriar-se é igual a tornar-se (becoming)”.

Os termos “novos letramentos digitais” e “novos letramentos” estão imbricados. Para Gee (2010), o termo “os novos letramentos” concebe os letramentos em seus contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos. Segundo Lankshear e Knobel (2003), o termo novos letramentos está relacionado à concepção de leitura como prática social, a qual contempla questões culturais, questões de poder, contestações das ideologias ditas hegemônicas e negociações discursivas.

Os letramentos digitais são caracterizados pela inserção dos participantes em diferentes comunidades virtuais, nas quais seus membros têm afinidades sobre o mesmo assunto e participam ativamente para dividir seus conhecimentos, trocar experiências e, também, aprender. Segundo Moita Lopes (2012), os membros dessas comunidades estão aprendendo a viver com modos de agir na construção de conhecimento, significados, valores e ideologias. Desse modo, surge um novo *ethos*, que é definido por ser colaborativo, ou seja, “é construído pela ação de pessoas participando e agindo nas práticas de letramento em conjunto na construção de textos e significados, que são, portanto, menos individualizados e autorais, uma vez que a autoria é colaborativa, não sendo dominada por ninguém” (MOITA LOPES, 2012, p. 211). A propagação da web 2.0 evidencia a consolidação de um novo *ethos* discursivo que, além de favorecer a interação, possibilita a criação de outros grupos sociais e afirmação de identidades.

A leitura dentro da perspectiva dos letramentos digitais é essencialmente social e está relacionada à identidade social que os participantes constroem nas

interações sociais, segundo Lankshear e Knobel (2007). Múltiplos modos de ler são permitidos pelos instrumentos multissemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.). Assim, o computador conectado à internet não é mais um local de só buscar informações, mas é um lugar de construção e, também, de contestação de significados, um espaço de encontros múltiplos com outros leitores. Novas e múltiplas práticas sociais de leitura e de escrita surgem na web e demandam práticas de letramentos digitais que contemplem o uso da linguagem como uma produção social e cultural.

As contribuições teóricas abordadas nesse primeiro capítulo sobre os NLS são significativas para compreender como os universitários engajam-se nas práticas acadêmicas solicitadas pela universidade. Em resumo, os estudos referentes aos letramentos, NLS e seus precursores colaboram para a interpretação da apropriação das práticas de letramentos digitais pelos universitários como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

## **CAPÍTULO II**

### **NAVEGANDO NOS OCEANOS DA CIBERCULTURA: A LEITURA ONLINE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**



Durante muitos séculos, a maior parte dos saberes era transmitida de forma oral e condicionada à capacidade da memória para reter informações e percepções, tanto do emissor quanto do receptor. Posteriormente, a comunicação passou a dar-se por meio da escrita, está mais rígida quanto à fidelidade do conteúdo. Atualmente, vive-se a era digital, na qual o acesso ao conhecimento é múltiplo e sofre alterações na forma de emitir, receber e armazenar. Na contemporaneidade, pode-se interagir com as ferramentas tecnológicas, como os dispositivos móveis, que possibilitam adquirir e transmitir conhecimentos, mesmo sem estarem fisicamente presentes nos contextos formais de ensino. Estamos vivenciando a cibercultura, uma cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, permeada também por novas práticas de leitura e escrita, as quais nos permitem sermos leitores e autores ao mesmo tempo. Para Santaella (2004), a cibercultura está relacionada ao sistema de comunicação eletrônica causada pela atuação do homem com o computador, assim, há uma associação entre o uso das TDIC e as relações sociais. Nesse sentido, é possível estabelecer relações entre os estudos dos letramentos e a cibercultura, uma vez que a mesma está também relacionada com as práticas sociais. A cibercultura, para Lemos (2003), é um conjunto de formas socioculturais que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias surgidas a partir da década de 1970, com a convergência das telecomunicações com a informática. Assim, a cibercultura faz emergir novos e múltiplos letramentos, sejam digitais ou acadêmicos, dentre outros. Todos são

---

<sup>9</sup> Imagem adaptada da original, disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Royal\\_Danish\\_Navy](http://en.wikipedia.org/wiki/Royal_Danish_Navy)

remodelados e ressignificados a todo instante, de acordo com as exigências e os contextos.

Para pontuar e tecer alguns conceitos teóricos que envolvem a prática da leitura online no ensino superior, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção, *A leitura online e hipertextual na web: uma pluralidade de navegações*, tem como objetivo apresentar uma contextualização da leitura online na web como navegação. A segunda seção, *A prática da leitura online como suporte de estudos e formação no contexto acadêmico*, enfatiza a possibilidade de a leitura online contribuir para a realização das tarefas acadêmicas. A terceira seção, *Perfil dos leitores: aspectos identitários e culturais*, traz perspectivas teóricas dos estudos culturais e identitários para a formação de leitores online. A quarta seção, *O uso das redes sociais como incentivo à prática da leitura online*, enfatiza que a atuação das pessoas nas redes sociais contribui para a prática da leitura online e, posteriormente, da escrita.

## **2.1 A leitura online e hipertextual na web: uma pluralidade de navegações**

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitou o surgimento de uma nova concepção de leitura, a online, a qual traz grandes desafios aos contextos educacionais desde o ensino básico até o superior, porque, por meio dela, pode-se ter acesso ao conhecimento sem a participação em contextos formais de ensino. Na prática de leitura online existe a possibilidade de navegar por mares desconhecidos, com liberdade para estabelecer âncoras ou não, assim como improvisar rumos. Já na leitura impressa, a tendência é o seguimento de uma ordem linear, com início, meio e fim pré-estabelecidos. Se não a seguimos, até nos culpamos por termos lido fragmentos, ou alguns capítulos, quando se trata de um livro, por exemplo. A inserção das TDIC na sociedade, e principalmente nos contextos educacionais, apresenta duas visões: a daqueles que as veem de forma positiva, como um recurso aliado da aprendizagem, e outros que as veem de modo negativo, argumentando que podem gerar uma aprendizagem fragmentada e sem profundidade. Para exemplificar esse paradoxo, destaca-se a divisão realizada por Carr (2011), que aponta existirem os entusiastas, que elogiam as tecnologias, pois essas proporcionam uma democratização da cultura, e os

céticos, que condenam a vulgaridade dos conteúdos. Segundo o autor, há um contraste interessante, no qual está “O éden de um lado e a terra arrasada do outro” (CARR, 2011, p.12). Assim é o ato de ler: pode-se ter um grupo que defende a leitura em suportes impressos como a ideal e profunda, e outro grupo que compreende a leitura online como um processo dinâmico de acesso ao conhecimento. Na contemporaneidade, Chartier (2014) destaca que é preciso aprender a ler o mesmo texto em suporte diferente do tradicional-impresso.

A realização da leitura online permite acesso, quase instantâneo, a diferentes áreas do conhecimento e informações. A leitura e a escrita dentro do universo digital e multimodal integram, com mais facilidade, várias linguagens e trazem também novidades em sua interface. Nos textos digitais, existem muitos elementos gráficos de navegação viabilizando o hipertexto, diferentemente do que ocorre nos textos impressos. Por meio das tecnologias digitais, novas articulações são realizadas nos modos de enunciação (verbal, visual e sonoro). Surge, uma nova realidade linguístico-textual, na medida em que o hipertexto coloca novos desafios para o processo de ensino/aprendizagem da leitura como prática social.

Para Lévy (2008), um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras. O hipertexto é um tipo de programa para a aquisição de informações e conhecimentos, permitindo ao leitor fazer as suas escolhas de leitura. Landow (1995) refere-se ao hipertexto como um texto composto de fragmentos de textos e de elos eletrônicos que os conectam entre si com informações verbais e não verbais. O hipertexto pode ser caracterizado pela não linearidade, pelo aspecto volátil, pela topografia, pela fragmentariedade, pela acessibilidade ilimitada e pela multissemiótica (MARCUSCHI, 2005).

Ao realizar a leitura online e hipertextual, o leitor constrói sentidos durante a navegação, escolhendo e decidindo quais partes do conteúdo disponibilizado (texto, imagens, vídeos) irá ler/navegar. O autor, quando escreve o texto, estabelece os links entre seu hipertexto e tantos outros, mas é o leitor que decide o caminho a ser seguido, podendo ou não ser aquele traçado pelo escritor. Segundo Leffa e Vetromille-Castro (2008), o hipertexto estabelece uma nova relação entre autor e leitor, uma vez que é o leitor que escolhe, de acordo com o



seu desejo, as informações apresentadas, o design da tela, o tamanho e a cor da letra, entre outros aspectos.

Na obra *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, Lévy (2008) destaca seis princípios do hipertexto. O primeiro é o caráter de metamorfose: a rede hipertextual está em constante construção e renegociação. O segundo princípio é o de heterogeneidade: os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. As conexões serão lógicas e afetivas e, na comunicação, as mensagens serão multimidiáticas, analógicas e digitais. A multiplicidade é a base do terceiro princípio, no qual o hipertexto organiza-se num modo "fractal", ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede. O quarto princípio refere-se à exterioridade e reflete que a rede não possui unidade orgânica. Sua composição e recomposição permanentes dependem de um exterior indeterminado, da adição de novos elementos e de conexões com outras redes. O aspecto de topologia é o quinto princípio do hipertexto, no qual tudo funciona por proximidade: não há espaço universal homogêneo onde haja forças de ligação e separação, a rede não está no espaço, ela é o espaço. De acordo com o último princípio do hipertexto (o da mobilidade dos centros), a rede de computadores possui diversos centros, como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes.

A partir das considerações apresentadas sobre a leitura online e hipertextual, pode-se inferir que, atualmente, para participar e estar inserido na sociedade letrada digital, o sujeito necessita ser capaz de utilizar estratégias de leitura e escrita, que integram letramentos necessários para conseguir se inserir, agir e interagir em diferentes contextos. As TDIC exigem que se discutam as questões de leitura e escrita. De acordo com Rojo (2013), os textos da contemporaneidade mudaram as capacidades de leitura e produção de textos, não podendo mais essas serem as mesmas. A transição do texto impresso para o eletrônico tende a criar uma mudança radical na maneira como acessamos, lemos e entendemos a informação (Levacov, 2008), uma vez que o engajamento das TDIC implica em novos modos de relação entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais.

A leitura online pode ser chamada de “navegação”. É como se o leitor “navegasse” entre as diferentes informações escolhidas por ele mesmo. Navegar implica: iniciativas, escolhas, planejamento de rotas, escolhas das rotas para seguir, preparação para mau tempo, como as tempestades que podem surgir em alto mar. O texto por si é um hipertexto, já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre textos. Os *links* permitem que o leitor tenha acesso imediato às referências feitas no texto ou a expansões de informações que o autor considerou pertinentes, embora não fundamentais para seu texto. Ler no mundo virtual, para Burgos (2005), é sinônimo de navegar, momento em que o leitor inter-relaciona com um ambiente formado por várias camadas de informação que se sobrepõem e interagem no ato da leitura, formulando assim a construção do sentido. Navegar ou ler em um hipertexto significa desenhar um percurso em uma rede que pode ser complicada, pois cada nó de conexão pode conter uma rede inteira, e isso amplia exponencialmente suas possibilidades (LÉVY, 2008).

Para Silva (2003), o leitor da internet folheia muito, mas lê pouco, reforçando o argumento de que ele navega sem fixar âncora em determinado site. Defende-se nesta tese a ideia de que a leitura online é muito mais envolvente do que no suporte impresso, por permitir ao leitor estabelecer âncoras relacionadas com seus interesses e necessidades. Por outro lado, pode-se dizer também que o leitor online tem muito mais trabalho em estabelecer um recorte de pesquisa, em jogar a âncora, uma vez que não há limites para navegar, abrir links. Há uma dimensão superposta de informações sobre o mesmo assunto e é o leitor que tem a responsabilidade de estabelecer e reconfigurar a sua rota de navegação. Assim, a leitura online pode conduzir o leitor a navegações e espaços nunca visitados, a outros discursos, levando-o à descoberta de novos pensamentos, que podem se converter na ampliação de uma consciência crítica.

A concepção do ato de ler é reconfigurada devido às TDIC, à cibercultura. Ler, ou navegar, significa não só decodificar códigos escritos que os textos apresentam, mas vai além desse processo. Significa também entender as imagens e seus efeitos, na multiplicidade dos textos multimodais. Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e

imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. A opção do leitor por um determinado trajeto supõe seu interesse ou envolvimento por este ou aquele tema ou por determinado assunto e tópico. É preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, em suas produções com as diferentes expressões de linguagens.

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor. (SANTAELLA, 2004, p. 175).

Santaella propõe que o leitor/navegador realize seu percurso de leitura hipermidiática, online, como um nômade, estabelecendo relações dentro de uma lógica que lhe seja significativa. Ao mesmo tempo em que é leitor, também é produtor: quando estabelece as conexões no processo da leitura online, realiza também seu percurso de navegação e joga âncoras. Nesse mesmo contexto, Jewitt (2009) destaca que a leitura realizada na tela, online, está diretamente ligada ao impacto visual da página, por apresentar várias informações, links, imagens, animações sonoras, vídeos. Essa disposição na página online pode ser, e geralmente é, bastante diferente do que é apresentado na página impressa. A página impressa está organizada de acordo com o domínio do código da escrita, o qual conhecemos desde que entramos na escola primária, ou mesmo antes. Na tela, ela pertence ao domínio visual, com combinações e distribuições bem diversificadas.

Nesse mesmo contexto, referente ao design de página, Leffa e Marzari (2012) realizam uma distinção entre página digital e página interativa. A página digital, como a impressa, pode ser estática, ao passo que a página interativa é essencialmente dinâmica. Segundo os autores, a página em formato impresso ou digital têm leitores, enquanto a página em modalidade interativa tem participantes.

A página impressa e a digital são produzidas para serem lidas. A progressão da leitura, tanto num caso como no outro, é marcada pela dimensão espacial, quer virando as páginas impressas em papel, quer rolando o texto na tela do monitor. É impossível progredir na leitura sem esses movimentos de virada ou de rolagem (scroll), que vão progressivamente substituindo os segmentos do texto. Já na página interativa, a progressão normalmente não se dá pela dimensão espacial, com a substituição de uma página por outra, mas pela dimensão temporal, em que a mesma tela transforma-se pela ação do usuário [...]. A página interativa não foi produzida para ser apenas lida, mas para ser ativamente explorada pelo leitor, nesse caso, promovido à categoria de participante. A tela que está na sua frente deixa de ser uma página estática, como acontece na leitura do texto impresso. (LEFFA; MARZARI, 2012, p. 501).

Assim, pode-se contrastar a leitura em suporte impresso, sempre fixa na página, enquanto que a leitura online pode ser mais atraente, dinâmica e ou hipertextual, instigando um processo de aprendizagem que se caracteriza por ser interativo e, conseqüentemente, mais atraente para o estudante. Coiro (2011) destaca três estratégias para navegar na internet: a) propósitos que incluam solução de problemas e atividades colaborativas; b) formas mais críticas de pensamento durante o processo de leitura, possibilitando que o leitor seja capaz de validar a informação online; c) respostas autênticas após a leitura, através da participação nos meios de interação e comunicação oferecidos pelo meio, como e-mail, salas de bate-papo, entre outros.

A leitura online exige uma complexidade de operações cognitivas e operacionais e, segundo Tavares (2010), três atividades são fundamentais: de manipulação (operar os suportes eletrônicos para realizar a leitura, assim como descobrir os hiperlinks), de apropriação (conseguir administrar a multiplicidade de informações disponíveis na rede) e de interpretação (entender a informação nova e estabelecer relações profícuas entre os conhecimentos prévios e os recentemente adquiridos durante a realização da leitura online). Para os pesquisadores Melão (2010) e Melão e Balula (2012), o ato de ler online abre novas e mais complexas dimensões da leitura, pois implica que os leitores se baseiem em duas fontes adicionais de conhecimento prévio: o conhecimento da estrutura informacional da web e o conhecimento dos motores de busca da internet. Além disso, as autoras destacam a importância de os leitores/navegadores usarem mais estratégias de antecipação, interrogando-se ao longo da leitura, “[...] onde é que o texto me irá conduzir?” (MELÃO, BALULA, 2012, p. 238), com a finalidade de não

perder o foco da leitura/navegação. A próxima subseção traz abordagens dos aspectos multimodais presentes na prática de leitura online.

### **2.1.1 Aspectos multimodais da leitura online**

A inserção das TDIC na sociedade proporciona a leitura online dentro de uma perspectiva multimodal. O advento dos meios tecnológicos no âmbito da educação permite a evolução dos recursos de multimídia e, posteriormente, dos conceitos de hipertexto e hipermídia. Na multimodalidade, o texto pode ser composto por muitas cores, imagens, elementos gráficos, sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal. A multimodalidade e os recursos de multimídia tornam-se indispensáveis na cibercultura, pois a interação do aprendiz por meio do computador deve ser o mais estimulante possível. Logo, o uso de imagens e material audiovisual, como animações, por exemplo, é extremamente importante.

Com a internet, é possível participar do ciberespaço, produzir homepages com hipertextos e recursos de multimídia. As tecnologias digitais oportunizam situações que permitem o desenvolvimento das potencialidades individuais na condução do processo didático-pedagógico e a quebra da linearidade da escrita, conjugando-se a palavra com a imagem, o som e o movimento. A leitura dentro desses novos suportes estabelece mudanças em relação aos modelos tradicionais de ensino baseados apenas no impresso. A nova realidade escolar, que associa palavra e imagem, máquina e ser humano, real e virtual, comunicação presencial e em rede, exige um novo perfil dos educadores: a) que sejam profissionais atualizados, contextualizados no debate sobre o pós-modernismo e suas implicações para a educação; b) que sejam usuários críticos da tecnologia, capazes de associar o computador às propostas ativas de aprendizagem; c) que atuem como cidadãos atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico de hoje.

A multimodalidade está inserida no hipertexto e possibilita a navegação. Sua conexão com os demais hipertextos permite, por parte do leitor, um agenciamento intertextual, o que lhe garante a liberdade de saltar pelo browser, ao clique do mouse, de página para página na infinita rede do www. Em segundo lugar, o

hipertexto permite a convergência de várias mídias. Sua natureza “multimídia”, ou “multimodal”, permite, assim, que se associem palavras (em movimento ou não), som, imagens, vídeo, gráficos, diversas linguagens num único suporte, como refere Capparelli (2002, p.100) “com a possibilidade de intervenção instantânea do navegador através de dispositivos que favorecem a interatividade”. Segundo Ramal (2002, p. 43), “Os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. Dentro dessa perspectiva, a tecnologia faz parte da vida do homem e modifica seu modo de viver.

A inserção das TDIC nos contextos educacionais possibilita trabalhar a leitura com suportes de multimídia e hipermídia, permite a leitura de várias formas, múltiplas expressões e linguagens diferentes, o que pode tornar os espaços educacionais mais estimulantes, interativos e inovadores. Um dos desafios, além da apropriação das tecnologias digitais na educação, é a aplicação do hipertexto como uma opção frente à atual visão totalitária estabelecida em paradigmas ultrapassados, em modelos impostos em nome da disciplina e da linearidade. A realização da leitura online exige um leitor ativo e produtor, pois o sistema hipertextual possibilita ao usuário realizar, por pressuposição e/ou simulação, possibilidades diversas de percurso. Queiroz (2001) destaca um conceito amplo de leitura, que incluía não só a leitura da escrita alfabética, mas também um conceito que incluía a leitura do mundo. Em síntese, um dos desafios, além da inserção das tecnologias digitais nas instituições de ensino, é a inserção de práticas de leituras online, hipertextual e multimodal proporcionadas e requeridas pelo cotidiano contemporâneo. Nesse sentido, a próxima seção traz abordagens sobre a leitura online como apoio para os estudos acadêmicos.

## **2.2 A prática da leitura online como suporte aos estudos no contexto acadêmico**

A educação e, sobretudo, a universidade, na função de cumprir seu papel de formadora de futuros profissionais, seja para atuar em contextos educacionais ou em outros, não pode ficar à margem das transformações tecnológicas que permeiam os diversos segmentos. A contemporaneidade proporciona mudanças

nas instituições educacionais, desde o ensino básico até o superior. Além de transmitirem informações e conhecimentos, ao incentivarem a prática da leitura em diferentes formatos, impresso e online, estarão desenvolvendo criticidade e autonomia nos estudantes para atuarem em diferentes contextos. A prática da leitura, durante a graduação, representa um processo fundamental para o desenvolvimento profissional mais qualificado porque “[...] contempla uma necessidade, que pode ser profissional, existencial ou a simples necessidade do prazer de ler” (CARAVANTES, 2006, p. 25).

As TDIC, o computador e, sobretudo, a web, alteram o cotidiano de aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. A universidade é responsável em formar bons profissionais e bons educadores, para futuramente atuarem como mediadores de aprendizagem para um público de aprendizes. Os nativos digitais de segunda geração já são gestados e nascem mergulhados na cibercultura. As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os suportes digitais, não raro tendo contato com a leitura online antes mesmo de tomarem conhecimento da impressa. Segundo Lemke (2010), uma criança interage com diversos recursos semióticos diferentes antes mesmo do impresso, desde vídeos, filmes, fotos de notícias e imagens de propagandas, dentre outros.

A formação de professores, com ênfase nos cursos de licenciatura, Letras, é destacada por Comber (2006), ao enfatizar que a tarefa de ensinar engloba diferentes aspectos. O primeiro é o pedagógico, o qual tem a tarefa de preparar os universitários para que eles consigam tomar iniciativas e decisões de acordo com os contextos em que vão atuar e desenvolver as suas práticas pedagógicas, incluindo a tomada de decisões, o planejamento, dentre outros aspectos. O segundo aspecto é o discursivo, o qual se refere às estratégias metacognitivas e metalinguísticas, que envolve aprender e dar oportunidades aos estudantes da educação básica para falar, ouvir, escrever e refletir. O terceiro aspecto é o relacional, que está diretamente ligado ao fato de respeitar o potencial dos estudantes da educação básica, a sua vida e os seus conhecimentos. O quarto aspecto é o institucional, que envolve o fato de os professores conseguirem aproveitar os recursos disponíveis, ou seja, o que a escola disponibiliza de recursos didáticos, TV, computadores, Datashow, lousa digital, dentre outros. Nesse aspecto, podem-se desenvolver práticas de ensino/aprendizagem com as TDIC,

aproveitar o conhecimento dos estudantes e planejar a partir desse. O papel do professor é de mediador. Na concepção de Leffa (2005), o computador não substitui o professor ou o livro, todavia os recursos tecnológicos têm muitas potencialidades que o professor necessita conhecer para conseguir inserir em suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva da leitura online, o papel da escola e do educador continua sendo muito importante. Por exemplo, quando o professor propuser uma pesquisa na internet, a qual proporciona uma prática de leitura online e hipertextual, cabe a ele desempenhar o papel de mediador. É sua função ensinar o aluno a buscar a informação e selecioná-la, assim como ensinar-lhe a transformar as informações em conhecimento, já que nem tudo aquilo que se encontra disponível nos meios eletrônicos é de todo seguro ou preciso. Esse aspecto encaminha para o desenvolvimento do letramento crítico. Monte Mór (2012) destaca o quanto é importante o trabalho do letramento crítico para auxiliar e estimular os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, provocando mudanças significativas. Devido, à inserção dos estudantes no ciberespaço, nas comunidades virtuais, Snyder (2008) enfatiza a urgência de desenvolver um pensamento crítico em relação ao uso e conteúdo publicado na internet. Nesse mesmo sentido, Santaella (2010) enfatiza que: “Desenvolver o hábito de pensar criticamente é a capacidade letrada mais significativa de todas: se for atingida, todas as outras se encaixam em seus lugares; se for ignorada, a internet permanecerá um ambiente sedutor, mas frequentemente enganador” (SANTAELLA, 2010, p. 271).

A universidade é um espaço de educação que recebe estudantes de diferentes contextos e faixas etárias que estão tentando inserir-se no ensino superior. Desse modo, inicia-se um processo de democratização do ensino, pressupondo que a universidade tenha condições de atender a um público diversificado. Zavala (2010) enfatiza a necessidade de meios que possibilitem a inserção de todos os acadêmicos. O argumento é de que estudantes de diferentes classes sociais e faixas etárias chegam à universidade sem atender às expectativas do ensino superior, incluindo o conhecimento das ferramentas tecnológicas básicas, como o e-mail e sistemas de produção de textos (ex. Microsoft Word). A universidade necessita tentar encontrar uma forma de conseguir incluir todos os estudantes e prepará-los para a sua futura atuação profissional.



O pesquisador David Russel realiza pesquisas sobre os desafios do ensino de leitura e escrita na universidade. Atualmente, ele também está envolvido com pesquisas e estudos online por meio do projeto MyCase, uma base de dados que possibilita a geração de estudo de caso com base na web por equipes multidisciplinares. Além disso, o pesquisador tem criado e pesquisado estudo de caso multimídia online, como ambientes onde se escreve para aprender. Nesse espaço de aprendizagem, a leitura online é a fonte mediadora desse processo. Segundo Russel (2009), o desenvolvimento e o entendimento dos gêneros acadêmicos (fichamentos, resumos, resenhas, ensaios, artigos, monografias, relatórios de pesquisa, comunicações, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses) necessitam ser trabalhados explicitamente, mediados por subsídios que ofereçam uma estrutura para que os universitários consigam realizar a produção dos mesmos. Ademais, o autor destaca a importância de o professor realizar um trabalho comprometido com as exigências necessárias para a constituição dos estudantes no meio acadêmico e, futuramente, para sua atuação profissional.

Nesse mesmo contexto de comprometimento com o ensino superior, a formação de professores e o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura, desde o suporte impresso ao digital, destaca-se o trabalho realizado pela idealizadora das Jornadas Literárias<sup>10</sup> e professora da Universidade de Passo Fundo, Tania Rösing:

Precisamos nos dar conta das reformulações a serem feitas no âmbito da universidade enquanto instituição de ensino superior para que possa gerar mudanças na melhoria da escola, da biblioteca, da sociedade como um todo. Projetos individuais precisam ser transformados em programas institucionais e interinstitucionais com a participação de muitos professores universitários na condição de intelectuais comprometidos com essas transformações. Queremos, com isso, ampliar o número de leitores competentes na leitura do impresso ao digital, passando pelas manifestações culturais e artísticas, sustentados pelos princípios que regem a sintonia entre educação cultura-tecnologia. Queremos ampliar o potencial de produção de textos dos estudantes universitários nessa mesma abrangência, o que imprime a garantia de um status de autonomia, crítica, transformação, empreendedorismo visível, também e especialmente, entre os intelectuais encarregados da docência. (RÖSING, 2012, p. 74).

---

<sup>10</sup> Jornada Nacional de Literatura – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. [jornadasliterarias.upf.br](http://jornadasliterarias.upf.br)

As TDIC, a leitura online, as práticas de letramentos digitais no ensino superior podem contribuir para que ocorra uma transformação nas orientações didáticas e de formação de professores engajados com as tecnologias digitais. Principalmente, quando o foco são os universitários, futuros professores, que poderão vir a desenvolver práticas significativas de aprendizagem com seus alunos. A presença das TDIC na formação desses profissionais é muito importante, uma vez que a função do professor, cada vez mais, é vista como um mediador do conhecimento, podendo, inclusive, instigar a aprendizagem via suportes tecnológicos.

A leitura online, como suporte para os estudos acadêmicos e formação de futuros profissionais, abre oportunidade para um terceiro espaço na aprendizagem. De acordo com Gutiérrez (2008, p.151), o “terceiro espaço é uma janela para entender por que certos contextos de desenvolvimento tornam-se particularmente significativos para seus participantes através do tempo”. Esse terceiro espaço acontece quando as experiências pessoais do indivíduo e suas motivações são aliadas aos estímulos recebidos em diferentes contextos em que estão inseridos. A universidade pode ser considerada como um espaço transformador, no qual deve desenvolver-se uma aprendizagem a partir da composição dos conhecimentos anteriores dos universitários em relação às ferramentas tecnológicas, para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Uma abordagem adicional nesse mesmo contexto, refere-se aos estudos do terceiro espaço, no qual Scheifer (2014) considera que as práticas de letramentos são também práticas espaciais, nas quais qualquer interação realizada na sala de aula, “produz e reproduz continuamente diferentes espaços e tempos sociais através da mobilização de textos, discursos, artefatos e corpos” (SCHEIFER, 2014, p. 9). A autora também enfatiza que os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm provocado mudanças no modo como as pessoas vivenciam a experiência espacial. “Hoje, qualquer indivíduo que tenha um computador em casa sabe que é possível ‘estar em diversos lugares’ ao mesmo tempo apenas gerenciando as janelas do Windows ou utilizando dispositivos móveis conectados à internet” (SCHEIFER, 2014, p. 4). A leitura online pode ser considerada um terceiro espaço, a partir da apropriação das TDIC para a realização das atividades acadêmicas.

A próxima seção traz abordagens referentes aos perfis de leitores, seus aspectos identitários e culturais. O quadro teórico tem como base as discussões da teoria dos Estudos Culturais para as questões de identidade e a classificação dos quatro tipos de leitores de acordo com Santaella (2014): contemplativo, movente, imersivo e ubíquo.

### 2.3 Diferentes perfis de leitores: aspectos identitários e culturais

A era pós-moderna, denominada por Bauman (2001) como modernidade líquida, e por Hall (2011) como modernidade tardia, apresenta muitas instabilidades e incertezas. As mudanças provocadas pelo capitalismo na ordem econômica dos países têm provocado impactos e transformações no cotidiano das pessoas, havendo, assim, necessidade de adaptações e buscas por novas maneiras de se viver nesse cenário globalizado. Devido à inserção das TDIC na sociedade, a prática de leitura e a postura do leitor também sofreram modificações. Segundo Jauss (2012), o leitor contemporâneo tem uma nova postura em relação à leitura, deixa de ser coadjuvante para ser protagonista.

Na contemporaneidade, o leitor passa a ser leitor/navegador, perante os infinitos links disponíveis na web. Segundo Chartier (2000), o leitor considerado competente pode não ser mais aquele que realiza leituras em apenas um suporte, mas aquele que transita em diferentes meios, seja impresso ou online. Também, o leitor/navegador pode ser considerado como coautor, pois à medida que lê/navega, cria seu hipertexto e constrói sentidos.

Santaella (2014) descreve quatro tipos de leitores: contemplativo, movente, imersivo e ubíquo. O *leitor contemplativo* é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse leitor realiza uma leitura individual, solitária, silenciosa, que:

[...] implica a relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. É uma leitura essencialmente contemplativa, concentrada, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação e que privilegia processos de pensamento caracterizados pela abstração e a conceitualização. (SANTAELLA, 2014, p.30).

O *leitor movente* é filho da revolução industrial, um leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens. Esse leitor é muito ágil, consegue ler as linguagens efêmeras, híbridas e misturadas. Segundo Santaella (2014, p. 30), o leitor movente é o “leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo”.

O *leitor imersivo* é aquele que germinou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. Consagra um modo inteiramente novo de ler, fazendo uso de habilidades diferentes daquelas empregadas pelo leitor do texto impresso. Esse tipo de leitor navega em telas, conecta-se entre nós e nexos, seguindo diferentes roteiros, multilineares, multissequenciais e labirínticos, os quais ele próprio vai construindo enquanto interage com os nós que transitam entre textos, imagens, vídeos, músicas, dentre outros.

O *leitor ubíquo* está relacionado com a evolução da internet, a web, a mobilidade e as redes sociais. Algumas características desse leitor são as capacidades de ler e transitar entre formas, volumes, movimentos, direções, traços, cores, dentre outros. Ao mesmo tempo em que ele está presente fisicamente em casa, no trabalho ou na rua, avenidas, ele consegue ler os sinais e signos que esses espaços emitem sem interrupção, sem necessidade de mudar de lugar. Ele, também é um leitor imersivo. Esse leitor ubíquo é caracterizado pela prontidão cognitiva ímpar de orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que se encontra.

Santaella (2014) enfatiza que o surgimento de um novo leitor não faz desaparecer os antigos, pois cada um possui habilidades cognitivas específicas, de modo que um não substitui o outro. Os quatro tipos colaboram para a formação de leitores híbridos, que consigam transitar nos diferentes espaços midiáticos. Esse aspecto pode ser, ainda, considerado como um desafio para os contextos educacionais:

Em função disso, tenho também defendido que, não obstante as mutações que a emergência do leitor imersivo e agora a do leitor ubíquo estão trazendo para os processos educativos em todos os seus níveis – pedagógico e didático, curricular, de formação docente e discente e também político –, por mais relevantes que possam ser as experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem, o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro. (SANTAELLA, 2010, p. 36).

A integração dos quatro tipos de leitores está relacionada com os aspectos identitários e culturais presentes nas práticas sociais. A inserção das TDIC na sociedade provoca mudanças na formação de identidades, pois o sujeito constantemente necessita remodelar sua identidade para conseguir participar, inserir-se nos grupos sociais. Segundo Moita Lopes (2012, p. 201), “a vida social sempre foi constituída por um contínuo fazer e desfazer identitário, [...] nos deparamos, continuamente com possibilidades de liquidez identitária”.

Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (2011) destaca que novas identidades surgem devido à modernidade e pós-modernidade, levando até a chamada “crise de identidade”. A construção das identidades sofre em decorrência desse cenário tecnológico, o sujeito não apresenta mais “[...] uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...]”. (HALL, 2011, p. 12). Para os pesquisadores (CASTELLS, 1999; GEE, 2000; HALL, 2011; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012; BOHN, 2012), a identidade é compreendida como uma construção coletiva, provisória, sócio histórica, heterogênea e em constante movimento. Segundo Moita Lopes (2010), a web, além de ser um canal de informação, consolida-se, também, como um espaço de autoria, participação, colaboração e de construção de identidades culturais.

As mudanças ocorridas em função da inserção das TDIC na sociedade contribuem para a formação/constituição de um sujeito fragmentado, o qual está em busca de novas identidades. Hall (2011) apresenta três concepções de identidade do sujeito. O sujeito do Iluminismo está baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Permanece, assim, o mesmo ao

longo da sua existência. Já o sujeito sociológico é constituído na interação entre o eu e a sociedade e reflete a crescente complexidade do mundo atual e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente.

O sujeito pós-moderno, por sua vez, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. Por isso, é definido historicamente, e não biologicamente, assumindo identidades ou traços identitários distintos em diferentes momentos. Silva (2012) considera que a formação da identidade, os aspectos identitários não são elementos da natureza, mas sim criações sociais e culturais, pois "somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais" (SILVA, 2012, p. 76). As questões culturais estão diretamente e indiretamente relacionadas com a formação de identidades, com a postura assumida em relação à leitura online, com o perfil do leitor/navegador, pois todos os indivíduos atuam em diferentes contextos que lhes exigem diferentes identidades ou traços identitários, assim como posições diversificadas. O perfil de um leitor/navegador online pode ser relacionado com um "avatar", o qual tem a possibilidade de ser outro sendo ele mesmo.

Um avatar é uma representação gráfica de um persona digital. Ele pode ser muito semelhante à pessoa representada, reproduzindo os mesmos traços físicos e gestos, como se duplicados a partir de uma foto ou vídeo, mostrando o que pode ser parecido com a pessoa real; ou pode representar um alter-ego, incorporando identidades alternativas, que podem incluir representações gráficas de vampiros, animais, robôs ou carros (nossa tradução).<sup>11</sup> (LEFFA, 2013, p. 79-80).

O sujeito passa por um processo de personificação e mudanças de identidades com a ajuda dos recursos tecnológicos. O *avatar* é construído de acordo com as escolhas do seu criador, desde a imagem escolhida, passando pelas cores e outros elementos. O sujeito projetado na figura de um *avatar* insere-se em comunidades virtuais, assumindo outras identidades, algumas até impossíveis de

---

<sup>11</sup> Original em inglês: "An avatar is a graphical representation of a digital persona. It may be very similar to the person it represents, reproducing the same physical traits and gestures, as if duplicated from a photo or video, showing what may look like the real person; or it may represent an alter ego, incorporating alternate identities, which may include graphical representations of vampires, animals, robots, or cars".

serem criadas na vida real, como por exemplo, um vampiro. Esse aspecto remete à ideia da representação do conhecimento. Segundo Bauman (2010, p.43), “[...] em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente?”.

Essas possibilidades de criar um *avatar*, e o mesmo participar em diferentes comunidades virtuais, instigam múltiplas capacidades, múltiplos letramentos. A liberdade provocada pela possibilidade de navegar em diferentes oceanos, estimulados a descobrir diferentes rotas e estabelecer âncora, faz com que muitos jovens aprendam interagindo com os recursos computacionais. Também, nesse contexto, podem-se destacar os games como aliados para aprendizagem. Segundo Leffa e Pinto (2014), a prática dos games pode desenvolver a motivação e a capacidade do aluno para a aprendizagem, uma vez que “Nada impede que os recursos dos games possam também ser usados para fazer os alunos aprender, ultrapassar limites e superar os desafios” (LEFFA, PINTO, p.16, 2014).

As TDIC estão provocando, sem dúvida, mudanças significativas na relação estabelecida entre sujeitos, aprendizagem e sociedade. Novas identidades emergem na cultura digital. Partindo desse contexto, não há dúvida de que a universidade precisa preparar seus estudantes para inserirem as NTIC em suas práticas pedagógicas. Leffa e Irala (2014) destacam a importância de os professores inovarem as suas práticas pedagógicas e estarem receptivos para tentar novas metodologias, “[...] é preciso vencer o desafio de saber usar um método sem cair na rotinização do ensino, com a obrigação de tentar o que ainda não foi tentado. A intuição pedagógica, com base na experiência, tem seu valor, mas não se pode ficar preso ao passado” (LEFFA; IRALA, 2014, p.43).

A prática pedagógica do professor também tem relação com suas identidades ou aspectos identitários. Segundo Bohn (2012, p. 288), “falar sobre professor significa falar sobre sua(s) identidade(s), sobre o intelectual, o educador, sobre conhecimento, ensino, metodologia, tecnologias, currículo, política educacional e política pessoal”. Diante de tantas declarações sobre o professor e seu papel, ou melhor, sua identidade profissional, percebe-se que a “composição da identidade é feita como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça incompleto, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)”

(BAUMAN, 2005, p. 31). O professor sempre está em busca de uma identidade que lhe possibilite ficar próximo ao seu aluno, o qual está imerso em um mundo virtual e pode ser considerado um leitor imersivo e ubíquo, um sujeito pós-moderno, que tem a capacidade de se multiplicar em diferentes *avatars*. A próxima seção, traz reflexões do uso das redes sociais como incentivo para a prática de leitura online.

#### **2.4 As redes sociais como incentivo à prática de leitura online**

As TDIC possibilitaram mudanças na maneira de interação e comunicação via web. As práticas de leitura também foram ampliadas em função da interatividade proporcionada pelas redes digitais. A inserção e participação das pessoas em redes sociais digitais desenvolve a prática de leitura online, para que elas participem ativamente dos grupos em que estão inseridas. Segundo Rocha (2005, p.14), “Estar em rede significa ser capaz de fazer uso da capacidade de ser sujeito (ativo e responsável), sugerir mudanças, administrar complexidades e incentivar a articulação, o fortalecimento e, se necessário, a (re)construção contínua das redes”. Dentre as principais características das redes sociais digitais, as quais são formadas por usuários com interesses e objetivos comuns, pode-se citar a grande capacidade de transmitirem informações, além de possibilitarem às pessoas encontrarem-se independente de tempo e espaço.

A interação presente nas redes é um aspecto destacado por Primo (2007(a, b)). Segundo ele, “[...] uma rede social online não se forma pela simples conexão de terminais. Trata-se de um processo emergente que mantém sua existência através de interações entre os envolvidos” (PRIMO, 2007(a), p. 5). Além disso, para o autor, as redes sociais são espaços de ativismo político, discursos plurais e engajamento nas práticas de leitura e interação. As TDIC proporcionam cada vez mais diferentes redes sociais, é a consolidação de uma nova forma de sociabilidade. De acordo com Moita Lopes (2010), as redes sociais, além de serem um canal de informação, também representam um espaço de autoria, colaboração e construção de identidades culturais. Ademais, representam um espaço de leitura e de escrita online.

Recuero (2009) destaca que as redes sociais são atividades realizadas pelos atores sociais nos chamados sites de redes sociais, como o Facebook, MySpace



ou LinkedIn, entre outros, “[...] que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores” (RECUERO, 2009, p. 104). A autora argumenta que as pessoas e/ou classes organizadas são motivadas a participar das redes sociais, pelo interesse em divulgar seu perfil profissional, suas rotinas, suas ideologias ou preferências.

Assim, as ferramentas de comunicação mediada pelo computador não criam redes sociais desconectadas, distantes do mundo concreto de um determinado indivíduo. Ao contrário, expressam e complexificam as relações sociais já existentes, a partir do momento em que parte dos espaços sociais vai desaparecendo do mundo contemporâneo. (RECUERO, 2009, p. 14).

Nesse sentido, as redes sociais são formadas a partir de interesses em comum, muitas vezes, por pessoas que já se conhecem fisicamente. Como exemplo, pode-se citar a criação do Skoob (“books”, ao contrário) em 2009. Essa rede social é dedicada aos leitores de livros, uma das pioneiras no Brasil sobre esse assunto. A partir da sua criação, muitas pessoas começaram a participar para trocar experiências sobre os livros que estavam lendo e fazer indicações. A rede surgiu da necessidade de um grupo de amigos que não tinha muito tempo para se encontrar fisicamente e queria uma alternativa online para comentar sobre os livros lidos. Na primeira semana após a sua criação, já contava com 2.500 pessoas. Essa rede também permite ao usuário listar os livros que já leu, assim como os que está lendo e os que pretende ler. Os leitores podem interagir com outros que estão realizando a leitura do mesmo livro. Essa rede social é um exemplo de que a leitura online pode contribuir para a realização da leitura de livros, sendo esses impressos ou online. Segundo Recuero (2009), as redes sociais na internet representam um espaço que potencializa o debate, sendo canais alternativos de comunicação e informação.

Por meio das redes sociais na internet, muitas práticas de leitura e escrita são realizadas, porém não legitimadas pelos contextos educacionais. Essas práticas contribuem para a construção de identidades, avaliando os aspectos culturais, as crenças, os valores e outros significados que as sustentam. A participação ativa nas redes sociais da internet permite ao usuário inserir-se em práticas de letramentos e em diferentes eventos.

Após as abordagens teóricas, presentes no primeiro capítulo e neste, apresentam-se, a seguir, os percursos metodológicos da investigação, desde o tipo de pesquisa, até os procedimentos e instrumentos utilizados para realização da investigação.

## CAPÍTULO III

### A TRIPULAÇÃO LANÇA ÂNCORAS PARA REALIZAR A PESCA: PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Sob a metáfora de *lançar âncoras para realizar a pesca*, o percurso metodológico ocorreu a partir do contato com o contexto da pesquisa. As observações realizadas no meio universitário, com os ingressantes no curso de Letras, permitiram traçar os caminhos da investigação. Em consonância, por acreditar que é através da interação entre o pesquisador e pesquisado que as questões de investigação ganham significado e sentido, defende-se a ideia de que “[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Com o propósito de investigar o espaço educacional universitário e seus participantes em relação ao uso das TDIC para os estudos acadêmicos, esse capítulo está desdobrado nas seguintes seções: (3.1) objetivos da pesquisa; (3.2) tipo de pesquisa e suas bases metodológicas; (3.3) contexto da pesquisa e caracterização dos participantes; (3.4) as etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa; e a última, (3.5) procedimentos para a análise dos dados coletados.

#### 3.1 Objetivos da pesquisa

A presente investigação está relacionada com a realidade social, enfatizando uma preocupação em relação às demandas emergentes, que é a inserção das

---

<sup>12</sup> Imagem adaptada da original, disponível em: <http://www.tattoosforyou.org>

ferramentas tecnológicas digitais em contextos educacionais. Ao observar a história da Linguística Aplicada (LA), percebemos um conjunto diversificado de linhas de pesquisa, as quais foram sofrendo alterações de acordo com as práticas socioculturais da vida real. Segundo Kleiman (2007), um dos comprometimentos da LA é pensar os usos sociais e o papel da linguagem na sociedade.

Os NLS têm essa preocupação, ao conceber as práticas de leitura e escrita relacionadas com as práticas sociais e culturais. Segundo Warschauer (2006), o letramento digital é uma combinação do ato de ler e escrever com as TDIC e permite que o usuário se insira em práticas significativas. Já o letramento acadêmico corresponde às “[...] formas pelas quais os estudantes aprendem a participar e construir sentido dentro de um contexto acadêmico” (Henderson e Hirst, 2006, p. 26). Essas formas estão relacionadas com a prática de leitura e a escrita permeada por crenças, valores, traços identitários, recordações e relações ideológicas daquele contexto.

Acredita-se que muitos universitários estabelecem relações entre as práticas sociais com as acadêmicas, uma vez que parte dos acadêmicos já domina as TDIC quando ingressa na universidade e as utiliza em diferentes práticas sociais. Sob esse prisma, percebe-se a importância de investigar o que os universitários dizem, sua postura, enquanto leitores online, por que e como fazem uso dessas práticas de letramentos digitais para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Ancorada nos estudos dos letramentos, especificamente, os NLS, teóricos que investigam as TDIC, a leitura online e apoiada nos Estudos Culturais para as questões identitárias, a presente tese tem como **objetivo geral** investigar como os universitários ingressos em um curso de Letras fazem uso das práticas de letramentos digitais, por meio da leitura online, para seus estudos acadêmicos. A partir desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos** que visam a investigar:

1) os perfis dos universitários em relação ao conhecimento e engajamento das TDIC – as tecnologias digitais – para suas práticas sociais diárias e estudos acadêmicos;

2) a construção de identidades de leitura online dos universitários;

3) as formas como são realizadas as práticas de leitura online pelos universitários;

4) os perfis de leitores assumidos pelos universitários quando realizam seus percursos de leitura online;

5) os modos como os letramentos digitais, por meio da prática de leitura online, contribuem para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

A seguir, passe-se à abordagem do tipo de pesquisa e as bases metodológicas que foram escolhidas para a sua realização.

### **3.2 Tipo de pesquisa e suas bases metodológicas**

O presente estudo, ao procurar integrar o processo de conhecimento por meio da interação e da interpretação de fenômenos do mundo real, segue uma abordagem de cunho qualitativo. Como apontado por Moita Lopes (1994, p.331), em que “os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, em diferentes realidades e contextos”. Nesse mesmo viés, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o contexto e com o processo ao invés de atentar simplesmente para os resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Esse tipo de pesquisa enfatiza a descrição dos dados, estuda os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações nos diferentes contextos em que os mesmos se encontram inseridos. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação e busca apontar soluções para as questões de pesquisa.

Para os pesquisadores “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Também, Denzin e Lincoln (2006, p.17) afirmam que a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, transformando-o “em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes”:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos significativos, rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Assim, o pesquisador qualitativo faz uso de diferentes meios interpretativos conectados entre si para conseguir compreender melhor seus dados de pesquisa e entender a realidade sob diferentes olhares de acordo com o contexto. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem cinco características, as quais, segundo esses autores, podem ou não ser compartilhadas ao mesmo tempo em um determinado estudo. A primeira característica é a fonte direta dos dados, o ambiente natural. Ou seja, os dados são gerados no contexto onde as práticas ocorrem, o que exige certa frequência do pesquisador no local do estudo. A segunda é uma investigação descritiva, interessando ao pesquisador descrever os dados em forma de palavras ou imagens (entrevistas, grupo focal, fotografias e outras formas) para depois analisá-los em toda a sua riqueza. A terceira refere-se ao processo – como os significados são negociados pelos sujeitos da investigação. A quarta característica é a construção da compreensão do objeto de estudo à medida em que se realiza o cruzamento dos dados. A quinta refere-se ao significado, ao modo como as pessoas dão sentido às suas vidas particulares, o que é de fundamental importância na pesquisa qualitativa.

Para Flick (2004, p. 28), “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atitudes das pessoas em seus contextos locais [...]”. A pesquisa qualitativa é relevante nos estudos das relações sociais em virtude da pluralização das esferas de vida, uma vez que essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões pesquisadas.

A pesquisa qualitativa envolve, portanto, muitos métodos, técnicas ou práticas de pesquisa, as quais podem ser por meio de observação participante, estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, entre outras. O estudo realizado nesta investigação desenvolveu práticas próximas àquelas que caracterizam a chamada pesquisa do *tipo etnográfico*, bastante utilizada na área da educação. Segundo

André (2009), a denominação de pesquisa do tipo etnográfico caracteriza os estudos feitos por investigadores das questões educacionais.

Para André (2005), na área da educação realizam-se estudos/pesquisas dentro de uma *perspectiva etnográfica*, ou seja, uma adaptação da etnografia à educação, pois o fenômeno de interesse da pesquisa educativa é, em última análise, o processo educativo, não uma cultura ou um grupo social em si mesmo. As pesquisas etnográficas podem incluir toda uma sala de aula, um pequeno grupo na sala de aula, cenas de conversas ou diálogos na sala de aula, um pequeno grupo de estudantes, ou não estudantes fora do ambiente educacional. A coleta de informações pode ser realizada por meio de entrevistas, observações participantes, interações, narrativas, histórias de vida e a análise documental. A pesquisa realizada em contextos educacionais na perspectiva etnográfica considera o cotidiano, as práticas pedagógicas, valoriza o processo social, cultural e histórico.

Para a geração de dados, existem três etapas para realizar a pesquisa etnográfica, segundo Lüdke e André (1996): a exploração, que envolve as escolhas de campo e sujeitos, bem como as primeiras observações e aproximações no e com o contexto da investigação; a decisão, que implica as escolhas dos dados relevantes, das fontes e até dos instrumentos; e a descoberta, que consiste na explicação da realidade e na forma de situar as várias descobertas num contexto mais amplo, holístico.

A perspectiva sociocultural dos NLS, adotada na presente tese, requer, segundo Vóvio e Souza (2005), combinar um conjunto de situações diversas investigadas, envolvendo as observações, as entrevistas, as narrativas e as práticas realizadas pelos participantes durante o processo de pesquisa. Assim, o estudo etnográfico se torna relevante para a pesquisa porque permite observar detalhadamente as ações realizadas pelos participantes da investigação. Para Barton (2000), os estudos dos letramentos advindos da teoria sociocultural<sup>13</sup> favorecem maneiras particulares de fazer pesquisa, as quais priorizam o exame detalhado de instâncias particulares incluindo as práticas sociais.

---

<sup>13</sup> A Teoria Sociocultural destaca que o comportamento humano e o seu desenvolvimento se dá nas interações sociais, resulta da integração das formas de mediação, sociais e culturais construídas nas atividades humanas. (COLE, 1995, DANIELS, 2003, WERTSCH, 1995).

Esta investigação ajusta-se às características da pesquisa qualitativa e à pesquisa do *tipo etnográfica*. Esses aspectos justificam-se, também, pelo fato de a pesquisadora estar muito próxima dos sujeitos, uma vez que ministrou duas disciplinas no curso de Letras no semestre anterior à realização da pesquisa para esse grupo de estudantes. Isso favoreceu um diálogo constante, contribuindo nas reflexões ao longo da investigação. A próxima subseção destaca o contexto em que a investigação foi realizada.

### **3.3 O contexto da pesquisa e caracterização dos participantes**

A pesquisa foi realizada em uma universidade federal, localizada no sul do Brasil, a qual tem a missão de promover a formação integral e permanente do profissional, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida e com a construção e o progresso da sociedade. Essa universidade tem demonstrado uma preocupação constante com o crescimento e o desenvolvimento científico e tecnológico do país, bem como com as demandas da cidade e região.

Desde a sua adesão, em 2007, ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desenvolvido pelo Ministério da Educação, a universidade vem registrando expressivos avanços, que se configuram tanto na ampliação de sua atuação acadêmica, através do aumento do número de vagas oferecidas e da criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, quanto na expansão de seu patrimônio.

A universidade disponibiliza cursos na área de Letras em licenciatura e bacharelado. Nas licenciaturas, são os seguintes: Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura em Letras – Português e Inglês e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Letras – Português e Alemão e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas; Licenciatura em Letras – Português e Francês e Respectivas Literaturas. Em bacharelado: Bacharelado em Letras – Redação e Revisão de Textos e Bacharelado em Letras – Habilitação em Tradução em Espanhol e Inglês.



A padronização das matrizes curriculares e dos turnos de oferta das licenciaturas em língua portuguesa e língua estrangeira propiciam a definição de uma única política de ensino para as línguas estrangeiras no Centro de Letras e Comunicação – CLC. Assim, as quatro licenciaturas em língua portuguesa e língua estrangeira – alemão, espanhol, francês e inglês – possuem a mesma estrutura curricular quanto à carga horária, disciplinas obrigatórias e/ou optativas, práticas pedagógicas e estágios. Os cursos de licenciatura em língua estrangeira são oferecidos em turno diurno e o de licenciatura em língua portuguesa é noturno, assim como os cursos de bacharelado. O fato de a universidade disponibilizar tantos cursos na área de Letras e receber estudantes da sua região e de diferentes estados do Brasil, contribui para a diversidade dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa foi realizada com universitários, ingressantes nos Cursos de Licenciatura em Letras – Habilitação em Inglês/Português e respectivas literaturas – e no Curso de Bacharelado em Letras, no ano de 2012. O projeto de tese foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas em 18 de outubro de 2012, sob o parecer número 125.365 (cf. Anexo A). Após o diretor do Centro de Letras e Comunicação (CLC) conceder autorização (cf. Apêndice A) e os participantes terem conhecimento e dado sua autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice B), deu-se início à coleta dos dados. A pesquisa foi realizada no decorrer de um semestre letivo, desde o início de novembro de 2012 até o final de março de 2013<sup>14</sup>.

Com a finalidade de garantir a privacidade dos universitários participantes da investigação, optou-se em estabelecer uma sigla para identificá-los, U (Universitário) seguida de um número (U1, U2, ... U10). Segue um quadro com algumas características individuais dos universitários que participaram do grupo focal, com as seguintes informações: idade, sua formação referente à realização do ensino médio, se foi em modalidade regular, período de três anos, e em instituições públicas ou particulares. Também é apresentado quando os estudantes passaram a ter contato com as ferramentas tecnológicas, se foi no período da infância, da adolescência ou em fase adulta.

---

<sup>14</sup>Como ocorreu greve na universidade, o calendário acadêmico sofreu alteração (o segundo semestre letivo de 2012 foi de outubro até final de março de 2013).

Quadro 1 – Características dos participantes do grupo focal

| Participantes | Idade | Sexo | Formação no Ensino Médio | Início do contato com as ferramentas tecnológicas |
|---------------|-------|------|--------------------------|---|
| U1            | 18    | F    | Regular e pública        | Desde a infância                                  |
| U2            | 21    | M    | Regular e pública        | Desde a infância                                  |
| U3            | 19    | F    | Regular e pública        | Desde a infância                                  |
| U4            | 20    | F    | Regular e particular     | Desde a infância                                  |
| U5            | 18    | F    | Regular e particular     | Desde a infância                                  |
| U6            | 24    | F    | Regular e pública        | Desde a adolescência                              |
| U7            | 19    | F    | Regular e pública        | Desde a adolescência                              |
| U8            | 21    | F    | Regular e pública        | Após os 18 anos (adulto)                          |
| U9            | 31    | F    | Regular e pública        | Desde a infância                                  |
| U10           | 19    | M    | Regular e particular     | Desde a infância                                  |

Fonte: A autora.

Apresentado o contexto da pesquisa, passa-se à apresentação das suas etapas de realização. De acordo com as características de pesquisas que seguem uma abordagem do *tipo etnográfica*, essa investigação foi realizada em duas grandes etapas, e valeu-se de diferentes instrumentos de pesquisa para a coleta dos dados. Nesse sentido, a investigação adere ao que defende Bortoni-Ricardo (2009) em que o pesquisador necessita utilizar muitas peças (meios) para gerar os dados. *Muitas redes com diferentes iscas foram lançadas para a realização da pesca.*

### 3.4 As etapas e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa

A escolha por realizar a pesquisa em uma perspectiva etnográfica está relacionada com as observações realizadas no contexto da investigação em uma fase anterior à mesma. Podem-se destacar algumas atitudes dos universitários no semestre anterior à realização da pesquisa, observadas no decorrer das aulas em duas disciplinas: alguns estudantes não copiavam no caderno os esquemas com as explicações no quadro, ao invés disso, solicitavam para fotografar com o celular,

assim como perguntavam se os textos estavam disponíveis online, e acessavam os links na própria aula. Também, os estudantes criaram um grupo das disciplinas no *Facebook*, para serem postados os textos. Outro aspecto observado foi a sugestão dos estudantes para a postagem colaborativa de textos e links sobre os assuntos referentes aos conteúdos estudados em aula, para assim todos terem acesso. Diante desse cenário, em que parte dos universitários estava disposta a interagir e utilizar as ferramentas tecnológicas para seus estudos, percebeu-se a possibilidade de realizar um estudo investigativo mais aprofundado.

A pesquisa realizada teve diferentes etapas, e foi consolidando-se e ajustando-se gradativamente. Durante o processo da coleta dos dados, alguns ajustes foram necessários em relação ao plano inicial, para captar mais informações para o corpus da pesquisa. Seguem, abaixo, as etapas realizadas.

**A primeira etapa** da pesquisa foi realizada através de um questionário composto por 10 questões, com perguntas abertas e fechadas (cf. Apêndice C). Este teve por finalidade conhecer o perfil dos universitários quanto ao conhecimento e engajamento das ferramentas tecnológicas para seus estudos. Também nesta etapa foram identificados determinados aspectos como, a exposição das ferramentas tecnológicas, durante o ensino médio, além de sua utilização nas tarefas solicitadas pela universidade; quanto tempo ficavam conectados à internet; o que costumavam ler online; além da concepção da importância das ferramentas tecnológicas para as atividades do dia a dia. O questionário foi aplicado em quatro turmas dos Cursos de Licenciatura em Letras – Habilitação em Inglês/Espanhol/Português e respectivas literaturas – e no Curso de Bacharelado em Letras, totalizando 126 participantes. A partir das respostas obtidas, foi realizado um mapeamento dos universitários, agrupando e pré-selecionando para o estudo posterior, aqueles que declararam usar as TDIC para seus estudos e que costumavam ficar mais tempo lendo online. Nesse primeiro momento de investigação, os universitários não foram questionados sobre a sua concepção de leitura.

O primeiro instrumento de pesquisa escolhido foi a realização de um questionário. Como base teórica para tal opção, cita-se que na visão de Gil (2010, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às

peças, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Nesse sentido, esse primeiro instrumento teve a finalidade de reunir informações sobre o perfil dos universitários em relação ao uso das tecnologias para seus estudos e a realização da leitura online. Após o mapeamento possibilitado pela aplicação e interpretação do questionário, foi criado um grupo focal composto por 10 universitários que declaram ter um perfil de adoção das TDIC.

A **segunda etapa** da pesquisa foi realizada com o grupo focal e teve diferentes momentos de investigação. Após a identificação dos participantes para o grupo focal, estabeleceu-se contato por e-mail e pessoalmente, para convidá-los a participar da investigação que seria realizada. Do grupo composto por 10 universitários, dois pertenciam ao Curso de Bacharelado em Letras e os demais aos cursos de Licenciatura em Português e Inglês. Do total dos 10 participantes, 4 estudavam no turno da tarde e os outros 6 no turno da noite. Também foi combinado sobre o melhor horário para os encontros de acordo com a disponibilidade dos universitários. Assim, determinou-se que os encontros seriam realizados por volta das 17h45min até 18h45min. Os encontros ocorreram no laboratório de informática da universidade entre os meses de novembro de 2012 até março de 2013, período do segundo semestre letivo de 2012, o qual teve alteração devido à greve ocorrida na universidade no ano anterior.

A escolha pela formação de um grupo focal está relacionada com a possibilidade de investigar detalhadamente o "tema da pesquisa". Por meio de um grupo focal, segundo Pope e Mays (2009), é possível proporcionar mais interação, realizar entrevistas em grupo valorizando as discussões sobre os assuntos em pauta, pelos participantes da pesquisa, a fim de gerar dados. Também é possível coletar os dados de diversas pessoas simultaneamente de forma mais natural. No grupo focal, as pessoas são estimuladas a falar e interagir com outras, a perguntar, a trocar histórias e a comentar sobre as experiências e os pontos de vistas sobre determinados assuntos. Para Gaskell (2002), trabalhar com o grupo focal consiste em realizar um debate aberto com questões de interesse comum, em um espaço para o diálogo, com interação, troca de ideias e experiências sobre o objeto de estudo, com a presença do articulador das discussões. No caso desta pesquisa, o

assunto em pauta foi o uso das ferramentas tecnológicas e a prática da leitura online para os estudos acadêmicos.

Quanto ao número de encontros e o tempo de duração da pesquisa com o grupo focal, este pode ser variável, e segundo Gatti (2012), este dimensionamento depende da natureza do objeto de estudo. O autor também destaca a importância do ambiente de pesquisa ser favorável à interação de todos os participantes e de o pesquisador introduzir e conduzir a discussão, que pode ser por meio de um roteiro com questões ou tópicos. Apesar da existência de um roteiro prévio, a flexibilidade é imprescindível para garantir a abertura e aprofundamento das questões em pauta.

A metodologia de coletar dados por meio de um grupo focal é muito significativa nas pesquisas qualitativas. De acordo com Flick (2009), diferentes instrumentos podem ser utilizados com um grupo focal, variando desde entrevistas, narrativas até relatos de experiências sobre um assunto em comum. Também o autor enfatiza a importância de planejar um roteiro de pesquisa, estimular a interação entre os participantes no grupo, para que os mesmos possam interagir entre si. Na percepção de Gatti (2012), assim como de outros autores já citados, os participantes do grupo focal precisam ter uma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Também, recomenda-se que o grupo seja composto por no mínimo seis e no máximo doze pessoas. Todos esses aspectos foram levados em consideração para a pesquisa realizada, incluindo número de participantes, assim como o engajamento das ferramentas tecnológicas digitais e o hábito de leitura online.

As diferentes fontes de dados tornam-se importante nesse tipo de pesquisa, devido à relativa complexidade na apropriação das ferramentas tecnológicas digitais como processos de ensino e aprendizagem, e também porque o uso das tecnologias digitais já foi instaurado e incorporado nas práticas sociais. Entretanto, no contexto educacional ainda há uma barreira, um certo preconceito e mesmo resistência por parte de alguns educadores em utilizar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Na perspectiva de Ramal (2008) o ensino do futuro acompanhado com as tecnologias será um espaço comunicativo, o da polifonia, da diversidade de vozes, onde todos poderão se comunicar, se posicionar, e esse diálogo vai produzir o conhecimento. Nesse mesmo contexto, Leffa (2006), destaca

que o computador é um aliado ao ensino/aprendizagem, principalmente para a língua estrangeira.

Para a realização desta investigação, as ações foram planejadas para gerar os dados de diferentes naturezas e compreender com maior profundidade o universo de significados sociais que os sujeitos criam e recriam, dando sentido ao seu mundo particular. Os dados obtidos são, assim, interpretados à luz de concepções teóricas e de um conjunto de leituras com o objetivo de compreender o objeto de estudo e colaborar com futuras pesquisas.

As atividades realizadas com o grupo focal foram **narrativas textuais, entrevistas, gravação dos percursos de leitura online e narrativas digitais**. O uso de entrevistas individuais e coletivas (grupo focal) se constitui em conversações sobre um determinado tema, permitindo a pesquisadora compreender melhor o tópico pesquisado na perspectiva dos participantes do grupo. Caracteriza-se como um momento de participação de mais de um informante por meio do qual se tenta contrastar as informações que constituem os dados, sendo um debate “aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração” (GASKELL, 2004, p. 79), o que permite contrastar também as subjetividades dos indivíduos, as quais estão condicionadas ao contexto social e histórico.

Quanto ao uso de narrativa como técnica de investigação, pressupõe-se um processo coletivo de mútua explicação no qual se imbricam pesquisador e pesquisado, o que requer do pesquisador uma desenvoltura intelectual que garanta, à pesquisa, o rigor científico necessário, sem deixar de perceber sensivelmente o entrelaçado de relações sociais, interacionais. As observações ocorridas por meio da gravação dos percursos de leitura online representam uma característica do tipo de pesquisa etnográfica, por complementar os demais instrumentos de pesquisa. No geral, o pesquisador etnográfico busca recolher toda a informação possível, para interpretá-la indutivamente e construir uma realidade social que é sua compreensão descritiva contextualizada da cultura pesquisada.

Nesta investigação, optou-se em utilizar as entrevistas e narrativas (BAUER; GASKELL, 2002), uma vez que quando os sujeitos de uma pesquisa narram, trazem à memória acontecimentos que marcaram a sua vida. Segundo os teóricos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.90), as narrativas “reconstroem ações e

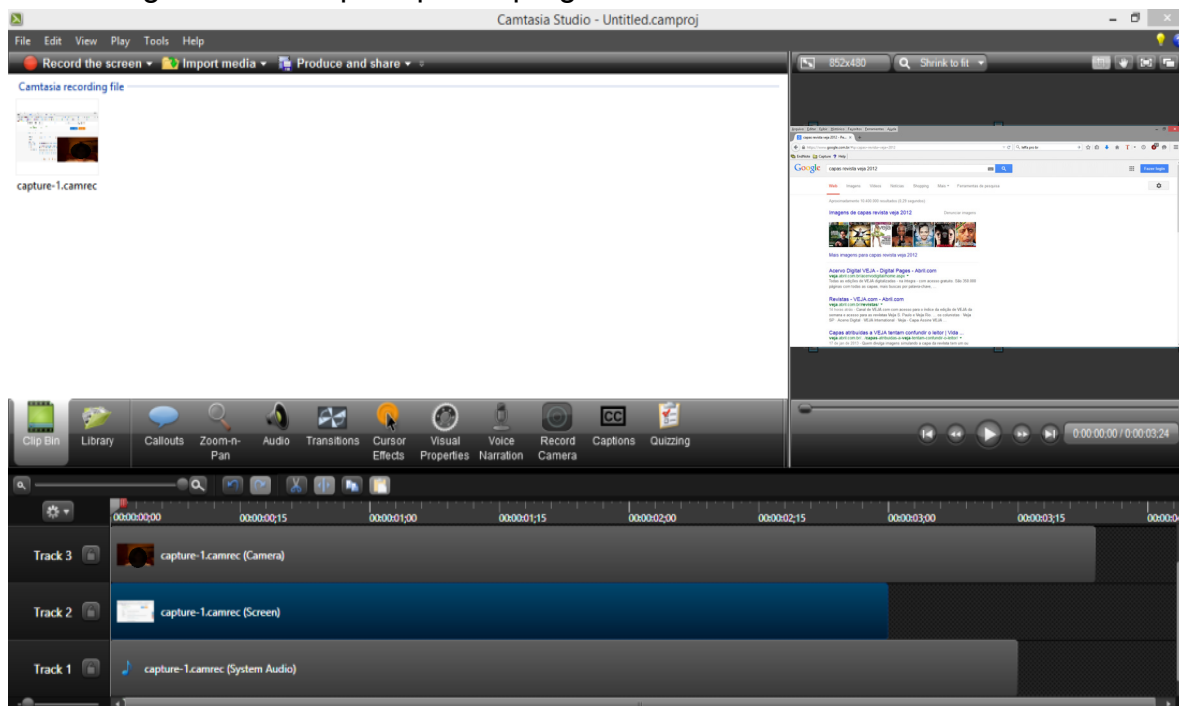
contexto de maneira adequada, motivação e orientações do sistema simbólico do ator”. A narrativa pode ser considerada um modo em que o participante se expressa de maneira natural, e assim colabora para o corpus da pesquisa de forma mais espontânea.

A gravação digital dos percursos de leitura online foi outro instrumento utilizado para coleta dos dados. Os caminhos trilhados pelo sujeito-navegador no “oceano” da internet podem ser registrados por meio de distintas metodologias, diferenciadas em capacidade e em termos de demanda instrumental tecnológica. Inicialmente, o percurso de leitura pode ser traçado por anotações e registros pré-estabelecidos, feitos por uma pessoa (o sujeito-monitor) que acompanha o sujeito-navegador, lado-a-lado. Podem ser anotados os links acessados, o tempo de permanência em cada site, o tipo de conteúdo lido ou visitado, etc. Um segundo método é a utilização de câmara de filmagem, localizada atrás ou ao lado do sujeito-navegador. Filma-se prioritariamente a tela do computador; entretanto, dependendo da disposição da câmera podem-se captar também as expressões faciais do leitor-navegador, ao que pode ser útil na interpretação e na análise do seu caminho de leitura. Um terceiro método de gravação de percursos de leitura é o uso de softwares específicos para esta finalidade. Para tanto, um programa gravador é instalado no computador e registra digitalmente (em vídeo) o que é apresentado na tela. Esta técnica tem a vantagem de não submeter o sujeito-leitor à presença de uma pessoa ou câmera, o que lhe confere uma sensação de maior liberdade quando realiza a navegação – e possivelmente afere maior legitimidade ao percurso gravado.

Para analisar os percursos de leitura online de modo a distinguir as diferenças, identificar preferências, afinidades ou estratégias dos universitários frente à navegação na internet, fez-se necessário, portanto, gravar essas atividades. O método selecionado para essa tarefa foi o uso de software gravador específico, instalado nos computadores em que os estudantes realizaram suas tarefas online. Este método foi priorizado, uma vez que os programas são de simples utilização, fáceis de obter, permitem a independência do sujeito-navegador, os filmes gerados podem ser analisados e reanalisados com facilidade, além de constituírem-se de material em formato digital, que pode ser utilizado posteriormente para diferentes análises.

Utilizou-se uma versão de demonstração do programa Camtasia Studio®, produzido pela empresa TechSmith (www.techsmith.com). O programa permite gravar o que é exibido na tela, a movimentação e os cliques do mouse, os sons tocados e até gravar o conteúdo captado pela câmara do computador. Os arquivos de vídeo gerados são salvos em formato multi-plataforma (MP4 ou AVI, dentre outros) o que permite que sejam vistos e editados por programas em sistemas Windows, Mac ou Linux. Na presente pesquisa, as gravações dos percursos de leitura foram autorizadas pelos participantes para serem observadas enquanto fonte de pesquisa, porém não foram autorizadas as suas reproduções, por constar dados pessoais e seus perfis em redes sociais durante o percurso de gravação.

Figura 1 – Tela principal do programa Camtasia Studio® versão 8.



Fonte: A autora.

Os vídeos foram gravados e salvos em resolução de tela-cheia (1366 x 768 pixels) a 15 quadros por segundo no formato MP4. O tempo dos filmes variou entre 8 e 40 minutos, estendendo-se de acordo com os percursos de leitura online e as atividades realizadas pelos participantes. Ao todo foram produzidos 26 vídeos. A análise dos percursos de leitura pôde, então, ser realizada sem a presença dos



sujeitos-navegadores, posteriormente à gravação dos mesmos, por meio da visualização dos vídeos e registro das informações (sites acessados, tempo para realizar as tarefas, dentre outros) para a realização das análises. A seguir, destacam-se as atividades realizadas com os participantes do grupo focal.

### 3.4.1 Atividades realizadas com o grupo focal

Após a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa, o questionário, foi criado o grupo focal para a realização da segunda fase da investigação. O número de participantes escolhidos para compor o grupo foi de 10 universitários. A escolha dos participantes deu-se a partir das declarações deles sobre a interação com as TDIC, o tempo/período que costumavam ficar lendo online diariamente. Assim, foram escolhidos os 10 que declararam ficar mais tempo realizando essa prática.

Posteriormente a essa identificação, a pesquisadora estabeleceu contato por e-mail e convidou-os para participar da segunda fase da pesquisa. Todos os selecionados aceitaram o convite. Na sequência, também via e-mail, foi combinado um horário em comum, para que todos pudessem participar dos encontros programados. O horário mais adequado foi entre os intervalos das aulas, entre o turno da tarde e o da noite, já que alguns universitários estudavam no turno da tarde e outros à noite.

O primeiro encontro ocorreu na última semana do mês de novembro de 2012, no laboratório de informática da universidade, local onde se deram todos os demais encontros. No primeiro encontro, a pesquisadora explicou o tema da sua pesquisa de doutorado, os instrumentos que iria utilizar para realizar a investigação e o número de encontros previstos. O plano de pesquisa com o grupo focal foi programado para ocorrer em 5 encontros: no primeiro, a produção dos textos narrativos; no segundo e terceiro, a gravação dos percursos de leitura online; no quarto, uma entrevista/debate da prática de leitura online; e no quinto, a realização de entrevistas individuais. Esse planejamento de pesquisa, entretanto, sofreu algumas alterações no decorrer de seu desenvolvimento.

No **primeiro encontro**, os participantes realizaram o texto narrativo, o qual teve o seguinte enunciado: “Escreva um texto narrativo sobre a sua relação com a leitura online, dizendo quando começou, por que realiza esse tipo de leitura, quais

são os percursos utilizados e se você considera esse tipo de leitura significativo. Além desses aspectos, narre outros que queira destacar”. Os estudantes realizaram os textos narrativos no editor de textos Microsoft Word e os enviaram por e-mail para a pesquisadora. Também, nesse encontro, os participantes sugeriram criar um grupo fechado no Facebook para combinar horários dos encontros e outros assuntos de interesse do grupo.

No **segundo encontro**, foi realizada a gravação dos percursos de leitura online por meio do software Camtasia Studio. A pesquisadora solicitou que os universitários realizassem uma simulação da sua rotina online, a qual poderia incluir leitura de e-mails, acesso às redes sociais, dentre outras navegações. Esse encontro foi um pouco tumultuado, no sentido de que os computadores do laboratório de informática não possuíam compatibilidade plena de rodar o software Camtasia. Então, a pesquisadora havia levado três notebooks com o programa já instalado para o encontro, como prevenção. Assim, foi possível a gravação por meio dos notebooks da pesquisadora. Além disso, dois participantes, que estavam com seus notebooks, instalaram o programa e realizaram a gravação. Os universitários tiveram um pouco de receio, porque a gravação do percurso consistia em mostrar todos os sites que eles acessavam. Os participantes interrogaram a pesquisadora por mais de uma vez. Queriam saber se, realmente, ninguém mais, além da pesquisadora, iria assistir seus percursos de leitura, demonstrando preocupação em expor a sua rotina online. Então, a pesquisadora tranquilizou-os, deixando-os livres, caso não quisessem participar dessa atividade de investigação. Todos acabaram realizando a simulação de sua rotina online e permitiram a gravação. O tempo de gravação variou entre 3 minutos e 9 minutos.

No **terceiro encontro**, foi dada continuidade às gravações dos percursos de leitura online. A pesquisadora pediu aos estudantes que realizassem uma atividade solicitada pela universidade. Os universitários tinham uma atividade para realizar sobre os fatores de textualidade, requerida na disciplina de Produção da Leitura e Escrita II. As gravações dos percursos de leitura online foram então realizadas, sobre essa atividade. Nesse encontro, estavam presentes 7 dos 10 participantes, sendo que 5 deles levaram seus notebooks para colaborar com a gravação do percurso de leitura online. Após a realização da gravação nos notebooks dos participantes, os mesmos salvaram os vídeos em um *pendrive* da pesquisadora.

No **quarto encontro**, foi realizada uma entrevista/debate com as seguintes questões norteadoras:

1. Na opinião de vocês as tecnologias interferem nas práticas de leitura e escrita atualmente? Por quê?

2. Vocês estão satisfeitos com as atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso?

3. No semestre anterior, vocês cursaram a disciplina de produção textual I, na qual foi desenvolvida a produção de resenhas e resumos. Quais foram as dificuldades encontradas para a realização dessas atividades? Pesquisaram na internet para as suas realizações?

4. Comente a presença das ferramentas tecnológicas na vida de vocês, desde a infância até o momento.

A pesquisadora entregou uma folha com as perguntas do roteiro e todos começaram a comentar suas respostas. Esse encontro estava programado para ser filmado com uma filmadora profissional do departamento de Letras da universidade. Entretanto, um imprevisto ocorreu poucos minutos antes do encontro, não sendo possível utilizar a filmadora da universidade. Como não havia outra disponível no momento, não foi possível registrar essa atividade por meio de filmagem. A pesquisadora fez o registro das respostas em seu diário de observação.

Na questão referente à presença das tecnologias (nº 4), apenas um participante começou a falar e pesquisou no computador imagens para mostrar, por exemplo, o primeiro aparelho de som que teve em sua infância. Nesse encontro não foi possível que os demais universitários relatassem sobre as ferramentas tecnológicas em suas vidas, por motivo de falta de tempo, uma vez que já eram 19h e os estudantes do turno da noite tinham aula. Como não foi possível a apresentação dos demais, os participantes tiveram a ideia de organizar em casa uma apresentação em *PowerPoint*, a fim de mostrar as ferramentas tecnológicas que já tinham usado desde a infância até o momento atual. Entretanto, a pesquisadora sugeriu a eles que realizassem a atividade no próximo encontro, não sendo necessário realizar em casa. Assim, seria possível a gravação dos percursos de leitura online para a realização da atividade. Dessa maneira, surgiu a produção das narrativas multimodais realizadas no programa *PowerPoint*. Em função dessa

atividade, a qual não estava planejada, já que era um dos tópicos a ser somente discutido com os universitários (e não uma apresentação em *PowerPoint* sobre o assunto), o planejamento inicial de pesquisa sofreu alterações.

O **quinto e o sexto encontros** foram dedicados à produção das narrativas multimodais. Nesses encontros, também foram gravados os percursos de leitura online realizados para a produção das narrativas multimodais. Os participantes interagiram muito na realização de suas narrativas. Por exemplo, trocaram imagens das tecnologias que tiveram em comum, e quem primeiro encontrava imagens de interesse na internet, enviava ou falava o endereço para o colega. Os participantes realizaram essa atividade com muito prazer e espontaneidade, pois faziam questão de procurar as imagens fiéis das ferramentas tecnológicas com as quais eles tiveram contato. Prova disso é que a produção das narrativas envolveu mais de um encontro.

O **sétimo e o oitavo encontros** foram dedicados às apresentações das narrativas multimodais aos participantes do grupo focal e à pesquisadora. Todos que realizaram as suas narrativas multimodais desejaram apresentar ao grupo. Apenas três participantes não realizaram as narrativas multimodais, sendo que um deles falou sobre as ferramentas tecnológicas com as quais teve contato desde a infância, e os outros dois participantes não estavam presentes nesses encontros.

No **nono encontro**, foram realizadas entrevistas individuais (cf. Apêndice F) com três participantes presentes. O **décimo encontro** também envolveu a realização de entrevistas individuais, sendo que, nesse encontro, quatro universitários estavam presentes. Com a realização das entrevistas individuais, os encontros com o grupo focal de pesquisa foram encerrados. O semestre letivo da universidade também estava finalizando suas atividades acadêmicas. Segue um quadro-resumo com a sistematização temporal e síntese das atividades realizadas com o grupo focal.

Quadro 2 – Sistematização dos encontros realizados com o Grupo Focal

| Encontro | Atividades realizadas   |
|----------|---|
| 1º       | Apresentação do assunto da Pesquisa.<br>Autorização da participação dos sujeitos através do termo escrito.<br>Produção de narrativa (Apêndice D), para investigar a relação da leitura online na rotina dos universitários.   |
| 2º       | Explicação do software Camtasia Studio para a gravação dos percursos de leitura online.<br>Início da gravação dos percursos de leitura online realizado pelos alunos – simulação de rotinas; atividades realizadas no início do dia e posteriormente.                                     |
| 3º       | Gravação do percurso de leitura online – os universitários realizaram uma atividade solicitada na disciplina de Produção da Leitura e Escrita II, sobre fatores de textualidade.  |
| 4º       | Entrevista/debate em grupo sobre a importância e a concepção da leitura online para os universitários (Apêndice V).   |
| 5º       | Produção das narrativas digitais. Os universitários produziram uma narrativa em slides com imagens e legendas abordando as tecnologias em suas vidas, desde a infância até o momento atual.<br>Durante a realização dessa atividade também foram gravados os percursos de leitura online. |
| 6º       | Continuação das produções das narrativas digitais.<br>Gravação dos percursos de leitura online.   |
| 7º       | Apresentação das narrativas digitais ao grupo.  |
| 8º       | Apresentação das narrativas digitais ao grupo.  |
| 9º       | Entrevistas individuais para constatar alguns aspectos observados nos percursos de leitura online e nas apresentações das narrativas digitais (Apêndice VI). Nesse dia foram realizados com três universitários.  |
| 10º      | Entrevistas individuais para constatar alguns aspectos observados nos percursos de leitura online com os outros universitários participantes do grupo focal (quatro universitários).  |

Fonte: A autora.

A seguir, serão apresentados os procedimentos para a realização das análises dos dados coletados e a sistematização de como foram organizados.

### 3.5 Procedimentos para a análise dos dados

Nas pesquisas qualitativas são encontradas diversas estratégias de análises: de conteúdo, do discurso, análises fonêmicas e até estatísticas (DENZIN; LINCOLN, 2006). A sistematização e procedimentos metodológicos ficam a cargo do pesquisador. Diante da totalidade dos dados é necessário selecionar o que é mais significativo, sob seu ponto de vista, que estejam de pleno acordo com os objetivos propostos e a filiação teórica escolhida para as análises. Esta pesquisa está dentro de uma concepção sociocultural e linguística na qual o conhecimento é resultado de uma interação entre sujeitos no contexto social em que estão inseridos. Na visão de Moita Lopes (1994) a linguagem é fundamental para a maneira interpretativa de se fazer ciência, pois é através dela que se pode ter acesso à compreensão e interpretação do contexto investigado.

A metodologia de análise e interpretação apoia-se nos estudos socioculturais dos letramentos, especificamente os NLS, também na defesa de teóricos que pesquisam as TDIC, a leitura online e apoio da teoria dos Estudos Culturais para as questões de identidade. Os NLS consideram as práticas de leitura e escrita relacionadas com as práticas sociais de uso em determinados contextos e com objetivos específicos (STREET, 2003). As marcas discursivas e linguísticas explicitadas nos discursos dos universitários e as observações nos percursos de leitura online serviram de base para as análises. Com o intuito de estabelecer relações entre os resultados da investigação, foi realizada uma triangulação entre os mesmos e agrupando por eixos temáticos de acordo com os objetivos. A triangulação tem sido bem aceita, tanto na coleta como na análise de dados e “supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 32). O autor não se refere apenas à triangulação metodológica, mas também salienta a importância da “triangulação dos dados”, “triangulação do investigador” e da “triangulação da teoria” (FLICK, 2009, p. 361). A seguir, apresenta-se uma sistematização da organização para a realização das análises dos dados.

O Quadro 3 sintetiza o planejamento de análises para a realização do primeiro instrumento de pesquisa, (cf. Apêndice C) questionário aplicado com as

quatro turmas do Curso de Letras, totalizando 126 estudantes, e se refere ao primeiro objetivo específico.

Quadro 3 – Planejamento de análise do perfil dos universitários em relação às TDIC

| <b>Objetivo Específico I:</b> Investigar os perfis dos universitários em relação ao conhecimento e engajamento das TDIC – as tecnologias digitais – para suas práticas sociais diárias e estudos acadêmicos. |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Eixo analítico construído a partir dos dados</b>  | <b>Principais Indicadores</b>   | <b>Teóricos sobre a leitura hipertextual, TDIC e NLS</b>   | <b>Instrumento utilizado para a coleta de dados</b> |
| Engajamento das ferramentas tecnológicas digitais – TDIC – para a prática de leitura online e apoio aos estudos acadêmicos   | Quais são as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos estudantes, antes de ingressar na universidade<br><br>Tempo que costumam ficar online diariamente<br><br>O que costumam ler online<br><br>Quais são as finalidades das TDIC<br><br>Uso das TDIC para os estudos acadêmicos | Chartier ( 2005, 2009, 2014)<br><br>Lévy (2008)<br><br>Leffa; Vetromille-Castro (2008)<br><br>Leffa (2006,2009, 2012,2014)<br><br>Rösing (2012)<br><br>Santaella (2010)<br><br>Lemos (2010)<br><br>Moita Lopes (2012)<br><br>Xavier (2005) | Questionário  |

Fonte: A autora.

Os próximos quadros se referem ao planejamento de análises para os dados coletados com os participantes do grupo focal. Os instrumentos de pesquisa foram narrativas textuais, narrativas multimodais, entrevista/debate em grupo, gravações dos percursos de leitura online e entrevista individual. O Quadro 4 sintetiza o plano de análise referente à construção de identidade dos universitários como leitores online.

Quadro 4 – Planejamento de análise para a construção da identidade de leitores online universitários

| <b>Objetivo Específico II:</b> Investigar a construção das identidades de leitura online dos universitários. |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Eixo analítico construído a partir dos dados</b>  | <b>Principais Indicadores</b>   | <b>Teorias Utilizadas</b>  | <b>Instrumentos utilizados para a coleta dos dados</b>                         |
| A construção dos aspectos identitários dos universitários como leitores online.                              | Primeiras experiências e interações com as TDIC<br><br>Início da prática de leitura online em esfera familiar<br><br>Diferentes traços identitários<br><br>Presenças dos jogos digitais e online<br><br>Inserção em redes sociais | Estudos Culturais<br><br>Hall (2011; 2012)<br><br>Woodward (2012)<br><br>Bauman (2001;2005)<br><br>Gee (2004)<br><br>Leffa (2006; 2012; 2014)<br><br>Recuero (2009)<br><br>Primo (2007(b)) | Narrativas textuais<br><br>Narrativas multimodais<br><br>Entrevista individual |

Fonte: A autora.

O próximo quadro, número 5, se refere ao planejamento de análises sobre as práticas de leitura online, desde a percepção dos universitários em relação a essa prática de leitura, até as diferentes práticas de letramentos digitais que eles participam e atuam por meio da leitura online.



Quadro 5 – Planejamento de análise das práticas de leitura online

| <b>Objetivo Específico III:</b> Investigar as formas como são realizadas as práticas de leitura online pelos universitários. |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Eixos analíticos construídos a partir dos dados</b>   | <b>Principais Indicadores</b>   | <b>Teóricos sobre a leitura hipertextual, TDIC e NLS</b> | <b>Instrumentos utilizados para a coleta dos dados</b>            |
| Percepção da prática de leitura online pelos universitários  | Início da prática da leitura online em esfera familiar, na escola e em <i>lan houses</i>                              | Buzato (2010)<br>Chartier (2014)<br>Monte Mór (2012)     | Narrativas textuais<br>Narrativas multimodais                     |
| Práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos.                                   | Diferentes práticas de leitura online no contexto atual e os motivos das inserções dos universitários nessas práticas | Lankshear e Knobel (2007)<br>Xavier (2009)               | Entrevista individual<br>Gravação dos percursos de leitura online |

Fonte: A autora.

O próximo quadro, número 6, se refere ao planejamento de análises dos perfis de leitores online assumidos pelos participantes da investigação. Parte-se da classificação instituída por Santaella (2014), sobre os quatro tipos de leitores: leitor contemplativo, leitor movente, leitor imersivo e leitor ubíquo. Além desses, a autora também destaca o perfil do “leitor prossumidor”, o qual é leitor e produtor ao mesmo tempo.

Quadro 6 – Planejamento de análise dos perfis de leitores online

| <b>Objetivo Específico IV:</b> Investigar os perfis de leitores assumidos pelos universitários quando realizam seus percursos de leitura online. |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>Eixo analítico construído a partir dos dados</b>  | <b>Principais Indicadores</b>  | <b>Teóricos sobre a leitura hipertextual e TDIC</b>   | <b>Instrumentos utilizados para a coleta dos dados</b>                |
| Perfis de leitores:<br>contemplativo<br>movente<br>imersivo<br>ubíquo<br>leitor prossumidor  | Navegação: Links ou sites acessados para realizar uma tarefa específica<br><br>Atividades paralelas à realização da tarefa-foco (ex. e-mail + redes sociais + música... simultâneos) | Santaella (2007, 2010, 2014)<br><br>Jenkins (2008)<br><br>Xavier (2009)<br><br>Bruns (2007) | Entrevista individual<br><br>Gravação dos percursos de leitura online |

Fonte: A autora.

O próximo quadro, número 7, se refere ao planejamento de análises para as práticas de letramentos digitais por meio da leitura online, como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

Quadro 7 – Planejamento de análise das práticas de letramentos digitais e acadêmicas

| <b>Objetivo Específico V:</b> Investigar os modos como os letramentos digitais, por meio da prática de leitura online, contribuem para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Eixos analíticos<br/>construídos a<br/>partir dos dados</b>   | <b>Principais<br/>Indicadores</b>   | <b>Teóricos sobre a<br/>leitura hipertextual<br/>e TDIC</b>   | <b>Instrumentos<br/>utilizados<br/>para a coleta<br/>dos dados</b>              |
| Letramento Digital:<br>prática da Leitura<br>online  | A prática da leitura<br>online como apoio<br>para os estudos<br>acadêmicos  | Fiad e Miranda<br>(2014)<br><br>Coiro (2009),<br>Tavares (2010);<br>Melão e Balula<br>(2012)  | Narrativas<br>textuais  |
| Letramento<br>Acadêmico  | Dimensão Operacional<br>– capacidade de<br>interagir com as TDIC<br><br>A inserção dos<br>universitários nas<br>práticas acadêmicas –<br>Discursos primários e<br>secundários | Snyder (2008)<br><br>Lankshear; Knobel<br>(2007)<br><br>Buzato (2009)<br><br>Lea e Street (2006,<br>2014)<br><br>Fischer (2008)<br><br>Fischer e Dionísio<br>(2011) | Entrevista<br>individual<br><br>Gravações dos<br>percursos de<br>leitura online |

Fonte: A autora.

Após a apresentação do planejamento das análises, o próximo capítulo é destinado à análise dos dados. A análise, de cunho qualitativo e interpretativo, apoiar-se-á na teoria e no cruzamento entre os dados coletados, fazendo-se uma triangulação entre estes. Os eixos analíticos e indicadores estipulados foram planejados a partir dos dados coletados.

## CAPÍTULO IV

### A TRIPULAÇÃO AVALIA A REALIZAÇÃO DA PESCA: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS



Este capítulo tem por objetivo apresentar a sistematização e a análise dos dados coletados no contexto universitário. Essa análise, de cunho qualitativo e interpretativo, é fundamentada a partir dos dados coletados e da triangulação dos mesmos com os estudos dos letramentos, NLS, teóricos que investigam as TDIC, a leitura online e hipertextual. Também busca-se suporte na teoria dos Estudos Culturais, para as questões identitárias e culturais. Para atingir os objetivos propostos, percebeu-se a necessidade de desenvolver uma investigação detalhada, com aplicação de diferentes instrumentos (questionário, narrativa, entrevista e gravação dos percursos de leitura online). A partir dos objetivos, foram observadas as ocorrências reveladas nos discursos, nas vozes dos participantes da investigação, e estabelecidos eixos analíticos, os quais simbolizam as regularidades de análise.

Este capítulo está organizando em seis seções divididas em subseções. A primeira seção, (4.1) *Perfil dos universitários ingressos no curso de Letras*, tem como objetivo conhecer os estudantes, em relação ao conhecimento e inserção TDIC em suas práticas sociais diárias e em seus estudos acadêmicos. Esta seção está subdividida nas seguintes subseções: (4.1.1) Uso das TDIC pelos universitários antes de ingressar na universidade; (4.1.2) Interação dos universitários com as TDIC; (4.1.3) A prática da leitura online pelos universitários e (4.1.4) A percepção dos universitários em relação ao uso do computador. A segunda seção, (4.2) *Primeiras experiências dos universitários e seus aspectos*

---

<sup>15</sup> Imagem disponível em: <http://www.dibujosyjuegos.com/dibujos/picture.php?/19662/category/511>

*identitários em relação à leitura online*, traz abordagens sobre o início da prática de leitura online na vida dos estudantes.

A terceira seção, (4.3) *Os diferentes movimentos de leitura online na vida dos universitários*, tem como objetivo abordar os diferentes movimentos/navegações nas práticas de leitura online realizadas pelos universitários, e está subdividida nas seguintes subseções: (4.3.1) A prática de leitura online na percepção dos universitários de Letras e (4.3.2) Práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos. A quarta seção, (4.4) *Perfis de leitores universitários do curso de Letras*, enfoca os diferentes perfis que os estudantes assumem em seus percursos de leitura online. A quinta seção, (4.5) *A prática da leitura online como apoio para os estudos acadêmicos*, enfatiza a leitura online como suporte aos estudos acadêmicos e está subdividida nas seguintes subseções: (4.5.1) A realização das atividades acadêmicas na voz dos universitários do curso de Letras; (4.5.2) Percursos de leitura online para a realização de uma atividade acadêmica e (4.5.3) A inserção dos universitários nas práticas acadêmicas. A sexta seção, (4.6) *Considerações finais das análises*, refere-se, ao fechamento das análises realizadas no decorrer do capítulo.

#### **4.1 Perfil dos universitários ingressos no curso de Letras**

Uma das finalidades do ensino superior é formar profissionais capazes, aptos a ingressarem na sociedade contemporânea, a qual é marcada por instabilidades. As TDIC acentuaram a necessidade de novas posturas no processo de ensino/aprendizagem, já que a partir delas surgiram novas práticas de leitura e escrita, assim como novos e múltiplos letramentos:

[...] as mudanças nos modos de interagir com e através da linguagem trazidas pela escrita cibernética implicam uma mudança no tipo de conhecimento que possibilita ao leitor/escritor cibernético a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente, ou seja, um novo tipo de letramento. (BUZATO, 2007, p. 83).

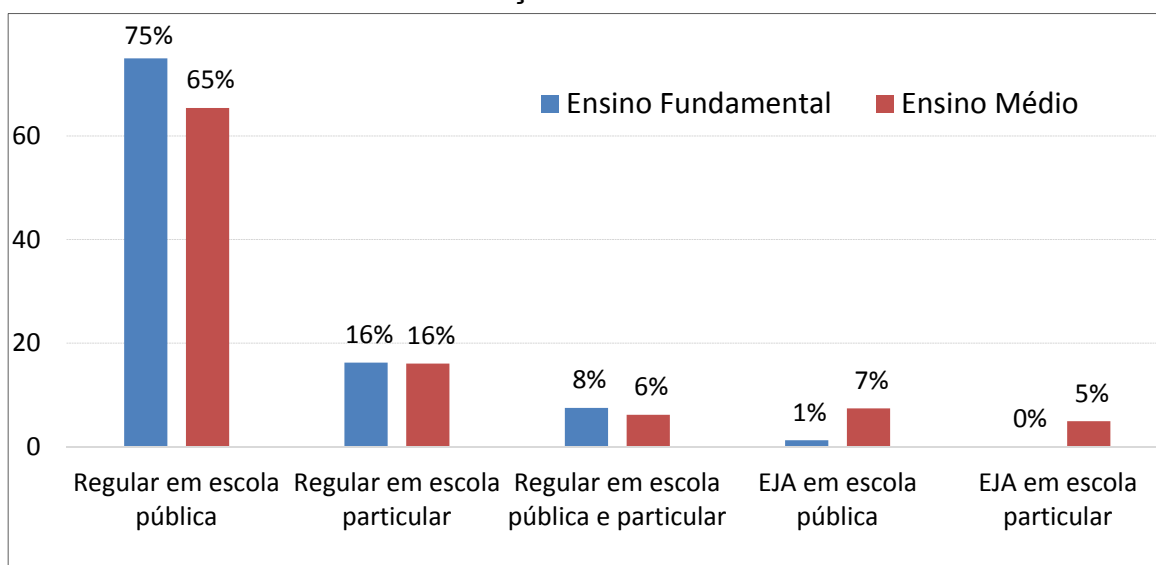
O processo de ler e escrever começa a ser subsidiado e não substituído pela inserção das TDIC, as quais podem possibilitar situações de aprendizagem significativa. A presente pesquisa tem a seguinte questão norteadora: “Como os universitários, ingressos em um curso de Letras estão desenvolvendo práticas de letramentos digitais por meio da leitura online para seus estudos acadêmicos”? A partir dessa pergunta, outras também são levantadas, as quais levam em consideração o fato de a investigação ser em um curso de licenciatura. Quem são esses estudantes que ingressam no ensino superior com a finalidade de serem professores em uma sociedade tecnologizada? Em que sentido as TDIC estão auxiliando os estudantes na realização dos estudos acadêmicos? Como é realizado esse processo? A universidade incentiva ou simplesmente o desconhece? Como a universidade está preparando seus profissionais para suas futuras práticas pedagógicas?

Para responder as questões levantadas, primeiramente foi aplicado um questionário de pesquisa (Apêndice C) em quatro turmas, duas diurnas e duas noturnas, do curso de Letras de uma universidade federal no sul do Brasil, com os ingressos no ano de 2012, conforme já mencionado no capítulo metodológico. Antes da aplicação, foi agendado um horário em concordância com as professoras que estariam nas turmas ministrando suas aulas. As professoras dispuseram espaço para que os estudantes pudessem participar da pesquisa. O tempo utilizado para responder ao questionário foi entre 10 e 25 minutos. Todos os estudantes presentes na sala de aula desejaram participar da pesquisa, apenas ficaram sem responder os que não se encontravam em aula. Os participantes já conheciam a pesquisadora pelo fato de a mesma ter ministrado disciplinas no semestre anterior, nas quatro turmas em que se propôs a investigar. Assim, os estudantes sentiram-se à vontade com a presença da pesquisadora e sem restrições para responder às perguntas da investigação.

As perguntas de número 1 e 2 (cf. Apêndice C) são referentes à formação básica, ensino fundamental e médio dos estudantes. Como resultado, a maior parte do grupo de estudantes que ingressou no curso de Letras no ano de 2012 é proveniente de escolas públicas, e cursou o ensino fundamental e médio na forma regular. Quanto ao ensino fundamental, 75% dos participantes cursaram em escola pública, 16% em escola particular, 8% cursaram em diferentes escolas, públicas e

particulares, e 1% na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) em escola pública. Nenhum estudante realizou o ensino fundamental na modalidade EJA. Quanto ao ensino médio, 65% cursaram a escola pública de forma regular, 16% na escola particular e 6% em escola pública e particular. 12% dos estudantes cursaram o ensino médio na modalidade EJA. O Gráfico 1 ilustra as respostas das questões 1 e 2.

Gráfico 1 – Formação básica dos universitários



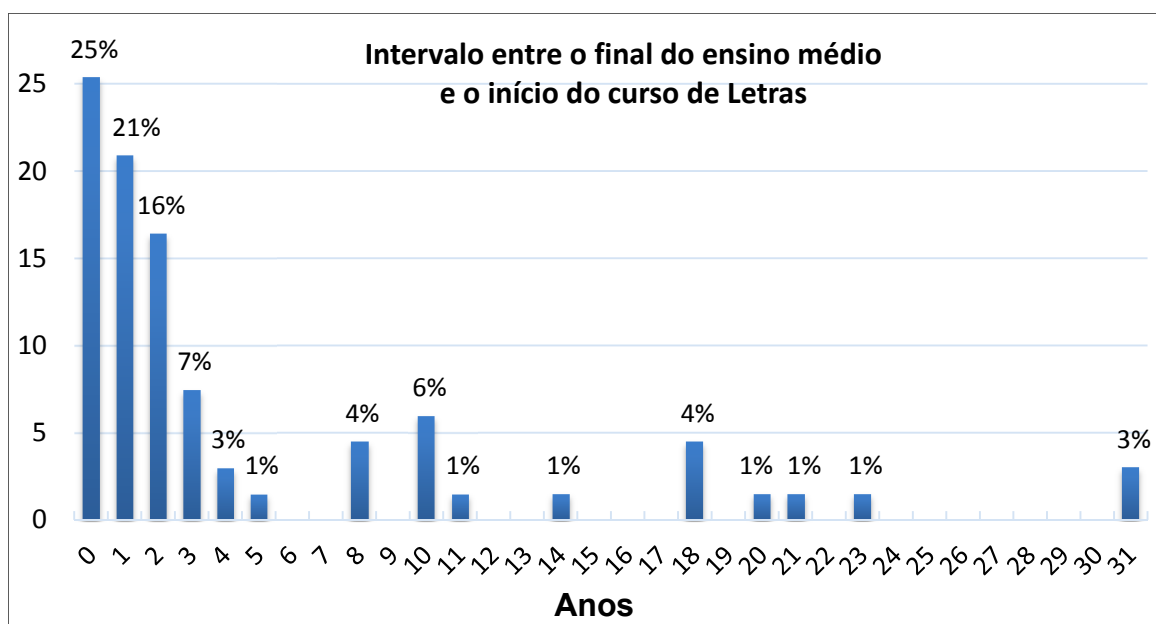
Fonte: A autora.

Os resultados referentes às perguntas 1 e 2, que indicam que a maior parte dos estudantes são provenientes de escolas públicas, podem estar relacionados ao fato de a universidade ter aderido ao sistema de ingresso às universidades federais proposto pelo MEC, no qual o ingresso se dá com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Além disso, a universidade em que foi realizada a investigação reserva metade das vagas para candidatos que cursaram todo o ensino médio na rede pública. Dessa forma, mais estudantes provenientes das escolas públicas estão conseguindo ingressar na universidade federal para adquirir uma formação profissional em nível superior.

A pergunta número 3 (cf. Apêndice C) refere-se à interrupção dos estudos após a realização do ensino médio: “Quando terminou o ensino médio, você ingressou logo para o Curso de Letras ou ficou algum tempo sem estudar? Se ficou,

foi por quanto tempo?”. Do total de 126 participantes, 25% ingressaram imediatamente após o término do ensino médio, 21% ficaram um ano sem estudar, 16% dois anos, e os demais, em diferentes intervalos, permanecendo distante dos estudos por até 31 anos. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

Gráfico 2 – Tempo médio decorrido entre o final do ensino médio e o início do curso universitário



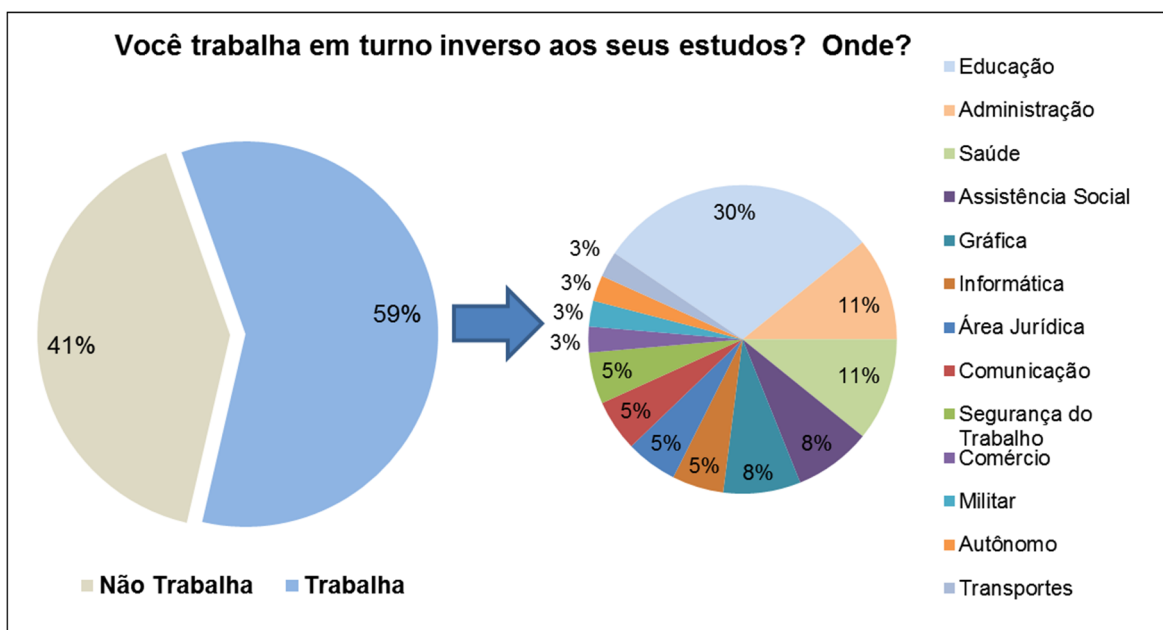
Fonte: A autora.

Os universitários destacaram alguns motivos por não terem ingressado na universidade imediatamente após o término do ensino médio. Dentre essas causas, as mais citadas foram: (1) dúvidas quanto à escolha do curso; (2) ingresso no mercado de trabalho; e (3) falta de conciliação entre trabalho e estudo. Também, alguns estudantes desse grupo de pesquisa destacaram que ingressaram no curso de Letras para não perder a vaga na universidade, sendo este curso a sua segunda ou terceira opção; assim que conseguirem vagas em outros cursos desejados, irão solicitar a transferência e deixar o curso de Letras.

A próxima pergunta do questionário, número 4 (cf. Apêndice C), teve como objetivo verificar se os estudantes trabalhavam ou tinham dedicação exclusiva aos estudos. Como resposta, 59% dos universitários responderam trabalhar em turno inverso aos estudos e 41% afirmaram estar dedicados, integralmente, às atividades acadêmicas. O gráfico a seguir sintetiza os resultados.



Gráfico 3 – Perfil de trabalho dos estudantes



Fonte: A autora.

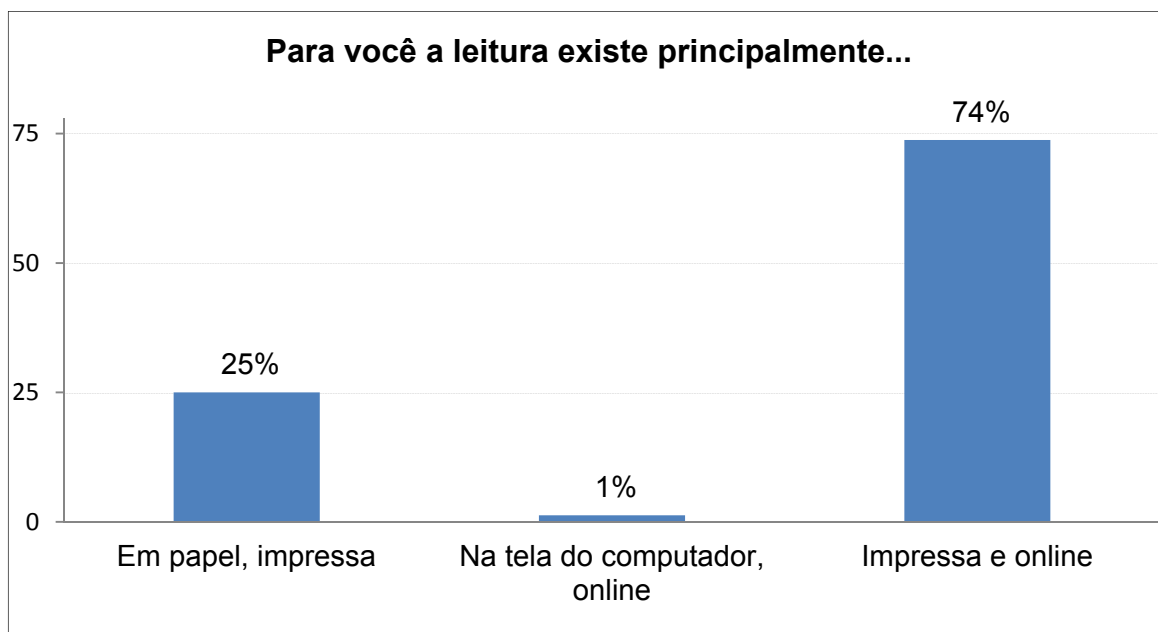
Os universitários atuavam em diferentes áreas. A metade do grupo já atuava na área de educação, antes de ingressar no curso de Letras, sendo que 30% eram professores e monitores em escolas de educação primária e infantil. Esse dado é significativo, pois esses profissionais sentiram a necessidade de buscar formação no ensino superior, mais valorizada pela sociedade, os letramentos dominantes (STREET, 2003).

As demais áreas que os estudantes atuavam eram: 11% em administração, trabalhando em escritórios de empresas e lojas; 11% na saúde, desde técnicos em enfermagem até assistentes em clínicas de exames; 8% em gráficas; 8% em assistência social; 5% atuavam nas áreas de informática; 5% na área jurídica; 5% em comunicação; 5% em empresas de segurança do trabalho; 3% no comércio; 3% eram militares; 3% em empresas de transportes; e 3% se declararam como autônomos. Os universitários que atuavam nas empresas de transportes foram os que ficaram mais tempo sem conseguir estudar, porque precisavam cumprir a carga horária em turnos alternados, manhã, tarde e noite.

A pergunta número 5, (cf. Apêndice C) teve como objetivo investigar a prática de leitura em relação aos suportes impresso e online na concepção dos

universitários. Como resultado, para 74% dos universitários a leitura existe em suporte impresso e online, ou seja, costumam ler no computador e materiais impressos. Segue o gráfico que ilustra os resultados dessa pergunta.

Gráfico 4: – Percepção dos universitários sobre a leitura



Fonte: A autora.

A concepção dos estudantes em relação à prática de leitura, a qual pode ser realizada em suporte impresso e online, está associada às questões identitárias e culturais (STREET, 2003) e às atividades sociais, segundo Kleiman (2005). As TDIC estão presentes nas diferentes práticas sociais das quais os universitários fazem parte, e esse aspecto pode remeter à defesa de Chartier (2000). Segundo o autor, o leitor considerado competente pode não ser mais aquele que realiza leituras em apenas um suporte, mas aquele que transita em diferentes meios, seja impresso ou online.

A parcela correspondente aos 25% referente aos estudantes que consideram a leitura apenas em suporte impresso, pode estar relacionada à concepção de leitura com a qual entraram em contato durante a educação básica, podendo ter tido, nessa fase, experiências com a prática da leitura apenas em suportes impressos. Percebe-se a predominância do discurso escolar de que a leitura do livro impresso é a correta e a que tem valor, desconsiderando a realização

da mesma em outros suportes, como o online, por exemplo. Esse fato também pode ser percebido na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>16</sup>, a qual dá ênfase na leitura de livros impressos.

Desse grupo de estudantes, 1% tem a concepção de que a leitura é principalmente online. Esses podem representar os “nativos digitais”, cunhado por Prensky (2001). Para o autor, os nativos digitais estão acostumados a obter informações quase de forma instantânea, recorrendo primeiramente às fontes da web, antes de procurarem informações em meios impressos. As finalidades estão relacionadas com suas necessidades pessoais.

Essas primeiras perguntas 1 a 5, identificadas no bloco “Formação básica e conhecimentos gerais” do questionário, tiveram como objetivo conhecer os universitários que ingressaram no curso de Letras, e se eles consideravam a existência da leitura além do suporte impresso. O próximo bloco de perguntas “II. Conhecimentos sobre Tecnologias” do questionário (cf. Apêndice C) se refere ao conhecimento e interação dos estudantes com as TDIC, desde o uso do computador, finalidades, dificuldades encontradas, assim como o local e o tempo que costumam ficar conectados à internet, dentre outros aspectos. As próximas subseções referem-se à apresentação e análise desses itens do questionário de pesquisa. Essa parte da pesquisa também foi realizada com os 126 universitários, ingressos no curso de Letras no ano de 2012.

#### **4.1.1 Uso das TDIC pelos universitários antes de ingressar na universidade**

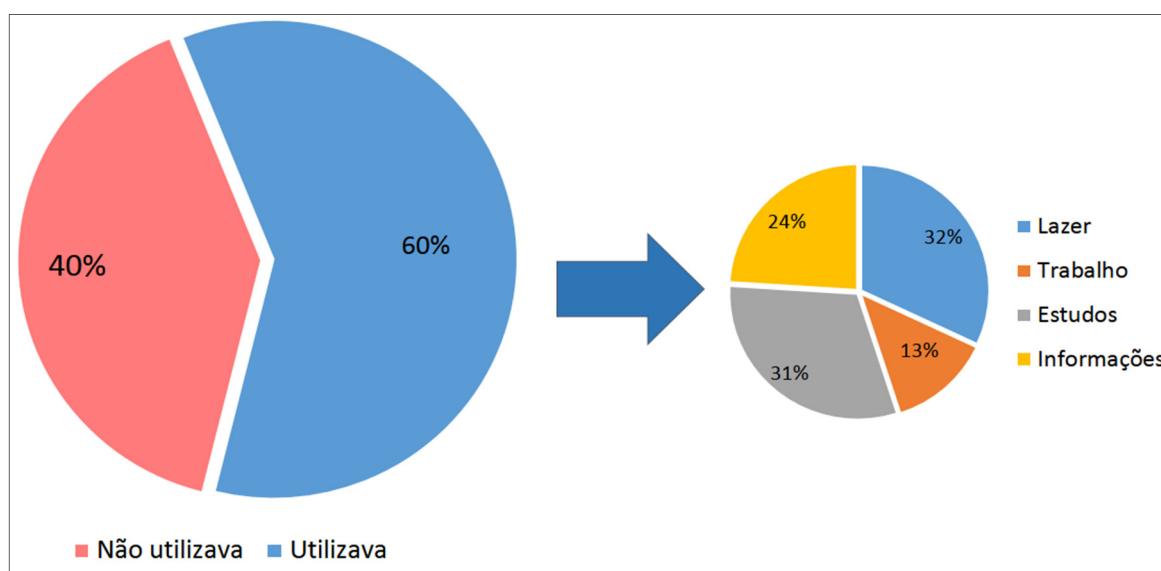
O surgimento e a expansão das TDIC no cenário contemporâneo modificam as atividades do dia a dia das pessoas. Para Xavier (2005), tais modificações têm atingido o processo de ensino/aprendizagem. Em muitas escolas, o acesso e a utilização das TDIC ainda não faz parte das práticas pedagógicas. Por isso, contextualiza-se a importância de saber se os ingressos no ensino superior já entraram em contato com as TDIC na realização do ensino médio e para quais finalidades. Do grupo de participantes da pesquisa, 60% utilizaram o computador

---

<sup>16</sup> A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é feita pela Fundação Pró-Livro e pelo instituto Ibope Inteligência a cada quatro anos, tem como objetivo central: medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira.

durante o ensino médio, e as finalidades foram: 32% para atividades de lazer; 31% para atividades referentes aos estudos; 24% para informações e pesquisas em geral; 13% para seu trabalho. Os universitários fizeram uso das TDIC, em primeiro lugar, para o lazer e, na sequência, para os estudos. Uma parte do grupo já tem conhecimento de que o computador pode auxiliá-los nas atividades acadêmicas. Esse aspecto pode-se relacionar a defesa de Leffa (2006), em que o computador é um instrumento de mediação que auxilia no processo de ensino/aprendizagem, e, dessa forma, potencializa múltiplas práticas de letramentos. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

Gráfico 5 – Utilização de computadores no ensino médio



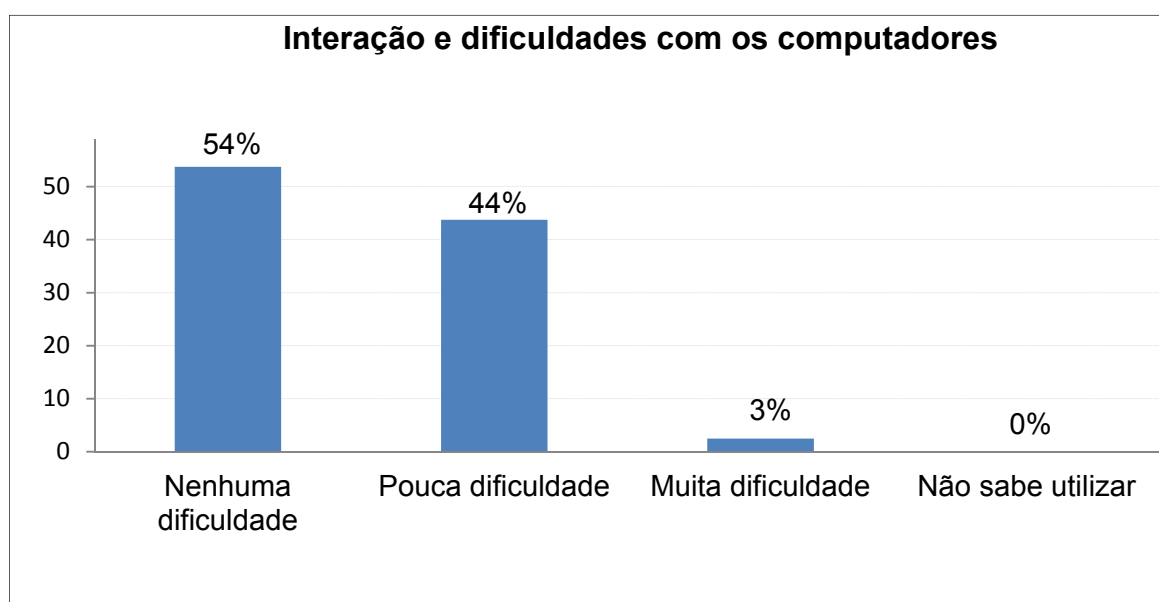
Fonte: A autora.

O engajamento dos universitários com as TDIC durante a realização do ensino médio pode estar relacionado com diferentes aspectos, desde a infraestrutura física da escola, com laboratórios de informática ou acesso à internet por meio de redes Wi-Fi, para dispositivos móveis. Além dessas condições físicas que a escola necessita estar equipada, se destaca o papel do professor, para realizar uma mediação entre as TDIC e a aprendizagem. Almeida e Silva (2011) destacam que gradativamente as TDIC estão sendo integradas às atividades realizadas na sala de aula. Esse aspecto pode ser relacionado com os 60% dos estudantes que tiveram contato com as TDIC durante o ensino médio. A próxima subseção destaca a interação dos estudantes com as TDIC.

#### 4.1.2 Interação dos universitários com as TDIC

A segunda pergunta deste bloco do questionário (cf. Apêndice C) se refere ao engajamento dos estudantes com as TDIC e se eles possuem dificuldades para interagir com o uso dos computadores. Como resposta, 54% declararam não possuir nenhuma dificuldade, 44% apresentam pouca dificuldade e 3% declararam possuir muitas dificuldades. Este último grupo corresponde aos estudantes que ficaram muitos anos afastados dos estudos. Destaca-se a importância destes conseguirem integrarem as TDIC em suas práticas, uma vez que estão cursando um curso superior e se preparando para serem professores da educação básica. Almeida (2010), nesse sentido, destaca que “[...] utilizá-las na própria aprendizagem e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, [...] e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem” (ALMEIDA, 2010, p.68). Desse modo, ao apropriar-se das TDIC os universitários estarão as incluindo para seus estudos e se preparando para suas futuras práticas pedagógicas. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

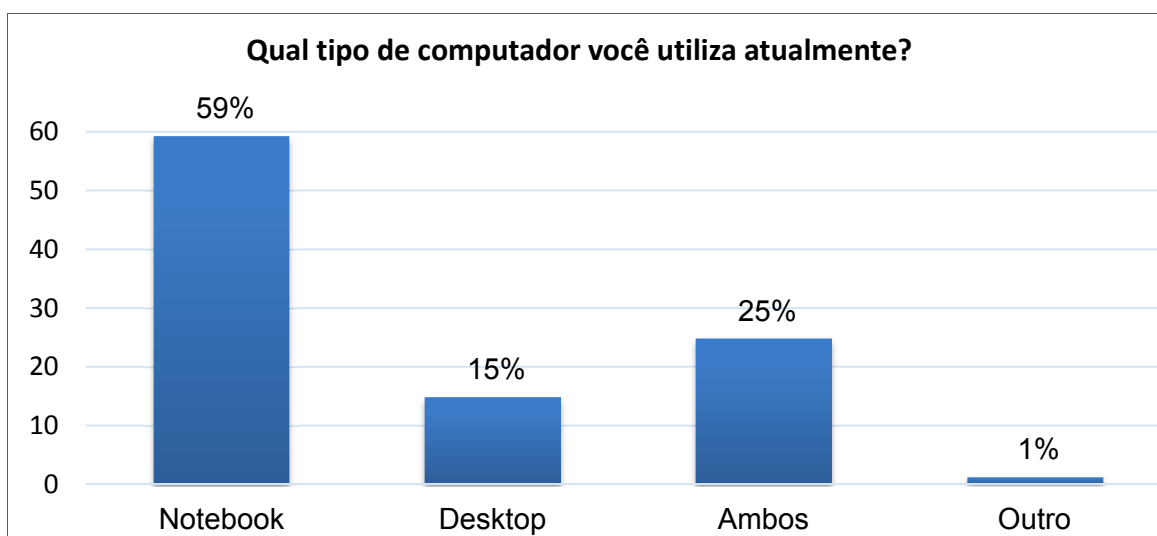
Gráfico 6 – Interação dos estudantes com as TDIC



Fonte: A autora.

A pergunta número 3 (cf. Apêndice C) refere-se aos suportes tecnológicos utilizados pelos universitários, especificamente qual tipo de computador é atualmente usado pelos estudantes. Como resposta, 59% utilizam o notebook; na sequência, 25% fazem uso do computador desktop, 25% utilizam os dois tipos e 1% utilizam outro tipo de recurso. O gráfico ilustra essas respostas.

Gráfico 7 – Recursos tecnológicos utilizados pelos estudantes



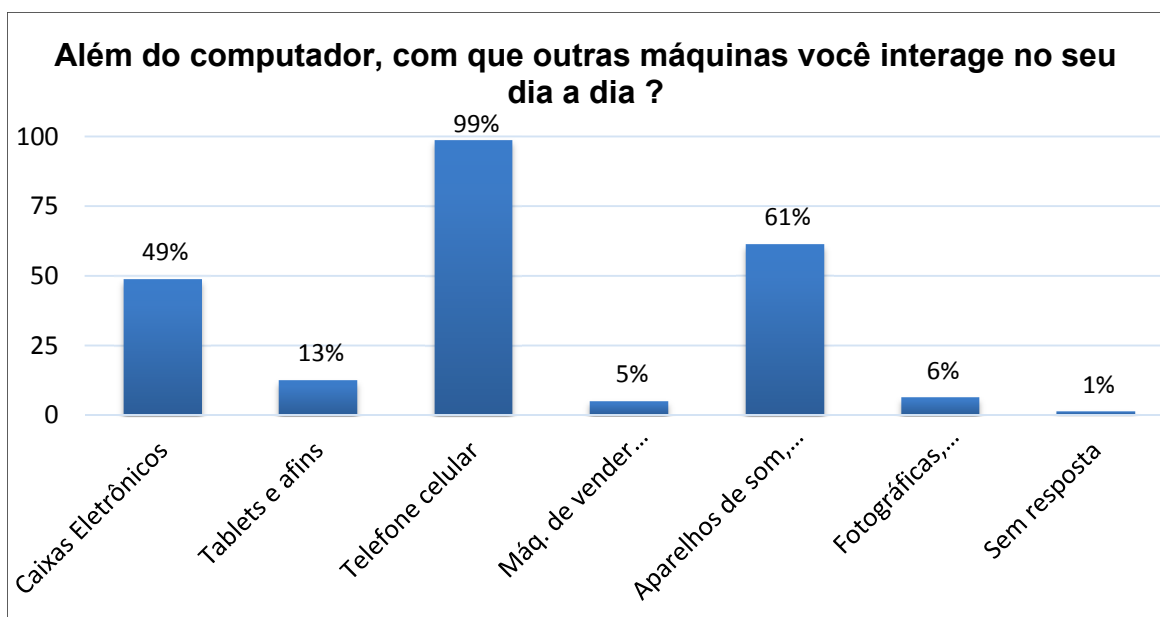
Fonte: A autora.

A preferência dos universitários em utilizar o notebook pode estar relacionada com a questão da mobilidade, destacada por Santaella (2010). O notebook também incorpora com eficiência recursos de multimídia, como microfone, alto-falantes e câmera. Ele facilita o acesso às diferentes comunidades virtuais aos seus usuários pela sua mobilidade e alcance a diferentes pontos de acesso, como cyber cafés, bares, livrarias, salas de aula e outros ambientes universitários, hotéis, aeroportos e também na casa de amigos ou parentes.

A próxima pergunta do segundo bloco (número 4; Apêndice C) refere-se aos outros dispositivos tecnológicos que os universitários costumam usar para interagir no dia a dia, além do computador. Como resposta, o aparelho de telefone celular é o mais utilizado, com 99% das respostas. No gráfico que sumariza as respostas, ainda se destacam os aparelhos de som e caixas eletrônicas. Interessante observar que outros equipamentos relativamente bem conhecidos e aparentemente popularizados, como os *tablets*, não chegam a 15% das respostas. Possivelmente

essa preferência pelos celulares se deva à grande evolução desses dispositivos, que atualmente são praticamente computadores completos, mas ‘em miniatura’, cujo benefício parece ser, na visão deste grupo de estudantes, maior que o visto nos *tablets*.

Gráfico 8 – Outras ferramentas de uso comum pelos estudantes



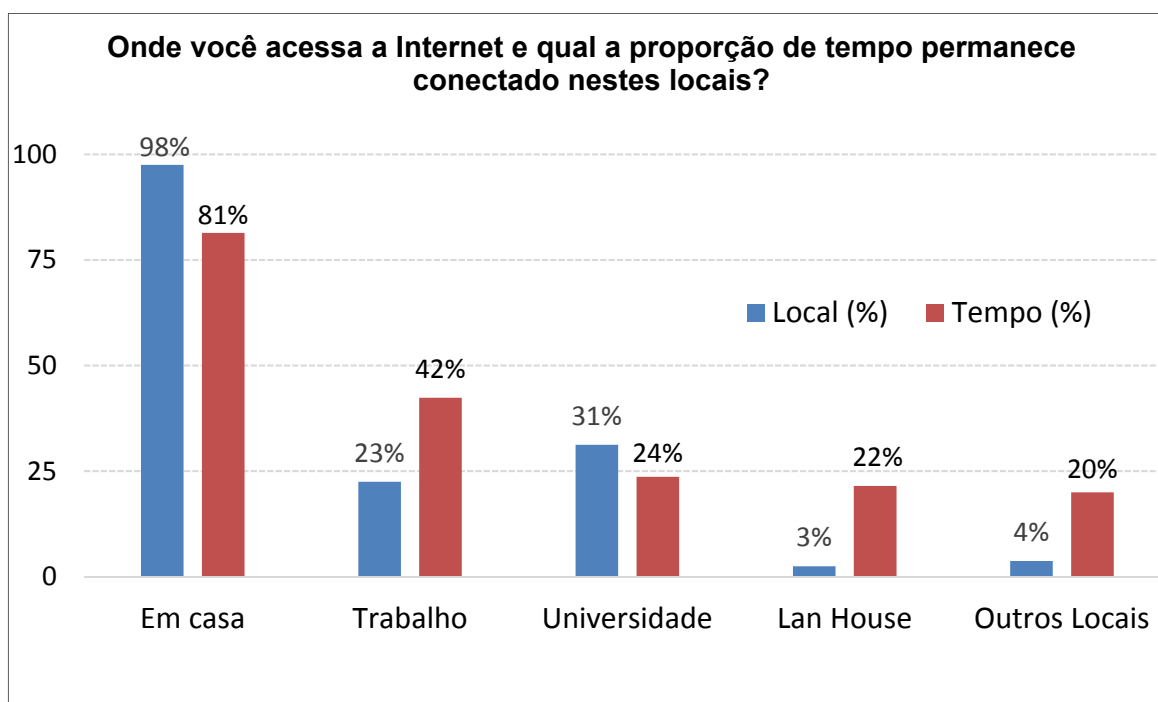
Fonte: A autora.

Atualmente os estudantes não utilizam o celular apenas para realizar ligações telefônicas, mas também para acessar a internet e comunicar-se no espaço virtual. A convergência das ferramentas tecnológicas e o desenvolvimento de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999), sinalizam para a era da conexão e da mobilidade (LEMOS, 2004; SANTAELLA, 2010). Os celulares e smartphones, em sua grande maioria, permitem mudanças na maneira de se comunicar, interagir, divertir-se, aprender, escrever e ler. Também, a cultura da mobilidade cria novas práticas sociais, como afirma Lemos (2004): “As tecnologias sem fio, como os celulares e as formas de conexão Wi-Fi à internet, têm criado novas práticas de mobilização social nas metrópoles contemporâneas” (LEMOS, 2004, p. 125). A mobilidade proporciona acesso à sociedade em rede, independente do espaço físico.

A questão número 5 (cf. Apêndice C) refere-se ao local onde os estudantes costumam acessar a internet. Como resultado, 98% dos universitários costumam

acessar em casa; e nesse grupo, declaram que é em casa que passam a maior parte do tempo “online” (81% do tempo de acesso à internet seria realizado em casa, não em outros locais). Em segundo lugar, está o local de trabalho e, em terceiro, a universidade. Os estudantes também acessam a internet em *lan houses* e outros locais. É interessante observar que a universidade está em terceiro lugar no acesso à internet, apesar de ser o local de estudos e formação, supostamente com o compromisso de desenvolver uma aprendizagem mediada pelos letramentos digitais. Nesse sentido, Fiad e Miranda (2014), destacam que há uma necessidade de discutir os letramentos acadêmicos em concomitância com os letramentos digitais, aspectos que serão aprofundados na última seção de análise desse capítulo. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

Gráfico 9 – Onde e como se acessa a internet



Fonte: A autora.

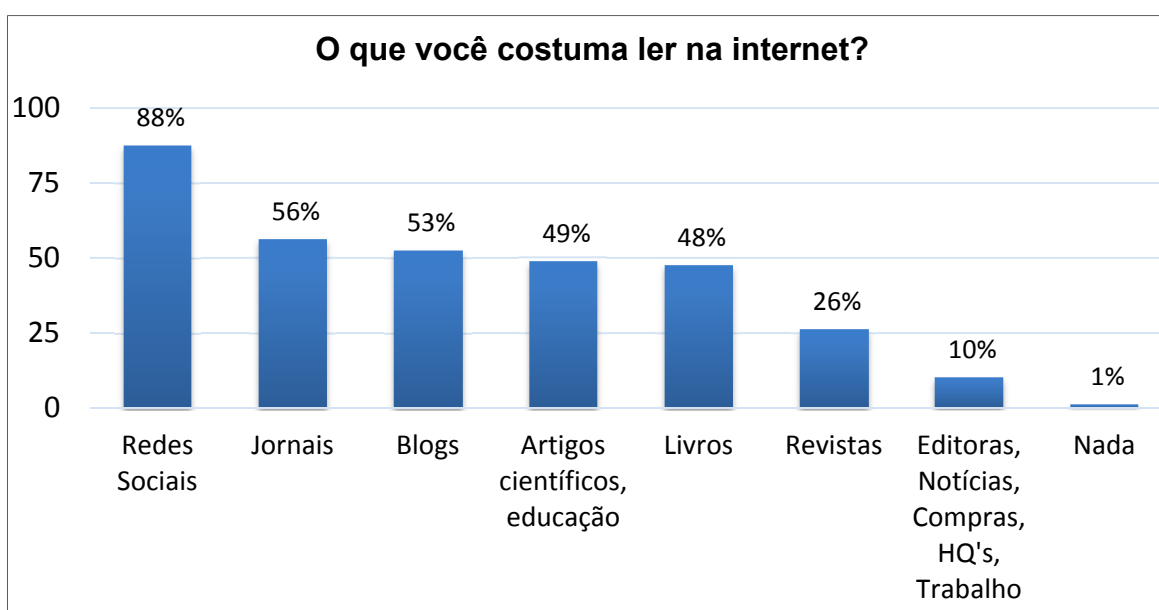
Após conhecer o perfil dos universitários em relação ao uso das ferramentas tecnológicas digitais em suas práticas sociais, a próxima subseção apresenta outros aspectos das práticas de leitura online dos estudantes.



### 4.1.3 A prática de leitura online pelos universitários

A pergunta número 6 (cf. Apêndice C) teve como objetivo mapear o que os universitários costumam ler online, desde jornais, revistas, blogs, livros, artigos científicos/educação, até os posts no Facebook e outras redes sociais, dentre outros. O gráfico a seguir apresenta as respostas atribuídas a essa questão.

Gráfico 10 – Perfil de leitura na internet



Fonte: A autora.

A prática da leitura online pelos universitários foi atribuída, em primeiro lugar, à sua participação nas redes sociais. Cada vez mais, as pessoas se inserem e participam das redes sociais por diferentes razões, e por conseguinte ampliam as práticas de leitura e escrita. Na sequência, em segundo lugar, os estudantes destacaram a leitura de jornais online, com 56%. Esse aspecto pode estar relacionado com a expansão das TDIC no cotidiano das diferentes práticas sociais das pessoas; por conseguinte, cada vez mais se tem acesso e disponibilidade das notícias e jornais online.

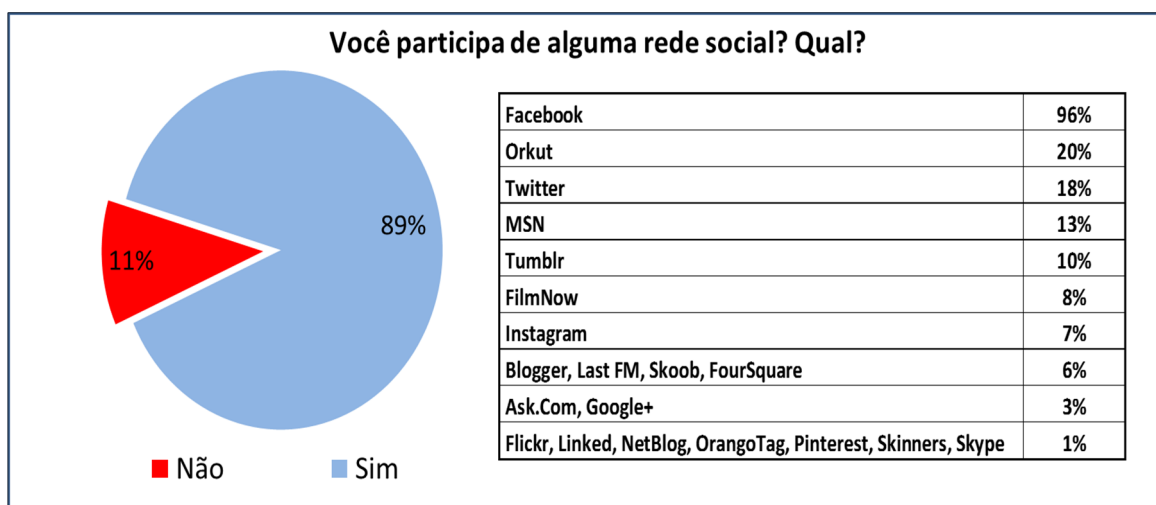
A leitura online dos blogs apresenta percentual de 53%. Vale destacar que alguns universitários, além de acessarem e participarem de fóruns em blogs, também possuem seus blogs pessoais. Por meio da construção de um blog, a

prática de leitura e produção textual online é estimulada. Segundo Komesu (2005), um blog é um espaço que o seu produtor tem liberdade de escolher como produzir seus textos, inserir imagens ou sons, dentre outros aspectos. Esses aspectos exigem dos autores de blogs, uma postura crítica para realizar a seleção e edição de textos para postar em seus blogs, de forma que conquiste os leitores. O uso dos blogs proporciona uma interação entre o produtor e leitor. Recuero (2002) realiza uma classificação dos blogs como: diários eletrônicos (pensamentos e fatos da vida pessoal do autor); publicações eletrônicas (voltadas para informações, notícias em gerais, dicas e comentários sobre determinados assuntos de acordo com o tema do blog); e publicações mistas (mistura de posts pessoais com posts informativos e opinativos a respeito de diferentes assuntos selecionados pelo autor do blog).

A leitura de artigos sobre educação é citada por 49% dos estudantes, e na sequência, a leitura dos livros, com 48%. A leitura de revistas e editoriais vem na sequência, mas com uma menor porcentagem. A partir desse resultado, infere-se que praticamente metade dos universitários costuma utilizar as TDIC para a leitura, e atividades acadêmicas. Os universitários também declararam que costumam ler artigos científicos na área de Educação e Letras, e embora quase metade do grupo realiza a leitura de livros online, não foi declarado que tipo de livros são mais acessados, se para estudos ou por entretenimento. Não foi identificado neste questionário se os professores do curso disponibilizam ou indicam a leitura de e-books.

Quanto à participação dos universitários em redes sociais, foi realizado um mapeamento a partir das declarações na pergunta número 7 (cf. Apêndice C). O Gráfico 11 e a respectiva tabela anexa apresenta os resultados. Desse grupo de universitários, 89% participam das redes sociais e 11% declaram não estarem inseridos. Segundo Moita Lopes (2010), as redes sociais, além de serem um canal de informação, também representam um espaço de autoria, colaboração e construção de identidades culturais. Segue o gráfico que apresenta os resultados.

Gráfico 11 – Participação em redes sociais



Fonte: A autora.

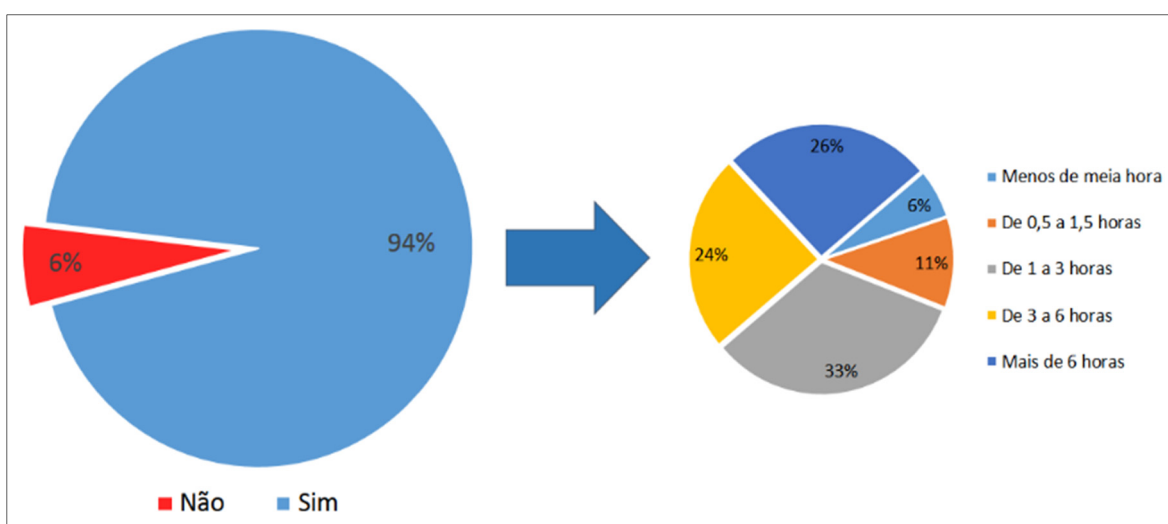
A rede social mais utilizada pelos universitários é o Facebook, com 96%. Essa declaração pode estar relacionada com o conjunto de facilidades disponíveis na plataforma, desde a construção do perfil, álbuns de fotografias, participações em grupos abertos ou fechados, mensagens instantâneas (chats) e privadas, mural de recados, dentre outros. Segundo Recuero (2011), o Facebook possui dois tipos de conexões, as aditivas e as interativas. As conexões aditivas são aquelas adicionadas e mantidas unidas pelo site, enquanto que as interativas ocorrem por meio dos posts em murais de recados dos perfis ou nos chats, assim como nos grupos fechados.

As TDIC, por meio das redes sociais, instauram novas práticas sociais, por permitir aos seus usuários interação e produção de diferentes discursos, sinalizando um espaço de autoria. Segundo Lemos e Lévy (2010), a web proporciona uma participação ativa de pessoas comuns, uma vez que “[...] permitem a qualquer pessoa, e não apenas empresas de comunicação, consumir, produzir e distribuir informação sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo sem ter de movimentar grandes volumes financeiros ou ter de pedir concessão a quem quer que seja” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 25).

A próxima pergunta do questionário, número 8 (cf. Apêndice C), se refere à frequência e tempo diário de acesso à internet. Como resposta, 94% dos universitários costumam acessar diariamente, enquanto somente 6% não acessam a rede todos os dias. Quanto ao tempo de conexão, 33% acessam entre 1 hora e

3 horas por dia; 26% acessam mais de 6 horas diárias; 24% conectam entre 3 horas e 6 horas; 11% utilizam de 30 minutos a 1 hora e 30 minutos; e 6% acessam menos de 30 minutos por dia. Segue o gráfico com esses resultados.

Gráfico 12 – Frequência diária e tempo de acesso à internet por dia

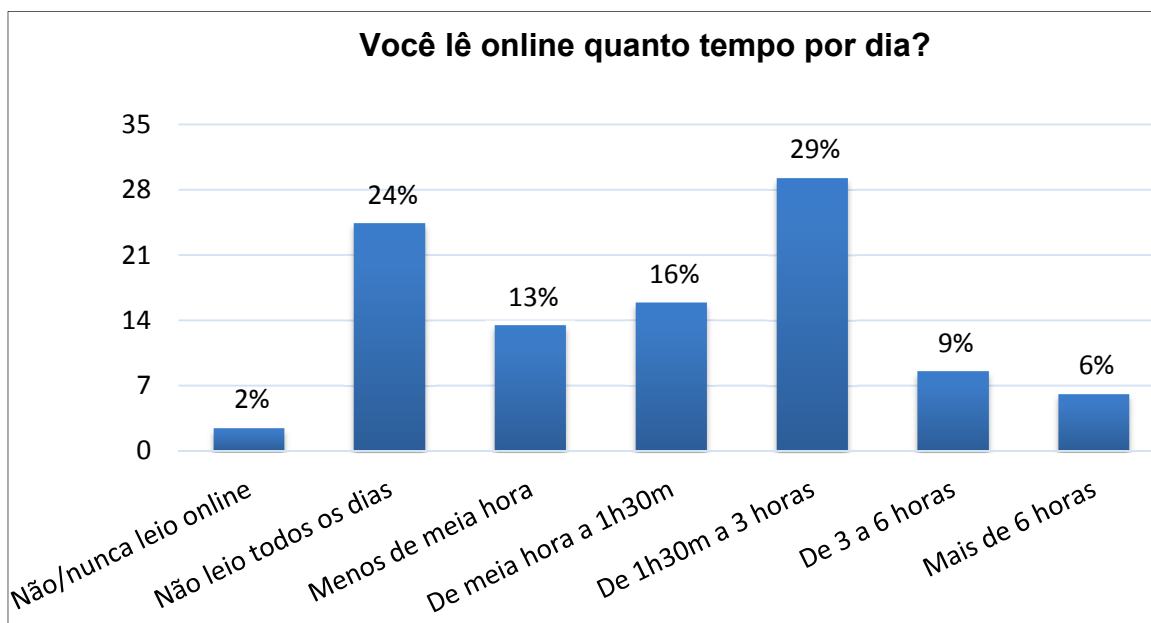


Fonte: A autora.

Os universitários, de modo geral, têm afinidade com TDIC, e a maior parte do grupo acessa a internet todos os dias. Esse aspecto pode estar relacionado com as diferentes práticas sociais que os estudantes estão inseridos e participam. Segundo Almeida e Silva (2011), o uso das TDIC permite estabelecer relacionamentos e conexões entre múltiplos contextos das práticas sociais. Essas conexões podem ser por diferentes finalidades, e varia conforme as necessidades individuais, seja para lazer, entretenimento, estudos ou trabalho, dentre outros aspectos.

A pergunta número 9 (cf. Apêndice C) refere-se ao tempo que os universitários costumam ler online por dia. Como resposta, 29% leem entre 1h30m e 3 horas, na sequência, aparece o grupo dos que não leem online todos os dias, somando 24%. Os que declaram ficar mais de 6 horas lendo online equivale a 6% do grupo. As respostas dessa pergunta serviram de base para a formação do grupo focal, para realização da segunda fase da pesquisa. O gráfico a seguir ilustra as respostas dos universitários.

Gráfico 13 – Tempo diário de utilização do computador para realização de leitura



Fonte: A autora.

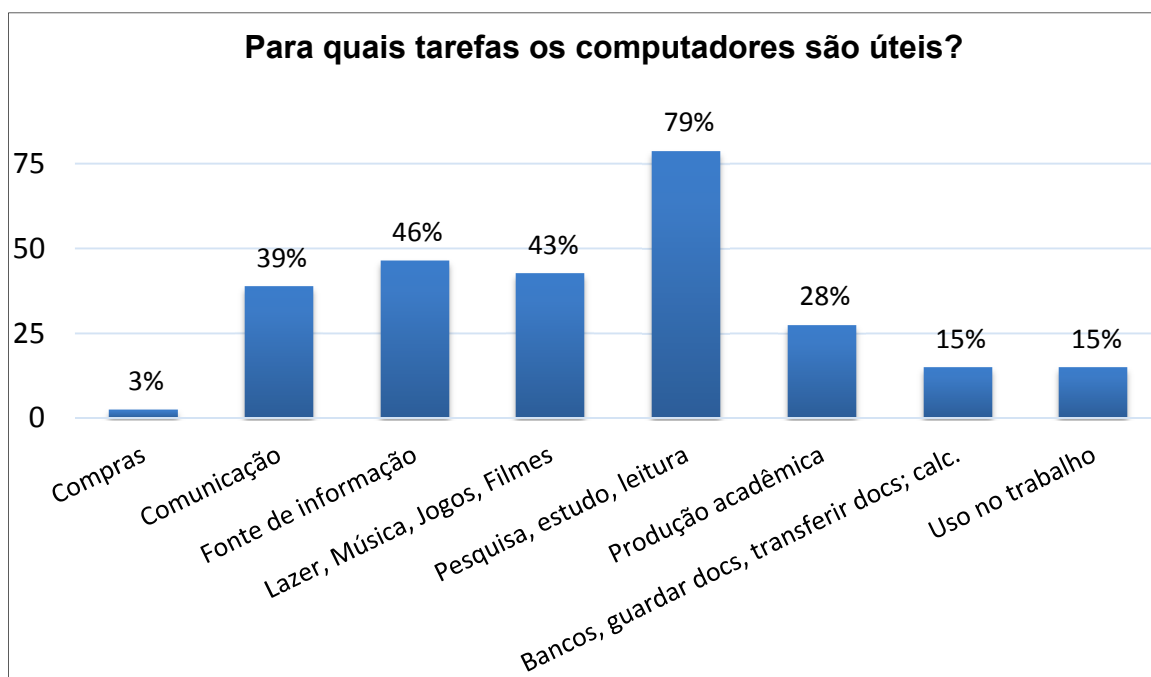
As respostas dos estudantes sobre o tempo que costumam ler online relaciona-se não somente ao tempo como fator cronológico, mas à percepção que os universitários têm sobre o que é leitura online, especificamente quanto à distinção entre estar conectado à internet e efetivamente lendo um texto na web. Presume-se que o cada vez maior tempo de leitura online, e/ou de conexão aos oceanos da internet, ocorra em função da grande expansão das TDIC na sociedade contemporânea. A evolução das tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler, pois a apropriação das TDIC implica novos modos de relação entre sujeitos e os objetos do conhecimento. Segundo Vóvio e Souza (2005), as práticas de leitura e escrita são marcadas por configurações singulares, relacionadas com as histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico. Esse aspecto é destacado nas declarações dos universitários

A próxima subseção destaca a percepção dos universitários em relação ao uso das TDIC, especificamente sobre as tarefas realizadas pelos estudantes com o uso do computador.

#### 4.1.4 A percepção dos universitários em relação ao uso do computador

A última pergunta do questionário de pesquisa (cf. Apêndice C) possibilitou aos universitários expressarem-se de forma descritiva, e teve como objetivo investigar a percepção dos universitários em relação ao uso do computador. “Para que tipo de tarefa você acha os computadores úteis?” A partir das respostas atribuídas a essa pergunta, foram estabelecidos oito grupos de tarefas. Grande parte dos estudantes (79%) considera o uso do computador com acesso à internet importante, para realizar pesquisas, estudos e leitura; 46% usam o computador como fonte de informação; 43% para lazer, músicas, jogos e filmes; 39% usam para se comunicar e 28% dos alunos utilizam para produção acadêmica relativa ao curso que frequentam. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

Gráfico 14 – Percepção sobre a utilidade dos computadores



Fonte: A autora.

Os universitários destacaram em primeiro lugar o uso do computador na realização de pesquisas, estudos e leituras em geral. Esse dado está relacionado ao momento que os universitários estão passando, o da construção identitária do seu ser acadêmico. Os universitários fazem uso do computador e demais TDIC

para diferentes objetivos, incluindo o apoio em seus estudos acadêmicos. Defende-se a ideia de que as TDIC não são os elementos centrais da aprendizagem, mas podem mediar um processo de ensino e aprendizagem, como um “instrumento de mediação tecnológica” (MOITA LOPES, 2012, p. 209), que permite agir na construção, na contestação e na negociação de sentidos. Assim, os universitários se apropriam das TDIC tanto para vivenciarem novos modos de ser, de agir, de compartilhar e de se comunicar, como também para auxiliar nas tarefas solicitadas pela universidade. Aspecto que será abordado com mais detalhes na última seção de análise desse capítulo, com dados coletados com o grupo focal.

Esta primeira seção teve como objetivo apresentar o perfil dos estudantes que ingressam no curso de Letras, incluindo seus conhecimentos sobre as TDIC, a percepção de leitura, o que costumam ler online, onde e quando ficam mais tempo conectados à internet e para quais motivos, assim como a possibilidade das TDIC como apoio para os estudos acadêmicos. As próximas seções enfatizam a pesquisa realizada com um grupo focal, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os eixos analíticos estabelecidos e suas respectivas análises.

#### **4.2 Primeiras experiências dos universitários e seus aspectos identitários em relação à leitura online**

A partir das declarações presentes no primeiro instrumento de pesquisa, conforme mencionado no capítulo metodológico, foram selecionados estudantes para fazer parte de um grupo focal, os quais declaram ler online diariamente e utilizar as tecnologias digitais para seus estudos acadêmicos. Uma pesquisa realizada com grupo focal permite “compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]” (GATTI, 2012, p.12), de pessoas que vivenciam traços em comum, como o que ocorre nessa investigação, da qual participaram os universitários que costumam ler online diariamente. Os dados analisados nesta seção são provenientes das narrativas, textual e multimodal; e da entrevista realizada individualmente. As análises emergem a partir das marcas discursivas e linguísticas presentes nos dados, tendo como eixo analítico a construção dos aspectos identitários dos universitários como leitores online.

A presença das TDIC na sociedade contemporânea altera as maneiras de ler e escrever, assim como os modos de expressão e comunicação. Estas mudanças estão relacionadas aos aspectos culturais e às questões referentes à construção da identidade do sujeito. As pessoas fazem parte de diferentes contextos e assumem distintos traços identitários, de acordo com o meio e as situações que lhe são expostas. Com base nessas considerações, Hall (2011) classifica o sujeito como pós-moderno. Nesse sentido, as identidades estão em constante mudança e são sempre "fragmentadas, fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos" (HALL, 2012, p. 108). Esta concepção se manifesta nos discursos de alguns universitários, demonstrando uma identidade não fixa, não definida, sendo (re)construída constantemente.

Do grupo de 10 universitários, sete tiveram as suas primeiras experiências e interações com as TDIC na esfera familiar, com incentivo dos pais durante a infância. Dois estudantes tiveram contato com as TDIC somente ao atingir a adolescência, sendo um desses pelo incentivo da família, e o outro na escola. Um dos universitários declarou que teve seu próprio computador somente na idade adulta, quando mudou de cidade para ingressar na universidade. A presença dos jogos, os *games* no computador marcaram as primeiras experiências com a leitura online para a maior parte desse grupo de universitários, como evidenciam os discursos provenientes das narrativas e as respostas atribuídas à primeira pergunta<sup>17</sup> da entrevista individual (cf. apêndice F).

---

<sup>17</sup>Costumavas utilizar o computador e a internet, frequentemente, antes do ingresso na universidade?



Figura 2 – Enunciados de U1

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal   | Entrevista   |
|--|--|--|
| <p>(1)<sup>18</sup></p> <p>Meu contato com o mundo virtual começou <b>aos seis anos de idade</b>, quando a <b>internet ainda era algo muito diferente</b> e as <b>atividades</b> preferidas eram <b>os jogos de computador</b>.<sup>19</sup></p> | <p>(2)</p> <p>Videogame:</p>  | <p>(3)</p> <p>Sim, tenho contato com computadores <b>desde a infância</b>, época em que utilizava o <b>computador para jogar e “brincar” de datilografar</b>. Por volta dos nove anos de idade comecei a ter acesso à internet e usava essa ferramenta para <b>visitar sites de jogos e redes de bate-papos com amigos conhecidos</b>.</p> |

Fonte: A autora.

No excerto (1), U1 destaca que teve contato inicial com as TDIC aos seis anos, e a internet [...] *era algo muito diferente* [...]. Este relato permite inferir que havia pouco acesso à internet, possivelmente era uma novidade, e fora do alcance de grande parte da população. Hoje, diferentemente, tem-se mais acesso e a internet é cada vez mais veloz, o que permite rápida interação e comunicação. Os jogos foram as atividades preferidas de U1 quando este teve acesso à internet. A narrativa multimodal, excerto (2), destaca os games e aparelhos eletrônicos de videogame que U1 teve contato durante a sua infância. Esse contato com os jogos pode colaborar no desenvolvimento da aprendizagem. Já que, os jogos estimulam o pensamento espontâneo, a percepção de tempo e espaço, o lado afetivo, social, cognitivo, também a formação social do ser, uma vez que aprende a respeitar o outro e obedecer às regras estabelecidas para jogar. Nesse sentido, os jogos

<sup>18</sup>Todos os excertos estão numerados em sequência no decorrer das análises.

<sup>19</sup> Os grifos, em todos os enunciados/excertos, visam dar ênfase às análises.

incentivam o desenvolvimento de raciocínio rápido e solução de situações-problema com mais facilidade. Segundo Leffa (2014, p.1), “Quem joga desenvolve o corpo e a mente”.

A declaração (3) retoma também a presença dos jogos na infância e o uso do computador [...] *para jogar e “brincar” de datilografar [...]*. Nesse caso, o contato com o computador, além dos jogos, também proporciona outras atividades, como *coordenação motora*, manuseio do teclado, interação com as letras. A marca linguística por meio do verbo “*brincar*”, destacada pelo U1 em sua declaração, possibilita inferir que essa atividade lhe proporcionava prazer, e assim, de modo lúdico, o estudante estava desenvolvendo habilidades de digitar. Essa atividade de brincar também proporciona aprendizagem, sem que se tenha total consciência e auxilia a desenvolver várias formas de raciocínio. Segundo Vygotsky (2007), o lúdico influencia o desenvolvimento da criança; por meio dos jogos e brincadeiras ela adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolve sua linguagem e seu pensamento. Para Prensky (2001), os jogos digitais têm a especificidade de serem, ao mesmo tempo, divertidos e participativos, além de proporcionarem uma aprendizagem efetiva e entretenimento interativo.

Após U1 ter acesso à internet, o computador permitiu o desempenho de outras atividades, como [...] *visitar sites de jogos e redes de bate-papos com amigos conhecidos*. A prática de jogar continuava, sendo, no entanto, ampliada com o acesso à internet. O verbo *visitar* sinaliza que, além de ser um *gamer*<sup>20</sup>, U1 é também um leitor online (embora, nesse momento, não tenha consciência disso). Com o acesso à internet, U1 se inseriu em *redes de bate-papos*, com amigos que já faziam parte de seus contatos anteriores ao mundo virtual. Essa declaração enfatiza a ideia destacada por Recuero (2009), de que as redes sociais não são separadas do mundo concreto, “[...] Ao contrário, expressam e complexificam as relações sociais já existentes” (RECUERO, 2009, p. 14). Também, U1 comentou informalmente em um dos encontros de pesquisa que costumava encontrar seus amigos para brincar na rua e marcavam horário para conversar online<sup>21</sup>.

Já U2 também teve contato com as TDIC desde a sua infância e destaca que o computador era um aparelho como os demais itens da sua casa. Em um dos



---

<sup>20</sup> “Gamer” é uma palavra usada para definir a pessoa que joga vídeo game.

<sup>21</sup> Informação registrada pela pesquisadora no diário de campo.

encontros, U2 comentou informalmente: *Não consigo lembrar... fazer distinção entre a geladeira, o fogão e o computador, todos faziam parte da minha casa*<sup>22</sup>. O estudante U2 atribuiu à sua narrativa textual o instigante título: *Nasci online* (cf. anexo C). A partir dessas declarações, pode-se dizer que U2 é “nativo digital” (Prensky, 2001), o qual já convive desde o nascimento com as tecnologias. O uso do computador para U2 tem um status de “normalização” e “invisibilidade”, como destacado por Bax (2003). O que ainda não ocorre na maior parte dos contextos educacionais, a presença do computador nas salas de aulas ainda não adquiriu essa normalidade.

Figura 3 – Enunciados de U2

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal  | Entrevista                          |
|--|---|-------------------------------------|
| <p>(4)</p> <p>Nasci na década de 90, e sendo filho de um Analista de Sistemas, <b>cresci já com computador em casa</b>. Desde muito novo <b>acessava a sites como o da Revista Recreio</b>, revista essa que ganhava dos meus pais, e <b>lia várias notícias online</b>. Enquanto crescia, <b>passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações</b> que buscava sobre coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros), <b>além de jogar vários jogos</b>.</p> | <p>(5)</p> <div data-bbox="679 972 1137 1301"> <p>Megadrive (1995) – 4 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro videogame e primeiro contato com qualquer forma de tecnologia, antes mesmo da televisão, algo que não me interessava tanto (e hoje me interessa menos ainda).</li> </ul>  </div> <div data-bbox="679 1339 1137 1675"> <p>Primeiro computador (2002) – 11 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não prestei tanta atenção no momento em que ganhei o computador como presto hoje. E pensar que aquela máquina sem muito valor seria uma das coisas mais importantes do meu dia a dia.</li> </ul>  </div> | <p>Não participou da entrevista</p> |

Fonte: A autora.

Em sua narrativa textual, o U2 declarou ter acesso ao computador desde que nasceu, [...] *cresci já com computador em casa* [...]. Isso pode estar relacionado ao fato de seu pai desempenhar atividade profissional relacionada com as

<sup>22</sup> Fragmento retirado das anotações realizadas pela pesquisadora no diário de campo.

tecnologias (Analista de Sistemas). Esse universitário teve acesso ao computador já conectado à internet, enquanto que o U1 teve contato com computador inicialmente com jogos instalados, e só posteriormente teve acesso aos jogos online e às redes sociais. U2 destaca a prática de leitura online por meio de revistas e notícias [...] *Desde muito novo acessava a sites como o da Revista Recreio, [...], e lia várias notícias online.* Desde a infância U2 teve contato com a prática de ler/navegar online, por prazer e curiosidade. Esse fato construiu sua identidade de leitor online, a qual lhe possibilita vivenciar e assumir diferentes traços identitários nas múltiplas navegações. Segundo Hall (2011), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p.13). A presença das TDIC na sociedade colabora para a construção de identidades fragmentadas.



U2, posteriormente, por meio da prática de leitura online, começou a realizar pesquisas para seus estudos e lazer: [...] *passsei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações [...] além de jogar vários jogos.* A leitura online por prazer está relacionada ao ato de ler/navegar na web de forma espontânea, sem compromisso, em busca das [...] *coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros).* Essa navegação oferece o prazer de descobrir/navegar por diferentes sites “sem seguir uma bússola” e “sem fixar âncora” em determinados portos/sites. A prática da leitura online/navegação lhe permite assumir diferentes traços identitários ou, até mesmo, um *avatar* como leitor online.

A prática dos jogos também fez parte da infância de U2. Este destaca, em sua narrativa multimodal, excerto (5), *Primeiro videogame e primeiro contato com qualquer forma de tecnologia, antes mesmo da televisão [...].* Também, com 4 anos de idade, U2 teve um Walkman e entrou em contato com a música [...] *Ouvia sempre quando ia dormir e fui acostumado a ter sempre algum aparelho de som.* Aos 11 anos, U2 teve seu primeiro computador desktop e enfatiza a importância do computador na sua vida, (5) [...] *E pensar que aquela máquina sem muito valor seria uma das coisas mais importantes do meu dia a dia.* Na época que ganhou o computador, U2 não lhe atribuiu tanto significado e importância como atualmente.

Esse aspecto pode estar relacionado ao uso desse suporte para engajar-se e atuar em diferentes comunidades virtuais. Segundo Leffa (2006, p.15), “O computador é uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa”.

Para U3, o primeiro contato com a leitura online também foi por meio dos jogos. Este estudante destaca uma conexão entre a prática de jogar e a leitura em seus depoimentos:

Figura 4 – Enunciados de U3

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal  | Entrevista   |
|--|---|--|
| <p>(6)</p> <p>Desde pequena, aos meus cinco anos de idade, tenho um computador em casa e a <b>minha leitura digital começou com os jogos</b>. Meus pais instalavam jogos e eu precisava ler as instruções para conseguir jogar. Logo em seguida, a <b>escola exigia</b> que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a utilizar o computador para algo além de jogos.</p> | <p>(7)</p> <div data-bbox="647 891 1106 1220"> <p>Comecei a minha relação com os jogos de simulação</p>  </div> <div data-bbox="647 1249 1106 1594"> <p>Aos 14 anos comecei a usar o orkut e o Google como uma ferramenta de pesquisa.</p>  </div> | <p>(8)</p> <p>Sim, há bastante tempo, <b>desde a infância, já trabalhava com o computador</b>.</p> |

Fonte: A autora.


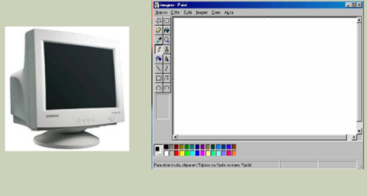
A leitura online para U3 iniciou na infância, com os jogos, como afirma o estudante nas declarações (6), *minha leitura digital começou com os jogos*; (7), no seu primeiro slide da narrativa multimodal; e na declaração (8), [...] *desde a infância, já trabalhava com o computador*. U3 destaca que os pais instalavam jogos no computador e, à medida que lia as regras e instruções para jogar, este realizava uma leitura digital. A prática de leitura é estimulada para resolver um problema.

Nesse caso, para entender as regras do jogo de interesse. Segundo Kleiman (2007), ler faz parte de um processo de atribuir sentidos ao texto, relacionando-o com o seu contexto, caracterizando o ato de ler como interativo. Ler as regras de um jogo e participar da ação de jogar, envolve um processo de leitura interativo.

Na sequência, o computador com acesso à internet passou a ser utilizado para a realização de pesquisas escolares, uma exigência da escola, (6) [...] *a escola exigia que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a utilizar o computador para algo além de jogos*. Como consequência, a máquina passou a ter outras finalidades para esse universitário, bem como as TDIC, as quais oportunizaram também a aprendizagem mediada pelas ferramentas tecnológicas, destacada por Moran (2000) e Leffa (2006). No segundo slide da narrativa multimodal, excerto (7), U3 ainda destaca a sua inserção com as redes sociais e o uso do Google como fonte de pesquisa.

Os estudantes U4, U5, U9 e U10 também tiveram seus primeiros contatos com as TDIC e a prática de leitura online por meio dos jogos online e participações em redes sociais de bate-papos. Esses universitários destacam em suas narrativas multimodais os primeiros aparelhos eletrônicos com os quais tiveram contato durante a sua infância: TV, DVD, máquina fotográfica, aparelhos de som, computador desktop e videogames. Seguem os fragmentos das declarações desses estudantes:

Figura 5 – Enunciados de U4

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal  | Entrevista   |
|--|---|--|
| <p>(9)</p> <p>A <b>leitura digital</b> faz parte da minha vida <b>desde os dez anos de idade</b>, quando meus pais me presentearam com o primeiro computador. <b>Nessa idade eu acessava sites com jogos interativos, e também era a fase dos bate-papos online.</b></p> | <p>(10)</p> <div data-bbox="639 421 1046 723"> <p>PRIMEIRO CONTATO</p>  </div> <div data-bbox="639 757 1046 1059"> <p>COMPUTADOR</p>  </div> | <p>(11)</p> <p>Sim, tenho contato com o computador <b>desde os meus 10 anos. Na escola, utilizava para formatar trabalhos e fazer pesquisas.</b></p> |

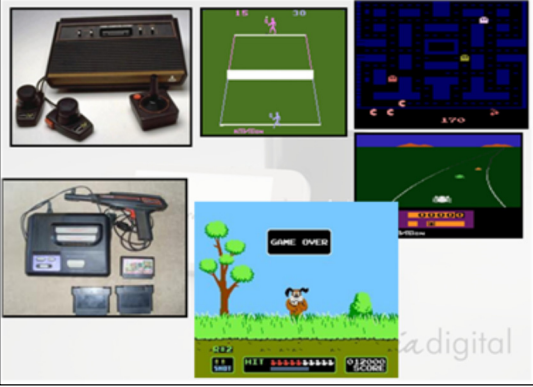
Fonte: A autora.

Figura 6 – Enunciados de U5

| Narrativa textual   | Narrativa multimodal  | Entrevista  |
|---|---|---|
| <p>(12)</p> <p>Comecei a ter acesso à internet <b>com onze anos, quando entrava em chats para tentar fazer amigos a longa distância.</b> Com o tempo comecei a usar o aplicativo Messenger, mais conhecido como MSN, onde já tinha os contatos de pessoas mais próximas e conhecidos.</p> | <p>(13)</p> <p>Aos 10 anos, ganhei da máquina e tive overdose de doces e chocolates...</p> <div data-bbox="691 1361 1098 1664">  </div> <p>Primeiro vício no colégio... Não conseguia mais estudar</p> <div data-bbox="691 1682 1098 1984">  </div> | <p>(14)</p> <p>Sim, desde pequena, usava <b>o computador para chats e jogos online.</b></p> |

Fonte: A autora.

Figura 7 – Enunciados de U9

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal   | Entrevista                          |
|--|--|-------------------------------------|
| <p>(15)</p> <p>Aos <b>9 anos de idade, ganhei o meu primeiro videogame – Atari – [...] Os jogos eram, para mim, sensacionais [...]</b></p> | <p>(16)</p>  | <p>Não participou da entrevista</p> |

Fonte: A autora.

Figura 8 – Enunciados de U10

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal                       | Entrevista  |
|--|--|---|
| <p>(17)</p> <p>[...] Comecei a utilizar <b>o computador apenas para jogos e digitação de trabalhos</b>, pois ainda não havia acesso de banda larga à internet.</p> | <p>Não realizou a narrativa multimodal</p> | <p>(18)</p> <p>Na <b>escola</b>, por exemplo, tínhamos <b>atividades extracurriculares</b> que exercitavam a <b>utilização de mídias</b>.</p> |

Fonte: A autora.

O U4 teve contato com a leitura online na infância, (9), [...] desde os dez anos de idade, quando ganhou o primeiro computador de seus pais, declaração essa destacada também no excerto (11). O estudante U5 teve acesso à internet aos onze anos, declaração presente no excerto (12), e U9 destaca que, *Aos 9 anos de idade, ganhei o meu primeiro videogame*, segundo excerto (15). O uso do computador era para a prática de jogos e redes de bate-papos, para os universitários U4 e U5, o que está presente nas respectivas declarações (9), (12) e (14). Já U10 destaca que fazia uso do [...] *computador apenas para jogos e digitação*, excerto (17), porque não tinha acesso à internet. No entanto, para este

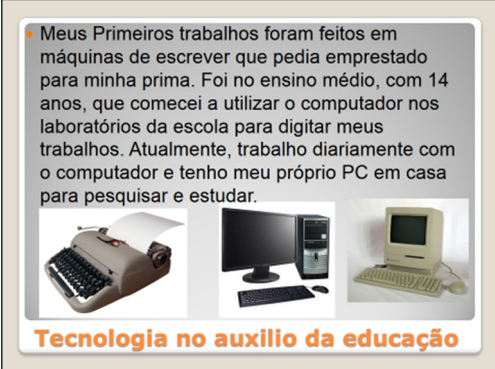


universitário a escola incentivou o uso das TDIC, segundo a declaração da entrevista, no excerto (18). O estudante U4 também destaca que utilizava o computador na escola [...] *para formatar trabalhos e fazer pesquisas*. A escola que U4 e U10 frequentaram durante a sua infância incentivou o uso das TDIC para aprendizagem. A incorporação das TDIC no ensino com uma abordagem pedagógica, envolvendo o incentivo aos estudantes na realização de diferentes tipos de pesquisa de acordo com as suas necessidades e interesses, é destacado por Moran (2009).

Um aspecto interessante ressaltado por U5 é o fato de que, devido ao seu envolvimento com os aparelhos eletrônicos de games, (13), [...] *não conseguia mais estudar*. Isso evidencia que a escola não utilizava ou incentivava de modo significativo as TDIC para os estudos. Segundo Demo (2009), a escola se encontra tão distante da realidade atual que não consegue oferecer aos aprendizes as experiências que eles necessitam para construir sua autonomia. Enquanto a escola oferece apenas livros impressos, um outro ambiente disponibiliza aos estudantes o mundo virtual, porém real ao sujeito, com ações e autoria, como no caso dos jogos eletrônicos. Os jogos podem trazer e possibilitar um conjunto de informações, conhecimentos e valores de forma bastante significativa. Para Gee (2008), o jogo eletrônico oferece a possibilidade de assumir riscos dentro de um ambiente seguro, é um aprendizado que envolve o lógico, o incerto, o emocional e a capacidade de desenvolver diferentes competências de atuação. Infere-se, assim, que o processo de aprender a jogar ocorre através de tentativas e de erros, experimentando e observando os resultados da experiência vivenciada. É um processo que envolve muita interação e incentiva uma aprendizagem constante.

Os estudantes U6 e U7 destacaram que tiveram seus primeiros contatos com as TDIC na adolescência. U7 com quatorze e U6 com quinze anos de idade, o que os diferencia dos universitários, U1, U2, U3, U4 e U5, que tiveram contato com as TDIC desde a infância, antes mesmo de ir para a escola. Seguem os depoimentos de U6 e U7.

Figura 9 – Enunciados de U6

| Narrativa textual  | Narrativa multimodal   | Entrevista   |
|--|--|--|
| (19)<br>Minha relação com a leitura online começou de muito tempo atrás. <b>Comecei a usar os computadores com 14 anos</b> , e nesta mesma época comecei a utilizar a internet. Com o tempo fui <b>descobrimdo as diversas ferramentas para a navegação</b> e a possibilidade de leitura online. | (20)<br> <p>Meus Primeiros trabalhos foram feitos em máquinas de escrever que pedia emprestado para minha prima. Foi no ensino médio, com 14 anos, que comecei a utilizar o computador nos laboratórios da escola para digitar meus trabalhos. Atualmente, trabalho diariamente com o computador e tenho meu próprio PC em casa para pesquisar e estudar.</p> <p>Tecnologia no auxílio da educação</p> | (21)<br>Sim, para comunicação com <b>amigos em redes sociais</b> como, por exemplo, o Orkut. |

Fonte: A autora.

Figura 10 – Enunciados de U7

| Narrativa textual   | Narrativa multimodal                | Entrevista                   |
|---|-------------------------------------|------------------------------|
| (22)<br>Comecei a obter contato com o mundo virtual aos 13 anos de idade, <b>quando ganhei um computador de presente da minha irmã.</b> | Não realizou a narrativa multimodal | Não participou da entrevista |

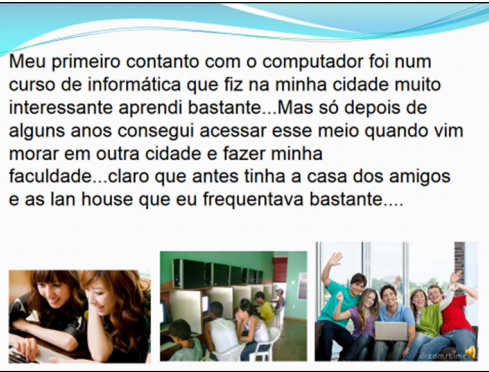
Fonte: A autora.

U6 entrou em contato com as TDIC durante a sua adolescência e não foi em esfera familiar, mas na escola. Quando U6 teve acesso ao computador, também começou a utilizar a internet, [...] *fui descobrimdo as diversas ferramentas para navegação e a possibilidade de leitura online* (excerto 19). O uso do verbo no gerúndio, *descobrimdo*, sinaliza o seu engajamento com as TDIC e indica o sentido de novidade, da boa descoberta da possibilidade de ler online. Nesse momento, U6 inicia a construção de sua identidade como leitor online. Segundo Woodward (2012), as identidades são construídas em momentos e tempos particulares de acordo com cada sujeito e suas necessidades. Enquanto U6 descobria como utilizar os comandos para navegar, este já estava realizando uma prática de leitura online sem perceber. Infere-se que até esse primeiro contato, U6 realizava apenas a

prática de leitura em suporte impresso, conforme destacado no excerto (20), *Foi no ensino médio, com 14 anos, que comecei a utilizar o computador nos laboratórios da escola para digitar meus trabalhos.* U6 teve incentivo da escola em utilizar as TDIC e também destaca a sua inserção em redes sociais, conforme excerto (21). Já U7 destaca que entrou em contato com as TDIC quando ganhou um computador de sua irmã, conforme excerto (22).

O estudante U8 é o único participante do grupo focal que teve seu próprio computador com acesso à internet na idade adulta, quando ingressou na universidade. Ele não teve acesso na escola, como tiveram U4 e U10. Seguem os depoimentos que evidenciam as afirmações:

Figura 11 – Enunciados de U8

| Narrativa textual   | Narrativa multimodal   | Entrevista   |
|---|--|--|
| <p>(23)</p> <p>[...] na época que estava <b>no ensino médio não conhecia a era online</b>, pois não tinha acesso a internet e normalmente não precisava usar esse meio, <b>mas mudei minha vida saindo de minha cidade e ingressando na faculdade</b> fez eu abrir meus conhecimentos online, <b>preciso muito desse acesso para meus trabalhos acadêmicos e também para minha vida social.</b></p> | <p>(24)</p>  <p>Meu primeiro contato com o computador foi num curso de informática que fiz na minha cidade muito interessante aprendi bastante...Mas só depois de alguns anos consegui acessar esse meio quando vim morar em outra cidade e fazer minha faculdade...claro que antes tinha a casa dos amigos e as lan house que eu frequentava bastante....</p> | <p>(25)</p> <p>Muito pouco, pois eu não tinha internet e nem computador, então, <b>quando precisava de algo eu ia na casa de amigos ou lan houses.</b></p> |

Fonte: A autora.

Apesar de U8 ter adquirido seu computador após os demais participantes do grupo, ele teve um contato anterior, conforme cita na narrativa multimodal (excerto 24), *Meu primeiro contato com o computador foi num curso de informática que fiz na minha cidade, muito interessante aprendi bastante [...].* O participante ainda menciona que tinha acesso frequente, em casa de amigos e em lan houses, segundo excertos (24) e (25), *[...] eu frequentava bastante....* As três imagens que ilustram a narrativa multimodal também enfatizam seu discurso. Mesmo que U8 não tivesse um computador em casa até seu ingresso na universidade, o seu engajamento com as TDIC foi, de alguma forma, realizado. Esses aspectos

evidenciam que as TDIC estão incorporadas na sociedade contemporânea. Essa condição pode estar relacionada ao fato de que os amigos de U8 tinham seus próprios computadores, o que fez com que ele também fosse em busca de conhecer, aprender e interagir com as TDIC. Aplica-se a esse caso, a defesa da ideia de Hall (2011), em que a identidade é construída em relação ao Outro<sup>23</sup>.

Atualmente, como estudante universitário, U8 destaca, [...] *preciso muito desse acesso para meus trabalhos acadêmicos e também para minha vida social* (excerto 23). Essa declaração permite inferir que U8 utiliza as TDIC para a realização das atividades solicitadas pela universidade e também para engajar-se em outras práticas, meio social, com os familiares e amigos. Segundo Fiad e Miranda (2014), as práticas realizadas no ensino superior envolvem as TDIC e as relações estabelecidas na construção das identidades acadêmicas dos estudantes. As autoras destacam que as posturas e práticas letradas possuem relações diretas com as práticas sociais dos estudantes. Assim, as TDIC estão presentes em diferentes práticas e eventos de letramento dos quais os universitários já fazem parte antes de ingressarem no ensino superior.

Esta seção teve como objetivo apresentar as primeiras experiências dos universitários em relação à construção das identidades como leitores online. Percebem-se dois processos de iniciação ao ambiente digital: pelo lazer e pelo trabalho (tarefas escolares). Em sua maioria, os participantes deste grupo focal entraram em contato com as TDIC na infância, por meio dos jogos, off-line ou online. Para esses leitores a leitura online teve início pelo entretenimento na esfera familiar e, em um segundo momento, pela realização de pesquisas escolares, de acordo com suas necessidades e curiosidades. Para os que se iniciaram na adolescência e na idade adulta a ênfase recai no uso das redes sociais e tarefas escolares, sem vivenciar o prazer dos games na infância, como os demais participantes do grupo focal de pesquisa.

Os discursos desses universitários vêm ao encontro do que Gee (2004) destaca: quando um sujeito aprende novas linguagens sociais, ele amplia possibilidades de se inserir em diferentes grupos, sejam estes para a finalidade de estudos ou outros fins, como diversão, incluindo jogos, filmes, desenhos animados

---

<sup>23</sup> O outro com letra maiúscula se refere como se dá a constituição do sujeito. Segundo Hall (2011), o sujeito necessita se relacionar com o outro para construir suas identidades.

etc. Também, (LEFFA et al., 2012, p. 227) destaca que o computador, “[...] pode oferecer ao sujeito a possibilidade de viver em outros mundos, ajudando-o a construir outras identidades, distribuindo poder, oferecendo avatares para com ele dançar, correr, lutar e até voar para outras galáxias”.

Segundo Hall (2011), a formação da identidade está sempre em constante transformação, em função das relações vivenciadas e o desempenho de seus papéis sociais. Esses aspectos podem ser percebidos nos discursos dos universitários U2, U3 e U8, como por exemplo, no excerto (4) de U2, *Enquanto crescia, passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão [...]*, e no excerto (6) de U3, *Logo em seguida, a escola exigia que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a utilizar o computador para algo além de jogos*. As TDIC foram proporcionando diferentes interações para os estudantes e, assim, estes assumindo distintos papéis identitários, do *gamer* ao navegador para realização das tarefas escolares e pesquisas por curiosidade e lazer. Para U8, esse processo foi mais tarde, segundo excerto (23) [...] *saindo de minha cidade e ingressando na faculdade fez eu abrir meus conhecimentos online, [...]*. Pode-se inferir que o seu ingresso na universidade marcou a efetiva inserção das TDIC em sua vida, e que a partir desse momento U8 precisou assumir e vivenciar outra identidade, agora como universitário. Tal contexto remete a Bauman (2001), o qual afirma que no mundo globalizado a inserção das TDIC na sociedade possibilita a construção de várias identidades.

Assim, conforme os discursos dos universitários, o contato com as TDIC logo na infância influenciou na construção de sua identidade, incorporando o lazer e o mundo da academia inicialmente como *gamer* e mais tarde como estudante. Já os que se iniciaram posteriormente ficaram restritos a uma identidade acadêmica, sem usufruírem o lazer do mundo digital na sua plenitude. Os diferentes movimentos de leitura online na vida dos universitários são tópicos abordados na próxima seção de análise.

### 4.3 Os diferentes movimentos de leitura online na vida dos universitários

Esta seção compreende os diferentes movimentos/navegações nas práticas de leitura online realizadas pelos universitários. As análises emergem a partir das marcas discursivas e linguísticas presentes nos dados, sob os seguintes eixos analíticos: a percepção da prática de leitura online pelos universitários e as práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos.

#### 4.3.1 A prática de leitura online na percepção dos universitários de Letras

A leitura online permite aos leitores, no caso estudantes/aprendizes, maiores possibilidades de construção do conhecimento, através do esclarecimento de dúvidas, proposição de sugestões, exposição de interesses e concretização de propostas investigativas. Por meio dela, o aluno deixa de ser apenas um receptor, posicionando-se como sujeito ativo e construtor de sua própria aprendizagem (SILVA, 2003). A percepção da prática de leitura online pelos universitários desta investigação ocorreu em diferentes momentos: alguns declararam que a mesma teve início na infância, outros na adolescência e quando ingressaram na universidade. Seguem fragmentos das narrativas textuais dos universitários que explanam essas afirmações.

(26) Como a **escola onde eu estudava exigia que não utilizássemos materiais da internet** para fazer trabalhos, **a leitura online para mim começou bem mais tarde, aos 13 anos, quando mudei de escola, fiz outros amigos e criei uma conta no Orkut** (rede social na qual eu participava de comunidades sobre os ídolos e lia notícias sobre eles, encontrei parentes de outras cidades etc.). **A partir daí me interessava em pesquisar letras de músicas, biografias de bandas e seus integrantes, visitava muitos blogs de amigos e conhecidos, enfim, foram essas as primeiras formas de leitura online.** U1.

(27) **Minha relação com a leitura online já ocorre há vários anos. [...]** Desde muito novo acessava a **sites como o da Revista Recreio, revista essa que ganhava dos meus pais, e lia várias notícias online.** Com 11 ou 12 anos passei a ter **o costume de acessar também sites de notícias em geral**, ficando assim ligado em sites como “globo.com”, uol, terra, etc., costume esse que mantenho até hoje. U2.

(28) **No século XXI a leitura online é algo tão comum quanto a leitura convencional. As pessoas nascem e já tem a opção (e talvez, a obrigação) de ler textos online.** Seja no computador, no laptop, no celular, no tablet ou em qualquer outro meio eletrônico. Assim como a maioria dos trabalhos **exigem que o funcionário tenha um e-mail e saiba utilizar diversos meios eletrônicos para se comunicar e para trabalhar.** A internet é algo que facilita muito a vida das pessoas e a **leitura acaba sendo uma consequência.** [...] **A maior parte da leitura hoje em dia é feita online.** Em momento nenhum **acho que irá substituir os livros,** porém é **óbvio que ela está e continuará sendo muito utilizada** graças as facilidades que existem online. U3.

No excerto (26), U1 *destaca [...] a leitura online para mim começou bem mais tarde, aos 13 anos, quando mudei de escola, fiz outros amigos e criei uma conta no Orkut [...].* Esse universitário sentiu a necessidade de criar um perfil nas redes sociais em função de seus amigos estarem inseridos nelas, assim como ter um e-mail, responder às mensagens, realizar pesquisas escolares e ler o que as pessoas postavam nas redes sociais. Essa necessidade surge em função das interações, dos grupos sociais de que participa. Para Cope e Kalantzis (2000) e Moita Lopes (2010), a web 2.0 pode ser considerada como um meio interativo de despertar no leitor novas práticas de leitura e escrita, impulsionadas pelas redes sociais.

A internet motivou a prática de leitura online para U1, conforme a declaração, *[...] visitava muitos blogs de amigos e conhecidos [...].* Para Vóvio (2010), a prática da leitura é variável, porque envolve pessoas, tempos e espaços sociais diferentes, tal como foi experienciado por U1, após mudar de escola (excerto (26)): *Como a escola onde eu estudava exigia que não utilizássemos materiais da internet para fazer trabalhos [...].* Muitas escolas ainda possuem uma resistência em inserir as TDIC na sala de aula, e desvalorizam as práticas de leituras realizadas pelos alunos em suportes multimídias, valorizando apenas o suporte impresso. Esse aspecto é destacado por Chartier (2005, p.104), “[...] tudo depende do que consideramos leitura. Os não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que é considerado no cânone escolar como leitura legítima”. As instituições de educação ao reconhecer essa prática de leitura como legítima, podem auxiliar os estudantes terem um posicionamento crítico em relação aos textos lidos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (BRASIL, 1997, p. 43). Com base nessa afirmativa, a leitura online pode ser

reconhecida como uma prática legítima por estar relacionada com as TDIC e as práticas sociais em que os estudantes estão engajados, colaborando para a formação e atuação na sociedade permeada pela inserção das TDIC.

Já U2 declara, no excerto (27), que a prática da leitura online [...] *já ocorre há vários anos [...]*, que foi incentivado pelos pais durante a infância e costumava a ler sites de revistas e notícias online. A percepção da prática de leitura online para U1 e U2 ocorre de modos diferentes: enquanto U1 declara que começou a ler online quando mudou de escola e amigos, U2 destaca que foi incentivado pelos pais a acessar sites de revistas online, e essa prática foi ampliada durante a adolescência, quando começou a ler notícias, hábito mantido até o presente momento. O incentivo da leitura online pelos pais de U2 durante a infância fez com que ele se tornasse um leitor assíduo, assim como colaborou para a sua inserção e atuação em diferentes comunidades virtuais. Nesse sentido, Silva (2002) destaca a importância do incentivo do hábito da leitura na infância e na adolescência na formação de leitores críticos quando adultos. A prática da leitura online pode ser incentivada da mesma forma que a leitura de livros impressos, basta ter um motivo e significado para a realização dessa prática, independente do suporte.

No excerto (28), U3 destaca que, *No século XXI a leitura online é algo tão comum quanto à leitura convencional. As pessoas nascem e já tem a opção (e talvez, a obrigação) de ler textos online [...]*. Para U3 a leitura online é uma prática tão comum quanto a leitura em suporte impresso, o que pode estar relacionado com o fato de U3 ter entrado em contato com a leitura online durante a sua infância e continuar realizando essa prática. Segundo Jouve (2002, p. 22), “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”. Atualmente, as TDIC estão presentes nas diferentes práticas sociais das quais as pessoas participam, inclusive, no trabalho, o que também é destacado por U3, no excerto (28) [...] *Assim como a maioria dos trabalhos exigem que o funcionário tenha um e-mail e saiba utilizar diversos meios eletrônicos para se comunicar e para trabalhar*. Na sociedade atual, a leitura é imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. É uma prática cultural diretamente ligada à escolaridade, à capacidade de incentivo à formação e ao aperfeiçoamento de leitores. Pois “[...] as práticas de letramento referem-se a uma



concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e de realizar a leitura e a escrita” (STREET, 2003, p. 79).

Os estudantes U4, U5 e U6 destacam a importância da internet, da leitura online, como essencial em suas vidas, e atribui a ela diferentes finalidades, como resolução de dúvidas sobre determinado assunto, acesso a sites de notícias, blogs, *downloads* de livros, dentre outras. Seguem os excertos das narrativas textuais que ilustram tais afirmações:

(29) O **mundo virtual** está ao acesso de **nossas mãos** que em **apenas alguns cliques navegam em mundos alternativos que nos livram de dúvidas e pré-conceitos**, desvendando aos nossos olhos novas culturas e nos presenteando com novos saberes, **a internet é uma ferramenta que só depende de nós para ser usada de modo eficiente**. U4

(30) Tenho o costume diário de acessar **a internet para acessar contas de e-mail que uso para trabalho, assuntos da faculdade e pessoais. Acesso páginas de notícias, sites de relacionamento e blogs** com uma frequência menor, mas fazem parte de meu roteiro. **Considero o acesso à internet essencial em minha vida hoje**, pois tudo acaba se tornando mais acessível por meio dela. U5

(31) Existem diversos motivos para a leitura online. É **mais prático**, e muitas vezes eu posso **encontrar livros (ou ebooks) gratuitos na internet**. Este tipo de leitura tem diversos motivos: Seja para **algum jogo, estudo, instrumento de trabalho, livros por prazer ou diversão, letras de músicas** etc. Além de tudo, utilizo a leitura para me basear nas minhas escritas pessoais. Os percursos são diversos, seja utilizando sites de pesquisa na internet ou mesmo buscando informações com conhecidos sobre os arquivos necessários para a leitura. U6

A propagação da web na sociedade possibilitou novas formas de interação e de acesso ao conhecimento, como é destacado por U4 no excerto (29), *O mundo virtual está ao acesso de nossas mãos [...] nos presenteando com novos saberes, a internet é uma ferramenta que só depende de nós para ser usada de modo eficiente*. Esse universitário já tem consciência de que a web pode lhe inserir em diferentes comunidades virtuais e lhe trazer benefícios para tirar dúvidas e esclarecimentos sobre determinados assuntos. Essas declarações remetem ao que é enfatizado por Xavier (2005), Araújo (2007) e Buzato (2009), sobre a necessidade de desenvolver práticas de letramentos digitais nas instituições de ensino, devido à realidade do novo milênio, cercado pelas TDIC. A sociedade exige, segundo

Araújo (2007, p. 81), “práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais” e ressalta que o cidadão tendo acesso aos letramentos na web, terá mais oportunidades de engajar-se ativamente na sociedade tecnológica de qual participa.

U5 destaca as atividades que costuma realizar na internet, seus percursos de leitura online, presentes no excerto (30). Esse estudante também destaca a importância do acesso à internet: *[...] Considero o acesso à internet essencial em minha vida hoje, pois tudo acaba se tornando mais acessível por meio dela.* Os dois universitários U4 e U5 destacam a importância da internet em suas práticas diárias, tanto para estudos como para trabalho e lazer. Eles interagem e realizam diferentes pesquisas via internet, o que pode ser relacionado com a defesa de Ramal (2002, p.14), “[...] os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”.

U6 destaca que possui diversos motivos para ler online, como encontrar e realizar *downloads* de livros e *e-books* sem precisar pagar, e enumera seis motivos para ler online, presentes no excerto (31): *[...] Seja para algum jogo, estudo, instrumento de trabalho, livros por prazer ou diversão, letras de músicas etc. Além de tudo, utilizo a leitura para me basear nas minhas escritas pessoais.* Esse estudante, além de destacar as atividades que costuma realizar via web, também faz uso da leitura online para pesquisar e escrever seus textos, suas produções pessoais. A web, segundo Moita Lopes (2010), tem o papel de difundir novos modos de escrita, de leitura e de acesso à informação, possibilitando, novos espaços de expressão e de divulgação de pensamentos. Nesse mesmo sentido, Lemos e Levy (2010) destacam que a web tem despertado mudanças referentes aos papéis sociais das pessoas, sujeitos comuns, que deixam de atuar como meros expectadores e assumem o papel de interlocutores e produtores de informações.

Os demais universitários participantes do grupo focal de pesquisa, U7, U8, U9 e U10, também destacam atividades que costumam realizar por meio da leitura online e possuem uma percepção positiva dessa prática em suas rotinas, destacando a economia de papel, já que não é preciso imprimir os textos para a realização da leitura, a colaboração para o crescimento pessoal e acadêmico e a possibilidade de realização de compras. Na percepção dos universitários, todos esses aspectos remetem a uma democratização do acesso facilitado pela inserção

das TDIC presentes na rotina diária dos estudantes. Seguem alguns fragmentos das narrativas textuais que evidenciam tais afirmações:

(32) Na maioria das vezes os alunos optam **pelo conforto e praticidade, além da economia de dinheiro**, pois **a ler online, não se tem a necessidade de imprimir** alguns conteúdos disponíveis na internet. **É uma forma de estudo bem eficaz**, pois no meu caso a leitura online é mais ligeira e prática, não causa cansaço nem sono. U7

(33) **Hoje em dia minha vida e minhas leituras diárias estão cada vez mais frequente com a leitura via internet**, na época que estava no ensino médio não conhecia a era online [...]. Com a internet também **consigo ver meus e-mail, pesquisar sobre concursos, ler jornais, revistas, assistir filmes documentários**, é muito acesso e muita informação ao mesmo tempo também, mas acho **a vida online muito importante para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal**. Esse meio de comunicação é válido e bem significativo para minha e está **me ajudando muito em tudo que faço e penso sobre a vida e o mundo**. U8

(34) Hoje, uso a internet para tudo, **tudo: comprar mercadorias diversas, assistir a um bom filme, ouvir música, ensinar o alfabeto para as minhas filhas pequenas**, aprender a usar algum comando no Word que ainda não conheço, falar com amigas que a distância separou e a internet aproximou. U9

(35) Não sei, sinceramente, **como seria o ritmo de produção se eu não tivesse leituras pelo computador**. Do grupo de estudos que eu coordeno, **todos os textos debatidos são disponibilizados online – artigos publicados em revistas online**, etc. Creio que é um processo de **democratização da leitura**; ter à disposição material gratuito de consulta. Eu já acostumei com o digital e creio que, com o passar do tempo, **a incisão deste sobre o impresso será ainda maior**. U10

O estudante U7, no excerto (32), destaca [...] *ler online, não se tem a necessidade de imprimir alguns conteúdos disponíveis na internet. É uma forma de estudo bem eficaz [...]*. Esse universitário consegue ler no computador sem dificuldades e considera essa prática uma forma comum de estudar e realizar pesquisas para as atividades acadêmicas. Para Coiro (2003), ler os textos com links e hipermídia na internet é diferente de ler no meio impresso; na web a leitura é mais dinâmica e exige muito mais atenção do leitor/navegador para realizar a compreensão textual, diferente do texto tradicional, impresso, distribuído em uma ordem sequencial. Na leitura online, o leitor/navegador é responsável em estabelecer seus percursos de navegação.

Os estudantes U8 e U9 enumeram as atividades que realizam por meio da internet, em declarações presentes nos excertos (33) e (34). U8 destaca que a internet e a leitura online está lhe ajudando na sua formação: *Esse meio de comunicação é válido e bem significativo para minha vida e está me ajudando muito em tudo que faço e penso sobre a vida e o mundo.* Essa declaração pode ser relacionada com a defesa de Moita Lopes (2010), ao abordar a ideia de que a web, por ser essencialmente colaborativa, impulsiona novas práticas de leitura e escrita, que permitem refletir e pensar sobre a atuação e reinvenção social de cada sujeito na sociedade. Os percursos de leitura online colaboram para que o leitor/navegador seja mais crítico nas escolhas e seleções dos textos. A participação em diferentes comunidades virtuais, redes sociais e a realização de pesquisas ajudam U8 a constituir-se como sujeito, para atuar onde está inserido, como por exemplo, na universidade. Isso fica claro quando destaca que faz uso desse meio online para a realização de suas atividades acadêmicas.

U10 destaca em seu discurso um aspecto bem importante: a leitura online como sendo uma possibilidade de democratização da leitura, já que quando as pessoas podiam ler apenas no modo impresso, o acesso a ela era menor. Segue parte do excerto (35) com essa afirmativa: *Creio que é um processo de democratização da leitura; ter à disposição material gratuito de consulta. Eu já acostumei com o digital e creio que, com o passar do tempo, a incisão deste sobre o impresso será ainda maior.* Essas declarações de U10 enfatizam uma realidade já presente na sociedade contemporânea, que é a inserção das TDIC. A web permite cada vez mais a democratização do acesso ao conhecimento e, em consequência, pode gerar a aprendizagem. Nesse sentido, Chartier (2014) destaca que, no meio digital, há outras maneiras de transmitir o conhecimento aos leitores para além das ilustrações e fotos, tradicionalmente usadas no impresso, sendo possível incorporar fragmentos de vídeos, entre outros.

Durante a entrevista realizada individualmente (cf. Apêndice F), os universitários destacaram alguns aspectos que lhes motivam acessar a internet diariamente. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos motivos.

Quadro 8 – Motivos para acessar a internet

| Universitário | Pergunta nº4. O que te motiva acessar a internet? (Entrevista individual)   |
|---------------|---|
| U1            | Buscar informações, entretenimento, comunicação com amigos e jogar online.  |
| U3            | Atualização das notícias e comunicação.   |
| U4            | Acesso fácil às notícias, comunicação com amigos.   |
| U5            | A facilidade e praticidade, como conversar com amigos que estão longe, sem precisar sair de casa.   |
| U6            | Comunicação com amigos e pesquisas acadêmicas   |
| U8            | Para estudos e acessar as redes sociais.  |
| U10           | Para saber novidades, comunicar-se e, academicamente, realizar pesquisas, organizar as atividades dos grupos que coordeno, dentre outras tarefas. |

Fonte: A autora.

Os universitários costumam acessar a internet pelos seguintes motivos: buscar informações, notícias, novidades, entretenimento e comunicação com os amigos em redes sociais. U5 destacou a facilidade e praticidade de se comunicar sem sair de casa. A prática da leitura online pode ser entendida como um processo ativo e dinâmico e está relacionada com as práticas sociais de seus leitores. Para Moita Lopes (2010), Kleiman (2005), Vóvio (2010), a leitura é uma prática social e tem relação com o momento sócio histórico, o qual determina a linguagem e o sentido aos textos. Atualmente, a prática de leitura online é cada vez mais impulsionada pelo fato das TDIC estarem inseridas na sociedade atual, e assim permeiam as diferentes práticas sociais. Os estudantes U6 e U10 mencionaram também, a realização de pesquisas para os estudos acadêmicos, e esse aspecto está associado com o momento atual dos estudantes, de desempenhar o papel como ser acadêmico.

Em relação aos suportes tecnológicos, os universitários informaram durante a entrevista (cf. Apêndice F), quais dispositivos móveis são utilizados para ler online<sup>24</sup>. Como resultado, aparece em primeiro lugar o uso do notebook; em

<sup>24</sup> Pergunta número 7. Prefere ler em computador portátil como notebook, tablets, celular ou outro, ou no desktop?

segundo, o celular/outro (aparelhos dispositivos móveis: *iphone*, *ipad*, *smartphone*) e em terceiro lugar, o *tablet*. Nenhum universitário citou fazer uso do desktop. Do grupo de 10 estudantes, sete participaram da entrevista individual. O quadro a seguir sintetiza as respostas:

Quadro 9 – Suportes utilizados pelos universitários para ler online

| Universitário | desktop | notebook | tablet | celular/outro |
|---------------|---------|----------|--------|---------------|
| U1            | -       | ✓        | ✓      | ✓             |
| U3            | -       | ✓        | -      | -             |
| U4            | -       | ✓        | ✓      | ✓             |
| U5            | -       | ✓        | ✓      | -             |
| U6            | -       | ✓        | -      | -             |
| U8            | -       | ✓        | -      | -             |
| U10           | -       | ✓        | -      | ✓             |

Fonte: A autora

A preferência pelo uso dos dispositivos móveis em relação ao desktop pode estar associada à versatilidade e mobilidade que esses aparelhos propiciam ao usuário. Outro aspecto pode associado quanto ao predomínio do uso dessas tecnologias móveis, as quais atualmente podem ter capacidade igual ou até superior a de um computador desktop. Os dispositivos móveis estão cada vez mais sofisticados e acessam a web sem necessidade de uma conexão física, por meio de Wi-fi, redes de telefonia móvel, bluetooth, dentre outros. O estudante U1 destacou que faz uso do notebook, *tablet* e celular/outro e destaca a preferência pelo uso do *tablet*. Já U10 faz uso dos suportes eletrônicos conforme a ocasião, de acordo com as suas necessidades. Seguem os excertos que comprovam essas afirmações:

(36) Acho o **tablet mais agradável** porque, além de **prático**, se **aproxima mais do livro** em relação ao tamanho e **comodidade**. U1.

(37) Minha preferência pelo **dispositivo varia conforme a ocasião**. Em viagens mais extensas ou no dia a dia **utilizo o smartphone**; é mais leve, a duração da bateria é maior, dentre outras facilidades. **Em casa, utilizo muito o notebook**. Boa parte dos meus materiais **de leitura estão nele**.

Não tenho tablet nem desktop, mas creio que o conceito de “**versatilidade**” se aplicaria a esse caso, também. U10.

A preferência de U1 ler no suporte *tablet* está associada à proximidade do livro impresso. Outros aspectos podem ser destacados sobre a leitura online ser realizada em *tablet*, como consultar dicionários online, escolher e ajustar a luminosidade da tela, cor e tamanho da fonte. Já U10 costuma fazer uso de acordo com a *ocasião* e destaca que utiliza em viagens ou em seu dia a dia o *smartphone*. O uso do celular/smartphone “[...] pode ser utilizado em qualquer lugar e a qualquer momento, com possibilidades ilimitadas de uso: desde fazer ligações telefônicas e enviar mensagens de texto até ouvir músicas, ver vídeos, participar de uma videoconferência ou fazer compras”. (ALDA; LEFFA, 2014, p.80).

Os universitários foram interrogados, durante a entrevista (cf. Apêndice F), sobre a dificuldade em ler textos longos no computador. Do grupo dos 10 estudantes, sete participaram da entrevista e, como resultado, quatro destacaram que não possuem dificuldade em ler textos longos no computador e e-books. No entanto, U1 destacou que, apesar de não encontrar dificuldade para ler, não consegue se concentrar por muito tempo. A seguir, o Quadro 10 sintetiza essas declarações:

Quadro 10 – Síntese das respostas positivas sobre ler online

| Universitário | Respostas atribuídas à pergunta 8. Possui alguma dificuldade em ler textos longos no computador?  |
|---------------|---|
| U1            | Não, mas não <b>costumo me concentrar facilmente e/ou por muito tempo</b> . Geralmente após meia hora ou menos de leitura, já visito outra página ou estou com o player de música ativado sem ao menos perceber e isso acontece repetidamente durante todo o processo de leitura.   |
| U3            | <b>Sempre li textos inteiros e extensos no computador</b> (livros, artigos, etc.). Confesso que prefiro o livro impresso, por ser melhor de manejar – e sempre tem a questão do cheiro do livro e da sensação de tê-lo em mãos, algo mais subjetivo. <b>Entretanto, a necessidade faz a situação: leio mais no computador do que em livros impressos</b> . Particularmente, sou defensor da mídia digital e acredito que as facilidades são inúmeras. |
| U4            | <b>Leio desde a adolescência leio e-Books</b> , principalmente, <b>agora que estou na faculdade</b> , para mim é <b>muito tranquilo ler livros ou textos em pdf</b> no computador.  |
| U10           | <b>Não tenho problemas em ler pela tela do computador</b> – como ouço de alguns amigos – e <b>consigo focar na leitura, sem me “perder” acessando a internet</b> ; na maior parte das vezes, destino um tempo específico para efetuar minhas leituras, caso contrário faço pausas na leitura do texto para conversar  |

|  |  |
|--|--|
|  | com alguém na <i>internet</i> ou mesmo ler algumas notícias, atualizar meu <i>e-mail</i> e ver o que está acontecendo no <i>Facebook</i> . |
|--|--|

Fonte: A autora.

Os universitários U1 e U3 declaram não ter dificuldades em ler textos longos no computador. Porém U1 declarou que se distrai facilmente porque costuma escutar músicas enquanto lê/navega online. U3 declara que prefere ler livros impressos, no entanto, destaca a necessidade de ler online e reconhece que costuma ler mais online do que em suporte impresso. Os estudantes U4 e U10 não apresentam qualquer restrição em ler online. Além disso, U4 destaca que realiza a leitura de *e-Books* desde a adolescência e essa prática se intensificou a partir do seu ingresso na universidade. U10 declarou que costuma ler sem perder o foco e cita algumas estratégias para ler online: “[...] destino um tempo específico para efetuar minhas leituras, caso contrário faço pausas na leitura do texto para conversar com alguém na internet ou mesmo ler algumas notícias, atualizar meu e-mail e ver o que está acontecendo no Facebook”.

A leitura online exige do leitor/navegador estratégias para ter sucesso em seus percursos de leitura, que vão desde as estratégias de seleção dos sites, incluindo o tempo e os links, até o estabelecimento de relações no hipertexto que vai se formando. A responsabilidade em determinar o que vai ser lido no grande hipertexto ou ciberespaço é do leitor/navegador, que não é apenas receptor do texto, mas também seu colaborador, capaz de introduzir modificações e de estabelecer novas relações no processo da leitura. Segundo Leffa e Vetromile-Castro (2008, p. 171), “o hipertexto no computador é um texto ao redor do qual gravitam outros textos, como um sistema planetário, onde cada planeta pudesse assumir a qualquer momento a posição do sol, determinada pela vontade do leitor”. Alguns leitores online podem ainda destacar a preferência por ler em suporte impresso, pelo fato de não precisar assumir “a posição do sol”.

Os universitários que apresentam dificuldades para ler online textos longos destacaram que o motivo disso está relacionado com problemas de visão. Segue o Quadro 11, com as declarações dos três estudantes.



Quadro 11 – Síntese das respostas negativas sobre ler online

| Universitário | Respostas atribuídas à pergunta 8. Possui alguma dificuldade em ler textos longos no computador?  |
|---------------|---|
| U5            | Sim, eu sinto que minha <b>visão fica cansada</b> , comecei a utilizar óculos recentemente porque a carga de leitura do curso é densa.                      |
| U6            | Sim. <b>Geralmente textos longos cansam tanto a minha visão</b> . Já tenho problemas de visão, então leitura online só agrava o caso e me dá dor de cabeça. |
| U8            | Sim, acho cansativo e num certo momento <b>atrapalha minha visão</b> .  |

Fonte: A autora.

Apesar de esses estudantes lerem online todos os dias, declaram que quando se tratam de textos longos, apresentam dificuldades em relação ao suporte. Esse aspecto pode ser minimizado, utilizando-se de alguns ajustes no suporte eletrônico, tais como alterar o tamanho da letra e fonte, a luminosidade da tela e a disposição do texto na tela. Os universitários não destacaram dificuldades em relação às estratégias de navegação.

Dentre todos os aspectos abordados no decorrer dessa subseção, enfatiza-se que os participantes possuem uma visão positiva das TDIC em suas rotinas. Veem a leitura online como algo essencial e, por meio dela, realizam pesquisas para lazer ou estudo, participam de comunidades virtuais e mantêm blogs pessoais. Essa subseção teve como objetivo apresentar a percepção da leitura online pelos universitários, ingressos no Curso de Letras, participantes do grupo focal de pesquisa.

A próxima subseção traz abordagens referentes às diferentes práticas de letramentos digitais em que os universitários foram se inserindo, desde sua infância até a idade universitária.

#### **4.3.2 Práticas de letramentos digitais que os universitários participam em diferentes contextos**

A inserção em práticas de letramentos digitais incluem aspectos como o manuseio das ferramentas tecnológicas digitais e o uso efetivo dessas ferramentas no cotidiano das pessoas. As TDIC desempenham papéis distintos como os de

mediar e de inserir as pessoas em determinados contextos sociais, como a família, grupo de amigos, escola, universidade, local de trabalho, de forma que proporcione, também, refletir sobre a sua realidade. Com base nas ideias de Lankshear e Knobel (2007), pode-se afirmar que estar engajado em práticas de letramentos digitais inclui a capacidade de compreender e fazer uso das informações em múltiplos formatos.

Os dados analisados nesta subseção são provenientes das narrativas textuais, da entrevista realizada individualmente e observações nas gravações dos percursos de leitura online realizado pelos universitários. A partir das respostas desses instrumentos, foram agrupados oito tópicos que permitem perceber as práticas de letramentos digitais que os estudantes foram se engajando, desde a infância até a universidade. No período da coleta dos dados, os estudantes frequentavam o segundo semestre do curso de Letras. Os tópicos de agrupamento identificados são os seguintes: jogos; redes sociais; blogs e autorias; leitura por lazer; pesquisas para tarefas escolares; e-mails; notícias; uso utilitário e pesquisas para atividades acadêmicas.

O Quadro 12 a seguir, sintetiza o agrupamento das respostas, com os tópicos que remetem às práticas de letramentos digitais e o respectivo número de vezes em que estes assuntos foram citados pelos universitários nos instrumentos de pesquisa. O tópico referente aos estudos e atividades acadêmicas (I) será analisado detalhadamente na próxima seção de análise.

Quadro 12 – Cronologia das práticas de letramentos digitais

| Item | Tópicos – Práticas de letramentos digitais     | Número de citações das práticas |
|------|--|---------------------------------|
| A    | jogos  | 7                               |
| B    | redes sociais                                  | 14                              |
| C    | blogs pessoais e de amigos                     | 16                              |
| D    | leitura por lazer, curiosidade                 | 20                              |
| E    | pesquisas para tarefas escolares               | 5                               |
| F    | e-mails  | 11                              |
| G    | notícias                                       | 7                               |
| H    | uso utilitário (compras, pagamentos de contas) | 8                               |
| I    | estudos e atividades acadêmicas                | 22                              |

Fonte: A autora

Do grupo de 10 universitários participantes desta investigação, sete foram expostos às TDIC desde a sua infância, com os jogos (A), e, na sequência, a inserção em redes sociais (B). Esse aspecto fez com que eles acompanhassem a evolução das TDIC, como, por exemplo, o surgimento das redes sociais (Orkut, Twitter, Facebook), conforme já exposto na primeira seção das análises. Na medida em que se inseriram em determinadas práticas de letramentos digitais, também lhes era exigido uma participação ativa, como a criação de e-mails (F), do perfil nas redes sociais (B), de blogs pessoais e respostas a comentários postados, para dar *feedback* aos leitores (C) e realização de pesquisas para tarefas escolares (E). O excerto a seguir, é um exemplo do engajamento dos universitários em práticas de letramentos digitais em uma sequência cronológica:

(38) Com o passar do tempo tive que criar um e-mail e as redes sociais começaram a fazer sucesso. Era algo novo e que todas as pessoas tinham acesso. Era preciso ler os e-mails, ler as instruções dos jogos, fazer os trabalhos escolares, pesquisar informações aleatórias, ler o que as pessoas postavam nas redes sociais (Orkut, fotolog, twitter, entre outros) e nos blogs. (Fragmento da narrativa textual de U3).

Este estudante (U3) destaca exemplos do como a web e as práticas de letramentos digitais impõem exigências aos usuários, conforme destacado no excerto acima. O verbo *tive* na declaração do U3 enfatiza a necessidade de criar um e-mail para interagir com outras pessoas que faziam parte do seu grupo social, assim como a necessidade de criar um perfil nas redes sociais. A cada nova inserção nas comunidades virtuais, também era exigida uma participação mais ativa, com um aumento das tarefas como responder a e-mails, estar atualizado com a leitura sobre o que as pessoas postavam nas redes sociais e nos blogs. As práticas de letramentos digitais vivenciadas pelos universitários desde a infância até a universidade, estão relacionadas com outras práticas sociais. Segundo Buzato (2010), os letramentos digitais evidenciam as produções culturais, institucionais, políticas, sociais e pessoais, retratando múltiplos discursos, interesses e identidades. Esses aspectos podem ser percebidos nas declarações dos participantes desta pesquisa.

Os estudantes engajam-se em práticas de leitura e escrita diariamente por meio da leitura online. Uma prática diária é o acesso aos blogs, tanto pessoais

quanto de amigos. Do grupo de 10 participantes da pesquisa, quatro possuem blogs pessoais, e essa informação também foi possível detectar por meio das gravações dos percursos de leitura online dos universitários. Nos excertos seguintes, destacam-se, além dos blogs, as diferentes práticas de letramentos digitais que os universitários estão inseridos.

(39) [...] sempre troquei e-mails com amigos, **editava textos para postar em um blog pessoal, visitava blogs alheios** [...]. (Resposta da entrevista<sup>25</sup>, U1).

(40) [...] Costumo **acessar todas as minhas redes sociais** (facebook, instagram, tumblr, pinterest...), **meus e-mails, meu blog e outros** (de culinária, de cinema, de música, de cultura nerd...). (Resposta da entrevista, U5).

(41) [...] Faço muitas leituras virtuais, nos últimos três anos, para **manter atualizado meu blog, que tem em média 10 mil visualizações mensais. Lá comento livros, músicas, filmes e séries que recomendo (ou não)**. Das ações que comecei a ter desde novo, mantive algumas: **a leitura de notícias diariamente, o e-mail, as redes sociais** (menos o Orkut, obviamente!), **os e-Books, e ainda faço traduções** (desde os 13 anos, quando comecei a fazer *legenda de séries*), **além de manter meu blog atualizado e participar de um portal de resenhas literárias que sou co-fundador, o Coolture News**. (Fragmento da narrativa textual, U2).

No excerto (39), U1 destaca que costumava editar textos para postar em seu blog pessoal, assim como ler os blogs de outras pessoas. Possivelmente U1 observava assuntos em outros blogs, para enriquecer a construção do seu próprio blog pessoal. Este estudante também participava de outros blogs, lendo os posts e comentando-os. Também, U5 destaca no excerto (40) que costuma acessar diariamente o seu blog e também os blogs de *outros*. A construção de um blog pessoal pode ser caracterizada como uma prática de letramento digital, por envolver a produção e a leitura de textos de diferentes semioses. Para Lankshear e Knobel (2006), o uso do blog exige conhecimentos por parte dos blogueiros, desde o conhecimento das ferramentas para conseguir editar e postar material da internet, assim como exige conhecimentos culturais para realizar a escolha das postagens.

---

<sup>25</sup> Pergunta número 5. Como realiza seu percurso de leitura na internet/Web? E quais sites costuma acessar?

Um blog permite a convergência de múltiplas semioses, como textos escritos, sons e imagens, segundo Komesu (2010). Também, a autora destaca três principais características na constituição dos blogs: o tempo, o espaço e a interatividade. Quanto ao aspecto da interatividade, esse pode ser observado no excerto (41), de U2, [...] *que tem em média 10 mil visualizações mensais*. Essas visualizações dos seus leitores lhe instiga o comprometimento da realização de postagens com assuntos atuais e diversificados. U2 também destaca que costuma ler muito online para realizar pesquisas e seleções de textos, vídeos, resenhas de livros ou filmes, para então postar no seu blog. Essa prática também foi possível observar durante a gravação dos percursos de leitura online.

No excerto (41) desse mesmo universitário, U2 cita as práticas de letramentos digitais que de participa por meio da leitura online, desde a sua infância, até no momento como universitário. Esse aspecto remete o que é destacado por Santaella (2004, p.15) sobre as tecnologias digitais, que “[...] têm como principal característica propiciar a escolha e consumo individualizados [...]”. A prática da leitura online, conforme destaca U2, iniciou por escolhas pessoais, as quais foram inserindo-o em outras comunidades virtuais, redes sociais, blog e portal de resenhas, o que exigiu a continuidade dessa prática, como destaca o excerto (41): *a leitura de notícias diariamente, o e-mail, as redes sociais [...], e os e-Books [...]*. Esses aspectos evidenciam que a prática da leitura online pode contribuir para desenvolver também “posições de leitor” (KRESS, 2010, p.54). U2 está desenvolvendo suas posições, uma vez que está inserido em comunidades que lhe exige um posicionamento, como destaca em [...] *participar de um portal de resenhas literárias que sou co-fundador, o Coolture News*.

Ao considerar que os estudantes U1, U2, U3 e U5 são autores de blogs e atuam ativamente em diferentes práticas de letramentos digitais, pode-se atribuir a eles o termo *producers*, considerado como consumidores e produtores de conhecimentos e sentidos. Segundo Bruns (2007), *producer* é utilizado para denominar os usuários que são consumidores e produtores na web, ou seja, desempenham papéis híbridos.

Os universitários participantes desta investigação estão inseridos em redes sociais, conforme o Quadro 20 - síntese das práticas de letramentos digitais. Esse tópico foi destacado 14 vezes nos diferentes instrumentos de pesquisa aplicados.

Por meio da gravação dos percursos de leitura online foi possível observar que todos participam ativamente em diferentes redes sociais, e esse aspecto lhes inserem em muitos eventos de letramento. Conforme o excerto (40) de U5, [...] *Costumo acessar todas as minhas redes sociais (facebook, instagram, tumblr, pinterest...)* [...]. Neste fragmento pode se observar que U5 participa de quatro tipos de redes sociais. O estudante U1 não declara as redes sociais que faz parte, porém pode-se inferir que ele está inserido em mais de uma, por destacar no plural, *algumas redes sociais*. Segue o excerto que evidencia essa afirmação:

(42) [...] **Acesso diariamente algumas redes sociais**, e-mails, sites de notícias, de músicas e blogs de meu interesse [...] (Resposta da entrevista, U1).

O estudante U10 destaca o Facebook como uma ferramenta que lhe possibilita realizar muitas atividades, as quais podem ser consideradas como eventos de letramento. Segundo Hamilton (2000), os eventos de letramento são visíveis e compostos por participantes, ambiente, artefatos e as atividades, ações ocorridas no evento. Segue a declaração de U10, onde destaca as atividades que realiza por meio do Facebook:

(43) Tenho muitos colegas que são contra o **Facebook**, mas eu acredito que é **outra ferramenta muito interessante da internet**. Acesso-o com frequência para, além de **lazer, comunicar-me com os integrantes dos grupos que participo** (na faculdade), **trocar materiais, indicações de leitura, debater ideias** e tudo funciona dentro de um ambiente que permite saber o que acontece, em tempo integral, com todas as pessoas de seu interesse, no mundo – do seu vizinho ao seu amigo que mora em outro continente. **Acredito que o Facebook seja, depois do meu e-mail, a página mais acessada no computador**. Leio muitos jornais (locais e internacionais), **tanto pelo Facebook** – nas páginas dos jornais quanto nos próprios portais dos diários. [...] (Resposta da entrevista, U10).

O uso do Facebook para U10 permite sua participação em diferentes eventos de letramento. Ao considerar as características de um evento, os participantes são os amigos/contatos de U10 no Facebook, com quem costuma interagir por meio de textos escritos, [...] *comunicar-me com os integrantes dos grupos que participo (na faculdade)* [...]. O ambiente é a página própria do facebook, [...] *tudo funciona dentro de um ambiente que permite saber o que acontece, em tempo integral*, [...]. Os

artefatos são as postagens (incluindo-se até mesmo as curtidas e emoticons<sup>26</sup>), os textos escritos, ou vídeos utilizados na interação. As atividades são as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento. Segundo Street (2003), um evento de letramento é o momento em que o texto estabelece sentido pelos seus processos interpretativos. Pode-se relacionar essa ideia à interação estabelecida entre U10 e seus colegas do grupo de pesquisa. Esse aspecto também foi possível observar por meio da gravação dos percursos de leitura online: U10 realizando a postagem de textos no Facebook, em um grupo fechado, formado por estudantes do curso de Letras, ao mesmo tempo em que responde a comentários e dúvidas. Pode-se perceber um processo de interação constante e quase instantâneo, o que segundo Primo (2007a), é uma das características das redes sociais. Essas interações ocorridas nas redes sociais representam também um espaço de autoria, colaboração e construção de identidades (MOITALOPES, 2010), assim como representam espaços de leitura e escrita online.

O tópico 'leitura por prazer, curiosidade', foi destacado 20 vezes pelos universitários, e inclui as múltiplas navegações realizadas na web, as quais permitem a inserção dos estudantes em diferentes práticas de letramentos digitais. Os excertos a seguir são algumas das respostas atribuídas à pergunta número 5. "Como realiza seu percurso de leitura na internet/Web? E quais sites costuma acessar?", da entrevista realizada individualmente (cf. Apêndice F).

(44) [...] **pesquisas de interesse próprio**, como histórias de bandas, artistas, **filmes e curiosidades do mundo todo**. U1.

(45) [...] Fora a **leitura de meus e-mails e mensagens** (que são obrigatórias a minha rotina), costumo ler o que me atrai, que me chama atenção, que me informa e me diverte [...]. Também **acesso "rádios online", bancos de imagens, sites com filmes e séries online** (Netflix), e **outros mais informativos** (sobre a atualidade e sobre o curso de letras) e **de notícias**. U5.

(46) Leio **muita notícia na web**, gosto dos **links acerca dos meus interesses pessoais** (Literatura, cinema, história, educação). U3.

Um ponto em comum a esses três excertos anteriores é o destaque às pesquisas em sites sobre filmes, séries online ou informações de filmes que estão

---

<sup>26</sup> Emoticons consistem em uma sequência de caracteres tipográficos ou imagens, que transmitem mensagens relacionadas às emoções ou outras ações.

em cartaz no cinema. U5, no excerto (45), destaca que acessa rádios online e esse fato também pôde ser observado durante a gravação dos percursos de leitura. Observou-se que do grupo de 10 universitários, quatro acessaram sites de rádios online e ficaram ouvindo enquanto navegavam na web realizando outras atividades. Esse aspecto remete a defesa de Prensky (2001), de que os nativos digitais são acostumados a receber e trocar informações de modo muito rápido e conseguem desempenhar atividades paralelas ao mesmo tempo, diferentemente de um imigrante digital. Ainda o autor destaca que os nativos digitais são usuários de hipertextos e, instantaneamente, baixam músicas e carregam fones de ouvidos sempre consigo. Os universitários participantes da pesquisa enquadram-se nesse modelo; sempre tinham fones de ouvidos, e assim que surgia uma oportunidade escutavam músicas ou assistiam vídeos online.

U5, no excerto (45), ainda destaca que [...] *costumo ler o que me atrai, que me chama atenção, que me informa e me diverte*. Esses itens enfatizados incluem um processo dinâmico de leitura, o qual é possível devido à leitura ser em suporte tecnológico. A leitura online pode ser um texto simples, ou utilizar-se de mais recursos, como o uso de imagens, sons e vídeos, ou ainda ser composto por links que permitem navegar em outros textos, formando um hipertexto. O texto online permite ao leitor selecionar e ler o que lhe chama a atenção. Segundo Chartier (2014), o leitor online é livre e a web possibilita usos e intervenções do leitor, com mais liberdade do que em outros suportes, como no impresso.

A realização de compras e pagamentos, dicas de viagens, pesquisas sobre concursos, letras de músicas e traduções para aprender inglês são atividades agrupadas no tópico H, como práticas de letramentos de uso utilitário, que foi destacado 8 vezes pelos universitários (Quadro 20). Sobre esse tópico, pode-se remeter à afirmação de Buzato (2006), o qual aponta a necessidade dos letramentos digitais estarem presente na vida das pessoas para que as mesmas consigam inserir-se em outras práticas e tenham autonomia para realizar tarefas, como pagar contas online, fazer compras, vender produtos, divulgar algo de seu interesse particular.

As inserções e participações ativas dos universitários em diferentes práticas de letramentos digitais e eventos de letramento, por meio da leitura online, propicia aos estudantes o desenvolvimento dos letramentos críticos. Conforme Monte Mór



(2012, p.179), esse tipo de letramento enfatiza “[...] a necessidade de que os aprendizes assumam posições, expandam as suas visões de mundo e compreendam questões críticas, como o fato de que a leitura tem a ver com a distribuição do conhecimento e poder numa sociedade”. O engajamento dos estudantes em práticas virtuais, por meio da leitura online, lhes permite construir e expandir seus posicionamentos reflexivos, o que proporciona que eles se tornem mais críticos em suas atuações, como no papel de ser acadêmico, ao realizarem as atividades solicitadas pela universidade.

Esta subseção teve como objetivo apresentar as principais práticas de letramentos digitais em que os universitários se inseriram desde a infância até a idade adulta, como trajetória e suporte para o momento atual, em que estão se constituindo como acadêmicos. Na próxima seção, analisam-se os perfis de leitores dos estudantes.

#### **4.4 Perfis de leitores universitários do curso de Letras**

A ascensão do ciberespaço e a web 2.0 proporcionam práticas de leitura e escrita permeadas por interatividade e convergência de múltiplas linguagens, verbais, visuais e sonoras. Em consequência, surgem novos gêneros textuais cada vez mais híbridos (SANTAELLA, 2004; XAVIER, 2009). Esse fato também é percebido na literatura, a qual “[...] mergulhou nas águas infinitas da internet, deixando-se contemplar, das arcas, nas faces das ondas. A literatura ganhou novo corpo, como de sereia”. (RETTENMAIER; RÖSING, 2010, p.08). Esses aspectos exigem do leitor/navegador uma nova postura, com diferentes competências em relação aos múltiplos caminhos a navegar no mar do ciberespaço. O leitor online está sempre navegando por territórios desconhecidos, desbravando mar adentro e jogando âncora conforme suas necessidades e interesses.

Esta seção enfatiza os perfis dos universitários participantes da investigação. As análises emergem a partir das observações realizadas nas gravações dos percursos de leitura online e da entrevista realizada individualmente. A identificação dos perfis dos universitários foi baseada na classificação proposta por Santaella (2013), a qual propõe quatro tipos de leitores: (1) contemplativo, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa; (2) movente, do mundo em

movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens; (3) imersivo, que se conecta entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos, que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.; (4) ubíquo, que tem capacidade de ler e transitar em diferentes ambientes, tanto no ciberespaço quanto onde está corporalmente presente, sem perder a noção do seu entorno. A ubiquidade pode ser compreendida como uma capacidade de se comunicar a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis conectados à internet.

No segundo encontro realizado com os participantes do grupo focal, foi gravada uma simulação<sup>27</sup> da rotina online, por meio do software Camtasia Studio. Ao se observar os vídeos gravados da rotina online de cada participante, encontraram-se três pontos em comum: o primeiro se refere à leitura dos e-mails; o segundo, ao acesso às redes sociais; o terceiro, ao acesso aos sites de notícias, jornais locais, estaduais e até internacionais. Segue o quadro que resume a rotina online dos universitários.

Quadro 13 – Sistematização da rotina online dos universitários

| Universitário | Trajeto de Navegação  |
|---------------|---|
| U1            | Redes sociais – Facebook<br>Blogs<br>E-mails<br>Quatro sites de notícias<br>Sites de músicas – rádios online<br>Sites de jogos online |
| U2            | Blog pessoal<br>Blogs de amigos<br>Portal de resenhas<br>E-mails - pessoal e da turma<br>Facebook<br>Sites de notícias                |
| U3            | E-mails<br>Redes sociais – Facebook<br>Site da agência de publicidade que trabalha<br>Sites de notícias<br>Rádios online<br>Blogs     |
| U4            | E-mails<br>Facebook<br>Sites de notícias<br>Sites com dicas de leitura e livros de literatura   |

<sup>27</sup> Atribui-se a essa atividade o termo simulação, porque o encontro e a gravação ocorreram no laboratório de informática da universidade, e não em suas residências ou locais de trabalho.

|     |   |
|-----|---|
| U5  | E-mails<br>Jornais – local e estadual<br>Facebook<br>Site de pesquisa - dicas de maquiagem (assistiu dois vídeos)   |
| U6  | E-mails<br>Facebook<br>Pesquisou a resenha de um livro em três sites  |
| U7  | E-mails<br>Facebook<br>Sites de notícias  |
| U8  | E-mails<br>Redes sociais - Facebook<br>Pesquisou sobre intertextualidade em três sites  |
| U9  | E-mails<br>Redes sociais – Facebook<br>Notícias   |
| U10 | E-mails<br>Redes sociais – Facebook<br>Sites de duas universidades – uma internacional<br>Jornais – local, estadual e um internacional (em inglês)<br>Blogs – leu posts e realizou dois comentários |

Fonte: A autora.

Os universitários acessaram mais de uma conta de e-mail pessoal, além de o e-mail da turma para verificar as tarefas e textos enviados pelos professores do curso. Durante a gravação dos percursos, oito estudantes – do grupo de 10 – leram e responderam imediatamente seus e-mails. Na sequência, acessaram às redes sociais, onde leram as postagens nos seus perfis e adicionaram comentários. Os estudantes que possuem blogs pessoais acessaram os mesmos e responderam as postagens realizadas pelos leitores. No dia da gravação, nenhum estudante postou textos novos em seu blog pessoal, mas pode-se verificar, em outros momentos de gravações dos percursos de leituras, na entrevista e nas narrativas textuais, que os estudantes costumam ler/navegar muito em busca de textos e vídeos para postar em seus blogs.

Essa prática de leitura e escrita online para a postagem nos blogs pessoais exige-lhes uma postura crítica em relação à seleção dos textos. Atuam como navegadores que “pescam” os melhores textos e assuntos no oceano da internet, construindo assim, seus perfis como leitores/navegadores online. Segundo Santaella (2004), a convergência das múltiplas linguagens presentes no hipertexto exige o perfil de um leitor imersivo. A autora considera que ler no hipertexto possibilita ser um como nômade, que vagueia de um lado para o outro, juntando as partes da informação e estabelecendo sentido próprio. Esses estudantes, autores

de blogs, podem ser chamados de leitores imersivos e ubíquos. Seguem alguns fragmentos da entrevista<sup>28</sup> que enfatiza essa afirmação:

(47) Acesso **diariamente algumas redes sociais, e-mails, sites de notícias, de músicas e meu blog**. Procuo **vários artigos** sobre assuntos de minha curiosidade e **leio muitas postagens de blogs de pessoas de todo o país e sobre todos os assuntos**. Gosto de ler o que outras pessoas “comuns” escrevem e deixam apenas no site pessoal. Os textos preferidos são os bem humorados ou irônicos, bem escritos e diretos, que abordam temas triviais e sociais. U1.

No excerto (47), apresentam-se as ações que U1 realiza em sua rotina online, como o acesso às redes sociais, e-mails, sites de notícias, seu blog pessoal e de outras pessoas. U1 ainda destaca sua preferência pela leitura de textos, [...] *bem humorados ou irônicos, bem escritos e diretos, que abordam temas triviais e sociais*. Essa preferência de U1 pode ser associada à diversidade de textos disponibilizados na web, além disso, pode se dar em decorrência do uso e acesso as TDIC, principalmente dos dispositivos móveis. Esses, por sua vez, intensificam o acesso à informação de modo livre e contínuo, levando à construção do conhecimento, a uma “aprendizagem ubíqua”, denominada por Santaella (2013). Segundo a autora, “Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento” (Santaella, 2013, p.23). O acesso e a exposição de múltiplos textos pode colaborar para a construção do conhecimento.

Os próximos excertos (48) e (49) também destacam a rotina online dos estudantes e os tipos de perfis enquanto leitores online:

(48) Como meu trabalho depende do computador e da internet, ao chegar na agência **sempre abro meus e-mails, o facebook e o sistema da mesma (onde vejo minha agenda, minhas tarefas...)**. Depois **vejo meu blog** e respondo os comentários. U3.

(49) Além dos meus e-mails e o Facebook, **leio muita notícia na web, gosto dos links acerca dos meus interesses pessoais** (Literatura, cinema, história, educação). Os sites são variados, mas quase sempre acesso sites de jornais. U4.

No excerto (48), U3 destaca que trabalha numa agência na qual as tarefas de trabalho são disponibilizadas via web: [...] *ao chegar na agência sempre abro*

---

<sup>28</sup> Respostas da pergunta número 5, (cf. Apêndice F). Como realiza seu percurso de leitura na internet/web? E quais sites costuma acessar?

*meus e-mails, o facebook e o sistema da mesma (onde vejo minha agenda, minhas tarefas...)*. O local de trabalho de U3 faz uso das TDIC e permite que seus funcionários permaneçam conectados à internet, tanto para as atividades relacionadas à empresa, quanto para assuntos particulares. Com base nessas declarações e observações durante a gravação do percurso de leitura, pode-se também atribuir a U3 o perfil de leitor imersivo e ubíquo. Ao mesmo tempo em que está fisicamente presente trabalhando na agência, ele está conectado nas redes sociais, virtualmente presente em outros espaços. A mente do leitor ubíquo é:

“[...] capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto às informações que provêm da situação ao seu redor, quanto aquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver.” (SANTAELLA, 2013, p.22).

No excerto (49), U4 destaca a leitura de jornais e as diferentes navegações que realiza, de acordo com “[...] *interesses pessoais (Literatura, cinema, história, educação)*. *Os sites são variados, mas quase sempre acesso sites de jornais*”. Na leitura online e hipertextual, as escolhas são realizadas pelos leitores/navegadores, assim como a função para interpretar as informações disponibilizadas na web nos diferentes links. O leitor/navegador, ao acessar os links, necessita estabelecer as conexões, que podem envolver “[...] modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela” (XAVIER, 2009, p. 123).

Os 10 universitários têm perfis em diferentes redes sociais, sendo o Facebook a rede mais utilizada por eles. Nos instrumentos de pesquisa aplicados e durante as gravações dos percursos de leitura, todos acessavam o Facebook e permaneciam conectados a essa rede social durante a realização de outras atividades. As redes sociais, os blogs, dentre outros, estimulam a interatividade e possibilitam compartilhar imagens, fotos, vídeos, músicas, constituindo-se em um espaço de convergência de mídias. Segundo Jenkins (2008, p.28), “A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros”. Nesse sentido, cada leitor vai construindo as conexões pessoais a partir das relações com o outro. O Facebook pode ser caracterizado com um espaço de convergência de mídias, assim como representa um espaço de

socialização pessoal, de estudos e também de trabalho. No caso do uso do Facebook para estudos acadêmicos, as gravações do percurso de leitura online demonstram que os estudantes participam de diferentes grupos fechados, com postagens de resenhas de livros, dicas de leituras e troca de materiais.

Diante da inserção ativa dos universitários em diferentes redes sociais, como autores de blogs e participantes em portais de resenhas, esses estudantes são considerados, simultaneamente, como produtores e consumidores de textos multimídias. Segundo Bruns (2007) e Santaella (2014) se pode atribuir ao produtor e consumidor desses textos no ciberespaço o termo “leitor prosumidor”. Este desempenha um papel importante na construção, distribuição e recepção dos conteúdos midiáticos, tornando a relação entre consumidor e produtor indissolúvel. Assim, parte dos universitários participantes dessa investigação, como aqueles que escrevem seus blogs pessoais, além de constituírem um perfil de leitores imersivos e ubíquos, também se caracterizam como “leitores prosumidores”.

O surgimento de um novo perfil de leitor, entretanto, não substitui o antigo. Segundo Santaella (2013), cada perfil de leitor contribui de modo diferente para a formação do leitor híbrido, o qual carrega um pouco de cada perfil e aciona este perfil conforme as suas necessidades e contextos dos quais participa. A autora destaca que um dos desafios da educação, atualmente, desde a básica até a superior, “[...] é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro” (SANTAELLA, 2013, p.26).

Em síntese, por meio da gravação dos percursos de leitura online e das declarações obtidas na entrevista, percebe-se que os universitários estão participando de diferentes comunidades virtuais, desempenhando papéis como prosumidores, principalmente os autores de blogs pessoais. A próxima seção enfatiza a prática de leitura online como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

#### **4.5 A prática da leitura online como apoio para os estudos acadêmicos**

Esta seção enfatiza a prática da leitura online como apoio para os estudos acadêmicos. Parte-se da defesa de que os letramentos digitais podem contribuir para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, por já integrarem outras práticas sociais dos estudantes. Segundo Fiad e Miranda (2014), as práticas de leitura e escrita acadêmicas demandam compreender os contextos em que elas acontecem, as questões culturais e a inserção das tecnologias digitais.

As práticas de leitura e escrita advêm da relação do sujeito com as suas experiências, adquiridas nas interações sociais, em diferentes práticas e eventos de que participa, seja em meio impresso ou online. Quando os estudantes ingressam na universidade, são expostos ao uso de novas e múltiplas linguagens, novos gêneros discursivos e discursos próprios, específicos do meio acadêmico. Para que eles consigam realizar as atividades solicitadas pela universidade e engajar-se nas mesmas, cada estudante aciona seus conhecimentos, suas experiências anteriores, seus Discursos primários e secundários para dar conta das novas tarefas que lhes são apresentadas. Segundo Fischer (2008), as práticas desenvolvidas no curso de Letras envolvem os Discursos secundários e os letramentos dominantes que fazem parte desse contexto de letramento acadêmico.

Com a finalidade de compreender como as práticas de letramentos digitais podem colaborar para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, a investigação foi realizada em duas etapas, conforme já explicitado na parte metodológica e nas seções anteriores de análises. Vale destacar que, tanto no primeiro instrumento de pesquisa, o questionário realizado com os 126 estudantes (cf. Apêndice C), quanto nos demais instrumentos com os participantes do grupo focal, os estudantes destacaram o uso das TDIC para seus estudos acadêmicos. O quadro a seguir ilustra esses resultados.

Quadro 14 – Uso das TDIC para os estudos acadêmicos

Gráfico 15 – Utilidade dos computadores, por ordem de importância (grupo de 126 universitários)

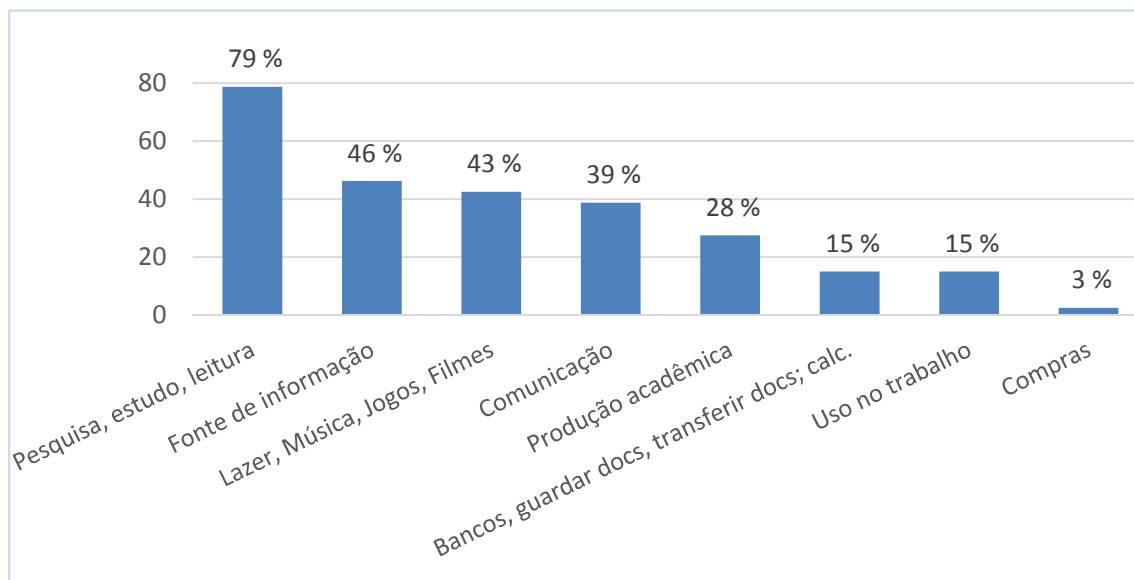
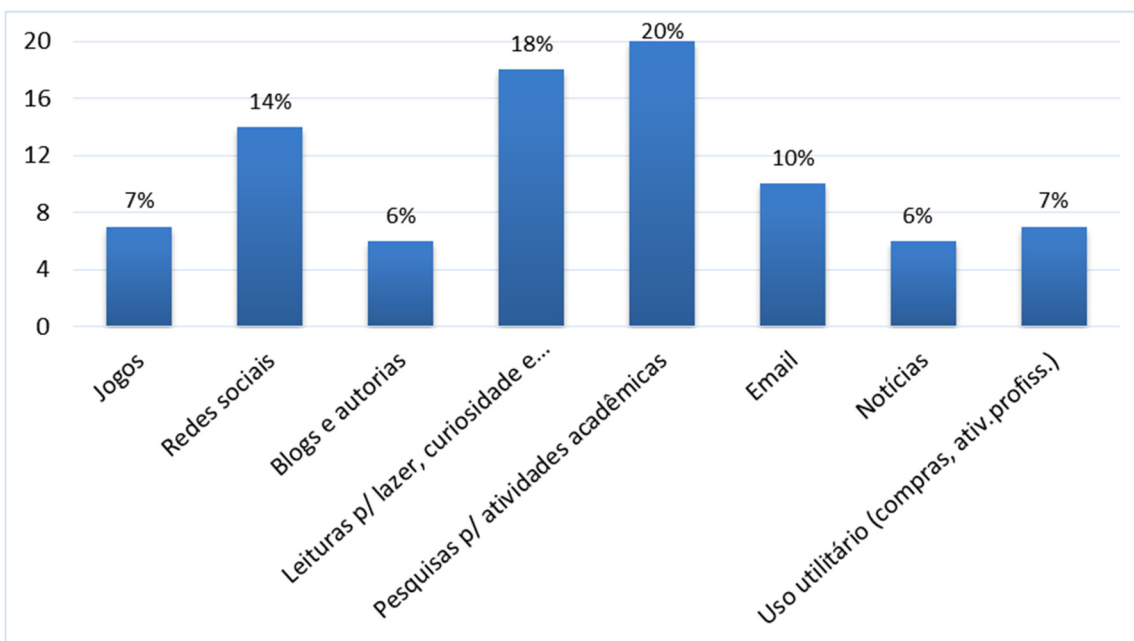


Gráfico 16 – Práticas de letramentos digitais (grupo focal com 10 universitários)



Fonte: A autora.



Os universitários destacaram que se apropriam das TDIC para suas pesquisas, estudos e leituras em geral, conforme destacado no Gráfico 15, complementando a informação já analisada na seção 4.1.4. O Gráfico 16 resulta de uma compilação das vezes em que os estudantes destacaram as TDIC como apoio para a realização das atividades acadêmicas. Essas informações são provenientes das narrativas, da entrevista e das gravações dos percursos de leitura realizadas pelos universitários. A partir das respostas obtidas nesses instrumentos, foram agrupados oito tópicos, destacando-se, dentre esses, a prática da leitura online para a realização das atividades acadêmicas.

Esses resultados estão associados ao momento e às construções identitárias com o ser acadêmico. De acordo com Fischer (2008, p.180), os letramentos referentes ao contexto acadêmico fazem referência “à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. Para Oliveira (2009), a concepção dos letramentos acadêmicos de acordo com os pesquisadores dos NLS, compreende os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária como práticas sociais. Nesse sentido, podem-se destacar os conhecimentos dos universitários adquiridos em outras práticas sociais sobre as TDIC para os estudos acadêmicos.

Nesse contexto acadêmico, as práticas de letramentos digitais fazem parte das práticas sociais de muitos universitários, uma vez que os letramentos digitais são como “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC” (BUZATO, 2009, p.22). A admissão no ensino superior exige dos estudantes uma série de novas capacidades e, também, uma nova postura, que envolve traços identitários relacionados com a forma de administrar as práticas de leitura e escrita.

A prática da leitura online passa a desempenhar outras funções quando os estudantes ingressam na universidade. Seguem os fragmentos das narrativas textuais que corroboram essa afirmação:

(50) Depois de entrar para a faculdade, **esse tipo de leitura foi muito mais produtivo, pois passei ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas** na internet, pois é uma forma muito válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas, [...]. U1.

(51) Atualmente, uso o computador e a internet de forma mais útil: **como meio de pesquisa para assuntos discutidos em aula**, para retirar dúvidas de ortografia, para me atualizar das notícias do mundo [...]. U4.

(52) Este tipo de leitura tem diversos motivos: Seja para algum jogo, estudo, instrumento de trabalho, livros por prazer ou diversão, letras de músicas etc. Além de tudo, **utilizo a leitura para me basear nas minhas escritas pessoais e produções para a universidade**. U6.

(53) Toda essa prática de leitura me auxiliou bastante, **obtive maior êxito nos meus trabalhos após utilizar a leitura online**. Logo me acostumei, e comecei a **ler vários textos em pouco tempo, assim facilitando a minha vida acadêmica**. U7.

A prática da leitura online sofre modificações para os estudantes em decorrência da sua identidade acadêmica. No excerto (50), U1 destaca que a leitura online passou a ser uma atividade muito mais produtiva depois de ingressar na universidade, *[...] passei ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet, [...]*. U1 sente a necessidade de ler textos do gênero acadêmico, assim como realizar pesquisas. Conforme Lea e Street (2006), “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 2006, p. 157). Essa nova forma de interagir com a aprendizagem e o conhecimento pode ser percebida nos discursos dos universitários, como por exemplo, no excerto (51), quando U4 destaca que utiliza as TDIC para realizar pesquisas dos assuntos discutidos em aula.

No excerto (52), U6 destaca a prática da leitura online para a realização das suas *[...] escritas pessoais e produções para a universidade*. Essa declaração vai ao encontro da afirmação de Rösing (2012), na qual os jovens praticam as atividades de leitura e escrita online para as tarefas solicitadas pela escola ou universidade, assim como para enviar ou receber mensagens, para ouvir música, jogar, comunicar-se pelas redes sociais. Essas práticas foram percebidas nos encontros realizados com os estudantes do grupo focal de pesquisa. Para U7, a

leitura online ajudou-o a ter “*maior êxito nos meus trabalhos*”, assim como a realizar a leitura de vários textos para os estudos acadêmicos (excerto 53). Esse aspecto pode estar relacionado com a disponibilidade dos materiais online.

Durante a entrevista individual (cf. Apêndice F), os universitários foram questionados se houve mudanças em relação ao uso das TDIC a partir do ingresso na universidade<sup>29</sup>. Como resultado, os estudantes destacaram que passaram a se preocupar mais com os sites e fontes de pesquisas, com a veracidade das informações. Nesse sentido, pode-se inferir que esse processo está tornando-os mais críticos. Seguem alguns excertos das entrevistas:

(54) Mudou em relação às pesquisas. Antes realizava pesquisas superficiais e não buscava encontrar fontes seguras e confiáveis. **Hoje em dia as pesquisas são mais aprofundadas e as informações são selecionadas de forma mais crítica.** U1.

(55) **Agora procuro acessar sites que me informe sobre assuntos referentes ao curso**, mas em contra partida tenho tido menos tempo para “estar no computador”, tanto que só uso num no trabalho, o meu em casa só ligo aos finais de semana, o que me mantém conectada durante os dias da semana é o smartphone. U3.

(56) Sim, **comecei a pesquisar artigos acadêmicos e eventos acadêmicos**, mudou o **foco de apenas diversão para o compromisso** de estudante. U4.

(57) Sim, bastante, preciso muito do computador e da internet para me **ajudar em muitos assuntos da faculdade**. Tanto para me **informar sobre as normas do curso, como para realizar as atividades**. U8.

No excerto (54), U1 destaca a preocupação em relação às fontes de pesquisa, em termos de serem mais *seguras e confiáveis*, assim como em relação à seleção de forma crítica. Dessa forma, U1 está construindo um processo de criticidade. Segundo Snyder (2008), no letramento crítico, os sentidos das palavras e dos textos não devem ser separados do momento sócio cultural em que são construídos. No letramento crítico, o aprendiz tem oportunidades para questionamentos e participa ativamente de seu processo educacional. Nesse sentido, Freire (1997) destaca a importância de os estudantes desempenharem um papel ativo na construção dos conhecimentos. A leitura online possibilita essa

---

<sup>29</sup> Pergunta da entrevista (cf. Apêndice F). 6. Tua relação com o computador, as tecnologias, mudou a partir do ingresso no curso?

construção para os universitários. U3 destaca no excerto (55), que atualmente pesquisa assuntos referentes ao curso. Já U4, no excerto (56), destaca que “[...] mudou o foco de apenas diversão para o compromisso de estudante”. U8, no excerto (57), destaca que necessita muito do computador conectado à internet para lhe auxiliar nos assuntos da universidade e na realização das atividades acadêmicas.

As TDIC passam a desempenhar outras funções e possuem outros sentidos para esse estudante, que tem consciência da importância de utilizar as TDIC de forma crítica para seus estudos acadêmicos. Essa construção de sentidos tem relações com as práticas de letramentos anteriores ao seu ingresso na universidade, às suas experiências com as TDIC, aos seus Discursos primários e secundários, que ajudam a construir o Discurso dominante exigido no ensino superior. Esses aspectos podem ser notados na declaração de U10:

**(58) Mudou no sentido de aperfeiçoar. O trabalho contínuo com as ferramentas traz experiência e automaticidade em algumas tarefas.** Por exemplo, não preciso mais ir verificar normas da ABNT para formatar um trabalho, já interiorizei a regra de tanto utilizar. A pesquisa mais **direta de temas na internet (aprender a utilizar palavras-chave), ou saber em qual canal buscar determinada informação, facilita o dia a dia** – ao invés de perder horas com uma tarefa que não sabemos cumprir, completamos em tempo bem mais curto por já saber como fazer. U10.

U10 destaca que seu ingresso no curso alterou “*no sentido de aperfeiçoar*” sua relação com as TDIC pois já desempenhava várias atividades antes de ingressar no curso. Além dessa afirmação, U10 também destaca, em sua narrativa textual (Anexo L), a leitura de artigos e livros, e o conhecimento das plataformas Scielo e Lattes. Também U10 afirma que aprendeu, durante o ensino médio, a não confiar em todo conteúdo disponibilizado na internet: “*Acredito que esse contato, desde cedo, me ajudou a ‘ler’ criticamente o que aparecia na tela do computador*”.

Esses contatos e experiências ajudam os estudantes na realização das atividades solicitadas pela universidade e na compreensão dos gêneros acadêmicos. A universidade, enquanto instituição educadora, tem expectativas de que seus estudantes consigam inserir-se nas práticas acadêmicas. Mesmo que não seja realizado um trabalho específico com as tecnologias, a universidade espera que os universitários utilizem as TDIC para diferentes atividades propostas, desde

a realização de pesquisas na internet, incluindo as produções textuais acadêmicas e a leitura dos gêneros acadêmicos. Como afirmam Fiad e Miranda (2014, p. 34), “[...] é preciso reconhecer que várias práticas acadêmicas perpassam o uso das TDIC”. O problema é que nem todos os ingressos nos cursos superiores tiveram experiências com as TDIC e um acompanhamento para desenvolver criticidade em relação ao uso de conteúdos disponibilizados na web, como teve U10 durante seu ensino médio. Nesse sentido, fica clara a importância de a universidade desenvolver práticas de letramentos digitais com seus estudantes, ainda mais em cursos de licenciatura. As próximas subseções trazem abordagens mais detalhadas de como os universitários se apropriam e utilizam as TDIC para seus estudos e produções acadêmicas.

#### **4.5.1 A realização das atividades acadêmicas pelos universitários do curso de Letras**

As práticas de leitura e escrita possuem relações com as experiências adquiridas nas interações sociais, em diferentes práticas e eventos em que os estudantes atuam. Quando eles ingressam na universidade, são expostos ao uso de novas e múltiplas linguagens, novos gêneros discursivos e Discursos próprios, específicos do meio acadêmico. Nesse sentido, foi investigado, na voz dos universitários, como eles realizam as atividades acadêmicas. Os dados apresentados e analisados nessa seção são compilados a partir das declarações dos universitários durante a realização da entrevista/debate (cf. Apêndice E).

Os universitários declararam que costumam pesquisar em outras fontes, principalmente na internet, antes de iniciarem as suas produções acadêmicas. Seguem os depoimentos dos estudantes sobre como costumam realizar as atividades acadêmicas:

(59) Primeiramente faço uma leitura detalhada da proposta para o trabalho, se existir a possibilidade de **pesquisar na internet sobre o assunto, pesquiso** e em seguida começo a minha produção textual. U1.

(60) Após o professor dar o tema, assunto, **pesquisei mais sobre o assunto na internet**, então junto o conhecimento e **faço um esquema de anotações** e depois inicio o texto, se precisar vou inserindo citações no texto. U3.

(61) Em geral, uma das primeiras ações após receber a proposta de um trabalho a ser realizado extraclasse **é pesquisar na internet um pouco mais sobre o assunto ao qual se refere a atividade**. Em se tratando de um livro, **sempre gosto de ler a resenha apresentada por outras pessoas**, até para me inteirar e compreender melhor do que se trata o livro. **Na sequência, após a leitura do livro/texto, passo a elaborar a resenha ou resumo**. Gosto de destacar pontos que acho importantes ao longo a leitura, o que facilita a elaboração do resumo/resenha. U6.

(62) Costumo realizar produções escritas **procurando informações nos sites do respectivo assunto**, e caso não ache **vou até uma biblioteca**. U7.

Os excertos acima destacam que os universitários costumam pesquisar na internet, antes de realizarem as suas produções acadêmicas. Esse aspecto está relacionado à vivência dos estudantes com as TDIC nas distintas práticas sociais de que participam. Segundo Street (2010 a), ler e escrever representam, em qualquer contexto, uma questão de poder e autoridade. Esse aspecto apontado pelo autor evidencia que, na universidade, os estudantes vão construindo seus saberes e utilizam seus Discursos primários e secundários para se inserirem em práticas de letramento dominante (GEE, 2001; FISCHER, 2007), tão características da esfera acadêmica. Conforme as declarações dos estudantes, constata-se que eles possuem consciência de que as TDIC podem ajudá-los a pensar sobre a escrita e a aprendizagem de diferentes modos. Além disso, a praticidade, a rapidez e o acesso à diversidade de informações proporcionada pela internet, também contribui para que a web seja a primeira escolha na realização de pesquisas.

Os estudantes organizam-se de diferentes modos para realizarem as suas produções. Além de realizar primeiramente pesquisas na internet, U3 menciona no excerto (60): *[...] faço um esquema de anotações e depois inicio o texto*. Realizar leitura sobre o assunto, produzir esquemas para ajudar na organização das ideias e conseguir produzir o texto, é uma maneira que U1 usa para suas produções (conforme excerto 59). No excerto (61), U6 destaca: *[...] sempre gosto de ler a resenha apresentada por outras pessoas, até para me inteirar e compreender melhor do que se trata o livro. Na sequência, após a leitura do livro/texto, passo a elaborar a resenha ou resumo*". Esse estudante realiza a leitura de resenhas para sentir-se mais seguro. Antes de produzir a sua, sente a necessidade de entender como funciona o gênero em outras produções desse mesmo tipo. A realização de

leituras de resenhas é viabilizada pelo fato de U3 utilizar as TDIC, por acessar os textos via web para seus estudos. Talvez fosse mais difícil encontrar resenhas impressas em uma biblioteca pelo fato de o estudante não conhecer os mecanismos de buscas em periódicos impressos, ou simplesmente pela sua inexistência. A esse respeito, Moita Lopes (2010) destaca que a web tem o papel de difundir novos modos de escrita, de leitura e de acesso à informação e, por conseguinte, também, novos espaços para divulgação de vozes e discursos. Por meio do acesso à web e do uso das tecnologias digitais, é possível estabelecer uma conexão entre os estudos, nesse caso, em espaço acadêmico, para ajudar nas produções textuais, conforme destacado por esses universitários.

U7, no excerto (62), destaca que, após pesquisa na internet, caso não encontre informações sobre o assunto que necessita: “[...] vou até uma biblioteca”. A partir dessa declaração, pode-se inferir que os universitários, mesmo utilizando a internet como fonte de pesquisa em um primeiro momento, possivelmente frequentam e realizam pesquisas também na biblioteca. As TDIC funcionam como apoio nos estudos e na realização das produções textuais, entretanto não anulam os materiais impressos presentes nas bibliotecas. Assim, cada estudante busca formas de conseguir realizar as produções acadêmicas, agrupando meios digitais aos impressos, realizando uma integração entre as práticas de letramentos digitais e as práticas de letramentos acadêmicos. Segundo Kerin (2010), as práticas de letramentos em uma era digital demandam uma pedagogia diferente em relação à aprendizagem, inserindo novas práticas e não anulando as antigas. Como por exemplo, a prática de leitura online e a produção de textos multimodais.

Quando instigados a se manifestar sobre as dificuldades apresentadas para a realização das produções acadêmicas, especialmente dos gêneros acadêmicos, resumos e resenhas, os universitários não declararam muitas dificuldades. Apenas dois participantes do grupo focal de pesquisa declararam que possuem algumas dificuldades, destacando-se o fato de que o estudante U6 teve contato com as TDIC durante a adolescência e U8 apenas quando adulto. Isso pode justificar o fato desses estudantes apresentarem algumas dificuldades ou demorarem mais em encontrar meios de inserir-se na esfera acadêmica do que os demais colegas que iniciaram suas interações com as TDIC desde a infância com incentivo dos pais. Seguem os depoimentos:

(63) No início do curso encontrei **algumas dificuldades**, principalmente as relacionadas com **a produção textual em sala de aula**, eu não sabia sobre **muitos assuntos que pediam para eu escrever**. Hoje já consigo escrever, mas ainda tenho um **pouco de dificuldade para produzir resenhas**. U8.

(64) Alguma dúvida sempre aparece, mas aí **converso com a professora e ela logo esclarece a questão ou até pergunto para um colega**. U6.

U8 destaca que teve dificuldades no início do curso em relação às produções textuais solicitadas em sala de aula e atribui esse fato ao desconhecimento dos assuntos para realizar as produções. Vale destacar que U8 teve contato efetivamente com as TDIC quando adquiriu seu computador pessoal, ao ingressar na universidade, já em idade adulta. Ao entrarem na universidade, os estudantes podem apresentar dificuldades em relação ao domínio acadêmico. U6, por exemplo, destaca que resolve as dúvidas perguntando para a professora ou colegas. Segundo Oliveira (2009), os universitários precisam ser socializados no Discurso acadêmico, o que não acontece de forma imediata, uma vez que, para o estudante, esse domínio faz parte de um novo Discurso, necessita interagir com uma nova linguagem social. Para Moita Lopes (2012), os letramentos estão relacionados com as práticas e identidades sociais em que os participantes estão engajados, como esses estudantes, em esfera universitária. Nesse mesmo sentido, Lea e Street (2006, p. 157) destacam que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. A próxima subseção destaca os percursos de leitura online dos universitários para a realização de uma atividade acadêmica.



#### **4.5.2 Percursos de leitura online para a realização de uma atividade acadêmica**

Esta subseção destaca as observações realizadas durante as gravações dos percursos de leitura online dos universitários para os estudos acadêmicos, por meio do software Camtasia Studio. A convergência atual possibilita novos estilos online, de ser, de estar e de intervir no ciberespaço, segundo Canclini (2009). Além desses, pode-se acrescentar que surgem novos meios de estudar, de pesquisar, de adquirir conhecimento e, também, de realizar as atividades solicitadas pelas instituições de ensino, desde a educação básica até a superior. A convergência digital, cada vez mais, congrega inúmeras possibilidades, como por exemplo, tirar fotos, fazer vídeos e enviar, quase de forma instantânea, para outras pessoas. Nessa convergência de mídias e recursos digitais, destacam-se as práticas de letramentos digitais, das quais os percursos de leitura online são parte integrante.

A leitura online/navegação implica novos desafios ao leitor pelo fato de ele ter a tarefa de trilhar seus percursos de navegação e construir sentidos durante os trajetos estabelecidos. Pesquisas realizadas por diversos autores (COSCARELLI; COIRO, 2014; TAVARES, 2010; RIBEIRO 2008; HENRY, 2006; LEU; KINZER; COIRO 2003; CAMMACK, 2004; SCHMAR-DOBLER, 2003) destacam que a leitura online demanda competências e habilidades diferentes da leitura realizada em suporte impresso. Tais competências estão relacionadas com os conhecimentos prévios do motor de busca na web e às múltiplas e complexas escolhas que o leitor tem de fazer para construir o seu percurso de leitura. Para a realização das análises dos percursos de leitura online dos universitários participantes do grupo focal de pesquisa, têm-se como parâmetro as estratégias de navegação destacadas por Coiro (2009), Tavares (2010); Melão e Balula (2012). O quadro a seguir sintetiza as estratégias estabelecidas por esses autores.

Quadro 15 - Estratégias de navegação propostas pelos teóricos

| Teóricos              | Estratégias de Navegação   |
|-----------------------|--|
| Melão e Balula (2012) | a) Conhecimento da estrutura informacional da web<br>b) Conhecimento dos motores de busca  |
| Tavares (2010)        | a) Manipulação – operar e explorar as ferramentas para navegar online<br>b) Apropriação – conseguir administrar as informações disponíveis na rede.<br>c) Interpretação – entender a informação nova e estabelecer relações                |
| Coiro (2009)          | a) Propósitos que incluam soluções de problemas e atividades colaborativas<br>b) Posicionamento crítico para validar a informação online<br>c) Respostas autênticas após a leitura – participações em e-mails, fóruns, salas de bate-papo. |

Fonte: A autora.

Para o estudo dos percursos de leitura, os estudantes receberam a tarefa via e-mail. Assim, foi possível observar o momento em que eles acessaram o e-mail da turma e leram o enunciado da atividade enviada pelo professor da disciplina. A atividade consistia em os universitários selecionarem uma imagem virtual, relacionando-a com os fatores de textualidade, previamente estudados em aula. Neste encontro, estavam presentes sete universitários do grupo de dez. Quatro estudantes, após lerem o e-mail com a proposta, iniciaram suas produções, e os demais realizaram pesquisas sobre o assunto em diferentes sites. No entanto, apenas dois estudantes, U1 e U2, concluíram a atividade durante a gravação dos percursos de leitura no encontro. O quadro a seguir sintetiza informações dos percursos de leitura online dos universitários.

Quadro 16 – Síntese dos percursos de leitura online

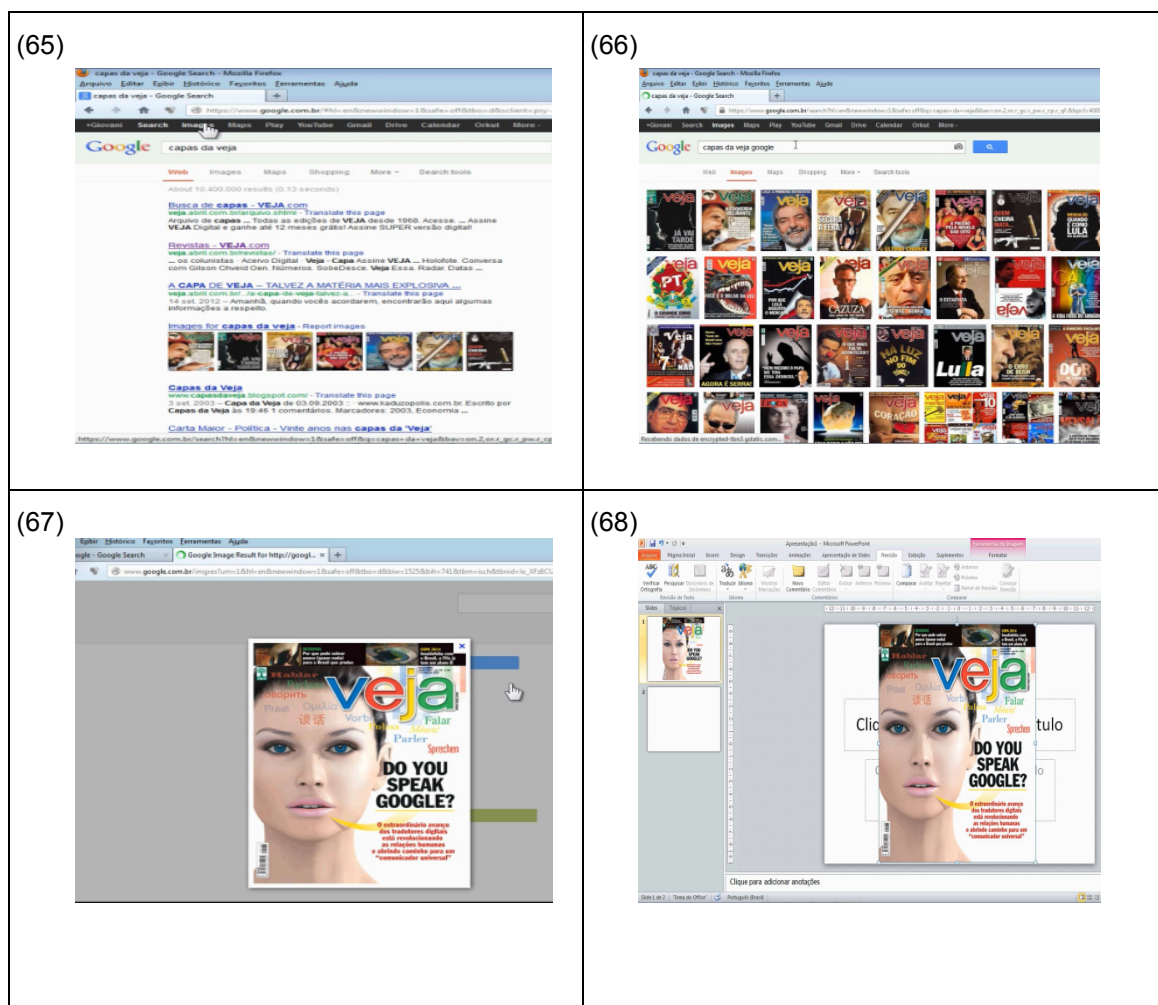
| Univ. | Tempo de navegação | Percursos de navegação   | Resultado final  |
|-------|--------------------|--|--|
| U1    | 8min 45s           | Acesso ao e-mail da turma.<br>Leitura dos slides enviados por e-mail.<br>Pesquisa por capas da revista Veja no Google.<br>Navegação em três páginas com imagens de capas da revista Veja.<br>Seleção de uma imagem.<br>Elaboração dos slides no PowerPoint.<br>Acesso ao e-mail.<br>Download do exemplo enviado pelo professor.<br>Confecção dos slides. | Apresentação em PowerPoint com dois slides: um com a imagem selecionada e outro com os fatores de textualidade |

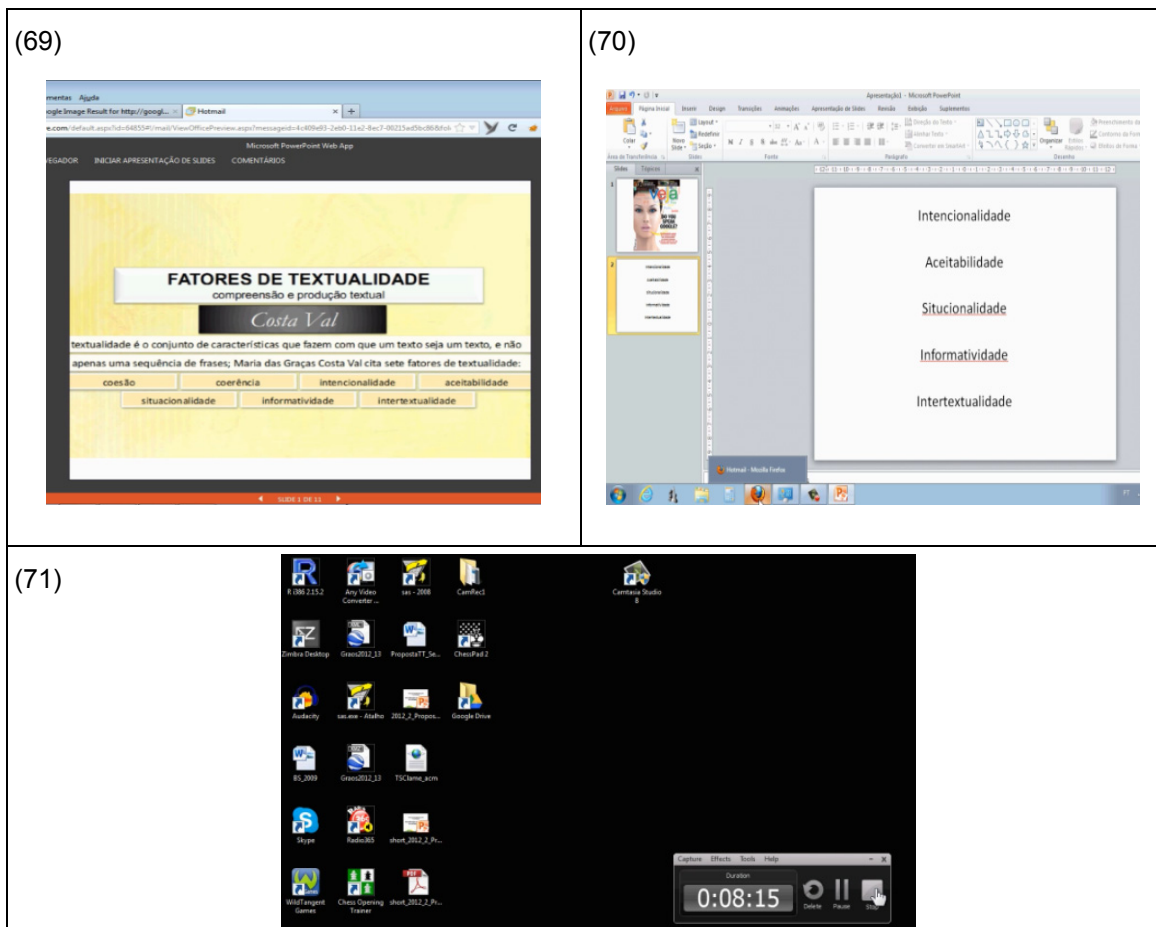
|    |           |   |   |
|----|-----------|---|---|
| U2 | 19min 20s | Acesso ao e-mail da turma.<br>Pesquisa por capa da revista Veja Zuckerberg.<br>Seleção da imagem.<br>Elaboração dos slides no PowerPoint<br>Navegação por três sites e 5 links sobre a reportagem da capa selecionada.<br>Acesso ao e-mail da turma.<br>Download do exemplo enviado pelo professor.<br>Confecção dos slides.  | Apresentação em PowerPoint com quatro slides: capa, imagem, fatores de textualidade e agradecimento     |
| U3 | 13min 20s | Acesso ao e-mail da turma.<br>Pesquisa no Google por capas da Veja.<br>Navegação em 5 páginas sobre capas da revista Veja.<br>Visualização de 9 capas da Veja.<br>Elaboração dos slides no PowerPoint.<br>Inserção das imagens selecionadas no PowerPoint.  | Apresentação em PowerPoint com dois slides: cada um com uma imagem selecionada                          |
| U4 | 13min 8s  | Acesso ao e-mail da turma.<br>Acesso ao site de músicas.<br>Seleção de uma música para ouvir.<br>Pesquisa no Google – Fatores de textualidade.<br>Escolha do terceiro link.<br>Realização da leitura.<br>Acesso ao e-mail pessoal.<br>Leitura de e-mails.<br>Resposta de três e-mails.<br>Pesquisa no Google - Fatores de textualidade.<br>Escolha do primeiro link.<br>Realização da leitura<br>Retorno à página inicial de pesquisa.<br>Acesso ao segundo link sobre fatores de textualidade.<br>Realização da leitura do texto em pdf. | Não realizou a apresentação em PowerPoint – pesquisou sobre os fatores de textualidade                  |
| U5 | 16min 35s | Acesso ao e-mail da turma.<br>Pesquisa no Google por capas da Veja.<br>Clique em imagens.<br>Navegação por seis páginas das imagens.<br>Seleção de uma capa da Veja.<br>Elaboração do slide PowerPoint.<br>Inserção da imagem selecionada.<br>Digitação do título e criação de três slides sobre os fatores de textualidade.<br>Salva o slide.<br>Acesso ao e-mail pessoal.<br>Envio de atividade.  | Realização de um slide no PowerPoint com a imagem selecionada e citação de três fatores de textualidade |
| U7 | 17min 25s | Acesso ao e-mail da turma.<br>Acesso ao e-mail pessoal.<br>Leitura dos e-mails.<br>Retorno de dois e-mails.<br>Pesquisa no Google por apresentações em PowerPoint sobre fatores de textualidade.<br>Acesso a 3 sites.<br>Visualização de um vídeo do Youtube sobre os fatores de textualidade.<br>Visualização de 3 apresentações em pdf sobre fatores de textualidade.   | Não realizou a apresentação em PowerPoint – pesquisou sobre os fatores de textualidade                  |
| U9 | 20min 30s | Acesso ao e-mail da turma.<br>Leitura do enunciado da atividade.<br>Acesso ao e-mail pessoal.<br>Leitura dos e-mails.<br>Retorno de três e-mails.<br>Pesquisa no Google em 4 sites sobre os fatores de textualidade.<br>Pesquisa por “fatores da textualidade e blogs”.<br>Leitura do blog sobre o assunto.   | Não realizou a apresentação em PowerPoint – pesquisou sobre os fatores de textualidade                  |

Fonte: A autora.

Conforme a síntese apresentada no Quadro 16, os universitários não realizaram a tarefa proposta pela disciplina de Produção da Leitura e Escrita II por completo. Apesar de os estudantes U1 e U2 terem pesquisado e selecionado as imagens e, após, terem feito sua inserção no PowerPoint, a apresentação ficou incompleta, sem estabelecer relações entre as imagens selecionadas e o conteúdo estudado. A seguir, será apresentada a descrição e a análise dos percursos individuais de cada estudante com imagens retiradas da tela das gravações do software Camtasia Studio. A Figura 12 sintetiza o percurso de leitura de U1 durante a realização da atividade.

Figura 12 – Percurso de leitura online de U1





Fonte: A autora.

U1 digitou no Google “capas da veja”, em seguida clicou em imagens, conforme excerto (65). Na sequência, abriu várias imagens, rolou a página e clicou no mouse por três vezes, realizando *scroll* da página, segundo excerto (66). Em seguida, observou as imagens e fez a escolha da capa da revista Veja, edição 2163, nº 18, 05 de maio de 2010. O título era “*Do You Speak Google?*”, informações presentes no excerto (67). Na sequência, U1 minimizou a página do navegador, abriu o PowerPoint e inseriu a imagem, conforme apresentado no excerto (68). Depois, minimizou o PowerPoint, voltando ao navegador da internet. Acessou novamente o e-mail da turma e realizou download do exemplo enviado pelo professor da disciplina. Abriu e observou os slides do professor, conforme excerto (69). Em seguida, clicou em cada um e leu pausadamente os 11 slides. Após, retornou à apresentação inicializada no PowerPoint e deu continuidade à sua realização, segundo excerto (70).

Percebeu-se que U1, enquanto digitava os fatores de textualidade na sua apresentação, voltava a olhar o modelo enviado pelo professor, repetindo essa ação a cada item que inseria em seu slide. Após o término de sua produção, U1 salvou-a na área de trabalho (desktop) do computador. Na sequência, acessou seu e-mail e enviou a atividade. Depois, retornou ao desktop e apagou o arquivo. Também, voltou ao navegador e fechou todas as abas de navegação abertas. Após, clicou em Stop, no software Camtasia Studio, para encerrar a gravação, conforme excerto (71), totalizando 8 minutos e 15 segundos.

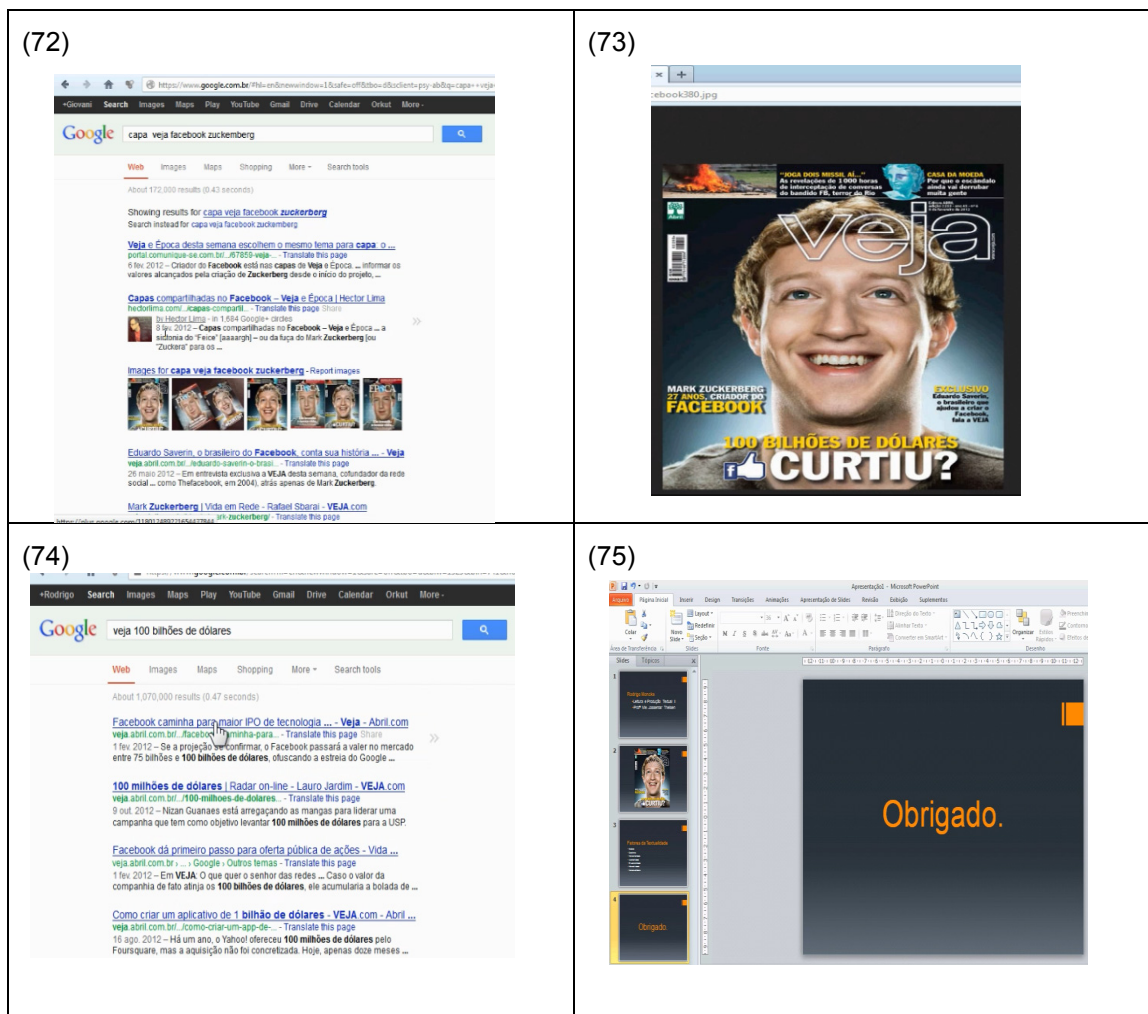
A escolha feita por U1 da imagem que contém a frase “*Do You Speak Google?*” pode ter relação com seus traços identitários pessoais, motivo(s) pelo(s) qual(is) escolheu essa capa da revista. Um aspecto observado foi o fato de que, após a gravação do percurso de leitura online, U1 foi pesquisar a reportagem da revista, da qual tinha escolhido a capa e realizado a leitura. Ele sentiu a necessidade de entender mais sobre o assunto, uma vez que os estudantes teriam que apresentar as suas produções em aula para colegas e professor.

De acordo com as estratégias de navegação de Melão e Balula (2012), sobre o conhecimento da estrutura informacional da web e dos motores de busca, percebeu-se que U1 realiza com domínio essas estratégias. Assim como as estratégias propostas por Tavares (2010), sobre as maneiras de operar e manipular as ferramentas para navegação online.

O modo como U1 realizou a sua produção, baseado no modelo proposto pelo professor, pode estar relacionado ao hábito presente em muitas práticas pedagógicas, em que os alunos seguem os mesmos parâmetros. Outra possibilidade, é pelo fato de U1 querer resolver logo a tarefa, resumindo sua apresentação a dois slides (o primeiro mostrando a capa da revista e o segundo apresentando os fatores de textualidade), sem preocupação de explicitar a relação entre os fatores e a imagem selecionada.

U2 foi mais específico na escolha da sua imagem. Infere-se que ele já tinha conhecimento da capa da revista que desejava usar em sua produção. Segue a Figura 13, com as observações realizadas durante os percursos de leitura online de U2.

Figura 13 – Percursos de leitura online de U2



Fonte: A autora.

U2 acessou o site de pesquisa Google e digitou “capa veja Facebook zuckemberg<sup>30</sup>”, conforme excerto (72). Na sequência, selecionou uma imagem, excerto (73). Depois, minimizou o site de busca, abriu o programa PowerPoint e colou a imagem escolhida da web. Na sequência, U2 voltou ao navegador, abriu uma nova página na web e digitou “veja 100 bilhões de dólares”, conforme excerto (74). Acessou o primeiro link e leu toda a reportagem. Após, clicou em mais três links e realizou a leitura das reportagens. Na sequência, acessou seu e-mail novamente e leu o e-mail do professor referente à atividade de produção textual II. Deixou minimizado e voltou à produção dos slides no PowerPoint.

<sup>30</sup> Embora o usuário tenha digitado incorretamente o nome do fundador do Facebook, o motor de busca fez a correção automaticamente, apresentando o nome correto.

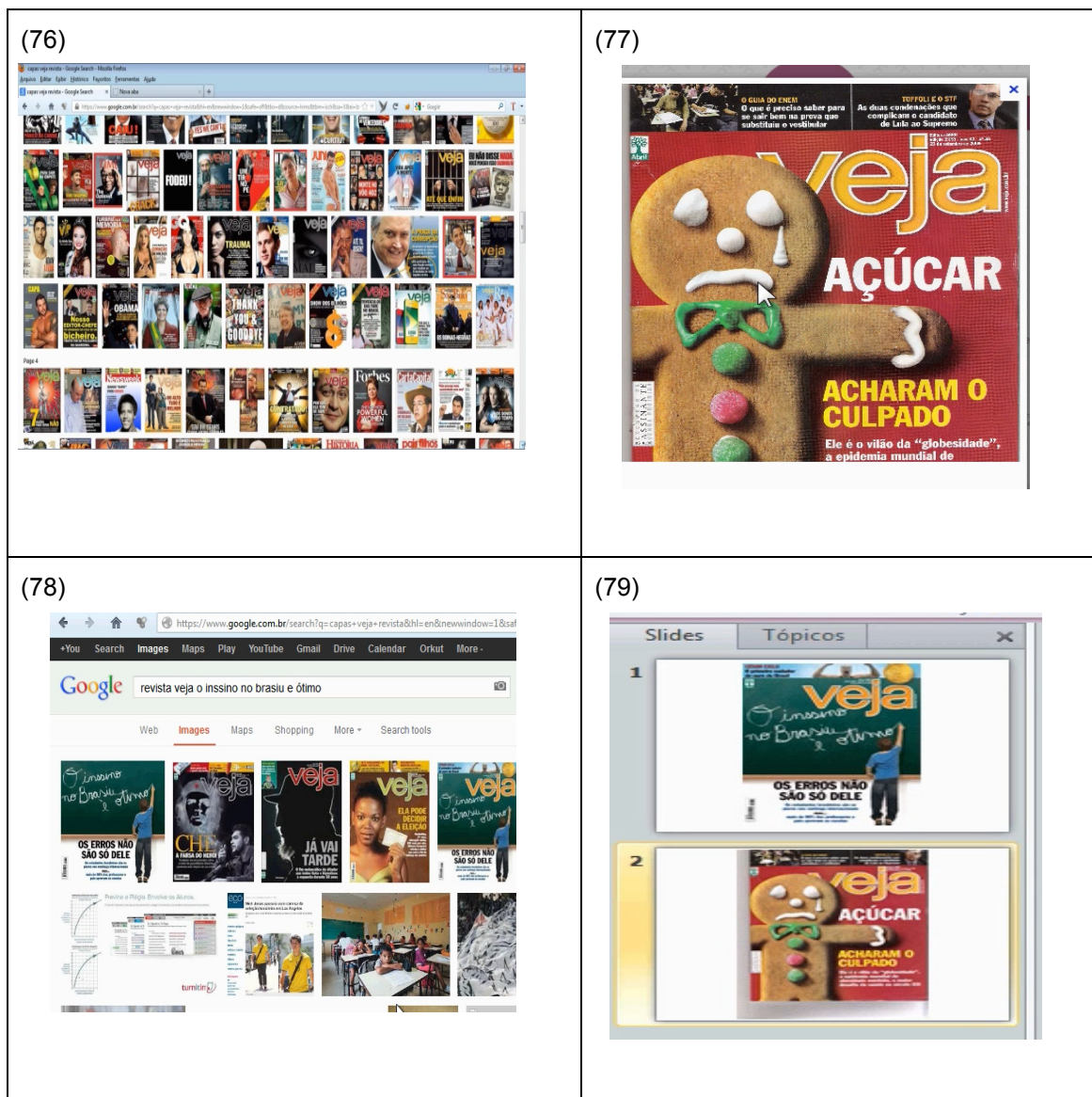
Nos aspectos de produção dos slides, ao comparar-se os produzidos por U1, que realizou apenas dois, com os produzidos por U2, percebe-se que este preocupou-se mais com detalhes. Por exemplo: escolheu um fundo para os slides, produziu um slide com os dados de identificação, assim como inseriu um para agradecimentos no final da apresentação, conforme excerto (75). Após concluir os slides, U2 visualizou-os, voltou ao modelo enviado pelo professor e conferiu os fatores da textualidade. Em seguida, salvou a sua apresentação e enviou para seu e-mail. O tempo de realização da navegação e produção dos slides de U2 foi de 19 minutos e 20 segundos, enquanto U1 realizou a atividade em 8 minutos e 15 segundos, não tendo lido a reportagem sobre a escolha da capa da revista durante a realização da atividade, e sim após o término da sua produção textual.

Pode-se afirmar que U2 assumiu uma posição mais crítica para realizar a sua atividade do que U1. Segundo Coiro (2009), é importante o navegador ter um posicionamento crítico para validar as informações online, realizando/incluindo a pesquisa do mesmo assunto em diferentes sites. Esse aspecto pode ser observado nos percursos de leitura de U2, que acessou três links e leu as reportagens sobre o mesmo assunto, acessando até outros links na reportagem e voltando ao texto inicial. Os percursos de leitura online de U2 podem ser relacionados com a proposição dos teóricos Lankshear e Knobel (2007) sobre práticas de letramentos digitais, nas quais o sujeito necessita compreender e estabelecer relações entre seus conhecimentos anteriores, a partir de uma gama de informações disponíveis na web.

Os estudantes U3 e U5 iniciaram as suas produções, no entanto, não concluíram durante a gravação dos percursos de leitura online. Eles chegaram alguns minutos após o encontro ter iniciado, e o tempo de gravação de seus percursos de leitura online foram bem próximos: de U3 foi 13 minutos e 20 segundos, e de U4 foi 13 minutos e 8 segundos. Segue a Figura 14, com algumas imagens dos percursos de leitura online de U3.



Figura 14 – Percursos de leitura online de U3



Fonte: A autora.

U3 digitou no Google “capas da Veja”, em seguida clicou em imagens e pesquisou em 5 páginas, conforme ilustração no excerto (76). No total, clicou e observou 9 capas da revista Veja, dentre as quais realizou a escolha de duas. A primeira escolhida foi sobre “Açúcar”, segundo o excerto (77). Para escolher a segunda capa, U3 digitou no Google as palavras “revista veja o inssino no brasuiu e ótimo”, conforme o excerto (78). Infere-se que U3 já tinha conhecimento dessa edição, pois, após carregar a imagem, já selecionou e transferiu para sua apresentação em PowerPoint.

No excerto (79), visualizam-se dois slides com as duas capas selecionadas por U3. Pode-se inferir que U3 escolheu duas capas para, depois, decidir sobre qual iria realizar a sua produção. De acordo com Tavares (2010), U3 não conseguiu se apropriar completamente das informações disponíveis na web, pelo fato de ficar bastante tempo navegando para escolher as imagens e por ter escolhido duas. A realização da proposta da atividade foi cumprida em parte. Destaca-se a importância de navegar com propósito e tomar decisões durante os seus percursos de navegações para atingir seus objetivos, conforme propõem Melão e Balula (2012).

O estudante U5 realizou um percurso de leitura online semelhante ao de U3. Digitou no Google “capas da veja”, em seguida clicou em imagens e pesquisou em 6 páginas, conforme excerto (80). Clicou em 11 capas de revistas e escolheu uma, de acordo com o excerto (81). Após, inseriu a imagem no PowerPoint, digitou como título “Aspectos do Texto” e adicionou alguns fatores da textualidade no slide. Também, U5 enviou o início da sua atividade para seu e-mail. Na sequência, encerrou o seu percurso de navegação. Segue a Figura 15 com duas ilustrações do seu percurso.

Figura 15 – Percursos de leitura online de U5

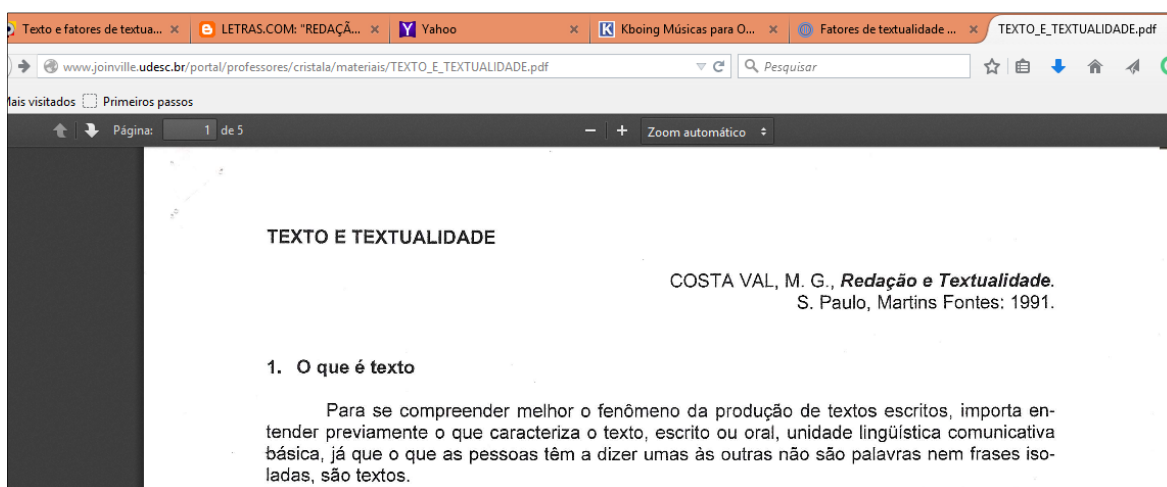


Fonte: A autora.

A partir das estratégias de navegação de U5, percebe-se que ele tem conhecimento da estrutura de como navegar e buscar informações na web para realizar uma atividade específica, assim como dos motores de busca, destacados por Melão e Balula (2012). No entanto, U3 não realizou a sua produção por completo, apenas iniciou-a.

Os universitários U4, U7 e U9 também estavam presentes no encontro e seus percursos de leitura online também foram gravados. Entretanto, diferentemente dos demais colegas, eles pesquisaram sobre o assunto mas não realizaram a produção em PowerPoint durante as gravações. O estudante U4 sentiu-se bem à vontade, acessou um site de músicas online, escolheu uma para ouvir, enquanto realizou a pesquisa dos fatores de textualidade em quatro sites. Também permaneceu com a página do seu e-mail aberta. O tempo da gravação de U4 foi de 19 minutos e 20 segundos. A figura abaixo apresenta as abas em que U4 navegou durante a gravação do percurso de leitura.

Figura 16 – Abas de navegação de U4

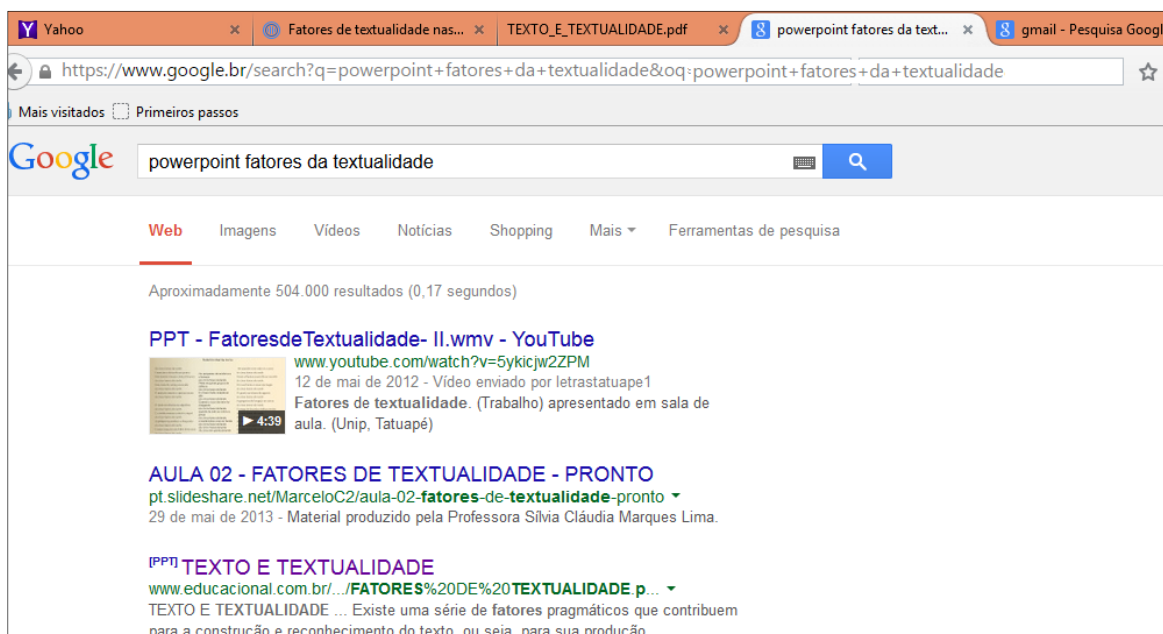


Fonte: A autora.

U7 acessou dois e-mails: um referente às atividades da disciplina (e-mail da turma) e outro pessoal. Após, iniciou sua navegação na web e permaneceu com as páginas dos e-mails abertas. Além de digitar o assunto no site de busca, percebeu-se que U7 pesquisou de modo diferente dos demais participantes do grupo, ao digitar “PowerPoint fatores da textualidade” no Google. Esse aspecto pode estar relacionado com o exemplo enviado pelo professor, o qual consistia em uma

apresentação no PowerPoint. Como resultado da sua pesquisa, ele abriu um link com um vídeo no Youtube sobre os fatores da textualidade, assistiu todo o vídeo, também abriu mais 3 links sobre o mesmo assunto com apresentações em *pdf* e realizou a leitura dos textos. O tempo da gravação de U7 foi de 17 minutos e 15 segundos. Segue uma imagem que ilustra seus percursos de navegação.

Figura 17 – Abas de navegação de U7



Fonte: A autora.

U9 realizou procedimentos e estratégias de navegação online semelhantes aos de seus colegas. No entanto, ele diferiu dos demais ao pesquisar por blogs sobre o conteúdo “fatores de textualidade”. Após já ter realizado a pesquisa em quatro sites sobre o assunto, digitou “fatores da textualidade e blogs”. A imagem abaixo ilustra as abas de navegação online de U9 e o blog sobre o assunto de sua pesquisa.

Figura 18 – Abas de navegação de U9



Fonte: A autora.

Após as gravações dos percursos de leitura online dos universitários, pode-se constatar que eles têm conhecimentos de como pesquisar e explorar as ferramentas básicas de buscas online. Os estudantes realizaram as suas pesquisas utilizando diferentes estratégias, por exemplo, U7 digitou “PowerPoint fatores da textualidade” e U9, “fatores da textualidade e blogs”. De acordo com as estratégias de navegação estabelecidas por Tavares (2010), os estudantes conseguem explorar as ferramentas para navegar na web e estabelecer relações, assim como resolver problemas ou uma atividade, como é destacado por Coiro (2009).

Apesar de os universitários não terem desenvolvido a atividade em sua plenitude, eles fazem uso das TDIC para realizar as atividades solicitadas pela universidade. Isso pôde ser verificado durante a realização da produção textual com as TDIC, que foi produzida no PowerPoint, envolvendo pesquisa de imagens, seleção e interpretação da imagem selecionada associada ao conteúdo estudado em aula, além de pesquisas sobre os fatores de textualidade. Os universitários acionam conhecimentos de outras esferas para a realização das atividades acadêmicas. Esse aspecto pode ser observado, principalmente, nos percursos de leituras de U2, que pesquisou pelo nome da revista Veja. Pressupõe-se que ele já teria informações de uma matéria sobre o criador do Facebook na Veja (excerto 73); então, leu a reportagem da capa referente à imagem e realizou a atividade

solicitada. Segundo Fischer (2007), os discursos primários e secundários misturam-se no processo de formação dos sujeitos. Nesse sentido, percebeu-se uma hibridização dos conhecimentos das TDIC e dos discursos primários e secundários para a realização da produção textual. Isso sugere que no mundo contemporâneo as fronteiras entre os discursos primário e secundário podem estar desaparecendo.

A análise dos dados nesta subseção indica que as TDIC funcionam como apoio e suporte às práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico, colaborando para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Estes resultados podem contribuir para que a universidade, cada vez mais, insira orientações ao uso das TDIC, como apoio para as produções e práticas acadêmicas, em que os estudantes não fiquem presos a modelos expostos pelos professores. Indo mais além, que a universidade, ao solicitar uma produção em meios digitais, oriente os universitários a serem, sentirem-se e assumirem-se como produtores ativos dos processos de aprendizagem, como eles são em outros meios/modos fora das tarefas solicitadas pela universidade.

A próxima subseção destaca a percepção dos estudantes em relação às práticas desenvolvidas pela universidade.

#### **4.5.3 A inserção dos universitários nas práticas acadêmicas**

As múltiplas práticas de leitura e escrita compreendem e envolvem processos individuais e conhecimentos originados em distintas práticas sociais. Nessa perspectiva, espera-se que os universitários desenvolvam suas identidades acadêmicas, para atender, de um modo eficaz, às atividades necessárias para a sua formação, e, assim, perceberem-se efetivamente inseridos na esfera universitária. Com base nesse enfoque, investigou-se a percepção dos estudantes quanto a sua inserção nas atividades de leitura e escrita, principalmente quanto aos gêneros acadêmicos resenha e resumo. Seguem as declarações obtidas na entrevista/debate, (cf. Apêndice E, questões 2<sup>31</sup> e 3<sup>32</sup>).

---

<sup>31</sup> Vocês estão satisfeitos com as atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso?

<sup>32</sup> No semestre anterior, vocês cursaram a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I, na qual foi desenvolvida a produção de resenhas e resumos. Quais foram as dificuldades encontradas para a realização dessas atividades? Pesquisaram na internet para as suas realizações?

(82) **Sim**, pois todas **as atividades são vinculadas com o nosso dia a dia**, assuntos que estamos vendo na TV ou na internet, **isso ajuda para escrever nossos textos dissertativos**. Geralmente as propostas de atividades são ministradas em sala de aula, o que facilita para tirar dúvidas com a professora e ajuda dos colegas. **Acho que não tive dificuldades**, sempre leio os assuntos da aula em casa, **pesquisei algumas resenhas na internet para fazer a última**, que valia bastante nota. U1.

(83) **Sim**, ao optar por Letras já estava mais ou menos ciente do quanto iríamos escrever (mas o número de atividades foi maior que o esperado), **e as atividades de leitura e escrita são ótimas, nos fazem pensar e por nossas ideias em questionamento**, muito legais mesmo. Quase sempre gosto e consigo entender os assuntos para fazer outros textos. **Mas, para fazer as resenhas que precisei pesquisar e ver outras, modelos, sabe**. U3.

(84) **Sim**, até por estar fazendo parte de vários projetos que requer leitura e escrita. U4.

(85) **Sim, me sinto inserida**. Na realidade, a maioria das atividades é na verdade uma prática comum para mim, uma vez **que trabalho diretamente na elaboração de textos, através de relatórios e projetos**. Não tive dificuldades para fazer as resenhas e resumos. U5.

Os estudantes destacaram que se sentiram inseridos nas atividades de produções textuais realizadas no semestre anterior da pesquisa. Um dos motivos dessa inserção pode ser pelo fato de as atividades desenvolvidas terem, de certa forma, alguma relação com o contexto desses estudantes participantes da pesquisa. No excerto (82), U1 afirma “[...] *as atividades são vinculadas com nosso dia a dia, estamos vendo na TV ou na internet [...]*”. U1 conseguiu estabelecer relações entre os assuntos solicitados para a realização das produções e os assuntos que estavam presentes no seu cotidiano, tendo esse aspecto ajudado-o em suas produções. Também, U1 destaca, “[...] *pesquisei algumas resenhas na internet [...]*”. Mesmo que U1 conhecesse o assunto, precisou pesquisar e ler outras resenhas para entender seu funcionamento. Essa afirmação também é destacada por U3, no excerto (83) “[...] *Mas, para fazer as resenhas que precisei pesquisar e ver outras, modelos [...]*”. Por meio dessas declarações, percebe-se que os estudantes buscam formas variadas de conseguir produzir o Discurso dominante exigido na universidade.

Já U5 destaca, no excerto (85), “[...] *a maioria das atividades é na verdade uma prática comum para mim, uma vez que trabalho diretamente na elaboração de textos, através de relatórios e projetos*”. As atividades de produções solicitadas pela

universidade não foram novas para U5, uma vez que já tinha contato e experiência, devido à sua atuação profissional. Fischer (2007), ao discutir os letramentos acadêmicos, enfatiza a importância de conduzir as práticas de letramentos a partir das experiências sociais dos alunos. Nesse sentido, para que ocorra essa prática, destaca-se a importância de se conhecer os estudantes, como seus perfis e seus conhecimentos sobre as TDIC, incluindo-se também o quanto esses já se integram às estratégias de navegação traçadas por Coiro (2009), Tavares (2010) e Melão e Balula (2012), destacadas no Quadro 15.

Em síntese, os universitários participantes dessa pesquisa percebem-se inseridos nas práticas de leitura e produção desenvolvidas pela universidade, ainda que não tenham explicitado claramente como se deram as orientações didáticas das disciplinas para as produções textuais. Os estudantes também destacam que costumam ler online as resenhas dos livros, para depois realizar a leitura da obra impressa ou para produzirem as suas resenhas. Um aspecto positivo constatado, é que, mesmo quando têm dificuldades, esses estudantes procuram encontrar formas de realizar os gêneros acadêmicos, com apoio dos professores, colegas e, evidentemente, com pesquisas na internet. Pode-se assinalar que o uso da internet como apoio na realização dos gêneros acadêmicos como resenha e resumo, dentre outras produções, é “normal e invisível” (BAX, 2006) na percepção desses universitários.

#### **4.6 Considerações finais das análises**

Esta seção tem por objetivo trazer uma síntese das análises realizadas no decorrer deste capítulo. As análises foram agrupadas de acordo com os objetivos da pesquisa, e os eixos analíticos estabelecidos de acordo com as ocorrências manifestadas nos discursos dos participantes da investigação. A pesquisa teve a seguinte questão norteadora: “Como os universitários ingressos no curso de Letras estão desenvolvendo práticas de letramentos digitais por meio da leitura online para seus estudos acadêmicos?”. Para responder a essa pergunta, a investigação foi realizada em duas etapas: a primeira, com os ingressos no curso de Letras no ano de 2012, envolvendo quatro turmas, e a segunda, com um grupo focal, conforme explicitado na parte metodológica e no decorrer desse capítulo.



O primeiro instrumento de pesquisa, um questionário (cf. Apêndice C), teve como objetivo conhecer o perfil dos ingressos no curso de Letras, os conhecimentos e usos das tecnologias digitais em suas práticas sociais diárias e a prática da leitura online. Constatou-se que a maior parte dos universitários é proveniente de escolas públicas e cursou o ensino médio de modo regular, em três anos. Mais da metade dos estudantes também declararam que trabalham em turno inverso ao de seus estudos. Desse grupo, cerca de um terço já atuavam na área de educação, como professores no ensino primário e monitores em escolas de Educação Infantil.

Quanto ao conhecimento e interação dos estudantes com as TDIC, do grupo de 126 participantes da primeira etapa da pesquisa, 60% declararam que utilizavam o computador durante o ensino médio para diferentes finalidades. Os universitários destacaram que faziam uso do computador para atividades relacionadas ao lazer em uma proporção similar ao uso que faziam para os estudos (31%). Quanto ao tipo de computador utilizado, os estudantes destacaram que preferem utilizar o notebook ao desktop. Além do notebook, praticamente todos os estudantes do grupo afirmaram que costumam usar o aparelho de telefone celular no dia a dia. A prática da leitura online foi atribuída pelos universitários, em primeiro lugar, à sua participação nas redes sociais, seguida da leitura de artigos sobre educação, jornais, revistas, livros, blogs, dentre outros. Por meio da aplicação e análise dos dados obtidos no primeiro instrumento de pesquisa, foi possível conhecer o perfil dos universitários ingressos no curso de Letras, em relação ao conhecimento e engajamento das TDIC nas suas práticas sociais diárias e estudos acadêmicos. Com base nesse questionário, selecionaram-se os participantes para fazer parte do grupo focal.

A formação do grupo focal deu-se com aqueles universitários que declararam ficar mais tempo conectados à internet e que afirmaram realizar leituras online para suas pesquisas acadêmicas. Para investigar mais detalhadamente como os estudantes se apropriam das TDIC para seus estudos, diferentes instrumentos de pesquisa foram então aplicados: a produção de uma narrativa textual, a gravação dos percursos de leitura online, uma entrevista/debate em grupo, narrativas multimodais, e, por último, uma entrevista individual. Por meio desses instrumentos, foi possível conhecer a rotina online dos universitários, as

posturas assumidas enquanto leitores online, além de ‘como’ e ‘porque’ fazem uso das TDIC para os seus estudos acadêmicos.

A maioria dos participantes do grupo focal teve contato com as TDIC na infância, por meio de jogos, o que implicou em realizar práticas diversas de leitura online, assim como também lhes permitiu assumir diferentes traços identitários, ou fragmentação de identidades (HALL, 2011). Posteriormente, os universitários passaram a realizar leituras para as pesquisas escolares, curiosidades e outras informações. Inseriram-se em redes sociais, inicialmente com os amigos e pessoas próximas, como os colegas de aula e vizinhos. Essa inserção nas redes sociais exigiu lhes novas posturas e práticas digitais no ciberespaço, como criar um e-mail, um perfil nas redes sociais, assumindo uma (ou mais) identidade(s) online. Assim como as práticas de leitura e escrita online foram ampliadas, foram-lhes exigidas novas tarefas, como ler e responder e-mails, participar em postagens nas redes sociais e participar de chats. Além disso, como alguns de seus amigos começaram a criar seus blogs, esses estudantes também sentiram essa necessidade. As práticas de letramentos digitais foram se expandindo, assim, desde a infância até o momento em que já eram universitários. Esse aspecto exigiu-lhes uma postura crítica frente às possibilidades e interações proporcionadas pela web. Essas ações influenciaram positivamente na construção de seus perfis como leitores/navegadores online.

Os universitários percebem a leitura online e as TDIC de modo positivo em suas rotinas, destacando pontos interessantes e favoráveis às tecnologias, como por exemplo, a economia de papel e preservação ambiental, já que não é preciso imprimir os textos para a realização da leitura. Os estudantes também veem que a multiplicidade da leitura online pode colaborar para o crescimento acadêmico e pessoal, uma vez que participam de diferentes comunidades virtuais. Os universitários costumam ler online diariamente, para distintas finalidades. Como exemplo, pode-se citar os autores de blogs, que leem, pesquisam, visitam outros blogs, selecionam textos, vídeos e imagens antes de postar nos seus blogs e responder aos seus leitores.

Com a aplicação dos diferentes instrumentos de pesquisa e com as observações das gravações dos percursos de leitura online, pôde-se perceber que os universitários participantes do grupo focal priorizam o meio online para pesquisar

diferentes assuntos. Entretanto, parte desses estudantes declararam que também são leitores de livros impressos e frequentam a biblioteca da universidade. Do grupo de 10 participantes, 03 participam de uma comunidade virtual, Skoob, na qual são postados comentários de livros, de autores, dicas e discussões sobre leituras e assuntos correlatos. Esse aspecto evidencia que as TDIC podem ser até incentivadoras - e não concorrentes! - da leitura em suporte impresso.

As práticas de letramentos digitais colaboram no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e podem ser consideradas como parte constituinte das práticas acadêmicas. No entanto, um aspecto possível de perceber durante a condução da pesquisa, relaciona-se ao fato de que parte dos universitários não se preocupa com a veracidade e autenticidade das informações disponíveis na web, quando utiliza a internet para a realização das atividades acadêmicas. Nesse sentido, destaca-se a importância de a universidade desenvolver práticas pedagógicas com as TDIC, e orientar os universitários para suas pesquisas, estudos e produções acadêmicas.

Defende-se a ideia de que a partir de uma mediação realizada com fins pedagógicos, é que os universitários conseguirão ser, perceber-se e definitivamente assumir-se como parte ativa em seus processos de aprendizagem. Entretanto, tal mediação requer, da universidade, que ela conheça seus estudantes no sentido de explorar esse *background*<sup>33</sup>, adquirido antes de seu ingresso no ensino superior. Os resultados dessa investigação assinalam, ainda, que há uma demanda pelo desenvolvimento de um trabalho com as TDIC para aqueles estudantes cujas experiências nesse sentido tenham sido muito tênues, ou não significativas do ponto de vista acadêmico. Presume-se que uma ação dessa natureza beneficiaria sua atuação acadêmica mais imediata, tanto quanto sua atuação como futuros profissionais.

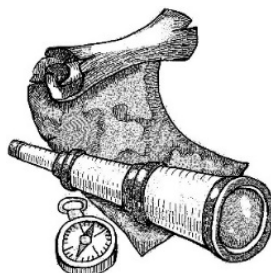
Nesse sentido, o próximo capítulo traz propostas referentes a esse trabalho e ao desenvolvimento de práticas de letramentos digitais com os universitários, principalmente nos cursos de licenciatura. Acredita-se que tal ação é importante, uma vez que estes futuros professores atuarão em uma sociedade tecnologicizada, composta, predominantemente, por uma geração de pós-nativos digitais.

---

<sup>33</sup> Termo em inglês que compreende um conjunto de condições ou conhecimentos antecedentes a uma situação, acontecimento ou fenômeno.

## CAPÍTULO V

### NAVEGAR É PRECISO: LETRAMENTOS DIGITAIS E ACADÊMICOS



Este capítulo tem como objetivo trazer abordagens sobre a importância de desenvolver um trabalho efetivo com as TDIC no ensino superior, no curso de Licenciatura em Letras, no qual a ênfase é a formação de professores de línguas. Defende-se nesta tese que as práticas de letramentos digitais necessitam ser desenvolvidas juntamente às práticas de letramentos acadêmicos. Esse aspecto está relacionado com um paradigma presente no ensino superior, “o paradigma da aprendizagem interativa”, destacado por Lemke (2010, p.469). Nesse, o planejamento curricular deveria ser constituído a partir de tópicos e interesses, problemas e compromissos dos seus participantes. Assim, cada vez mais, percebe-se a necessidade de desenvolver propostas de ensino e aprendizagem com fins pedagógicos no ensino superior, interagindo com ferramentas tecnológicas digitais e plataformas online.

Este capítulo está organizado em duas seções, sendo que a primeira, (5.1) *A importância das TDIC no ensino superior*, discute os resultados da pesquisa sobre a importância das práticas de leitura e escrita com as tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A segunda seção, (5.2) *Propostas e desafios aos letramentos digitais com os acadêmicos no ensino superior*, aborda o desenvolvimento das práticas de letramentos digitais no ensino superior, para que essas sejam parte integrante dos letramentos acadêmicos.

---

<sup>34</sup> Imagem modificada a partir da original, disponível em: [pt.depositphotos.com](http://pt.depositphotos.com)

## 5.1 A importância das TDIC no ensino superior

A inserção efetiva das TDIC no ensino superior pode contribuir para a realização das atividades acadêmicas e para futura atuação profissional. Cada vez mais, os estudantes que ingressam na universidade possuem conhecimentos das TDIC, adquiridos nas diferentes práticas sociais em que atuam. Segundo Rösing (2012, p. 64), “Estamos vivendo um outro momento e uma outra realidade, especialmente entre crianças e jovens. Não podemos simplesmente desconsiderar essas novas modalidades de leitura e de escrita emergentes do contexto das inovações tecnológicas”. A autora também destaca que os jovens praticam a leitura e a escrita quando utilizam a internet para informar-se, para enviar ou receber mensagens, para ouvir música, jogar, comunicar-se pelas redes sociais e, também, para realizar tarefas solicitadas pela escola ou universidade. Essas declarações estão conectadas aos resultados apontados na presente tese, na qual se identifica que os estudantes vivenciam práticas de leitura e escrita na web, participam de diferentes práticas sociais e, também, nela fazem pesquisas para realizarem as tarefas acadêmicas.

A maior parte dos universitários (60%) teve contato com as TDIC durante o ensino médio. Embora não se tenha investigado como ocorreu esse contato, esse aspecto influenciou de modo positivo os estudantes a realizarem pesquisas na web para seus estudos acadêmicos. Quanto ao acesso à internet, a maioria (94%) dos participantes da pesquisa acessa a rede diariamente. Os demais, não acessam a internet todos os dias, e também declararam ter algumas dificuldades em relação ao manuseio das ferramentas tecnológicas digitais. Nesse sentido, acredita-se que a universidade, como instituição formadora, tem a responsabilidade de subsidiar os estudantes com relação à inserção das TDIC em suas práticas, tanto nas pessoais, como – e principalmente – naquelas relacionadas aos estudos acadêmicos. Essa ideia associa-se à proposição de Zavala (2010), que sugere que a universidade precisa dar suporte a todos os estudantes, envolvendo os que não estão familiarizados com as TDIC e os que aparentemente não correspondem às expectativas do ensino superior.

Um dos pontos já destacados, e que novamente se reforça, diz respeito à importância de a universidade conhecer seus alunos, principalmente no caso dos

ingressantes do curso de Letras, futuros professores. Isso faz-se necessário para que, desde os primeiros semestres, seja realizado um trabalho com as TDIC no sentido de apoiar os estudos acadêmicos, e preparar esses universitários para sua futura atuação profissional. Nesse sentido, pode-se citar como exemplos de atividades a criação de grupos de estudos ou oficinas sobre as TDIC. Essas ações poderiam ser divididas entre os próprios estudantes, com o acompanhamento de um professor para uma mediação pedagógica. Os universitários que tiveram contato com as TDIC desde a infância poderiam ajudar os colegas que não dominam as ferramentas tecnológicas digitais, principalmente os que ficaram muitos anos sem estudar e retornaram à universidade. De acordo com Warschauer (2003), temos que preparar os estudantes para o futuro, e não para o passado. Essa afirmativa é essencialmente válida quando se trata da formação de futuros professores de línguas.

A incorporação e a integração das TDIC no processo de ensino e aprendizagem estão relacionadas com as dimensões de seu uso, segundo Almeida (2007). A autora apresenta quatro dimensões: dimensão crítica humanizadora, dimensão tecnológica, dimensão pedagógica e dimensão didática. A dimensão crítica humanizadora está relacionada com a formação de educadores com o fazer pedagógico. A dimensão tecnológica refere-se à apropriação das tecnologias e suas linguagens, de modo que o educador explore seu potencial e saiba desenvolver atividades pedagógicas com as TDIC. A dimensão pedagógica refere-se ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, na busca de compreender sua história e universo de conhecimentos, valores, crenças e modo de ser, estar e interagir com as TDIC. Já a dimensão didática refere-se ao conhecimento do professor em sua área de atuação e às competências relacionadas aos conhecimentos, que são mobilizados no ato pedagógico (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 6). Inserir todas essas dimensões na apropriação das TDIC no currículo do ensino superior pode representar um desafio e exigir um esforço em conjunto entre os diversos agentes da educação. Entretanto, o resultado advindo de tal ação presume-se ser positivo, associado ao que se espera de uma educação comprometida com o futuro.

Vale dizer que a mera inserção das TDIC no processo de ensino/aprendizagem não garante uma efetiva inclusão dos estudantes no mundo

digital, no entanto, é uma condição prévia para que ocorra esse processo. Os autores Lankshear e Knobel (2005) compartilham dessa ideia, de que o conhecimento e o manuseio das ferramentas tecnológicas digitais são necessários para a participação e inserção em uma prática de letramento digital.

Com o propósito de enfatizar as contribuições que as TDIC podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem na universidade, os universitários participantes do grupo focal foram questionados, durante a entrevista/debate, sobre a interferência das tecnologias nas práticas de leitura e escrita. Os estudantes, de modo geral, consideram que as tecnologias interferem nas práticas de leitura e escrita de forma positiva. O quadro a seguir sintetiza as opiniões dos universitários:

Quadro 17 – Síntese das respostas sobre a interferência das tecnologias nas práticas de leitura e escrita

| Universitário | Na opinião de vocês, as tecnologias interferem nas práticas de leitura e escrita atualmente? Por quê? <sup>35</sup>  |
|---------------|--|
| U1            | Na minha opinião as tecnologias atuais interferem muito e positivamente nas práticas tanto de leitura, quanto de escrita, temos muito mais acesso a tudo.  |
| U2            | Acho que as tecnologias possibilitam nós estarmos conectados ao mundo onde quer que estejamos e isso fez com que os hábitos mudassem, também nas práticas de leitura e escrita.                                      |
| U4            | Hoje em dia não temos mais o hábito de sentar e ler o jornal impresso na varanda, mas estamos conectados o dia todo lendo instantaneamente as notícias no jornal online.   |
| U5            | A variedade de possibilidades também aumentou, pois hoje se pode ler diversas versões de um determinado assunto sem ter que pagar mais caro por isso (como acontece no caso da assinatura de uma revista ou jornal). |
| U7            | Hoje temos mais possibilidades de acesso à pesquisa do assunto, de forma rápida e diversa por causa das tecnologias. Costumo ler e escrever muito mais online, acho que é o caso de todos, aqui.                     |
| U8            | Na minha opinião, as tecnologias também trouxeram um leque de possibilidades de ser mais criativa e dinâmica na elaboração dos meus textos, estudos.   |

Fonte: A autora.

Os universitários têm uma concepção de que as tecnologias alteram as práticas de leitura e escrita. Tal conceito pode ser percebido na ampliação de

<sup>35</sup> Questão número 1 da entrevista/debate (cf. Apêndice E) realizada com os participantes do grupo focal.

acesso, destacado por U1; na possibilidade de estar conectado independente do espaço físico, segundo U2; na leitura de notícias e jornais online, para U4; no acesso a determinados assuntos sem ter que pagar caro por isso, segundo U5; nas tecnologias que instauram novos hábitos de leitura e escrita, superando aos dos meios impressos, conforme U7; e também, nas tecnologias que colaboram para o desenvolvimento das produções textuais e estudos, na opinião de U8. Assim, destaca-se a necessidade de uma apropriação crítica em relação ao uso das TDIC, o que implica “[...] utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem” (ALMEIDA, 2010, p.68).

A inserção das TDIC provoca alterações nos modos de escrever e de ler, pois o uso dessas ferramentas tecnológicas digitais implica novos modos de relação entre sujeitos e o modo de adquirir conhecimentos. Para Vóvio e Souza (2005) as práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, relacionadas com as histórias de vida, das práticas e atividades de que os indivíduos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem. Esses aspectos podem ser percebidos nas opiniões manifestadas pelos universitários, sobre as práticas de leitura e escrita com o uso das tecnologias.

As práticas de leitura e escrita permeadas pelas TDIC podem contribuir para desenvolver uma aprendizagem prazerosa. Segundo Valente (2008), as TDIC acionam diferentes processos cognitivos, configurando uma nova forma de expressar os pensamentos e de interagir como ou outro. Para Xavier (2005), os modos de ler e escrever com as tecnologias incluem os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte sobre o qual estão os textos digitais é também digital. Para Leffa (2006), as TDIC podem contribuir para aprendizagem, principalmente de línguas estrangeiras. Segundo Moran (2009) as TDIC podem ser utilizadas para uma transformação do ambiente formal de ensino, levando a produção do conhecimento de forma criativa, interessante e participativa. O autor também destaca que as TDIC têm a função de proporcionar aos seus usuários a aquisição de conhecimentos tecnológicos, para garantir a inserção na sociedade contemporânea. Pesquisas realizadas por Almeida e Valente (2012) e Almeida e Silva (2011) destacam que a formação de professores com as TDIC



apontaram a resultados satisfatórios em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressalta-se a importância de iniciar um trabalho com as TDIC durante a graduação, para que os futuros professores não necessitem buscar esse conhecimento fora da universidade.

A próxima seção traz abordagens referentes ao desenvolvimento das práticas de letramentos digitais com as práticas de letramentos acadêmicos no ensino superior.

## **5.2 Propostas e desafios aos letramentos digitais com os acadêmicos no ensino superior**

Os estudantes, ao ingressarem na universidade, entram em contato com diferentes práticas de letramentos, o que lhes exige domínios distintos, como o uso da linguagem científica, práticas de leitura e escrita próprias do ambiente acadêmico, e mesmo conhecimentos sobre as distintas tecnologias digitais. Segundo Lea e Street (2014, p. 482), “Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico”. Esse novo traço identitário demanda novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas nesse novo contexto de estudos. Cada estudante procura meios de conseguir realizar as atividades solicitadas pela universidade.

Os estudos e as pesquisas que enfatizam os letramentos acadêmicos surgem a partir de observações das produções escritas e dos modos de interação com a linguagem por parte dos universitários, que são procedentes de diferentes contextos, incluindo classes sociais e conhecimentos culturais diversos (LEA; STREET, 1998, 2006, 2014). Para os autores Fischer (2007, 2008, 2011a), Lea e Street (2006, 2014), Street (2010 b) e Komesu (2013) o modelo dos letramentos acadêmicos tem fornecido suporte para entender muitas dimensões ocorridas nas práticas acadêmicas, tais como as tarefas de produção textual e práticas de leituras solicitadas pela universidade, os gêneros acadêmicos e as escolhas linguísticas, dentre outros aspectos. No entanto, focar os estudos nos letramentos acadêmicos, sem incluir as TDIC não é mais suficiente, pelo aspecto de elas estar presente de modo implícito nas práticas acadêmicas, tanto nas solicitadas pelos professores,

quanto nas realizadas pelos universitários. Como afirmam Fiad e Miranda (2014, p. 34), “[...] é preciso reconhecer que várias práticas acadêmicas perpassam o uso das TDIC”. Ressalta-se que não incluir as TDIC nas práticas acadêmicas pode significar, também, o desperdício de um conjunto de instrumentos com grande potencial de otimizar o processo de ensino/aprendizagem.

A partir da presente investigação realizada com os universitários, principalmente com os participantes do grupo focal, foi possível perceber que eles fazem uso das TDIC para os estudos acadêmicos, conforme já mencionado nas análises. Tal prática envolve a realização de pesquisa dos gêneros acadêmicos - resenhas, resumos, artigos científicos - da mesma forma que pesquisam diferentes assuntos para realizarem suas produções textuais. Por exemplo, os universitários procuram por imagens para inserir em apresentações em PowerPoint, assistem a vídeos no Youtube sobre o assunto em discussão, dentre outras ações. Essas interações dos estudantes com as tecnologias digitais começaram, para alguns, na infância, incentivadas em esfera familiar, o que colaborou para que iniciassem suas práticas letradas digitalmente e continuassem esse processo de construção com os letramentos digitais. Um aspecto a ser considerado nesse contexto é que eles já têm consciência da importância de ler e escrever nos meios digitais, como mostram as declarações coletadas durante a entrevista realizada individualmente (cf. Apêndice F).

Quadro 18 – Síntese das respostas dos universitários sobre a importância de ler e escrever online

| Universitário | Respostas da pergunta número 9. Considera importante ler e escrever na tela digital/online nos dias de hoje?  |
|---------------|---|
| U1            | Sim, considero importante porque essas tecnologias fazem parte do dia-a-dia da maioria das pessoas e facilita o acesso a um maior número de textos para um maior número de pessoas, podendo aumentar a quantidade de leitores que temos hoje em dia. Porém, talvez não seja muito fácil para quem ainda não tem esse hábito. Talvez as crianças de hoje em dia acostumem com esse tipo de leitura e escrita desde cedo e futuramente mude essa perspectiva. |
| U4            | Importantíssimo. O mundo está ligado no digital, tudo é mais facilitado com a internet. Textos serão lidos por muitas mais pessoas quando postados na rede, do que quando publicados em um jornal, por exemplo.   |
| U5            | Com absoluta certeza, é uma ferramenta indispensável, não sei como realizaria os trabalhos acadêmicos sem a digitação no teclado.   |

|     |   |
|-----|---|
| U8  | Sim, além de importante é necessário, pois todos os cursos e a maioria dos professores trabalham com tecnologia, e também é algo mais prático e rápido.   |
| U10 | Considero e muito! Se não fosse pelo contato precoce que tive com as mídias, creio que não teria tanta facilidade em realizar as tarefas que realizo hoje e, também, não teria tanta facilidade para compreender o funcionamento das novas ferramentas que surgem. Elas podem contribuir inegavelmente para o processo de aquisição de conhecimento, basta que haja orientação. |

Fonte: A autora.

Os universitários consideram importante ler e escrever na tela digital/online nos dias de hoje, e destacaram vários motivos para justificar essa ideia: a presença das TDIC no cotidiano das pessoas facilita o acesso aos textos e pode contribuir para aumentar a quantidade de leitores, segundo U1. Dessa mesma defesa, compartilha U4, além de acrescentar que os textos online serão lidos mais do que os publicados em jornais impressos. U5 destaca a prática de leitura e escrita nos meios digitais como “uma ferramenta indispensável” para os trabalhos acadêmicos. U8 enfatiza que a maioria dos professores trabalha com as tecnologias. U10, além de considerar importante ler e escrever na tela/online, destaca: *Se não fosse pelo contato precoce que tive com as mídias, creio que não teria tanta facilidade em realizar as tarefas que realizo hoje [...]. Elas podem contribuir inegavelmente para o processo de aquisição de conhecimento, basta que haja orientação.* Esse discurso de U10 reforça a defesa de a universidade desenvolver práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos nos cursos de licenciaturas em Letras, para que esses futuros professores, ao ingressarem na sala de aula, consigam orientar e mediar uma aprendizagem com as TDIC. Nesse sentido, Monte Mór (2012, p. 173) destaca “[...] que esses alunos são ou serão os que atuarão com a educação de jovens e que poderão transformá-la (ou não), uma vez que conheçam alternativas para tal [...]”.

Com a intenção de ouvir a percepção dos universitários do curso de Letras Licenciatura, quanto ao uso e apropriação das TDIC em sua futura prática docente, foi-lhes feito o seguinte questionamento: “10. Você como futuro professor, pretende utilizar as ferramentas tecnológicas em sua prática docente? (Caso a resposta for afirmativa, segue a próxima pergunta) Como achas que poderia utilizar as ferramentas tecnológicas?”. Todos os universitários participantes da entrevista responderam de forma afirmativa. O quadro a seguir sintetiza as maneiras

destacadas por eles sobre como fariam ao usar as ferramentas tecnológicas em suas práticas docentes.

Quadro 19 – Síntese das respostas dos universitários sobre o uso das TDIC em sua futura prática docente

| Universitário | Respostas da pergunta nº 10. Você como futuro professor, pretende utilizar as ferramentas tecnológicas em sua prática docente? (Caso a resposta for afirmativa, segue a próxima pergunta) Como achas que poderia utilizar as ferramentas tecnológicas?  |
|---------------|---|
| U1            | Sim. Quero tentar usar o celular, pois vejo nas escolas os alunos clicando em celulares e o professor oferece o quadro-negro e giz. Não quero ser uma professora que só oferece o quadro.   |
| U3            | Sim. Uma possibilidade é trabalhar com os alunos os novos gêneros textuais digitais que a tecnologia oferece como troca de sms (mensagens de celular), uso de aplicativos, entre outros.  |
| U4            | Sim. Desde o data-show até a internet. Claro que isso tem a ver com a infraestrutura das escolas públicas, mas felizmente em vários locais já há a possibilidade de utilizar o data-show e acesso a internet.   |
| U5            | Sim, pretendo. Acho que poderia utilizar o vício de Facebook, por exemplo, como aliado, criando grupos de discussão sobre a matéria, divulgando trabalhos e propondo atividades online.   |
| U6            | Sim. Quero usar vídeo aulas, produzir aulas interativas (com vídeos, fotos...). Acho que a tecnologia pode ajudar em muito nas aulas, sabendo aplicá-la e motivando ao mesmo tempo os alunos a participarem das aulas.  |
| U8            | Sim com certeza, acho importante e atrativo para os alunos prestarem mais atenção no conteúdo dado. Acho que usaria passando a matéria em Power Point, pedindo exercícios para fazer em casa sobre pesquisas na internet e digitado, e criação de grupos nas redes sociais para interagir com os alunos.  |
| U10           | Pretendo, sim. Nos cursos que ministro, sempre utilizo a página do projeto para interagir com os integrantes e disponibilizar materiais. Além disso, fazer a interlocução entre a prática e a teoria, por intermédio de ferramentas midiáticas, transforma a atividade em uma ação mais inclusiva, em sentido de participação do aluno e prazerosa. A curiosidade move o aluno e eu acredito que, uma vez estimulado, ele pode contribuir mais para a prática em sala de aula e carregar o feeling da descoberta para a sua vida pessoal. |

Fonte: A autora.

Os universitários destacaram algumas maneiras sobre como pretendem utilizar as tecnologias digitais em suas futuras práticas docentes, incluindo desde o uso do aparelho celular, destacado por U1 e U3, slides em PowerPoint com o uso de Datashow, por U4 e U8, pesquisas na internet, grupos de discussão nas redes sociais, citados por U5 e U10, e também o uso de vídeo, citado por U6. Percebe-se que os estudantes destacaram algumas atividades que eles vivenciam em suas

práticas como acadêmicos, desde pesquisa no celular em aula, participação de grupos de estudos nas redes sociais e o uso de apresentações em PowerPoint, utilizado pelos professores na universidade. U10 destacou a importância de relacionar a teoria com a prática, “[...] *por intermédio de ferramentas midiáticas, transforma a atividade em uma ação mais inclusiva, em sentido de participação do aluno e prazerosa. A curiosidade move o aluno e eu acredito que, uma vez estimulado, ele pode contribuir mais para a prática em sala de aula e carregar o feeling da descoberta para a sua vida pessoal*”. A disponibilidade do acesso à internet em sala de aula está, cada vez mais, incentivada pelos dispositivos móveis, o que proporciona, ao professor e aos estudantes, a possibilidade de realizar pesquisas simultâneas de acordo com os conteúdos estudados. Sobre essa defesa, Alda e Leffa (2014, p. 79) destacam: “À medida que o acesso a tecnologias móveis e sem fio se expande, e a disponibilidade dessas ferramentas de comunicação aumenta, o uso de dispositivos móveis para auxiliar a aprendizagem de línguas torna-se cada vez mais comum”.

Com ênfase nas declarações dos universitários, como futuros professores, faz-se necessário pensar nas práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos. Nesse sentido, enfatiza-se a defesa de que esses estudantes em formação sintam-se de fato letrados digitalmente ao término do curso, para desenvolverem práticas midiáticas com seus alunos. Segundo Marzari e Leffa (2013), um professor letrado digitalmente é capaz de reconhecer os recursos tecnológicos que estão à sua disposição e apropriar-se deles, para conseguir fazer uso de modo coerente, reflexivo e criativo, proporcionando um ambiente de leitura e escritura em meio digital. Também, os autores destacam que apropriar-se das tecnologias digitais, da web 2.0, significa reconhecer as várias possibilidades existentes e fazer uso efetivo das tecnologias digitais a fim de atender aos objetivos pedagógicos para a prática docente. Buzato (2009) destaca que não precisamos de modelos prescritivos para gerar materiais ou atividades didáticas para desenvolver práticas pedagógicas com as tecnologias:

Ao contrário, a ideia é legitimizar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os designs e configurações curriculares, didáticos e espaciotemporais que lhes são impostos globalmente, e, por meio dessa apropriação, participar de uma globalização contra-hegemônica, fundada na noção de que é possível conciliar heterogeneidade e cidadania (cosmopolita) a partir da inovação (de baixo para cima), tecnológica ou não. (BUZATO, 2009, p. 10)

A inserção das práticas de letramentos digitais nos contextos educacionais perpassa por negociações entre professores e estudantes, por ajustes curriculares a fim de inserir e capacitar os estudantes a atuarem na sociedade, de forma crítica, seja nos meios digitais ou impressos. Nesse contexto, os estudos dos multiletramentos enfatizam a importância de desenvolvimento da capacidade crítica de leitores, para que consigam ler e compreender os múltiplos textos constituídos por sons, imagens, movimentos, além de estabelecer conexões entre os links.

Com base nos resultados da investigação realizada na presente tese, destaca-se a ideia de realizar práticas de letramentos digitais em sinergia às práticas de letramentos acadêmicos. Dessa forma, as tecnologias digitais estariam colaborando para os universitários constituírem-se como “ser acadêmico e como futuro professor letrado digitalmente”. Nesse sentido, propõem-se algumas práticas que poderiam ser desenvolvidas com os universitários nas disciplinas do Curso de Letras/Licenciatura, como, por exemplo:

- cadastro do currículo na Plataforma Lattes<sup>36</sup> e em outras bases de dados de pesquisa;
- conhecimento e exploração de plataformas de pesquisas e bases de dados, como Scielo<sup>37</sup>, Portal de Periódicos Capes/MEC<sup>38</sup>, CNPq<sup>39</sup>, Scopus<sup>40</sup>, Web of Science<sup>41</sup> e outras;
- conhecimento de softwares para auxílio em tarefas acadêmicas (Endnote, Mendeley, Zotero, Reference Manager);
- realização de pesquisas: artigos, resenhas, resumos, dissertações e teses em portais de universidades nacionais e internacionais;

---

<sup>36</sup> <http://lattes.cnpq.br/>

<sup>37</sup> <http://www.scielo.br/>

<sup>38</sup> <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>39</sup> <http://www.cnpq.br/>

<sup>40</sup> <http://www-scopus-com.ez45.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>41</sup> <http://apps-webofknowledge.ez45.periodicos.capes.gov.br>

- conhecimento de bibliotecas e enciclopédias online;
- conhecimento das ferramentas do Google, como Gmail, Google Drive, Documentos Google, Google Acadêmico<sup>42</sup>;
- conhecimento da ferramenta YouTube Educação<sup>43</sup>;
- conhecimento de plataformas e sites para aprendizagem de línguas estrangeiras como Duolingo<sup>44</sup>, Google tradutor<sup>45</sup> e Lifemocha<sup>46</sup>
- estudo dos Recursos Educacionais Abertos, como ELO<sup>47</sup>, Webquests<sup>48</sup>, MOOCS<sup>49</sup>;
- desenvolvimento de projetos com as TDIC dentro do projeto PIBID;
- planos de ensino que enfatizem as TDIC durante os estágios docentes.

Esses são alguns exemplos de práticas pedagógicas com a inserção das TDIC que poderiam ser desenvolvidas no curso de Letras/Licenciatura com a finalidade de contribuir para os graduandos atuar como acadêmicos e, depois como futuros professores de línguas. Vale destacar que o objetivo aqui não é estabelecer normas para serem desenvolvidas na universidade, mas sugerir práticas efetivas com fins pedagógicos, pelo fato de a universidade ser um importante agente de letramentos e as TDIC estarem presentes na sociedade contemporânea.

Para Buzato (2009, p. 3), “Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais”. Ademais, vale pensar que existe, cada vez mais, um novo perfil de aluno que chega às escolas, acostumado com o acesso à internet em dispositivos móveis, à ubiquidade, à interconexão global e às novas práticas de leitura e escrita. Esse aluno está ansioso por professores que possam lhe oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber.

---

<sup>42</sup> <https://scholar.google.com.br>

<sup>43</sup> [https://www.youtube.com/channel/UCs\\_n045yHUiC-CR2s8Ajlwg](https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8Ajlwg)

<sup>44</sup> <https://www.duolingo.com/>

<sup>45</sup> <https://translate.google.com/?hl=pt-BR>

<sup>46</sup> <http://livemocha.com>

<sup>47</sup> <http://www.elo.pro.br>

<sup>48</sup> <http://www.webquestfacil.com.br>

<sup>49</sup> <https://www.mooc-list.com>

A reformulação dos currículos e das metodologias de ensino é destacada por Pérez Gómez (2013, p. 3): “O mais importante é a pedagogia. Novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada”. Ainda, o autor enfatiza a necessidade de mudar a cultura pedagógica, na qual os docentes assumiriam uma inversão pedagógica, também conhecida por *flipped learning*. Nesse sistema, por exemplo, os alunos devem assistir, em casa, vídeos com informações e conceitos e depois ir à escola para debater, resolver problemas, tirar dúvidas e trabalhar com projetos. Nesse mesmo contexto de mudanças para aprendizagem em sala de aula, Leffa. et al. (no prelo) destaca a Sala de Aula Invertida (SAI), *The Flipped Classroom*, na qual a aprendizagem pode ocorrer dentro e fora do espaço físico da sala de aula, com mais reciprocidade entre professor e aluno.

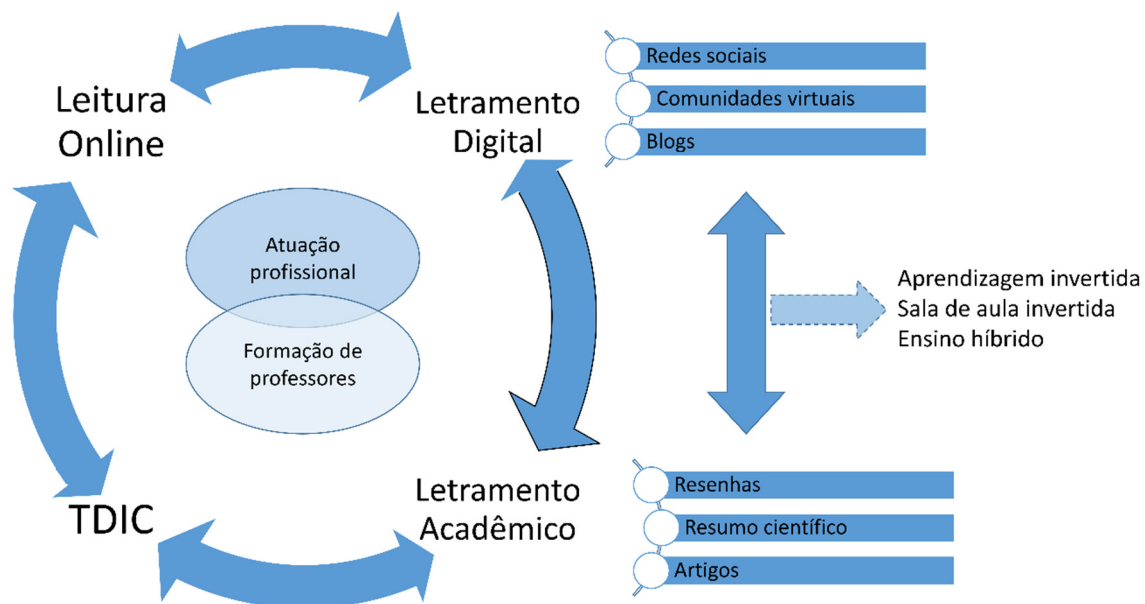
A SAI é um movimento que construiu sua teoria a partir da prática; não só inverte a direção da aprendizagem na prática, mas também inverte o sentido da investigação na pesquisa, provocando uma situação que nos obriga ir do objeto para a teoria e não da teoria para o objeto, como normalmente é feito na esfera acadêmica. (LEFFA, et al., no prelo, p. 2)

A Sala de Aula Invertida é um tipo de aprendizagem que foca primeiramente a prática e depois a teoria. Também, nela o aluno deixa de ser apenas um receptor e passa a ser um participante do processo de aprendizagem, agindo e refletindo ao mesmo tempo. A Sala de Aula Invertida é uma metodologia de ensino/aprendizagem que pode ser desenvolvida na universidade, uma vez que é amparada pelas TDIC. Segundo Rösing (2012, p.74), “Precisamos nos dar conta das reformulações a serem feitas no âmbito da universidade enquanto instituição de ensino superior para que possa gerar mudanças na melhoria da escola, da biblioteca, da sociedade como um todo”. A autora também destaca que, dessa forma, será ampliado o número de leitores competentes, tanto na leitura do impresso como do digital.

Uma representação dos argumentos que dão suporte às ideias defendidas nesse capítulo é apresentada na figura a seguir:



Figura 19 – Síntese argumentativa do desenvolvimento dos letramentos digitais com os acadêmicos



Fonte: A autora.

O conhecimento e interação com as TDIC proporciona a prática da leitura online, e, por conseguinte, insere os estudantes em diferentes práticas de letramentos digitais. Esse percurso, que pode até ocorrer em ambos os sentidos, já está apropriado pela maior parte dos universitários, ao participar de redes sociais e comunidades virtuais, ao ser autor e produtor de blogs, dentre outras ações. Entretanto, tais processos, bem como o potencial dos estudantes em empregá-los, a universidade praticamente desconhece. Existe uma lacuna, no sentido de direcionar a aproximação dessas práticas de letramentos digitais às práticas de letramentos acadêmicos. Essa aproximação permitiria trabalhar práticas pedagógicas contemporâneas, adequadas ao contexto digital, como por exemplo, a aprendizagem invertida, a Sala de Aula Invertida e o ensino híbrido. Acredita-se que esse conjunto de ações poderá levar a uma efetiva preparação de professores e também de profissionais de outras áreas.

Considerando o perfil dos universitários, os seus discursos sobre as TDIC, as práticas de leitura e escrita online e como estes futuros professores pretendem utilizar as tecnologias digitais em suas futuras práticas acadêmicas, este capítulo destacou o desenvolvimento de práticas de letramentos acadêmicos aliadas aos

letramentos digitais na universidade, no curso de Letras/Licenciatura. Enfatiza-se a ideia de um trabalho contínuo entre professores e estudantes, para que, desse modo, ambos possam ser designers, produtores e transformadores ativos nas diferentes práticas de letramentos em que estão inseridos. Navegar é preciso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ROTA NAVEGADA



Uma pesquisa torna-se significativa e relevante quando traz contribuições para a área de estudos em que se insere, para o contexto em que foi realizada e para os participantes envolvidos. As pesquisas realizadas dentro da área da Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (1996), são consideradas interdisciplinares, centradas na resolução de problemas do uso da linguagem e seu processo, considerando as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica presente na vida das pessoas. Também, um dos objetivos de realizar uma pesquisa é apresentar alternativas para a transformação do contexto investigado. Para Leffa (2001), as pesquisas realizadas precisam dar um retorno à sociedade, “Na medida em que muitas dessas necessidades se relacionam a questões de linguagem, num mundo em que as distâncias geográficas diminuem e as pessoas precisam se comunicar em contextos cada vez mais diversificados, a Linguística Aplicada é a ciência que parece talhada para atender a essas necessidades”. (LEFFA, 2001, p.5).

Esta tese situou-se no contexto de estudos dos letramentos, das TDIC e da prática de leitura online. Ao longo dela não se teve a pretensão de apresentar reflexões e análises conclusivas, e sim, de colaborar com o universo de pesquisas já realizadas na área. A delimitação da investigação emergiu a partir das observações realizadas durante um semestre pela pesquisadora, enquanto docente, com os estudantes ingressos no curso de Letras. Na sequência, foi elaborado um projeto de pesquisa, que teve a seguinte questão norteadora: “Como os universitários ingressos no curso de Letras estão desenvolvendo práticas de letramentos digitais por meio da leitura online para seus estudos acadêmicos?”. Para responder a essa pergunta, primeiramente foi escolhido o aporte teórico para

---

<sup>50</sup> <https://www.google.nl/search?tbm=isch&tbs>

dar subsídio ao projeto de pesquisa, à delimitação dos objetivos, ao tipo de pesquisa e ao planejamento sobre a geração dos dados.

A escolha pelas bases teóricas para subsidiar este estudo está relacionada com as características presentes na sociedade contemporânea, marcada pela inserção das ferramentas tecnológicas digitais. Uma vez que as instituições de ensino superior são responsáveis pela educação formal de futuros profissionais, elas necessitam incorporar as tecnologias nesse processo de formação, pois, cada vez mais, as atividades profissionais e científicas em diferentes áreas estão ancoradas na tecnologia. Nesse sentido, os Novos Estudos de Letramento (NLS), os teóricos que investigam as TDIC, a leitura online e a teoria dos Estudos Culturais foram escolhidos como suporte para a presente tese, com a investigação realizada no contexto da educação superior.

Os dois primeiros capítulos trouxeram as bases teóricas que sustentaram as discussões e análises dos dados. O primeiro capítulo teórico, *O início da navegação: a bússola dos estudos dos letramentos*, destacou alguns princípios que fundamentam os estudos dos letramentos dentro de uma perspectiva sociocultural e defendem uma nova abordagem para a compreensão das práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, encaixam-se as TDIC, a prática de leitura online e as interações orais e escritas manifestadas no ciberespaço. Para Kleiman (2010), a prática da leitura, dentro da perspectiva dos estudos dos letramentos, implica saber como funcionam os textos nas diferentes práticas socioculturais. Nessa mesma perspectiva, Vóvio (2010) considera a prática da leitura como uma atividade social e cultural. Nesse sentido, defende-se que o letramento digital e a leitura online podem ser grandes potenciais para a aprendizagem no ensino superior. Por considerar-se que a maioria dos ingressantes na universidade já são nativos digitais, reitera-se a importância de se direcionar esses conhecimentos em relação às TDIC para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos de uma forma consciente, crítica e pedagógica.

O segundo capítulo teórico, *Navegando nos oceanos da cibercultura: a leitura online no contexto acadêmico*, trouxe aspectos teóricos referentes à cibercultura, espaço que estimula novas práticas de leitura e escrita, assim como nos permite sermos leitores e autores ao mesmo tempo. A leitura online na esfera acadêmica é essencial para mediar o processo de aprendizagem dos universitários.

Conseqüentemente, também traz implicações na sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. Por meio da leitura online, os universitários podem ter acesso ao conhecimento disponibilizado na web.

A inserção das TDIC na sociedade contemporânea proporciona, cada vez mais, a formação de leitores online. Dessa forma, destaca-se a importância de aliar as TDIC aos contextos educacionais, principalmente o universitário, onde se desenvolve a formação de profissionais. Segundo Almeida e Valente (2011), as ferramentas tecnológicas digitais começaram a ir para os espaços educacionais junto com os estudantes. Assim percebeu-se que as “[...] TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas”. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 3). Nesse sentido, as TDIC proporcionam uma aprendizagem ubíqua, destacada por Santaella (2012 a, b). Por meio dos dispositivos móveis conectados à internet, a informação é acessada em qualquer ambiente. “É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento”. (SANTAELLA, 2012(a), p. 19). Esses aspectos foram identificados nos depoimentos dos participantes da pesquisa, tais como, a preferência pelo uso do notebook, a realização da leitura de e-books em *tablets* e o uso do celular para a realização de breves pesquisas.

O ciberespaço, as TDIC, a prática de leitura online e as práticas de letramentos digitais estão, de certa forma, hibridizados e provocam mudanças na formação de identidades. O sujeito constantemente necessita remodelar sua identidade para conseguir participar e inserir-se nos grupos sociais permeados pelas transformações culturais e tecnológicas. Dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (2011) destaca que novas identidades surgem devido à modernidade e pós-modernidade, levando até a chamada “crise de identidade”. Assim, destaca-se que o sujeito não tem uma identidade fixa, e sim, fragmentada, sempre em busca de novas. Nessa mesma perspectiva Bauman (2005, p.17), destaca que: “Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a

maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’”. Os aspectos culturais e identitários influenciaram os universitários na construção da identidade como leitores online e, também, como seres acadêmicos. Os conhecimentos e práticas de letramentos aos quais os estudantes foram expostos antes de ingressar na universidade fazem parte da constituição letrada de cada um e os ajudam a inserir-se na esfera universitária ou na realização das atividades solicitadas.

O terceiro capítulo, *A tripulação lança âncoras para realizar a pesca: percursos metodológicos da pesquisa*, apresentou todas as etapas planejadas para a realização da investigação na esfera universitária, desde os objetivos da pesquisa; o tipo de pesquisa e suas bases metodológicas; o contexto da pesquisa e caracterização dos participantes; as etapas e procedimentos utilizados para a realização da pesquisa; até os procedimentos para a análise dos dados coletados.

No quarto capítulo, *A tripulação avalia a realização da pesca: sistematização e análise dos dados*, foi desenvolvida a análise e a interpretação dos dados. Esse capítulo foi subdividido em seis seções, incluindo as análises e a síntese dos resultados. Como resultado, percebeu-se que as TDIC estão presentes no cotidiano dos universitários e proporcionam a participação em diferentes práticas sociais, incluindo o uso do computador como suporte na realização de pesquisas, estudos e leituras em geral. A inserção das TDIC deu-se em esfera familiar para 7 estudantes do grupo de 10, por meio de games instalados no computador e, posteriormente, online. Percebeu-se que as TDIC proporcionaram diferentes interações para os universitários e os levaram a assumir distintos traços identitários, desde *gamer e avatar* (LEFFA, 2013) até leitor *produsuário* (BRUNS, 2007).

Os universitários têm uma visão positiva das TDIC em suas rotinas, assim como veem a leitura online como algo essencial e, por meio dela, realizam pesquisas para lazer e estudos, participam de comunidades virtuais, além de manterem blogs pessoais, conforme exposto na parte das análises. A participação ativa dos estudantes em diferentes práticas virtuais possibilitou-lhes construir atitudes reflexivas e mais críticas em suas atuações e, por conseguinte, influenciou também na construção do ser acadêmico. Por exemplo, o Facebook é a rede mais utilizada por eles e destaca-se como um apoio aos estudos acadêmicos, pelo fato de os estudantes, nessa rede social, participarem de diferentes grupos fechados,

com postagens de resenhas de livros, dicas de leituras e trocas de materiais. Devido à inserção ativa dos universitários em diferentes redes sociais, como autores de blogs e participantes em portais de resenhas, estes podem ser considerados, simultaneamente, produtores e consumidores de textos multimídias. Além de constituírem um perfil de leitores imersivos e ubíquos, também podem ser denominados “leitores prossumidores” (SANTAELLA, 2014).

O quinto capítulo, *Navegar é preciso: letramentos digitais e acadêmicos*, foi elaborado após a realização das análises, com o intuito de ressaltar a importância do desenvolvimento das TDIC no ensino superior, especificamente no curso de Letras, com a formação de professores de línguas. Nesse contexto, destaca-se a concepção de Fischer (2007) sobre a importância de propor e desenvolver práticas de letramentos com os universitários a partir das suas experiências sociais. Nesse sentido, salienta-se que a interação das TDIC no ensino superior contribui para o desenvolvimento dos letramentos digitais com os letramentos acadêmicos. Para que ocorra essa prática, é necessário que a universidade encontre meios de conhecer melhor seus alunos e as práticas de letramentos em que eles estão engajados para direcionar uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e crítica.

Quanto aos procedimentos de análise escolhidos, assim como a estrutura teórica organizada para a compreensão do objeto de estudo, pode-se julgar que os recortes estabelecidos e os caminhos navegados permitiram a realização do presente estudo de acordo com os objetivos. Entretanto, durante a coleta dos dados, alguns empecilhos foram encontrados, como a dificuldade de agendar um horário em que todos os universitários pudessem participar e a incompatibilidade dos computadores do laboratório de informática para rodar o software de gravação dos percursos de leitura online. Além disso, a filmadora da universidade, reservada antecipadamente pela pesquisadora, não pode ser usada no encontro que teve a entrevista/debate.

Pode-se também observar pontos positivos, incluindo a motivação dos universitários convidados para participar do grupo focal, a disponibilidade do laboratório de informática e o relacionamento anteriormente criado entre a pesquisadora e os estudantes no semestre anterior à pesquisa. Os universitários podiam entrar no laboratório de informática da universidade, com horário agendado e, nesse tempo disponibilizado, aproveitavam para ler seus e-mails e combinar com

colegas outras tarefas relacionadas aos estudos acadêmicos. No início da investigação, alguns participantes tinham a expectativa que seria desenvolvido um curso ou oficinas sobre letramento digital. Em síntese, praticamente todos os participantes apresentaram interesse em discutir o uso das tecnologias para os estudos acadêmicos, assim como a prática de leitura online e as TDIC com fonte mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Os encontros realizados para coleta dos dados serviram de reflexão para os estudantes, enquanto assumiam papéis como acadêmicos e refletiam sobre as suas futuras práticas como professores de línguas.

A investigação realizada abre caminhos para que outras rotas sejam planejadas e navegadas, tais como investigar: (1) de que modo os docentes do curso de Letras/Licenciatura desenvolvem práticas pedagógicas com a inserção das TDIC; (2) se há incentivo da prática de leitura online, com indicação de materiais da web, com endereços de sites, plataformas de suporte aos estudos e realização de pesquisas em geral; (3) o desenvolvimento de práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos; (4) se estes futuros professores receberam formação durante os quatro anos em que estiveram na universidade; (5) se os formandos do curso de Letras/Licenciatura sentem-se preparados para inserir as tecnologias digitais em suas futuras práticas docentes.

Da *rota navegada*, emergiu a defesa de que as práticas de letramentos digitais necessitam ser desenvolvidas juntamente às práticas de letramentos acadêmicos. As TDIC e a prática de leitura online funcionam como apoio para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e, conseqüentemente, colaboram para a formação de profissionais, principalmente, os dos cursos de licenciatura, os quais formam futuros professores de línguas para atuarem em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais. A navegação é contínua...



*Daí, o grande desafio da pesquisa em Linguística Aplicada. Para explicar esse desafio da maneira mais breve possível, eu gostaria de usar aqui uma metáfora: pesquisar em Linguística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis.*

(Leffa, 2001, p.5)<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf)

## REFERÊNCIAS

ALDA, L. S. O telefone celular e a aprendizagem de línguas: uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

ALDA, L. S.; LEFFA, V. J. Entre a carência e a profusão: aprendizagem de línguas mediada por telefone celular. **Conexão – Comunicação e Cultura**. v.13, n. 26, p-76-97, 2014.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**. Ano 21, n.29, p.99-129, 2008.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**. v.7, n.1. p.1-19, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: investigação, construção de conhecimento e produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.3, p.57-82, 2012.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**. v.18, n.43, p. 46-57, 2005.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1993.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London, Routledge, 2000. 295 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. London, Routledge. 2000. 220 p.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: P.A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAX, S. CALL – past, present and future. **System**. v. 31, p. 13-28, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHN, H. I. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.) **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: EDUCAT, 2012. 297p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 133p.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 120p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRUNS, A. **Produçã**: A Working Definition. 2007. Disponível em: <http://produçã.org>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BUZATO, M. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.46, n.1, p.45-62. 2007.

BUZATO, M. K. Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 2007.

BUZATO, M. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BUZATO, M. K. Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. et al. (Org.) **Linguagem tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010.

CANCLINI, G. N. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 283 p.

CAPPARELLI, S. Alguns dispositivos on-line da imprensa de referência Internacional. In: PERUZZO, C. M. K. & ALMEIDA, F. F.de (Org.). **A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias**. São Paulo/Campo Grande: Intercom / Uniderp, 2002.

CAPPARELLI, S. Novos formatos de leitura e internet. In: RÖSING, T. M. K.; BECKER, P. R. (Orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 95-106.

CARAVANTES, G. R. **Leitura dinâmica e aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2006.

CARR, N. **O que a internet está fazendo com nossos cérebros: a geração superficial**. Tradução: Mônica G. F. Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011. 311p.

CASTELLS, M. **A galáxia internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 217.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530p.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 2005.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 143-176.

CHARTIER, R. **A Morte do Leitor**. In: Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação. Ano 4, nº6, 2000.

CHARTIER, R. Os livros resistirão às tecnologias digitais. **Revista Nova Escola**. 2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>. Acesso em: 05 jan. 2015.

COIRO, J. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. **Reading Teacher**. 458-464. 2003.

COIRO, J. Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now? **Educational Leadership**. v.66, n.6, p.59-63. 2009.

COIRO, J. Talking about reading: Modeling the hidden complexities of online reading comprehension. **Theory Into Practice**. v.50, n.2, p.107-115, 2011.

COLAÇO, S.; FISCHER, A. Práticas pedagógicas de letramento no PIBID: análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas. XII Seminário Internacional em

Letras. **Inletras**. 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4564.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

COLE, M. Culture and Cognitive Development: From Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. **Culture and Psychology**. v.1 n.1, 25-54, 1995.

COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogy**. v.1, n.1, p.59-67, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. 350 p.

COPE, B.; M. KALANTZIS. Multiliteracies: New Literacies, New Learning Pedagogies: **An International Journal**. v.4, p.164-195, 2009.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources online. **Linguagem & Ensino**. v.17, n. 3, p.751-776, 2014.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 380 p.

DIONÍSIO, M. L. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.44, p.41-67, 2006.

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: meeting the L(IT)eracy Challenge? In: FEHRING, H. F.; GREEN, P. **Critical Literacy**. Australia: Internacional Reading Association, 2001, p.142-164.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. Eletrônico, n. Especial, 2a. parte, p.357-369, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v.1, p.31-50, 2014.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007.

FISCHER, A. Eventos reflexivo-transformativos em letras: uma análise da produção escrita de crônicas. In: LIMA-HERNANDES, M. C. et al. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Acta do Scientiarum. Language and Culture**, v.30, n.2, p.177-187, 2008.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras - eventos de letramento em discussão In: 4º SIGET - Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, 2007, Tubarão. **Anais 4º Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, p.442-454.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v.15, n.28 p.37-54, 2011a.

FISCHER, A. Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um curso de Letras. **Roteiro**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v.36, n 2, p.267-292, 2011b.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB v.6, p.79-93, 2011.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREEBODY, P.; LUKE, A. A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Eds.). **The Literacy Lexicon**. 2ed. Sidney: Prentice Hall, 2003, p.52-57.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G (Org.). **Pesquisa qualitativa com imagem, texto e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GEE, J P.; HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age**. Routledge: New York, 2011.

GEE, J. P. **New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward**. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press, 2010

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**. v.8, n.44, p.714-725, 2001.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. **The new literacy studies and the 'social turn'**. 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442118.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

GEE, J. P. The New literacy studies. In: GEE, J. P. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge. p.180-197, 2000.

GEE, J. P. Video Games, Learning, and "Content". In: Miller, Christopher Thomas (Org.). **Purpose and Potential in Education**. Nova York: Springer, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUTIÉRREZ, K. Developing a sociocultural literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**, v.43, n.2, p.148-164, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.56-87.

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

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students. **English teaching: practice and critique**, v.6, n.2, p.25-38, 2006.

HENRY, L. A. Searching for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. **Reading Teacher**. v.59, n.7, p. 614-627. 2006.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p.67-84.

JEWITT, C. (Ed.) **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School classrooms. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, v.32, n.1, p.241-267, 2008.

JOUBE, V. **A Leitura**. São Paulo, UNESP, 2002. 135p.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113

KERIN, R. Digital portraits: teacher education and multiliteracies pedagogy. In: CARRINGTON, V.; ROBINSON, M. (eds.). **Digital literacies: social learning and classroom practices**. London, UKLA/Sage, p. 131-145. 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 180p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp; Mec, 2005

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.75-92.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10ª edição. São Paulo: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. v.28, n.2, p.375-400, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KUHN, T. S. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. 262 p.

LANDOW, G. P. **Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**, Baltimore: Johns Hopkins UP .1995.

LANKSHEAR, C. Literacies Studies in Education. In: PETERS, M. (Org.). **After the Disciplines: The Emergence of Cultural Studies**. Westport, CT: Bergin; Garvey, 1999. p.99 – 227. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/literacystudies.html>. Acesso em: 12 abr. 2014.

LANKSHEAR, C.,KNOBEL, M. Blogging as participation: the activity sociality of a new literacy. **American Educational research Association**. Sao Francisco, US, 2006. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/bloggingparticipation.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education**. 2005. Disponível em <http://everydayliteracies.net/files/Oslo.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. Open University Press, Buckingham, UK, 2003. Disponível em <http://researchonline.jcu.edu.au/1796/>. Acesso em: 14 mar. 2015.



LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling 'the new' in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.) **A new literacy sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

Lea, M. Academic Literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**. v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **UKStudies in Higher Education**, v.23, n.2, p.157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory into Practice**. v.45, n.4, p. 368-377, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Tradução: Fabiane Komesu e Adriana Fischer. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

LEFFA, V. et al. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p.11-36.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, outubro de 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf). Acesso em: 06 fev. 2015.

LEFFA, V. J. Creating activities from adaptive learning objects. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. **Conference Proceedings**. Glasgow: University of Ulster, p.175-177, 2013.

LEFFA, V. J. Defining a CALL activity. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: v.5, n.2, p.337-355, 2005.

LEFFA, V. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, E. K. (Org.). **New Literacies in the context of Brazilian historical socioeconomic inequality: past, present, and future trends**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013, p.69-87.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v.20, n.2, p.389-411, 2012.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: **Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. **Anais**. 2014, p. 1-12.

LEFFA, V. J. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. **Letras & Letras**, v.25, n.2, p.145-162, 2009.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: SILVA, K. A. da; JORDÃO, C. (Orgs.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens* (No prelo).

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: V.J. LEFFA; V.B. IRALA. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. 1ed. Pelotas: Educat, 2014, v.1, p.21-48.

LEFFA, V. J.; MARZARI, G. Q. Design da página interativa na perspectiva da semiótica social. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão. v.12, n. 2,. p.495-516, 2012.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **(Con)textos Linguísticos**, v.8, p.358-378, 2014.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem**. v.16, n.2, p.165-192, 2008.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J.(Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 10-41

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.2, 2010.

LEMOS, A. **Caderno de Viagem. Comunicação, Lugares e Tecnologias**. Porto Alegre, Editora Plus. e-book. 2010.

LEMOS, A. **Cibercidade**. As cidades na cibercultura. Ed. e-papers, Rio de Janeiro, 2004. 318p.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Sulina, Porto Alegre. 2002. 295p.

LEMOS, A. **Olhares sobre a Cibercultura**. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2003. 231p

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O Futuro da Internet. Em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo, Editora Paulus, 2010. 264p

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 15.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

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

LILLIS, T. Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**. n. 17, v. 3, p. 192-207, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**: São Paulo: EPU, 1996.

MARZARI, G. Q. Quem me ensinou o inglês que eu ensino? A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. **Tese** (doutorado) Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v.2, p.1-18, 2013.

MELÃO, D. H. M. R. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). **EXEDRA**, 3, 75-90. 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao>. Acesso em: 10 out.2014.

MELÃO, D. H. M.; BALULA, J. P. R. Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. **EXEDRA**, p.230-242, 2012. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/19-numero-tematico-2012.pdf>. Acesso em: 15 jun 2015.

MOITA LOPES, L. P. Introdução - Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44

MOITA LOPES, L. P. O novo *ethos* dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.204-229.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.2, p. 393-417, 2010.

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

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. **Revista Electrónica Maticeses em Lenguas Extranjeras** nº 2, 2008. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/15965/4/10712-22391-1-PB.pdf>. Acesso em : 24 mai. 2015.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.171-190.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras**, v.26, n.2, p.469-476, 2010.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação**. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. UFOP, 2009.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L. C. **Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: UFU, 2006. p.127-154. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/comunidades>. Acesso em: 23 out. 2014.

PÉREZ GÓMES, A. **Novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada**. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada.html>. Acesso em: 12 fev. 2015.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção a saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>. Acesso em: 10 nov 2014.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007(b).

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compôs**. v. 9, p. 1-21, 2007(a). Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. Acesso em: 03 Jun. 2014.

QUEIROZ, S. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, M.(Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001. p.161-190. Coleção Leituras no Brasil.

RAMAL, A. C. A escola do futuro. Um novo perfil para o professor na era digital. (**Entrevista à Folha Dirigida**, 2008). Disponível em: <http://teclec.psico.ufrgs.br/frajola/textos/entrevistaAndrea.html>. Acesso em 06 out. 2014.

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

RECUERO, R. A Nova Revolução: As Redes são as Mensagens. In: BRAMBILLA, Ana (Org.). Para entender as mídias sociais.1. ed. São Paulo: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://issuu.com/anabrambilla/docs/paraentenderasmidiassociais>. Acesso em: 29 mar. 2015.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009

RECUERO, R. Weblogs, webrings e comunidades virtuais. Trabalho apresentado no GT de comunicação e cultura do VII Seminário Internacional de Comunicação, em setembro de 2002. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/webrings.pdf>. Acesso em: 01 mai.2014.

RETTENMAIER, M.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2010.

ROCHA, C. M. F. **As redes em saúde: entre limites e possibilidades**, 2005. Disponível em: [http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/Estar\\_em\\_rede.pdf](http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/Estar_em_rede.pdf). Acesso em: 27 jul. 2014.

ROJO, R. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

RÖSING, T. M. K. Diferentes espaços de leitura e de escrita no ensino superior: a situação brasileira. **Nuances: estudos sobre educação**, v.21, n.22, p.60-74, 2012.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP. v.2, n.1, p.17-22, 2012(a).

SANTAELLA, L. **A Ecologia Pluralista da Comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua – Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2012(b). p.376

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**. n.9, p.19-28, 2013. Disponível em: [www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso em: 10 fev. 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

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

SANTAELLA, L. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**. 2014. Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_01\\_O-leitor-ubiquo.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf). Acesso em: 10 mar. 2015

SANTOS, C.G. WebQuest no Ensino e Aprendizagem do Inglês. **Dissertação** (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SCHEIFER, C. L. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. **Calidoscópio**. v. 12, n.1, p. 3-14, 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.01/4068> Acesso em: 06 nov. 2014.

SCHMAR-DOBLER, E. Reading on the Internet: the link between literacy and technology-new literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v.47, n.1, p.80-85, 2003.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). **Ensino de língua. Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2012. 206p.

SILVA, E. T **O Ato de Ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104 p.

SILVA, E. T.(Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T.T; Hall, S.; Woodward, K. (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, p.73-103, 2012.

SNYDER, I. **The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

SNYDER, I.; LANKSHEAR, C.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning schools**. Sidney: Allen & Unwin, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. 'Academic literacies approaches to genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.2, p.347-361, 2010(a).

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**. v.8, n.2, p.541-567, 2010(b).

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

STREET, B. **Literacy and multimodality**. 2012. Disponível em: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução: Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n 8, p.465-488, 2006.

STREET, B. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

STREET, B. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**. v.5, n.2, p.77-91, 2003.

TAVARES, C. F. Viajar para aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia. **EXEDRA**, Actas do I EIEP, 69-84. 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs>. Acesso em: 22 jan. 2014.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review 1996, v.66, n.1, p.60-92.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006, p.9-37.

THEISEN, M. J. Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. **Entrepalavras**, v.4, p.164-179, 2014(a).

THEISEN, M.J.; van Hattum-Janssen, N.; Alves, A.C. Investigação sobre a prática do gênero acadêmico relatório de projeto em um curso de Engenharia em Portugal. In: Fischer. A. Heining. O. L. **Linguagens em uso nas Engenharias**. p. 38-54. Blumenau: Edifurb. 2014.

VETROMILLE-CASTRO, R. O papel da usabilidade no ensino de inglês para leitura mediado por computador. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

VÓVIO, C. L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**. v.28, n.2, p.401-431, 2010.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.41-64.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

WARSCHAUER, M. Social capital and access. **Universal Access in the Information Society**. v.2, n.4, p.315-330, 2003.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

WERTSCH, J. V. Sociocultural research in the copyright age. **Culture and Psychology**. v.1, n.1, p. 81-102. 1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 133p.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Eds.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.170-180.

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p.71-95.



## APÊNDICES

### Apêndice A - Autorização pelo diretor do Centro de Letras e Comunicação, CLC

Pelotas, 19 de setembro de 2012.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da UCPel:

Declaro ter conhecimento e autorizo a realização da pesquisa intitulada **Letramento Digital: A leitura online no contexto universitário**, proposta pela pesquisadora Jossemar de Matos Theisen, professora temporária, no Curso de Letras Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Pelotas.

O referido projeto será desenvolvido no Curso de Letras com alunos que estão cursando o primeiro ano na Universidade Federal de Pelotas. E só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do CEP/UCPel.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Paulo R. S. Borges  
DIRETOR  
Centro de Letras e Comunicação  
UFPel

---

Nome, cargo, carimbo e assinatura do responsável pelo local da realização da pesquisa

**Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Prezados Acadêmicos do Curso de Letras**

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa a esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos participantes na decisão sobre a colaboração na pesquisa *O Letramento digital e a Leitura Online no Contexto Acadêmico*.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como os universitários ingressos no curso de Letras fazem uso das práticas de letramentos digitais, por meio da leitura online, para seus estudos acadêmicos.

Os passos na investigação envolvem um questionário de pesquisa, que resultará em um mapeamento dos sujeitos que leem online, entrevistas com o grupo focal e por último observações/gravações dos percursos de leitura online no computador. Esses materiais serão transcritos e analisados sob o ponto de vista teórico. É garantido aos participantes o esclarecimento sobre diferentes aspectos da pesquisa, a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento e o sigilo, em que se garante a privacidade dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. O presente documento segue assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Participante da pesquisa

---

Doutoranda Jossemar de Matos Theisen/ Orientador: Prof. Dr. Vilson Leffa

Universidade Católica de Pelotas - UCPel

Fones: (53) 9948-4750 e 3227-3360

e-mail: jossemardematos@gmail.com

## Apêndice C - Questionário de Pesquisa

### Instrumento de Pesquisa - Questionário

Questionário para identificar o perfil, os traços identitários e o conhecimento em relação às tecnologias e leitura online dos estudantes ingressos do Curso de Letras. ATENÇÃO: Os dados pessoais serão mantidos em sigilo nesta pesquisa. A identificação servirá apenas uso da pesquisadora.

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

#### I – Formação básica e conhecimentos gerais

1. Ensino Fundamental:

- ( ) Curso Regular, na escola pública
- ( ) Curso Regular, na escola particular
- ( ) Curso Regular, parte na escola pública e parte na particular
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola pública
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola particular

2. Ensino Médio:

- ( ) Curso Regular, na escola pública
- ( ) Curso Regular, na escola particular
- ( ) Curso Regular, parte na escola pública e parte na particular
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola pública
- ( ) Curso Supletivo/ EJA, na escola particular

3. Quando você concluiu o ensino médio, ingressou logo para o Curso de Letras ou ficou algum tempo sem estudar? Se ficou, foi por quanto tempo?

4. Você trabalha em turno inverso aos seus estudos?

- ( ) não
- ( ) sim, na área de: \_\_\_\_\_

5. Para você a leitura existe principalmente:

- ( ) em papel/ impressa
- ( ) na tela do computador/online
- ( ) ambos

## II. Conhecimentos sobre Tecnologias

1. Você utilizava computador no ensino médio?

( ) sim ( ) não.

Se usou, foi com que finalidade? Pode marcar mais de uma opção.

( ) lazer

( ) trabalho

( ) estudos

( ) informação

( ) outro: \_\_\_\_\_

2. Com relação ao nível de dificuldade para lidar com computadores você sente:

( ) Nenhuma dificuldade

( ) Pouca dificuldade

( ) Muita dificuldade

( ) Não sabe utilizar

3. Atualmente você utiliza notebook, computador fixo (desktop) ou ambos?

( ) notebook

( ) computador tipo desktop

( ) ambos

( ) outros: \_\_\_\_\_

4. Além do computador, com que outras máquinas eletrônicas você trabalha no seu dia-a-dia?

( ) Caixas eletrônicas de bancos

( ) Tablets

( ) Telefone celular

( ) Máquinas que vendem salgadinhos e refrigerantes

( ) Aparelhos de som, CD player, MP3

( ) Outras (\_\_\_\_\_)

5. Aonde você acessa a internet? Indique, se possível, a proporção (%) do tempo por local.

( ) em casa \_\_\_\_\_%

( ) no trabalho \_\_\_\_\_%

( ) na universidade \_\_\_\_\_%

( ) lan-house \_\_\_\_\_%

( ) outro ambiente \_\_\_\_\_%

6. Você costuma ler o que na internet?

- revistas
- blogs
- jornais
- livros
- artigos científicos/educação
- posts no Facebook e outras redes
- não leio nada
- outros: \_\_\_\_\_

7. Você participa de alguma rede social na internet?  sim  não

Quais? \_\_\_\_\_

8. Você conecta a internet diariamente?  sim  não.

Qual o tempo aproximado?

- menos de meia hora
- de meia hora a 1h30
- de 1h30 a 3h
- de 3h a 6h
- acima de 6h

9. Você lê online? Por quanto tempo?

- não/nunca leio
- não leio todos os dias
- menos de meia hora por dia
- de meia hora a 1h30
- de 1h30 a 3h por dia
- de 3h a 6h por dia
- acima de 6h por dia

10. Para que tipo de tarefa você acha os computadores úteis?

---

---

**Apêndice D - Produção de uma narrativa**

Escreva um texto narrativo sobre a sua relação com a leitura online, dizendo quando começou, por que realiza esse tipo de leitura, quais são os percursos utilizados e se você considera esse tipo de leitura significativo. Além desses aspectos, narre outros que queira destacar.

## **Apêndice E - Roteiro da entrevista/debate com o grupo focal**

(Os seguintes tópicos, na forma de questões, foram debatidos com os participantes do grupo focal)

1. Na opinião de vocês as tecnologias interferem nas práticas de leitura e escrita atualmente? Por quê?
2. Vocês estão satisfeitos com as atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso?
3. No semestre anterior, vocês cursaram a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I, na qual foi desenvolvida a produção de resenhas e resumos. Quais foram as dificuldades encontradas para a realização dessas atividades? Pesquisaram na internet para as suas realizações?
4. Comente a presença das ferramentas tecnológicas na vida de vocês, desde a infância até o momento.

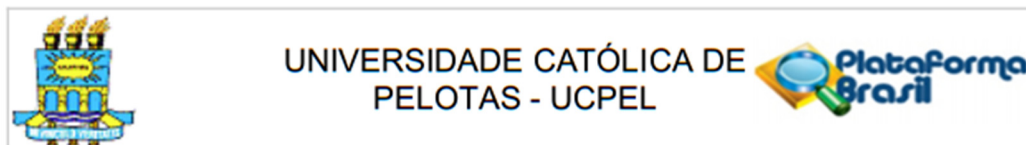
## Apêndice F - Roteiro da entrevista individual

1. Costumavas utilizar o computador e a internet, frequentemente, antes do ingresso na universidade? Em que situações?
2. Desempenhas bem atividades:
  - 2.1 Como edição de textos;
  - 2.2 Envio e recebimento de e-mails;
  - 2.3 Acesso e postagens em blogs;
  - 2.4 Elaboração de apresentação em PowerPoint ou similar;
  - 2.5 Pesquisas on-line.
3. Já desempenhavas essas atividades anteriores, antes de ingressar no curso?
4. O que te motiva acessar a internet?
5. Como realiza seu percurso de leitura na internet/Web? E quais sites costuma acessar?
6. Tua relação com o computador, as tecnologias, mudou a partir do ingresso no curso?
7. Prefere ler em computador portátil como notebook, tablets, celular ou outro, ou no desktop?
8. Possui alguma dificuldade em ler textos longos no computador?
9. Considera importante ler e escrever na digital/online nos dias de hoje?
10. Você como futuro professor, pretende utilizar as ferramentas tecnológicas em sua prática docente? (Caso a resposta for afirmativa, segue a próxima pergunta)  
Como achas que poderia utilizar as ferramentas tecnológicas?



## ANEXOS

### Anexo A – Parecer do Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, emitido pela Plataforma Brasil



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO DIGITAL: A LEITURA ONLINE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

**Pesquisador:** Jossemar de Matos Theisen

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 08253312.6.0000.5339

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE PELOTENSE DE ASSISTENCIA E CULTURA (SPAC)

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 125.365

**Data da Relatoria:** 18/10/2012

##### Apresentação do Projeto:

Pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas/RS com os acadêmicos do primeiro ano calouros do Curso de Letras. Na primeira etapa da pesquisa será aplicado um questionário para delinear o perfil dos estudantes e descobrir os alunos que costumam ler online. Na segunda etapa haverá a formação de um grupo focal que será o objeto principal da pesquisa. Esse grupo vai ser composto pelos 10 acadêmicos que ficam mais tempo lendo online. A abordagem da investigação está dentro da perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002), e a metodologia utilizada será dentro de uma perspectiva Etnográfica. Para a análise dos dados será utilizada a Teoria dos Novos Estudos dos Letramentos.

##### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo principal investigar se e em que medida o Letramento Digital e a leitura online, interferem na aprendizagem do conhecimento linguístico no contexto acadêmico.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos e os benefícios pretendidos se referem a uma possível contribuição do letramento digital ao desempenho acadêmico dos sujeitos.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pode contribuir para o uso didático do letramento digital ou sua integração ao ambiente acadêmico.

**Endereço:** Rua Felix da Cunha, 412

**Bairro:** Centro

**CEP:** 96.010-000

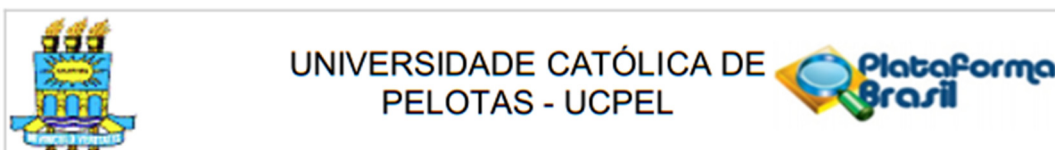
**UF:** RS

**Município:** PELOTAS

**Telefone:** (53)2128-8012

**Fax:** (53)2128-8298

**E-mail:** cep@ucpel.tche.br

**Anexo A (continuação)**

Recomenda-se, ao longo do processo, esclarecer mais aprofundadamente a distinção entre "alfabetização" e "letramento" digital, pois o projeto apenas se refere a ela, sem destacar suas possível especificidade no universo estudado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os itens foram apresentados.

**Recomendações:****Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto pode ter prosseguimento.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PELOTAS, 18 de Outubro de 2012

---

**Assinador por:**  
**RICARDO AZEVEDO DA SILVA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Felix da Cunha, 412  
**Bairro:** Centro **CEP:** 96.010-000  
**UF:** RS **Município:** PELOTAS  
**Telefone:** (53)2128-8012 **Fax:** (53)2128-8298 **E-mail:** cep@ucpel.tche.br

## Anexo B – Narrativa textual de U1

### Biografia digital

Meu contato com o mundo virtual começou aos seis anos de idade, quando a internet ainda era algo muito diferente e as atividades preferidas eram os jogos de computador. Em 2001 conheci o IRC, uma rede de bate-papo de muito fácil acesso na qual eu pude iniciar a conversação online.

Depois dos dez anos de idade, em 2003, todos os amigos da escola já acessavam a internet e passei a utilizar o MSN, pois era mais “moderninho” e interativo. Porém, conversar pelo computador com os amigos (que, na época, moravam todos na mesma rua) não fazia muito sentido, era engraçado, mas era ainda mais divertido brincar na rua e visitar uns aos outros.

Como a escola onde eu estudava exigia que não utilizássemos materiais da internet para fazer trabalhos, a leitura online para mim começou bem mais tarde, aos 13 anos, quando mudei de escola, fiz outros amigos e criei uma conta no Orkut (rede social na qual eu participava de comunidades sobre os ídolos e lia notícias sobre eles, encontrei parentes de outras cidades etc.). A partir daí me interessava em pesquisar letras de músicas, biografias de bandas e seus integrantes, visitava muitos blogs de amigos e conhecidos, enfim, foram essas as primeiras formas de leitura online.

Depois de entrar para a faculdade, esse tipo de leitura foi muito mais produtivo, pois passei ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet, pois é uma forma muito válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas, além de curiosidades e acontecimentos no mundo inteiro que dificilmente encontramos em outros meios de informação.

## Anexo C – Narrativa textual de U2

### Nasci Online

Minha relação com a leitura online já ocorre há vários anos. Nasci na década de 90, e sendo filho de um Analista de Sistemas, cresci já com computador em casa. Desde muito novo acessava a sites como o da Revista Recreio, revista essa que ganhava dos meus pais, e lia várias notícias online. Enquanto crescia, passei a utilizar a internet para pesquisas escolares e por diversão, com leitura de curiosidades e informações que buscava sobre coisas que gostava (na época, desenhos, filmes, e com o tempo, livros), além de jogar vários jogos.

Com 11 ou 12 anos passei a ter o costume de acessar também sites de notícias em geral, ficando assim ligado em sites como “globo.com”, uol, terra, etc., costume esse que mantenho até hoje. Antes disso ainda, utilizava email e msn para me manter em contato com quem morava longe, pois me mudei várias vezes, e com a internet me mantinha em contato com as pessoas das cidades que vivi anteriormente. Tive minha conta do Orkut, passando por twitter, facebook, e várias outras redes puramente sociais.

Além disso, utilizo redes consideradas sociais, porém com funções de organização, como o Skoob para organizar leituras, o FilmoW para filmes e o Oranotag para séries televisivas. Faço leituras virtuais também, nos últimos três anos, para manter atualizado meu blog, que tem em média 10 mil visualizações mensais. Lá comento livros, músicas, filmes e séries que recomendo (ou não). Já fiz leitura de eBooks, principalmente hoje em dia, que estou na faculdade e, baixando livros, evito gastar muito. Para estes livros virtuais utilizo meu tablet.

Das ações que comecei a ter desde novo, mantive algumas: a leitura de notícias diariamente, o email, as redes sociais (menos o Orkut, obviamente!), os eBooks, e ainda faço traduções (desde os 13 anos, quando comecei a fazer legenda de séries), além de manter meu blog atualizado e participar de um portal de resenhas literárias que sou co-fundador, o Coolture News.

## Anexo D – Narrativa textual de U3

### Minha relação com a leitura online

No século XXI a leitura online é algo tão comum quanto a leitura convencional. As pessoas nascem e já tem a opção (e talvez, a obrigação) de ler textos online. Seja no computador, no laptop, no celular, no tablet ou em qualquer outro meio eletrônico. Assim como a maioria dos trabalhos exigem que o funcionário tenha um e-mail e saiba utilizar diversos meios eletrônicos para se comunicar e para trabalhar.

Desde pequena tenho um computador em casa e a minha leitura digital começou com o os jogos. Meus pais instalavam jogos e eu precisava ler as instruções para conseguir jogar. Logo em seguida a escola exigia que os alunos fizessem pesquisas, então comecei a utilizar o computador para algo além de jogos. Com o passar do tempo tive que criar um e-mail e as redes sociais começaram a fazer sucesso. Era algo novo e que todas as pessoas tinham acesso. Era preciso ler os e-mails, ler as instruções dos jogos, fazer os trabalhos escolares, pesquisar informações aleatórias, ler o que as pessoas postavam nas redes sociais (Orkut, fotolog, twitter, entre outros) e nos blogs.

Na universidade fazer a leitura online é algo essencial. Grande parte dos livros podem ser encontrados online, assim como artigos e críticas. Hoje em dia tudo pode ser feito online e a leitura torna-se algo obrigatório. As pessoas fazem compras, listas, marcam o que querem ou não fazer, ler, assistir, etc. Antes de ir a algum lugar é normal pesquisar na internet como o lugar é. Pedir comida online já é algo comum, assim como comprar roupas, acessórios para a casa e móveis.

A internet é algo que facilita muito a vida das pessoas e a leitura acaba sendo uma consequência. O número de informações disponíveis é imensurável e seria um desperdício passar por tantas coisas e não se dar o trabalho de ler. A maior parte da leitura hoje em dia é feita online. Em momento nenhum acho que irá substituir os livros, porém é óbvio que ela está e continuará sendo muito utilizada graças as facilidades que existem online.

## Anexo E – Narrativa textual de U4

### A internet na minha vida

A leitura digital faz parte da minha vida desde os dez anos de idade, quando meus pais me presentearam com o primeiro computador. Nessa idade eu acessava sites com jogos interativos, e também era a fase dos bate-papos online.

Quando aprendi a usar o hotmail, me logava diariamente ao messenger para conversar com meus amigos, mesmo eu tendo passado o dia inteiro na presença deles na escola, parecia que sempre havia assunto, ou se não houvesse inventávamos algo com o que nos divertir.

Logo depois fiz minha conta do orkut, outro meio de me comunicar com meus amigos e colegas de aula, na minha página eu colocava fotos dos momentos que marcavam a minha vida naquele tempo, trocava scraps e depoimentos com meus amigos, participava de comunidades que combinavam com a minha personalidade e com meu modo de ver o mundo. Facebook meu vício diário fez eu aposentar o orkut há três anos.

Atualmente, uso o computador e a internet de forma mais útil: como meio de pesquisa para assuntos discutidos em aula, para retirar dúvidas de ortografia, para me atualizar das notícias do mundo, ler curiosidades, pesquisar receitas, descobrir a tradução das músicas que escuto; mas não nego que ainda o utilizo para futilidades: leio meu horóscopo, gosto também de ler sobre dicas de moda e maquiagem, sobre o que andam fazendo os famosos.

O mundo virtual está ao acesso de nossas mãos que em apenas alguns cliques navegam em mundos alternativos que nos livram de dúvidas e pré-conceitos, desvendando aos nossos olhos novas culturas e nos presenteando com novos saberes, a internet é uma ferramenta que só depende de nós para ser usada de modo eficiente.

## **Anexo F – Narrativa textual de U5**

### Rápida reflexão sobre minha rotina online

Tenho o costume diário de acessar a internet para acessar contas de e-mail que uso para trabalho, assuntos da faculdade e pessoais. Acesso páginas de notícias, sites de relacionamento e blogs com uma frequência menor, mas fazem parte de meu roteiro.

Comecei a ter acesso à internet com onze anos, quando entrava em chats para tentar fazer amigos a longa distância. Com o tempo comecei a usar o aplicativo Messenger, mais conhecido como MSN, onde já tinha os contatos de pessoas mais próximas e conhecidos. O Orkut foi uma ferramenta usada por um bom tempo por quase todos os jovens brasileiros, inclusive eu. Mas, foi substituído em minha rotina de acessos pelo Facebook, a nova febre mundial.

Hoje, uso este famoso site de relacionamento para quase tudo, pois nele encontro notícias, jogos, consigo conversar com a grande parte de meus contatos, pois todos eles procuram estar sempre conectados ao mesmo, promoções de grandes empresas, notícias culturais, e mais alguns tipos de informações que movimentam-se com grande rapidez dentro de um mesmo site. Considero o acesso à internet essencial em minha vida hoje, pois tudo acaba se tornando mais acessível por meio dela.

Minha vida acadêmica, profissional e até pessoal gira em torno da internet ou necessita dela para que se torne possível ou no mínimo mais fácil. Por alguns motivos, acabei ficando sem acesso à internet por quase duas semanas, o que me causou um atraso significativo em todas as áreas. Deixando claro assim, a importância dela para a continuidade de minhas responsabilidades e deveres.

## Anexo G – Narrativa textual de U6

### Relação com a leitura online

Minha relação com a leitura online começou de muito tempo atrás. Comecei a usar os computadores com 14 anos, e nesta mesma época comecei a utilizar a internet. Com o tempo fui descobrindo as diversas ferramentas para a navegação e a possibilidade de leitura online.

Existem diversos motivos para a leitura online. É mais prático, e muitas vezes eu posso encontrar livros (ou ebooks) gratuitos na internet. Existem algumas desvantagens: O excesso de tempo no computador pode causar dor de cabeça pelo fato do brilho ser muito forte. Existem alguns aparelhos alternativos, feitos especialmente para a leitura (seja ela online ou não). Um desses aparelhos se chama kindle, e é disponível em outros lugares fora do Brasil, porém recentemente é possível ver estes aparelhos em lojas bem específicas.

Este tipo de leitura tem diversos motivos: Seja para algum jogo, estudo, instrumento de trabalho, livros por prazer ou diversão, letras de músicas etc. Além de tudo, utilizo a leitura para me basear nas minhas escritas pessoais. Os percursos são diversos, seja utilizando sites de pesquisa na internet ou mesmo buscando informações com conhecidos sobre os arquivos necessários para a leitura.



## Anexo H – Narrativa textual de U7

### Inserindo a tecnologia

Comecei a obter contato com o mundo virtual aos 13 anos de idade, quando ganhei um computador de presente da minha irmã. Tudo no início foi muito estranho, confesso que tinha medo de mexer no computador por receio de estragar. Aos poucos fui ficando intima daquela máquina tão misteriosa. Com cautela fui aprendendo errando, mas foi a melhor forma que encontrei de me familiarizar com o computador. Com muita curiosidade fui descobrindo os novos caminhos da tecnologia.

Quando ingressei no Ensino Médio, já estava mais familiarizada com o computador, aos poucos já estava inserida no contexto tecnologia. Isso me ajudou muito, pois no decorrer dos anos eram solicitados trabalhos digitados, e com facilidade eu conseguia fazê-los. Com o tempo entrei na Universidade, já mais adapta com a tecnologia, comecei meus estudos, não muito diferente e talvez mais complexos, começaram os trabalhos, todos digitalizados e impressos.

Para a realização desses trabalhos necessitava fazer uma prévia pesquisa, estudar sobre o assunto, optei pela leitura online, pois torna mais acessível o trabalho. Na maioria das vezes os alunos optam pelo conforto e praticidade, além da economia de dinheiro, pois a ler online, não se tem a necessidade de imprimir alguns conteúdos disponíveis na internet.

É uma forma de estudo bem eficaz, pois no meu caso a leitura online é mais leve e prática, não causa cansaço nem sono. Atualmente, a maioria das pessoas estão optando por esse modo de leitura, essa tecnologia está inserida no contexto de vida dos alunos, para auxiliar e tornar mais prático o trabalho a ser desenvolvido.

Toda essa prática de leitura me auxiliou bastante, obtive maior êxito nos meus trabalhos após utilizar a técnica da leitura online. Logo me acostumei, e comecei a ler vários textos em pouco tempo, assim facilitando a minha vida acadêmica. Atualmente, continuo com a prática de leitura. E pretendo continuar com essa técnica, que me auxiliou e continua ajudando.

## Anexo I – Narrativa textual de U8

### Minha vida na era online

Hoje em dia minha vida e minhas leituras diárias estão cada vez mais frequente com a leitura via internet, na época que estava no ensino médio não conhecia a era online, pois não tinha acesso a internet e normalmente não precisava usar esse meio, mas mudei minha vida saindo de minha cidade e ingressando na faculdade fez eu abri meus conhecimentos online, preciso muito desse acesso para meus trabalhos acadêmicos e também para minha vida social.

A internet influencia muito em minha vida pois qualquer dúvida que tenho vou e pesquiso sobre o que quero encontra, é ótimo também pra ter meu contato com minha irmã que mora muito longe e a saudade é grande mas através da internet consigo saber tudo sobre a dela. Minha navegação também é importante para os estudos e pesquisas da faculdade e, para eu saber o que está acontecendo na universidade que eu estudo. Mas tenho meu lazer também tem várias coisas que eu consigo ver, me distrair na internet, acesso as redes sociais, faço minhas leituras de obras, poesias, músicas, tudo é importante e tem vários meios que eu posso acessar.

Com a internet também consigo ver meus e-mail, pesquisar sobre concursos, ler jornais, revistas, assistir filmes documentários, é muito acesso e muita informação ao mesmo tempo também, mas acho a vida online muito importante para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Esse meio de comunicação é valido e bem significativo para minha e está me ajudando muito em tudo que faço e penso sobre a vida e o mundo.

## Anexo J – Narrativa textual de U9

### Biografia digital

Quando as tecnologias começaram a fazer parte de minha vida? Difícil precisar uma data, mas sei que em 23 de setembro de 1981, dia em que nasci, fui fotografada, ainda no hospital, no colo dos meus pais. Certamente tratava-se de uma câmera analógica, mas a ideia de registrar, arquivar e mostrar ao mundo tudo o que possível fosse, já estava presente desde o meu nascimento e as velhas máquinas analógicas. Aos 9 anos de idade, ganhei o meu primeiro videogame – Atare – Nesse momento que penso: É! Já tenho 31. Os jogos eram, para mim, sensacionais. Fiquei craque em atravessar o pintinho para o outro lado da rua e no Pac-man então, ninguém me superava. Depois veio o Dinavision, o Nintendinho e o Play Station. – o último, comprei para os meus filhos.

Mas posso dizer, com certeza, que minha entrada efetiva para o mundo digital, se deu em 1997, quando iniciei o segundo grau técnico profissionalizante em Processamento de Dados. Lá, na extinta escola Santa Margarida, pude acompanhar a evolução das tecnologias, do MS-Dos e Windows 3.11 ao Windows Vista. Aprendi desde os logaritmos dos sistemas operacionais às diferentes funções do Office. E para não se esquecer das redes sociais, acompanho sua evolução do ICQ – Mirc, ao MSN – Facebook ao ...

Não pude dar continuidade aos estudos das ciências da computação, no entanto a tecnologia, inevitavelmente, nunca deixou de fazer parte do meu dia-a-dia. Hoje, uso a internet para tudo, tudo: comprar mercadorias diversas, assistir a um bom filme, ouvir música, ensinar o alfabeto para as minhas filhas pequenas, aprender a usar algum comando no Word que ainda não conheço, falar com amigas que a distância separou e a internet aproximou.

Meus filhos estão cercado pelas mídias tecnológicas desde sempre. Vi, antes de vir para a universidade, uma cena, que estará narrada a seguir: O mais velho estava lendo, no meu notebook um artigo sobre o segundo filme do livro Diário de um banana – que ele adora. Então eu pedi para que ele desligasse o computador, porque eu precisava sair, nisso, as gêmeas de 5 anos – pegaram o computador para jogar. Quando voltei do quarto o computador continuava ligado

então, chamei a atenção deles, mas fiquei falando, sem parar, por alguns minutos. Uma delas, disse: - Mãe dá um pause porque eu quero fazer “xixi”. Pode isso? Dar um pause! – na minha fala. Pensei: As crianças associam até a terminologia utilizada na internet para a convivência social. Será que isso pode ser um problema? Ou é só um jeito novo de dizer: - Dá um tempo.

## Anexo L – Narrativa textual de U10

### Relato de leitura online

Meu primeiro contato com as letras foi com minha irmã e prima, responsáveis pela minha alfabetização, quando eu tinha três anos. Aos quatro, já sabia ler e escrever, praticando em qualquer jornal ou panfleto que eu encontrava pela rua. Lia livros infantis, com fábulas e contos, mas não tinha contato com computadores, o que veio a acontecer quase dez anos depois. Comecei a utilizar o computador apenas para jogos e digitação de trabalhos, pois ainda não havia acesso de banda larga à internet. Assim, o computador não tinha comunicação e não havia leitura de textos, pois era impossível efetuar downloads.

Aos 13 anos tive o primeiro contato, em casa, com a internet – pra ser mais específico, na casa da minha tia. A graça estava, à época, em manter conversas com pessoas que não conhecíamos, nas ‘salas de bate-papo’. Dalí, navegava também por páginas de entretenimento, lia piadas e escrevia bastante no computador – ajudava minha prima com os trabalhos dela para o curso que fazia, digitando os manuscritos que ela me dava. Aprendi bastante a lidar com o processador de texto e a procurar coisas mais pontuais na internet: artigos, livros, etc. Conheci plataformas como Scielo, Google Books, por exemplo, quando tinha 15.

Durante o Ensino Médio, precisei bastante ler no computador. Fazíamos trabalhos de pesquisa na internet, líamos livros para fazer referências em trabalhos, aprendemos a não confiar em tudo que dizia na internet (e, principalmente, a não referenciar a Wikipédia). Acredito que esse contato, desde cedo, me ajudou a “ler” criticamente o que aparecia na tela do computador. Apenas no último ano do Ensino Médio eu adquiri meu próprio notebook, passando a ler livros inteiros na Biblioteca Digital, a ponto de ter lido, durante um período, mais livros digitais do que impressos. Mantenho livros físicos, mas tenho sempre à mão, agora, no meu celular, documentos de leitura instantâneos (off-line).

Com o smartphone, posso ter acesso a conteúdos muito importantes, imediatamente. Acredito, inclusive, que o uso desse equipamento tem uma valia muito grande em sala de aula. Por exemplo, há alguns dias precisávamos de uma

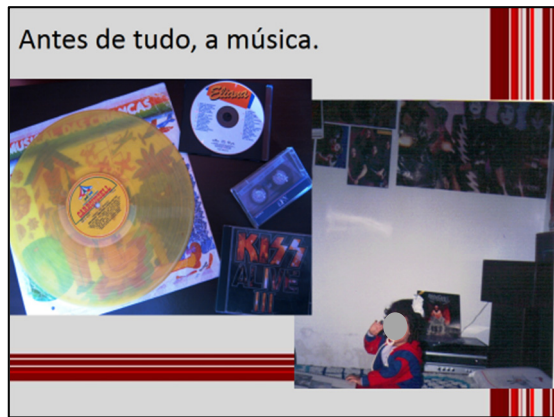
informação precisa em uma discussão de uma disciplina e, com o uso do celular, pesquisei a notícia – que havia sido veiculada em um jornal online – e tiramos a dúvida do grupo. Não que o equipamento sirva de “bengala” para meu dia a dia, mas se há a funcionalidade e ela está a nosso serviço, devemos usá-la sempre que necessário. Boa parte do material de aula está salvo em PDF no meu computador. Há, inclusive, textos que sequer tenho impressos, dada sua extensão e o custo que isso me traria.

Não tenho problemas em ler pela tela do computador – como ouço de alguns amigos – e consigo focar na leitura, sem me “perder” acessando a internet; na maior parte das vezes, destino um tempo específico para efetuar minhas leituras, caso contrário faço pausas na leitura do texto para conversar com alguém na internet ou mesmo ler algumas notícias, atualizar meu e-mail e ver o que está acontecendo no Facebook. A propósito, acho que o potencial do Facebook como “catalizador” das informações que me interessam é maior do que eu mesmo imaginava. Tenho os jornais que eu sigo, as pessoas da minha cidade – principalmente agora que estou morando em outra cidade.

Não sei, sinceramente, como seria o ritmo de produção se eu não tivesse leituras pelo computador. Do grupo de estudos que eu coordeno, todos os textos debatidos são disponibilizados online – artigos publicados em revistas online, etc. Creio que é um processo de democratização da leitura; ter à disposição material gratuito de consulta. Eu já acostumei com o digital e creio que, com o passar do tempo, a incisão deste sobre o impresso será ainda maior. Adoro meus livros impressos, o cheiro, a textura, a usabilidade (ter em mãos, fisicamente), mas seria negar o avanço não pensar na funcionalidade que o digital tem: para o meio ambiente e para a facilidade do cotidiano. Não irei abrir mão dos meus livros e revistas impressos, mas irei, sempre que estiver disponível, ter cópia digital daquilo que mais uso.

# Anexo M – Narrativa multimodal do Universitário 1

Biografia Digital



## Anexo N – Narrativa multimodal do Universitário 2

### Tecnologia no passar dos anos

#### Walkman (1995) – 4 anos

- Tive um walkman. Ouvia sempre quando ia dormir e fui acostumando a ter sempre algum aparelho de som.



#### Megadrive (1995) – 4 anos

- Primeiro videogame e primeiro contato com qualquer forma de tecnologia, antes mesmo da televisão, algo que não me interessava tanto (e hoje me interessa menos ainda).



#### Super Nintendo (1996) – 5 anos

- Não satisfeito com o Megadrive, meu pai decidiu comprar um Super Nintendo. Confesso que achei bem mais divertido e inclusive jogo até hoje (infelizmente não o videogame, mas no computador).



#### Nintendo 64 (1999) – 8 anos

- Provavelmente o videogame que eu mais joguei a vida toda. Infelizmente ele quebrou recentemente, mas participou de um longo percurso durante minhas jogatinas.



#### Primeiro computador (2002) – 11 anos

- Não prestei tanta atenção no momento em que ganhei o computador como presto hoje. E pensar que aquela máquina sem muito valor seria uma das coisas mais importantes do meu dia a dia.





## Narrativa multimodal do Universitário 2 (continuação)

### PSP (2007) – 16 anos

- Não passei pela fase gameboy, mas tive um PSP. Na verdade ainda tenho, mas não tenho certeza de que ele ainda funciona.



### Xbox 360/Playstation 3 (2010) – 19 anos

- Apesar de não ser exatamente meu, e sim do meu irmão, provavelmente já utilizei mais que ele. E sem dúvidas já perdi um bom tempo da minha vida com essas belezinhas.



### Notebook (2012) – 21 anos

- Meu primeiro computador portátil, que deve durar muitos anos ainda, e é definitivamente considerado uma das minhas posses mais importantes atualmente.



### Redes Sociais/Outros

- Além dos da obtenção dos aparelhos, participei/participo de várias redes sociais. São elas: Facebook, Twitter, Lastfm, Orkut, Skoob, Foursquare, Msn, etc. Além disso, utilizo meu notebook para a escrita de livros e poemas.

### O Fim



## Anexo O – Narrativa multimodal do Universitário 3

Minha relação com as  
tecnologias



Comecei a minha relação com os jogos  
de simulação



Aos 14 anos comecei a usar o orkut e o  
Google como uma ferramenta de  
pesquisa.



Aos 15 anos comecei a usar o MSN  
onde eu me comunicava com as  
minhas amigas.



Aos 16, comecei minha relação com o  
Facebook e o youtube. O Facebook e  
o youtube uso até hoje, sendo  
ótimas ferramentas de comunicação.



Hoje em dia com a evolução da  
tecnologia tenho usado o celular para  
acessar redes sociais, e-mail e mandar  
SMS.



## Anexo P – Narrativa multimodal do Universitário 4

Universidade \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Meu letramento digital**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANOS 90**

- Queda no custo de computadores.
- Popularização dos celulares e diminuição no tamanho).
- Desenvolvimento do sistema Linux.
- Tecnologia de CD aperfeiçoada para DVD.
- Chegada do Windows 98..

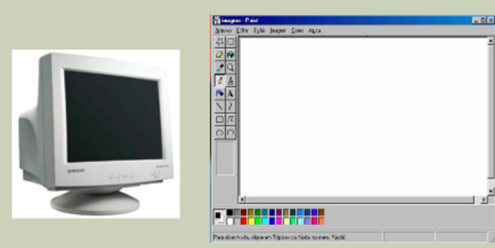
**PRIMEIRO CONTATO**



**CELULAR**




**COMPUTADOR**




**ATUALMENTE**



## Anexo Q – Narrativa multimodal do Universitário 5

Não me lembro... Mas foi meu primeiro contato tecnológico



De 1 até os 3 aninhos...



Quando a minha mãe quis me ensinar a cuidar de alguém...



O que eu levava para todos os lugares...



O que iniciou uma de minhas paixões...



Aos 10 anos, ganhei da máquina e tive overdose de doces e chocolates...



Primeiro vício no colégio... Não conseguia mais estudar



Quando minhas notas começaram a diminuir...



## Narrativa multimodal do Universitário 5 (continuação)

Quando as aulas ficaram em segundo plano...  
Eu fugia da escola para jogar



Quando não puderam mais me  
dar desculpas...



Quando descobri que posso  
fazer algo com o meu  
"jeitinho"...



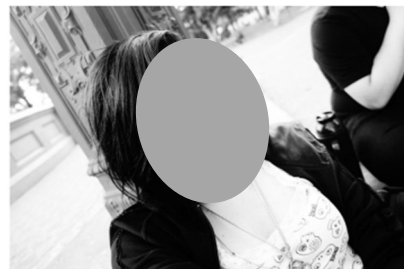
Quando eu encontrava a paz,  
estivesse onde estivesse...



Quando comecei a dar importância à  
praticidade... e aos estudos, virei adulta...



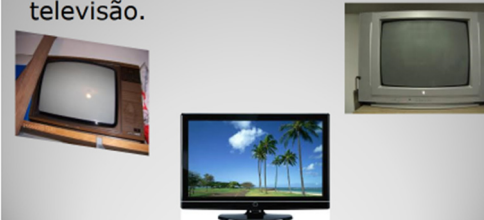
E é isso! ^^



## Anexo R – Narrativa multimodal do Universitário 6



- Minha relação com a tecnologia começa na infância assistindo desenhos e programas infantis na televisão.



Quando tinha 10 anos, ganhei do meu padrinho um walkman. Nesta mesma época tínhamos em casa uma três em um onde escutava meus discos de vinil. Aos 20 anos ganhei meu micro-system onde escuto meus CD até hoje.



**Música**

Nunca tivemos vídeo cassete em casa, mas adorava, na adolescência, assistir filme na casa das amigas. Mais tarde, com os meus 16 anos comprei meu DVD com caraoquê o que tenho até hoje.



**Filmes**

Durante o ensino médio, dos 14 aos 18 anos, utilizei muito o disquete e a calculadora científica. Também usei, durante o ano em que estive em Porto Alegre, aos 21 anos, a secretária eletrônica na casa dos meus tios quando saíamos de casa.



**Acessórios tecnológicos**

- Meus Primeiros trabalhos foram feitos em máquinas de escrever que pedia emprestado para minha prima. Foi no ensino médio, com 14 anos, que comecei a utilizar o computador nos laboratórios da escola para digitar meus trabalhos. Atualmente, trabalho diariamente com o computador e tenho meu próprio PC em casa para pesquisar e estudar.



**Tecnologia no auxílio da educação**

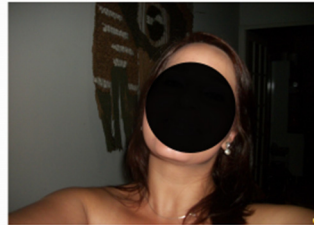
Para finalizar, meus telefones que já tive e agora tenho um dual chip



**Telefonia**

## Anexo S – Narrativa multimodal do Universitário 8

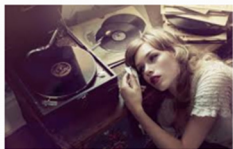
### BIOGRAFIA DIGITAL!!!!



MINHA INFÂNCIA COMEÇOU COM MUITAS BRINCADEIRAS E ASSISTINDO MUITA TV UM DOS PRIMEIROS CONTATOS QUE TIVE COM A INFORMAÇÃO Tecnológica....



DEPOIS DE MUITO TEMPO E DE OLHAR MUITA TV MINHA PROXIMA DIVERSÃO FOI SOM PEQUENO QUE GANHA DE ANIVERSÁRIO DE MEU PAI EU ADOREI MUITO TENHO ATE HOJE....



Na minha infância e na minha adolescência não tive acesso nenhum com a informática...estudei em escola publica e não tinha acesso nenhum com computador...mas tudo tem o seu tempo e eu aproveitei bastante naquela época....



Depois de alguns anos já na minha adolescência ganhei meu primeiro celular do meu pai mas que tive que dividi com minha irmã...mas valeu adorava ele também tenho ate hoje só não funciona



Meu primeiro contato com o computador foi num curso de informática que fiz na minha cidade muito interessante aprendi bastante...Mas só depois de alguns anos consegui acessar esse meio quando vim morar em outra cidade e fazer minha faculdade...claro que antes tinha a casa dos amigos e as lan house que eu frequentava bastante....

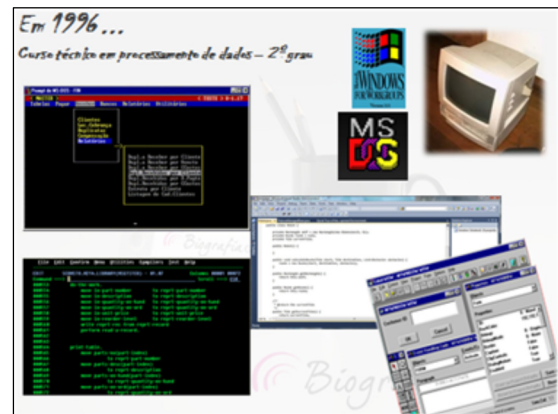
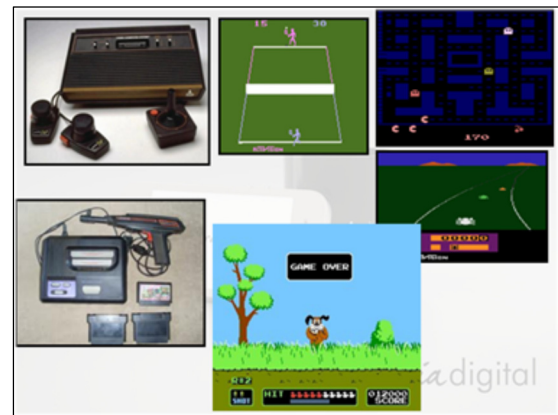


Meu primeiro videogame foi um Turbo Game da CCE, um dos muitos clones do NES, que permitia tanto jogos do Famicom (versão japonesa) quanto do Nintendo (versão americana). Tecnicamente, o Turbo Game era mais antigo que o MSX e com menos capacidade, mas na época eu não prestava atenção nessas coisas.

E meu novo aparelho que eu comprei e minha maquina digital que eu to adorando e tirando varias fotos dos registros da minha vida!!!!

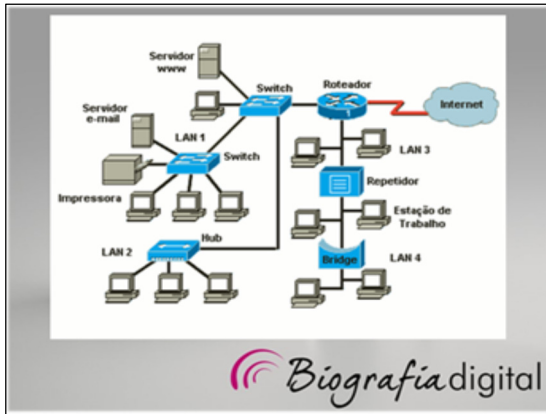


Anexo T – Narrativa multimodal do Universitário 9





Narrativa multimodal do Universitário 9 (continuação)



Biografia digital



Biografia digital



- Pagamento de contas
- Extrato bancário
- Compras
- Relacionamento com pessoas distantes
- Conhecimento com fácil acesso
- Inscrição em eventos
- Certificado dos eventos
- Informação instantânea
- Publicação das minhas ideias

Biografia digital

Hoje, estudo em um laboratório de aquisição da linguagem oral que conta com :

- 4 computadores
- 1 servidor com alta capacidade de armazenamento
- 2 gravadores digitais de alta performance e
- o mais moderno recurso para estudos em fonética articulatória, Um Ultrassom

Biografia digital



Biografia digital



Biografia digital



Biografia digital