



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/052020

ARCEDES JOSÉ MANUEL

**PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL ONLINE NO CONTEXTO DE UM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EAD: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA NA
CULTURA DIGITAL**

FEIRA DE SANTANA (BA)

2025

ARCEDES JOSÉ MANUEL

**PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL ONLINE NO CONTEXTO DE UM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EAD: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA NA
CULTURA DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para a obtenção do grau de mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto

FEIRA DE SANTANA (BA)

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

M25p

Manuel, Arcedes José

Práticas de leitura hipertextual online no contexto de um curso de especialização em EAD: um estudo sobre a leitura na cultura digital /Arcedes José Manuel. – 2025.

159 f.: il.

Orientador: Úrsula Cunha Anecleto

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2025.

1. Prática de leitura. 2. Leitura hipertextual. 3. Texto digital. 4. Formação continuada. I. Título. II. Anecleto, Úrsula Cunha, orient III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 371.13(814.22)

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecário - CRB-5/2077

FOLHA DE APROVAÇÃO

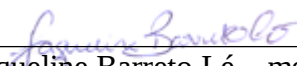
PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL ONLINE NO CONTEXTO DE UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EAD: UM ESTUDO SOBRE A LEITURA NA CULTURA DIGITAL

ARCEDES JOSÉ MANUEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, em 20 de março de 2025, nível Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof.ª Dra. Úrsula Cunha Anecleto - orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof.ª Dra. Jaqueline Barreto Lé – membro externo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Linguística
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ



Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros – membro interno
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Esta é a parte mais sensível de um trabalho acadêmico, incorre-me o risco de esquecer alguns nomes, no entanto, antes que isso aconteça, permitam-me agradecer a força mais poderosa de tudo e de todos no universo, Deus.

Em segundo lugar, agradeço ao senhor José Manuel, meu pai, e a senhora Deolinda Zeferino, minha mãe, por todo apoio e suporte dado durante os dois anos do mestrado. Lembro-me como se fosse ontem o dia em que falei com eles sobre a minha aprovação na UEFS, no Brasil, para a realização do mestrado. Como vais? Quando vais? Como viverás lá? Essas eram as perguntas feitas por eles em todo momento. Naquele momento, eu conseguia ver a alegria que eles tinham por saber que o seu filho iria ao Brasil, um outro país e continente, distante de Moçambique, para realizar o seu sonho, ser mestre em Estudos Linguísticos. Porém, por outro lado, eu notava a preocupação que pairava no rosto deles. Falou com o mano Jolson sobre essa notícia? Sabes que o Brasil é um país de miscigenação cultural e linguística?

Voltando no Jolson, ele é o meu irmão mais velho e o primeiro filho da minha família a ter uma graduação. Ele foi a pessoa que me apoiou financeiramente durante toda a graduação. Por essa razão, a minha vida acadêmica estava sob sua responsabilidade, já que qualquer decisão que eu viesse a tomar deveria haver o consentimento dele. Como se não bastasse, ele era para mim como um segundo pai. Por isso, aproveito estas linhas para expressar o meu muito obrigado. Além dele, agradeço também aos meus outros irmãos, Mildó José Manuel, Elsa José Manuel e Último José Manuel.

A aprovação no edital do Grupo de Cooperação das Universidades Brasileiras (GCUB-MOB), para o Mestrado no Brasil foi um dos momentos mais importantes da minha vida, porque eu compreendia que a partir daquele momento uma nova história seria construída. Era um caminho quase andado. Porém, por conta das dificuldades financeiras que a minha família possuía, tive dificuldades na compra de uma passagem aérea para o Brasil de forma imediata. Quando eu dava um passo para frente, de forma misteriosa parecia que eu dava dois passos para trás.

Na altura, recordo-me de ter feito cartas pedindo apoio financeiro para a compra da minha passagem aérea. Confesso que tive muitas dificuldades. Solicitei apoio na Universidade Licungo, minha instituição de ensino da graduação, o Instituto de Bolsas de Estudo de Moçambique (IBE), bem como solicitei apoio a secretaria do estado da província da Zambézia, porém, em nenhum local tive sucesso. A minha família tentou fazer uma contribuição, que após

o término consegui adquirir cerca de seiscentos reais. Porém, o valor era ainda insuficiente, sem contar que existiam outras despesas que eu precisava, tais como tratar o visto, passaporte, seguro de saúde e exames médicos.

Nessas andanças, encontrei determinadas pessoas que me apoiaram, tais como a voluntária da Associação de Tutores e Amigos da Criança Africana em Moçambique, Susana Simão, com valores para fazer os exames médicos, tratar o seguro de saúde e ainda um valor adicional de 1500R\$ para me manter no primeiro mês no Brasil antes da concessão da bolsa de estudos. Para além dela, tive apoio de 3 moçambicanos que na altura se encontravam no Brasil, nomeadamente Nerito, Hamilton e Domingos, que cada um me emprestou cerca de dois mil reais para a compra da minha passagem aérea, com condição de devolução assim que iniciasse a receber o valor da bolsa no Brasil. Por isso, sem o apoio dessas pessoas, acredito que a minha vinda ao Brasil seria bastante difícil. Por isso, sou bastante grato a eles.

Agradeço também à profa. Dra. Úrsula Cunha Anacleto, orientadora desta dissertação que, após a minha chegada ao Brasil, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UEFS apresentou-me o livro “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais”, do Grupo de Nova Londres, que após a sua leitura e a integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias, no qual construí amizades e conhecimentos importantes para a minha constituição enquanto pesquisador das Ciências da Linguagem, passei a interessar-me com estudos que surgiram a partir dessas discussões. Além do mais, também agradeço a ela por ter aceitado orientar-me durante os dois anos do Mestrado. Confesso que com ela aprendi o que é fazer pesquisa e ser pesquisador.

À UEFS, enquanto instituição anfitriã, bem como por todas as condições humanas e materiais que disponibilizou para a minha integração na universidade. Em particular, agradeço a assessora técnica de relações institucionais, Francisneide de Jesus Albano Bispo, a assessora especial de relações institucionais, Eneida Soanne Matos Campos de Oliveira e, por fim, a técnica universitária - coordenadora de mobilidade In, Sirlene Pereira Bispo.

Ao PPGEL-UEFS, por ter aceitado a minha proposta de pesquisa de dissertação e aprovação no edital do Grupo de Cooperação das Universidades Brasileiras (GCUB-MOB), em especial ao coordenador do Programa, o prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros que, desde já, agradeço bastante. Agradeço também aos meus professores, que de forma rigorosa moldaram o espírito de pesquisador que existe em mim, concretamente a profa. Dra. Norma Fernandes, o prof. Dr. Lucas Nascimento, o prof. Eduardo Lopes Pires, entre outros.

Aos meus colegas da pós-graduação e colegas do GEPLET, que de certa maneira contribuíram para a constituição do meu eu enquanto pesquisador e ser social, de forma particular a colega Elisângela Vasconcelos. Aos lugares em que visitei no Brasil e fui recebido com respeito e carinho, o meu muito obrigado. A partir da cidade de Feira de Santana, posso dizer que foi a terra prometida para a realização do meu mestrado. Aos meus amigos africanos que conheci em Feira de Santana, concretamente Bento Orlando Mutoba, Lucas Kassama Binga, Isaías Mate, Dércio Cossa e Amosse Jorge Gelo.

Distante de casa, da família e amigos, não poderia encerrar este espaço sem agradecer a músicas de cantores moçambicanos, que em momentos de angústias e delírios, eram o meu consolo e ponto de refúgio, tais como o cantor Azagaia (povo no poder), Aly Faque (Kinachukuro); Wazimbo (Nwahulwana); Banda Kakana (Axinene Arivava); Twenty Fingers (Falta de Respeito); Professor Lay (Makhalelo); Suraj feat (Telma); Os Imbatíveis (Catchaço); Hot Blaze (Luta Forte); Doppaz (Ficou pequeno para você); Mr. Bow (Akuna Munwane); a música do cantor cabo-verdiano, Calema (Te Amo); a cantora sul africana Sdala B & Paige (EP Live Performance). No Brasil, ao cantor Djavan (Se); Nadson O Ferinha (Posta Aí); Tarcísio do Acordeon (Proteção de Tela); Ana Castela (Solteiro Forçado); Gustavo Lima (Canudinho Part. Ana Castela); Humberto e Ronaldo (A uma ex atrás). Por outro lado, do ocidente, cantores como Ed Sheeran (Perfect); James Blunt (You're Beautiful); Alphaville (Forever Young); Adele (Someone), dentre outros.

Encerro este espaço, agradecendo a todos que me apoiaram direta ou indiretamente para a concretização desta pesquisa e, espero que me acompanhem em outros percursos da minha trajetória pessoal e acadêmica, dando-me todo apoio e suporte necessário. Sem vocês, ser mestre não teria sido fácil. Durante os dois anos, compreendi que o mundo acadêmico é recheado de muitas maravilhas. Nela acabamos conhecendo pessoas que nunca imaginamos que iríamos conhecer, chegamos a lugares que nunca imaginamos que iríamos chegar, bem como alcançamos coisas que nunca imaginamos que iríamos alcançar. Por isso, sou grato a educação e também sou grato por todas as relações pessoais e interpessoais que construí durante o mestrado.

Para realizar uma leitura profunda, que leve realmente à aprendizagem, o leitor precisa ler várias abordagens da mesma situação, assim como reconhecer e articular bem as concordâncias e as discrepâncias entre elas, uma vez que a internet promove acesso fácil e rápido a muitas fontes de informação, o acesso à diversidade de perspectivas é facilitado pela leitura de múltiplos textos (Coscarelli, 2017, p. 68).

RESUMO

Esta dissertação aborda sobre as práticas de leitura hipertextual na cultura digital, tendo como objetivo geral analisar de que maneira os estudantes do curso de especialização em Educação na Cultura Digital constituem-se como leitores do texto digital e específicos a) identificar o perfil leitor dos estudantes, participantes da pesquisa, na leitura de hipertextos digitais e b) analisar como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a constituição como leitores do hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem. Teoricamente, ancoramo-nos nos conceitos de texto digital, leitura em ambiente digital, perfil e formação do leitor na cultura digital e os estudos sobre navegação em ambientes digitais. Metodologicamente, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, baseada no uso da netnografia enquanto método. Como dispositivos de pesquisa, utilizamos o questionário online e o fórum de discussão, realizado no componente EDC003: Letramentos Digitais e Formação do Professor, ministrado pela profa. Dra. Jaqueline Barreto Lé, na especialização supracitada. A escolha por esse componente se deu devido às discussões teóricas promovidas durante o desenvolvimento das aulas, principalmente, em relação às questões de leitura de hipertextos e dos letramentos digitais. Para a análise das informações construídas em campo, utilizamos a análise de codificação netnográfica, que prevê as seguintes etapas: codificação; abstração e comparação; verificação e comparação e a teorização. Além do mais, em alguns momentos, utilizamos o software para pesquisas qualitativas, o MaxQda, para a revelação de categorias e a ampliação das análises das informações construídas no estudo. O *locus* da pesquisa foi o curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, da Universidade Estadual de Feira de Santana, realizado na modalidade de Educação a Distância. Os participantes foram 22 estudantes matriculados no curso ECD que, após terem sido apresentados à proposta de pesquisa, aceitaram participar e colaborar na construção das informações, de forma livre e voluntária. Ademais, para a análise dos achados construídos no campo, foram retomadas e ampliadas informações já apresentadas em pesquisa anterior, intitulada “Multiletramentos, hipertextos e práticas textuais em curso de Formação Continuada na EaD”, de Beserra (2023). Os resultados obtidos revelaram que o perfil leitor dos estudantes, participantes da pesquisa, na leitura de textos da cultura digital é de hiperleitor, embora esse ainda precise ampliar outras habilidades de letramento digital para atuar de forma autônoma em diversos ambientes digitais. Além disso, foi possível compreender que os agenciamentos de leitura de hipertextos, propostos pelos participantes da pesquisa, são alineares, fragmentários, multissemióticos e interativos, o que atende à própria perspectiva textual da cultura digital.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Leitura hipertextual; Texto digital; Habilidades de leitura.

ABSTRACT

This dissertation addresses hypertextual reading practices in digital culture, with the general objective of analyzing how students on the specialization course in Education in Digital Culture constitute themselves as readers of digital text, and specific a) identify the reading profile of the students, participants in the research, in reading digital hypertexts and b) analyze how students manage reading practices to constitute themselves as readers of hypertext in a virtual learning environment. Theoretically, we are anchored in the concepts of digital text, reading in a digital environment, reader profile and training in digital culture and studies on navigation in digital environments. Methodologically, we adopted a qualitative approach, based on the use of netnography as a method. As research devices, we used the online questionnaire and the discussion forum, carried out in the EDC003 component: Digital Literacy and Teaching, taught by profa. Dr. Jaqueline Barreto Lé, in the aforementioned specialization. The choice for this component was due to the theoretical discussions promoted during the development of the classes, mainly in relation to the issues of reading hypertexts and digital literacies. To analyze the information constructed in the field, we used netnographic coding analysis, which foresees the following steps: coding; abstraction and comparison; verification and comparison and theorization. Furthermore, at times, we used the software for qualitative research, MaxQda, to reveal categories and expand the analysis of the information constructed in the study. The locus of the research was the Specialization course in Education in Digital Culture, at the State University of Feira de Santana, carried out in the Distance Education modality. The participants were 22 students enrolled in the ECD course who, after being presented with the research proposal, agreed to participate and collaborate in the construction of information, freely and voluntarily. Furthermore, for the analysis of the findings constructed in the field, information already presented in previous research, entitled “Multiliteracies, hypertexts and textual practices in a Continuing Education course in EaD”, by Beserra (2023) was taken up and expanded. The results obtained revealed that the reader profile of the students, research participants, when reading digital culture texts is that of a hyperreader, although they still need to expand other digital literacy skills to act autonomously in different digital environments. Furthermore, it was possible to understand that the hypertext reading arrangements proposed by the research participants are linear, fragmentary, multisemiotic and interactive, which meets the textual perspective of digital culture.

Keywords: Reading practices. Hypertextual reading. Digital text. Reading skills.

LISTA DE SIGLAS

EECD	Especialização em Educação na Cultura Digital
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
GEPLET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias
UFAC	Universidade Federal do Acre
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
GNL	Grupo de Nova Londres
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
ECD	Educação na Cultura Digital
GCUB	Grupo de Cooperação das Universidades Brasileiras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LND	Leitura de Navegação Digital
LD	Leitura Digital
EECD	Especialização em Educação na Cultura Digital
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
GNL	Grupo de Nova Londres
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
ECD	Educação na Cultura Digital
GCUB	Grupo de Cooperação das Universidades Brasileiras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LND	Leitura de Navegação Digital
PAG	Pensar Alto em Grupo
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Habilidades de leitura de um texto digital	21
Figura 2 –	Representação ilustrativa da leitura do hipertexto	23
Figura 3 –	Projeto um estudante um computador	29
Figura 4 –	Características do texto na cultura digital	50
Figura 5 –	Constituição do texto na cultura digital	51
Figura 6 –	Conhecimentos prévios para o processo de leitura	54
Figura 7 –	Habilidades para a LND	57
Figura 8 –	Perfis cognitivos de leitor	62
Figura 9 –	Modos de convergência de textos na cultura digital	70
Figura 10 –	Domínios de processamento da leitura	79
Figura 11 –	Relação entre comunidades virtuais e netnografia	90
Figura 12 –	Etapas para a realização da netnografia	92
Figura 13 –	Análise de codificação netnográfica	94
Figura 14 –	Ficha de atividade 2 - Link com esportes - seção 1	101
Figura 15 –	Ficha de atividade 2 - Link com esportes - seção 2	102
Figura 16 –	Frequência de palavras com as habilidades de letramento digital a serem adquiridas pelos estudantes do curso	108
Figura 17 –	Aplicações que compõem o HTML	109
Figura 18 –	Ciclo para criar games online simples	112
Figura 19 –	Vantagem da navegação em nuvem de tags	116
Figura 20 –	Print screen da atividade “Link com esportes”	130

Figura 21 –	Ficha de atividade “Link com esportes”	131
Figura 22 –	Proposta de atividade número 2 - Link com esportes	132
Figura 1 –	Habilidades de leitura de um texto digital	19
Figura 2 –	Representação ilustrativa da leitura do hipertexto	21
Figura 3 –	Projeto um estudante um computador	26
Figura 4 –	Características do texto na cultura digital	46
Figura 5 –	Constituição do texto na cultura digital	49
Figura 6 –	Conhecimentos prévios para o processo de leitura	52
Figura 7 –	Habilidades para a LND	54
Figura 8 –	Perfis cognitivos de leitor	59
Figura 9 –	Modos de convergência de textos na cultura digital	67
Figura 10 –	Domínios de processamento da leitura	79
Figura 11 –	Relação entre comunidades virtuais e netnografia	90
Figura 12 –	Etapas para a realização da netnografia	92
Figura 13 –	Análise de codificação netnográfica	94
Figura 14 –	Ficha de atividade 2 - Link com esportes - seção 1	101
Figura 15 –	Ficha de atividade 2 - Link com esportes - seção 2	108
Figura 16 –	Frequência de palavras com as habilidades de letramento digital a serem adquiridas pelos estudantes do curso	108
Figura 17 –	Aplicações que compõem o HTML	109
Figura 18 –	Ciclo para criar games online simples	112
Figura 19 –	Vantagem da navegação em nuvem de tags	116
Figura 20 –	Print screen da atividade “Link com esportes”	130

Figura 21 –	Ficha de atividade “Link com esportes”	131
Figura 22 –	Proposta de atividade número 2 - Link com esportes	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações encontradas a partir das categorias “Práticas de Leitura, Texto Digital, Leitura Hipertextual e Habilidades de Leitura”	35
Quadro 2 –	Dissertações encontradas a partir das categorias “Práticas de Leitura, Texto Digital e Habilidades de Leitura”	39
Quadro 3 –	Dissertações Digital e Habilidades de Leitura encontradas a partir das categorias “Práticas de Leitura, Texto”	41
Quadro 4 –	Matriz 1 de Competências e Habilidades de Letramento Digital	75
Quadro 5 –	Matriz 2 de Competências e Habilidades de Letramento Digital	75
Quadro 6 –	Matriz 3 de Competências e Habilidades de Letramento Digital	75
Quadro 7 –	Ficha de atividade 1 - habilidades na internet	97
Quadro 8 –	Quantidade de estudantes por polos do curso ECD	104
Quadro 9 –	Habilidades de letramento digital que os estudantes destacam dominar	127
Quadro 10 –	Resposta da questão 1 da ficha “Link com esportes	132

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1	PONTOS DE PARTIDA E IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA	24
2	PERCURSOS DE CATEGORIAS ANUNCIADAS NA PESQUISA: ESTADO DA ARTE	32
2.1	AMPLIANDO DISCUSSÕES EM TORNO DO PERCURSO DAS CATEGORIAS ENUNCIADAS	43
3	ENTORNO DAS PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL NA CULTURA DIGITAL	46
3.1.	DO TEXTO À FORMAÇÃO DO LEITOR: PRIMEIRAS CENAS SOBRE LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	46
3.1.1	Concepções de Texto: entre a cultura impressa e digital	46
3.1.2	Concepções de leitura	53
3.1.3	Perfil do leitor na cultura digital	60
3.1.4	Formação do leitor na cultura digital	64
3.2	LEITURA HIPERTEXTUAL E ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DO LEITOR	66
3.3	MOVIMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE LEITORES NA CULTURA DIGITAL: A LEITURA E A NAVEGAÇÃO EM CENA	73
3.3.1	Práticas de leitura e navegação: transitando entre a cultura impressa e digital	77
3.4	A BNCC E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA CULTURA DIGITAL	82
4	TRILHOS METODOLÓGICOS	88
4.1	MÉTODO DE PESQUISA: NETNOGRAFIA	89
4.2	DISPOSITIVOS DA PESQUISA	95
4.2.1	Questionários online	95
4.2.2	Atividades do componente ECD003: Letramentos Digitais e Formação do Professor	96
4.3	LOCUS DA PESQUISA	102
4.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	104
4.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	105
5	MOVIMENTO DE PRÁXIS: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS EM CAMPO DE PESQUISA	107

5.1	PERFIL LEITOR DE HIPERTEXTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS	107
5.2	AGENCIAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE HIPERTEXTOS DIGITAIS	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	150
	ANEXOS	151

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao refletirmos sobre as práticas de leitura na cultura digital, somos levados a considerar as diferentes e as diversas maneiras de como a leitura de textos é concebida nesse ambiente, assim como a identificar características que fazem parte do perfil desses leitores. Isso porque na leitura do texto digital são necessárias habilidades de leitura, que são constituídas ao longo do percurso da própria formação leitora, de forma constante. Essas habilidades, por certo, englobam por um lado a vertente da leitura e da escrita, em ambiente digital, e por outro lado englobam a vertente de operacionalização (produção) dos textos.

Por essa perspectiva, afirmamos que o leitor é um partícipe da construção de sentidos do texto ao apresentar habilidades específicas que são acionadas no ato de ler, desde as cognitivas (processamento individual das palavras e de outras formas de linguagem presentes no texto) até as mais gerais, que envolvem as habilidades de inferência (construção de outras proposições de sentido do texto), as quais Paiva (2016), Guthrie, Wigfield e You (2012) denominaram de habilidades em níveis recursivos e complexas.

São denominadas habilidades complexas porque orquestram ações que exigem operações diversas envolvendo vários esquemas, e são de níveis recursivos porque as práticas de leitura envolvem um primeiro nível mais amplo, no qual existem habilidades gerais e necessárias para ler todos os textos - localizar e confrontar dados verbais ou no imagético -, como também em nível mais específico. Existem habilidades necessárias para ler cada um dos gêneros que fazem parte da cultura digital, pois, para cada artefato cultural, em particular, o leitor precisa saber que, por exemplo, ao fixar o cursor ou ao clicar com o mouse, pode levá-lo à localização de uma informação ou estabelecer uma relação entre informações diferentes (Paiva, 2016).

Assim, o texto – entendido como artefato cultural – apresenta-se, também na cultura digital, por uma diversidade de linguagem, a partir da relação de aspectos verbais, visuais, sonoros, sinestésicos, dentre outros, o que amplia a sua constituição e, por conseguinte, os modos de ler nos ambientes virtuais. Por isso, ratificamos que a leitura se constitui como um processo complexo e acontece em uma situação sociointerativa, que exige dos leitores a produção de sentidos por meio de elementos textuais (dados no texto), a exemplo dos aspectos de linguagem e de conteúdo, assim como extratextuais, que abarcam conhecimento de mundo,

dos meios de circulação do texto, as identidades, as histórias e as experiências dos leitores, dentre outros.

Devido a esses fatores, que podem apresentar-se de forma individual para o leitor, é possível diferentes construções de sentido para um mesmo texto. Isso, nessa acepção, nos mostra que, ao interagir com um texto, cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes (Coscarelli, 2016). Além disso, como destaca Coscarelli (2016), cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, suas ideias e experiências, tanto na leitura de textos da cultura impressa quanto da cultura digital.

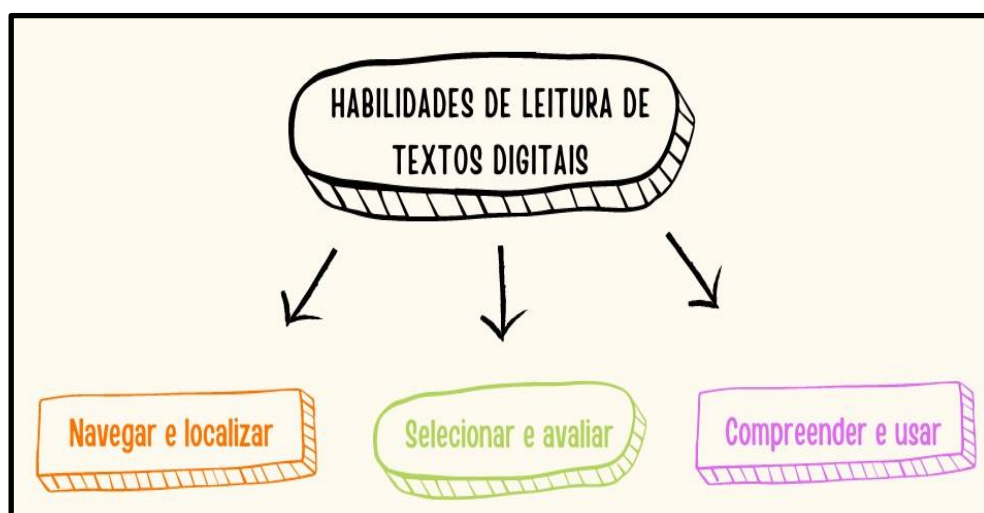
Portanto, a leitura na cultura digital se apresenta a partir do texto hipertexto digital¹. Compreendemos esse tipo de texto como um texto constituído por vários nós conectados entre si sob forma de teia. Segundo Santaella (2007, p. 392), o hipertexto são vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou por diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas, levam o leitor a uma diversidade de leituras.

Dessa forma, a leitura do hipertexto digital é dinâmica, não linear, bem como apresenta-se pela convergência de mídias e de linguagens. Essa natureza faz com que o leitor escolha caminhos próprios por onde quer trilhar para a produção de sentidos do hipertexto. Assim, cada leitor pode iniciar a leitura do texto do início ao fim, vice-versa, do meio ao fim ou por outra itinerância leitora, bem como abandonar a leitura do texto, dentre outras opções.

Porém, essa profusão de escolhas de leitura do hipertexto digital relaciona-se às habilidades desses leitores tanto dos textos impressos quanto dos textos dos ambientes digitais. Isso porque, independentemente do modo de leitura, do meio de circulação do texto e do ambiente de leitura, o leitor precisa realizar movimentos que permitam a produção de sentidos do artefato lido. Sobre isso, Paiva (2016) apresenta habilidades essenciais para a leitura de um texto digital, tais como: saber navegar e localizar; saber selecionar e avaliar; saber compreender e usar. Essas habilidades foram apresentadas na figura 1.

Figura 1 – Habilidades de leitura de um texto digital

¹ O objeto de estudo desta pesquisa são os hipertextos digitais. No entanto, ao longo do trabalho, mencionamos o hipertexto da cultura impressa como parte significativa para compreender os hipertextos eletrônicos.



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Paiva (2016, p. 15)

Porém, entendemos que os modos de leitura podem ser diversos e, por isso, consideramos que essas habilidades podem ser ampliadas a cada momento de leitura do hipertexto. Sendo assim, a primeira habilidade de leitura denominada navegar e localizar, segundo o autor, é uma capacidade necessária para navegar por páginas impressas e online com o intuito de localizar informações relevantes no arranjo textual formado por numeração e marcadores de páginas, índices, tópicos, títulos e subtítulos, mecanismos de busca, palavras-chave, hiperlinks, menus, abas, legendas, entre outros recursos comuns às culturas impressas e às digitais. No entanto, ancorados em Paiva (2013), afirmamos que a capacidade para localizar informações ao navegar pelos hipertextos apresenta outros desafios para o leitor no contexto digital, tanto de ordem técnico-instrumental (a exemplo da utilização de links disponíveis nos textos) a outros elementos formais (tal como a escolha da ordem das informações com as quais o leitor pretende interagir primeiro etc.).

A segunda habilidade de leitura denominada relacionar e avaliar tem a ver com a maneira como os leitores relacionam os diferentes modos de apresentação de um texto, através das linguagens visual, verbal, sonora, sinestésica, dentre outras. Nesse sentido, os hipertextos apresentam-se, de forma mais frequente, pela multimodalidade, devido à variedade e à relação de sentido estabelecido por essas linguagens e pelas mídias que as reverberam, cabendo ao leitor, além de relacionar as informações, avaliar a pertinência e a adequação delas ao seu propósito de leitura.

Por fim, a terceira habilidade de leitura, de acordo com a proposta de Paiva (2016), diz respeito a compreender e a usar, uma vez que a tarefa do leitor é, por certo, saber usar as informações que foram localizadas e analisadas nos ambientes virtuais para poderem compreender outras informações que virão na sequência e, assim, agir de forma recursiva até o final da leitura. Por isso, ao leitor do hipertexto, esperamos o desenvolvimento dessas habilidades que irão contribuir para a ampliação da capacidade de compreensão do artefato cultural lido, dos buscadores para a localização da informação e dos caminhos escolhidos para a leitura, dentre outros aspectos que promovem habilidades de leitura do hipertexto.

Além disso, ratificamos, a partir da perspectiva de Coscarelli (2016), que ler e navegar requerem habilidades para olhar a informação e construir sentidos a partir da navegação realizada, como também usar a compreensão construída na busca para conseguir mais informações. Diante disso, para o desenvolvimento das habilidades de saber navegar e localizar, saber selecionar e avaliar, saber compreender e usar, acreditamos ser necessária a potencialização de uma formação leitora que leve em conta as especificidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC).

Isso porque os leitores, na era digital, estão sempre em contato com uma diversidade de textos em diferentes interfaces, sendo que, por meio delas, novas e diversas habilidades de leitura vão sendo adquiridas pelos leitores que, posteriormente, lhes serão úteis para a leitura de outros textos nos ambientes digitais. Por isso, quanto mais experiência e domínio de diversos textos um leitor tiver, mais habilidades de leitura ele poderá apresentar. Por outro lado, as habilidades de leitura vão sendo desenvolvidas pelos leitores durante a vida, o que implica dizer que em todo momento de leitura são constituídas as habilidades de leitura do hipertexto. Entretanto, sobre a formação leitora do hipertexto, Coscarelli (2009, p. 560) acredita que é necessário

[...] compreender e ajudar os estudantes a lidar com a convergência digital, com o texto que tem som, que tem imagem, que tem animação e mecanismos de navegação, que exige buscas e possibilita muitas escolhas, mas não podemos fazer isso sem que ele domine as várias habilidades fundamentais de leitura e produção de textos que vão servir de base para sua atuação como bom leitor e bom produtor de textos.

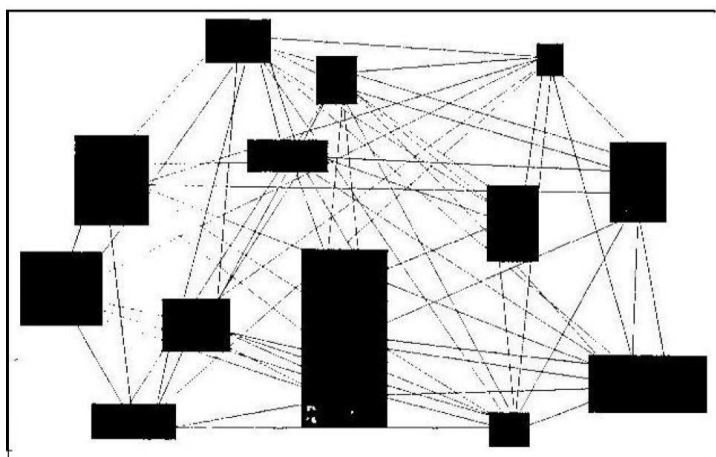
Com base na citação de Coscarelli (2009), compreendemos que a construção de habilidades para a leitura na cultura digital tem a ver com uma proposta de ensino da leitura nas

escolas, principalmente na educação básica. Isso quer dizer que, quando ensinado aos estudantes a lidar com a convergência digital, com o texto que tem som, imagem, animação, mecanismos de navegação, escolhas de possibilidade de leitura, dentre outros, estar-se-á potencializando a formação e o desenvolvimento das habilidades de navegação e localização, seleção e avaliação, compreensão e uso do hipertexto muito mais cedo e, conseqüentemente, contribuindo com a formação do que Coscarelli (2009) considera de “bons leitores”.

Por outro lado, um leitor com essas habilidades de leitura desenvolvidas na cultura digital torna-se um leitor-autor, ou seja, um leitor que se marca no texto e se insere dentro dele a partir de suas escolhas hipertextuais. Por isso, as habilidades de leitura vistas nessa perspectiva são ações a serem desenvolvidas também pelo professor no espaço escolar. Assim, torna-se necessário conhecer as habilidades de leitura de hipertextos desse importante mediador entre o texto e os estudantes, neste estudo especificamente do hipertexto digital, para que ele contribua para a formação de estudantes leitores-navegadores.

Nessa perspectiva, compreendemos que muitas práticas de leitura no espaço escolar são realizadas, por estudantes e por professores, em ambientes digitais, tais como site, redes sociais, portais de notícias, aplicativos de mensagem, dentre outros, ampliando o contato dessas pessoas com os hipertextos. Nesses ambientes, a leitura se dá, em maior ênfase, pelo hipertexto, considerado, em primeiro momento, por pesquisadores, a exemplo de Paul Otlet, Vannevar Bush, Douglas Engelbart e Ted Nelson, de arquiteyto: meio de acesso à informação através de vínculos associativos que unem um determinado assunto a outro sem a existência de hierarquia entre os tópicos. A figura 2 representa, de forma ilustrativa, a leitura do hipertexto digital.

Figura 2 – Representação ilustrativa da leitura do hipertexto digital



Fonte - Leão (1999, p. 18) - O labirinto da hipermídia

Sendo assim, o hipertexto pode ser entendido como um texto conectado a vários nós e, por sua vez, esses nós também estão conectados a outros nós. Como características do hipertexto, Santaella (2007) destaca a alinearidade e a interatividade, sendo que a primeira característica envolve a tipologia, multilinearidade, reticularidade e manipulação, enquanto a segunda característica envolve o design conceitual, interativo e visual.

Assim, percebemos que o hipertexto oportuniza a leitura de textos com múltiplas linguagens, uma vez que leitores com habilidades de leitura em ambientes digitais conseguem realizar associações entre as informações contidas nos vários nós e produzir sentidos, sejam sentidos resultantes das partes micro, como também resultantes das partes macro do texto.

A partir das considerações iniciais apresentadas, esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação hiperleitora de estudantes de um curso de especialização, na modalidade da Educação a Distância (EaD), com a finalidade de reconhecer os caminhos de autoria e navegação fomentados por esses participantes ao atuar nos processos de leitura em ambientes digitais.

Dessa forma, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: como as habilidades de leitura hipertextual em ambiente digital oportunizam a formação de leitores hipertextuais de estudantes da especialização em Educação na Cultura Digital, modalidade EaD? O curso é realizado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para a realização da pesquisa, partimos do seguinte objetivo geral: analisar de que maneira os estudantes do curso de especialização em Educação na Cultura Digital constituem-se como leitores hipertexto digital. Como objetivos específicos, apresentamos: a) identificar o perfil leitor dos estudantes, participantes da pesquisa, na leitura de hipertextos digitais e b) analisar como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a constituição como leitores do hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem.

Portanto, a partir da contextualização do estudo, questão norteadora e dos objetivos, descritos nesta seção primária, destacamos as implicações do pesquisador com o objeto desta pesquisa, desde a apresentação de elementos internos, como externos motivadores para a realização do estudo.

1.1 PONTOS DE PARTIDA E IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA

Sou² oriundo de Alto Molocue, distrito localizado no interior do estado da Zambézia, em Moçambique, país do continente africano. O distrito tem uma área de 84 km² e uma população de 51.830 habitantes, em 2017, o que representa um aumento de 22,8% em relação aos 42.200 habitantes registados em 2007. A nível educacional, o distrito possui uma rede de 23 escolas do Ensino Fundamental, duas escolas do Ensino Médio e uma instituição de Nível Médio (Instituto de Formação de Professores).

A minha família é composta por cinco irmãos, sendo eu o quarto filho dos meus pais. Dos meus irmãos, dois têm graduação e trabalham em escolas do Ensino Médio, em Moçambique, uma tem o curso técnico, e o último frequenta o Ensino Médio. Todos nascemos e crescemos no bairro Mumahe, em Alto Molocue. Os meus pais, em nível de formação, nenhum deles tem graduação, apenas tem curso de Nível Médio do Instituto de Formação de Professores, o que lhes possibilitou trabalharem como professores da única escola que tem no meu bairro.

Por isso, todos os meus irmãos, à exceção do último filho, já tiveram aulas com pelo menos um de nossos pais. Eu, de forma particular, já tive aulas com minha mãe, no 6.º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2011. A experiência de ser aluno de minha mãe é inesquecível, pois em casa ela era a minha mãe, entretanto, na escola, ela era a minha professora. Por isso, eu acreditava ser um menino com muita sorte, pois em casa recebia a educação dela e na escola aprendia com ela.

Nesse período, o acesso às TDIC era difícil para a minha família, pois só tínhamos uma TV analógica, um leitor de DVD e um rádio de meu pai que não era dado acesso a mais ninguém. Para além disso, somente o meu irmão mais velho, que na altura frequentava o Ensino Médio, tinha um celular, uma vez que, segundo os meus pais, no nível em que ele se encontrava, precisava do celular para manter-se atualizado e desse modo ter facilidade de acesso à informação. Por isso, a minha aprendizagem de leitura e a familiarização com os textos ocorreram através da cultura impressa.

No ano de 2013, os meus pais se separaram. Com isso, a minha mãe teve que mudar para um outro distrito, próximo da capital do estado da Zambézia. Cada filho teve de escolher com quem gostaria de ficar. Eu escolhi ficar com a minha mãe. Por isso, tive de mudar para o

² Nesta seção, por apresentar aspectos de minha trajetória pessoal e educacional, será utilizada a 1ª pessoa do singular.

novo distrito onde a minha mãe passaria a morar. Morei com ela desde o ano de 2013 até o ano de 2018, e foi nesse distrito que fiz o meu Ensino Médio, e somente no ano de 2014, tive o meu primeiro celular, que recebi de presente da minha mãe por ter ingressado nessa fase de escolarização.

De imediato, criei uma conta do Facebook e comecei a fazer amizades. No início, tudo era novidade para mim, mas ao mesmo tempo ficava feliz por saber que poderia, a partir daquele momento, fazer amizade com pessoas que se encontravam distantes de minha localidade. Com isso, é inegável que a minha primeira experiência com as redes sociais foi a partir desse período.

Para além dos amigos que eu estava fazendo com o Facebook, comecei a deparar-me com um novo modo de leitura e de produção textual naquele ambiente. A princípio, nas conversas de chat que eu trocava com outras pessoas, eu notava abreviatura das palavras nas mensagens que eu recebia e eu, pelo contrário, mandava mensagens sem nenhuma abreviatura. No entanto, com o passar do tempo, também comecei a abreviar as palavras nas mensagens do chat que eu escrevia, compreendendo ser uma forma típica daquele espaço. Além disso, eu conseguia fazer uso de diferentes linguagens que o Facebook possuía. Assim, a cada dia, eu aprendia novos modos de leitura e de produção de texto.

Depois de terminar o Ensino Médio, em 2018, fiz o Exame de Admissão (semelhante ao ENEM, no Brasil) no mesmo ano para o ingresso no curso de Licenciatura em Ensino de Português, na Universidade Licungo, em Moçambique, na capital do estado da Zambézia, na então única universidade pública que o estado possuía.

Apesar do número dos candidatos ser maior em relação ao número de vagas ofertadas, tive aprovação. Mudei-me para a capital do estado no ano de 2019 para fazer a minha graduação, curso esse que me rendeu o Diploma de Melhor Estudante daquela instituição pública. Porém, durante a minha formação de graduação em Ensino do Português em Moçambique, os temas sobre leitura sempre me chamavam atenção. Entretanto, esse tema era abordado apenas considerando a cultura impressa. No ano de 2021, Moçambique e o mundo foram afetados pela pandemia da COVID-19, e eu como estudante da graduação também fui afetado, pois, a partir daquele período, as aulas passaram a ter um novo formato. As dificuldades eram enormes tanto para mim, meus colegas, quanto para os meus professores no uso das TDIC, que antes tínhamos acesso de forma incipiente.

O governo decretou que as aulas deveriam continuar de forma online, razão pela qual a maioria dos professores do meu curso adotou o WhatsApp como a plataforma pela qual as aulas

seriam ministradas. Com isso, o lugar que usávamos para trocar mensagens rápidas de texto e de áudio acompanhado de múltiplos signos passou a ser o nosso espaço de sala de aula. Comecei a notar alterações significativas nos modos de produção dos textos dos meus colegas, agora, devido à presença do professor no mesmo espaço de interação.

A partir daí, comecei a me interessar pelos estudos que tinham a ver com os gêneros discursivos e na categoria interlocutor, já que as mudanças nos modos de produção dos meus colegas com a presença do professor eram diferentes das que eram apresentadas em momentos sem a presença desse importante mediador. Para além disso, o acesso às TDIC em Moçambique, até agora (2025), é bastante difícil, devido principalmente a fatores de diversas ordens, principalmente econômicos e infraestruturais. Como exemplo, tive colegas no ano de 2021 que não tinham um celular para ter acesso às aulas. Não só isso, mas também o acesso à internet é difícil em Moçambique. Por isso, enfrentávamos dois problemas: o de ter um celular com acesso à internet e ter a própria internet que, em Moçambique, é muito cara comparativamente aos países da África Austral.

Em resposta a isso, no ano de 2022, o governo, por meio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), em parceria com as instituições de ensino (IES) públicas e privadas que ministram cursos nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) financiaram o acesso a um computador portátil (Laptop) para estudantes matriculados nos referidos cursos, que careciam de recursos financeiros, de modo a facilitar e a promover a sua participação nos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Com esse fato, notamos a preocupação do governo moçambicano em garantir o acesso às TDIC aos estudantes, embora o programa financiasse as seguintes áreas consideradas prioritárias para o governo de Moçambique: Engenharia e Construções, Tecnologia da Informação e Comunicação, Ciências Naturais e Aplicadas, Ciências Agro-pecuária e Ciências de Saúde. Essa prioridade de escolha de cursos com vista a se beneficiarem pelo projeto mostra, de forma clara, que o acesso e a distribuição dos recursos digitais, em Moçambique, são desiguais para os estudantes, causando, desse modo, aquilo que Pierre Bourdieu (1979) chama de violência simbólica. Isso, de certa maneira, contribui para o enfraquecimento do país em termos de melhoria da qualidade de educação tendo como auxílio às TDIC.

Por isso, uma distribuição igual para estudantes de todos os cursos seria emancipadora e de certa maneira contribuiria para a promoção do empoderamento desses estudantes no que diz respeito às tecnologias digitais de informação e comunicação, naquele território. Razão pela

qual, com esta pesquisa, ressaltamos a sua importância para a motivação do uso das TDIC pelos estudantes e, posteriormente, a sua constituição como leitores em ambientes virtuais, foco deste estudo, através da cultura digital.

Nesses moldes, ao pensarmos na sociedade atual, sem, antes de tudo, pensar nas influências que as TDIC exercem na vida desses indivíduos seria ao mesmo tempo desconhecer a nossa própria essência, pois, com a evolução das TDIC, essas tecnologias passaram a fazer parte de, com e sobre o meio circundante dos indivíduos, isto é, estabeleceu-se uma relação de proximidade.

Porém, após a notícia anunciada da implementação do projeto “Um estudante um Computador”, se passou cerca de um ano sem que nada fosse feito. Com essa situação, ainda que de forma incipiente, começava a compreender as dificuldades que Moçambique vinha enfrentando para a implementação de um projeto que possibilitasse o acesso ao computador pelos estudantes, o que revela problemas de ordem econômica, bem como de gestão pública. Por outro lado, com os fatos descritos anteriormente, começava a compreender a necessidade e a importância do acesso às TDIC pelos estudantes do meu país. A figura 3 apresenta um cartaz sobre o projeto de um estudante, um computador.

Figura 3: Projeto um estudante, um computador

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ESTUDANTE

Caro estudante de Licenciatura nas áreas de Ciência, Engenharias, Tecnologias e Matemática.

Decorre na sua Universidade o concurso para atribuição de computadores portáteis gratuitamente!

INSCREVA-SE

NÃO PERCA ESTA OPORTUNIDADE

www.mctes.gov.mz

SCAN ME

PARCEIRO:

BANCO MUNDIAL
BIRD - AID | GRUPO BANCO MUNDIAL

Para mais informações dirija-se já a secretaria da sua Faculdade ou Registo Académico.
Edital, Formulários e Lista de IES beneficiárias disponíveis em:
<https://www.mctes.gov.mz/um-computador-por-um-estudante-do-ensino-superior/>

Fonte - Jornal O país. Disponível em: [projecto-um-estudante-um-computador](#) Acesso em: 20 mai. 2024

Durante o ano de 2022, na fase final da graduação, tive aprovação na primeira Edição do Edital do Grupo de Cooperação das Universidades Brasileiras (GCUB) para cursar o Mestrado em Estudos Linguísticos, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Assim, após a minha chegada ao Brasil para cursar o mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), e a integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias – GEPLET, coordenado pela profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto, orientadora desta dissertação, e pela profa. Dra. Fabíola Silva Oliveira Vilas Boas, ao me filiar ao grupo, integrei-me às linhas de pesquisa que coadunam com o objeto deste estudo: 1)

letramentos, gêneros discursivos e 2) tecnologias; multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos.

A recepção do grupo, com alegria e com construção de amizades, contribuiu para a reorganização do objeto desta pesquisa, a partir das temáticas estudadas e discutidas no grupo. Para além disso, no GEPLET, é possível, através das discussões realizadas, ouvir o objeto de pesquisa de outros estudantes do Programa, o que ratifica a importância de desenvolvimento desta pesquisa.

Em suma, a cada encontro formativo, novas perspectivas de pensar o objeto desta pesquisa são visualizadas. Isto ocorre motivado por dois fatores; o primeiro fator foi a relação do objeto desta pesquisa com práticas de ensino e de aprendizagem no espaço escolar; o segundo aspecto tinha estreita ligação com o meu contato com os estudos sobre leitura nos ambientes digitais, o que permitiu a reestruturação do projeto de pesquisa que inicialmente fora submetido ao PPGEL.

De imediato, comecei com a leitura das teorias que ancoram este projeto para que depois pudesse discutir com mais propriedade o objeto escolhido para o estudo. Durante esse processo, pensei que poderia não dar conta da nova teoria; mas com o passar do tempo, passei a me sentir um pouco mais à vontade. Como forma de ampliar o meu conhecimento sobre o objeto da pesquisa, a convite da orientadora, apresentei uma primeira versão da pesquisa no componente Metodologia de Pesquisa em Estudos Linguísticos, em que foi convidado o prof. Dr. Nadson Araújo dos Santos, da Universidade Federal do Acre (UFAC). A apresentação do projeto que estava em andamento nesse componente foi muito importante, porque me permitiu obter feedbacks relevantes para a continuidade da escrita da dissertação.

Posto isso, foi traçado um novo rumo para a pesquisa e, a partir daí, iniciei outras leituras para sustentar a perspectiva teórica que estava a desenvolver nessa segunda fase. Foi nesse cenário que realizamos apresentações de comunicações orais em eventos nacionais, apresentando considerações iniciais desta dissertação, embora ainda de forma provisória.

Sendo assim, fica difícil o desenvolvimento de uma pesquisa dessa envergadura sem, antes de tudo, pensar em Moçambique, país de minha origem, o qual vivenciei, desde a educação básica, até o ensino superior, cenários diferentes dos vivenciados no país onde esta pesquisa é desenvolvida, o Brasil. Com isso, portanto, esperamos que os resultados desta dissertação contribuam para promover a motivação para a implantação de um curso de

especialização sobre Cultura Digital, em Moçambique, dado que são escassos os cursos de formação dessa natureza.

Por essa razão, a realização desta pesquisa levou-me, em primeiro lugar, a refletir sobre os vários episódios que se encadearam até que pensasse em estudar o objeto aqui apresentado que, nesse contexto, marca uma nova etapa na minha vida acadêmica e profissional. Pesquisar sobre as práticas de leitura na cultura digital constitui, ao mesmo tempo, um exercício de autocompreensão, já que se trata de um campo ao qual me identifico bastante enquanto pesquisador.

Com isso, é inegável afirmar que com o surgimento das TDIC, mais especificamente nos modos de interação, emergiram novas formas de leitura, seja do texto digital, como do texto impresso. Essa situação fez com que surgissem outras formas de construção de sentidos dos textos, por meio de hipertextos, que exigem dos leitores, além da mobilização de elementos linguísticos, cognitivos e sócio-interacionais, que eles se posicionem como sujeitos ativos sobre o texto, isto é, a constituição de sujeitos *redesigners*, e isso faz com que esses leitores apresentem um conjunto de habilidades que os permitam ler e navegar no ambiente digital.

Nesse âmbito, a leitura constitui-se por um movimento duplo, em que os sujeitos, ao se formarem como leitores, exercem alterações significativas nos designs dos textos, tornando-se, assim, em *redesigners* textuais que agem de forma significativa sobre o texto. Esses leitores, portanto, são considerados como autores-criadores, pois rompem a fronteira do texto, ampliando-o a partir de diversos elementos de linguagem. Nesse sentido, a partir das TDIC, emergiu a digitalização, que permite a associação em uma mesma mídia diferentes linguagens, a exemplo de sons, imagens e escrita, dentre outros, formando, assim, o hipertexto digital.

De acordo com essa primeira abordagem, o hipertexto digital pode ser definido como informação multimodal (mas não necessariamente), disposta em uma rede de navegação de forma “intuitiva” (Lévy, 1999). Por isso, a leitura do hipertexto apresenta-se como uma prática de leitura na cultura digital, sendo que não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente, virando as páginas, deslocando volumes pesados. Agora, o texto é móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. Por isso, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto.

Sendo assim, o navegador (neste estudo consideramos o estudante do curso de especialização em ECD) pode tornar-se leitor ativo de maneira mais profunda do que ao

percorrer uma rede preestabelecida. Isso ocorre, pois, ao participar da estruturação de um texto, o leitor não apenas irá escolher quais links preexistentes serão usados, mas irá criar novos links que terão um sentido para ele e que, possivelmente, não terão sido pensados pelo criador do texto. Por isso, na visão de Lévy (1999), os leitores podem não apenas modificar os links, mas também acrescentar ou modificar nós (textos, imagens etc.).

Ao apresentar sobre a leitura do hipertexto, nasce minha motivação para a realização desta pesquisa de mestrado, pois, para além disso, o que me motiva ao estudo desta temática é pelo fato de acreditar que, para a leitura de um texto na cultura digital, é preciso que o leitor tenha determinadas habilidades, que incluem as habilidades de ler, navegar, digitar, clicar, rolar e arrastar, uma vez que essas habilidades, quando complementadas com outras já construídas pela leitura do impresso, vão permitir que eles transitem em várias instâncias, interfaces e meios para compreender um texto, de forma crítica.

Para a formação leitora, acredito que os leitores na cultura digital precisam ter domínio do próprio ambiente em que a leitura ocorre, por isso, essa posição oportuniza a construção de caminhos de leitura autorais. Assim, conforme apresentado nesta seção, as implicações com o objeto deste estudo, bem como de elementos que me motivaram para a realização da pesquisa, na seção seguinte, nos dedicamos ao trabalho da revisão de literatura em repositórios de programas de pós-graduação, bem como em catálogos nacionais de teses e dissertações.

Assim, o objetivo da seção seguinte referente à revisão da literatura visa fazer o levantamento de dissertações defendidas nos últimos cinco anos (2019-2023), com o interesse de compreendermos o estado de arte das categorias acionadas nesta pesquisa, a fim de ampliar os objetivos deste estudo e, desse modo, evitar o retorno de estudos já realizados por outros pesquisadores ou até mesmo compreender como o campo das categorias acionadas se apresenta. Portanto, a busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD; no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES; bem como na Biblioteca Digital do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS).

2 PERCURSOS DE CATEGORIAS ANUNCIADAS NA PESQUISA

Ao pensarmos nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mais especificamente a internet, compreendemos que por meio dela emergiram novas formas de linguagem, em que pode ser combinado o modo oral com o escrito, vice-versa; o visual e o oral,

vice-versa, entre outros, bem como houve a hibridez de interfaces que permitiram a ampliação dos modos de produção, assim como de leitura de textos.

Por outro lado, as formas de produção e de consumo dos textos que existiam ampliaram-se de uma forma rápida, sendo possível mover grandes páginas com apenas um click, e hoje, com esse click, o leitor tem acesso a uma infinita variedade de textos, podendo, em seguida, misturar, mesclar, colar, copiar, retextualizar, entre outras diversas formas de produção textual.

Com isso, novas categorias também surgiram e passaram de forma rápida a serem estudadas pelos pesquisadores, tal como é o caso do hipertexto, como elemento digital, em que, por meio de um click, podemos acessar a vários nós, e esses nós, por conseguinte, permitem o acesso de vários outros nós e assim por diante. A leitura, dessa forma, pode tornar-se diferente da leitura da cultura impressa. Por isso, segundo Chartier (1998, p. 12-13):

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, há possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler.

Por isso, pesquisadoras como Coscarelli (2023, 2009) e Ribeiro (2005, 2016) passaram a preocupar-se com estudos que tinham como objetivo compreender os modos como a leitura e a produção de textos na cultura impressa e digital se davam. Nesse contexto, pelo fato de as formas de produção e de leitura dos textos tornarem-se diferentes, pode-se verificar que isso contribuiu também na ampliação dos modos de produção de sentidos dos textos.

Sendo assim, para o leitor, atribuir sentidos aos textos do ambiente digital passou a ser necessário possuir um conjunto de habilidades, das quais algumas são resultantes de habilidades de leitura de textos da cultura impressa, que são ampliadas pelos leitores para a produção de sentidos de textos da cultura digital, conforme apresentado na seção 1 (Introdução) desta dissertação. É nessa perspectiva, portanto, que acionamos as seguintes categorias para a constituição do estado da arte deste campo: “práticas de leitura”, “texto digital”, “leitura hipertextual” e “habilidades de leitura”.

Com vistas a termos acesso a trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores que envolviam as categorias acionadas nesta pesquisa, recorreremos ao repositório da Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. A BDTD integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e das dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e de dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação.

Assim, a busca nesse repositório se deu no dia 21 de dezembro de 2023, através da inserção de palavras-chave no sistema de busca da biblioteca, separadas pelos operadores booleanos. Os operadores booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO. A fim de facilitar a visualização da busca, é importante que esses sejam escritos em letras maiúsculas.

O operador booleano AND, que em português significa E, serve para indicar para a base de dados que ela busque dissertações e teses que possuem o termo A E o termo B nos campos de busca, não importando a distância entre os termos no texto (se há palavras entre eles) ou a ordem que figuram no texto (termo B antes do termo A). O operador AND é o mais usado em buscas nas bases de dados para revisão de literatura, tanto no mestrado quanto no doutorado, pois facilita a identificação de assuntos específicos dentro de áreas do conhecimento muito amplas.

Portanto, para a busca que realizamos, acionamos os indicadores booleanos AND e OR: Práticas de Leitura AND Texto Digital AND Leitura Hipertextual AND Habilidades de Leitura. O operador booleano NOT ou AND NOT não foi acionado na busca porque não fazia parte do objetivo excluir pesquisas que envolvessem uma categoria acionada durante a pesquisa.

Sendo assim, feita a busca avançada, foi acionado o campo “todos os termos”, com o intuito de fazer filtragem de todas as categorias acionadas, sendo dada preferência à busca por títulos de dissertações defendidas nos últimos cinco anos (2019-2023), escritas em Língua Portuguesa e sem preferência de trabalhos com ou sem ilustração. Do resultado da pesquisa, foram achados 200 trabalhos.

Ao realizarmos a leitura de todos os trabalhos a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, procedemos ao movimento de exclusão e de inclusão das pesquisas. O primeiro

movimento foi de exclusão de pesquisas que, mesmo com a filtragem, não tinham nenhuma relação com as palavras-chave definidas na busca inicial. Já o segundo movimento se deu através da inclusão de pesquisas que apresentaram relação (total ou parcial) com as palavras-chave acionadas na busca, conforme apresentadas no quadro 1:

Quadro 1: Dissertações encontradas a partir das categorias “Práticas de Leitura, Texto Digital, Leitura Hipertextual e Habilidades de Leitura”

NOME DO AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	IES/ANO DE DEFESA
Evelyn Aquino Santana	Práticas de leitura do texto publicitário: o (re)conhecimento do intertexto	Universidade Federal do Sergipe - 2020
Débora Denise Dias Garofalo	Investigando práticas de letramento e multiletramentos: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula	Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - 2020.
Fátima Cristina Durante Lazarotto	Novas habilidades para novos leitores?: aspectos da leitura nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Fonte - Construído pelo autor desta pesquisa

A pesquisa intitulada “*Práticas de leitura do texto publicitário: o (re)conhecimento do intertexto*”, de autoria de Evelyn Aquino Santana, defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sergipe (UFS), no ano de 2020, objetivou compreender o caráter dialógico do texto, partindo da análise de um anúncio publicitário (concebido como texto multimodal) produzido pelo Greenpeace, que foi objeto de estudo em uma turma de 8º ano, da Rede Pública Estadual, situada no município de Capela-SE. Para isso, foi imprescindível identificar os elementos explícitos e implícitos que concorrem para a elaboração da propaganda institucional, já que o intertexto é concebido como estratégia de leitura do texto publicitário.

Teórica e metodologicamente, a pesquisa ancorou-se na pesquisa-ação e nos estudos de Bakhtin (1997), Genette (2010), Koch (2003), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2014), Samoyault (2008), Antunes (2009), Rojo (2012), Freitas (2010), Araújo (2010) e Martins

(2003) no que diz respeito às noções de intertextualidade, texto, gêneros discursivos, anúncio publicitário e multiletramentos para ressignificar a prática de leitura. A pesquisa discute o uso do texto em sala de aulas que, muitas das vezes, serve apenas como pretexto para o ensino de gramática normativa, desconsiderando-se a sua dimensão discursiva. Porém, no estudo, a autora defende que é preciso compreender que o texto é um objeto de interlocução e espaço onde ecoam várias vozes que se somam na sua construção e, principalmente, na produção de sentidos, ou seja, todo texto é um intertexto. A autora também ressalta a importância dos procedimentos de leitura para a compreensão textual, já que o objeto do estudo da pesquisa foi a análise do anúncio publicitário.

A pesquisa intitulada *“Investigando práticas de letramento e multiletramentos: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula”*, de autoria de Débora Denise Dias Garofalo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2020, objetivou investigar de que forma os alunos realizam a leitura no texto impresso e no texto digital pela vivência do Pensar Alto em Grupo (PAG), uma prática dialógica e colaborativa de leitura, em uma abordagem que promove a compreensão e a apropriação dos textos pelos leitores, destacando o papel do leitor como um sujeito responsivo ativo. A pesquisa parte da concepção de leitura como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, e pressupõe um contexto sócio-histórico (Street, 2014).

O desenho metodológico do trabalho foi pautado pela abordagem qualitativo-interpretativista, como definida por Moita-Lopes (1994), Chizzotti (2008) e Bortoni-Ricardo (2008), pela metodologia da pesquisa-ação, como concebida por Thiollent (2009) e Bortoni-Ricardo (2008), e pelo Pensar Alto em Grupo, do ponto de vista de constituir também um instrumento metodológico (Zanotto, 1992, 1995, 2014). O estudo demonstrou que os processos de leitura investigados puderam ser favorecidos pelo PAG e pelas relações dialógicas que se estabeleceram e promoveram a construção de sentido nos textos, quer da esfera impressa, quer da digital, de forma reflexiva, responsiva e ativa. Além disso, a pesquisa mostrou a necessidade de o professor ser conhecedor do próprio fazer pedagógico e tematizar sua ação.

Por fim, a pesquisa intitulada *“Novas habilidades para novos leitores?: aspectos da leitura nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”*, de autoria de Fátima Cristina Durante Lazarotto, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2022, objetivou analisar as

habilidades de leitura e navegação necessárias para os leitores nos textos em suportes digitais; mapear as competências digitais e habilidades para o letramento digital; investigar as habilidades que o estudante possui em termos de leitura em suportes digitais e quais ainda precisa desenvolver e, por fim; organizar a matriz de habilidades para o letramento digital resultante do resultado dessa investigação.

Os procedimentos escolhidos para a construção das informações se enquadraram em uma pesquisa qualitativa, dada a natureza das investigações realizadas, voltadas principalmente para a interpretação dos processos e dos significados. As estratégias utilizadas foram o questionário, a observação dos participantes durante o teste de leitura e as conversas informais. Ademais, utilizou-se como dispositivos de registro o protocolo verbal, as gravações de tela, de áudio e de vídeo e as anotações realizadas durante a aplicação do teste de leitura. A pesquisa ancorou-se nos estudos desenvolvidos em torno da leitura, dos letramentos digitais e das competências e habilidades para leitura, a partir de Chartier (2016), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kleiman (1995, 2004, 2007), Rojo (2004, 2009, 2012), Soares (2002, 2003a, 2006, 2020), Street (2014), Tomitch (2008).

Com esses estudos, foi possível compreender que todos os trabalhos têm uma estreita ligação com o objeto de investigação desta dissertação, na medida em que todas as pesquisas tomam a leitura como objeto central, pois, tal como se verifica na pesquisa de Santana (2020), para a produção de sentidos deve tomar-se o texto como intertexto, já que nele ecoam várias vozes que quando somadas contribuem para a construção do texto. Por isso, o leitor é considerado um sujeito que mobiliza outros textos para a construção de sentidos no texto dado.

Já a pesquisa de Zanotho (2020), cujo objetivo foi investigar de que forma os alunos realizam a leitura no texto impresso e no texto digital pela vivência, aproxima-se bastante desta pesquisa, tanto em termos metodológicos, como em termos teórico-conceituais, uma vez que, nesta pesquisa, nos interessamos em compreender o modo como se dá a leitura do texto digital, ao qual denominamos de leitura hipertextual, objetivo também proposto por Zanotho (2020) no seu trabalho de dissertação.

Porém, o que diferencia esta pesquisa da realizada por Zanotho (2020) é pelo fato de ela tomar como objeto de estudo a base de construções sócio-históricas (Street, 2014) e pelo dialogismo de Bakhtin (1926), enquanto este estudo se ancora nos estudos da leitura hipertextual dada em ambiente digital (Lévy, 1999). Por fim, a pesquisa da autoria de Lazarotto (2022) relaciona-se de forma estreita com esta dissertação, pois, tal como ela, um dos objetivos

do estudo é analisar as habilidades de leitura e navegação necessárias para os leitores de textos em suportes digitais. Como se percebe, essa pesquisa também considera que para a leitura de um texto em ambiente digital, o leitor precisa ter habilidades de leitura, bem como competências digitais. Os pressupostos teórico-conceituais tanto do nosso estudo como da pesquisa de Lazarotto (2022) apresentam relações próximas.

Em seguida, acionamos a busca através de palavras-chave do objeto deste estudo no Catálogo de Teses e Dissertações no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). A busca se deu através da inserção de palavras-chave do tema “Práticas de Leitura AND Texto Digital AND Leitura Hipertextual AND Habilidades de Leitura”, com vista a direcionar a busca, sendo delimitado trabalhos produzidos nos últimos cinco anos (2019-2023), escritos em Língua Portuguesa. Da busca, nenhum resultado foi encontrado, o que revela a importância de estudo dessas categorias no campo de Estudos Linguísticos.

Não encontrando resultados na busca inicial, fizemos a busca das categorias de forma separada: Práticas de Leitura AND Texto Digital AND Leitura Hipertextual. Nessa opção de busca, foram achados nove trabalhos. Em seguida, definimos o filtro dissertações de mestrado, tendo como grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes. Feita essa filtragem, foi encontrado apenas um trabalho. A partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, procedemos ao movimento de exclusão e de inclusão das pesquisas. Sendo assim, apesar de o trabalho ter passado na filtragem da busca, verificamos que a pesquisa não se aproximava deste estudo, apesar de acionar a categoria hipertexto - categoria acionada na busca.

Dando continuidade à busca de trabalhos de forma separada no portal da CAPES, excluimos a categoria Leitura Hipertextual e adicionamos a categoria Habilidades de Leitura, procedido da seguinte maneira: Práticas de Leitura AND Texto Digital AND Habilidades de Leitura. Na busca, foram achados 76 trabalhos. Para a filtragem, acionamos apenas dissertações de mestrado defendidas nos últimos cinco anos, tal como nas buscas anteriores, e foram achados 10 trabalhos. Em seguida, definimos como grande área Linguística, Letras e Artes e com isso foram achados sete trabalhos. Através da leitura dos resumos, foi possível incluir apenas dois trabalhos, conforme o quadro 2:

Quadro 2: Dissertações encontradas a partir das categorias “Práticas de Leitura, Texto Digital e Habilidades de Leitura”

NOME DO AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	IES/ANO DE DEFESA
Thaís Renata Bacelar dos Santos	A leitura de notícias em textos impressos e digitais: um estudo de caso com leitores de diferentes níveis de letramento.	Universidade Estadual do Piauí FUESPI - 2020.
Raissa Martins Brito	Leitor navegador: um olhar sobre as habilidades de leitura do 6.º aos 9.º anos da base nacional comum curricular relacionadas à cultura digital.	Universidade Estadual do Piauí FUESPI - 2020.

Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa

A dissertação intitulada “*A leitura de notícias em textos impressos e digitais: um estudo de caso com leitores de diferentes níveis de letramento*”, de autoria de Thaís Renata Bacelar dos Santos, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, no ano de 2020, discute o impacto das tecnologias digitais³ nos modos de ler, uma vez que, para a autora, não basta apenas dominar o código alfanumérico; é necessário ser letrado para exercer práticas sociais de linguagem nos diferentes contextos e fazer uso dos mais diversos recursos semióticos em ambientes impressos e digitais.

A pesquisa objetivou investigar a relação entre leitura e letramento em texto noticioso, nos ambientes impresso e digital, a partir da identificação dos processos de leitura e das estratégias cognitivas usadas pelo leitor por meio das habilidades básicas de leitura voltadas para o processamento lexical, processamento sintático e pelas inferências, de acordo com os níveis de letramento/escolaridade. O estudo contou com um número de seis participantes com diferentes níveis de letramento (dois do Ensino Fundamental, dois do Ensino Médio e dois do Ensino Superior), categorizados em dois grupos a partir do critério de acesso às tecnologias digitais. Teoricamente, a pesquisa ancorou-se nos estudos de Street (1984), Soares (2002, 2003, 2016) e Kleiman (1995, 2016), com seus trabalhos voltados para o letramento; em Kleiman

³ Por escolha própria, mantemos o termo Tecnologias Digitais (TD), apesar de pautarmos nesta pesquisa no uso da designação Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

(1989, 2000, 2002), Kato (1995) e Leffa (1996), quanto à leitura e suas estratégias, e em Coscarelli (1999, 2002, 2010, 2016) e Ribeiro (2003, 2008, 2018), pesquisando na área do letramento digital e da leitura no ciberespaço.

Os resultados apontam que entre os participantes de mesmo nível de escolaridade/letramento não há diferenças entre ler no impresso e ler online, a postura e estratégias dos participantes não são determinadas pelo meio de leitura, mas pelas próprias carências e dificuldades quanto ao processo leitor individual, relacionados ao letramento escolar. As análises também indicam que a falta de conhecimento das ações necessárias ou habilidades digitais para navegar no ambiente virtual não comprometeram, embora possam ter causado desconforto, no processamento da forma e do significado dos usuários da tela.

Esse resultado mostra que as práticas de leitura, impressas e digitais, vão além de uma categorização pré-estabelecida e associam-se a vários fatores como a interação com o contexto social, cultural, escolar e acadêmico. Por fim, o estudo propõe ainda a reflexão quanto à necessidade de trabalhar a leitura como um todo divisível, mostrando ao leitor a importância das habilidades básicas, desde o processamento lexical ao inferencial, a partir dos processos de leitura. A pesquisa também sugere a presença da familiaridade do leitor com a tecnologia digital, o conhecimento de recursos e preparo para execução de multiletramentos a fim de torná-lo independente e ativo em suas práticas letradas nos diversos ambientes de leitura.

Já a pesquisa intitulada *“Leitor navegador: um olhar sobre as habilidades de leitura do 6.º ao 9.º anos da base”*, de autoria de Raissa Martins Brito, defendida no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, no ano de 2020, parte de uma perspectiva em que considera a internet como elemento catalisador de mudanças nas formas de ler e escrever, por isso, considera fundamental a formação de leitores proficientes, capazes de participar de práticas de linguagem ligadas às demandas socioculturais contemporâneas que requerem a utilização de recursos digitais, tornando-os sujeitos “tecnoletrados”.

A pesquisa objetivou analisar as habilidades de leitura exigidas do 6.º aos 9.º anos do Ensino Fundamental do Eixo de Leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como foco as práticas de leitura que envolvem a relação entre múltiplas semioses e gêneros digitais. Para a realização do estudo, utilizou-se como base teórica autores como: Gomes (2019), Borges (2016), Coscarelli e Novais (2010), Kress e Van Leeuwen (2001, 2006), Ribeiro (2003, 2008), Palfrey e Gasser (2011), Marcuschi e Xavier (2010), Dias e Novais (2009),

Xavier (2005, 2011), Santaella (2004, 2014), Lankshear e Knobel (2008), França (2002), New London Group (1996), Bloom *et al* (1956), entre outros.

O estudo foi de natureza qualitativa, pautado em uma abordagem descritivo-interpretativa com base em procedimentos relacionados tanto à pesquisa documental quanto à análise de conteúdo. Os resultados obtidos a partir das análises mostraram a preocupação da Base Nacional Comum Curricular com a inserção das tecnologias digitais na vivência pedagógica, nas práticas escolares de linguagem, o que aponta a necessidade de discussão sobre as mudanças nos currículos de Língua Portuguesa diante do letramento digital. Isso porque é basilar que haja não só a democratização do acesso às TIC nas instituições escolares, mas também a integração desses recursos digitais na sala de aula, com o intuito de que os docentes formem sujeitos letrados digitalmente.

Finalmente, realizamos a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL), programa ao qual estamos vinculados. A busca se deu através da escolha do comando “dissertações defendidas” e ignorado a busca de dissertações em andamento. A busca restringiu-se aos seguintes anos: Turma 08 (2018-2020): 21 Dissertações; Turma 09 (2019-2021): 15 Dissertações; Turma 10 (2020-2022): 17 Dissertações. Do resultado da busca, foram encontrados dois trabalhos, que dialogavam com a pesquisa aqui empreendida, apresentados no quadro 3.

Quadro 3: Dissertações encontradas a partir das categorias “Práticas de Leitura, Texto Digital e Habilidades de Leitura”.

NOME DO AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	IES/ANO DE DEFESA
Bleiser Santos de Lima	Práticas de leitura e ensino de língua inglesa: o trabalho com gêneros discursivos verbo-visuais no PROEJA	Universidade Estadual de Feira de Santana – 2022
Elaine Anjos dos Santos Beserra	Multiletramentos, Hipertextos e Práticas Textuais em curso de formação continuada na EaD.	Universidade Estadual de Feira de Santana – 2024

Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa

Intitulada “*Práticas de leitura e ensino de língua inglesa: o trabalho com gêneros discursivos verbo-visuais no PROEJA*”, de autoria de Bleiser Santos de Lima, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos no ano de 2022, sob a orientação da profa Dra. Úrsula Cunha Anecleto, mesma orientadora desta pesquisa, o estudo teve como horizonte metodológico uma abordagem qualitativa e método netnográfico, tendo como dispositivos para a construção e a análise de informações o questionário e a entrevista online, plataforma virtual Google Meet e Sequência Didática.

A pesquisa objetivou compreender como o ensino de LI, a partir de textos verbovisuais contextualizados às realidades socioculturais, contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura interculturais de alunos do Proeja, do Centro Estadual de Educação Profissional. Teoricamente, a pesquisa baseia-se nos estudos sobre práticas de leitura, ensino de LI e gêneros discursivos verbovisuais. Os resultados da pesquisa apontam para a importância do desenvolvimento de práticas leitoras, por uma perspectiva intercultural, nas atividades pedagógicas do componente disciplinar LI, no sentido de contribuir para a problematização de objetivos de leitura de textos multissemióticos, tendo como enfoque uma abordagem crítico-reflexiva do estudante sobre questões políticas e sociais.

Na pesquisa intitulada “*Multiletramentos, Hipertextos e Práticas Textuais em curso de formação continuada na EaD*”, de autoria de Elaine dos Santos Anjos Bezerra, defendida também no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos no ano de 2024, sob a orientação da profa Dra. Úrsula Cunha Anecleto, mesma orientadora desta pesquisa, objetivou compreender se as práticas textuais que integram o ambiente virtual de aprendizagem Moodle do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, modalidade EaD, da UEFS, contribuem para a formação de estudantes *designers* ativos sobre o texto.

Teoricamente, a pesquisa se ancora nos estudos sobre multiletramentos, hipertextos e práticas textuais na Educação a Distância. Metodologicamente, a pesquisa parte de um estudo qualitativo, com método para interpretação das informações a análise de *design*, tendo como dispositivos para a construção de informações interfaces do Moodle e dois questionários online, um questionário sociodemográfico, aplicado a 128 estudantes, pelo professor do componente ECD001 – Introdução à Educação a Distância, durante a aula síncrona desse componente, e outro elaborado pela autora, disponibilizado no AVA do componente ECD003 - Letramentos Digitais e Formação do Professor, em setembro de 2023.

Os resultados da pesquisa mostraram que as atividades disponibilizadas no componente, através da plataforma Moodle, apresentaram gêneros textuais⁴ multiletrados, característicos dessa interface. Além disso, devido ao caráter hipertextual da plataforma, foi possível aos estudantes ampliarem o diálogo com textos de diversas linguagens e modalidades de materialização, embora nem sempre esse contato tenha ampliado o modo de significar esses textos na resolução de atividades, pelos estudantes, no sentido de torná-los *designers* ativos sobre os textos.

2.1 AMPLIANDO DISCUSSÕES EM TORNO DO PERCURSO DAS CATEGORIAS ENUNCIADAS

Com base no *corpus* selecionado nesta pesquisa, tanto na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), foi possível compreender, mesmo que de forma limitada, que nos últimos cinco anos (2019-2023), as categorias “Práticas de leitura”; “Texto digital”; “Leitura hipertextual” e “Habilidades de leitura” foram acionadas pelos pesquisadores de programas de pós-graduação de universidades brasileiras, o que revela a importância dessas categorias no área dos estudos da linguagem. Ademais, o recorte temporal (2019-2023) permitiu-nos compreender diversas situações sobre o estado de apresentação das categorias acionadas, uma vez que durante esse período, o mundo foi afetado pela pandemia da COVID-19, contribuindo assim para mudanças significativas em relação à proximidade das pessoas com as TDIC, que antes tínhamos, em alguns casos, acesso de forma incipiente.

No entanto, olhando para o *corpus* selecionado na BDTD, das três pesquisas encontradas, duas foram desenvolvidas na área de Letras, e apenas uma foi desenvolvida na área da Educação. Enquanto no Catálogo da CAPES, dos dois trabalhos encontrados, todos fazem parte da área das Letras. Com esses resultados, compreendemos que, apesar de as categorias acionadas durante a busca fazerem parte de uma área multidisciplinar, nos últimos cinco anos, ainda ressaltando através de dados limitados, os programas de pós-graduação da

⁴ Por escolha própria, mantemos o texto gêneros textuais, apesar de pautarmos nesta pesquisa o uso da designação gêneros discursivos.

área de Letras têm apresentado números maiores em comparação com outras áreas. Por essa razão, ressaltamos a relevância dessas categorias.

Outro dado importante diz respeito à região (no Brasil) em que os estudos foram realizados, ressaltando que mesmo que de forma limitada. Dessa forma, com base no *corpus* selecionado, compreendemos que na base da BDTD, das três pesquisas encontradas, uma foi desenvolvida na região do nordeste do Brasil, enquanto as outras duas foram desenvolvidas na região sudeste do Brasil. Já no catálogo da CAPES, dos dois trabalhos encontrados, todos foram desenvolvidos na região nordeste do Brasil. Quanto ao gênero dos autores das pesquisas selecionadas, tanto na BDTD, bem como no Catálogo da CAPES, verificamos que todos os autores são do gênero feminino, não existindo desse modo, algum trabalho encontrado que pertence a um autor do gênero masculino.

No entanto, vale também destacar que todas as pesquisas encontradas a partir das buscas realizadas foram pesquisas voltadas para a educação básica, o que revela a preocupação dos pesquisadores, nas universidades, com essa fase de escolarização. Com isso, acreditamos na importância que o trabalho docente na educação básica contribui na formação de alunos para o ingresso em outras fases de escolarização. Por isso, antes de tudo, torna-se necessário um trabalho cuidadoso no início da formação dos alunos.

Por fim, apesar do número encontrado de trabalhos ser reduzido, é notória a construção de um caminho, ainda que de forma incipiente, para o desenvolvimento de mais estudos nesse campo, embora ainda tenha muitas interfaces temáticas a serem exploradas. Além do mais, através deste estudo, ressaltamos a importância de produção de mais estudos relacionados com as categorias aqui apresentadas, uma vez que tem uma forte relação com os modos de ler e de escrever na contemporaneidade, potencializadas pelas TDIC.

Já com base no *corpus* selecionado na base da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL-UEFS), compreendemos que tanto a pesquisa de Lima (2023), bem como a pesquisa de Beserra (2024), inserem-se no campo dos Estudos Linguísticos, tendo em comum a mesma linha de pesquisa “Práticas textuais e discursivas”. No entanto, algo em comum que encontramos nas duas pesquisas é que ambas se filiam à base teórica dos Novos Estudos de Letramento (NEL). Além disso, das duas pesquisas selecionadas, um pertence a um autor do gênero masculino e a outra pertence a uma autora do gênero feminino.

Ampliando as discussões aqui apresentadas, a partir das duas pesquisas selecionadas na base do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UEFS), percebemos que a pesquisa de Lima (2022) se aproxima com o horizonte do nosso estudo, pois ambas têm como objeto de estudo as práticas de leitura, embora a pesquisa de Lima (2022) tenha como participantes estudantes da Educação Básica e a nossa tenha optado pelo diálogo com estudantes da Especialização. Porém, o que se apresenta diferente desta pesquisa é que nós não nos interessamos pelo desenvolvimento de práticas leitoras por perspectivas interculturais em LI, mas por perspectivas que visem oportunizar a produção de sentidos na cultura digital e produção de conteúdos, em Língua Portuguesa.

Por fim, a dissertação de Beserra (2024) também se relaciona de forma profunda com a nossa pesquisa, em diferentes níveis. Primeiro, pelo fato de ambas as pesquisas serem desenvolvidas no âmbito do mesmo Programa de Pós-graduação, mesma linha de pesquisa, mesmo enfoque teórico e mesmo *locus*. Para além disso, verificamos que ambas as pesquisas trabalham com estudantes da EaD, o que revela a importância de se estudar, na universidade, a formação continuada.

Ademais, isso de certa maneira, mostra de forma clara a relevância do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Multiletramentos e Tecnologias (GEPLET), do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na promoção de debates e estudos na área pelas quais tanto a pesquisa de Lima (2020) e Beserra (2024) como esta pesquisa foram (e são) desenvolvidas.

Com isso, portanto, como se percebe, até o ano de 2024, os dados revelam existir uma grande necessidade de estudo de categorias apresentadas nesta pesquisa, ratificando a importância que esta dissertação apresenta. Por outro lado, atribuímos a importância desta pesquisa também pelo fato de as categorias serem acionadas com estudantes de um curso de especialização em EaD, o que apresenta um ponto diferencial dos estudos realizados. A seguir, na próxima seção, apresentaremos o referencial teórico da pesquisa.

3 ENTORNO DAS PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL NA CULTURA DIGITAL

Com base nos pressupostos da Linguística Aplicada, desenvolvemos nesta seção o referencial teórico desta dissertação, que envolve as categorias “práticas de leitura, texto digital, leitura hipertextual e habilidades de leitura”. Dessa forma, pautamos por uma abordagem ancorada na Linguística Aplicada, pelo fato de essa abordagem pressupor um repensar sobre a forma como se dá a construção de conhecimentos científicos. Além do mais, essa abordagem pressupõe a construção de conhecimentos através da reflexão atenta dos fenômenos que surgem no dia a dia do ser humano.

3.1 DO TEXTO À FORMAÇÃO DO LEITOR: PRIMEIRAS CENAS SOBRE LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesta seção, construímos uma proposta teórica em que nos interessamos na compreensão dos modos de realização da leitura e da produção de textos em ambientes virtuais para a formação do hiperleitor. A proposta mostra-se importante porque dialoga com a teoria dos Novos Estudos de Letramento, ampliando, dessa forma, o olhar para a perspectiva social das práticas de linguagem.

Ademais, optamos pela abordagem dos NEL por apresentar o trabalho com a escrita e a leitura de forma significativa, o que oportuniza um ensino mais democrático e condizente com uma perspectiva sociocultural de língua, tal como lemos em Bragança e Baltar (2016). Com efeito, a proposta de fundamentação teórica desta dissertação organiza-se por um traçado de referenciar, em um primeiro momento, a concepção de texto, de leitura, além de discutir sobre a formação do leitor na cultura digital, atentando-nos para o perfil desse leitor, levando em conta a diversidade de linguagens e de textos inerentes aos contextos digitais.

3.1.1 Concepção de Texto: entre a cultura impressa e digital

Na cultura digital, ao pensarmos na categoria texto (vista em perspectiva sociocognitiva e interacional), temos de necessariamente pensar em um artefato cultural aberto e possível de sofrer alterações significativas em todos os seus modos, tanto de produção como de leitura. Ainda mais, ao pensarmos na categoria texto nesse ambiente, consideramos importantes as

diversas possibilidades que um texto pode apresentar, caracterizando, desse modo, o hipertexto na cultura digital.

Em muitos debates e pesquisas, verificamos uma tendência de separação entre a categoria texto na cultura impressa e na cultura digital, como se tratasse de categorias completamente diferentes. Entretanto, para esta pesquisa, concordamos com Coscarelli e Ribeiro (2023, p. 68) ao referenciar que

[...] não são atividades antagônicas ou concorrentes, e o que temos aí não é uma questão de uma ou de outra, mas uma em interação com a outra, possibilidades que compõem um leque de itens que devemos aprender, que devemos experimentar e mesmo dominar. Nos dias de hoje, as pessoas escolhem seus modos de leitura de acordo com seus objetivos ou até conforme o acesso que têm a certas tecnologias.

Com isso, percebemos que tanto a cultura impressa como a digital são culturas que se complementam, até porque algumas habilidades para a leitura de textos da cultura impressa vão ser necessárias para a leitura de textos da cultura digital, ou vice-versa, tal como já apresentado no capítulo de introdução deste estudo.

Além do mais, ao pensarmos o texto, na cultura digital, foco desta pesquisa, compreendemos que ele tem suas particularidades como, por exemplo, a demanda para que o leitor lide com a hipertextualidade de uma maneira mais intensa e concreta, clicando, selecionando aonde ir, monitorando os percursos feitos e a fazer, lidando com menus e outras sinalizações de caminhos possíveis (Coscarelli; Ribeiro, 2023, p. 42).

Com a internet, as possibilidades e os modos de apresentação dos textos ampliaram-se, sendo possível fazer diferentes associações de semioses para a produção de linguagem, até porque, segundo Coscarelli (2009, p. 18), se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles. A autora acrescenta ainda que, para ser um bom leitor e produtor de textos multimodais – isto é, textos que lidam com diversas linguagens –, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades de leitura e de produção de textos verbais.

Isso mostra a necessidade e a importância de ensinar aos estudantes a lidarem com o texto da cultura impressa e digital, com vistas a possibilitar que eles tenham domínio desse novo ambiente, para se tornar um bom leitor, já que a estrutura organizacional do ambiente

digital, de certa maneira, contribui para os modos de leitura e, consequentemente, de produção de sentidos do artefato lido em ambas as culturas.

Na cultura digital, tal como nos mostra a literatura, os textos apresentam uma alineariedade diferente aos da cultura impressa. Essa característica faz com que os leitores escolham seus próprios caminhos de leitura em função dos seus propósitos enquanto leitores, dando origem àquilo que se considera de hipertexto - textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem, inclusive, ser imagens, gráficos, vídeos, animações e sons (Santaella, 2004). Por isso, de acordo com Meyer (2020, p. s/p),

O leitor determina tanto a ordem como o conteúdo a ser lido, bem como o percurso da leitura através das escolhas que irão levá-lo à produção do conhecimento. O hipertexto consegue integrar notas, citações bibliográficas, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa de modo mais eficaz, redefinindo as funções constituintes do texto clássico. Assim, esses elementos podem ser acessados através de links.

Nesses moldes, no hipertexto, a informação é organizada como uma rede em que os nós sejam porções de textos (ex. lista de itens, parágrafos, páginas) e links são relações entre esses nós (ex. associações semânticas, expansões, definições, exemplos; virtualmente qualquer tipo de relação que possa ser imaginada entre duas passagens de texto) (Rouet; Levonen; Dillon; Spiro, 1996).

Conforme apresentado, entendemos que tanto os textos da cultura digital como os textos da cultura impressa podem ser considerados hipertextos e, desse modo, o que seria diferente nesses dois modos de apresentação é que os textos da cultura digital exigem a leitura e navegação digital⁵, tomados como elementos importantes neste estudo. Para além disso, os textos na cultura digital têm um caráter dinâmico, e essa dinamicidade textual possibilita o movimento de co-autoria, na medida em que os leitores não só exercem alterações significativas no *design*, mas também acrescentam elementos que não teriam sido pensados pelo produtor inicial do texto, assim em diante, de forma cíclica, não sendo possível, às vezes, identificar o autor principal. Como exemplo, citamos a Wikipedia, uma enciclopédia online de conteúdo livre e colaborativo, escrita por voluntários ao redor do mundo.

⁵ Ampliaremos as discussões sobre a leitura e navegação em ambiente digital, na seção 3.1.6 deste estudo, intitulada navegar e ler na cultura digital.

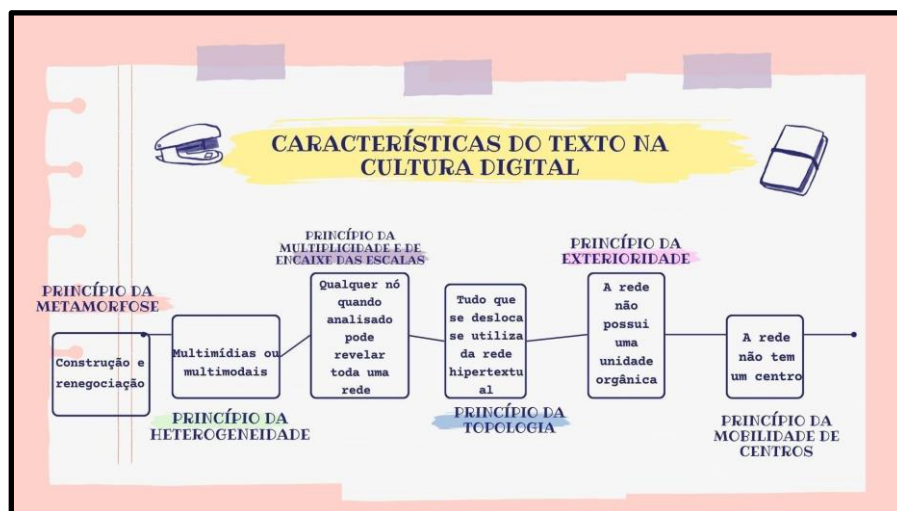
Por certo, na cultura digital, os textos constituem produtos de diferentes autores. Sobre isso, Landow (1992) nos apresenta que a presença dos links e a possibilidade de acesso a várias janelas de navegação, ao mesmo tempo, provocam um efeito de múltiplos inícios e fins no texto, e esse processo ocorre de leitor para leitor em função dos seus objetivos de leitura e domínio do espaço de produção, tal como acontece com o modo de produção da Wikipedia.

Para García e López (2007, p. 62), os links converteram qualquer página digital em nós de trânsito “por onde deslizam os usuários em busca de uma informação, um dado, uma imagem, uma palavra [...]”. Isso representa a mobilidade, a exploração de conteúdos e a atuação por parte do leitor. Como nós de trânsito, os links alteram as fronteiras entre os textos; causam uma decomposição da totalidade ou da centralidade e fragmentam o contexto dado.

No entanto, é possível ocorrer outros efeitos no processo de leitura hipertextual, dentre eles, destacamos a dispersão do leitor. Isso ocorre porque os links, ao remeterem à leitura para outros textos, funcionam como continuidades ou extensões do texto da página eletrônica. Por essa razão, torna-se necessário que esse interactante domine as práticas de leitura e de escrita nesse ambiente, para que lhe seja fácil posteriormente percorrer diversos percursos para a sua constituição leitora, nesse ambiente.

Com isso, ratificamos que os sentidos dos textos produzidos na cultura digital não são construídos somente com base no texto escrito, mas pela combinação de várias modalidades semióticas: “portanto, pode-se, perfeitamente, falar, nesse caso, da multimodalidade” (Koch, 2009, p. 62). Para tanto, a compreensão de um texto nessa digital não se dá de maneira linear e sequencial, pois há um constante movimento em variadas direções. Dessa forma, o texto na cultura digital vai apresentar características em alguns contextos específicas, conforme apresentadas na figura 4:

Figura 4: Características do texto na cultura digital



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Lévy (1993)

Sendo assim, portanto, como observamos, o hipertexto digital enquanto característica dos textos vai apresentar os elementos mencionados na figura 4, que, de, com e sobremaneira devem ser compreendidos pelos leitores como parte do processo do domínio da arquitetura do espaço digital, para que, por conseguinte, lhes seja possível ler, produzir e navegar nesse ambiente. Dessa maneira, o texto na cultura digital, em termos organizacionais, se estrutura a partir das conexões feitas pelos links disponíveis. O direcionamento da leitura não está mais na proposição dos textos; ela é construída no momento da leitura (Dalmaso; Mielniczuk, s/d), a partir das sequências de lexias escolhidas pelo leitor. Essas possibilidades vão fazer com que duas pessoas leiam textos diferentes se percorrerem caminhos diferentes em um mesmo hipertexto.

Por isso, na escrita digital, o link é um dispositivo essencial de navegação pelas informações. Por outro lado, de acordo com Mielniczuk (2003, p.110), “a novidade do hipertexto digital, então, não está na não linearidade ou na intertextualidade em si mesmas, mas no link, o recurso técnico que vai potencializar a utilização de tais características”. Com essas palavras, compreendemos que, como característica do hipertexto, os links - elementos essenciais do hipertexto e dispositivos textuais que guiam o movimento de navegação e de leitura pela escrita digital, articulando a conexão entre conteúdos e potencializando a intertextualidade (Dalmaso; Mielniczuk, 2003) -, constituem meios de transição de um texto para o outro, ampliando, desse modo, as possibilidades de apresentação do texto na cultura

digital. Essa possibilidade de transição de um texto para o outro no mesmo ambiente não se torna possível com os textos da cultura impressa.

Por isso, o hipertexto digital apresenta-se pela valorização de diferentes elementos de linguagem, fazendo com que o artefato tome a natureza multimodal: modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura (Rojo, 2014).

Essa situação faz com que se reconheça a importância e os avanços que a internet propiciou na constituição do indivíduo enquanto produtor e leitor de textos na cultura digital. Por isso, torna-se necessário problematizar a própria constituição que o texto apresenta na nessa cultura, com vista a ampliar as possibilidades de produção de sentidos pelos leitores nas suas práticas leitoras. Nesse sentido, apresentamos, na figura 5, elementos que caracterizam a constituição do texto digital. Entretanto, a depender dos propósitos de produção e de inserção nas práticas de letramento, o produtor do texto poderá acionar alguns elementos com muita constância e descartar outros, a depender de seus interesses e motivações. Porém, de uma maneira geral, os textos na cultura digital devem abarcar os seguintes aspectos centrais:

Figura 5: Constituição do texto na cultura digital



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Pajares Tosca (2004)

Como podemos perceber, a constituição de um texto produzido e lido na cultura digital observa elementos, tais como multilinearidade, multimídia, multiplicidade, interatividade e

dinamicidade. Entretanto, é importante deixar claro que os modos de uso desses elementos vão depender de leitor para leitor, bem como dos propósitos do produtor do texto e de suas necessidades de letramento digital.

Além disso, enquanto característica dos textos na cultura digital, Salaverría (2005) criou quatro categorias de conteúdos para os links, tais como: 1. links documentais: conectam informações contextuais, geralmente, procedentes do próprio arquivo do meio digital; 2. links de ampliação informativa: conectam notícias recentes relacionados ao texto, mas diferem dos documentais porque não integram informações de arquivo; 3. links de atualização: referem-se a publicações de detalhes sobre um acontecimento de última hora que vem sendo conhecido pouco a pouco e; 4. links de definição: levam para informações referentes a pessoas e a instituições pouco conhecidas dos leitores, como páginas pessoais e perfis.

Com isso, compreendemos que os links desempenham funções diferentes dentro da arquitetura textual, pois cada um vai desempenhar uma função específica que um outro link não desempenhará no mesmo ambiente. Com isso, ratificamos a ideia de que não basta que o leitor saiba onde e como identificar os links na cultura digital, mas identificar a sua função dentro desse ambiente o permitirá percorrer por itinerâncias que o ajudarão na produção de sentidos do artefato lido, bem como no movimento de co-autoria, já que será capaz de inserir outros links, que não teriam sido pensados pelo produtor do texto.

Na cultura digital, os textos são caracterizados pela cultura da interatividade, o que mais uma vez amplia as possibilidades existentes nesse ambiente, desde a popularização da internet, na década de 90. É claro que a interatividade, enquanto característica dos textos, sempre existiu muito antes do surgimento da internet, entretanto, o que defendemos nesta pesquisa são as formas de ampliação de produção e de leitura textual que ela possibilitou. Para Meyer (2020), na perspectiva do letramento digital, a interatividade e outras características, tais como a) não linearidade; b) volatilidade; c) espacialidade topográfica; d) fragmentariedade; e) multisssemiose; f) interatividade e g) descentração contribuem para uma nova prática de leitura e de escrita no ambiente virtual. Por isso,

A prática da leitura e da escrita realizada agora por meio da tela do computador introduzem-se não só novas formas de acesso à informação, como também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura por meio da tela do computador (Magnabosco, 2009, p. 57-58).

Com isso, afirmamos que, para lidar com o estado de leitura que o ambiente virtual apresenta, precisamos mais uma vez nos familiarizar com as interfaces, uma vez que se torna necessário aprender a lidar com elas, de forma particular. Nesse sentido, quanto mais interagimos com as interfaces, mais habilidades hipertextuais desenvolvemos para atuarmos nesse espaço, que pode se tornar novo aos leitores a cada acesso. Essa se constitui uma razão pela qual o hipertexto não apresenta uma estrutura fixa, mas apresenta uma pluralidade de construções não finitas que, ao longo da própria leitura, são (re)construídas em outras construções hipertextuais, fazendo com que não haja possibilidade de se ter uma forma fixa não linear do texto.

Isso porque, no hipertexto, cada leitor adota o percurso de leitura por onde quer percorrer durante esse processo. Contudo, ressaltamos que esse percurso escolhido poderá ser alterado ao longo da própria leitura. A construção do texto e da leitura no hipertexto se dá através da tela do computador (ou de outro dispositivo digital). Para Dias (2004, p. 6),

O hipertexto altera fundamentalmente nossa noção de textualidade, pois se constitui num texto plural, sem centro discursivo, sem margens, sendo produzido por um ou vários autores e, com texto eletrônico, está sempre mudando e recomeçando, de forma associativa, cumulativa, multilinear e instável.

Portanto, isso ratifica a ideia apresentada anteriormente em torno das possibilidades que o hipertexto digital apresenta, diferentemente do texto impresso. Entretanto, apesar dessas possibilidades, destacamos que a leitura do hipertexto pode gerar certas dificuldades para o leitor no processo de produção de sentidos ao não se saber, por exemplo, por quais links acessar ou acrescentar no artefato lido.

Dessa maneira, por causa de dificuldades de ordem técnico-instrumental, como de ordem cognitiva, torna-se necessário o trabalho nas instituições educativas com práticas de leitura hipertextuais, que propiciem a formação do indivíduo como um leitor de textos multiletrados, independentemente do meio impresso ou digital. Ampliando as discussões aqui apresentadas, na próxima seção, nos dedicamos a discutir como se manifestam as práticas de leitura em ambientes digitais, uma vez que as TDIC não só alteraram os modos de produção dos textos, mas também de leitura.

3.1.2 Concepções de leitura

A leitura sempre ocupou um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem, desde os tempos remotos até os nossos dias. Por essa razão, muitos autores da Linguística Aplicada se dedicaram à ampliação de estudos sobre essa prática de linguagem, tais como Magda Soares, Roxane Rojo, Angela Kleiman, Ana Elisa Ribeiro, Carla Viana Coscarelli, Ana Elisa Costa Novais, entre outros.

Desde a leitura de textos da cultura impressa até a leitura de textos da cultura digital, verificamos alterações significativas nos modos de ler. Essa situação faz-nos inferir que quando se faz alterações no suporte e no meio de circulação do artefato lido ocorrem alterações nos modos de leitura e isso, de certa maneira, demanda habilidades diferentes de leitura. Desse modo, nesta pesquisa, tomamos a leitura como todo processo que envolve a produção de sentidos. Para tanto, consideramos sentido o processamento, as inferências e os predizeres que os leitores fazem do artefato lido.

Para além disso, no mundo de hoje, ao leitor é dada a tarefa de interagir com o artefato lido e essa interação exige dele uma posição crítica, em que exista a valorização do próprio leitor como cidadão, tal como enfatizam os textos do sociólogo e antropólogo francês Edgar Morin (2004). Assim, para um leitor ser capaz de atribuir sentidos ao texto, na cultura digital, não basta que apenas leia bem o texto e dialogue com informações presentes na superfície do texto; mas é importante que esse leitor possua conhecimentos prévios. Esses conhecimentos prévios, segundo Kleiman (1989), englobam o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento do mundo, tais como apresentados na figura 6:

Figura 6 – Conhecimentos prévios para o processo de leitura



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, com base em Kleiman (1989)

O conhecimento linguístico, na visão de Kleiman (1989), abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário

e regras, chegando até o conhecimento sobre o uso dessa língua. Já o conhecimento textual corresponde ao conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos que o leitor possui e determinará as expectativas em relação aos textos, favorecendo, assim, a compreensão. Ainda, de acordo com Kleiman (2008, p. 8), quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão. Isso ratifica a importância da familiarização do leitor com a arquitetura dos textos pertencentes à cultura digital.

Por fim, o conhecimento de mundo é um tipo de conhecimento que pode ser adquirido tanto de maneira formal quanto informalmente. Para Koch e Travaglia (1989, p. 43), o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivados na memória. Segundo Kleiman (2008, p. 16), há um segundo tipo de conhecimento de mundo, geralmente, adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa determinada sociedade. Esse conhecimento é chamado pela autora de esquema. A ativação desse conhecimento, no momento certo, é também essencial à compreensão de um texto.

Sendo assim, apesar de por muito tempo esses conhecimentos serem relacionados com características da cultura impressa, são características que também se reverberam na cultura digital, uma vez que, apesar de haver mudanças no meio de produção e de leitura, os sujeitos continuam sendo os mesmos. Por isso, ao abordar esses elementos, reconhecemos a importância desse agente⁶ nesse espaço de produção de conhecimento.

Segundo Ribeiro (2016), as atividades de leitura na atualidade processam cada vez mais diferentes sistemas de signos, insumos criados pelas/com as TDIC. Com isso, os textos multiplicam-se na cultura digital espontaneamente, através da escrita colaborativa, tanto quanto às práticas sociais e às formas de interação. Isso nos faz entender que para cada texto cabe ao leitor mobilizar habilidades específicas para a leitura, habilidades essas que serão diferentes das que poderá acionar para a leitura de outro texto, tanto no mesmo ambiente, como em um ambiente diferente.

Assim, as práticas de leitura na cultura digital ocorrem de diversos modos, utilizando-se de numerosos suportes, pois vivemos num mundo das linguagens líquidas (Santaella, 2007),

⁶ Utilizamos o termo agente na perspectiva de Max Weber, em que a pessoa é tomada como ator social que, através de suas ações, contribui para a formação e transformação das estruturas sociais (Weber, 2004).

tempos de mobilidade ubíqua em que as linguagens se convergem, se cruzam, se entrelaçam e se embricam (Santos, 2022). Desse modo, a prática de leitura em telas digitais pode ser observada nos bancos, nos letreiros de ônibus e nos diversos painéis digitais espalhados nas ruas dos municípios. Isso indica que vivemos num espaço de letramentos sociais em que as práticas e os eventos de letramentos ocorrem a todo tempo e em diversas esferas da sociedade (Santos, 2022).

Dessa maneira, é importante compreendermos que o artefato lido constitui uma malha maleável e, devido à multiplicidade de linguagens, existe a hibridez de interfaces pelas quais a leitura se dá. Entretanto, é importante deixarmos claro que, tanto em textos da cultura impressa, como em textos da cultura digital, ocorre a multiplicidade de linguagens.

No entanto, ratificamos a ideia de que em textos da cultura digital as possibilidades de ocorrência são maiores e mais diversificadas, ao apresentar elementos estáticos, dinâmicos, sonoros etc. Dessa forma, a leitura na cultura digital organiza-se por diferentes formas de realização, dentre elas, destacamos, a leitura digital (LD)⁷ e a leitura de navegação digital (LND)⁸. Ao abordarmos sobre essas duas formas, partimos da noção de que a forma da leitura digital engloba atividades de compreensão e interpretação, e a segunda forma envolve movimentos e atividades de usabilidade (questões de uso).

A LD engloba, em primeira instância, o artefato lido da cultura digital que, segundo Coscarelli (2016, p. 23), envolve a análise, a crítica e a síntese. O propósito central dessa leitura é a construção do significado mais profundo, reunir mais evidências para os sentidos construídos, usar os textos selecionados para conseguir mais informações e cumprir a tarefa da melhor maneira possível. Ainda mais, nesse modo de leitura, o indivíduo precisa lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimento sobre a estrutura informacional dos sites e dos mecanismos de busca da web, por exemplo (Coiro; Dobler, 2007).

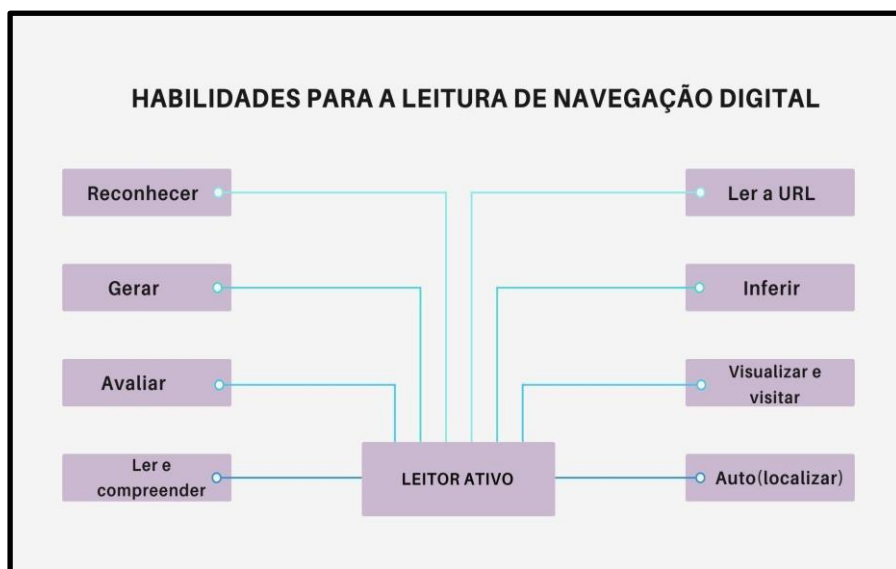
Na LND, para além de o leitor realizar a leitura, ele navega sobre o artefato lido, transita em várias páginas, links e hiperlinks para a produção de sentidos. Nessa categoria, o leitor amplia a interação com o texto, propondo novos caminhos de leitura, de forma hipertextual. Assim, é possível ao leitor acionar a navegação de outras informações sobre o artefato lido, ampliando, portanto, a atribuição de sentido sobre o texto. Para uma leitura de navegação digital

⁷ Categoria apresentada pelo autor desta pesquisa, inspirado em Coscarelli (2016).

⁸ Categoria apresentada pelo autor desta pesquisa, inspirado em Coscarelli (2016).

eficaz, são necessárias habilidades, dentre as quais destacamos algumas, a seguir, apresentadas na figura 7:

Figura 7: Habilidades para a LND



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Coscarelli (2016)

Assim, o reconhecer tem a ver com os dispositivos de busca e de busca avançada, tais como Google, Bing, Yahoo, entre outros. Quanto ao gerar palavras-chave adequadas diz respeito à busca nas bases de dados digitais. O avaliar implica avaliar palavras-chave usadas baseadas nos resultados da busca. O ler e compreender diz respeito aos resultados que os mecanismos de busca produzem.

Compreender o significado da URL em termos dos propósitos da informação em um site: .com, .org, .edu, entre outros. O inferir envolve saber quais links indicados nos resultados da busca ou no site serão mais úteis. Diz respeito, também, à capacidade de reconhecer o conteúdo de um link a partir do seu rótulo (inferência preditiva), e isso implica saber visualizar e visitar eficientemente os sites. Por fim, o autolocalizar diz respeito ao saber se localizar em diferentes camadas de um hipertexto.

Por outro lado, para Coscarelli (2016, p. 51), esse modo de leitura requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) como também o seu foco se centra na busca por informações. O leitor precisa compreender de forma profunda os procedimentos envolvidos na navegação, para que a leitura possa gerar resultados desejados, tais como: saber clicar, usar

as barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros.

Essa situação faz com que exista uma diferença nas habilidades de leitura e nas habilidades de leitura e navegação, já que a segunda envolve um nível de letramento mais amplo para compreender que, ao clicar sobre um link, símbolo ou ícone, o leitor acessa outras leituras e outros tipos de informações, nem sempre presentes no texto inicial. Com isso, consideramos que a habilidade de LD e LND se complementam no processo de leitura na cultura digital.

Mas também esses modos de leitura podem acontecer ao mesmo tempo, até porque isso ratifica a ideia segundo a qual a leitura acontece durante a navegação e a navegação também acontece enquanto estamos buscando informações e/ou a busca acontece durante a leitura mais profunda (Coscarelli, 2016). Isso acontece porque, de acordo com a autora, algumas vezes, os sujeitos precisam obter mais detalhes do texto para fazer uma busca eficiente e bem-sucedida.

Com isso, apresentamos, portanto, que a leitura na cultura digital, através das TDIC, permite a produção e a interação com diversas modalidades de texto. Esses textos (por exemplo, o infográfico interativo, o webcomics e webtoons, e-books multimídia, blogs e vlogs, jornais e revistas digitais, redes sociais, podcasts com elementos visuais, narrativas transmídia, jogos digitais, dentre outros) são híbridos e organizados por múltiplas linguagens, que dão lugar aos sons, aos movimentos, aos infográficos e a tantas outras modalidades textuais (Santos, 2022, p. 111).

Com essa multiplicidade de linguagens no ambiente digital, torna-se necessário um trabalho com a leitura desde a educação básica até os cursos de formação continuada, com vista a possibilitar a formação de estudantes como leitores e navegadores de textos multiletrados. Em outras palavras, diríamos que os estudantes precisam ser ensinados, na escola, pelo professor, a lidar com textos compostos por diversas semioses, tendo em vista que os estudantes da era atual têm no seu cotidiano contato com diferentes textos da cultura digital em que se verifica a multiplicidade de linguagens.

Como apresenta Duarte (2010), a leitura no contexto digital contribui para a promoção de outras formas de interação. Nessa perspectiva, entendemos que diante de todas as possibilidades que surgiram com o texto após a revolução da internet, ampliaram-se as possibilidades de produção e de leitura do artefato lido; mas também as características dos leitores tiveram de ser ampliadas através da demanda do artefato lido, como é o caso da interatividade e da navegação, que permeiam os modos de ler e navegar na cultura digital.

Entretanto, cabe-nos, também, reconhecer que o leitor, diante do artefato lido, interage e navega, tornando-se, desta forma, um leitor navegador (Ribeiro, 2016). Portanto, o leitor de textos multimodais torna-se um sujeito de associações⁹, em que, por meio de diferentes semioses presentes no artefato lido, faz associações para a produção de sentidos. Por certo, essas associações podem ser realizadas, em alguns momentos, de forma consciente ou inconsciente pelos leitores.

Isso ocorre porque os leitores são cotidianamente convidados a interagir com diversas modalidades textuais e de linguagem em diferentes espaços, sejam físicos ou virtuais, em que há presença de elementos semióticos, demandando desses leitores associações entres esses elementos para a compreensão do significado do texto. Portanto, na cultura digital, a leitura do hipertexto tem demandado grande atenção em relação aos processos de associação, o que pode gerar o “paradoxo de semioses¹⁰”.

O paradoxo de semioses seria então o processo pelo qual, na atividade de leitura e navegação na cultura digital, o leitor acessa a links ou outros recursos que não levam esse leitor a produção de sentidos do artefato lido. Isto é: para além de prestar atenção na imagem em certo momento da leitura, ele presta atenção a outras semioses e a aciona, contribuindo para a má compreensão da leitura, ratificando o que Possenti (1999) considera de leitura errada, porque o leitor “pode ter manobrado mal” ao ler um texto. Para o autor, é válido explicar por que um leitor leu como leu, mas é necessário considerar que existam leituras mais alinhadas do que outras.

No mesmo entendimento, Coscarelli (1999), corroborando com Possenti (1999), considera possível estabelecer parâmetros para leituras mais autorizadas de textos. Juntamo-nos a eles ao defender a ideia de que existe, sim, na maioria das vezes, uma proposta de protocolo de leitura dada pelo autor e programada no texto (Ribeiro, 2008). Dito em outras palavras, na leitura de textos, os sentidos são produzidos pelos leitores não de maneira isolada aos propósitos que teriam levado à produção daquele artefato cultural.

Por isso, devido a esses modos de apresentação dos textos aos leitores, as características da leitura na cultura digital vão apresentar um estatuto não-linear, em que se faz necessário que

⁹ Termo apresentado pelo autor desta pesquisa.

¹⁰ Termo apresentado pelo autor desta pesquisa.

esse leitor produza inferências dentro do arranjo textual. Com essas características, Coscarelli (1999) vai destacar que

o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade Coscarelli (1999, p. 104).

Para Coscarelli (1999, p. 108), existem ainda processos inferenciais “como análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras”, com variados graus de complexidade. Para ampliar as chances de uma leitura bem-sucedida, consideramos a interferência do objetivo com que a leitura é feita.

Um dos fatores que têm muita influência na construção do sentido do texto é o objetivo da leitura. Ele influencia a seleção das estratégias que o leitor vai usar, as atividades relacionadas à memória, à ativação dos esquemas, à velocidade da leitura, à construção do significado, entre outras atividades. Em suma, pode-se dizer que o objetivo da leitura determina as operações cognitivas que o leitor tem de fazer, incluindo-se aqui a produção de inferências (Coscarelli, 1999. p. 125).

Com isso, entendemos que, em se tratando da leitura hipertextual, é importante verificar a existência de muitos percursos de leitura e como os leitores o fazem tendo em conta alguns critérios centrais, como, por exemplo, os objetivos da leitura. Assim, em cada leitura na cultura digital, os leitores mobilizam diferentes elementos para um mesmo texto visando a produção de sentidos no artefato lido, bem como esses leitores tornam-se estrategistas de leitura, pois processam diferentes elementos, de forma crítica, para o processamento do texto lido em ambiente virtual.

Portanto, levantados esses aspectos sobre a leitura na cultura digital, na próxima seção, apresentamos, através da literatura, qual o perfil desse leitor das telas, o qual denominamos leitor da cultura digital.

3.1.3 Perfil do leitor na cultura digital

A leitura na cultura digital, para além de apresentar-se caracterizada pela convergência de mídias e de linguagens, caracteriza-se pela convergência de múltiplos modos no artefato lido. Desse modo, quando falamos da leitura na cultura digital devemos pensar mais além de

práticas que envolvem a decodificação de palavras para a constituição de sentidos. Por isso, compreender as características de leitura e dos leitores nesses espaços constitui um trabalho muito importante.

Santaella (2014, p. 7) destaca que desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e as revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação, dando ênfase àquilo que consideramos de multimodalidade. Desse modo, a leitura na cultura digital, segundo os resultados do estudo de Coiro e Dobler (2007 apud Coscarelli, 2016), é mais complexa porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: 1. conhecimento sobre a estrutura informacional; 2. dos sites e; 3. dos mecanismos de busca na web.

Com isso, compreendemos que os leitores de textos da cultura digital precisam compreender e dominar a arquitetura textual do artefato lido, possibilitando-o uma maior familiaridade com esse espaço de leitura. Por outro lado, as mudanças no processo de leitura do meio impresso para o digital estão ligadas ao fato de o leitor precisar lidar com uma nova interface, ou seja, estão relacionadas ao uso, à navegação, à velocidade de acesso, dentre outros aspectos próprios desse novo meio, a internet (Azevedo, 2016, p. 12).

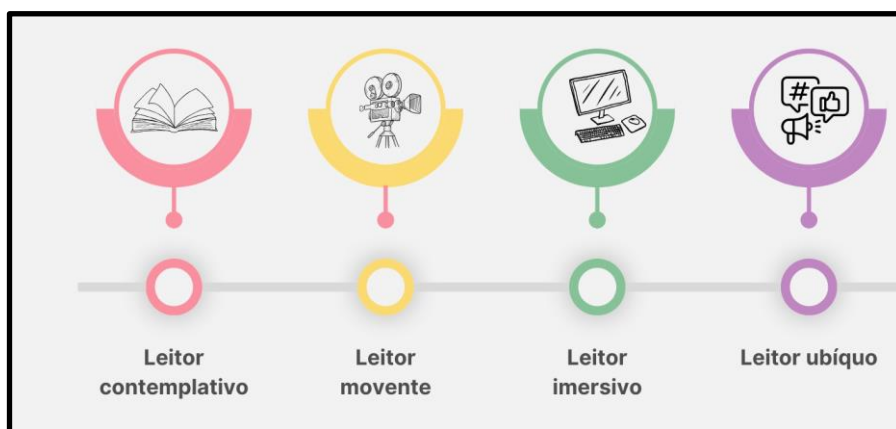
Entretanto, precisamos deixar claro que as habilidades de leitura acionadas pelos leitores na leitura de um texto da cultura impressa não são deixadas de lado; porém, os leitores ampliam essas habilidades para a leitura de textos da cultura digital. Em suma, a leitura na cultura digital é caracterizada pela natureza hipertextual, links, páginas, ícones, símbolos entre outras características. Assim, na cultura digital, a leitura vai exigir do leitor que busque pistas para a compreensão dos sentidos, não apenas no texto escrito, mas também nas outras formas de produção textual (Azevedo, 2016, p. 23), o que, às vezes, pode ser desafiador para alguns leitores.

Desse modo, com esses elementos de leitura da cultura digital, que, como vimos, demandam dos leitores a mobilização de conhecimentos que antes na cultura impressa eram demandados em menor grau, torna-se importante e necessário compreender os perfis dos leitores que entram em contato com esses artefatos. Por isso, nesta pesquisa, consideramos o leitor do texto em ambiente digital como um partícipe na leitura, navegação e produção de sentidos.

Essa situação faz-nos refletir que existe uma multiplicidade de tipos de leitores que hoje interagem com o artefato lido, para tal, há, assim, o leitor da imagem, do desenho, da pintura, da gravura, da fotografia, dentre outros. Há o leitor do jornal, de revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire (2009).

Contudo, há também o leitor espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas digitais. Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade ainda maior, hoje, esse leitor das telas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço (Santaella, 2014). Por essa razão, Santaella (2014) vai nos dizer que existem vários tipos de leitores, dos quais destacamos os seguintes: o leitor contemplativo, meditativo; o leitor movente, fragmentado; o leitor imersivo, virtual e o leitor ubíquo, tais quais apresentados na figura 8.

Figura 8 – Perfis cognitivos de leitor



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Santaella (2014)

O primeiro, como já foi mencionado acima, é o leitor contemplativo, meditativo da idade pré-industrial; o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Esse tipo de leitor nasce no Renascimento e perdura hegemonicamente até meados do século XIX. O segundo é o leitor do mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas sógnicas, um leitor que é filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. Esse leitor, que nasce com a explosão do jornal e com o universo

reprodutivo da fotografia e do cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características básicas quando se dá o advento da revolução eletrônica, o apogeu da televisão.

O terceiro tipo de leitor é aquele que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade. O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. Por outro lado, são habilidades também distintas daquelas empregadas pelo receptor de imagens ou espectadores do cinema e da televisão.

É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se 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. (Santaella, 2014). O quarto tipo de leitor, leitor ubíquo, é o mais novo leitor, fruto das redes sociais digitais e da evolução dos dispositivos móveis. Para esse leitor contemporâneo onipresente,

acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real tornou-se corriqueiro. Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, intersecções entre eles são inextricáveis [...] (Santaella, 2014, p. 22).

A autora também esclarece que o perfil cognitivo do leitor ubíquo tem como característica uma atenção parcial contínua. Devido aos diferentes focos, as respostas são imediatas, porém, pouco reflexivas. A comunicação móvel multimodal e multimidiática é, desse modo, incompatível com o perfil do primeiro leitor (leitor imersivo), que pondera, elucubra e se apropria do conhecimento, daquilo que desfruta, da informação que lhe é oferecida (Araujo; Saboia; Sousa, 2019, p. 45).

Ainda mais, para Santaella (2014, p. 14), o leitor ubíquo nasce nos espaços da hipermobilidade, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e da mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. Assim, esse leitor, ubíquo, herdou a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam.

Segundo a autora, ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas - lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo.

Ao leve toque do seu dedo no celular (Santaella, 2014), em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado, razão pela qual consideramos as suas respostas pouco reflexivas.

Com isso, verificamos que apesar de haver essa diversidade dos tipos de leitores, apresentados por Santaella (2014), não significa que um novo tipo de leitor marca o fim do anterior; entretanto, o que ocorre é que eles se complementam, dando origem àquilo que, nesta pesquisa, bem como Santaella denomina de perfil cognitivo do leitor.

Portanto, com isso, na cultura digital, existem diversos tipos de leitores que interagem com o artefato lido, bem como com as interfaces. Em cada leitura, esse leitor de textos amplia as suas habilidades, seja de leitura ou de navegação. Isso mostra de forma clara que o desenvolvimento dos modos de leitura e navegação na cultura digital se dá pela frequente interação dos leitores com o ambiente digital.

Por isso, compreender as habilidades de leitura de hipertextos digitais em ambiente virtual de aprendizagem de professores-estudantes da formação continuada (nesse caso, estudantes do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital), participantes desta pesquisa, constitui um movimento necessário para a compreensão das práticas leitoras que potencializam a formação de leitores digitais. Na seção seguinte, nos dedicamos à discussão sobre a formação do leitor na cultura digital, que, para este estudo, se mostra muito importante para a compreensão da leitura hipertextual.

3.1.4 Formação do leitor na cultura digital

No mundo atual, com a evolução da internet, emergiram novas formas de linguagens e a hibridez de interfaces, tal como fizemos menção na seção 1.3 (percursos das categorias anunciadas: estado de arte). Com essa situação, segundo Silva, Santana e Anecleto (2019, p. 3),

surgiu a necessidade de formação de leitores que apresentem outras habilidades e outros comportamentos em relação ao texto, ampliando o diálogo com a diversidade de mídias e de estéticas textuais presentes na sociedade contemporânea.

Ainda mais, as autoras, a partir da leitura de Lemos (2002), deixam claro que a cultura hipermoderna (potencializada pelas TDIC) é marcada pela circulação incessante de informações através das redes telemáticas, pela promoção de uma sociabilidade online e de uma espécie de cultura de compartilhamento (Lemos, 2002). Tendo em vista o volume de textos que a sociedade tem acesso, especialmente aqueles provindos do ciberespaço, apresentamos a necessidade de, no contexto educacional, compreender o modo como o leitor, em formação, seleciona e recebe tais textos (Silva; Santana; Anecleto, 2019, p. 3).

Nesse sentido, destacamos que

A leitura no ambiente digital envolve observação, desconstrução e reconstrução da informação proporcionada pelas possibilidades dinâmicas do hipertexto (Takaki, 2017). Dessa forma, o ciberleitor, ao interagir com gêneros discursivos da esfera digital, dialoga com uma infinidade de links, designs e linguagens que exigem outras habilidades leitoras, que podem ser ampliadas no espaço escolar (Takaki, 2017, p. 28).

Com isso, ratificamos a necessidade de uma formação hiperleitora do estudante, bem como do professor, através da formação continuada, a lidar com textos com múltiplas semioses no ambiente digital. Isso porque, muitas vezes, o próprio professor apresenta dificuldades de ler e navegar no espaço digital. Com isso, torna-se difícil que esse importante mediador desempenhe o seu papel na formação de leitores na cultura digital. Desse modo, defendemos uma formação hiperleitora tanto dos estudantes, no espaço escolar, como do professor.

Segundo Gomes e Filho (2023, p. 155), na formação do leitor na cultura digital, a tela deve ser considerada como espaço de escrita significativo e transformador das práticas de leitura, visto que potencializa mudanças significativas na interação entre leitor-autor-texto, de modo que podemos afirmar que traz mudanças na formação do sujeito leitor, agora, também chamado a ocupar uma posição hiperativa diante do texto, assumindo, em alguns casos, a posição de leitor-autor.

Além disso, ao inferirmos sobre a formação do leitor na cultura digital, temos de pensar, segundo Soares (2002), nos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita (produção de texto). Os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita relacionam-

se com as características materiais do texto, de modo que “[...] a cultura do texto eletrônico traz de volta características da cultura do texto manuscrito: como o texto manuscrito, e ao contrário do texto impresso, também o texto eletrônico não é estável, não é monumental e é pouco controlado” (Soares, 2002, p. 154).

Por outro lado, Chartier (1990, p. 81) destaca que o espaço dinâmico de diálogo potencializado pela cultura da tela não é mais restrito às margens, o leitor-navegador poderá fazer anotações diretamente no texto (com uso de editor de texto), podendo alterá-lo, modificar sua estrutura, o que implica uma chamada hiperativa do leitor a ocupar a posição de autor.

Isso porque a distância entre o autor e o leitor é, assim, na cultura da tela, drasticamente diminuída, visto que o leitor pode se colocar na posição de autor, gozando de mais liberdade para intervir nas práticas de produção textual, de forma que é possível afirmar, com base na dinâmica temporal do hipertexto, cortado e atravessado por textos outros, que o texto efetivamente lido já resulta da intervenção do leitor: ao clicar em links, abrir novas abas, “interromper” a leitura inicial e começar outra, o leitor estaria fabricando outro texto, um texto estruturado pelo funcionamento não-linear do seu esquema mental (Gomes; Filho, 2023, p. 117).

Desse modo, o leitor-navegador conseguiria, com isso, contornar os limites da interpretação, em direção à superinterpretação: produzindo outros textos em sua atividade de leitura (Eco, 1998). Os textos novos funcionam como pós-produção, textos montados pela temporalidade multilinear e multimodal do hipertexto. O resultado é uma leitura de um texto fragmentado, recortado, atravessado, montado (a leitura não é estruturada com começo e fim).

Com isso, também verificamos a importância de se trabalhar, desde a educação básica, para a formação de estudantes como bons leitores de textos digitais, potencializando o desenvolvimento do letramento digital. Dessa maneira, olhando para o estudante do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, participante desta pesquisa, esperamos que desenvolva essas habilidades muito mais cedo, de modo que atue nas práticas de leitura e de escrita de forma eficaz. Assim, na próxima seção, nos dedicamos à discussão da maneira como ocorre a convergência de textos na cultura digital, de modo que compreendamos o perfil cognitivo dos leitores, tal como apresentamos na seção 2.1.3 (Perfil do leitor na cultura digital).

3.2 LEITURA HIPERTEXTUAL E ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DO LEITOR

Na cultura digital, devido à multiplicidade de linguagens, entre outros elementos característicos desse ambiente, ocorre a convergência de textos. Essa convergência se dá, com maior ênfase, através da interconexão e da interação entre diferentes mídias e formatos. Ademais, para a compreensão da convergência de textos no ambiente digital, partimos da concepção de convergência concebida pelo estudioso Henry Jenkins (2009). Para ele, convergência refere-se ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2009, p. 19).

Ainda mais, o autor destaca que a convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando, uma vez que no mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplos suportes de mídia. Isso quer dizer que no mundo em que as informações podem ser vinculadas às diversas mídias, uma mesma informação pode circular em diferentes ambientes e, a partir deles, podem ser construídos diversos sentidos.

Briggs e Burke (2004), no livro “Uma História Social da Mídia”, lembram que o termo convergência é empregado para designar a integração de texto, som, imagem e número à TDIC desde a década de 1990, mas que antes disso já era usado de modo mais amplo para indicar a integração entre mídias e telecomunicações, como, por exemplo, a junção entre mídias visuais e sonoras por meio da televisão.

Hoje, a convergência das mídias pode ser encontrada em distintos dispositivos construídos com base na TDIC. Podemos, então, consensualmente afirmar que a convergência tecnológica e midiática significa a integração entre as telecomunicações, os computadores e os tradicionais meios de comunicação (rádio, jornal, televisão, mídia impressa etc.) em um único artefato.

Com a evolução da internet, a convergência das mídias constituiu marca indelével da comunicação digital. Nesses moldes, para Santaella (2004, p. 60), a revolução possibilitada pelas TDIC tem seu principal ponto de partida na computação e na possibilidade de converter qualquer informação (texto, som, imagem, vídeo) em uma linguagem universal. Sobre isso, a autora nos apresenta:

Através da digitalização e da compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência de mídias. Fenômeno ainda mais impressionante surge da explosão no processo de distribuição e difusão da informação impulsionada pela ligação da informática com as telecomunicações que redundou nas redes de transmissão, acesso e troca de informações que hoje conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e da cultura que vem sendo chamada de cultura digital ou cibercultura (Santaella, 2004, p. 60).

Para Castells (2011, p. 76), as mídias tradicionais estão usando blogs e redes interativas para distribuir seu conteúdo e interagir com a audiência. Isso significa que há um processo de convergência que gera uma nova realidade midiática cujos contornos e efeitos serão, em última instância, decididos pelas lutas políticas e comerciais à medida que os donos das redes de telecomunicação se posicionem para controlar o acesso e o tráfego em favor de seus parceiros de negócios e de seus clientes favoritos (Castells, 2011, p. 75).

Na visão de Van Dal (s/d, s/p¹¹), a convergência surge como um importante ponto de referência, à medida que velhas e novas empresas tentam imaginar o futuro da indústria de entretenimento. Se o paradigma da revolução digital presumia que as novas mídias substituiriam as antigas, o emergente paradigma da convergência presume que novas e antigas mídias irão interagir de formas cada vez mais complexas.

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica; ela altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento. Com isso, esses processos possibilitados pelas TDIC quebram de vez o modelo estratificado e unidirecional de emissor-mensagem-receptor, que já se mostrava demasiadamente simples para responder ao complexo processo de comunicação. Os atuais consumidores podem se tornar produtores, assim como o caminho contrário também é válido, e a informação segue fluxos diversos, sofrendo modificações ao longo do percurso (Magnoni; Miranda, 2018, p. 4).

Ainda assim, com o avanço rápido das TDIC, tornou também rápida nossa conexão com o mundo. Mas essa rapidez do tempo digital veio sempre acompanhada da indústria dos

¹¹ O texto não apresenta data e nem páginas, pelo que utilizamos a designação s/d e s/p., No entanto, o texto foi publicado no âmbito do 9º interprogramas de Mestrado em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero (<http://www.casperlibero.edu.br>).

dispositivos digitais; e as mídias, em seus formatos tecnológicos, foram surgindo para acrescentar novas funções de comunicação. Poderíamos começar falando do rádio, da televisão e situar toda a evolução tecnológica a partir disso. Mas, especificamente os computadores, os quais se iniciaram como máquinas de produção digital e hoje são máquinas de comunicação, graças à Internet, denotam o marco mais preciso dessa mudança na forma de comunicação (Brasil, 2017).

Para além disso, o computador agregou a Internet e dessa emergiu, e continua a emergir, diferentes possibilidades convergentes. Os celulares possuíam a função de telefonia móvel e, atualmente, agregam envio de mensagens, acesso à Internet, câmeras que filmam e capturam imagens, serviços de informação, agendas etc. Sem contar com o atual formato da televisão, migrando para a transmissão digital e para a capacidade interativa entre usuários e produtores de conteúdo para a TV.

De acordo com o documento *Mídias da Educação*, da Universidade Federal do Amapá (Brasil, s/d), essa geração digital que “navega” pela Internet quer acessar repositórios de informações disponíveis em diferentes fontes, conversar trivialmente e conhecer pessoas, quer comunicar-se com amigos distantes e, principalmente, estabelecer, a distância, aprendizagem por meio de trocas colaborativas.

Uma das tendências dessa geração é não se fixar em um único dispositivo. Nessa espécie de “nomadismo” e na possibilidade de constituir-se uma ética eclética, múltipla e diversa, cuja essência é a demanda, prevalece aquilo que se denomina convergência. As tecnologias convergem para criar outras tecnologias e outros produtos; os conceitos convergem para dar forma a conceitos completamente novos; as pessoas convergem para novas comunidades locais, globais e virtuais (Basso, 2003, p. 13).

Portanto, na cultura digital, a convergência de textos pode se manifestar através da multimodalidade, hipertextualidade, remix e reconfiguração, participação e colaboração, interatividade, transmídia, entre outras, tal como se pode verificar através da figura 9:

Figura 9: Modos de convergência de textos na cultura digital



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa

Para Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 64), um dos pesquisadores mais importantes nos estudos sobre multimodalidade foi o professor falecido recentemente, em 2019, Gunther Kress. Para ele, a multimodalidade é uma característica de todos os textos. Acrescenta ainda que a multimodalidade se configura e se expressa nos textos de maneiras diferentes e diversas, e isso tem a ver também com as tecnologias disponíveis. Ainda assim, se percebe que podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute não são mera organização, pois produzem sentidos (Kress; Van Leeuwen, 1996; Kress, 2003, 2010).

Para Sousa (s/d), os modos como a leitura e a escrita vêm se apresentando pede do leitor habilidades de letramento em nível cada vez mais avançado, e isso faz-nos pensar na necessidade de o leitor desenvolver essas habilidades, seja com a ajuda do professor no espaço escolar, seja por conta própria, através de suas experiências de leitura no ambiente digital, até porque a multimodalidade são as diferentes maneiras de como um texto se materializa nas variadas formas da linguagem - escrita, oral, visual, cinestésica - permitindo a construção de sentidos, e isso requer habilidades de letramento.

Isso quer dizer que, o autor, durante a sua construção textual, pode utilizar-se de vários recursos linguísticos multimodais. Por isso, para Dionísio (2005, 2011, p. 418), todas essas diferentes maneiras de se produzir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, dessa maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o uso de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido.

Para Madeiros (2014), em um ambiente virtual, por exemplo, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética; eles também participam da construção de sentido pelo leitor, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, entre outros.

Já a hipertextualidade, segundo Santaella (2014, p. 50), quebra a linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo de partes ou fragmentos de textos. Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto. Nós de informação, também chamados de molduras, consistem em geral daquilo que cabe em uma tela.

Ainda mais, a autora destaca que cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc. Essas informações multimídias também constituem os nós. Assim, os nós de informação podem aparecer na forma de textos, gráficos, sequências de vídeos ou de áudios, janelas ou de misturas entre eles.

Em torno do movimento remix e reconfiguração, Lemos (2005) considera como um movimento que envolve o conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação a partir das TDIC. Desse modo, o autor ainda destaca que, na cultura digital, novos critérios de criação, criatividade e obra emergem, consolidando, a partir das últimas décadas do século XX, essa cultura *remix*.

Por *remix*, compreendemos as possibilidades de apropriação, desvios e criação livre (que começam com a música, com os DJ's no *hip hop* e os *Sound Systems*), a partir de outros formatos, modalidades ou tecnologias, potencializados pelas características dos meios digitais e pela dinâmica da sociedade contemporânea (Lemos, 2005, p. 81). Já a reconfiguração vale-se da máxima “tudo muda, mas nem tanto”, uma vez que apenas se trata de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes.

Já a participação e a colaboração, segundo Magnoni e Miranda (2018, p. 10), destacam maior poder ao consumidor midiático, porque não é tão controlada pelos produtores de mídia. Segundo Benkler (2006, p. 23), a participação através da rede desenvolve as capacidades práticas dos indivíduos de três grandes maneiras: (1) melhora a sua capacidade de fazer mais por si e pelos outros; (2) impede que os indivíduos organizem suas relações através de modelos hierárquicos tradicionais; e (3) aumenta sua capacidade de participação em organizações

formais que operam fora da esfera do mercado. A participação, por outro lado, é moldada pelos protocolos culturais e sociais. “[...] A participação é mais limitada, menos controlada pelos produtores de mídia e mais controlada pelos consumidores de mídia” (Jenkins, 2009, p.189).

Quanto à interatividade, refere-se ao modo como as TDIC foram planejadas para responder ao feedback do consumidor (Magnoni; Miranda, 2018, p. 16). Por outro lado, Valente (2005), no capítulo do livro “Integração das Tecnologias na Educação”, organizado por Almeida e Moran (2005), adota a interação como a base da aprendizagem e acentua que aprender é construir conhecimento e na interação com o mundo o aprendiz coloca-se diante de situações que devem ser resolvidas e, para tanto, interage com o computador para buscar informações, interpretá-las, apresentá-las e construir conhecimento, criando o ciclo da aprendizagem.

Por fim, a narrativa transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias - uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo.

Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão online, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (Jenkins, 2006). Para Rojo e Moura (2019, p. 45), o funcionamento transmídia é mais complexo, pois

A estratégia consiste em criar conteúdos diferentes para cada mídia sobre o mesmo tema. Assim, cada mídia complementa a informação da outra. Por exemplo, um influenciador do universo fitness pode postar a foto de um prato no Instagram, escrever sobre os benefícios daquele tipo de comida em um blog e fazer um vídeo ensinando a receita. O objetivo é ampliar o alcance do público-alvo, atraindo-o com mensagens diferentes. Os conceitos também são aplicados em mídias offline e impressas (livros, jornais, banners etc.). Uma revista pode indicar um canal no YouTube, enviando assim o público-alvo para um meio de comunicação diferente. Os programas de TV possuem perfis nas redes sociais e usam transmídia através de hashtags no Twitter e Instagram, pedindo a participação do público.

Com isso, compreendemos a transmídia como um recurso que amplia as possibilidades de uma mesma informação ser transmitida em várias mídias, e isso faz parte do ambiente que hoje denominamos de cultura digital. Entretanto, para que os leitores diante dessa

multiplicidade de elementos que permitam a convergência de textos na cultura digital sejam bons e proficientes leitores, têm de desenvolver algumas habilidades, de leitura e navegação, conforme abordaremos na próxima seção.

3.3 MOVIMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE LEITORES NA CULTURA DIGITAL: A LEITURA E NAVEGAÇÃO EM CENA

A pesquisa de Mestrado desenvolvida por Ana Elisa Ribeiro, em 2003, na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “Ler na tela - novos suportes para velhas tecnologias”, partia das seguintes inquietações: Leitores de tela leem melhor do que os leitores do impresso? Esses compreendem textos com mais profundidade e propriedade do que aqueles? Por que razão isso aconteceria? Que habilidades o leitor de telas desenvolve além ou diferentemente do leitor que lê impressos? Que ações de uns e outros propiciam melhor aproveitamento do que se lê? Quais são as rupturas ocorridas nas práticas leitoras? E o que mais nos inquieta: quais são as continuidades?

Essas inquietações constituíam primeiros indícios de debates, no Brasil, sobre as habilidades de leitura e navegação em ambientes virtuais. Para essa autora, as conclusões a que chegou naquela época, foram as seguintes:

Leitores habilitados compreendem textos, estejam eles no papel ou na tela, muito embora seus gestos de leitura possam passar por mudanças, leves ou incisivas. Para ler jornais, que era nosso caso, os informantes trafegaram pelos ambientes impresso e digital de forma muito semelhante, nitidamente ancorando as leituras "na tela" na experiência de ler "no papel" (Ribeiro, 2008, p. 17).

Para além disso, os nossos participantes, dominavam fortemente a tecnologia necessária para ler jornais impressos, podiam executar bem suas tarefas em qualquer dispositivo oferecido. Isso não ocorria, no entanto, apenas porque o leitor era competente, mas também, em grande medida, porque o objeto de leitura parecia configurado de maneira a atender às expectativas e às necessidades do leitor. Bons jornais, bons sites, bons leitores, bons textos e uma boa condição de produção de leitura pareciam ser a conjunção ideal para que o sentido se construísse sem maiores tropeços (Ribeiro, 2008, p. 17).

Com essas conclusões, as quais também nos identificamos, compreendemos que independentemente do meio de circulação do texto (impresso ou digital), para que os leitores produzam sentidos, precisam ser bons leitores, bem como o texto precisa estar bem configurado

com vista a atender as expectativas dos leitores. Dessa maneira, torna-se importante, tal como fizemos menção na seção 1 desta pesquisa (Introdução), fazer com que esses estudantes desenvolvam e ampliem suas habilidades de leitura e navegação para que se tornem bons leitores.

De acordo com Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 24), navegar e ler são etapas diferenciadas da leitura, concorrendo ambas para a composição de uma competência que se relaciona a práticas de leitura e de produção de texto em ambiente suportado por um computador ou, mais abrangentemente, pelas TDIC, o que se convencionou chamar de letramento digital. Com isso, as habilidades de ler podem ser compreendidas segundo a matriz proposta por Novais e Dias (2009), que envolve quatro ações dos leitores: 1. utilizar diferentes interfaces; 2. buscar e organizar informações em ambiente digital; 3. ler o hipertexto digital e; 4. produzir textos (orais, visuais e escritos) para ambientes digitais. Como se pode verificar, essa matriz exige letramento digital, que pode ser ampliado durante a formação leitora.

De uma forma geral, entendemos a leitura e navegação como atividades que se complementam, até porque, segundo Coscarelli (2016, p. 25), navegar requer habilidades de leitura para olhar a informação e construir sentido a partir daquela busca. Ler inclui usar a compreensão construída na navegação, assim como usar os textos selecionados para conseguir mais informação, construir um sentido mais profundo do tópico, reunir mais evidências para os sentidos construídos e cumprir a tarefa da melhor maneira possível (Coscarelli, 2016, p. 25).

Assim, na perspectiva de Lazarotto (2020) na dissertação defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Universidade Católica de São Paulo, em suportes impressos, o leitor precisa navegar entre páginas e fazer buscas em sumários. Entretanto, no suporte online, esse processo se torna mais complexo, pois o leitor precisa reconhecer outros elementos que não estão presentes no papel, como imagens, sons, interface do dispositivo e ícones, entre outros.

Ainda assim, o autor acredita que embora ler e navegar envolvam habilidades semelhantes relacionadas aos processamentos ortográficos, sintáticos e semânticos, às análises discursivas e à produção de inferências, algumas habilidades são específicas da navegação, como o uso de ferramentas de busca, a produção de palavras-chave, a compreensão de links e endereços eletrônicos, o reconhecimento de elementos gráficos em links e sites, o uso seguro da internet, entre muitas outras. Nesses moldes, no quadro 4, apresentamos a matriz de competências e habilidades de letramento digital para ler e navegar, em ambiente digital:

Quadro 4: Matriz 1 de Competências e Habilidades de Letramento Digital

Objetivo: Utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas sociais de leitura.	
Competência: Conhecer e utilizar dispositivos tecnológicos de forma eficiente durante a leitura	
Conhecimentos • conhecer a função básica e a utilização dos diferentes equipamentos, redes e software; • conhecer os elementos de interação entre o usuário e o dispositivo (computador/notebook): mouse, teclado, touchpad, entre outros. • Conhecer os elementos da área de trabalho do dispositivo tecnológico: tela inicial, barras de ferramentas, de tarefas, ícones, relógio e outros. • Conhecer as teclas e suas funções.	Habilidades básicas para uso do dispositivo tecnológico: • manusear os elementos do dispositivo para localização das informações: mouse, barra de rolagem e demais itens necessários para a leitura na tela. • digitar corretamente. • manusear o tipo de mídia eletrônica: ampliar a tela (zoom), destacar ou selecionar partes do texto.

Fonte - Construído pelo autor desta pesquisa, inspirado em Lazarotto (2020); Brasil (2018); Conselho da União Europeia (2018); Coscarelli (2016); Churches (2009); Dias e Novais (2009)

Como observamos no quadro 4 da matriz número 1, para que o usuário realize práticas sociais de leitura em ambientes digitais, precisa ter conhecimentos técnico-instrumentais, como, por exemplo, conhecer os elementos de interação entre o usuário e o dispositivo (computador/notebook): mouse, teclado, touchpad, entre outros; o usuário precisa desenvolver habilidades de ordem cognitiva para a sua atuação como bom leitor e navegador, como, por exemplo, ao saber manusear o tipo de mídia digital: ampliar a tela (zoom), destacar ou selecionar partes do texto.

Para além disso, ratificamos, a partir deste estudo, que, tanto os conhecimentos (de ordem técnico-instrumental) como as habilidades (de ordem cognitivo), elas se complementam para a constituição desse bom leitor e interactante das TDIC. No quadro 5, apresentamos a competência sobre a utilização das TIDC para acessar textos e suportes digitais.

Quadro 5: Matriz 1 de Competências e Habilidades de Letramento Digital

Competência: Utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação para acessar textos em suportes digitais.
--

Conhecimentos • possuir capacidade de acesso e utilização dos conteúdos digitais: • conhecer os diferentes navegadores, como Google Chrome, Microsoft Edge, Firefox, entre outros. • conhecer ferramentas de busca: palavras-chave, endereços eletrônicos etc. • conhecer os elementos que caracterizam uma página de busca e um endereço eletrônico.	Habilidades básicas para uso do dispositivo tecnológicos: • acessar um navegador para iniciar uma busca na internet. • reconhecer e diferenciar mecanismos de busca e busca avançada. • selecionar palavras-chave adequadas para construir um comando de busca eficaz. • digitar corretamente endereços eletrônicos. • identificar um endereço eletrônico e os elementos que o compõem. • reconhecer elementos que sinalizam a presença de um link. • relacionar um link ao endereço pesquisado. • inferir quais links indicados nos resultados da busca ou no site serão mais úteis.
--	--

Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa (2024), inspirado em Lazarotto (2020); em Brasil (2018); Conselho da União Europeia (2018); Coscarelli (2016); Churches (2009); Dias e Novaes (2009).

Como observamos no quadro 5 da matriz número 2, envolve as competências para acessar textos em suportes digitais, que se trata de competências mais específicas pertencentes ao segundo nível, quando o interactante precisa conhecer os diferentes navegadores, como Google Chrome, Microsoft Edge, Firefox, entre outros, embora sejam ainda competências de ordem técnico-instrumental.

Por outro lado, as habilidades a serem desenvolvidas pelos usuários nessa matriz, trata-se apenas de habilidades de navegação (para acessar textos em suportes digitais), como, por exemplo, quando o usuário consegue inferir quais links indicados nos resultados da busca ou no site serão mais úteis. No quadro 6, a seguir, apresentamos a competência de utilização das TDIC para acessar, ler e compreender textos e hipertextos.

Quadro 6: Matriz 3 de Competências e Habilidades de Letramento Digital

Competência: Utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação para acessar, ler e compreender textos e hipertextos
--

Conhecimentos	Habilidades de leitura digital
● conhecer as ferramentas de forma adequada. ● reconhecer que um texto em dispositivo digital é composto por texto verbal e por recursos multimodais (imagens, hiperlinks, animações, vídeos, áudios, músicas, entre outros). ● saber usar os recursos que facilitam as estratégias de leitura em dispositivos digitais: clicar, arrastar, fazer marcas de seleção, etc.	● visualizar e visitar eficientemente os sites. ● analisar o ambiente digital em busca de informações relevantes. ● manusear o mouse, o touchpad ou a tela para facilitar a leitura no ambiente digital. ● localizar eficientemente a informação que melhor se enquadra às necessidades da atividade. ● localizar, organizar e utilizar informações disponíveis na web. ● conectar informação verbal e não verbal. ● identificar a autoria da informação encontrada. ● comparar diferentes fontes de informação. ● ler títulos e subtítulos para encontrar a informação desejada. ● ler e compreender os resultados que os mecanismos de busca produzem.

Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa (2024), inspirado em Lazarotto (2020); em Brasil (2018); Conselho da União Europeia (2018); Cascarelli (2016); Churches (2009); Dias e Novaes (2009)

Finalmente, como observamos no quadro 6 da matriz número 3, trata-se de competências necessárias para o usuário acessar, ler e compreender textos e hipertextos em ambiente digital. Os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos usuários são também de ordem técnico-instrumental, porém, relacionados à leitura e à compreensão de textos e hipertextos. As habilidades que são necessárias desenvolver por essa matriz estão relacionadas às habilidades de leitura de textos digitais, das quais dialogam também com a matriz proposta por Novais e Dias (2009) apresentada nesta seção.

Portanto, com isso, entendemos que as habilidades de leitura de textos da cultura digital são fundamentais para a formação e constituição do leitor. Entretanto, cabe-nos alertar que as matrizes acima apresentadas não representam todas as competências necessárias exigidas na leitura e navegação; todavia, trata-se de uma proposta que pode auxiliar os leitores a desenvolverem outras competências, para a leitura e navegação em diferentes textos pertencentes a vários gêneros discursivos, em ambiente digital.

3.3.1 Práticas de leitura e navegação: transitando entre a cultura impressa e digital

A leitura e a navegação constituem práticas de grande importância, uma vez que ampliam capitais culturais que dialogam com a formação de leitores de textos da cultura digital, assim como de textos da cultura impressa. No entanto, neste estudo, consideramos que os textos da cultura digital e os da cultura impressa são modalidades que se complementam para a constituição do hiperleitor¹². O hiperleitor se refere ao leitor das telas digitais, que transita ao mesmo tempo em vários ambientes e interfaces, realizando movimentos de leitura e navegação.

No entanto, ressaltamos que a característica hiperleitora não abrange apenas o leitor das telas conectadas em rede, mas também abrange os leitores da cultura impressa, que realizam mesmos movimentos de leitura e navegação sobre o artefato lido, iguais a cultura da tela, até porque ambos os leitores hipertextuais estão sempre conectados com a tecnologia - considerada como todo recurso ou meio que possibilita e facilita a vida humana.

Nesse viés, de acordo com Castro (2013, p. 147), a incorporação dos meios digitais na contemporaneidade tem levado o leitor a novas formas de interação e navegação, causando o ato de lidar com esses novos hipertextos eletrônicos um desafio, pois eles se reconfiguram no passar do tempo. Assim, na maioria das vezes, novos gêneros discursivos vão substituindo gêneros antigos, bem como velhas tecnologias vão sendo substituídas por novas. Essas mudanças vão demandar do leitor domínio de novas habilidades para atender à nova tecnologia ou ao novo gênero.

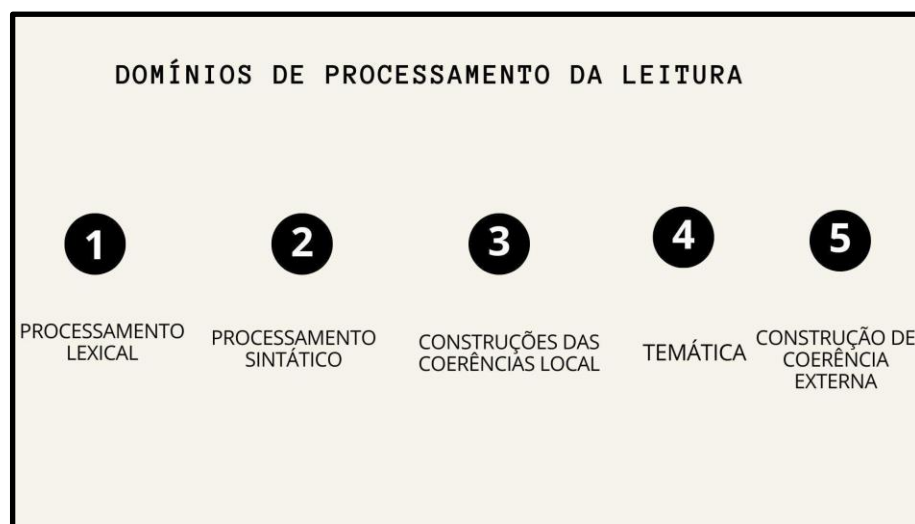
Nesse cenário, toma-se a leitura como uma prática social, um processo ativo e dinâmico. Coscarelli e Novais (2010, p. 3) definem leitura do texto digital “como leitura verbal hipertextual não linear e um sistema complexo, não por ser complicada, mas por ser realizada de forma dinâmica, aberta, recursiva, gerando estruturas emergentes nem sempre previsíveis”. Assim, ao pensarmos a leitura e nos leitores, compreendemos que o leitor precisa ter conhecimento sobre o conteúdo, fazer inferências e estabelecer conexões entre partes do texto e, para isso, o conhecimento prévio é crucial. Considerando que “com mais informação sobre o tópico, os leitores podem construir uma representação mais rica do texto” (Coscarelli, 2016, p. 71).

¹² O hiperleitor refere-se a um novo tipo de leitor da era digital. Ele interage de forma dinâmica com a informação, aproveitando a conectividade e as diversas plataformas disponíveis para marcar sua presença (Santaella, 2002, p. 43.).

Sob esse aspecto, Coscarelli (1999) apresenta inferências e generalizações como parte fundamental do processo de ler e compreender. A isso pode ser adicionado que o leitor precisa realizar os processamentos lexical, sintático, assim como a construção de coesão e coerência, não bastando passar por elas, mas integrá-las. Essa autora parte do estudo das inferências produzidas por leitores e percebe nessas a possibilidade de compreender melhor como se dá a leitura.

Para tanto, Coscarelli (1999) propõe um modelo estruturado de leitura, em que todo texto seja processado hipertextualmente e a atividade de leitura seja uma ação mental realizada em cinco domínios: 1) Processamento lexical; 2) Processamento sintático; 3) Construções das coerências (ou significados) local; 4) Temática e 5) Construção de coerência externa ou processamento integrativo.

Figura 10: Domínios de processamento da leitura



Fonte: Construída pelo autor desta pesquisa

Diante disso, destacamos que, para a autora, o fator mais importante para a compreensão da leitura dentro do modelo estruturado é considerar que a ativação de um domínio sofre influência e interferência em outros domínios, mostrando que a leitura é uma atividade complexa e relativamente controlada pelo leitor, mas que exige desse leitor constante reconstrução e atualização, tendo em vista que, continuamente, o leitor está diante de novos e diferentes textos, de novas formas de ler e interagir.

Dessa maneira, navegar é visto neste estudo como uma habilidade de procura e seleção de informações que diferem no ambiente impresso e no digital, pois “sair do papel e ir para uma página digital vai modificar a forma de navegação naquele texto, mas nem sempre essa mudança é tão radical assim, por pelo menos dois motivos: um deles é que nenhum texto é linear e o segundo é que nenhuma leitura é linear” (Coscarelli, 2006, p. 1).

Ampliando essa concepção, na perspectiva de Azevedo e Novais (2016, p. 83) a navegação é o momento em que o leitor explora o portador de texto, suas pistas e orientações e as marcas típicas de cada objeto de ler. Navegação, portanto, é um processo cognitivo, que tem relação muito próxima com a leitura, mas figura-se em uma camada mais superficial do processo leitor. Ainda sobre navegação, Novais (2016, p. 84) afirma que em ambiente digitais, ela é

orientada, principalmente, pelas interfaces digitais. Qualquer tarefa no computador, celular, tablet, caixa eletrônico, ou outro equipamento com tecnologia digital, é mediada por essas interfaces. São elas que criam uma sensação de ‘familiaridade’ com os usuários, pois oferecem também marcas e rotina ‘relativamente estáveis, para que possamos navegar pelos softwares, sites e aplicativos.

Para a autora, padronizações ajudam os navegadores a lidar melhor com as interfaces e chegar mais rápido aos textos ou a outras ações de interação. Outra questão levantada por ela é que o navegador se sai melhor quando, em ambientes digitais, identifica ícones, memoriza rotinas de navegação e reconhece a gramática da interface. Por outro, o movimento de navegação envolve busca, seleção e leitura de diversas fontes de informação sobre o mesmo assunto. Até porque segundo Coscarelli (2017, p. 68), para realizar uma leitura profunda, que leve realmente à aprendizagem, o leitor precisa ler várias abordagens da mesma situação, assim como reconhecer e articular bem as concordâncias e as discrepâncias entre elas. Uma vez que a internet promove acesso fácil e rápido a muitas fontes de informação, o acesso à diversidade de perspectivas é facilitado pela leitura de múltiplos textos.

Assim, se espera que o leitor, na leitura de textos de diversas fontes, construa um modelo mental integrado (Britt; Rouet, 2012), que represente a compreensão e sua forma de articulação de informações dos textos que ele julga pertinentes para o objetivo de leitura. Fazer essas conexões na leitura de múltiplos textos, como deve acontecer na internet, pode oferecer mais desafios do que no caso da leitura de um texto único, em que as relações entre as partes são

sinalizadas pelos autores. A sinalização, normalmente, não existe entre múltiplos textos, uma vez que eles costumam ser escritos por autores diferentes, em momentos distintos e sem o objetivo de compor um todo, sendo assim, os leitores precisam inferir e construir essas conexões (Goldman *et al.*, 2012, p. 60).

Ainda mais, de acordo com Coscarelli (2017, p. 69), o monitoramento é uma tática¹³ que vai ajudar o leitor a escolher, conscientemente, seus caminhos e a avaliar a compreensão dos vários textos, que opta por ler. Essa capacidade de identificar e de seguir caminhos adequados e bem-sucedidos no hiperespaço é uma importante tática de leitura na internet. Além disso, a autora destaca que a navegação, em si, é uma tarefa difícil, pois exige que o leitor mantenha o foco de atenção em seus objetivos, em um ambiente com muitos atrativos e distrações. Sendo assim, os sujeitos podem flunar em muitos textos sem, necessariamente, construir um significado profundo voltado para os objetivos iniciais. Durante a navegação, bons leitores realizam diversas operações. Eles procuram informações, selecionam links relevantes e estabelecem conexões entre os textos e as páginas visitadas na internet. Simultaneamente a isso, eles avaliam e selecionam as informações e as páginas mais adequadas para a realização daquela determinada tarefa.

Na pesquisa realizada por Braten e Stromso (2011), os leitores de múltiplas fontes mais bem-sucedidos, ou seja, aqueles que demonstraram melhor compreensão intertextual foram os que compararam, contrastaram e integraram os conteúdos dos diversos textos. Os leitores menos produtivos, por sua vez, são descritos por Lawless e Schrader (2008, p. 271-272) como “exploradores de aparências”, que

investem mais tempo na compreensão da superfície do ambiente do que na tentativa de reunir informações importantes” ou são “usuários apáticos” que “se envolvem com as informações de forma muito superficial, gastando pouco tempo na busca de informações, visitando um número limitado de telas e tomando a rota mais rápida e curta pelo ambiente (Lawless e Schrader, 2008, p. 271-272).

Como se pode ver, a leitura on-line não é um processo natural que todos aqueles que lidam com ambientes digitais são capazes de fazer sem ajuda e sem orientação. Pelo contrário, algumas pessoas se sentem perdidas, outras guardam informações demais (Braten; Stromso,

¹³Refere-se aos mecanismos que os indivíduos utilizam para navegar e interpretar as estruturas de poder e controle em ambientes urbanos e sociais. Certeau (1994) enfatiza que as pessoas, ao utilizarem táticas, conseguem transformar seu cotidiano e resistir à imposição de normas, criando um espaço de liberdade na vida cotidiana.

2011), não sendo capazes de separar as informações mais relevantes, de organizar as informações em categorias (ex.: prós e contras, fatos e opiniões, afirmações e evidências/comprovações) ou em uma sequência lógica. Portanto, na próxima seção, nos dedicamos à discussão da abordagem apresentada pela BNCC em torno da formação do leitor na cultura digital.

3.4 A BNCC E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA CULTURA DIGITAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Assim, a BNCC contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Para além da garantia de acesso e de permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p. 6). Além do mais, tal como destaca a BNCC, no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Com isso, no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação

cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

No que toca às práticas de leitura na cultura digital, a BNCC enquanto documento orientador das diretrizes educativas, apresenta como competências que se relacionam com as TDIC e as práticas de leitura, os seguintes pontos:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 61).

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 61).

Como se pode verificar, no conjunto das competências que a BNCC apresenta, relacionadas às práticas de leitura na cultura digital, envolve em primeiro lugar o uso de diferentes linguagens (verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital), uma vez que se compreende ser importante o domínio do aluno dessa diversidade de linguagens, para que possa atuar nos diversos espaços de interação (físicos ou virtuais), de forma ativa, pois com o desenvolvimento das TDIC, surgiram novas formas de interação. Por essa razão, visualizamos que a BNCC abre possibilidades para que essas competências sejam ampliadas dentro do contexto escolar.

Outros aspetos que a BNCC destaca, diz respeito à potencialização do uso das TDIC pelos estudantes, seja em ambiente escolar ou fora dele, já que, com o desenvolvimento tecnológico e o "boom" que a internet teve na década 80, novas e diversas exigências de leitura e de produção de textos passaram a fazer parte do conjunto das necessidades dos estudantes da contemporaneidade. Assim, a partir dessas competências que a BNCC pontua, compreendemos que dialogam com a necessidade da formação do leitor da cultura digital.

No que toca ao componente de Língua Portuguesa, a BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século,

devidas em grande parte ao desenvolvimento das TDIC. Assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica (Brasil, 1998, p. 20).

Através dessa perspectiva, o documento alude que ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros discursivos e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web* (Brasil, 2017, p. 50).

Tal como destacamos na seção 1 (Introdução) desta pesquisa, as habilidades de leitura, por certo, englobam por um lado a vertente da leitura e da produção de texto em ambiente digital e, por outro lado, englobam a vertente de operacionalização (produção) dos textos. Sobre tal aspecto, compreendemos que também a BNCC dialoga com essa ideia, pois, em suas linhas, lê-se:

O estudante, depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, tornar-se um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2017, p. 64).

Diante disso, entendemos que os estudantes são convidados, com essa proposta pedagógica, desde muito cedo, a partir da educação básica, a familiarizar-se com habilidades que envolvem a vertente de leitura, bem como de produção (criação dos textos), uma vez que acreditamos ser importante que o estudante não apenas saiba ler os textos em seus ambientes de circulação, mas também saiba produzir ou compreender como esses textos são produzidos, de tal modo que a compreensão por parte dele seja facilitada. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (Brasil, 2017, p. 64).

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública.

Assim, a leitura no contexto da BNCC, é tomada em um sentido mais amplo, ao apresentar não somente o texto escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanham e cossignificam em muitos gêneros discursivos digitais. Por essa razão, as dimensões que envolvem o eixo leitura que, de certa maneira, dialogam com a leitura na cultura digital consideram:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil, 2017, p. 68).

Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens (Brasil, 2017, p. 68).

Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos (Brasil, 2017, p. 68).

Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (Brasil, 2017, p. 68).

Diante disso, olhando para as dimensões que caracterizam o eixo leitura, encontramos algo em comum em quase todos os pontos, quando se destaca que o processamento de leitura que se dá em ambiente digital demanda do leitor movimentos para a produção de sentidos em artefatos de diversa estrutura composicional. Esse aspecto verifica-se em quase todos os pontos

porque com as tecnologias digitais de informação e comunicação, ocorreram desde então mudanças significativas nos textos e nos modos de ler, o que de certa maneira demandam do leitor um novo posicionamento diante do artefato lido, já que o texto passa então a ser acompanhado por uma diversidade de linguagens que antes não eram frequentes o seu uso no mesmo ambiente.

Além do mais, ao pensarmos no eixo leitura à luz da BNCC (2017), compreendemos que ela pauta por uma perspectiva que reconhece o leitor enquanto sujeito-autor. Essa compreensão é constatada na medida em que o leitor é visto como um agente de compartilhamento de textos/conteúdos/informações e, por conseguinte, produtor de conteúdo. Essa situação nos leva a compreender que a BNCC dialoga com as discussões recentes que são abordadas no âmbito da Linguística Aplicada, no Brasil.

No entanto, o que defendemos nesta pesquisa, é de que, em contexto de sala de aula, essas perspectivas sejam trabalhadas de forma eficaz pelo professor, com vista a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Para além desse aspecto, destacamos a necessidade da formação continuada dos professores em torno do trabalho com a leitura e as tecnologias digitais em sala de aula, pois o professor pode apresentar algum interesse desse trabalho em sala de aula, no entanto, o mesmo carece de informações de como proceder com o trabalho em sala de aula, para que tenha resultados satisfatórios.

Por isso, quanto à BNCC, no âmbito do eixo leitura, verificamos que dialoga com as mudanças específicas do nosso tempo, e, desse modo, contribui para que os alunos se sintam próximos não só em relação aos conteúdos, mas também em relação aos gêneros discursivos e os ambientes de circulação deles que hoje fazem parte do mundo dos alunos. Além disso, tensiona a necessidade do desenvolvimento, em sala de aula, de habilidades relacionadas não só à leitura, mas também ligadas à navegação, quando o documento destaca a importância da formação dos alunos, para que desenvolvam as habilidades relacionadas com a busca, seleção, tratamento, análise e uso das informações para atender a diversos propósitos de leitura.

Por fim, no âmbito do eixo leitura, a BNCC foca-se no manejo de forma produtiva da não linearidade na leitura de hipertextos por parte dos alunos em textos da cultura digital, já que nesse ambiente, o leitor aciona vários hiperlinks e transita por várias instâncias, que chega, às vezes, a locais fora do propósito inicial de leitura. Essa característica do hipertexto contribui para a distração no processo de leitura e, conseqüentemente, causa dificuldades de produção de

sentidos por parte dos leitores. Por essa razão, destacamos a importância da formação dos estudantes para lidarem com esse tipo de textos.

Feitas essas considerações, na próxima seção, nos dedicamos à apresentação do percurso metodológico deste estudo, no intuito de deixarmos claro os métodos, *locus*, participantes e dispositivos que foram acionados para a construção das informações.

4 TRILHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, procedemos com a apresentação do trilha metodológico da pesquisa, em que fazemos referência ao tipo de abordagem adotada, ao método, dispositivos, bem como à descrição do *locus* e dos participantes da pesquisa. Para este estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, tendo em vista que permite ao pesquisador um olhar sensível no campo à pluralização das esferas de vida dos participantes (Flick, 2009), oportunizando ao pesquisador outros papéis interpretativos. Além disso, a pesquisa parte do pressuposto da linguagem como fator social, em que, por meio dela, os participantes estabeleceram interações com o pesquisador nos próprios espaços das vivências habituais do curso de especialização, nesta pesquisa, o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

Nesse sentido, esta pesquisa promove análises e discussões sobre as situações reais de como ocorrem as práticas de leitura e a formação de leitores do hipertexto na cultura digital, tendo com 22 participantes estudantes do curso de especialização em Educação na Cultura Digital (ECD), da Universidade Estadual de Feira de Santana, no estado da Bahia. Para isso, elegemos o componente ECD003 - Letramentos Digitais e Formação do Professor, realizado de 07 de agosto a 23 de outubro de 2023, ministrado pela professora Dra. Jaqueline Barreto Lé. A escolha por esse componente se deu devido às discussões teóricas promovidas pela professora, principalmente, em relação às questões de leitura de hipertextos e dos letramentos digitais.

Outra razão que, de certa maneira, nos levou a eleger uma pesquisa de natureza qualitativa neste projeto de dissertação, justifica-se pelo fato de esse tipo de pesquisa.

[...] ser aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significado social e historicamente construídos, com o objectivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participativas (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas (Creswell, 2007, p. 35).

Ampliando essa discussão, Yin (2016) apresenta características importantes que ratificam a escolha por uma pesquisa de abordagem qualitativa, dentre elas, destacamos:

- a possibilidade de estudar o fenômeno nas condições reais que se apresenta – a significação que os estudantes atribuem às suas práticas de leitura hipertextuais serão construídas no próprio espaço-tempo do curso, o AVA Moodle;
- a abrangência das condições contextuais dos participantes da pesquisa – para a atribuição de sentido às informações construídas na pesquisa, serão levados em conta aspectos sociodemográficos e interações com as TDIC, realizadas por esses estudantes, em momentos anteriores e durante o curso de ECD.
- a revelação de conceitos – a pesquisa apresenta concepções de leitura que levam em conta os modos de interação com os hipertextos, no sentido de contribuir com práticas de leitura emancipatórias e críticas.

Portanto, “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico ou metodológico unificado [...] porém envolve diversas abordagens teóricas e métodos” (Flick, 2009, p. 25). Dessa forma, ao elegermos a abordagem qualitativa para este estudo, também nos filiamos a métodos para a análise das informações de campo que promovam a interação horizontalizada entre os participantes e o pesquisador ao mesmo tempo, que levem em consideração a reflexividade desses atores de pesquisa. Assim, para este estudo, escolhemos como método a Netnografia, a ser apresentada na próxima seção.

4.1 MÉTODO DE PESQUISA: NETNOGRAFIA

O método escolhido para esta pesquisa foi a netnografia que, segundo Kozinets (2014, p. 62), “envolve uma pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online”. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. Ainda mais, o autor destaca que o uso do termo netnografia representa a tentativa do pesquisador de reconhecer a importância das comunicações mediadas por computador nas vidas dos membros da cultura, de incluir em suas estratégias de coleta de dados a triangulação entre diversas fontes online e offline de compreensão cultural.

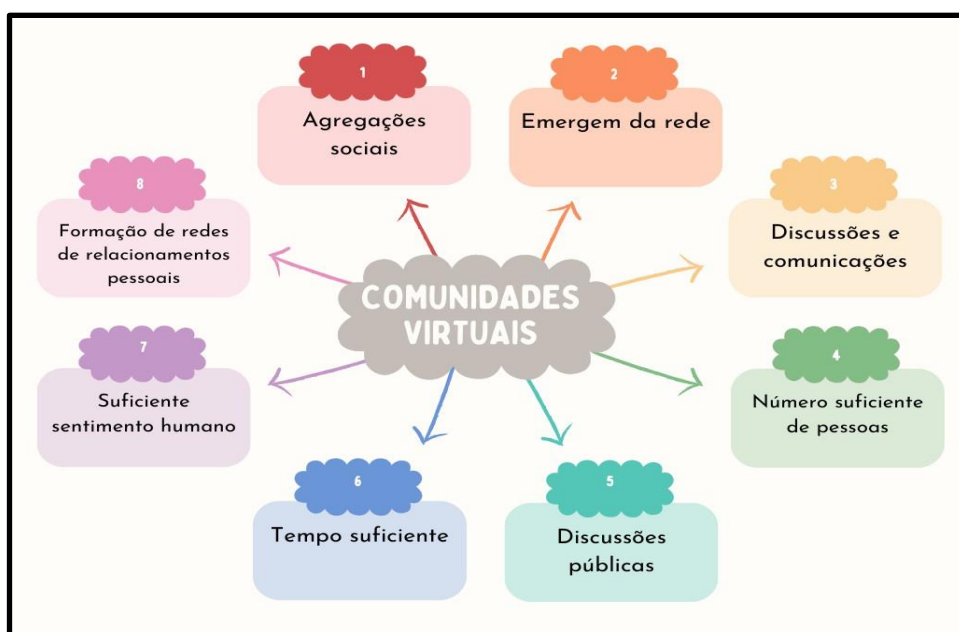
A netnografia constituiu-se como um método observacional participante no campo online. Como fontes de informações, esse método utiliza como espaço-tempo as comunidades virtuais com a finalidade de chegar à compreensão e à representação de um fenômeno cultural.

Como mencionado por Kozinets (2014), o termo comunidade virtual foi criado por Howart Rheingol, que definiu as comunidades virtuais como

[...] agregações sociais que emergem da rede quando um número suficiente de pessoas empreende [...] discussões públicas por tempo suficiente, com sentimento humano, para formar redes de relacionamentos pessoais no ciberespaço (Rheingol, 1998 apud Kozinets, 2014, p. 15).

Ainda a partir de Rheingol, Kozinets (2014) apresenta que a concepção de comunidades virtuais é importante para a realização da netnografia, tendo em vista que ela contém elementos-chave que caracterizam o próprio método, tais como os apresentados na figura 10:

Figura 11: Relação entre comunidades virtuais e netnografia



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Kozinets (2014)

As comunidades virtuais, para Rheingol (1993 apud Kozinets, 2014), possuem oito características que, ao ver de Kozinets (2014), podem ser utilizadas na definição de netnografia: são agregações sociais, o que coincide com a netnografia, que tem como objeto a análise de publicações coletivas nas redes e não individuais; emergem das redes, assim como na netnografia, que analisa as comunicações realizadas pela internet; discussões e comunicações, que se tornam o elemento central da netnografia; número suficiente de pessoas envolvidas nos processos de comunicação na comunidade, o que engloba informações úteis para a netnografia; discussões públicas, caracterizando a acessibilidade às informações ao pesquisador, e por tempo

suficiente, no sentido de promover uma certa diacronia, importante para a netnografia; suficiente sentimento humano, que revele contato autêntico e reciprocidade, fator relevante para a netnografia; formação de redes de relacionamentos pessoais, que oportunizem a criação de um senso de grupo, fator preponderante para esse método.

Na pesquisa desenvolvida por esta dissertação, compreendemos que as características apresentadas foram levadas em conta, tendo em vista que se trata de um curso de Especialização, na modalidade da Educação a Distância, em que os estudantes já formam uma comunidade virtual, composta por um agrupamento de professores e de futuros professores, que promovem discussões nas redes das quais emergem, por meio das diversas interfaces presentes no ambiente virtual de aprendizagem do curso: fórum de discussão, chat, aula síncrona via Google Teams, dentre outros.

Também, inferimos que as discussões são públicas, embora para a própria comunidade, composta por 144 estudantes matriculados, conforme dados do Colegiado do Curso, na época da realização do componente ECD003 - Introdução à educação a distância. Por fim, o curso é realizado no prazo de 18 meses, tempo suficiente para a análise dos relacionamentos comunicativos do grupo que, devido à própria dinâmica de encontros semanais síncronos no curso e das postagens quinzenais, geraram redes de aprendizagem e de afeto.

Para além disso, Konizets (2014) destaca como relevante para a netnografia o conhecimento do tipo de participação das pessoas nas comunidades virtuais, apresentando quatro modelos: principiantes, socializadores, devotos e confidentes. Os “principiantes” são aqueles que apresentam vínculo superficial com o grupo, às vezes, por não possuírem as habilidades necessárias, principalmente de ordem técnica, para a participação constante na comunidade. Tornam-se, geralmente, observadores nas comunidades. De acordo com relatos da coordenadora do curso ECD, a professora Dra. Úrsula Cunha Anecleto, alguns estudantes declaram essas dificuldades e, dessa forma, em alguns momentos não participaram das atividades interativas no grupo.

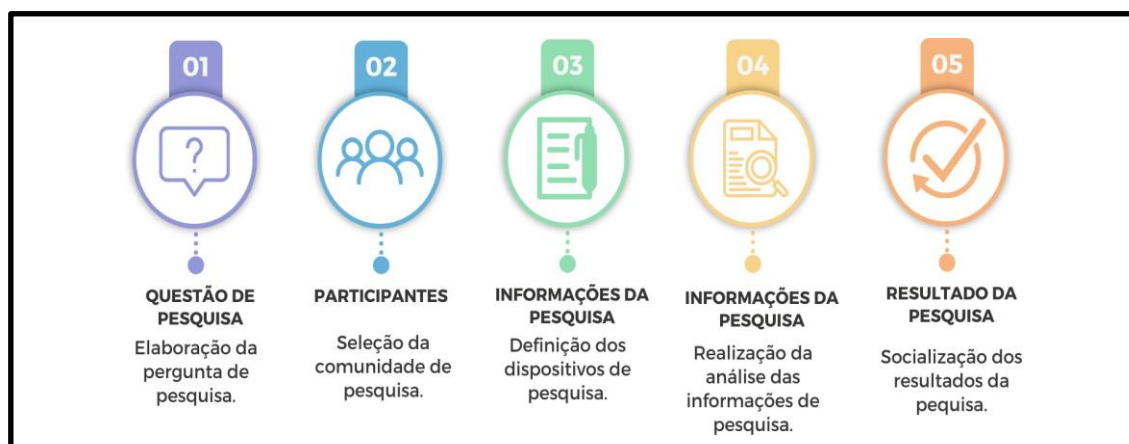
Outro tipo de participante das comunidades virtuais é denominado por Kozinets (2014) de “socializadores”. Para o autor, esse tipo corresponde às pessoas que mantêm fortes laços pessoais com muitos membros da comunidade e, por isso, compartilham as discussões e outros materiais importantes para a ampliação dos diálogos. No curso ECD, estudantes mais experientes em relação aos ambientes virtuais e com maior itinerância em relação às temáticas debatidas contribuíram com a apresentação de novas provocações para a interação.

Os “devotos” nem sempre possuem laços sociais fortes com a comunidade, no entanto, apresentam interesse nas temáticas discutidas, mantendo-se sempre entusiasmados. Nesse sentido, contribuem com a constante presença nas redes, embora, em alguns momentos, mais postam conteúdos do que se relacionam com os conteúdos postados por outros participantes. Esse tipo de participante da comunidade, no curso, por exemplo, respondia a questões propostas no Fórum de Discussão, entretanto, pouco dialogava com as postagens de outros colegas.

Por fim, é apresentado por Kozinets (2014) os “confidentes”, aqueles que possuem fortes laços sociais com a comunidade, além de profunda identificação com a temática do grupo, além de conhecimento em relação às interfaces das TDIC e compreensão do papel das próprias comunidades virtuais. Esse tipo de participantes, por exemplo, atribui muita importância às interações realizadas naquele espaço-tempo e compreende-o como rede colaborativa para a construção de conhecimento. Durante a pesquisa, não ficou evidente esse tipo de participante.

Além das discussões empreendidas anteriormente, a netnografia realiza-se a partir de cinco etapas prioritárias, conforme apresentadas por Kozinets (2014) e descritas na figura 11.

Figura 12 – Etapas para a realização da Netnografia



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Kozinets (2014)

A primeira etapa correspondeu à definição da questão de pesquisa para este estudo. Para isso, foram levados em conta aspectos teóricos da pesquisa, principalmente em relação à fundamentação epistemológica que compreende este estudo: formação do leitor por meio de práticas sociais da leitura do hipertexto. Somando a isso, visualizamos como relevante a escolha do espaço virtual, que formou a comunidade (ambiente virtual de aprendizagem do curso ECD), e a delimitação do objeto de pesquisa. Assim, chegamos à seguinte questão, já apresentada na

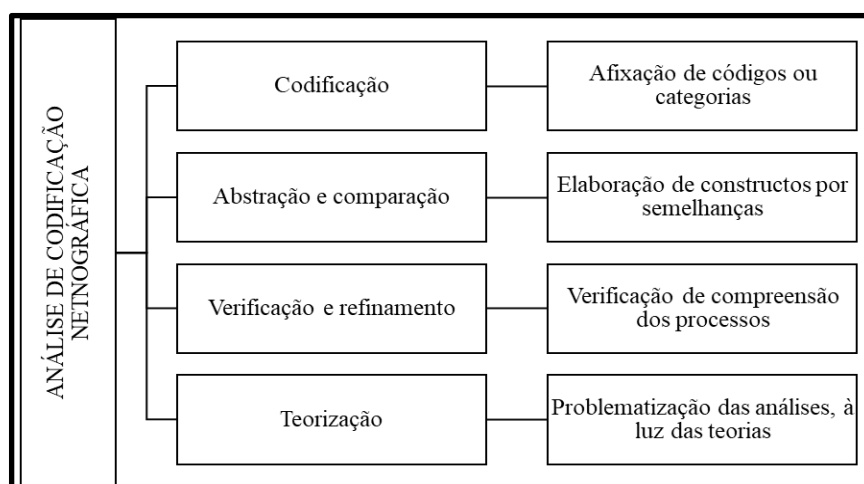
introdução desta dissertação: como as habilidades de leitura hipertextual em ambiente digital oportunizam a formação de leitores hipertextuais de estudantes da especialização em Educação na Cultura Digital, modalidade EaD?

Na segunda etapa – seleção dos participantes da comunidade virtual –, foi realizada após a escolha da comunidade virtual. Dessa forma, procedemos à continuação da pesquisa intitulada “Multiletramentos, Hipertextos e Práticas Textuais em curso de Formação Continuada na EaD”, realizada pela Me. Elaine Anjos dos Santos Beserra, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, finalizada em 2024, ao utilizarmos informações construídas pela pesquisadora e ampliá-las, agora, com duas atividades realizadas no componente ECD003, a serem descritas na seção “Dispositivos de pesquisa”. Para tanto, foram selecionados 22 participantes para a pesquisa, que aceitaram contribuir com o estudo, de forma livre e voluntária.

Quanto à etapa três, que diz respeito à escolha dos dispositivos de pesquisa, correspondeu ao momento da escolha dos meios para a construção de informações para este estudo. Para tanto, utilizamos os dispositivos questionários online e as atividades propostas pelo componente, interfaces a serem descritas na seção “Dispositivos de pesquisa”. Em relação às “informações sobre a pesquisa”, etapa quatro, foi o momento das análises e das compreensões do pesquisador, após a construção, seleção e interpretação das informações de campo. Essa etapa é descrita na seção de análise das informações.

Por fim, apresentamos a etapa cinco relativa aos resultados da pesquisa. Esse corresponde ao momento de socialização dos achados da pesquisa, a serem socializados e analisados na seção dos resultados após a apresentação metodológica. Para a realização das análises das informações construídas em campo, que corresponde à quarta etapa da Netnografia, utilizaremos a Análise de Codificação Netnográfica, conforme apresentando na figura 12:

Figura 13 – Análise de Codificação Netnográfica



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, inspirado em Kozinets (2014)

A codificação corresponde à organização de categorias das informações apreendidas na comunidade virtual utilizada nesta pesquisa: o ambiente virtual de aprendizagem. Durante a codificação, como apresenta Kozinets (2014), é necessário atribuir “rótulos” a determinadas unidades de dados/informações. No entanto, as “[...] categorias de rotulação devem emergir indutivamente por meio de uma leitura atenta dos dados, em vez de serem impostas por categorias prescritas.” (Kozinets, 2014, p. 114). Para esta pesquisa, após a leitura das respostas dos estudantes às atividades propostas no componente ECD003, aliados à teoria, emergiram a revelação das categorias, a saber: hiperleitor; leitor-navegador; leitor-autor; produtor de sentidos.

Quanto à abstração e comparação, corresponde à etapa de classificação e de filtragem dos materiais de pesquisa para identificar relações e diferenças distintas. Foi por esse processo de abstração que se ratificaram os códigos construídos na etapa anterior para procedermos à etapa da verificação e refinamento: quando se retornou ao material construído em campo, a fim de proceder ao processo de inclusão e de exclusão de informações, a partir dos seguintes critérios: respostas que tinham relação direta com as categorias acionadas na pesquisa e nas questões apresentadas aos participantes.

Por fim, a teorização pressupõe a construção de uma ampliação da teoria que fundamentou o estudo. Essa etapa fundamentou a análise das informações da pesquisa e provocou a construção das considerações finais do estudo. Para esta pesquisa, o *corpus* foi constituído pelos dispositivos questionários online, aplicados em duas temporalidades diferentes, e atividades realizadas pelos estudantes no componente ECD003 - Letramentos

Digitais e Formação de professores. Os dispositivos de pesquisa serão apresentados na próxima seção. Para as análises das informações pelo método netnográfico, utilizamos, em alguns momentos da pesquisa, o software para pesquisas qualitativas MaxQda.

Desenvolvido por Kuckartz, em 1995, o software tem como finalidade contribuir com a codificação e a associação de informações da pesquisa. Para este projeto de dissertação, foram utilizadas as interfaces “nuvem de códigos” (frequência de utilização dos códigos), ao analisar o questionário 2 (Habilidades na internet), e “matriz de códigos” (número de ocorrências dos códigos por polos do curso), em relação às informações construídas também com os resultados do questionário 2. A seguir, apresentamos os dispositivos de pesquisa.

4.2 DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Como dispositivos para esta pesquisa de abordagem qualitativa, elegemos dois questionários online, o primeiro (questionário 1) aplicado no componente ECD001 - Introdução à Educação a Distância, realizado de 08 de maio a 17 de julho de 2023, pelo professor Me. Hebert Vieira Durães. O questionário tinha como objetivo conhecer o perfil dos estudantes do curso em relação a informações socioeducacionais.

O segundo questionário (questionário 2), aplicado no componente ECD003 – Letramentos Digitais e Formação do Professor, pela professora Dra. Jaqueline Barreto Lé, no período de 14 a 20 de agosto de 2023, apresentou como objetivo conhecer as habilidades de letramento digital dos estudantes. Também, constituíram como dispositivos de pesquisa duas atividades realizadas no componente, intituladas: “Ficha de atividade 1: habilidades na internet” e “Ficha de atividade 2: link com esportes”. A seguir, apresentaremos esses dispositivos.

4.2.1 Questionários *online*

Para a realização desta pesquisa, recorreremos ao uso de dois questionários *online*, disponibilizados aos participantes da pesquisa por meio da interface *Google Forms*, com links inseridos no Moodle das salas dos componentes já mencionados. De acordo com Gil (2016), o uso desse dispositivo possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa e permite ao pesquisador o contato rápido e preciso com os participantes do estudo. Além disso, a adoção do questionário *online* permitiu a obtenção de um banco de dados automático, que pode ser

transferido direto para plataformas e formulários digitais, a exemplo do Excel, sem erros de digitação na transcrição das respostas.

Para este estudo, como já apresentado nesta dissertação, utilizamos informações construídas por um questionário online, aplicado pelo professor Me. Hebert Vieira Durães, no componente ECD001, aos estudantes na aula síncrona, no dia 08 de maio de 2023. O questionário, respondido por 128 estudantes, tinha como objetivo conhecer os estudantes do curso, principalmente em relação a aspectos socioeducacionais, tais como formação, universidade onde obtiveram as titulações, modalidades educacionais nas quais tenham estudado, curso de formação na graduação e lugar de moradia. As informações construídas por esse questionário serão apresentadas na seção participantes da pesquisa.

4.2.2 Atividades do componente ECD003: Letramentos Digitais e Formação do Professor

O componente curricular que contribuiu para esta pesquisa foi o ECD003 - Letramentos Digitais e Formação do Professor, ministrado no primeiro semestre do curso, realizado de 07 de agosto de 2023 a 30 de outubro de 2023, pela professora Dra. Jaqueline Barreto Lé. Conforme a Resolução Consepe da UEFS, nº 133/2022, o componente é de natureza obrigatória e possui carga horária de 45 horas, sendo 18 horas reservadas para atividades síncronas e 27 horas para atividades assíncronas. A ementa do componente está descrita a seguir:

Ementa: Concepção de letramentos digitais e suas implicações para a formação do professor. Desenvolvimento da noção de multiletramentos, considerando as multissemióticas e a diversidade cultural. Atualização dos conceitos de leitura, de oralidade e de produção de textos, considerando a recepção e a produção de textos em ambientes digitais. Análise e construção de matrizes de letramentos digitais. Desenvolvimento de atividades didáticas envolvendo estratégias e habilidades textuais de múltiplas fontes em ambiente digital on-line (Consepe, 2022, online)

Os objetivos do componente são descritos da seguinte maneira: a) apresentar a concepção de letramento digital no contexto atual de formação docente; b) relacionar o letramento digital, bem como os multiletramentos, às práticas sociais de leitura e escrita na cultura digital; c) analisar e construir matrizes de letramentos digitais; d) propor atividades didáticas envolvendo habilidades textuais e multissemióticas no ambiente digital.

A realização das aulas do componente ocorreu de forma síncrona, por meio de plataforma de videoconferência, uma vez por semana. Já as aulas assíncronas foram realizadas

pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle, organizadas em três unidades e quatro semanas letivas na I e na II Unidades, e uma semana de atividade avaliativa na III Unidade. Os conteúdos estudados nas unidades estão listados a seguir:

UNIDADE I - letramento digital como prática sócio-comunicativa: 1 Letramento digital: que prática é essa? 2 Hipertexto: a trilha não linear nos sentidos; 3 O texto multimodal: letramentos, mídias e linguagens. **UNIDADE II** – Leitura e escrita na cibercultura 1 Ler e navegar: diferenças e simultaneidades; 2 A leitura e a produção textual com hiperlinks; 3 Gêneros discursivos digitais, agência e tecnologias. **UNIDADE III**- Letramento digital e ensino; 1 Multiletramentos e diversidade cultural na escola; 2 Possibilidades pedagógicas e desafios dos letramentos digitais; 3 Atividades didáticas envolvendo leitura e produção textual em ambientes digitais.

No componente, foram aplicadas três atividades avaliativas, uma para cada unidade letiva, a saber: a elaboração de um podcast e de uma HQ digital (referentes às unidades I e II) e de um aplicativo de leitura (referente à unidade III). No entanto, também foram desenvolvidas duas atividades não avaliativas, as quais serviram de base para esta pesquisa. As atividades foram intituladas “Ficha de atividade 1: habilidades na internet” e “Ficha de atividade 2: link com esportes”.

A Ficha de atividade 1 foi realizada de 14 a 20 de agosto de 2023. A atividade foi apresentada aos estudantes a partir do Google Forms e foi organizada de forma objetiva. O quadro 7 apresenta a atividade, que foi respondida por 96 estudantes.

Quadro 7: Ficha de atividade 1 - habilidades na internet

Ficha de habilidades na internet	
	Eu posso...*:
	Usar tecnologias digitais em meu cotidiano (ex.: um celular, um computador...);
	Criar diversos tipos de textos online (ex.: posts para blogs, atualizações de status, tuítes...);
	Escrever mensagens online com desenvoltura e clareza de expressão;
	Reconhecer quando devo ou não usar internetês em minhas mensagens;

Habilidades	Criar um texto online com um número equilibrado de hiperlinks;
	Entender como o uso de hiperlinks pode influenciar a opinião de um leitor;
	Criar um mural de notícias multimídia;
	Encontrar imagens online de uso liberado;
	Produzir um infográfico (uma exibição de fatos e estatísticas sobre determinado tópico);
	Entender como imagens online podem ser usadas para criar ou manipular opiniões;
	Combinar mídias (ex.: imagens, áudio e vídeo) em um produto digital;
	Criar um avatar online (personagem);
	Criar um game online simples;
	Usar múltiplas mídias (imagens, áudio e vídeo) em um aparelho celular;
	Compartilhar artefatos multimídia (imagens, áudio e vídeo) online;
	Usar meus próprios dispositivos online para a aprendizagem;
	Reconhecer quando é adequado ou inadequado usar dispositivos móveis em classe;
	Entender o código HTML;
	Interpretar nuvens de palavras;
	Navegar em nuvens de tags;
	Usar vários mecanismos de busca para diversos tipos de pesquisas online;
	Entender pesquisa personalizada;
	Avaliar a informação que encontro online;

	Filtrar informação online para encontrar o que seja útil e relevante para meus objetivos;
	Lidar com as distrações digitais;
	Administrar minha(s) própria(s) identidade(s) online;
	Combinação e/ou alteração de artefatos preexistentes);
	Criar um mashup ou remix;
	Entender e colaborar para um meme (uma ideia ou conceito difundido viralmente online, ex.: LOLcats);
	Interpretar artefatos de mídia produzidos em diferentes contextos culturais;
	Colaborar com projetos coletivos online (ex.: wikis, sites de compartilhamento de fotos...);
	Montar e usar uma rede pessoal de aprendizagem;
	Entender e seguir uma imagem ou vídeo “viral”;
	Lidar com pessoas ou situações online difíceis;
	Montar um blog pessoal;
	Gerir pegadas digitais;

Fonte - Construído pelo autor desta pesquisa, com base no AVA Moodle do componente curricular ECD003

Como explicação para o estudante, no cabeçalho da atividade, foi apresentada a seguinte informação:

De que habilidades necessitamos para usar eficientemente computadores e a internet? A seguir, algumas sugestões. Tique o quadrado cuja habilidade você acredita ter. Deixe em branco as habilidades das quais não esteja seguro. Essas habilidades também são chamadas de letramentos digitais. (AVA Moodle, 2023, online)

Para responder à atividade, os estudantes poderiam escolher uma ou mais alternativas que correspondesse(m) às habilidades de letramentos digitais que possuíam. Também, após a realização dessa parte objetiva da atividade, os participantes foram provocados para participarem de um Fórum de Discussão, com a seguinte proposta:

Solicitamos que preencha o formulário da FICHA DE ATIVIDADE 1: HABILIDADES NA INTERNET. Em seguida, de forma sucinta, comente sobre uma habilidade que você ainda não possui ou da qual não esteja seguro de que possua e indique, de que modo, na sua opinião, essa habilidade poderia ser inserida no contexto escolar, levando em conta a prática de ensino, as atividades pedagógicas, o material didático, entre outras situações que julgue importantes para o desenvolvimento de competências associadas ao letramento digital (AVA Moodle, 2023, online).

O Fórum de Discussão, espaço-tempo dialógico e de construção colaborativa de conhecimento, recebeu 66 postagens, entre os comentários dos estudantes e das tutoras dos polos. A análise das informações construídas por esta atividade será realizada na seção 5 desta dissertação.

A Ficha de atividade 2, intitulada “Link com esportes”, foi realizada no período de 11 a 17 de setembro de 2023. Tinha como objetivo construir a compreensão dos estudantes sobre leitura e navegação de textos pertencentes aos ambientes digitais, tendo em vista que são habilidades que se aproximam, mas também se distanciam nos processos de interação com textos na cultura digital. A atividade, disponibilizada no Moodle, foi realizada organizada em três seções, tais como as descritas a seguir:

1) Na primeira seção, foi proposto aos estudantes que combinassem as personalidades aos esportes praticados por elas. Caso os estudantes não conhecessem alguma personalidade, foi sugerida a leitura sobre ela a partir da Wikipédia. O print de tela da figura 13 apresenta a proposta de atividade desta seção.

Figura 14 – Ficha de atividade 2 - Link com esportes - seção 1

1. ESPORTES							
Observe essas personalidades esportivas. Combine as duas colunas. *							
	Jogador inglês de futebol	Piloto espanhol de Fórmula 1	Jogador americano de Golfe	Tenista suíço	Atleta britânico	Jogador paquistanês de críquete	Tenista americano
Venus Williams	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diego Maradona	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bobby Robson	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Marion Jones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Martina Hingis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Michelle Wei	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fernando Alonso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Imran Khan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Suzuki Ichirô	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manny Pacquiao	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte - Disponível no AVA Moodle.

2) Na segunda seção, foi proposta a reflexão sobre o processo de leitura realizado pelo estudante, a partir de questões problematizadoras que constavam no formulário, a exemplo das apresentadas na figura 14:

Figura 15 – Ficha de atividade 2 - Link com esportes - seção 2

2. TEXTOS ONLINE

Escolha um dos desportistas apresentados na seção anterior e pesquisa mais informações sobre a personalidade. Sugerimos a utilização da Wikipédia. Após a leitura do verbete sobre a personalidade escolhida, responda às seguintes questões.

Link : <https://www.wikipedia.org/>

Enquanto lia o verbete da Wikipédia, você clicou em algum hiperlink? Por quê? ★
Por que não?
(Se você estivesse lendo na tela de um projetor ou em papel, que links gostaria de ter seguido? Por quê?).

Sua resposta

Você tem facilidade em ler um texto *online* com muitos hiperlinks? Por que sim/Por que não? ★

Sua resposta

Que informação exatamente estava hiperlinkada no texto lido? Esses hiperlinks são uma boa escolha? Quais hiperlinks você incluiria ou deixaria de fora se esse texto *online* fosse seu? ★

Sua resposta

Qual é o resultado de incluir hiperlinks em um texto *online*? ★

Sua resposta

Fonte - Disponível no AVA Moodle.

A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, o curso de especialização em Educação na Cultura Digital, modalidade de Educação a Distância, pertencente à Universidade Aberta do Brasil (UAB), da UEFS.

4.3 LOCUS DA PESQUISA

O *locus* desta pesquisa é o ambiente virtual de aprendizagem, customizado na Plataforma Moodle¹⁴ (<http://moodle3.uefs.br/>), espaço-tempo de realização das atividades acadêmicas do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para além disso, o curso surgiu através do Departamento de Educação (DEDU) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), da UEFS, com o intuito de implementar a formação continuada dos profissionais de Educação na produção de conhecimentos pedagógicos e didáticos para a organização do trabalho do professor com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Ademais, a implantação do curso visa propiciar o atendimento local e regional a partir de uma acentuada demanda de cursos de qualificação em nível de pós-graduação Lato Sensu, notadamente na área de Educação, que abarca diversos cursos de licenciaturas, colaborando, firmemente, com o processo de atualização dos egressos de Pedagogia, Letras, Educação Física, e áreas afins, das mais variadas instituições de Ensino Superior, “[...] visando melhor contribuir para a reflexão sobre práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar que levem em consideração dispositivos, metodologias, materiais didáticos que fazem parte da cultura digital” (PPC, 2022, p. 10).

A realização deste estudo, tendo como *locus* o Moodle do curso de ECD, precede a pesquisa da mestra e membro do GEPLET, Elaine dos Santos Anjos Beserra, intitulada *Multiletramentos, Hipertextos e Práticas Textuais em curso de formação continuada na EaD*, defendida no ano de 2024, orientada pela Profa. Dra Úrsula Cunha Anecleto, mesma orientadora desta pesquisa, mostrando assim a importância de pesquisas que são desenvolvidas através das discussões que são ampliadas nesse grupo de estudos, cujas discussões também motivaram a implementação do curso tido como objeto desta pesquisa.

O objetivo principal do curso de Educação na Cultura Digital (modalidade a distância) é fomentar a pesquisa e o ensino nesta área do conhecimento científico; e como objetivos

¹⁴ O Moodle, acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, é uma plataforma gratuita de código aberto criada pelo programador e desenvolvedor para a web australiano, Martin Dougiamas. Possui mais de 213 milhões de usuários (a partir de 15/06/2020), em nível acadêmico e empresarial, o que o torna a plataforma de aprendizagem mais usada do mundo (242 países e mais de 100 línguas). O *design* e desenvolvimento do Moodle são orientados por uma "pedagogia social construtivista" que utiliza quatro teorias de aprendizagem: Construtivismo (Piaget; Vygotsky), Construcionismo (Papert), Socio-construcionismo (Vygotsky) e Teoria “conectado e isolado” (PPC, 2020, p. 50).

específicos são apresentados: a) atender à demanda por programas de formação continuada, no nível de especialização Lato Sensu, que discutam sobre Educação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no estado da Bahia; b) oferecer formação que explore as possibilidades criativas de integração das TDIC aos currículos escolares e à prática pedagógica do professor da Educação Básica; c) contribuir para a formação de profissionais da Educação para que utilizem as TDIC como meios didático-pedagógicos nas suas áreas de atuação de forma crítica e inventiva, viabilizando um ambiente de ensino e de aprendizagem mais rico e motivador em instituições de ensino públicas e privadas e; d) desenvolver competências fundamentais para a concepção, desenvolvimento, avaliação e análise de interfaces e materiais digitais para a realização da prática de ensino de leitura, de escrita e de oralidade, dentre outros.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são estudantes do curso de especialização em Educação na Cultura Digital - modalidade a distância, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Durante o período da construção de informações em campo, em 2023.1, por Beserra (2024), o curso possuía 155 estudantes matriculados, embora no componente ECD003 concluíram 144 estudantes, distribuídos em cinco polos de atuação, conforme o quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Quantidade de estudantes por polos do curso ECD

	Polo / Municípios	Alunos matriculados
1	Feira de Santana	48
2	Alagoinhas	26
3	Santo Estêvão	25
4	Pintadas	27
5	Itabuna	27
	Total	155

Fonte - Beserra (2024, p. 45)

No semestre 2023.1, o curso possuía 155 estudantes matriculados, conforme dados da Secretaria Geral de Cursos da UEFS, disponibilizados por Beserra (2024). No entanto, o questionário 1, que tinha como objetivo conhecer alguns dados socioeducacionais, foi

respondido por 128 estudantes, que estavam presentes na aula de ECD001, realizada no semestre de 2023.1.

Por se apresentar na modalidade de Educação a Distância e ser realizado totalmente online, de forma síncrona e assíncrona, o curso contou com estudantes de vários estados do país, tais como: Bahia (em maior número), Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Maranhão, dentre outros. Para Beserra (2024, p. 45), a “[...] diversidade geográfica ratifica a redução de fronteiras que os cursos em EaD possibilitam, o que contribui para a promoção da inclusão educacional de pessoas que, muitas vezes, moram em locais sem a presença física de uma universidade”.

Cerca de 95% dos respondentes ao questionário 1 informaram ter cursado uma graduação em licenciatura, principalmente os listados a seguir: Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, História e Geografia. Entretanto, mesmo o curso apresentando como maior finalidade a formação de professores, alguns estudantes concluíram a graduação em cursos de bacharelado, dentre eles Direito, Comunicação Social, Ciência da Computação, Engenharia Civil, Interdisciplinar em Humanidades e Artes, Serviço Social e Administração de Empresas.

Em relação à formação continuada, foi evidenciado que 47,7% dos estudantes estão realizando o primeiro curso de Especialização, sendo, no entanto, em sua maioria recém-graduados. No entanto, 28,9% estão realizando a segunda formação continuada e 23,4% já haviam cursado ao menos dois cursos anteriores à realização de ECD, sendo alguns no nível de mestrado e de doutorado.

Outra informação relevante apresentada pelo questionário 1 diz respeito ao modelo de ensino utilizado pelos estudantes que já haviam cursado ao menos uma Pós-graduação: 83,6% declararam já ter realizado um curso na modalidade de Educação a Distância, o que demonstra certo conhecimento com as TDIC e a leitura hipertextual.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para este estudo, observamos procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, a partir das seguintes ações: submissão e aprovação da pesquisa ao/pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS, o que gerou o CAAE nº 82741224.3.0000.0053; não identificação dos participantes da pesquisa, que não foram individualizados para a análise das informações construídas em campo, como característica da própria netnografia; participação voluntária dos

estudantes do curso ECD, que puderam, caso desejassem, desistir de continuar na pesquisa em qualquer momento de sua realização, no período da construção das informações, realizada por Beserra (2024); envio, por e-mail, para os participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para preenchimento e devolução, ação também realizada por Beserra (2024); compromisso de socialização das informações construídas neste estudo com participantes do curso ECD, em período ainda a ser definido pelo Colegiado do curso.

5 MOVIMENTO DE PRÁXIS: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS EM CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos informações analíticas da pesquisa, que atendam aos objetivos específicos, a saber: a) identificar o perfil leitor dos estudantes, participantes da pesquisa, na leitura de hipertextos digitais e b) analisar como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a sua constituição como leitores do hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem. Como organização da pesquisa netnográfica, apresentamos os achados da pesquisa a partir da relação entre objetivos específicos e atividades desenvolvidas no componente ECD003 - Letramentos Digitais e Formação do Professor, ministrado pela professora Dra. Jaqueline Barreto Lé.

Dessa forma, em primeira instância, foram definidos códigos que geraram categorias de análises (primeira etapa da netnografia) para esta dissertação para, em seguida, procedermos a abstração e comparação, a verificação e refinamento dos resultados por meio da compreensão dos processos e, por fim, a teorização, quando problematizamos às análises por meio do constructo teórico apresentado nesta pesquisa. Essas etapas da análise de codificação netnográfica foram apresentadas na seção metodologia, figura 13.

5.1 PERFIL LEITOR DE HIPERTEXTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS

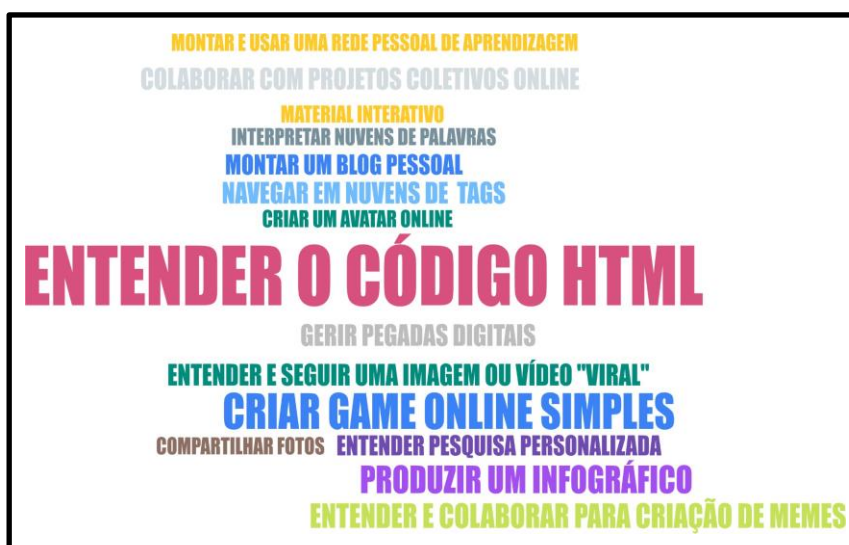
A ficha de atividade 1, disponibilizada no componente ECD003, pela professora Dra. Jaqueline Barreto Lé, aplicada durante o período de 14 a 20 de agosto de 2023, foi respondida por 96 estudantes. Tinha como objetivo oportunizar aos estudantes a autoavaliação sobre as habilidades de letramentos digitais que possuíam e quais eram necessárias ampliar. As habilidades de letramento digital a serem adquiridas por eles foram apresentadas na frequência de palavras, disponível na figura 16, gerado pelo software MaxQda¹⁵.

Entretanto, como se observou, das habilidades de letramento digital apresentadas aos participantes da pesquisa, posteriormente foram convidados para apresentarem seus

¹⁵ MaxQda é o software de referência para gerenciar e analisar sua pesquisa qualitativa. Desenvolvido por e para pesquisadores, ele oferece uma ampla variedade de ferramentas poderosas para gerenciar seu projeto de pesquisa, analisar dados e colaborar com membros da equipe. Com sua interface amigável, tutoriais gratuitos passo a passo e documentação abrangente, é a escolha perfeita tanto para pesquisadores qualitativos experientes quanto para iniciantes (<https://www.maxqda.com>).

comentários sobre essas habilidades que revelaram necessitar dominar, no sentido de compreender qual importância a habilidade exerceria na prática pedagógica desse participante, ao atuar em espaços educacionais.

Figura 16: Frequência de palavras com as habilidades de letramento digital a serem adquiridas pelos estudantes do curso



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, pelo MaxQda

A frequência de códigos apresentada destaca algumas habilidades de letramento digital que constavam na ficha de atividade 1 que, segundo os estudantes, ainda eram pouco desenvolvidas por eles. As oito habilidades mais reveladas como sendo as quais necessitam dominar, conforme a interface visualizador de códigos do MaxQda, foram as que apresentamos a seguir: 1. entender o código HTML (97,91% dos participantes); 2. criar game online simples (94,79% dos participantes); 3. produzir um infográfico (93,75% dos participantes); 4. entender e colaborar para a criação de memes (92,70% dos participantes) 5. colaborar com projetos coletivos online (92,70% dos participantes); 6. navegar em nuvem de tags (92,50% dos participantes); 7. entender pesquisa personalizada (91,66% dos participantes); 8. gerir pegadas digitais (91,66% dos participantes).

A habilidade “entender o código no HTML” foi a mais destacada, no entanto, no nosso entendimento, acreditamos que a falta de conhecimento do participante desta pesquisa sobre essa habilidade diz respeito ao conhecimento de um código de programação, não tão acessível aos interactantes da rede online. De acordo com Okubo (online, 2024), o HTML significa *Hyper*

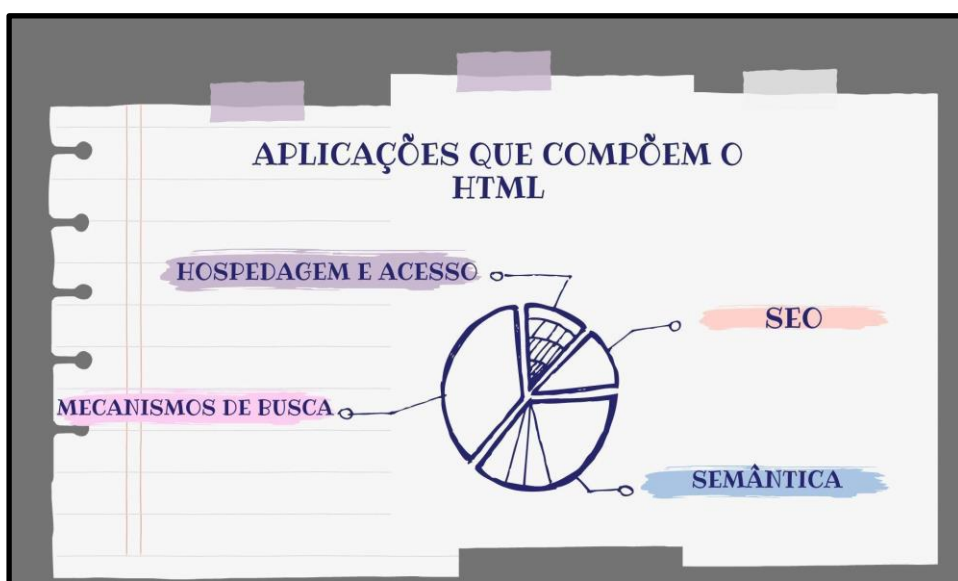
Text Markup Language, ou seja, linguagem de marcação de hipertexto (elementos como textos, imagens e vídeos conectados entre si).

Além disso, trata-se de uma linguagem de marcação para desenvolver páginas e documentos eletrônicos para a internet, fornecendo informações para usuários, navegadores e mecanismos de busca. O HTML é usado em a) desenvolvimento frontend, ou seja, na parte visual das aplicações web; b) desenvolvimento de aplicativos mobile, tanto para Android como para iOS e; c) desenvolvimento de jogos.

Desse modo, o HTML define como será feita a divisão de espaços em uma página e dá significados a eles de acordo com sua função, como o cabeçalho de um site, o menu lateral entre outros elementos. Essa organização espacial da interface de um site é fundamental para a garantia de uma boa navegabilidade por parte do usuário. Dessa forma, ele não fica perdido frente a um conjunto de informações desconexas e sem ligação entre si.

Essa linguagem é o componente mais importante de qualquer site, já que sem ela os outros elementos adicionados com programação, como a ação resultante de clicar em um botão, não têm encaixe. Sendo assim, portanto, o HTML é dividido em tags, elementos e atributos que indicam coisas para o navegador interpretar e renderizar o site visualmente. Por via disso, é somente assim que os usuários podem visualizar qualquer informação, escrita ou visual, em algum site. Existem quatro aplicações para o que é HTML, dentre elas 1) hospedagem e acesso; 2) mecanismos de busca; 3) SEO e; 4) semântica, conforme apresentados na figura 17, a seguir:

Figura 17: Aplicações que compõem o HTML



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa.

A aplicação hospedagem e acesso é usada para que um site receba acessos, sendo hospedado em um servidor. Esse é o momento em que os arquivos HTML são transferidos para uma máquina específica, cuja responsabilidade é responder às solicitações de acesso na rede. Por exemplo, ao digitar a URL de qualquer site, envia-se uma mensagem ao servidor que o hospeda e, quando consegue conexão com ele, recebe-se os arquivos contendo a estrutura, as páginas e todos os componentes de acordo com o HTML.

A segunda aplicação, mecanismos de busca, serve para guiar a busca por termos na internet; ele aparece como um título principal e uma pequena descrição do conteúdo. Essas informações são fornecidas ao mecanismo de busca através do que é HTML na página, o que permite que os usuários encontrem os sites corretos. Ou seja, o título da página só é compreendido durante a busca porque há uma marcação no HTML indicando que é isso que ele é, o que também serve para todo resto do conteúdo.

Enquanto o SEO é a sigla para Search Engine Optimization, ou seja, otimização para mecanismos de busca. Isso se dá por meio de diversas estratégias, como utilizar palavras-chave, que buscam posicionar o site melhor nos resultados de busca que os usuários realizam no Google. Os marcadores do HTML são essenciais para o sucesso dessas ações, já que são eles que informam os mecanismos de busca sobre a estrutura da página. Por fim, a aplicação do HTML na semântica significa que cada componente da página terá seu significado específico. Além de permitir que mecanismos de busca entendam o site, isso também auxilia leitores de tela e faz parte da acessibilidade. Por exemplo, uma imagem carrega a tag específica (indicada como `img` no HTML), e é graças a ela que o leitor de tela sabe que há uma figura na página.

No entanto, olhando para as características dessa habilidade de letramento digital, e embora tenha sido a mais destacada, compreendemos que ela não influencia de forma significativa no movimento de leitura e navegação em ambiente digital, uma vez que está muito além das habilidades necessárias para ler e navegar em ambiente digital. Por isso, apesar de ser a mais destacada, vimos que não influencia na constituição do perfil leitor de hipertextos.

A segunda habilidade mais revelada pelos participantes da pesquisa, envolvia “criar game online simples”. Assim, mais uma vez, olhando para essa habilidade de letramento digital, compreendemos que vai muito mais além das habilidades para a leitura e navegação de textos

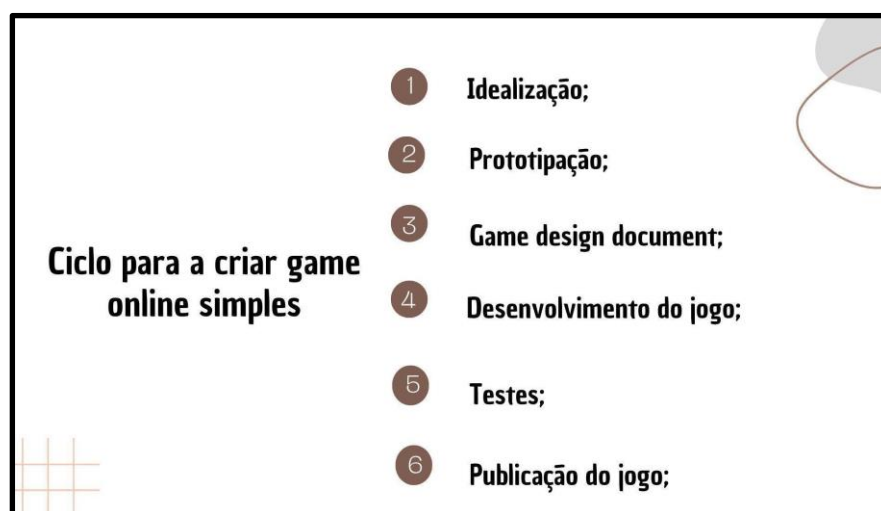
da cultura digital. Com isso, essa habilidade envolve o componente de criação que, para os usuários pouco especializados, constitui um processo de difícil execução.

No entanto, no curso de EECD, foi ministrado o componente ECD 004 - (Re)designer e Elaboração de Materiais de Ensino Digitais, pelo professor Me. Carlos Wagner de Queiroz, que teve como um dos objetivos “Propor atividades didáticas envolvendo habilidades de linguagem visual, usabilidade e experiência de usuário (UX) na criação de design e elaboração de materiais de ensino digitais” (Moodle, 2023, online). O componente proporcionou aos participantes uma ambiência com certas habilidades para a criação de um gamer, a partir da geração de um wireframe de um aplicativo: uma representação visual básica da estrutura e do layout da interface, sem detalhes visuais.

Entretanto, a atividade, considerada pelos participantes da pesquisa como de grande complexidade, não influencia o perfil leitor de hipertextos em ambiente digital. Defendemos que essa habilidade não influencia o perfil leitor dos participantes na leitura de hipertextos, uma vez que necessita de habilidades complexas que, para os estudantes do curso, não foram amplamente estudadas e pouco faz parte da prática pedagógica do professor. Importa pontuar que essa atividade foi realizada de forma conjunta no componente ECD003 - Letramento Digital e Formação de Professor e o componente ECD004 - (Re)designer e Elaboração de Materiais de Ensino Digitais.

Além do mais, destacamos que essa habilidade vai muito mais além das necessárias para a leitura e navegação em ambiente digital, uma vez que, de acordo com a Escola Britânica de Artes e Tecnologia (EBAT, online, 2024), essa habilidade requer o domínio de um ciclo geral que muitos projetos seguem, seja o responsável pelo processo de criação de grandes estúdios ou um profissional independente. Esse ciclo é composto pelas seguintes etapas: a idealização, a prototipação, a documentação da ideia (*game design document*), o desenvolvimento do jogo, os testes e a publicação, conforme apresentadas na figura 18, a seguir:

Figura 18: Ciclo para a criar game online simples



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa.

A idealização do jogo é uma etapa importante porque permite ter uma perspectiva de como será o jogo. É preciso ter respostas para perguntas como: a) como serão os personagens e os cenários? b) qual será o estilo do jogo?, c) qual história será contada?, d) o que o jogador vai conseguir fazer?, e) o que o jogador não vai conseguir fazer? e f) qual o objetivo de cada fase do jogo?

Ter essas respostas é importante porque elas vão guiar o processo de desenvolvimento. Além disso, é aconselhável seguir dois passos: pensar em uma mecânica central e desenvolver o jogo em torno dessa mecânica. O salto do personagem Mário, por exemplo, é a mecânica central do jogo Super Mário Bros. Cada recurso do jogo encoraja os jogadores a usar essa mecânica seja para pular inimigos, perfurar blocos ou saltar obstáculos.

A segunda etapa diz respeito à prototipação; esta etapa ajuda a entender se o jogo é viável e divertido, por exemplo. A prototipação é importante também para identificar as falhas porque elas ajudarão a aprimorar o processo de desenvolvimento do projeto. Os protótipos podem ser de papel ou digital. O de papel serve para explicar o conceito de um jogo e criar a estética e a mecânica dele com lápis e papel. Já o digital, que pode ser feito em ferramentas como Unity ou Construct, vão possibilitar que pessoas tenham a experiência de jogar o jogo. É importante destacar que o visual do jogo, nesta etapa, não é importante.

A terceira etapa envolve o Game Design Document (GDD). No GDD, há informações relevantes para o design do jogo como: a) a ideia do jogo; b) como ele funciona; c) qual o objetivo; d) estilo de arte; f) tema; g) mecânica; h) níveis; i) inimigos e; j) efeitos sonoros. As

informações deste documento devem ser detalhadas. Nele, também podem ter as mais diversas referências. Tudo isso é importante porque o GDD servirá como um manual de montagem ou um guia na hora da criação do jogo. Se o trabalho estiver sendo feito em equipe, o GDD é primordial para que todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento estejam alinhados.

A quarta etapa, desenvolvimento do jogo, envolve todo pessoal do processo de criação do game online simples, composto normalmente por desenvolvedores, artistas, animadores, game designers, sound designers e redatores, por exemplo. Cada profissional é responsável por partes do projeto que, posteriormente, vão ser unificadas para formar o jogo. Quando se desenvolve um jogo sozinho, uma única pessoa desempenha a função de vários profissionais. É nessa etapa que as informações do GDD se tornam referências para quem está envolvido na criação do jogo.

A quinta etapa do processo de criação de games online simples, diz respeito ao teste e envolve a realização de testes durante o desenvolvimento do jogo. Os testes são importantes para ajudar a equipe a encontrar erros e pontos de melhoria. Resolvê-los é essencial porque, caso fossem publicados com eles, a experiência dos usuários não seria positiva. Quanto mais testes forem feitos, mais refinado o jogo fica.

Por fim, a quinta etapa envolve a publicação do jogo, e pode ser feita em várias plataformas *online* de publicação gratuitas e pagas. Algumas delas são: 1. para desktop – steam e epic games; 2. para mobile – apple store e google play store; 3. para console – playstation store e microsoft store. É importante lembrar que, mesmo após a publicação do jogo, ele pode continuar recebendo atualizações. Isso acontece porque a equipe de desenvolvimento pode complementar o jogo com novidades e consertar erros que possam ter passado batido.

Como se pode entender, essa habilidade envolve processos e etapas que, para profissionais qualificados, demanda conhecimentos aprofundados e experiências de longa data, para dominar essa habilidade de letramento digital. Desse modo, para esta pesquisa, pelo fato de ser uma habilidade que não influencia o componente de leitura e navegação de textos na cultura digital, não será levada em conta na constituição do perfil leitor dos participantes desta pesquisa.

Por outro lado, a terceira habilidade mais destacada, envolvia “produzir um infográfico”. A luz dessa habilidade, compreendemos que a maior parte dos participantes, consegue ler e navegar em um infográfico, em ambiente digital, no entanto, ampliando a nossa

compreensão, acreditamos que o componente “produção de um infográfico” seja a grande dificuldade desses participantes, muitas vezes, por não conhecer aplicativos que ajudem para a produção desse texto, a exemplo do Canva, Venngage, entre outros.

Assim, com isso, entendemos que quanto à leitura e navegação de/em um infográfico, os participantes não apresentam dificuldades, o que nos faz entender que o perfil leitor desses participantes quanto a constituição de leitor de hipertexto não é colocado em causa. Por isso, defendemos, a partir dessa perspectiva, de que se os participantes da pesquisa conseguem ler e navegar em um infográfico, na cultura digital. Por isso que, para compreendermos o perfil leitor desses participantes, essa habilidade não será levada em conta, porque está ligada com a criação, do que com a própria leitura e navegação.

No entanto, ao pensarmos na leitura e navegação de um infográfico, temos de compreender que o leitor necessita relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal (Paiva, 2016, 23). Ainda mais: os infográficos auxiliam na explicação de um tema e podem ser utilizados quando o texto não resolve o problema abordado pela informação, ou seja, quando esta última não é suficientemente clara. Por isso, ainda de acordo com Paiva (2016, 45), os infográficos, ao serem publicados em um ambiente digital, possibilitam que o usuário obtenha uma plena visualização do conteúdo apresentado, além de ainda poderem contar com atributos dinâmicos e interativos, como animações, sons, links, vídeos, entre outros.

A quarta habilidade de letramento digital mais revelada pelos participantes da pesquisa, envolvia “entender e colaborar para a criação de memes”. Olhando para essa habilidade, compreendemos que influencia de forma significativa na leitura e navegação de textos, em ambiente virtual, pois ela demanda conhecimentos específicos que não exigem uma formação. Além do mais, compreendemos que se trata de uma habilidade ligada à compreensão do artefato lido e do contexto que o envolve, bem como da própria produção.

Assim, de acordo com Cavalcante e Oliveira, 2019 (*apud* Lima-Neto, 2020, p. 2253), o meme constitui-se,

como uma prática linguageira manifestada em textos verbais, verbo-imagéticos ou simplesmente imagéticos publicados na internet, os quais envolvem processos de remixagem, com propósitos, essencialmente,

humorísticos e/ou críticos em relação a uma situação ocorrida no cotidiano, e os quais passam a corresponder a enunciados de situações diversas dos usuários da internet.

Os autores apontam também que os memes se constituem basicamente de duas características: a viralização, já que são fenômenos virais; e a intertextualidade, aqui entendida como um “fenômeno textual-discursivo que abriga, de forma mais ou menos explícita, as relações entre textos, gêneros e estilos” (Cavalcante; Carvalho; Faria, 2017, p. 11).

Por outro lado, na perspectiva de Knobel e Lankshear, 2007 (*apud* Lima-Neto, 2020, p. 2254) são três as características que definem os memes da internet: o humor, que varia do particular ao excêntrico, do riso contido às gargalhadas; a intertextualidade, de tipos variados, com referências cruzadas, sobretudo com origem em eventos populares culturais; e a justaposição anômala, frequentemente por imagens, com tipos de colagens e acoplamentos os mais variados e deliberadamente provocativos.

Por isso, olhando para o nível de habilidade, destacamos que ela será considerada no momento da constituição do perfil leitor dos participantes. Nesses moldes, ao pensarmos na compreensão e leitura do meme, temos de entendê-lo como um gênero discursivo potencializado pelo ciberespaço. Constituem-se por natureza híbrida e apresentam, paralelamente, convergência de linguagem e manifestações culturais, tornando-se textos híbridos (Silva; Dias; Anecleto, 2021). Ainda mais, as autoras destacam que

os memes são oriundos de diversos eventos discursivos que fomentam conteúdos temáticos e têm origem na convergência de mídias e estilos textuais; podem rememorar outros memes (e outros gêneros), assim como modalidades textuais, tornando-se híbridos na construção composicional. Por isso, a leitura desse gênero pode ser desafiadora para alguns, tanto pela característica heterogênea dos textos somada à carga cultural que carregam, como pelo âmbito em que os textos circulam (o ciberespaço) e pelas características inter-textuais/hipertextuais que evocam (Silva; Dias; Anecleto, 2021, p. 124).

Diante disso, compreendemos a necessidade de os leitores desenvolverem habilidades relacionadas à leitura e a produção de memes, em ambiente digital, de modo a poderem produzir sentido ao próprio artefato, bem como a serem produtores desse gênero, com vista a promover a cultura participativa e autoral.

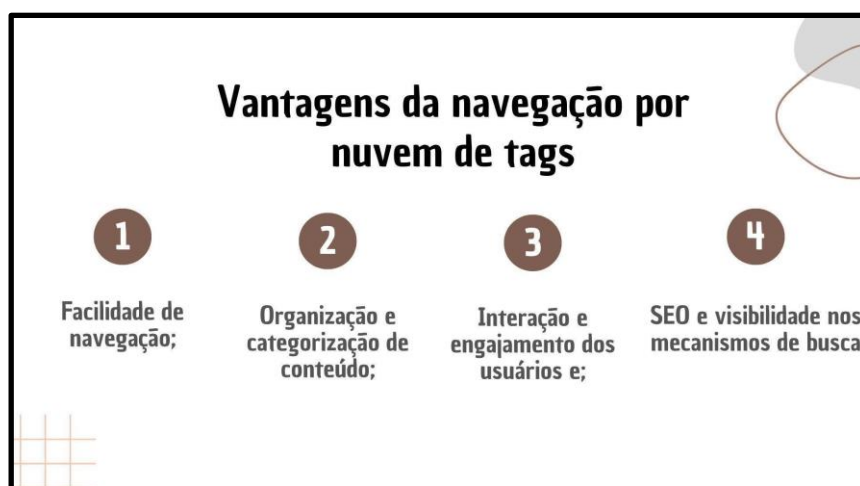
A quinta habilidade revelada, envolvia colaborar com projetos coletivos online (92,70% dos participantes). Essa habilidade diz respeito à produção de artefatos de forma colaborativa entre duas ou mais pessoas sem, no entanto, ser necessário que estejam no mesmo local. No

âmbito acadêmico, um dos exemplos mais claros é a escrita colaborativa de documentos a partir do Google Drive.

A sexta habilidade revelada pelos participantes envolvia “navegar em nuvem de tags”. No entanto, olhando para essa habilidade, compreendemos que influencia de forma significativa no processo de leitura e navegação em ambiente digital e, por essa razão, será levada em conta na constituição do perfil leitor. A habilidade navegar em nuvens de tag, de acordo com a Escola Ninja (online, 2024), trata-se de uma forma de organização e categorização de conteúdo em um website ou blog. Essa técnica utiliza palavras-chave ou tags para agrupar e exibir informações relacionadas de forma visualmente atraente e interativa. A nuvem de tags é geralmente exibida em uma área específica da página, onde as palavras-chave são apresentadas em diferentes tamanhos e cores, dependendo da sua relevância e popularidade.

Nessa perspectiva, ao clicar em uma palavra-chave na nuvem de tags, o usuário é redirecionado para uma página que exibe todos os conteúdos relacionados a essa palavra-chave. Desse modo, a navegação por nuvem de tags apresenta as seguintes vantagens: a) facilidade de navegação; b) organização e categorização de conteúdo; c) interação e engajamento dos usuários e; d) seo e visibilidade nos mecanismos de busca, conforme apresentado na figura 19:

Figura 19: Vantagens da navegação por nuvem de tags



Fonte - Construída pelo autor desta pesquisa, com base no portal online da Escola Ninja

A primeira vantagem, a facilidade de navegação, é importante, pois otimiza a busca e o acesso a informações específicas dentro de um website. Os usuários podem simplesmente clicar nas palavras-chave relevantes para encontrar conteúdos relacionados, eliminando a necessidade de realizar pesquisas complexas ou navegar por várias páginas. Enquanto a segunda vantagem,

a organização e categorização de conteúdo, é importante porque permite que os administradores organizem e categorizem o conteúdo de forma mais eficiente. Ao associar palavras-chave a cada conteúdo, é possível criar uma estrutura hierárquica que facilita a localização e a exibição de informações relevantes.

Já a terceira vantagem, interação e engajamento dos usuários, é importante porque promove a interação e o engajamento dos usuários nos espaços digitais. Ao clicar em uma palavra-chave, os usuários são direcionados para uma página que exibe conteúdos relacionados, incentivando a exploração e a descoberta de novas informações. Por fim, o seo e visibilidade nos mecanismos de busca é importante porque ao associar palavras-chave relevantes a cada conteúdo, torna-se possível aumentar as chances de ser encontrado pelos usuários que realizam pesquisas relacionadas a essas palavras-chave.

A sétima habilidade revelada pelos participantes envolvia “entender pesquisa personalizada”. Visualizamos que constitui uma habilidade que exerce grande influência na constituição do perfil leitor do estudante, participantes da pesquisa, já que tem forte ligação com a habilidade de navegação. Com base nisso, compreendemos que ela influencia de forma significativa na constituição do perfil leitor.

A habilidade de gerir pegadas digitais foi a oitava habilidade de letramento digital revelada pelos participantes da pesquisa (91,66% dos participantes). Compreendemos que essa habilidade está relacionada com os movimentos de leitura e navegação hipertextual em ambiente digital que os leitores realizam diante do artefato lido. Por essa razão, chegamos à conclusão que influencia no perfil leitor dos participantes na leitura de textos da cultura digital.

No entanto, essa habilidade diz respeito a uma trilha exclusiva de dados que uma pessoa ou empresa cria ao usar a internet. Assim sendo, hoje em dia, quase todas as atividades online deixam vestígios. Alguns desses vestígios são evidentes, como uma postagem pública em redes sociais. Outros são mais sutis, como os cookies que os sites usam para acompanhar os visitantes. Cada traço que uma pessoa ou empresa deixa para trás, reunidos, forma sua pegada digital.

Embora usuários e organizações da internet tenham pegadas digitais, elas diferem de maneiras significativas. A pegada de uma pessoa consiste nos dados pessoais que ela compartilha direta e indiretamente. Inclui atividade da conta online, histórico de navegação e os detalhes que os corretores de dados recolhem em segundo plano. Enquanto a pegada de uma organização é mais complexa. Consiste em toda a presença online da empresa, incluindo todos

os seus ativos, conteúdos e atividades públicos e privados voltados para a internet. Sites oficiais, dispositivos conectados à internet e bancos de dados confidenciais fazem parte da pegada de uma empresa. Como destacamos, essa habilidade influencia na constituição do perfil leitor do participante desta pesquisa.

Outras habilidades, tais como “entender e seguir uma imagem ou “vídeo viral”; “criar um mashup”; “interpretar artefatos de mídia”, “montar e usar uma rede pessoal de aprendizagem”, “criar um avatar”, “montar um blog pessoal”, “criar material interativo”, “compartilhar fotos” e “entender pesquisa personalizada”, foram habilidades mencionadas pelo mesmo número de vezes pelos estudantes. No entanto, destacamos que poucos foram os participantes que indicaram essas habilidades.

Após a verificação dessa etapa, compreendemos, a partir da categoria “habilidades de letramento digital”, a serem adquiridas pelos participantes desta pesquisa, que muitas se relacionam à questão da leitura do hipertexto, tais como navegar em nuvem de tags, entender e seguir uma imagem ou vídeo viral, produzir um infográfico, criar material interativo, interpretar nuvem de palavras, montar e usar uma rede pessoal de aprendizagem, gerir pegadas digitais, entender e colaborar para a criação de memes e montar um blog pessoal, embora a maioria das habilidades apresentadas estejam ligadas à criação de conteúdos ou de interfaces do que à própria compreensão e leitura do hipertexto.

Ao realizarmos essa comparação, que corresponde à segunda etapa da análise de codificação netnográfica, compreendemos que é muito importante que esses participantes desenvolvam essas habilidades para a própria constituição como leitores do hipertexto digital. Todavia, apesar de muitas habilidades estarem relacionadas com a leitura do hipertexto, também verificamos que outras se afastam das habilidades necessárias para a leitura de hipertextos digitais, tal como a habilidade de entender o código HTML, gerir pegadas digitais, compartilhar fotos, criar um avatar online, montar uma rede pessoal personalizada, colaborar com projetos coletivos online e montar e usar uma rede pessoal de aprendizagem. Contudo, destacamos que se trata de habilidades que constituem os letramentos digitais, no entanto, de um nível muito avançado.

Para além disso, se os participantes desenvolverem múltiplas habilidade de letramento digital, por certo, estarão colaborando com a aquisição das quatro ações propostas e apresentadas por Novais e Dias (2009), que envolvem: 1. utilizar diferentes interfaces; 2. buscar

e organizar informações em ambiente digital; 3. ler o hipertexto digital e; 4. produzir textos (orais e escritos) para ambientes digitais, já que essas ações envolvem também o componente de criação, leitura e navegação.

Outro aspecto importante a fazer referência nesta seção diz respeito à prática pedagógica dos participantes, importantes mediadores nos espaços escolares e de aprendizagem, ao adquirirem as habilidades de letramentos digitais. Sobre isso, Cascarelli (2009, p. 560) destaca ser necessário,

[...] compreender e ajudar os estudantes a lidar com a convergência digital, com o texto que tem som, que tem imagem, que tem animação e mecanismos de navegação, que exige buscas e possibilita muitas escolhas, mas não podemos fazer isso sem que ele domine as várias habilidades fundamentais de leitura e produção de textos que vão servir de base para sua atuação como bom leitor e bom produtor de textos.

Para além disso, embora muitas habilidades reveladas pelos estudantes estejam relacionadas à criação, compreendemos que é muito importante desenvolvê-las, pois contribuem em uma parte para a leitura do hipertexto, já que para ler bem um hipertexto, torna-se necessário dominar a arquitetura textual, o que implica a compreensão de elementos apresentados no arranjo textual, já que o leitor precisa lidar com uma nova interface. Ou seja, estão relacionadas ao uso, à navegação, à velocidade de acesso, dentre outros aspectos, próprios a esse meio. Sobre isso, Magnabosco (2009) denominou novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura por meio das TDIC.

Consideramos também importante que os participantes adquiram as habilidades apresentadas, porque é possível que possibilitem, de forma significativa, o movimento da co-autoria em ambientes digitais, ao saberem, por exemplo, entender o código HTML, produzir um infográfico, navegar em nuvem de tags, entender e colaborar para a criação de memes, gerir pegadas digitais, entre outras habilidades descritas, já que essas habilidades demandam dos leitores a construção de novos percursos de leitura, no caso na produção de infográficos, navegar em nuvem de tags, entender e colaborar para a criação de memes e gerir pegadas digitais, entre outras.

Com base nessas considerações, ratificamos, a partir deste estudo, que as habilidades técnico-instrumentais, relacionadas à criação, tal como caracterizam algumas habilidades de letramento digital apresentadas, se complementam com as habilidades cognitivas de leitura do

hipertexto (processamento individual das palavras e de outras formas de linguagem presentes no texto), na leitura e navegação de textos em ambiente digital.

No entanto, após a realização dessa parte objetiva da atividade, os participantes foram provocados para participarem de um Fórum de Discussão, com a seguinte proposta:

Solicitamos que preencha o formulário da FICHA DE ATIVIDADE 1: HABILIDADES NA INTERNET. Em seguida, de forma sucinta, comente sobre uma habilidade que você ainda não possui ou da qual não esteja seguro de que possui e indique, de que modo, na sua opinião, essa habilidade poderia ser inserida no contexto escolar, levando em conta a prática de ensino, as atividades pedagógicas, o material didático, entre outras situações que julgue importantes para o desenvolvimento de competências associadas ao letramento digital (AVA Moodle, 2023, online).

Nesses moldes, para verificarmos se a compreensão estabelecida estava de acordo com as motivações e as ideias apresentadas pelos participantes, utilizamos as explicações apresentadas por eles quanto às habilidades digitais realizadas no Fórum de Discussão, também no Moodle. Relativo a isso, o participante 1, com formação na área de Pedagogia, e o participante 2, com formação na área de Geografia, apresentaram as seguintes respostas:

Ainda tenho dificuldades com o código HTML, não consigo montar um site completo e não consigo aprender o básico dessa parte de programação. Acredito que essa habilidade seria útil para a criação de conteúdo online para os meus alunos, ou para a criação de um repositório de arquivos que pudessem ajudá-los a localizar informações. Apesar de não conseguir utilizar muitas ferramentas tecnológicas, gostaria de dominar essa (Participante 1, 2023).

O código HTML, os Blogs pessoais são ferramentas que trazem para mim barreiras a serem superadas. Visto que essas ferramentas no contexto escolar, por exemplo, na prática pedagógica seria de grande relevância para o ensino aprendizagem dos alunos. Ao meu ver tanto o código HTML e os Blogs seriam muito bem vindos na sala aula, pois traria a possibilidade de conteúdos informativos e didáticos riquíssimos. Mas percebo que ainda há muito o que fazer principalmente no que se refere a capacitação dos docentes como organizadores do espaço educacional, a fim de garantir o uso efetivo dessas ferramentas (Participante 2, 2023).

Como se pode observar, das habilidades de letramento digital reveladas pelo participante 1, formado na área de Pedagogia, compreendemos que tem a ver com a habilidade de criação e produção de conteúdos online que, de forma significativa contribuiria na melhoria do aprendizado dos alunos em sala de aula. Outro aspecto importante sobre essas habilidades é que fazem alusão à habilidade de navegar, como sendo uma das habilidades que poderia ser desenvolvida nos seus alunos, aquando do seu domínio do código HTML e produção de conteúdo online, pois conforme Coscarelli (2016, p. 25), navegar requer habilidades de leitura para olhar a informação e construir sentido a partir daquela busca. Por outro lado, tal como fizemos menção ainda nesta seção, a habilidade de entender o código HTML foi a mais revelada, uma vez que acreditamos que o seu desconhecimento esteja relacionado ao não conhecimento do que seja um código HTML.

Além do mais, outros participantes, tais como o participante 3 e 4, ambos formados em Pedagogia, e 5, com formação em Matemática, apresentaram as seguintes participações no Fórum:

No meu caso, fazer um game online simples seria e é um enorme desafio, pois não tenho tal conhecimento para a execução do mesmo. Então, percebe-se que primeiro há uma enorme necessidade de capacitação dos docentes para que o uso dessa ferramenta em particular seja viável e eficaz. Por fim, há muito o que se fazer, o que se conhecer e aprender sobre a utilização dessas ferramentas (Participante 3, 2023).

Da ficha disponibilizada, apenas o código HTML e a criação de games não fazem parte da minha rotina de criação. Conheço alguns sites, sei o que é e para que serve o HTML, mas nunca tentei construir sites e afins. Atualmente, não exerço a docência, mas trabalho como revisora para um portal de notícias que utiliza quase todos os outros modelos listados no forms (Participante 4, 2023).

Não tenho nenhuma habilidade em HTML e criação de games. Atualmente não estou na sala de aula, mas penso que essas duas ferramentas ajudariam muito para atrair a atenção e o envolvimento do aluno já que faz parte da cultura digital em que ele está inserido. Os games em particular, que fazem muito sucesso entre crianças e adolescentes, podem ser utilizados como veículo de aprendizagem tornando o processo mais leve e fixando melhor o conteúdo (Participante 5, 2023).

Nos comentários dos participantes 3, 4 e 5, algo em comum que pudemos encontrar em quase todos eles é a necessidade do domínio da habilidade de entender o código HTML. Com isso, mais uma vez ressaltamos que a sua necessidade de domínio esteja relacionada ao desconhecimento do que realmente seja o código HTML. Para além disso, notamos que os participantes têm a necessidade da habilidade da criação de games online, embora, para o perfil dos participantes, não seja tão relevante esse conhecimento, já que a maioria exerce a profissão de docência e, por isso, são mais utilizadores desses games do que criadores, ação para a qual são necessários conhecimentos mais específicos e especializados. Com isso, ao que ressaltamos a necessidade de letramento digital desses participantes diz respeito à execução dos games por meio de diferentes dispositivos das TDIC.

Alguns participantes da pesquisa, embora tenham cursado uma licenciatura, não estavam atuando, no momento da pesquisa, como professores. No entanto, mesmo sem a experiência do trabalho com textos digitais na sala de aula, eles reconhecem a importância de conhecer as habilidades de letramento digital apresentadas na ficha disponibilizada pelo componente. O participante 4, formado na área de Pedagogia, afirmou: “atualmente, não exerço a docência, mas trabalho como revisora para um portal de notícias que utiliza quase todos os outros modelos listados no forms” (Participante 4, 2023). Ainda mais, a participante 5, com formação na área de Matemática, revelou: “atualmente não estou na sala de aula, mas penso que essas duas ferramentas ajudariam muito para atrair a atenção e o envolvimento do aluno, já que faz parte da cultura digital em que ele está inserido” (Participante 5, 2023).

Após a análise das respostas à atividade proposta, identificamos que as habilidades de letramento digital que os participantes desta pesquisa ainda precisam adquirir influenciam no desenvolvimento da prática pedagógica daqueles que exercem a docência, principal foco deste estudo. Nesses moldes, revelamos a importância dos cursos de Formação Continuada de Professores, que contribuem para a ampliação de conhecimento em vários campos de estudos, no caso desta pesquisa em relação a Cultura Digital. Assim, a aquisição de certas habilidades de letramentos digitais poderá reverberar no enriquecimento de conteúdos, atratividade e envolvimento por parte dos alunos nos contextos de ensino e de aprendizagem, o que poderá contribuir para a formação de bons leitores no espaço escolar.

Como exemplo dessa compreensão, tomamos o que apresenta o participante 2, formado na área de Geografia, ao revelar “existir muito a se fazer principalmente no que se refere a capacitação dos docentes como organizadores do espaço educacional, a fim de garantir o uso

efetivo dessas ferramentas”. Isso nos faz ratificar a necessidade de uma formação hiperleitora do professor, através da formação continuada, para que lidem, com segurança, com textos com múltiplas semioses no ambiente digital.

Sabemos que, muitas vezes, o próprio professor apresenta dificuldades de ler e navegar no espaço digital. Com isso, se torna difícil que esse importante mediador desempenhe o seu papel na formação de leitores na cultura digital. Para além disso, o participante 6, com formação em Pedagogia, e o participantes 7, com formação em Letras, apresentaram os seguintes comentários referente às motivações relacionadas à falta de domínio de habilidades de letramento digital, tais como apresentamos a seguir:

Ao preencher a ficha de habilidades, percebi que muito tenho ainda que aprender, e amadurecer os conhecimentos que tenho em determinada área, em algumas tenho uma noção e necessito aprimorar os conhecimentos e em outras não tenho conhecimento algum, e precisarei começar do zero, como em criação de games e compreensão do código HTML por exemplo. Em uma situação de montagem de blog pessoal e na combinação de mídias em um produto digital, apesar de ter a noção, preciso adquirir experiência (Participante 6, 2023).

Analisando a ficha de leitura percebo que ainda tenho algumas habilidades para desenvolver, mas acredito que estou no caminho certo ao buscar aprimorar as que já possuo e desenvolver as que ainda não tenho domínio. Uma habilidade que ainda não possuo e que gostaria de trazer refere-se a montar e usar uma rede pessoal de aprendizagem. Percebo esse espaço como um local de reflexão, estudo, pesquisa e até debates acerca de determinada temática, podendo ser um conteúdo a ser estudado e desenvolvido dentro e fora de aula. Percebo essa rede como um recurso mais informal que pode funcionar como uma plataforma que irá intermediar a relação entre estudante-estudante, estudante-professor e estudante-conteúdo (Participante 7, 2023).

Com base no comentário do participante 6, formado na área de Pedagogia e 7, formado na área de Letras, compreendemos a necessidade que os participantes têm de ampliar o conhecimento de habilidades de letramento digital que não são do seu domínio. Além disso, os participantes reconhecem a importância que essas habilidades lhes proporcionarão no trabalho em sala de aula com os seus alunos. Essa razão constitui um dos motivos que, ao ver deles, se torna urgente o conhecimento dessas habilidades de letramento digital.

Na mesma ordem de comentários, os participantes 8, com formação em Letras, e o 9, com formação em Educação Física, revelaram o seguinte:

Ao preencher a lista de “habilidades na internet” percebi o quanto preciso avançar no que tange ao uso da tecnologia. Por exemplo, nunca utilizei o infográfico, criei gamer on-line e entendi o código HTML, além de outros que também não sinto segurança na sua utilização ou criação. Uma das coisas que busquei neste curso foi justamente entender como funcionam as ferramentas digitais e como eu poderia usar isso para melhorar as minhas aulas. Como citei anteriormente, tenho dificuldade na criação de gamer online, mas sei do seu grande potencial inclusive nas minhas aulas de Educação Física. Ao desenvolver essa habilidade na escola, possibilitou aos alunos através dos jogos, o letramento digital que segundo Paiva (2021), se desenvolve nas práticas sociais fundamentadas na “interação, a busca, avaliação, organização e compartilhamento de informação” (Participante 8, 2023).

Dentre as habilidades que foram listadas e que não possuo, destaco “criar um avatar online” e “criar um game online simples”, pois, são habilidades que gostaria de possuir para desenvolver em minhas aulas. Acredito que seriam muito importantes e necessárias para a minha prática docente nas aulas de educação física, devido ao contexto dos alunos, cada vez mais imersos no mundo digital e a relação que essas habilidades possuem com os conteúdos da educação física escolar. Além das habilidades citadas, não possuo outras, e, ao responder o questionário, percebi que ainda preciso avançar bastante nesse quesito e melhorar o meu letramento digital (Participante 9, 2023).

Conforme os comentários dos participantes 8 e 9, compreendemos que as habilidades de letramento digital que necessitam dominar envolvem a criação de infográficos, a criação de games online simples, o entendimento do código HTML e a criação de um avatar. Essas habilidades, segundo os participantes, são de grande importância para o seu trabalho em sala de aula do componente disciplinar no qual atuam, pois fazem parte de um conjunto de habilidades que os alunos da era atual estão sempre em contato com elas, através de diversos ambientes. Por essa razão, trazê-las para o espaço da sala de aula poderá possibilitar que esses alunos se sentam próximos com os conteúdos.

Ainda sobre essa questão o participante 9, formado na área de Educação Física, revelou o seguinte:

acredito que seriam muito importantes e necessárias para a minha prática docente nas aulas de educação física, devido ao contexto dos alunos, cada vez mais imersos no mundo digital e a relação que essas habilidades possuem com os conteúdos da educação física escolar (Participante 9, 2023).

Por outro lado, conforme o relato dos participantes, realizar a especialização em Educação na Cultura Digital tem se constituído em uma grande oportunidade para o desenvolvimento de habilidades de letramento digital que não possuem, bem como representa mais um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à cultura digital. Da mesma opinião, o participante 8, formado na área de Letras revelou que “uma das coisas que busquei neste curso foi justamente entender como funcionam as ferramentas digitais e como eu poderia usar isso para melhorar as minhas aulas”, (Participante 8).

Com isso, ratificamos a necessidade de uma formação hiperleitora do estudante, bem como do professor, para que possa lidar com textos com múltiplas semioses no ambiente digital. Isso porque, muitas vezes, o próprio professor apresenta dificuldades de ler e navegar no espaço digital. Com isso, torna-se difícil que esse importante mediador desempenhe o seu papel na formação de leitores na cultura digital. Por fim, os participantes 10, 11 e 12, formadas na área de Biologia, revelaram os seguintes comentários em torno das habilidades de letramento digital que necessitam dominar, em ambiente digital:

Uma habilidade que me chamou atenção foi a pesquisa personalizada. Ainda não tenho conhecimento seguro sobre isso, mas com certeza é um tópico pertinente que deve ser entendido e explorado para melhor contribuição pedagógica (Participante 10, 2023).

Dentro das habilidades apresentadas no questionário, tem algumas que não tenho conhecimento, porém o letramento digital que implica práticas de leitura e escrita nos modos de escrever e ler os signos verbais e não verbais em relação ao livro impresso. Assim me encaixo no perfil do letramento digital até por que diante da tela, compreendo a função dos links, identifico ícones e signos próprios do gênero (Como curtir e comentar no Facebook, Instagram, selecionar emoticons no whatsapp, inserir imagens, enviar fotos, vídeos, publicar comentários (Participante 11, 2023).

Uma das habilidades a qual ainda não estou seguro é a criação de diversos textos online e produzir um infográfico. Isso se deve a ausência de prática no tocante a formação nessas áreas tecnológicas. Entretanto, é algo que venho superando cada vez

mais quando busco conhecimento para aprender sobre essas ferramentas e dialogar em sala de aula (Participante 12, 2023).

Como se verifica nos comentários dos participantes 10, 11 e 12, as habilidades de letramento digital que necessitam dominar envolvem gerir pesquisa personalizada, a criação de textos online e a criação de infográficos. Essas habilidades, segundo os participantes, precisam ser desenvolvidas para que a sua prática pedagógica possa melhorar. Além disso, a participante 11 revelou possuir algumas habilidades essenciais que, ao nosso ver, se ajustam a um perfil de leitor de textos da cultura digital, através do seguinte comentário:

diante da tela, compreendo a função dos links, identifico ícones e signos próprios do gênero (como curtir e comentar no Facebook, Instagram, selecionar emoticons no WhatsApp, inserir imagens, enviar fotos, vídeos, publicar comentários, etc (Participante 11).

Por essa razão, destacamos a necessidade de os professores ampliarem suas habilidades de letramento digital tanto em relação a atividades de produção de textos e de leitura. Sobre essa proposição, Gomes e Filho (2023, p. 155) defendem que,

na formação do leitor na cultura digital, a tela deve ser considerada como espaço de escrita significativo e transformador das práticas de leitura, visto que potencializa mudanças significativas na interação entre leitor-autor-texto, de modo que podemos afirmar que traz mudanças na formação do sujeito leitor, agora, também chamado a ocupar uma posição hiperativa diante do texto, assumindo, em alguns casos, a posição de leitor-autor.

A partir dessas postagens no Moodle das habilidades de letramento digital que não dominam, compreendemos que os participantes desta pesquisa reconhecem a necessidade de aprimorá-las para contribuir nas suas práticas pedagógicas de uma melhor forma. Desse modo, se adquiridas essas habilidades, acreditamos que algumas delas poderão ampliar a relação professor-aluno. Porém, mesmo que os participantes já apresentem algumas habilidades quanto à leitura nos ambientes digitais, ratificamos que elas devem continuar sendo aperfeiçoadas, pois as práticas de hiperleitura ocorrem de diversos modos, utilizando-se de numerosos suportes e linguagens.

Por certo, como afirma Santaella (2007), vivemos em um mundo das linguagens líquidas, tempos de mobilidade ubíqua em que as linguagens se convergem, se cruzam, se entrelaçam e se embricam (Santos, 2022), dando origem a novos gêneros discursivos, bem

como a novas interfaces. Por isso, os textos na cultura digital sempre se apresentarão de maneiras inovadoras e híbridas. Portanto, para a atribuição de sentido a esses textos, será necessária a formação de outros/novos perfis leitores que, nesta pesquisa, consideramos como hiperleitores: aqueles que ampliam o diálogo com habilidades de leitura multissemióticas, multimidiáticas e convergentes.

Entretanto, os participantes também apresentaram possuir outras habilidades de letramento digital, tais como apresentamos no quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Habilidades de letramento digital que os estudantes destacam dominar

Ordem	Habilidades de letramento digital	Categoria
1.	Usar tecnologias digitais em meu cotidiano (ex.: um celular, um computador...)	Tecnologias digitais
2.	Criar diversos tipos de textos online (ex.: posts para blogs, atualizações de status, tuítes...).	Gêneros discursivos
3.	Escrever mensagens online com desenvoltura e clareza de expressão.	Produção de textos
4.	Reconhecer quando devo ou não usar internetês em minhas mensagens.	Produção
5.	Criar um texto online com um número equilibrado de hiperlinks;	Texto digital
6.	Entender como o uso de hiperlinks pode influenciar a opinião de um leitor;	Hiperlinks
7.	Criar um mural de notícias multimídia;	Produção
8.	Encontrar imagens online de uso liberado;	Semiose
9.	Entender como imagens online podem ser usadas para criar ou manipular opiniões;	Semiose
10.	Combinar mídias (ex.: imagens, áudio e vídeo) em um produto digital;	Semiose
11.	Usar múltiplas mídias (imagens, áudio e vídeo) em um aparelho celular	Convergência digital

12.	Usar meus próprios dispositivos online para a aprendizagem;	Aprendizagem online
13.	Reconhecer quando é adequado ou inadequado usar dispositivos móveis em classe;	Contexto de uso
14.	Interpretar nuvens de palavras;	Interpretação
15.	Usar vários mecanismos de busca para diversos tipos de pesquisas online;	Interfaces
16.	Avaliar a informação que encontro online;	Avaliação
17.	Filtrar informação online para encontrar o que seja útil e relevante para meus objetivos;	Avaliação
18.	Lidar com as distrações digitais;	Navegação
19.	Administrar minha(s) própria(s) identidade(s) online;	Gerenciamento
20.	Lidar com pessoas ou situações online difíceis;	Navegação
21.	Usar vários mecanismos de busca para diversos tipos de pesquisas online.	Navegação

Fonte - Construído pelo autor desta pesquisa, com base no AVA

Com base nessas habilidades reveladas pelos participantes desta pesquisa, compreendemos que muitas delas se relacionam com a leitura do hipertexto. No entanto, embora as habilidades de letramento digital sejam reconfiguradas constantemente, devido ao avanço das TDIC e ao surgimento de novas interfaces, novos gêneros discursivos, novos recursos de produção e de leitura que antes não existiam, tornam-se relevantes para a construção do perfil hiperleitor, não de forma taxonômica, mas que leve em conta a mobilidade de textos da cultura digital.

Entretanto, destacamos que esse perfil de leitor aqui apresentado reconhece a importância de ampliar as suas habilidades, conhecendo outras que não são do seu domínio, validando a ideia, defendida na seção 1 deste trabalho (introdução), de que os leitores na cultura digital estão sempre em contato com uma diversidade de textos em diferentes interfaces, sendo

que, por meio delas, novas e diversas habilidades de leitura vão sendo adquiridas pelos leitores que, posteriormente, lhes serão úteis para a leitura de outros textos nos ambientes digitais.

Embora as informações construídas nos apontem para a diversidade da área de atuação dos participantes no contexto educacional, a pesquisa revelou a presença do trabalho com o hipertexto digital em qualquer uma delas, a partir de suas especificidades temáticas. Portanto, a formação do leitor hipertextual ultrapassa uma questão disciplinar ou um movimento apenas escolar. Mas a utilização do hipertexto destaca-se pela multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre os interactantes e a diversidade de opções de textos oferecidas no ciberespaço.

Para a ampliação da análise das informações da pesquisa e atendimento ao segundo objetivo específico, apresentamos, na próxima seção, como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a constituição como leitores de hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem, isto é, a leitura de hiperlinks como forma de agenciamento.

5.2 AGENCIAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA DE HIPERTEXTOS DIGITAIS

No intuito de compreender como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a constituição como leitores do hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem, recorremos a ficha de atividade 2, tal como descrevemos na seção 4.2.2 “Atividades do componente ECD003: Letramentos Digitais e Formação do Professor”, intitulada “Link com esportes”, que foi realizada no período de 11 a 17 de setembro de 2023. A seguir, apresentamos o print screen da atividade “Link com esportes”:

Figura 20: print screen da atividade “Link com esportes”



Fonte: <https://docs.google.com/forms>

A ficha de atividades tinha como objetivo construir a compreensão dos estudantes sobre leitura e navegação de textos pertencentes aos ambientes digitais, tendo em vista que são habilidades que se aproximam, mas também se distanciam nos processos de interação com textos na cultura digital. A atividade, disponibilizada no Moodle, foi realizada e organizada em três seções. Porém, para este objetivo, trabalharemos com a seção 1 e 2.

Na seção 1 da atividade, foi proposto aos estudantes que combinassem algumas personalidades esportivas aos esportes praticados por eles (figura 21). Caso os estudantes não conhecessem alguma(s) personalidade(s), foi sugerida a leitura sobre ela(s) a partir da Wikipédia. Já na seção 2, foi proposta a reflexão sobre o processo de leitura realizado pelo estudante, a partir de questões problematizadoras que constavam no formulário sobre a questão da hipertextualidade. Para esta dissertação, teremos como enfoque as respostas à questão 2. A atividade supracitada foi respondida por 26 estudantes do curso ECD, participantes desta pesquisa.

Assim sendo, com base na ficha de atividades “Link com Esportes”, foi solicitado aos participantes da pesquisa o seguinte: Observe essas personalidades esportivas. Combine as duas colunas, tal como apresentamos na figura 21, a seguir:

Figura 21: Ficha de atividades “Link com Esportes - seção 1 novamente

1. ESPORTES

Observe essas personalidades esportivas. Combine as duas colunas. *

	Jogador inglês de futebol	Piloto espanhol de Fórmula 1	Jogador americano de Golfe	Tenista suíço	Atleta britânico	Jogador paquistanês de criquete	Tenista americano	Ji ar f
Venus Williams	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Diego Maradona	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Boby Robson	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Marion Jones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Martina Hingis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Michelle Wei	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Fernando Alonso	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Imran Khan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Suzuki Ichirô	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Manny Pacquiao	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Fonte: <https://docs.google.com/forms>. Acesso em 25 de fev. 2025.

Apenas com o objetivo de ilustração para esta dissertação, apresentamos, a seguir, as respostas apresentadas pelos participantes em relação à questão 1.

Tabela 10 – Resposta da questão 1 da ficha “Link com esportes”

	Jogador inglês de futebol	Piloto espanhol de Fórmula 1	Jogador americano de golfe	Tenista suíço	Atleta britânico	Jogador paquistanês de críquete	Tenista americana	Jogador argentino de futebol	Boxeador filipino	Jogador japonês de beisebol
Venus Williams	1		3				22			
Diego Maradona	1							25		
Bobby Robson	20		1	3						
Marion Jones	1				20	3				
Martina Hingis	1	1		22			2			
Michelle Wei	3		19		1					
Fernando Alonso	1	24					1			
Imran Khan	2		1		1	19				
Suzuki Ichirō	1		1	1						23
Manny Pacquiao						2			21	1

Fonte: AVA Moodle. Disponível em: <https://docs.google.com/forms>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Para a segunda atividade, também realizada na ficha de atividades “Link com Esportes”, foi apresentada aos participantes a seguinte proposta de exercício, conforme a figura 22, apresentada a seguir:

Figura 22: Proposta da atividade número 2: Link com esportes

2. TEXTOS ONLINE

X
⋮

Escolha um dos desportistas apresentados na seção anterior e pesquisa mais informações sobre a personalidade. Sugerimos a utilização da Wikipédia. Após a leitura do verbete sobre a personalidade escolhida, responda às seguintes questões.

Link : <https://www.wikipedia.org/>

Fonte: <https://docs.google.com/forms>

Como explicado através da figura 22, os estudantes foram convidados a escolher um dos desportistas e realizar uma pesquisa sobre ele(a) para obter mais informações sobre a personalidade. Como sugestão para a realização da atividade, foi proposto a utilização da Wikipédia, uma enciclopédia virtual colaborativa e hipertextual. A questão da atividade também foi respondida por 26 estudantes que, de forma livre e voluntária, apresentaram suas contribuições para este estudo.

Após a realização da leitura hipertextual sobre a personalidade escolhida, foram apresentadas as seguintes questões reflexivas:

- 1) Enquanto lia o verbete da Wikipédia, você clicou em algum hiperlink? Por quê? Por que não?
- 2) Se você estivesse lendo na tela de um projetor ou em papel, que links gostaria de ter seguido? Por quê?

As respostas obtidas pelos estudantes foram bastante diversificadas, tais como as apresentadas pelos participantes 2, formado na área de Geografia, o participante 3, formado na área de Pedagogia, e o participante 5, formado na área de Matemática, que responderam da seguinte maneira:

Sim, quis saber um pouco mais sobre os 07 torneios de Grand Slam que venceu. Teria seguido o link que fala sobre sua luta e que virou matéria do jornal The Times (Participante 2).

Cliquei para aprofundar o conhecimento. Os hiperlinks muitas vezes fornecem acesso a informações adicionais ou relacionadas ao conteúdo principal do texto, permitindo o aprofundamento sobre o tópico em questão. Dependerá dos meus objetivos e interesses específicos. Posso considerar seguir hiperlinks que forneçam informações adicionais relevantes para o tópico que está sendo discutido. Conduzam a fontes de dados ou evidências que sustentem o argumento do autor. Levem a recursos externos, como estudos de caso, exemplos práticos ou informações mais recentes sobre o tópico. Redirecionem para recursos relacionados que possam ajudar a aprofundar seu entendimento ou fornecer uma perspectiva mais abrangente (Participante 3).

Não, não precisei (Participante 5).

Como se verifica através dos comentários dos participantes 2, 3 e 5, os percursos de leitura acionados são diversificados, pois um grupo considerou importante o uso de hiperlinks, enquanto o outro não achou necessário o seu uso. Essa situação, ratifica a nossa abordagem na seção 1 (Introdução), desta pesquisa, quando destacamos que na leitura de textos da cultura digital, o leitor escolhe caminhos próprios por onde quer trilhar para a produção de sentidos.

No entanto, também destacamos que a profusão de escolhas de leitura de textos da cultura digital está relacionada com as habilidades de leitura dos participantes. Por isso, ao longo das respostas dos participantes 2 e 3, compreendemos que fizeram uso do hiperlink para aprofundar os seus conhecimentos, enquanto o participante número 5 optou, por escolha própria, em não recorrer ao uso do hiperlink. O não uso do hiperlink durante a leitura de textos da cultura digital pode estar associado a vários fatores, dentre eles a possibilidade de dispersão do leitor durante a leitura (García; Lopes, 2007), pois os links, ao remeterem a leitura para outros textos, funcionam como descontinuidades ou extensões do texto da página eletrônica.

Além do mais, outros participantes, tais como o participante 6, com formação na área de Pedagogia, o 8 e o 10, com formação na área de Letras, revelaram o seguinte:

Apesar do texto possuir diversos links, não precisei clicar em nenhum para informações complementares, pois o texto era bem satisfatório. Contudo, os hiperlinks são possibilidades de novas informações disponibilizadas no texto digital (Participante 6).

Não, pois eu queria apenas uma informação rápida e superficial de quem é a tenista Martina Hingis por isso não senti necessidade de clicar nos hiperlinks (Participante 8).

Sim, cliquei em hiperlinks, para conhecer um pouco mais de termos que apareceram no verbete da personalidade que escolhi (Imran Khan), (Participante 10).

Como se pode verificar por meio dos comentários dos participantes 6, 8 e 10, dois participantes não sentiram a necessidade do uso do hiperlink ao longo da leitura do verbete, embora o verbete apresentasse a possibilidade de uso do hiperlink. Segundo os participantes, a informação principal foi identificada na superfície da página inicial do verbete, razão pela qual não foi necessário o uso de outros trajetos de leitura.

Porém, para este tipo de movimento, ressaltamos a importância do domínio das habilidades de análise, crítica e síntese, tais como lemos em Cascarelli (2016), com vista à

construção do significado mais profundo, ao reunir evidências para os sentidos construídos. A seguir, também apresentamos os comentários dos participantes 11, formado na área de Biologia, o 15, formado na área de História, e o 16, formado na área de Letras.

Não cliquei em hiperlinks, pois o assunto do texto (biografia de esportistas famosos) não é muito do meu interesse. Nesse caso, os hiperlinks do texto iriam me direcionar a outras páginas que não achei interessante e não despertou minha curiosidade (Participante 11).

Não, uma vez que as principais informações já apareciam no campo de resultados (Participante 15).

Eu cliquei no hiperlink para descobrir outras informações complementares (Participante 16).

Observando os comentários dos participantes 11 e 15, compreendemos que tal como outros participantes revelaram não precisar recorrer ao uso do hiperlink, esses também tiveram o mesmo trajeto de leitura. Porém, acreditamos que se existissem atividades específicas que seriam exigidas após a leitura de outras informações, talvez suscitasse o interesse de aprofundar sobre o conteúdo, levando-os a acionarem outros links. Por isso, a leitura realiza-se a depender também dos objetivos e dos interesses de cada atividade.

Eu não cliquei em hiperlink, pois as informações que desejei obter sobre a personalidade escolhida encontrei todas elas no verbete em que li no Wikipédia, me senti satisfeito (Participante 17).

Não, por não querer ampliar o conhecimento no momento (Participante 21).

Sim, porque não sabia o significado, e o hiperlinks me possibilitou a descobrir (Participante 23).

Já as afirmações dos participantes 17, formado na área de Pedagogia, do 21 e do 23, notamos que pelo menos um deles revelou não sentir necessidade de acionar outros links de modo a ampliar a leitura do verbete, uma vez que a informação que ele(s) precisava(m) estavam no verbete e, desse modo, satisfez o seu interesse de leitura. Além do mais, outro aspecto que verificamos ao longo das respostas é de que os estudantes conhecem os elementos da área de trabalho do dispositivo tecnológico: tela inicial, barras de ferramentas, de tarefas, ícones, relógio e outros, bem como conhecem as teclas e suas funções, tal como lemos em Lazarotto et al (2020) na sua matriz de competências e habilidades de letramento digital.

Dando continuidade ao conjunto de perguntas apresentadas na atividade “Link com esportes”, perguntamos aos participantes da pesquisa sobre a facilidade na leitura de textos com muitos hiperlinks, da seguinte maneira: Você tem facilidade em ler um texto online com muitos hiperlinks? Por que sim/Por que não?

As respostas obtidas também foram diversificadas. O objetivo da pergunta era compreender a relação que os participantes tinham no que toca à leitura de textos com hiperlinks, no sentido de também compreender as razões de suas escolhas. A seguir, apresentamos algumas respostas a essa questão:

Sim, seleciono o que me interessa, não abro todos os links (Participante 2)

Porque sim. Ler um texto online com muitos hiperlinks pode ser desafiador, pois os hiperlinks podem interromper o fluxo de leitura e distrair a atenção. No entanto, há algumas estratégias que podem ser adotadas para facilitar a leitura e a compreensão. Ler o texto, clicar apenas quando necessário no hiperlink, marcar os links importantes, e avaliar a fonte, pois é importante determinar sua credibilidade. Certificando-se de que o site ou página vinculada seja confiável e relevante para o tópico em questão. A chave para ler com facilidade um texto online com muitos hiperlinks é manter o foco no conteúdo principal, clicando apenas nos links que são relevantes para seus objetivos de leitura e mantendo a organização ao voltar ao texto principal após explorar os links. Isso ajudará a melhorar sua eficiência na leitura online (Participante 3).

Sim, sempre sou atendida nas buscas (Participante 5)

Como verificamos através dos comentários dos participantes 2, 3, ambos formados na área de Pedagogia, e do 5, formado na área de Matemática, compreendemos que os três responderam positivamente quanto à existência da facilidade da leitura de textos com muitos hiperlinks. Esse aspecto corrobora com a ideia defendida por Coscarelli (2016), ao destacar a importância do domínio de habilidades para a leitura de textos da cultura digital, assim como das habilidades de leitura de textos da cultura impressa.

Por isso conseguimos visualizar a referenciação de alguns cuidados que devem ser levados em conta na leitura de textos com hiperlinks, revelados pelos próprios participantes, tais como: a) Ler o texto, clicar apenas quando necessário no hiperlink; b) não abrir todos os links; c) certificar-se de que o site ou página vinculada seja confiável e relevante para o tópico em questão; d) manter o foco no conteúdo principal, clicando apenas nos links que são relevantes para seus objetivos de leitura e mantendo a organização ao voltar ao texto principal após explorar os links.

As sugestões apresentadas pelos participantes revelam um nível muito profundo de entendimento de leitura de textos da cultura digital. Além disso, outro aspecto que chamou a nossa atenção foi o comentário da participante 2, formado na área de Geografia. A resposta dos participantes nos levou a refletir que, com base na noção de hipertextos, as leituras no ambiente digital tornam-se hipertextuais (Cascarelli, 2016), sendo importante ao leitor ter uma postura reflexiva ante aos *hiperlinks*, para evitar, dessa forma, desviar-se do propósito inicial de leitura.

Essa característica do hipertexto é, segundo a participante 2, que contribui para a distração no processo de leitura, quando a participantes apresenta: “Ler um texto online com muitos hiperlinks pode ser desafiador, pois os hiperlinks podem interromper o fluxo de leitura e distrair a atenção” (Participante 2). Por isso, como sugestão, a participante considera importante “manter o foco no conteúdo principal, clicando apenas nos links que são relevantes para seus objetivos de leitura e mantendo a organização ao voltar ao texto principal após explorar os links” (Participante 2).

Além desses, outros participantes, como o caso do participante 6, formado na área de Pedagogia, o do 8 e do 10, formados na área de Letras, apresentaram os seguintes comentários para a pergunta colocada anteriormente:

Depende das minhas intenções com o texto. Os hiperlinks oferecem possibilidades, mas não me causam dispersão da leitura. Enfim, ajudam mais que atrapalham (Participante 6).

Sim, tenho facilidade, pois faço a muitos anos e cotidianamente (Participante 8).

Sim, mesmo os hiperlinks estando lá (normalmente destacados com alguma cor diferente do corpo do texto normal, sublinhado ou em negrito) não atrapalha minha leitura, se for do meu interesse usá-lo, assim o faço, se não, não. A presença deles não influencia negativamente na leitura de um texto online (Participante 10).

Entendemos que os participantes 6, 8 e 10, diferentemente dos participantes 2, 3 e 5, não consideraram desafiadora a leitura de textos com hiperlinks. Pelo contrário, para eles, esses elementos (os hiperlinks) facilitam a leitura de textos apresentados em ambientes digitais. A compreensão da importância do uso dos hiperlinks por esses participantes levam-nos a ratificar que a leitura de hipertextos contribui na formação do leitor, que se ampliam enquanto leitores ativos na cultura digital. Ademais, com o conhecimento e o uso dos hiperlinks pelos participantes, acreditamos que eles participam da estruturação do texto, não escolhendo apenas

os links a seguir, mas criando links que os conduzirão por múltiplos sentidos de leitura, às vezes, que não terão sido pensados pelo criador do texto (Lévy, 1999).

Em nosso entendimento, a leitura de textos com hiperlinks é desafiadora, pois “o leitor determina tanto a ordem, como o conteúdo a ser lido, bem como o percurso da leitura através das escolhas que irão levá-lo à produção do conhecimento” (Meyer, 2020, p. 45). No entanto, para além do desafio desse tipo de leitura, segundo o Grupo de Nova Londres (2020), ela contribui para o movimento da leitura autoral na cultura digital.

A questão a seguir, nos revelou algumas considerações: “Você tem facilidade em ler um texto online com muitos hiperlinks? Por que sim/Por que não?”. Os participantes 15, formado na área de História, o 16, formado na área de Letras, e o 17, formado na área de Química, apresentaram as seguintes concepções:

Não muito, pois a quantidade de informações acaba confundindo (Participante 15).

Não, gosto muito. As vezes me distraio com muitos hiperlinks (Participante 16).

Sim, os textos com hiperlink é que interessa, porque na maioria das vezes, os links trazem informações relevantes sobre o texto que estamos lendo, complementando o entendimento do texto (Participante 17).

Apresentamos que os participantes 15 e 16 revelaram que não têm muita facilidade na leitura de textos com hiperlinks, pois a quantidade de informações e de links acaba os confundindo e desviando-os da centralidade da leitura. Uma leitura com muitos hipertextos, para esses participantes, poderá gerar uma descontinuidade de leitura do texto, mas também pode ampliar a extensão desse texto, ambos os fatores, para eles, podem gerar dispersão ou desmotivação para a continuidade da leitura.

No entanto, sobre isso, Lévy (1999) apresenta como uma das características do hipertexto o princípio da mobilidade do centro. Nesse sentido, o autor afirma que a leitura hipertextual possui permanentemente diversos centros, a serem percorridos, de acordo com os interesses de leitura do interactante da rede.

Dando sequência à ordem de perguntas apresentadas, perguntamos aos participantes o seguinte: 4) Que informação exatamente estava hiperlinkada no texto lido? Esses hiperlinks são uma boa escolha? Quais hiperlinks você incluiria ou deixaria de fora se esse

texto *online* fosse seu? As respostas obtidas pelos participantes também foram variadas, no entanto, após a abstração e a comparação (segunda etapa da codificação netnográfica), destacamos os seguintes comentários, tais como os que apresentamos a seguir:

Havia várias informações hiperlinkadas no texto. Acredito que alguns hiperlinks são desnecessários naquele texto. Eu tiraria, por exemplo, a informação da data (17 de junho de 1980) que se encontra após o nome do atleta e da cidade de origem (Participante 2).

Informações complementares sobre vida, carreira, vitórias, derrotas, títulos. Deixaria de fora as datas e o ano, pois aparece o calendário e não informações complementares (Participante 3).

Sim, deixaria como está (Participante 5)

Através dos comentários dos participantes 2, formado na área de Geografia, do 3, formado na área de Pedagogia, e do 5, formado na área de Matemática, identificamos que diversas informações estavam hiperlinkadas na página acessada do verbete. Essas informações nos levam a compreender os links como uma das características dos textos da cultura digital que, por certo, é inerente ao hipertexto digital.

No entanto, pelo menos para os participantes 2 e 3, existiam excesso de detalhes que não se tornaram necessários para a compreensão do texto e, por certo, podem fornecer muitas informações, tornando o texto mais complexo e fragmentado. Já o participante 5 afirma que os hiperlinks cumpriram o papel de ampliação de conhecimentos sobre a temática em questão, por isso, foram necessários no contexto do texto. Devido à característica hipertextual que os links apresentam, configuram-se a possibilidade de acesso a várias janelas de navegação (Landow, 1992) que, segundo os participantes 2 e 3, poderiam ser retiradas por não configurarem boas escolhas de leitura.

Por outro lado, destacamos que no processo de produção de sentido de textos na cultura digital, informações secundárias podem ser importantes para a mobilização de informações primárias, assim como informações primárias podem ser importantes para a mobilização de informações secundárias. Por essa razão, destacamos a necessidade de os leitores de textos da cultura digital fazerem boas escolhas do conteúdo a ser lido, bem como serem protagonistas dos percursos de leitura, pois ao se fazer o recorte de um conteúdo, este conteúdo poderá influenciar, de forma significativa, o sentido atribuído pelo leitor ao texto como um todo.

Para Garcia e Lopes (2007), esse processo de mobilização de caminhos de leitura representa a mobilidade, a exploração de conteúdos e a atuação ativa, por parte do leitor, sobre o texto digital. Dessa forma, ratificamos que os sentidos dos textos da cultura digital não são construídos somente com base no texto principal, mas pela combinação de várias semioses, links, dentre outros (Koch, 2009). Além do mais, esperamos que o leitor, ao ler os textos digitais, construa um modelo mental integrado (Britt; Rouet, 2012), que represente a compreensão e sua forma de articulação de informações dos textos que ele julga pertinentes para o objetivo de leitura.

Assim, apesar de os participantes 2 e 3 terem sugerido a modificação das informações apresentadas ao longo do verbete (o que revela a ampliação do letramento digital, o participante 5, formado na área de Matemática, não achou necessária a modificação da ordem ou da estrutura de leitura disposta no verbete acessado, ou seja, a trajetória de leitura por meio dos hipertextos (o que também revela uma ampliação do letramento digital).

Ao mobilizarmos essa compreensão, constatamos que os leitores, participantes desta pesquisa, são os próprios protagonistas de suas escolhas de percursos de leitura. Para além disso, ao dialogarmos com Dalmaso e Mielniezuk (2003), entendemos que o direcionamento da leitura não está mais na proposição dos textos; ele é construído no momento da leitura, a partir dos interesses leitores das pessoas. Essas possibilidades vão fazer com que duas pessoas leiam os mesmos textos de formas diferentes se percorrerem caminhos diversos em um hipertexto.

Por outro lado, sobre a mesma pergunta, os participantes 6, 8 e 10 afirmaram:

Os hiperlinks forneciam informações a mais sobre as categorias do esporte em questão (o boxe), outras personalidades daquele esporte, etc. Uma vez que o assunto me é desconhecido, não vi necessidade de incluir novos hiperlinks. Talvez em outra leitura colocaria hiperlinks em informações que eu não conheço (Participante 6).

Estão coerentes (Participante 8).

Várias informações, como: a tradução do nome da personalidade na língua urdu, o movimento político que foi fundador, sobre o esporte que pratica, seu etnolinguístico, a tentativa de assassinato que sofreu. Alguns hiperlinks (por exemplo: corrupção, forças armadas, balança de pagamentos, liberdades de expressão) são termos mais gerais, não está necessariamente ligado a personalidade, mas que fazem parte da construção do texto e, porventura, algumas pessoas podem não saber seu significado ou preferir esclarecer,

tornando o hyperlink útil). Não incluiria nenhum link e deixaria todos que estão (Participante 10).

Como observamos por meio dos comentários dos participantes sobre os verbetes acessados, eles não sentiram a necessidade de incluir outras informações, pois a superfície do texto apresentou conteúdos que, para esses participantes, satisfizeram o interesse inicial de leitura. Sobre isso, o participante 8 revelou que “as informações estavam coerentes no próprio texto e com os hyperlinks já apresentados”, o que o fez alcançar o seu objetivo informativo quanto ao texto. Assim, não foi necessário incluir novos hyperlinks e modificar os caminhos possíveis de leitura já construídos no texto.

Quanto ao participante 6, para ele, os hyperlinks já apresentados no hipertexto foram suficientes para a compreensão do conteúdo do texto, tendo em vista que se tratava de um assunto para o qual não havia necessidade de tantas informações adicionais, até mesmo por ser desconhecido a ele. Portanto, não viu a necessidade de acréscimos de hyperlinks para oportunizar outras compreensões leitoras. Por fim, o participante 10 ratifica a importância dos hyperlinks já existentes no texto, o que contribuiu para a ampliação do capital cultural dos leitores, ao apresentar elementos, para muitos, não tão acessíveis, tais como tradução do nome da personalidade, movimentos políticos que fundaram etc.

No entanto, ao ver do participante 10, esses elementos, por vezes, podem ser desnecessários para a atribuição de sentido ao texto, principalmente quando apresentam termos mais gerais, tais como corrupção, forças armadas, balança de pagamento etc., que pouco ampliam a temática do texto lido. Também, afirma que não acrescentaria mais hyperlinks ao texto. Com isso, compreendemos que, para esse participante, os hyperlinks serviram como elementos que ampliaram o seu percurso de leitura, mas que, nem sempre, se torna um caminho obrigatório para o leitor percorrer para o entendimento do texto.

No entanto, apesar de muitos participantes da pesquisa atestarem possuir familiaridade com a utilização dos hyperlinks, destacamos que a leitura do hipertexto pode gerar certas dificuldades no processo de produção de sentidos para o leitor ainda inexperiente, por não saber, por exemplo, quais links acessar, acrescentar no artefato lido ou não utilizar. Isso ocorre, como já discutido nesta dissertação na seção 3.1.1, devido à leitura na cultura digital apresentar características particulares, tais como a hipertextualidade (diversos caminhos de leitura a partir dos links), multissemiose (combinação de várias linguagens, de forma coerente), interatividade (interação com o texto pelo leitor), dinamicidade (alteração e expansão dos textos pelo leitor),

multimodalidade (diversidade de linguagens, de mídias e de modos de significar), alinearidade (escolha de caminhos de leitura pelo leitor) estruturadas a partir dos links: conectam e ampliam informações.

Ainda por essa perspectiva, Coscarelli e Ribeiro (2023) ratificam a complexidade de leitura do hipertexto, ao apresentarem certas demandas ao leitor, que ler o texto na cultura digital de uma maneira mais intensa e concreta, clicando, selecionando aonde ir, monitorando os percursos feitos e a fazer, lidando com menus e outras sinalizações de caminhos possíveis. Esses elementos, por certo, podem desfocar a atenção dos leitores.

Para amenizar o processo de distração leitora do hipertexto, Coscarelli (2008) propõe o domínio de padronizações, pois, segundo a autora, poderá ajudar os navegadores a lidarem melhor com as interfaces e as trilhas digitais, assim, eleger caminhos de leitura de forma mais autônoma e consciente. Mas para isso, é importante que esse navegador, em ambientes digitais, possa identificar ícones, memorizar rotinas de navegação e reconhecer a gramática da interface. Dessa forma, compreendemos que é natural ao navegador que ele realize buscas de hipertextos e promova seleções de conteúdos para, então, envolver-se na atividade de leitura do texto digital.

Ampliando as discussões, os participantes 11, licenciado em Biologia, e 15, licenciado em História, apresentaram as seguintes contribuições sobre essa discussão:

Como a proposta da plataforma é ser uma enciclopédia, o texto apresenta-se com hiperlinks, palavras-chave através de termos que os usuários podem querer pesquisar, no caso do texto em questão nomes de prêmios, localidades citadas e outras personalidades. Acredito que a Wikipédia é bem assertiva na inserção dos links através de hiperlinks (Participante 11).

Informações pessoais sobre a vida dos esportistas. Creio que esses hiperlinks não são tão úteis, pois acaba desfocando as principais informações (Participante 15).

Como observamos nas respostas dos participantes, o participante 11 destacou ser relevante a inserção de links em páginas, como a Wikipedia, por meio da proposta da atividade “Link com esportes”. Isso porque, como já ratificado neste estudo, os hiperlinks ampliam possibilidade de acesso e de elo entre os conteúdos já disponibilizados no texto e outros possíveis de serem lidos pelo leitor. No entanto, mesmo que reconheçamos a importância dos hiperlinks, também pactuamos com a ideia da participante 15, ao destacar que poderá existir escapes dos conteúdos do texto, devido à ampliação da navegação por esses links.

Essa dispersão do leitor pode se constituir no que categorizamos nesta dissertação de “paradoxo de semioses”, na medida em que defendemos que os hiperlinks apresentam informações relevantes que o texto principal, em alguns momentos, não dá conta, mas também ampliam tantas possibilidades de leitura, que pode gerar uma leitura dispersa, fragmentada e sem coerência para o leitor.

Portanto, ancorados em Coscarelli (1994), consideramos que o “bom leitor do hipertexto” é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecer relações entre as partes dele e relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Ao relacionar essas ações, importantes no processo de leitura do hipertexto, indagamos os participantes sobre qual poderia ser o resultado de incluir hiperlinks em um texto *online*.

Sobre tal pergunta, as respostas obtidas foram diversificadas, tais como as que apresentamos a seguir:

A possibilidade de fazer uma leitura mais ampliada sobre um determinado assunto, bem como de se oportunizar um processo colaborativo e interativo de construção de saberes. Permite que os leitores acessem informações da maneira que for mais significativa para eles, uma vez que podem escolher quais links acessar (Participante 10)

A inclusão de hiperlinks em um texto online pode ter vários resultados e benefícios, dependendo do contexto e do objetivo. Acesso a informações adicionais permitindo que os leitores acessem informações complementares ou detalhadas sobre um tópico específico. Isso enriquece a experiência de leitura, fornecendo aos leitores a oportunidade de aprofundar seu conhecimento (Participante 18)

Enriquece a leitura (Participante 21)

Como observamos nas respostas dos participantes, através da verificação e do refinamento (terceira etapa da análise de codificação netnográfica), compreendemos que os participantes reconhecem a importância de incluir hiperlinks em um texto digital. Como justificativa, a participante 10 revelou que a inserção desse mecanismo em um texto permite uma leitura mais ampliada sobre um determinado assunto, bem como oportuniza um processo colaborativo e interativo de construção de saberes. Ainda mais, a participante acrescentou que o hiperlink permite que os leitores acessem informações da maneira que for mais significativa para eles, uma vez que podem escolher quais links acessar.

Assim sendo, quando a participante aborda sobre a possibilidade de fazer uma leitura mais ampliada, acreditamos que tem a ver com a habilidade de navegar e localizar. Essas capacidades são muito relevantes para o leitor do hipertexto, pois, conforme Paiva (2016), trata-se de atividades de letramento digital distintas, mas que podem se complementar. Portanto, ao leitor do hipertexto, é necessário localizar informações relevantes no arranjo textual já formado por numeração e marcadores de páginas, índices, tópicos, títulos e subtítulos, mecanismos de busca, palavras-chave, hiperlinks, menus, abas, legendas, entre outros recursos comuns às culturas impressas e digitais.

Além do mais, esses leitores precisam ter conhecimento sobre o conteúdo, fazer inferências e estabelecer conexões entre partes do texto e, para isso, o conhecimento prévio é crucial. Considerando que “com mais informação sobre o tópico, os leitores podem construir uma representação mais rica do texto” (Coscarelli, 2016, p. 71). Ainda mais, a inserção de hiperlinks em um texto *online* permite que os leitores acessem informações da maneira que for mais significativa para eles, uma vez que podem escolher quais links acessar ou não, tornando, assim, a leitura do texto digital como uma atividade dinâmica, que se apresenta pela convergência de mídias e linguagens.

À luz dessas considerações, entendemos que os participantes agenciam as suas práticas de leitura na cultura digital de forma alienar, uma vez que os percursos são diversificados e variam de leitor para leitor, em função de seus interesses, objetivos e/ou finalidade de leitura. Para além disso, compreendemos que as rotas de leitura não são previamente planejadas, mas são construídas em função de cada leitura, cada texto e do contexto imediato.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do interesse de compreender de que maneira os estudantes do curso de especialização em Educação na Cultura Digital constituem-se como leitores do hipertexto digital, pois vivemos em um mundo povoado e marcado pela constante interação das pessoas com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essa constante interação, de certa maneira, acabou alterando de forma significativa a relação do ser humano com os modos de ler, navegar e escrever textos digitais.

Diante disso, tornou-se importante a formação de estudantes, desde a educação básica até o ensino superior, que apresentem habilidades para a leitura tanto de textos da cultura impressa quanto da cultura digital, pois trata-se de textos com culturas distintas, mas que se complementam. Assim, algumas habilidades da leitura de textos da cultura impressa, tais como conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, vão ser necessárias para a leitura de textos da cultura digital.

Ademais, na cultura digital, o processo de navegação permite um acesso mais rápido a informações, o que, por certo, pode estimular o leitor a ampliar o número de textos a serem lidos, a partir dos hiperlinks, além de oportunizar a leitura do mesmo texto mais de uma vez, contribuindo para a construção de múltiplos significados para os textos. No entanto, é possível, também, que os hiperlinks exerçam um papel de distração no processo de leitura no ambiente digital, o que poderá pouco contribuir para a ampliação da compreensão leitora.

Portanto, nesta pesquisa, trabalhamos com o hipertexto digital, considerando-o de forma crítica e problematizadora. Diante dessa opção, visualizamos que os leitores precisam, de forma constante, desenvolverem habilidades de letramento digital, no sentido de atender a características ensejadas para a interação com os hipertextos. Para isso, traçamos como um dos objetivos a) identificar o perfil leitor dos estudantes, participantes da pesquisa, na leitura de hipertextos digitais. Nesse sentido, a pesquisa nos revelou que esses participantes, estudantes do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, constituem-se como sujeitos hiperleitores, tendo em vista que reconhecem as características desses textos e as agenciam em seus modos de ler.

Nesse sentido, os participantes constroem suas próprias trilhas leitoras do hipertexto, ao considerarem a alinearidade, a interatividade, a multisssemiose, a dinamicidade, a multimodalidade, a fragmentariedade, a descentralização e os links característicos do

hipertexto. Essas características fazem do hipertexto digital uma forma de leitura interativa e flexível, adaptada às possibilidades oferecidas pelo ambiente digital. Entretanto, é necessária a construção de um perfil de leitor do hipertexto, de forma crítica. O hiperleitor crítico é aquele capaz de ler e navegar por interfaces digitais, localizar informações, selecionar conteúdos mais relevantes, entender a estrutura do conteúdo, saber utilizar os hiperlinks, menus, entre outros dispositivos. A habilidade de navegar, portanto, complementa a habilidade de leitura, contribuindo para uma compreensão mais completa e eficiente do conteúdo.

Quanto ao segundo objetivo específico, b) analisar como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a constituição como leitores do hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem, foi estudado a partir da interpretação do dispositivo de pesquisa, que se constituiu na realização de uma atividade do componente ECD003. A atividade, disponibilizada no Moodle, foi realizada em três etapas, conforme apresentadas a seguir: na primeira etapa, foi proposto aos estudantes que combinassem algumas personalidades aos esportes praticados por elas. Caso os estudantes não conhecessem alguma personalidade, foi sugerida a leitura sobre ela a partir da Wikipédia. Esta atividade não foi analisada nesta dissertação. Na segunda atividade, foi proposta a reflexão sobre o percurso de leitura realizado pelo estudante, a partir de questões problematizadoras que constavam no formulário.

As respostas obtidas nas questões dessa atividade nos levaram a refletir sobre a utilização de hiperlinks no processo de leitura de hipertextos, contribuindo para a ratificação das características dos perfis de leitores na cultura digital. Sobre isso, percebemos a reverberação de duas unidades de registro, a saber: a) a utilização de hiperlinks como ampliação das informações dos hipertextos e b) a utilização de hiperlinks como elemento que causa distração durante a leitura do hipertexto.

Quanto à utilização dos hiperlinks como um modo para a ampliação das informações que constam no hipertexto, os participantes revelaram que eles são fundamentais, pois permitem que os leitores acessem informações complementares ou detalhadas sobre tópicos específicos, enriquecendo suas experiências de leitura; contribuem às possibilidades de leitura mais ampliada sobre um determinado assunto, por meio de um processo colaborativo e interativo de construção de conhecimento; facilitam a navegação entre diferentes páginas e conteúdos; personaliza os percursos de leitura, permitindo que o leitor adapte a leitura de acordo com seus interesses e objetivos.

No entanto, em relação à utilização de hiperlinks como elemento que causa distração durante a leitura do hipertexto, a pesquisa nos apresentou que, embora muito importantes no contexto do hipertexto, é possível que eles interrompam o fluxo de leitura, levando o leitor a sair do texto principal para explorar outras páginas, o que pode dificultar a compreensão contínua do conteúdo; sobrecarrega o leitor de informações adicionais, resultando na distração desse leitor em relação ao conteúdo principal do texto; desvia a atenção do leitor para tópicos nem sempre relacionados ao objetivo inicial da leitura.

Dessa forma, defendemos nesta dissertação que o leitor crítico do hipertexto deve, por certo, desenvolver táticas para minimizar esse efeito de dispersão da leitura do hipertexto, tais como realizar seleção consciente de hiperlinks, ao clicar apenas nos links que realmente serão relevantes para os objetivos de leitura; marcar os links que parecem mais importantes para a ampliação dos sentidos dos textos, para revista-los, posteriormente; e certificar-se que as páginas vinculadas aos textos, por meio dos links, são confiáveis e relevantes para o processo de leitura.

Ao apresentarmos essas táticas, nos alinhamos ao que defende Coscarelli (2017, p. 69), quando sugere o uso do monitoramento dos hiperlinks. O monitoramento, de acordo com a autora, é uma tática que vai ajudar o leitor a escolher, conscientemente, seus caminhos e a avaliar a compreensão dos vários textos que opta por ler. Essa capacidade de identificar e de seguir caminhos adequados e bem-sucedidos no hiperespaço é uma importante tática de leitura na internet. Além disso, a autora destaca que a navegação, em si, é uma tarefa difícil, pois exige que o leitor mantenha o foco de atenção em seus objetivos, em um ambiente com muitos atrativos e distrações.

Diante dessas considerações, compreendemos que o agenciamento de leitura de hipertextos, propostos pelos estudantes, participantes da pesquisa, é alienar, uma vez que certos participantes dialogam com elementos característicos da hipertextualidade, transitando em nós diferentes, na intenção de encontrar a informação procurada, em função de seus objetivos e interesses de leitura. Além do mais, outro aspecto que destacamos nesta pesquisa foi em relação ao conhecimento dos participantes de elementos que fazem parte da cultura digital, tais como as abas, menus, telas, mouses, links, símbolos, ícones, entre outros. O conhecimento desses elementos e suas funções é muito importante, pois quando isso ocorre, os participantes conseguem compreender elementos que, à vista de um leitor incipiente das telas, não seria bem compreendido.

Após elencarmos os objetivos, nos desafiamos ao exercício de verificação se a questão de pesquisa apresentada nesta dissertação – como as habilidades de leitura hipertextual em ambiente digital oportunizam a formação de leitores hipertextuais de estudantes da modalidade EaD? – foi respondida, mesmo que por um devir. Assim, com base nas constatações já apresentadas durante todo este estudo, afirmamos que a formação de leitores hipertextuais deve levar em conta características específicas que diferenciam a leitura de textos digitais da leitura de textos impressos. Apresentamos aqui alguns pontos importantes que foram considerados sobre essa questão, a saber:

- a) Não linearidade – diferentemente dos textos impressos que, geralmente, seguem uma estrutura mais linear, os hipertextos digitais permitem que o leitor navegue de forma alinear, escolhendo seu próprio caminho através de links e conexões.
- b) Interatividade – o hipertexto digital é interativo, permitindo que o leitor clique em links, explore diferentes seções e acesse informações adicionais, tornando a leitura uma experiência mais dinâmica e, por vezes, mais envolvente.
- c) Personalização da leitura – o leitor do hipertexto pode personalizar sua experiência de leitura, escolhendo a(s) trilha(s) a seguir e quais informações explorar, de acordo com seus interesses específicos.

Por fim, mesmo considerando que os participantes da pesquisa são leitores críticos dos hipertextos, também evidenciamos desafios para esse tipo de leitura, destacando, principalmente, a distração do leitor, devido à presença de hiperlinks na superfície do texto digital, o que pode interromper o fluxo de leitura e desviar a atenção do leitor; e a sobrecarga de informações disponíveis nos ambientes virtuais, o que, às vezes, dificulta a seleção e a organização das mesmas pelo leitor.

Por isso, ao compreendermos como são agenciadas as habilidades de leitura do hipertexto pelos participantes da pesquisa, ratificamos que estes constroem, a todo momento, táticas leitoras emancipatórias: manter o foco no conteúdo principal do hipertexto; avaliar criticamente a credibilidade e a relevâncias das fontes hiperlinkadas; e organizar as informações por meio de marcadores de referência.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa apresenta grande relevância para o meio acadêmico, educacional e social, pois discute aspectos que fazem parte de uma agenda que interessa às instituições educativas, principalmente, em relação à formação de leitores na cultura digital. No entanto, compreendemos que a formação do leitor do hipertexto se constitua um

desafio para qualquer instância educativa, tanto no Brasil que, em 2025, aprovou o projeto de Lei 4932/2024, que limita o uso de celulares nas escolas e, assim, reduz as possibilidades de um trabalho crítico, pelo professor, na formação de hiperleitores, quanto em Moçambique, país com pouco acesso às TDIC e, conseqüentemente, sem um projeto educativo para a formação desse leitor.

Além do mais, consideramos que existe muito a ser explorado sobre essa temática, a partir de estudos realizados por outros pesquisadores, a exemplo deste, que se realizou como movimento de ampliação da dissertação intitulada “Multiletramentos, hipertextos e práticas textuais em cursos de Formação Continuada na EaD”, de autoria da mestra Elaine Anjos dos Santos Beserra, defendida em 2024, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Por isso, pretendemos produzir artigos científicos, capítulos de livros, bem como apresentar os resultados deste estudo em eventos nacionais e internacionais, de modo a divulgar a pesquisa em diversas comunidades acadêmicas. Além disso, ainda temos o interesse em prosseguir estudando sobre o mesmo objeto, a partir de outras referencialidades, agora no Doutorado, possibilitado pela aprovação no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, em 2025, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), agora sob a orientação do prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro.

De forma particular, portanto, ao observarmos os resultados deste estudo e as implicações pessoais que se reverberam em mim, compreendo que elas foram significativas, posto que me ajudaram a compreender, de uma forma geral, aspectos relacionados com as práticas de leitura na cultura digital que partiram de uma compreensão iniciada em Moçambique, país de minha origem, com a minha experiência pessoal, familiar e acadêmica (no nível de graduação), até o Brasil, país de realização do mestrado e continuidade, agora, do Doutorado.

REFERÊNCIAS

BASSO, Maria Aparecida José. **Pedagogia digital na convergência do suporte “e” da educação**: Uma proposta de modelo para logística de negócios sob demanda (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

BENKLER, Yochai. **The Wealth of Networks**: How Social Production Transforms Markets and Freedom. New Haven e Londres: Yale University Press, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/abs>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BESERRA, Elaine Anjos dos Santos. **Multiletramentos, hipertextos e práticas textuais em curso de formação continuada na EaD**. Orientador: Úrsula Cunha Anecleto. 2024. 112 f. v. 1, Dissertação (Mestrado) - Curso de Programas de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1660>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAGANÇA, Marcela. Langa. Lacerda. BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 1, p. 3 - 12, 6 abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br> . Acesso em: 12 de mai. 2024.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 2004.

BRITT, Mary Anne.; GOLDMAN, S.; ROUET, J. F. **Reading – from words to multiple texts**. New York: Routledge, 2012.

CAMPOS, Bruno Indalencio; BRAVIANO, Gilson. Infográficos como elementos de estímulo à leitura de artigos na Revista Brasileira de Expressão Gráfica. **Revista Brasileira de Expressão Gráfica**. Vol. 3, No. 1, 2015. ISSN 2318-7492. Disponível em: <https://rbeg.net/index.php/rbeg/article/view/30>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 6 ed.; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Monica Magalhães.; OLIVEIRA, R. (2019). O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da linguística textual. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras de Passo Fundo*, v. 15, n. 1, pp. 8-23.

KNOBEL, Michele.; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. London: Routledge. 2007.

CASTRO, Vânia Carvalho. Navegação e leitura de hipertexto digital e impresso. **Signo**, v. 38, p. 146-163, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br>. Acesso em 24 de fev. 2025.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Brasília: Imprensa Nacional-Casa da Moeda: 2005, p. 17-30.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, v. 1, p. 12, 1990.

COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br>. Acesso em: 12 de mai. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016. cap. 4. p. 61-80.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. *In*: **Littera**: linguística e literatura. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAES, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br>.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ens. Tecnol.** R., Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017. Disponível em: [4https://periodicos.utfpr.edu.br](https://periodicos.utfpr.edu.br). Acesso em: 24 de fev. 2025.

CRESWELL, John Uwe. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALMASO, Silvana Copetti, MIELNICZUK, Luciana Pellin. **Hipertexto e linkagem**: apontamentos sobre aspectos constituintes de uma linguagem digital. s/d. p. 237-257. Site: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2343/browse?type=advisor&value=Mielniczuk%2C+Luciana+Pellin>. Disponível em 12 de mai. 2024.

DE LIMA-NETO, Vicente. **Meme é gênero?** questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(59.3): 2246-2277, set./dez. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br>.

DIAS, Maria Helena Pereira. **Hipertexto**: Outra Dimensão para o Texto, outro Olhar para a Educação. In: ANPED, 2004, Caxambu. Anais da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Site: <https://anais.anped.org.br/biblioteca/item/hipertexto-outra-dimensao-para-o-texto-outro-olhar-para-educacao>. Acesso em: 12 de mai. 2024.

DIONÍSIO, Ângela. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas: Kaygangue, 2005.

DIONÍSIO, Ângela. Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir. Mario. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 2011.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Barcelona: Lumen, 1982.

FLICK, Uwe. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Costa, J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAME CYBERPUNK. Disponível em: Cyberpunk 2077 clears 25m sales and Phantom Liberty hits 3m in its first week.

GARCÍA, López Xosé; LÓPEZ, Marita Otero. **La consolidación de la voz del ciudadano**. La Coruña: Netbiblo, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/83557233.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

GOMES, Juliana Santiago; FILHO, Urbano Cavalcante. Leitura e Formação do Sujeito Leitor na era digital. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas - TO - v.10, n.11, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7792>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

GOVERNO FEDERAL DO BRASIL. **Convergência de mídias**. Universidade Federal do Amapá. Mídias na Educação, s/d. Disponível em: <https://www2.unifap.br>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.poslin.letras>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

HTML: <https://www.godaddy.com/resources/br/artigos/o-que-e-html-e-para-que-serve>

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tania; BECKER, P. (orgs). **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 27-68.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas (S.P.): Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore. Villaça. TRAVAGLIA. Luis Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LANDOW, Gorge (org). **Hypertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: The Johns Hopkins, 1992.

LAZAROTTO, Fátima Cristina Durante. **Novas habilidades para novos leitores?:** aspectos da leitura nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26553>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

LEÃO, Lúcia. **O labirinto da hipermídia**: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LEMO, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa, s/d.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Bleiser Santos de. **Práticas de leitura e ensino de língua inglesa**: o trabalho com gêneros discursivos verbais no PROEJA. 46 f. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEFS_4fffc2f70fa9bc30d847f07211db78ec. Acesso em: 10 de jul. 2024.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 49-63. Disponível em:

<www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13>. Disponível em: <https://www.anpof.org.br>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

MAGNONI, Antônio Francisco, Miranda. **Convergência midiática e cultura participativa: possíveis interações entre novas tecnologias e agentes sociais no campo da comunicação**. São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 185-198, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, p. 181-612, 30 mai. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

MEYER, Antonia Izabel da Silva. Hipertextos e Gêneros Digitais: Conceitos e características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 15, pp. 87-108. Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/>. Acesso em: 11 de jul. 2024.

NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura nas interfaces gráficas de computador: compreendendo a gramática da interface**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1138M.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

POSSENTI, Sírío. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL - **Modalidade a distância**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Belo Horizonte: Editora, MG, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada: Ensino de Português**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. Parábola Editorial. São Paulo. 2019.

ROUET, Jean-François; LEVONEN, Jarmo.; DILLON, Andrew; SPIRO, Rand. **Hypertext and cognition**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

SALAVERRÍA, Ramón. **Redacción periodística en internet**. Pamplona; EUNSA, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à Cibercultura**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2004.

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

SANTOS, Nádson Araújo dos. **Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos**. 2022. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/12345>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

SILVA, Maria Jeane Souza de Jesus; SANTANA, Neidson Dionísio Freitas de; ANECLETO, Úrsula Cunha. Letramento Digital Crítico e Formação do Leitor na Cultura Digital: algumas considerações. **Hipertextus Revista Digital**. v.20, Julho, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/hipertextus/article/view/247989>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

SILVA, Maria Jeane; DIAS, Geisa Araújo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Gênero meme e formação do hiperleitor por meio da sequência didática interativa. **Revista docência e cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 81, pág. 143-160, dezembro de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. Perspectivas Derredianas e Linguagem Digital: aproximações. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MÓR, Walkyria Monte. (Org.). **Construções de Sentido e**

Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB UEFS. Moodle. Feira de Santana: UEFS, 2023. Disponível em: <http://moodle3.uefs.br/course/view.php?id=895>. Acesso em: 9 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução 133/2022, de 21 de dezembro de 2022. Implementa a estrutura curricular do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital - Modalidade a Distância. Feira de Santana: Consepe, 2022.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem, In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN. José Manuel (Orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. TV E Brasil, Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2005.

VAN DAL, Jorge Luiz Garcia. **Convergência de Mídias:** o receptor como protagonista do Processo Comunicacional. 9.º Interprogramas de Mestrado. Faculdade Cásper Líbero, s/d.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

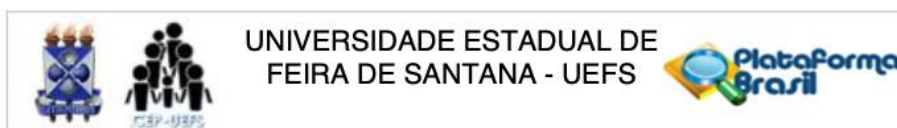
SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

PAJARES TOSCA, Susana. **Literatura digital:** el paradigma hipertextual. Cáceres, Espanha: Universidad de Extremadura, 2004.

PAIVA, Francis Arthuso. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016. cap. 3. p. 43-58.

YIN, Robert K. O que é pesquisa qualitativa – e por que você cogitaria fazer este tipo de pesquisa. In: YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 3-21.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL NA CULTURA DIGITAL POR ESTUDANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA EAD

Pesquisador: Arcedes José Manuel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82741224.3.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Feira de Santana
Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.359.061

Apresentação do Projeto:

parecer de segunda avaliação da pesquisa PRÁTICAS DE LEITURA HIPERTEXTUAL NA CULTURA DIGITAL POR ESTUDANTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA EAD. Pesquisador Responsável: Arcedes José Manuel. CAAE: 82741224.3.0000.0053

Objetivo da Pesquisa:

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.1.1 OBJETIVO GERAL

analisar de que maneira os estudantes do curso de especialização em Educação na Cultura Digital constituem-se como leitores do texto digital.

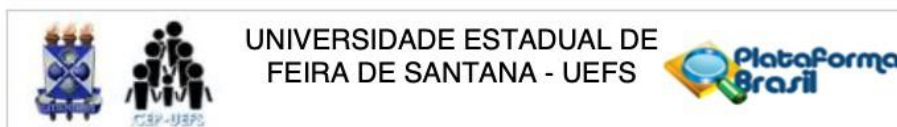
1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

¿ Identificar o perfil leitor dos estudantes, participantes da pesquisa, na leitura de hipertextos;

¿ Descrever os percursos de leitura de hipertextos propostos pelos estudantes, participantes da pesquisa e;

¿ Analisar como os estudantes agenciam as práticas de leitura para a sua constituição como leitores do hipertexto em ambiente virtual de aprendizagem.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.061

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

segue como anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ver conclusão

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ver conclusão

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

situação do protocolo: aprovado

Análise do documento RESPOSTA_DAS_PENDENCIAS.pdf:

As pendências sinalizadas foram atendidas

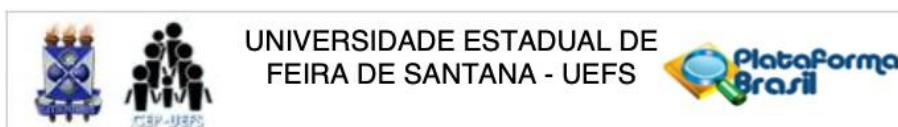
Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e 510/2016 e da norma operacional 001/2013. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12 e Cap II da Res 510/2016. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e 510/2016, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2234423.pdf	21/11/2024 00:46:07		Aceito
Outros	RESPOSTA_DAS_PENDENCIAS.pdf	21/11/2024 00:45:47	Arcedes José Manuel	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.pdf	21/11/2024 00:45:23	Arcedes José Manuel	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_ATUALIZADO.pdf	21/11/2024 00:45:06	Arcedes José Manuel	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 7.359.061

Investigador	PROJETO_ATUALIZADO.pdf	21/11/2024 00:45:06	Arcedes José Manuel	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_RECOLHA_DE_D ADOS.pdf	21/11/2024 00:44:31	Arcedes José Manuel	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	08/11/2024 17:46:56	Arcedes José Manuel	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/11/2024 17:36:06	Arcedes José Manuel	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ONLINE.pdf	29/08/2024 08:01:16	Arcedes José Manuel	Aceito
Outros	DECLARACAO_RECOLHA.pdf	26/08/2024 11:07:28	Arcedes José Manuel	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_EXPLICITA.pdf	26/08/2024 11:05:28	Arcedes José Manuel	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_ATUALIZADO.pdf	26/08/2024 11:03:24	Arcedes José Manuel	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO.pdf	10/08/2024 09:51:25	Arcedes José Manuel	Aceito
Outros	CARTA.pdf	10/08/2024 09:49:25	Arcedes José Manuel	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	10/08/2024 09:48:51	Arcedes José Manuel	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 04 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br