



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Viviane da Silva Santos

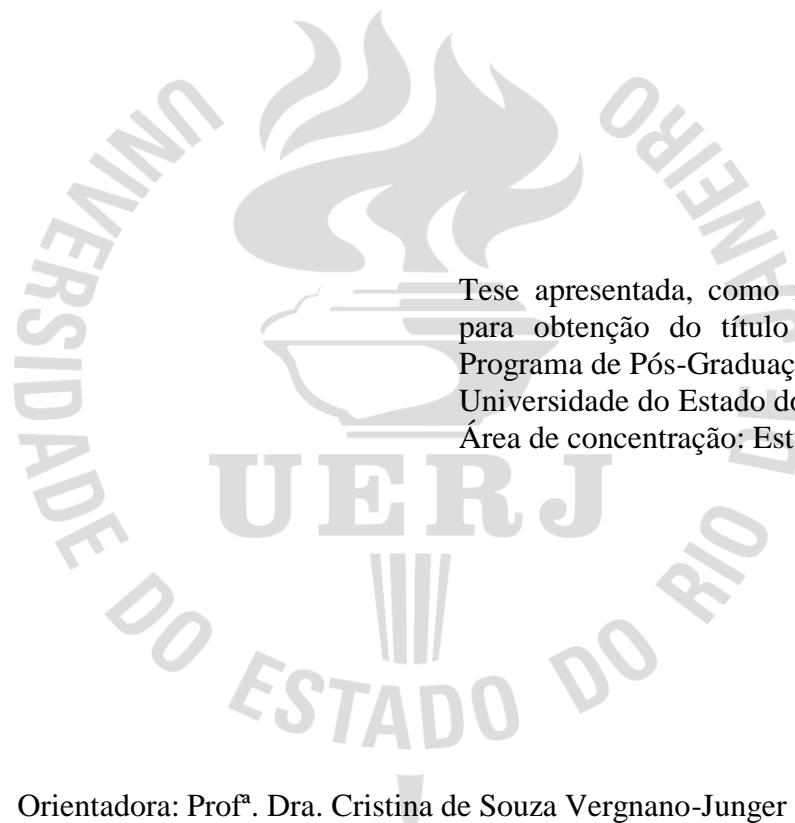
Leitura de Gênero Textual em meio digital: a categoria de “Imigrante Digital”, analisada através da compreensão do gênero Hiperficção exploratória

Rio de Janeiro

2021

Viviane da Silva Santos

**Leitura de Gênero Textual em meio digital: a categoria de “Imigrante Digital”,
analisada através da compreensão do gênero Hiperficção exploratória**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cristina de Souza Vergnano-Junger

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S237	<p>Santos, Viviane da Silva. Leitura de gênero textual em meio digital: a categoria “imigrante digital”, analisada através da compreensão do gênero hiperficção exploratória / Viviane da Silva Santos. – 2021. 196 f. : il.</p> <p>Orientadora: Cristina de Souza Vergnano-Junger. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Leitura - Teses. 2. Mídia digital - Teses. 3. Ficção – Teses. 4. Letramento digital - Teses. 5. Literatura digital – Teses. 6. Literatura e tecnologia – Teses. I. Junger, Cristina de Souza Vergnano II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 028:6</p>
------	--

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Viviane da Silva Santos

**Leitura de Gênero Textual em meio digital: a categoria de “Imigrante Digital”,
analisada através da compreensão do gênero Hiperficção exploratória**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 30 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Cristina de Souza Vergnano-Junger (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Janaina da Silva Cardoso
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Angela Marina Chaves Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof^a. Dra. Andrea Galvão de Carvalho
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às forças mais celestiais que me guiam e me guardam em sua infinita misericórdia. A natureza e a essência dos seres iluminados que me permitiram levantar após os tombos da vida. Dedico este trabalho a minha criança interior que brincava de professora e queria ensinar para mudar o mundo. Gostaria de voltar ao passado e dizer para essa criança: - Tenha calma, você vai conseguir! Dedico aos meus alunos, guerreiros da escola pública, que me provam todos os dias que devemos perseverar, mesmo em tempos tão sombrios. Dedico também às vítimas deste cenário atual em que vivemos. Não dá para esquecer o fato de que este trabalho se concretizou em um dos momentos mais complicados em que eu presenciei, uma pandemia. E por estarem lutando bravamente, dedico aos professores, que se reinventaram, não pararam, e seguem firmes na luta, mesmo em tempos tão sombrios, seja de pandemia ou de desvalorização.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu agradeço às pedras do meu caminho, todas vocês passaram e eu passarinhei, voei. Foi uma longa estrada por um vale de lágrimas, mas eu sou capoeirista, aprendi primeiro a levantar das quedas, pois sabia que todos podemos cair. Nesta labuta, peleja de uma jovem sonhadora que tem um relacionamento íntimo, puro e verdadeiro com a educação, estiveram ao meu lado, deram-me a mão e não soltaram, os meus pais, meu irmão, meu companheiro.

Esse agradecimento vai para minha mãe, a sabedoria ancestral e matriarcal, Sidiclei, nordestina, guerreira, Doutora em sabedoria da vida e ciências da sobrevivência. Agradeço ao meu pai, Jessé, minha base, meu alicerce, Mestre em resoluções cotidianas. Agradeço ao meu irmão, uma inspiração em minha vida, Mestre da Física e Doutor em afagos tranquilizantes e palavras doces. Agradeço ao meu companheiro de jornada, Pedro, que junto comigo desde a graduação, tornou-se professor, linguista por tabela, de tanto me ouvir explicar conceitos, compartilhar ideias, explicar meus pensamentos, dar atenção quando eu estava cabisbaixa, perdida em meus pensamentos.

Estou cercada de pessoas cujo conhecimento não acadêmico foi fundamental nesta trajetória, pessoas cuja sabedoria domina o excesso de informação e as palavras preencheram todos os vazios nos momentos de intensa improdutividade, desconsolo, medo...

Agradeço a oportunidade e sensibilidade de minha orientadora Cristina Vergnano, principalmente por acreditar que tudo isso, hoje, neste texto, seria possível. Acreditou, muitas vezes, muito mais que eu mesma. Deu-me a mão e não largou em um dos momentos mais difíceis, não o Doutorado, mas o vazio da perda da saúde mental, prontamente estabelecida.

Agradeço à instituição, UERJ, e a todos os seus profissionais, assim como à sensibilidade comigo.

Agradeço às pessoas, que atuaram como participantes e colaboradores nesta pesquisa. Por doarem um pouco de tempo para fomentar uma pesquisa para a educação, por terem empatia com o pesquisador, em tempos tão complicados.

Agradeço à medicina, aos médicos que se dedicam aos cuidados em saúde mental, eu não teria chegado aqui sem esse suporte.

O céu de repente anuviou
E o vento agitou as ondas do mar
E o que o temporal levou
Foi tudo que deu pra guardar
Só Deus sabe o quanto se labutou
Custou, mas depois veio a bonança
E agora é hora de agradecer
Pois quando tudo se perdeu
E a sorte desapareceu
Abaixo de Deus só ficou você
(...)

Quando a gira girou, ninguém suportou
Só você ficou, não me abandonou
Quando o vento parou e a água baixou
Eu tive a certeza do seu amor

Claudio Andre Guimaraes/Serginho Meriti

RESUMO

SANTOS, Viviane da Silva. *Leitura de gênero textual em meio digital: a categoria de “imigrante digital”*, analisada através da compreensão do gênero hiperficção exploratória. 2021. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O meio digital é concebido como um novo ambiente de interação, de práticas sociais que, ao serem virtualizadas, se ressignificam, como a leitura e os gêneros textuais do meio impresso, que passam a se estruturar e ganhar novos significados no meio digital. Assumimos a leitura como um processo sociocognitivo, à luz dos pressupostos teóricos de Koch; Cunha (2005), Marcuschi (2008) e Vergnano-Junger (2010). Apoiamo-nos, também, em Marcuschi (2005) para gêneros digitais. Nossa pesquisa centra-se no gênero digital hiperficção exploratória (ALONSO, 2011) e (SANTOS, 2014). A compreensão de hiperficção exige dos leitores ações de reconhecimento do meio em que está inserida, assim trabalhamos com os conceitos de letramento digital de Coscarelli (2005) e Ribeiro (2013), multiletramentos de Buzato (2012), Rojo (2015), Cope e Kalantzis (2009) e novos letramentos de Knobel e Lankshear (2007) como prática social heterogênea e complexa de letramentos. Destarte, uma reflexão que envolve compreensão leitora de hiperficcões e letramento nos permite problematizar o conceito de Imigrante digital (ID) de Prensky (2001) pelo viés da leitura em meio digital. Esta pesquisa objetiva analisar a compreensão leitora do gênero do meio digital, hiperficção, por professores que se inserem na categoria de imigrante digital, e avaliar, a partir da análise do cruzamento de dados, quais são os fatores responsáveis para uma recategorização do que se pode considerar como ID. Além disso, buscamos mapear as práticas leitoras prévias dos sujeitos, descrever o processo de compreensão da hiperficção, detectar as estratégias de leitura utilizadas por imigrantes, retratar as concepções de leitura emergentes dos dados analisados e balizar a influência da categorização de Prensky (2001) para a compreensão da hiperficção. A metodologia utilizou instrumentos de coleta como: questionário de sondagem, protocolo de leitura monitorada e entrevista semiestruturada. Possui caráter qualitativo, exploratório, por meio de triangulação e cruzamento de dados para análise dos dados emergentes do questionário de sondagem, protocolo de leitura monitorada e entrevista semiestruturada, à luz das teorias supracitadas. Assim, a pesquisa envolve, como sujeitos informantes, oito professores formados em Letras, considerados, na realidade brasileira, ID. Foram selecionados em dois grupos etários (entre 25 e 35 anos e 36 e 60 anos) e por maior ou menor habilidade, manuseio e frequência no meio digital. Os resultados da coleta foram comparados e indicam que um dos fatores determinantes para a leitura de hiperficção em meio digital é o nível de letramento. A categoria de ID é uma categoria não estática em suas características, pois cada imigrante carrega suas próprias experiências tecnológicas, que refletem em sua atuação em meio digital. Assim o fator etário não é o que define um imigrante, mas suas relações com o meio digital e seu nível de letramento e motivação. A pesquisa é inédita e relevante para o papel social da compreensão leitora de gênero do meio digital, já que circulam e fazem parte de usos da linguagem. A hiperficção, sendo um gênero literário, também pode emergir como ferramenta educacional. A pesquisa é importante pela compreensão de fenômenos que envolvem educação e ensino, como base para o seu aprimoramento.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Hiperficção. Imigrantes Digitais.

RESUMEN

SANTOS, Viviane da Silva. *La lectura de género textual en medio digital: la categoría de “inmigrante digital”*, analizada a través de la comprensión del género hiperficción exploratoria. 2021. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

El medio digital es un nuevo entorno de interacción, de prácticas sociales que, al virtualizarse, dan un nuevo significado a sí mismas, como la lectura y los géneros textuales del medio impreso, que comienzan a estructurarse y a adquirir nuevos significados en el medio digital. Asumimos la lectura como un proceso sociocognitivo, a la luz de Koch; Cunha (2005), Marcuschi (2008) y Vergnano-Junger (2010). También utilizamos en Marcuschi (2005) para los géneros digitales. Nuestra investigación se centra en el género digital de hiperficción explorativa (ALONSO, 2011) y (SANTOS, 2014). Entender la hiperficción requiere acciones de los lectores para reconocer el entorno en el que se inserta, así que trabajamos con los conceptos de literacidad digital de Coscarelli (2005) y Ribeiro (2013), multiliteracidad de Buzato (2012), Rojo (2015), Cope y Kalantzis (2009) y las nuevas literacidades de Knobel y Lankshear (2007) como una práctica social heterogénea y compleja de las literacidades. Así, una reflexión que involucra la comprensión lectora de las hiperficciones y la literacidad nos permite problematizar el concepto de Inmigrante Digital (ID) de Prensky (2001) a través de la lectura en los medios digitales. Esta investigación objetiva analizar la comprensión lectora de la hiperficción, por parte de los docentes que entran en la categoría de ID, y evaluar, a partir del análisis del cruce de datos, qué factores son responsables de una recategorización de lo que puede ser considerado como ID. Además, se buscó mapear las prácticas lectoras previas de los sujetos, describir el proceso de comprensión de la hiperficción, detectar las estrategias lectoras utilizadas por los inmigrantes, retratar las concepciones lectoras que emergen de los datos analizados y marcar la influencia de la categorización de Prensky (2001) para la comprensión de hiperficción. La metodología utilizó instrumentos de recolección como: cuestionario de encuesta, protocolo de lectura monitoreada y entrevista semiestructurada. Tiene un carácter cualitativo, exploratorio, mediante triangulación y cruce de datos para el análisis de los datos emergentes. Así, la investigación involucra ocho profesores graduados en Letras, considerados, en la realidad brasileña, como ID. Fueron seleccionados en dos grupos de edad (entre 25 y 35 años y 36 y 60 años) y por mayor o menor destreza, manejo y frecuencia en el medio digital. Los resultados indican que uno de los factores determinantes para la lectura de hiperficción en medios digitales es el nivel de literacidad. La categoría ID no es estática en sus características, ya que cada inmigrante aporta sus propias experiencias tecnológicas, que reflejan su desempeño en los medios digitales. Así, la edad no es lo que define a un inmigrante, sino su relación con el entorno digital y su nivel de literacidad y motivación. La investigación es inédita y relevante para el rol social de la comprensión lectora de género en el medio digital, pues ya circula y forma parte de los usos del lenguaje. Se puede sugerir la hiperficción como una herramienta educativa. La investigación es importante para comprender los fenómenos que involucran la educación y la docencia, como base para su mejora.

Palabras clave: Comprensión lectora. Hiperficción. Inmigrantes digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Os dois “multis” do Letramento	43
Figura 2 –	Esquema de habilidades necessárias para leitura de hiperficção exploratória.....	63
Figura 3 –	Esquema metodológico de fases da pesquisa.....	72
Figura 4 –	Esquema dos critérios de busca.....	74
Figura 5 –	Esquema da análise entre sujeitos.....	84
Figura 6 –	Esquema dos grupos de sujeitos participantes da pesquisa.....	85
Figura 7 –	Cruzamento 1 de dados e observações.....	133
Figura 8 –	Cruzamento 2 de dados e observações.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Segmentos de ensino de atuação dos participantes.....	88
Gráfico 2 –	Meios de acesso à internet dos participantes.....	89
Gráfico 3 –	Local de acesso à internet dos participantes.....	90
Gráfico 4 –	Frequência (vezes) por dia de uso da internet pelos participantes.....	91
Gráfico 5 –	Frequência (horas) de acesso à internet por dia pelos participantes.....	91
Gráfico 6 –	Atividades em meio digital dos participantes.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Mapeamento quantitativo dos trabalhos da base bibliográfica da tese.....	74
Quadro 2 –	Critérios para seleção dos sujeitos	75
Quadro 3 –	Assertivas baseadas nas categorias de Imigrantes e Nativos digitais.....	76
Quadro 4 –	Gradação usada no questionário baseada numa escala de Likert de 5 pontos.....	77
Quadro 5 –	Estruturação da entrevista.....	80
Quadro 6 –	Grupos de sujeitos selecionados para a leitura monitorada	87
Quadro 7 –	Observações a respeito dos sujeitos com base na frequência de interação e uso do meio virtual.....	93
Quadro 8 –	Respostas às assertivas dos perfis de imigrante e nativo digital	94
Quadro 9 –	Respostas às assertivas segundo o perfil dos participantes	95
Quadro 10 –	Tempo de leitura dos sujeitos da hiperficção <i>Vai, vai balão!</i>	97
Quadro 11 –	Descrição das ações dos sujeitos durante a leitura monitorada.....	98
Quadro 12 –	Expectativas: objetivos e hipóteses de leitura dos participantes.....	102
Quadro 13 –	Opinião do Sujeitos sobre a cor de fundo da Hiperficção <i>Vai, vai, Balão!</i>	105
Quadro 14 –	Relação dos participantes com os elementos multimodais do texto lido .	107
Quadro 15 –	Recursos, programas e equipamentos usados pelos participantes durante a leitura	108
Quadro 16 –	Conhecimentos usados pelos participantes para alcançar os objetivos de leitura	109
Quadro 17 –	Organização da leitura dos participantes.....	110

Quadro 18 –	Fatores de auxílio para a leitura apontados pelos participantes	111
Quadro 19 –	Necessidade dos participantes de apoio do papel ou de material impresso durante a leitura	113
Quadro 20 –	Outros aspectos de atividade leitora apontados pelos participantes.....	115

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O IMIGRANTE DIGITAL: PERSPECTIVAS DIANTE DAS PESQUISAS DOS ÚLTIMOS 5 ANOS.....	20
1.1	Recentes produções científicas e visões sobre imigrantes.....	20
1.2	As recentes visões de Prensky – mudanças ao longo do tempo.....	32
2	LETRAMENTOS, UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E ATUAL: PRINCIPAIS CONCEPÇÕES.....	37
2.1	Novos estudos do Letramento.....	38
2.2	Pedagogia dos Multiletramentos.....	41
2.3	Novos Letramentos.....	44
2.4	Os Letramentos Digitais em foco.....	45
3	LEITURA EM MEIO DIGITAL E HIPERFICÇÃO.....	49
3.1	Leitura e leitor de gênero digital.....	50
3.2	Leitura em meio digital: questionamentos contemporâneos.....	54
3.3	O gênero hiperficção exploratória e a leitura em meio digital.....	58
3.3.1	<u>Tipos de Hiperficção.....</u>	59
3.3.2	<u>Leitura de hiperficção exploratória, habilidades e estratégias</u>	61
4	METODOLOGIA.....	66
4.1	Hipótese.....	69
4.2	Objetivos.....	70
4.2.1	<u>Geral.....</u>	70
4.2.2	<u>Específicos.....</u>	70
4.3	Natureza do estudo e etapas.....	71
4.4	O estado da arte.....	73

4.5	Questionário de seleção do sujeito.....	75
4.6	Leitura Monitorada.....	78
4.7	Entrevista Semiestruturada.....	79
4.8	Crítérios de Análise de Dados.....	82
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS COLETAS DE DADOS.....	85
5.1	Questionário de sondagem e leitura monitorada: comparando as atitudes.....	88
5.1.1	<u>As assertivas do questionário de sondagem.....</u>	93
5.1.2	<u>Questionário de leitura e leitura monitorada.....</u>	96
5.2	Leitura monitorada: protocolo de leitura e gravação.....	101
5.3	Leitura monitorada e entrevista.....	116
5.4	Cruzamento de dados e observações.....	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÕES.....	136
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – Instrumento 1 de geração de dados: questionário.....	150
	APÊNDICE B – Protocolo de leitura.....	155
	APÊNDICE C – Protocolo de segurança para coleta de dados – 2ª fase.....	159
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido - Questionário.....	161
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – leitura monitorada.....	163
	APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista...	165
	APÊNDICE G – Instrumento de geração de dados: perguntas/roteiro de entrevista semiestruturada.....	167
	APÊNDICE H – Transcrição das entrevistas semiestruturadas.....	169

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as questões referentes às tecnologias têm tido grande importância entre os debates nas diversas áreas do conhecimento enquanto prática sociocultural, visto que as tecnologias passaram a fazer parte do cenário social e educacional cotidiano. O mundo globalizado está conectado em uma rede de informações e interações no ciberespaço, para a qual os aparatos tecnológicos estão se tornando cada vez mais essenciais. O ciberespaço é um conjunto de múltiplos espaços mediados por interfaces digitais que simulam o ambiente do mundo físico em seus diversos aspectos, o qual tem sido vivenciado ao longo da história. Ademais, estabelece e vem estabelecendo contextos e práticas com originalidade e inovação (SANTOS, 2014). Assim, a Internet faz parte do construto de suporte e viabiliza, tecnicamente, que haja conexões, acesso e troca de informações. Desse modo, nós, indivíduos da Era da Informação (Castells, 2000), tendo nascido nela ou nos adaptado a ela, estamos cercados por novos, ou modificados, meios de interação, por aparelhos eletrônicos, que já dominam o nosso modo de vida e nos tornam seus dependentes.

Entretanto, analisando de maneira geral toda essa evolução e dependência tecnológica à qual nossa sociedade está exposta, podemos refletir que, ainda que os avanços sejam velozes e constantes, muitas práticas não deixam de existir por conta da Internet. Ao contrário, elas se transformam, se ajustam, ganham novos atributos. Como exemplo disso, podemos considerar os debates recentes sobre o desaparecimento do livro impresso, com suas características básicas – páginas, folha de papel, etc. –, que seria substituído, primeiramente, pelo *audiobook* e, posteriormente, pelo livro digital. Cabe-nos observar, então, que, atualmente, livros, *audiobooks* e livros digitais convivem. O livro impresso não desapareceu, mas os indivíduos se adaptaram. Há aqueles que só leem livros digitais e os que não os conseguem ler, dando preferência ao livro físico em papel. Há também os que utilizam essas variadas formas.

Tal polêmica fomenta e torna possível avançar ainda mais em uma questão crucial neste debate: a leitura. Esta se constitui como essencial, inclusive para um mundo totalmente tecnológico, visto que, ainda, o celular ou o computador mais moderno exigem do sujeito a prática da compreensão leitora. Lê-se desde o ícone de indicação para ligar os aparelhos até os gêneros que neles estão contidos/expostos. A leitura é, dessa forma, uma das atividades que se tem ressignificado na Era da Informação, pois os textos em meio digital apresentam novos elementos de interação, como *links* e potencialização da não linearização desta leitura, pelas tecnologias.

Diante disso, há de se analisar, também, a postura do leitor frente a esse cenário tecnológico. Temos, na Era da Informação, gerações distintas que se podem dividir em dois grandes grupos. Há os indivíduos que não nasceram nessa era, mas viram o *boom* tecnológico e a inserção desse novo “modo de vida”. Por sua vez, há os que nasceram já na Era da Informação, aqueles que usam *tablets* desde muito novos e estão acostumados com a informatização, pois não sabem como era a vida sem ela.

Para essas categorias, em sua maioria, nos trabalhos acadêmicos atuais, foram encontradas as denominações de Prensky (2001), respectivamente imigrantes e nativos digitais. Por intuição, os seus nomes já sugerem o que elas representam. O imigrante é aquele que sai de seu lugar comum para um espaço novo, e, nesse ambiente, vai adaptar sua vivência, oscilando entre seus hábitos nativos e as novas características desse novo espaço. Já o nativo apenas conhece o seu espaço e já nasce, segundo o teórico, dominando os modos de ser desse espaço. Ao pensar sobre essas categorias, em 2001, Prensky estava formulando suas hipóteses baseado na sociedade de sua época, no contexto em que estava inserido. Desse modo, pessoas nascidas antes dos anos 80 são consideradas imigrantes, ao passo que as pessoas nascidas a partir dos anos 80 são consideradas nativas. Assim, o autor, em suas reflexões, categoriza e separa as categorias através de características comportamentais diante do ciberespaço.

Para o autor, os nativos são indivíduos que pensam e processam as informações de modo distinto às gerações anteriores, “os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas” (PRENSKY, 2001). Dessa feita, os indivíduos são considerados “falantes nativos” da linguagem digital, ou seja, assim como um falante de uma língua, aprendem e dominam inatamente o mundo digital.

No outro lado dessa categorização, encontra-se o imigrante digital, aquele que não nasceu no mundo digital, mas que se adapta a esse mundo, adotando aspectos da vida tecnológica. Por serem imigrantes, ao lidar com uma linguagem que não é a da sua época, segundo Prensky (2001), esses indivíduos apresentam “sotaques”. Assim, segundo as reflexões do autor, “o ‘sotaque do imigrante digital’ pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo” (PRENSKY, 2001). De modo geral, Prensky (2001) descreve a categoria de imigrante como menos intuitiva em relação a saber lidar com as tecnologias, transitando entre o analógico e o digital, recorrendo à alternativa analógica como fonte de informação, consulta ou resolução de problemas.

Contudo, emergem alguns questionamentos diante da popularização acadêmica dos pressupostos de Prensky (2001). O autor, em seu texto de 2001, ao tratar de educação, expõe que “o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (Prensky, 2001). Assim, ao ser popularizado em pesquisas acadêmicas, criou-se uma atmosfera na qual o professor imigrante digital foi posto em uma posição inferiorizada com relação aos nativos e à interação com a tecnologia. Entretanto, a realidade da sala de aula, da escola, se mostra de forma diferente à descrita por Prensky. Vê-se professores que utilizam as tecnologias de forma intuitiva, ao passo que, muitas vezes, os alunos possuem um conhecimento que se limita ao uso das redes sociais, por exemplo, o que não lhes garante sucesso em meio digital quando o assunto é ensino e aprendizagem. Além disso, em muitos casos, o contexto brasileiro de inserção e desenvolvimento tecnológico é desprezado, tomando-se como referência para imigrante e nativo a mesma temporalidade do autor, que escreveu em 2001 e em seu contexto de vivência e atuação.

O questionamento que rege as categorias de imigrante e nativo digital na Era da Informação e da informatização, diz respeito aos hábitos esperados e observados dos indivíduos dessas categorias, principalmente se considerarmos, tal como Prensky as definiu, a partir da idade dos indivíduos. No meio educacional, é possível observar que, assim como o professor, imigrante digital, pode ter dificuldade no uso do computador, o aluno, diante de uma atividade de pesquisa na internet, também pode se comportar, várias vezes, como quem não conhece muito bem aquele meio. Desse modo, são diversas as situações que permeiam o meio educacional, quanto às categorias de imigrante e nativo. O nosso foco, nesta pesquisa, é observar e avaliar uma situação específica, a compreensão leitora.

O questionamento vai além quando se trata da compreensão leitora de textos digitais. Optamos por abordar, especificamente, o caso da hiperficção, um gênero que, por sua natureza digital, exige do leitor a interação com esse meio, já que a hiperficção exploratória se constrói, em sua essência, basicamente de *links*. Trata-se de um gênero exclusivo do meio virtual, que demanda recursos técnicos e habilidades específicas dos seus usuários e criadores, referentes ao ambiente em que se aloca. Desse modo, a construção da narrativa através de *links* pressupõe do leitor atitudes que consolidam a construção do gênero, como clicar de forma não linear nos *links*, entendendo que não há uma ordem de leitura pré-definida. À vista disso, há um perfil literário prévio deste leitor, que, por sua vez, também está em consonância com as características do perfil de nativo digital, se levarmos em consideração a categoria de

Prensky. Contudo, tanto nativos quanto imigrantes digitais podem ter contato com e interesse pelo gênero, já que este se encontra na internet, com acesso relativamente fácil e livre. O esperado, segundo a categorização, para a compreensão leitora de um gênero textual digital, é que um imigrante apresente dificuldades e sotaques provenientes de sua vida não digital antes do *boom* tecnológico. Nossa pretensão, com esta pesquisa, não é deslegitimar as categorias, de Imigrante e Nativo Digital, criadas por Prensky, mas verificar, através da observação da leitura de um gênero digital, possíveis fatores, variáveis com as quais sejam menos imobilizantes com relação às características que possam categorizar um imigrante digital. De modo mais simples, é repensar a categoria, através das características dela própria, porém, sob a perspectiva não somente dos usos dos aparelhos eletrônicos, mas através da leitura, condição indispensável, e na interação com o meio digital.

Esta pesquisa se constitui do desdobramento de uma pesquisa de mestrado, *Gêneros textuais em ambiente digital e leitura: o caso da hiperficção exploratória* (SANTOS, 2014). Nessa investigação, foi verificado se a hiperficção se constitui como um gênero exclusivo do meio digital. Tratou-se, então, de um estudo documental, exploratório e descritivo, de base qualitativa com amostra de hiperficcões confrontadas com os pressupostos teóricos que regem as definições de gênero e gênero digital. Assim, podemos constatar que a hiperficção trata-se de um gênero exclusivo do meio virtual e que possui características que implicam em posicionamentos, estratégias leitoras que devem ser consideradas pelo leitor, devido à sua construção e exclusividade no meio digital.

Destarte, consideramos, então, a pesquisa atual de doutorado como uma segunda fase que dá continuidade aos estudos sobre o gênero digital hiperficção e a compreensão leitora. Como assumimos a postura de que a hiperficção exige do leitor as práticas de letramento digital, propomos buscar entender a compreensão leitora de hiperficção por professores, a partir da definição da categoria de imigrante digital de Prensky (2001) e seus desdobramentos, para explorar o peso da transferência de conhecimentos e estratégias de leitura, bem como a consolidação, ou não, desse perfil. Os professores estão em contato com as novas práticas de leitura e de gêneros digitais e aparecem nas próprias críticas sobre as limitações do imigrante no ambiente digital, nas quais é exposta uma defasagem entre quem ensina e quem aprende, no que se refere ao manejo do mundo digital. Por isso, a escolha por professores visa entender como eles lidam com as questões de compreensão leitora do gênero digital, prevendo dificuldades e buscando orientações para que o professor lide melhor em suas práticas docentes com seus alunos. Em vista disso, metodologicamente, optamos por um estudo com sujeitos informantes, de caráter exploratório e descritivo.

A motivação desta pesquisa surgiu do incômodo gerado a partir da observação, enquanto docente do Ensino Médio regular, das práticas leitoras e de ensino de gêneros textuais em meio digital. Além disso, surgiu, também, a inquietação acadêmica e laboral, relacionada às crenças difundidas sobre professores imigrantes e suas relações com a educação, os alunos e as tecnologias. A partir disso, a relevância deste estudo se justifica, incorporada aos estudos de linguagem e práticas docentes. Portanto, pretende contribuir para os estudos nas áreas de Linguística e Educação, proporcionando uma reflexão sobre compreensão leitora e ensino. Cabe-nos salientar que a análise de dados de compreensão leitora de hiperficcões por imigrantes digitais com coleta de dados de sujeitos informantes constitui-se em uma pesquisa inédita, visto que as pesquisas sobre esse gênero digital se concentram na revisão bibliográfica de caracterização do gênero. Além disso, embora haja críticas às categorias de Prensky, estudos recentes ainda o utilizam como base. Por esse motivo, se fazem necessárias pesquisas que, empiricamente, demonstrem como essa categoria reage ao meio tecnológico.

Para situar o leitor nesta pesquisa, fizemos uma breve descrição dos capítulos. Os três primeiros capítulos, posteriores a esta introdução, se configuram como base teórica do estudo. Neles, fazemos uma análise crítica dos conceitos que norteiam esta pesquisa e definimos nosso posicionamento diante destes conceitos.

No primeiro capítulo, *O imigrante digital: perspectivas diante das pesquisas dos últimos cinco anos*, expomos, a partir do estado da arte descrito na metodologia, os conceitos e críticas evidenciados em recentes pesquisas sobre a categoria de imigrante digital de Prensky (2001). Mostra-se, neste capítulo, que muitas pesquisas ainda utilizam essas categorias criadas pelo autor para tratar de educação, leitura e outras áreas. Entretanto, o conceito já foi refutado por alguns pesquisadores, que inclusive propõem outras formas de categorização, ou de concebê-la para além dos critérios etários. Já o capítulo 2, *Letramentos, principais abordagens e conceitos*, faz um breve histórico do termo letramento, no Brasil e traz as principais abordagens, como os Novos Estudos do Letramento, Multiletramentos e Novos Letramentos, para o entendimento dos Letramentos Digitais. O capítulo pretende demonstrar como os Letramentos Digitais incorporam os multiletramentos e como as abordagens citadas se complementam, para o sentido geral do que são Letramentos. Por sua vez, no capítulo 3, *Leitura em meio Digital e Hiperficção*, trazemos uma recente visão e crítica acerca das concepções de leitura em meio digital, a qual foi feita a partir da revisão de pesquisas recentes. Além disso, esclarecemos ao leitor o que é uma hiperficção exploratória e

quais são as implicações da leitura deste gênero do meio digital, estratégias de leitura e especificidades do gênero.

Por sua vez, o capítulo 4, *Metodologia*, trata-se de um capítulo descritivo. Embora haja a problematização da pesquisa, seus subitens são dedicados à descrição dos métodos e procedimentos de coleta, bem como os critérios de análise a serem seguidos. Nele, descrevemos os critérios para a seleção dos professores, sujeitos da pesquisa, o método de coleta, bem como o protocolo de leitura monitorada e a entrevista semiestruturada.

O capítulo 5, *Análise dos Resultados das coletas de dados*, é dedicado à apresentação dos dados das etapas de pesquisa e sua análise. Assim, seguindo os critérios de análise estabelecidos na metodologia, fazemos as comparações entre os resultados do questionário de sondagem, da observação da leitura monitorada, do protocolo de leitura monitorada e da entrevista semiestruturada. Assim, traçamos os perfis dos sujeitos e cruzamos seus dados, para uma análise final de todo o processo e possíveis discussões. Este capítulo apresenta as conclusões finais, resultados e reflexões acerca dos resultados obtidos. Pretende-se, neste capítulo, abrir caminhos para a ressignificação da categoria de Imigrante Digital, com a finalidade de revalidá-la a partir de parâmetros mais concretos, descrito sob a ótica dos multiletramentos.

Ressaltamos que optamos pela utilização de uma linguagem, ainda que acadêmica, simples e inteligível, embora técnica, no que se refere ao contexto de pesquisa científica. Acreditamos que a pesquisa científica deve ser acessada pelas diversas camadas da sociedade e, por isso, deve ser acessível, a começar pela linguagem empregada.

1 O IMIGRANTE DIGITAL: PERSPECTIVAS DIANTE DAS PESQUISAS DOS ÚLTIMOS 5 ANOS

A categoria de Imigrante Digital foi descrita pelo pesquisador Marc Prensky em 2001, cunhada pelo autor em comparação à outra categoria, a de Nativos Digitais. Desde então, ambas têm sido utilizadas em inúmeros estudos acerca das gerações e da “*tecnologização*”, principalmente em relação à educação. O autor cria e descreve tais grupos para tratar da tecnologia em sala de aula, e sua relação com o ensino. Todavia, é necessário ressaltar que a “*tecnologização*” não aconteceu de forma homogênea em todos os países. Prensky (2001) lança um olhar sobre a realidade dos Estados Unidos, embora as categorias descritas por ele sejam utilizadas com frequência, ao se tratar da realidade brasileira.

Esta pesquisa tem como objetivo central o foco na categoria de Imigrante Digital, embora seja inerente ao tema que se trate, também, das características dos Nativos, visto que foram criadas uma em comparação com a outra. Para entender o conceito de Imigrante e como este conceito criado por Prensky se assoma na produção científica sobre as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC’S), pesquisamos produções científicas dos últimos cinco anos. Foram pesquisados, em português, espanhol e inglês, os descritores “imigrante digital” e “imigrantes digitais” em quatro plataformas de pesquisa distintas: Scielo (Scientific Electronic Library *Online*); O Google Scholar; o Portal de periódicos da Capes e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Desta forma, o objetivo deste capítulo é descrever, através da revisão bibliográfica de trabalhos dos últimos cinco anos, os conceitos e desdobramentos do que tem sido considerado Imigrante digital, frente ao conceito instituído por Marc Prensky em 2001. É importante ressaltar que esta revisão bibliográfica abrange pesquisas na área dos estudos linguísticos e educacionais de diferentes vertentes, desde que tratem de questões de compreensão leitora e educação. Justificamos esta escolha devido à necessidade de um recorte, visto que nossos estudos se pautam fundamentalmente nos estudos de linguagem.

1.1 Recentes produções científicas e visões sobre Imigrantes

Um dos trabalhos recentes, porém, em uma escala de tempo, considerado menos recente que os demais, é o de Veen e Vakking (2009). Estes autores escreveram um livro chamado *Homo Zappiens: educando na era digital*, no qual é possível enxergar, ainda que com outras nomenclaturas, pontos de encontro com as teorias de Prensky (2001). Não se trata de uma produção dos últimos cinco anos, mas possui grande peso ao descrever e tratar de um tema, que na academia, vem sendo constantemente citado e pesquisado.

Neste livro, os autores assumem que as transformações sociais na atualidade são movimentadas pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC'S) e como consequência dessas transformações, a educação das crianças desta geração torna-se uma tarefa de risco e difícil, visto que elas possuem dificuldades de se ajustarem ao sistema de educação atual, por terem íntima ligação com as tecnologias.

Para os autores, a tecnologia passa a fazer parte da personalidade humana que, contagiada por seu uso, a torna parte de sua identidade. O que o autor chama de *Homo Zappiens* é um indivíduo tecnológico. Crianças *Homo Zappiens*, por exemplo, segundo os autores, possuem o cognitivo delineado pelas tecnologias e suas convergências; é uma geração de rede, digital e instantânea, composta por indivíduos multifuncionais e rápidos. Esta teoria se aproxima dos postulados de Prensky, embora tenha um nome específico para a categoria. Desta forma, o que os diferencia de outras gerações, segundo o autor, se assoma ao modo como cada um se relaciona com as tecnologias, sendo os *Homo Zappiens* íntimos, pois aprendem nessa relação de intimidade, enquanto outras gerações apresentam a necessidade de submeter-se às instruções para, somente depois, efetuarem operações tecnológicas. Assim, os autores defendem que *Homo Zappiens* possui um desenvolvimento *tecnocognitivo*, ao contrário de outras gerações que se baseiam na instrução.

Além disso, os pesquisadores pontuam outras diferenças entre gerações, tais como o desenvolvimento da habilidade icônica, das tarefas múltiplas, da colaboração, por exemplo, como em jogos *online*, ou mensagens instantâneas. Para os autores, essas características são consideradas “um caos” para outras gerações. Mais precisamente sobre as habilidades icônicas, os autores tratam de questões que envolvem a temática da leitura e a diferença de gerações. Para eles, as crianças *Homo Zappiens* estão em um ambiente pelo qual a multimídia apresenta a elas uma realidade colorida, de imagens múltiplas, com sons, movimentos, ícones piscantes e textos que, em geral, são mais curtos, visto que as páginas web, segundo eles, não são programadas para leituras longas. As palavras, nestes textos, são sublinhadas e oferecem *links* para outras páginas. Assim, as estratégias para encontrar informação serão distintas entre essa geração e as gerações anteriores. Assim como Prensky, Veen e Vakking (2009) pontuam

com bastante ênfase as questões que envolvem diferentes gerações e corroboram, de certa forma, com o viés de pensamento *prenskyano* ao dividir as categorias a partir do fator etário.

Segundo Veen e Vakking (2009), suas gerações estão centradas em caracteres semânticos, enquanto as crianças incorporam símbolos e ícones que veem na tela, em busca de informação. Assim, conhecem uma série de significados de símbolos, reconhecíveis em ambientes distintos e que informam rapidamente para onde ir.

A minha geração cresceu apenas com os caracteres em preto e branco, em uma época em que as cores eram utilizadas para ornamentar e ilustrar. O Homo zappiens aprendeu a usar muito mais sinais para buscar informação do que apenas os caracteres, e em um futuro multimídia será obrigatório lidar com essa informação icônica juntamente com os símbolos textuais (VEEN; VAKKING, 2009, p.54).

Deste modo, os autores trazem o conceito de “pensadores digitais”. Os pensadores digitais, além de interpretar uma história, compreendem como se elaborou cada cena tecnologicamente, ou seja, extrapolam os limites da interpretação e decifram a construção da narrativa. Os autores, não diferente de Prensky, se referem à categoria de Homo Zappiens como capazes de aprender de forma mais dinâmica, a partir da experimentação, uma vez que possuem mais autonomia.

Um trabalho recente, que também vai de encontro aos pressupostos de Prensky, é a pesquisa de Souza e Kennedy (2017). À luz da Psicolinguística, os pesquisadores debatem sobre as possíveis dificuldades com relação à compreensão textual e retenção de informações, através do uso da internet, por Nativos digitais. Os estudiosos também fazem um contraponto com a averiguação de possíveis diferenças entre Nativos e Imigrantes digitais na leitura em meio digital. Desta forma, o conceito de Imigrante digital, bem como seus hábitos leitores, é relevante para o nosso entendimento sobre a categoria de Imigrante.

Todavia, ao não apresentar uma problematização sobre Nativos e Imigrantes, Souza e Kennedy (2017) assumem os pressupostos de Prensky (2001) para a investigação a que se propõem. Assim, ao verificar a compreensão leitora, utilizam o Teste de *Cloze* (TAYLOR, 1953), um modelo de testagem utilizado no campo da Linguística Aplicada e da Psicologia, para determinar o nível de compreensão textual de um determinado texto por parte do leitor.

Deste modo, a hipótese apresentada nesta pesquisa afirma que Nativos digitais leriam de forma mais superficial que imigrantes digitais. Além disso, previa-se que a leitura em suporte digital promoveria maior dispersão e um encargo cognitivo maior com relação à leitura em papel. No entanto, os resultados dos testes apontaram que Nativos digitais se saíram melhor que imigrantes com relação às tarefas de memória e leitura. Além do mais, com relação ao suporte, Nativos digitais apresentaram apenas ligeira superioridade no papel

no teste de memória, enquanto imigrantes obtiveram um desempenho muito superior no papel.

Contudo, um dado relevante sobre este estudo é a escolha da variável. Os autores afirmam que, ainda que os nativos tenham se saído melhor nos testes, não é possível afirmar que leiam melhor do que os Imigrantes. Isso se deu porque, apesar de terem controlado a variável escolaridade com o intuito de homogeneização do grupo, perceberam que existe grande discrepância no nível de conhecimento, com o qual a escolaridade não deu conta, e nos hábitos de leitura entre os sujeitos de pesquisa. Este fator influenciou no resultado da pesquisa como um todo e demonstra, desde já, que a utilização da categorização “prenskyana”, sem o contexto das distintas realidades, pode gerar discrepância.

Destarte, os resultados desta pesquisa nos servem como indicativo para nossas hipóteses, uma vez que indicam que os hábitos leitores e nível de conhecimento influenciam diretamente nos processos de recepção leitora mais do que o fator etário, visto que não houve citação sobre a relevância da idade para o resultado dos testes.

Por sua vez, à luz dos estudos em Semiótica, Coelho, Costa e Neto (2018) propõem debater, no âmbito educacional, as propostas dos teóricos Don Tapscott (apud Prescott, 2008) e de Prensky (2012). Isso porque, as propostas evidenciam e descrevem o surgimento de uma nova geração de indivíduos, que está associada diretamente à evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC'S). Deste modo, os autores analisam as interferências e potencialidades das tecnologias da informação e, a partir disso, propõem uma escala entre os saberes dos Nativos e Imigrantes digitais, seus conceitos, utilizando um aporte teórico e metodológico da semiótica francesa.

Na pesquisa de Coelho, Costa e Neto (2018), há um questionamento sobre as diferenças de geração feitas por Prensky a partir somente das relações espaço-temporal. Porém, os pesquisadores reconhecem a importância da oposição Nativo e Imigrante, uma vez que permitiu uma reflexão sobre comportamentos e culturas diferentes entre as gerações. Mais que isso, elucidam que o conceito de Prensky trata de um primeiro momento, visto que em 2012 Prensky traz à baila o conceito de Sabedoria Digital, o qual independe dos fatores etários. Assim, o argumento utilizado pelos autores da pesquisa é o de que devem ser levadas em consideração as condições tecnológicas de cada geração. A partir deste argumento, os pesquisadores se baseiam no conceito de *Saber Digital* para a construção de sua gradação das categorias Nativo e Imigrante.

Utilizando-se dos pressupostos da semiótica francesa e reconhecendo que os termos são definidos em relação aos outros termos que os rodeiam, afirmam que a categoria de

Nativo existe porque o Imigrante existe; assim, a existência de ambos é dada pela diferença entre eles. Além do mais, chegam à reflexão, apoiados em Greimas e Courtés (2008), de que o que reúne Nativos e Imigrantes em uma mesma relação é a semelhança.

Logo, aplicando essa proposta ao nosso caso, se existem diferenças que distinguem um nativo digital de um imigrante digital, dando-lhes identidade, também há similitudes que possibilitam que essas duas noções sejam compreendidas em um contexto de ação e atuação no mundo. Segundo Prensky (2012), a semelhança é a sabedoria digital (p.1087)

Desta forma, apesar de haver a troca de saberes entre Nativos e Imigrantes, os percursos de adaptação à cultura digital são mais “confusos” para os Imigrantes, já que os Nativos estão imersos nessa cultura desde o nascimento. Assim, apoiados nas palavras de Prensky (2012), afirmam que quanto mais o tempo passar e a interação (compartilhamento da sabedoria digital) entre as categorias for maior, mais as diferenças entre elas serão menores.

A conclusão de Coelho, Costa e Neto (2018) em sua pesquisa está relacionada intimamente com dois argumentos de Prensky (2001): o de que há defasagem, no âmbito escolar, entre aprendizes (geralmente nativos) e educadores (formada por Nativos e Imigrantes); e que Imigrantes e Nativos aprendem de maneiras distintas. Através destes argumentos, os pesquisadores inferem que há Nativos e Imigrantes menos ou mais participativos e interativos com relação ao uso das TDIC’S, assim como propõem que existam Nativos e Imigrantes mais e menos dispostos a interagir com as TDIC’S. Sobre a sabedoria digital, Coelho, Costa e Mattar Neto (2018, p. 13) entendem que:

(...) embora reúna uma gama de conhecimentos e habilidades próprios do eixo do inteligível (semioticamente, extensidade), o saber digital não está fora do eixo do sensível (semioticamente, intensidade), porque, ao explorar a cultura digital, o indivíduo se envolve sensivelmente com os conhecimentos que adquire.

Destarte, a proposta de progressão da pesquisa se deve às seguintes disposições tensivas:

Quanto maior for a atração sensível pelo saber digital, mais envolvido pela cultura o sujeito estará. O mesmo vale para a direção contrária: quanto menor for o interesse sensível pelos aparatos digitais e seus usos, menos inserido o sujeito estará nessa cultura. (COELHO; COSTA; MATTAR NETO, 2018, pg.12-13)

Desta maneira, os autores criam uma gradação entre Nativos e Imigrantes, que vai da ordem do sensível até a ordem do inteligível. Para os autores, o Nativo está mais envolvido sensivelmente com o saber digital, por ter nascido na cultura digital, do que o Imigrante; este, por sua vez, está mais na ordem do inteligível que do sensível, já que tem o contato mais tardio com as TDIC’S. Dessa maneira, concluem que há uma tendência de o Nativo ter mais relação afetiva com as novas tecnologias digitais, mas este fato não é fator impedor de atenuação de sua relação sensível com as tecnologias, buscando neles uma maior

inteligibilidade. No que concerne ao Imigrante, há uma tendência em buscar informação maior sobre o entendimento das TDIC'S, que pode ser sanado caso haja envolvimento sensível com a cultura digital. ¹As relações, então, extrapolam o nível da usabilidade tecnológica, visto que são necessárias outras instâncias.

Portanto, para Coelho, Costa e Mattar Neto (2018), Nativos e Imigrantes podem ter uma relação semelhante, sensível e inteligível com o saber digital, o que vai depender de seu envolvimento afetivo com a cultura digital, não apenas de seu envolvimento cognitivo. Deste modo, esta pesquisa é extremamente relevante para os estudos que estamos realizando.

Um dos pressupostos básicos que chegamos, ao analisar Prensky (2001), é que o fator etário não dá conta de todas as particularidades que podem envolver as características das categorias de Imigrante e Nativo. Levando em conta esta perspectiva, somam-se a esse cenário pesquisas que se propõem a questionar as categorias aqui mencionadas de Prensky (2001), inclusive o modo como foram descritas, visto que não havia um estudo empírico por trás das postulações, embora ainda se utilize, e com certa frequência, os seus pressupostos na academia. Desta forma, em 2013, Souza, Correia e Souza analisaram como se apresenta o que os autores chamam de *Real Conceito de Nativo e Imigrante Digital* dos usuários das Redes Sociais Digitais. Embora não seja um trabalho que trate da compreensão leitora, é relevante para que percebamos as perspectivas sobre os hábitos de Nativos e Imigrantes digitais considerados relevantes para tal classificação e, além disso, é possível perceber uma crítica às categorias “presnskyanas”.

Assim, logo no começo da apresentação do artigo, os autores deixam claro que os conceitos criados por Prensky (2001) não se confirmam, pois consideram que somente os Nativos têm facilidade de utilizar as tecnologias. O artigo critica diretamente o reducionismo dos conceitos de Nativo e Imigrante por meio do fator etário, e esclarece que os autores se baseiam nos pares vivência/convivência, experiência/maturidade, navegabilidade/conectividade, pelo qual o fator diferenciador entre Nativos e Imigrantes será contato direto com as TDIC'S. Outro ponto importante deste trabalho é trazer à tona uma suposta banalização dos conceitos de Nativo e Imigrante no meio acadêmico. Trata-se de um estudo bibliográfico que mostra como os conceitos seguem sendo utilizados. Deste modo, entre 2009 e 2011, através de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes,

¹ Neste caso, os autores estabelecem distinções entre sensível e inteligível relacionadas diretamente à afetividade e necessidade. Assim, a ordem do sensível diz respeito a gostar, a ter afinidade pelo gosto, o que não garante entendimento mais profundo sobre o funcionamento. Por sua vez, a ordem do inteligível, diz respeito ao entendimento, buscar saber o funcionamento.

os autores concluem que há uma média de 7,33 pesquisas publicadas, as quais abordam as categorias e pressupostos de Prensky.

Posterior a este passo metodológico, os autores aplicaram um questionário em que buscavam analisar o contato/uso com a tecnologia e entender em que conceito se enquadraram através de perguntas sobre o tempo de uso e permanência na internet e em Redes Sociais, deixando brecha para que o próprio usuário, sujeito informante da pesquisa, expusesse como se considera em relação aos conceitos de Nativo e Imigrante.

Os resultados da pesquisa revelaram que Nativos Digitais passam mais horas em Redes Sociais, entretanto, passam menos horas conectados à Internet que um Imigrante digital.

(...) constataram-se apenas que os Imigrantes permanecem menos tempo conectados às RSD comparados aos Nativos, mas por um tempo maior na Web. Dessa forma, ao contrário do que Prensky (2001) afirma, os Imigrantes entrevistados possuem contato semelhante ao dos Nativos Digitais com as tecnologias. (SOUZA; CORREIA; SOUZA, 2013, p.21)

Além disso, revelou que os participantes, em sua maioria, consideram-se nativos, ainda que façam parte do grupo de Imigrantes. Deste modo, em sua conclusão, os autores ressaltam que o conceito de Prensky não considera fatores como a convivência e a vivência em rede, o que retira a possibilidade de entendimento sobre o que pode ou não definir as categorias, visto que deve ser analisada através de seu uso.

Entretanto, a conclusão desta pesquisa possui muitas ressalvas, posto que não há uma coerência entre os passos metodológicos adotados e a conclusão. Ainda que a pesquisa traga questionamentos importantes para os dias atuais, possui falhas metodológicas que prejudicam a coerência da conclusão. Se para os autores é a convivência e a vivência que delimitam o que se pode chamar de Nativo e Imigrante, seria necessário um estudo mais amplo sobre estas vivências, de modo que fosse possível observar as diferentes faixas etárias em prática para que resultados mais conclusivos fossem obtidos. Um aspecto importante sobre este estudo é que fica a crítica sobre as pesquisas que se propõem a analisar estas categorias. É imperativo que a prática seja observada para que seja possível estabelecer o que se chama, ainda hoje em muitas pesquisas acadêmicas, como Nativo e Imigrante Digital.

Uma pesquisa mais recente, de Nicolau, Pessoa e Costa (2018), traz um novo conceito para além dos conceitos de Nativo e Imigrante, o *E-migrante*. O artigo problematiza a questão educacional e faz questionamentos sobre o motivo de não haver acontecido uma “revolução” tecnológica nas escolas. Os autores expõem que uma das explicações para este fenômeno é a falta de habilidade dos professores no manuseio das tecnologias da Informação e

Comunicação. A pesquisa centra-se em refletir sobre a pouca utilização das TIDIC's com fins educativos, ainda que haja docentes Nativos digitais.

Embora para os autores a classificação de Prensky não seja absurda, os estudiosos criticam o fato de as principais tecnologias digitais utilizadas hoje em dia terem sido criadas por indivíduos que, segundo Prensky, deveriam ser classificados como Imigrantes. Um dado importante trazido pelos autores é a reflexão sobre o fato de que se passam mais de vinte anos, desde os pressupostos de Prensky, e mais de 40 se considerarmos que ele conceitua nativo quem nasceu a partir de 1980 e, não obstante, a classificação ainda seja bastante utilizada; ressalta-se que a proporção entre nativos e imigrantes diminui. Os autores deixam claro suas inquietações com relação à docência, a passagem do tempo e as tecnologias:

Ao longo das últimas quatro décadas, uma nova geração passou pelas salas de aula de escolas e universidades e chegou ao mercado de trabalho. No setor empresarial uma parcela desses jovens está protagonizando inovações e algumas delas transformaram-se em projetos bilionários. Evidentemente, um contingente desses jovens está também na escola, todavia, não mais na posição de alunos. Com a passagem desses jovens pelos cursos de formação docente e com sua chegada às salas de aula, dúvidas surgem de imediato: esses professores estão provocando mudanças na sala de aula? Estão eles assumindo o protagonismo da tão decantada (re)volução da educação? Se há mudanças, por que elas não ocorrem na mesma velocidade e intensidade que acontecem em outros setores da sociedade? (NICOLAS, PESSOA, COSTA, 2018, p.560)

A partir destas perguntas, debatem se há modificações significativas com relação às tecnologias da informação e comunicação nas escolas, partindo dos pressupostos de Prensky para demarcar docentes nascidos a partir de 1980, ou seja, docentes Nativos digitais. Desta forma, seus resultados apontaram que há discrepâncias com relação ao uso das TIDIC's, não por falta do conhecimento do professor, mas porque o próprio ambiente e a cultura escolar não exploram seu potencial.

O que se constata é que os jovens professores, embora tenham nascido em um contexto de imersão nas tecnologias digitais e tenham domínio e a prática na operação dos recursos digitais, não as empregam nas atividades didáticas, pois não conseguem perceber a melhor forma de empregá-los frente a cultura escolar que está posta, onde inserir este tipo de recurso não altera muito a dinâmica das aulas. Na maioria das vezes eles conduzem as atividades de suas disciplinas da mesma forma que seus professores e que as normas escolares e legais permitem. (NICOLAS, PESSOA, COSTA, 2018, p.565)

Em vista disso, os autores indicam que a prática do professor que não trabalha com as TIDIC devido ao sistema escolar, passa a vê-las como um perigo. Ainda assim, os autores propõem que a alternativa para o problema seja repensar a formação docente para um aproveitamento mais eficaz nas TIDIC como ferramentas de ensino e aprendizagem. Os autores ressaltam que, mais importante do que as categorias nativos e imigrantes, é necessário e mais relevante avaliar a forma como o recurso tecnológico é utilizado do que o tipo de

recurso em si. Contudo, há uma complexidade maior no que diz respeito à exposição dos autores. Ainda que a escola não favoreça o uso tecnológico, não há impedimento no fato de que o professor pode querer aplicá-lo e inovar. A depender do contexto, o professor pode utilizar o próprio celular dos alunos, por exemplo. Ocorre que a tecnologia pode não ser vista, por professores nativos e imigrantes, como um instrumento de ensino-aprendizagem, ou podem não saber usar com esta finalidade.

A partir dessas reflexões, introduzem o conceito de *E-migrante* digital, mas não exploram de fato a terminologia. Os pesquisadores dão a entender que a formação docente é o caminho para melhorar os aspectos relacionados ao uso das TDIC nas escolas, quebrando-se o ciclo de não uso das ferramentas, para que não se forme *E-migrantes*, entendidos neste contexto como Nativos digitais que se tornam “avessos” ou “desatualizados” das tecnologias de seu tempo. Ainda que seja uma pesquisa recente, trazendo um novo conceito e uma reflexão, o estudo não explora a fundo o conceito que propõe e incorre em semelhantes questionamentos sobre a observação da prática, no estudo sobre categorias como Imigrante, Nativo e *E-migrante*.

Por sua vez, há pesquisas recentes que se debruçam sobre a crítica das categorias *prenskyanas* de forma mais consistente, como a pesquisa de Paul A. Kirschner e Pedro De Bruyckere (2017), intitulada *The myths of the digital native and the multitasker*.

Nesta pesquisa, os autores Kirschner e Bruyckere (2017) tentam desmistificar a concepção de que todo Nativo digital é um especialista em informação por ter nascido dentro do mundo digital. Além disso, apontam evidências de que as habilidades atribuídas aos Nativos, como a capacidade de ser multitarefas e multimodais, não existem. Deste modo, manter uma educação que pressupõe esta capacidade do Nativo, segundo os autores, atrapalha a aprendizagem. Apesar de o artigo mencionar muito mais os Nativos, nos parece basilar para compreender, principalmente, o que se tem debatido na academia com relação aos conceitos postulados por Prensky. Uma das primeiras críticas desta pesquisa diz respeito à forma como Prensky cunhou o termo Nativo digital. Assim, segundo os autores:

Digital natives are assumed to have sophisticated technical digital skills and learning preferences for which traditional education is unprepared and unfit. Prensky coined the term, not based upon extensive research into this generation and/or the careful study of those belonging to it, but rather upon a rationalisation of phenomena and behaviours that he had observed. In his own words, he saw children “surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age” (2001, p.1). Based only upon these observations, he assumed that these children understood what they were doing, were using their devices effectively and efficiently, and based upon this that it would be

good to design education that allows them to do this. Prensky was not alone in this. (KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017, pg.136)²

Para sustentar a crítica feita, os autores destacam uma série de pesquisas realizadas em diversos países (por exemplo, Bullen, Morgan, Belfer, & Qayyum, 2008; Ebner, Schiefner, & Nagler, 2008; Kennedy et al., 2007; Kvavik, 2005), entre 2005 e 2011, cujo questionamento gira em torno da existência da categoria de Nativo, bem como a necessidade da adaptação educacional a ela. Kirschner e Bruyckere (2017) destacam a descoberta de pesquisadores sobre estudantes universitários, considerados Nativos digitais, pois nasceram depois de 1984. As pesquisas apontam que estes estudantes não possuem profundo conhecimento de tecnologia, e o conhecimento que possuem é limitado ao uso de habilidades básicas para o uso de e-mail, Facebook e navegação na internet. Há estudos, como os de Margaryan, Littlejohn e Vojt (2011), que apontam a limitação dos estudantes universitários nativos quanto à gama de tecnologias usadas para aprendizagem e socialização, ainda que façam uso frequente de tecnologias digitais. Os estudos apontados pelos autores refutam a pesquisa de Souza, Correia e Souza (2015) aqui mencionada, visto que exploram o conceito de Nativo a partir da intensidade e frequência de uso das redes sociais e internet.

Outro questionamento que os pesquisadores trazem à tona é se o Nativo digital pode ser de anos mais recentes, como 1994 e 2004. Todavia, com base em um estudo de Kennedy e Fox (2013) com alunos de graduação do primeiro ano da Universidade de Hong Kong, o uso das tecnologias variadas está centrado na comunicação para se manterem em rede com seus amigos. Os alunos usam as tecnologias para capacitação e entretenimento, porém, ressalta o estudo, não significa que sejam capacitados digitalmente para apoiar seu próprio aprendizado. Este fato se expressa no cotidiano escolar, pelo qual crianças e adolescentes dominam o uso de redes sociais e jogos, mas possuem dificuldades em realizar tarefas como uma pesquisa, ou realizar trabalhos em equipe mediados pelas tecnologias.

Os autores concluem este capítulo de seu artigo com uma fala importante sobre o autor Hargittai e uma pesquisa de 2010, sobre as habilidades de adultos de várias idades na internet.

² Presume-se que os nativos digitais tenham habilidades digitais técnicas sofisticadas e preferências de aprendizagem para as quais a educação tradicional é despreparada e inadequada. Prensky cunhou o termo, não com base em extensas pesquisas sobre essa geração e / ou no estudo cuidadoso daqueles que pertencem a ela, mas sim na racionalização dos fenômenos e comportamentos que ele observou. Em suas próprias palavras, ele via crianças “cercadas e usando computadores, videogames, tocadores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (2001, p.1). Com base apenas nessas observações, ele presumiu que essas crianças entendiam o que estavam fazendo, estavam usando seus dispositivos com eficácia e eficiência e, com base nisso, seria bom projetar uma educação que lhes permitisse fazer isso. Prensky não estava sozinho nisso (tradução nossa).

A conclusão deste estudo aponta que há relação entre renda e educação superior, no que diz respeito a um maior conhecimento da WEB, em detrimento da relação entre idade e conhecimento. Neste momento, é possível abrir um parênteses e chamar atenção para o fato de que Castells (2000) já chamava a atenção para estes fatores.

O estudo segue em uma revisão bibliográfica de pesquisa que demonstra lacunas nos pressupostos postulados por Prensky. A exemplo disso, os autores destacam que, segundo Prensky, professores Imigrantes, por não terem habilidades e conhecimentos digitais, impediriam o desenvolvimento dos Nativos e que este problema estaria resolvido quando houvesse uma geração de professores Nativos. Porém, um estudo de Valtonen et al. (2011) com professores nativos revelou que o conhecimento tecnológico não era o esperado para os representantes desta geração:

While they expected that these Net Generation student teachers would be adept at learning through discovery and thinking in a hypertext-like manner (Oblinger & Oblinger, 2005) and that they would be able to transfer those skills to their teaching practices upon entering the teaching profession (Prensky, 2001), the results showed, just like the results of Margaryan et al. (2011) and Bullen et al. (2008), that the range of software used by them was very limited and that, for example, social media was used as a passive source of information reception and not as a tool for actively creating content, interacting with others, and sharing resources. Valtonen et al. (2011) concluded that the expectations and assumptions about this group of student teachers and their “abilities to adopt and adapt ICT in their teaching are highly questionable”³(p. 1).

Diante disso, os autores encerram suas reflexões acerca dos Nativos deixando claro que, com base em todos os estudos apresentados, o fato de a categoria de Nativo não existir evita uma armadilha, a de pressupor que os alunos possuem habilidades que não possuem em meio digital. Por isso, as aptidões e competências com relação ao mundo digital necessitam ser ensinadas e adquiridas para que possam ser aplicadas. Além disso, minimiza a noção, que é amplamente difundida, de que há uma geração de Nativos, eficiente digitalmente, e uma geração de Imigrantes, que não são eficientes e carecem de proficiência no meio digital. Visto que, a partir das pesquisas estudadas, foi constatado que professores e alunos usam a tecnologia cotidianamente, mas as formas como eles percebem e recebem o meio digital pode ser melhor entendido não através da diferença de idade entre eles, mas com relação aos

³ Embora esperassem que esses alunos-professores da Geração Net seriam adeptos da aprendizagem por meio da descoberta e do pensamento de uma maneira semelhante ao hipertexto (Oblinger & Oblinger, 2005) e que seriam capazes de transferir essas habilidades para suas práticas de ensino ao entrar no profissão docente (Prensky, 2001), os resultados mostraram, assim como os resultados de Margaryan et al. (2011) e Bullen et al. (2008), que a gama de softwares utilizados por eles era muito limitada e que, por exemplo, as mídias sociais eram utilizadas como uma fonte passiva de recepção de informações e não como uma ferramenta para criar ativamente conteúdo, interagir com outras pessoas e compartilhar recursos. Valtonen et al. (2011) concluíram que as expectativas e suposições sobre este grupo de alunos-professores e suas "habilidades para adotar e adaptar as TIC em seu ensino são altamente questionáveis" (tradução nossa).

diferentes papéis que exercem. Por fim, concluem que nem sempre os Nativos digitais estarão mais bem orientados no meio digital que os Imigrantes.

Outros aspectos importantes se somam às conclusões, como a percepção do que é Alfabetização Digital, posta de modo relevante pelos autores na educação, visto que professores devem ensinar e também ser ensinados a lidar com as informações *online*. Mais que isso, os autores também investigam e demonstram, apontando uma série de estudos, que os indivíduos, independentemente de sua idade, não podem realizar multitarefas. Há evidências de que a multitarefa pode afetar a concentração e prejudicar o desempenho e aprendizado, bem como o raciocínio. No entanto, deixam claro que se faz necessário mais estudos empíricos sólidos que proponham algo para além das diferenças etárias.

Este estudo, além de recente, contribui para esta pesquisa com os questionamentos assumidos. É um consenso que há a necessidade de mais estudos empíricos que busquem uma observação da prática destes indivíduos denominados Imigrantes e Nativos.

Outro artigo mais recente e efetivamente focado na categoria pesquisada neste trabalho, é o de Alexandre e Tezani (2018), “Imigrantes digitais: as tecnologias no processo de formação continuada”. Esta pesquisa traz uma reflexão sobre o que as tecnologias podem trazer como possibilidades para a aprendizagem de alunos Nativos e professores (classificados como Imigrantes). Os autores classificam Nativos e Imigrantes não somente através dos pressupostos de Prensky, mas também de Palfrey e Gasser (2011), autores que lançaram o livro intitulado *Nascidos da Era Digital: Entendendo a primeira geração de Nativos Digitais*, publicado originalmente em 2008. Desta forma, ocorre no artigo uma divisão clássica entre Nativos e Imigrantes, no estilo de Prensky, mas com novas nuances. Apoiados em Palfrey e Gasser (2011), Alexandre e Tezani (2018) classificam os Nativos como possuidores de múltiplas identidades que se mesclam entre o *online* e o *offline*, pelo qual há identidades pessoais e sociais que se modificam entre o virtual e o real.

Entre compartilhar mais informações pessoais visando à impressão e auto apresentação e a fuga de outros lugares em que não se sentem à vontade, os nativos digitais vão se recriando, aprendendo e, aos poucos, conscientizando-se por intermédio dos espaços sociais (PALFREY; GASSER, 2011).

Além disso, os autores do artigo expõem que os Imigrantes digitais constituíram suas identidades de forma mais lenta, prática e com objetivos distintos; e que isso traz preocupação para os Imigrantes, devido à diferença com relação à atenção, modo de interagir, afirmação social e etc. Assim, a pesquisa assume que o Imigrante, apoiada em Prensky (2001) e Veen e Vrakking (2009), aprende de uma forma distinta do Nativo, os quais são vistos como práticos em detrimento da necessidade de instrução prévia para lidar no meio digital. No entanto, traz

à tona que as diferenças de ação e inserção no mundo digital, entre Nativos e Imigrantes, não se dão por meio, somente, do fator etário, mas por questões, principalmente no caso de professores Imigrantes, que contemplam a má formação acadêmica, a falta de formação continuada, questões econômicas, como a carência de recurso e a falta de acesso à internet, além de ambientes escolares defasados.

A pesquisa se baseia em entrevistas com nove professores da rede pública de ensino básico, com perguntas sobre tecnologia, currículo e cursos oferecidos tanto pela rede municipal quanto estadual. De modo geral, em seu resultado, concluíram que os cursos oferecidos não utilizam a tecnologia de forma funcional, além disso, trata-se de cursos longos e cansativos para os professores. Estes, por sua vez, possuem consciência da importância da formação continuada com relação às tecnologias para que a escola esteja mais próxima da realidade do aluno. Deste modo, trata-se de mais uma pesquisa que rechaça o fator etário “*prenskyano*” para categorizar o que seria um Nativo e um Imigrante.

1.2 As recentes visões de Prensky – mudanças ao longo do tempo

Em 2012, Prensky desenvolveu em seus livros *From Digital Natives to Digital Wisdom* e *Brain Gain: technology and the quest for wisdom* o conceito de “*Digital Wisdom*, Sabedoria Digital. Esta sabedoria está diretamente atrelada aos conhecimentos adquiridos que emergem das ferramentas tecnológicas.

Combining these sources, let me define wisdom as the ability to find practical, creative, contextually appropriate, and emotionally satisfying solutions to complicated human problems. I believe wisdom involves considering the largest possible number of factors, analyzing them appropriately and well, and reaching and implementing useful and beneficial conclusions. Digital wisdom, I believe, involves doing this for both the technologies we use and the ways in which we use them.
⁴(PRENSKY, 2012, p.4)

Assim, são sabedorias que emergem do uso da tecnologia e que ampliam as capacidades cognitivas inatas do indivíduo, ou seja, não significam apenas o trato, a manipulação da tecnologia com facilidade e criatividade, mas saber tomar decisões mais sábias, aprimoradas pela tecnologia.

⁴ Combinando essas fontes, deixe-me definir sabedoria como a capacidade de encontrar práticas, soluções criativas, contextualmente adequadas e emocionalmente satisfatórias para problemas humanos complicados. Acredito que a sabedoria envolve considerar o maior número possível de fatores, analisando-os de forma adequada e bem, e alcançando e implementando conclusões benéficas. A sabedoria digital, acredito, envolve fazer isso tanto para as tecnologias que usamos quanto para as maneiras como as usamos (tradução nossa).

Em sua obra, o autor menciona que a Sabedoria Digital transcende a geração que ele definiu pela distinção entre Nativo e Imigrante. Esta seria uma alternativa para deixar de usar a dicotomia Nativo *versus* Imigrante. Entretanto, novamente em seus pressupostos, há os questionamentos sobre o envolvimento dos professores com as tecnologias e o contexto educacional. A tecnologia é concebida como fonte de mudanças do processo educativo, ponto de apoio para que os professores reflitam sobre a necessidade de mudar, de se adaptar a este novo contexto.

Entretanto, em 2019, o autor retoma os conceitos de Nativo e Imigrante, para introduzir um novo conceito, o de Humanos Híbridos Simbióticos. Em seu artigo, *What the world needs froms Education: Eight billion unique, symbiotic human hybrids constantly adding value to their world*, Presky (2019) o autor esclarece, logo no começo do texto, que a capacidade dos jovens (denominados anteriormente de Nativos Digitais), de lidar com tecnologia estava intimamente ligada às mudanças proporcionadas pelo meio digital. Não obstante, Presnky aclara que conceber esse jovem como um indivíduo que, repentina e rapidamente, lida com a tecnologia de forma “mágica” é errôneo. Deve-se levar em conta o processo de digitalização, as mudanças proporcionadas, ligadas a fatores sociais, comunicacionais, etc. Deste modo, o que pesaria para que este jovem fosse considerado Nativo Digital é o fato de ter nascido neste contexto de processo de mudança para um mundo digitalizado, mas não significa que este indivíduo possua a suposta predisposição inata para interagir nesse meio. O Imigrante, por sua vez, já possuía o conhecimento e estava acostumado com o mundo analógico, e este seria o suposto fator que faz de uma pessoa não nascida na era digital, ser imigrante.

Ainda assim, Prensky, em seu artigo, enfatiza a diferença entre adultos e jovens, com relação às interações em um ambiente digitalizado, o que ainda evidencia uma divisão etária. Embora enfático com relação às habilidades e atitudes, tomando como base a faixa etária, o autor pontua que, independentemente de diversos fatores, de modo geral, hoje em dia os indivíduos estão se tornando o que ele chama de Humanos Híbridos Simbióticos.

Neste momento, o autor ressalta a questão econômica, uma vez que em localidades “mais desenvolvidas”, os indivíduos já possuem mais conhecimento sobre o que fazem tecnologicamente, tornando essa simbiose óbvia. Já está claro para Prensky que o mundo está digitalizado, inclusive entre os indivíduos mais pobres, visto que os *smartphones* estão cada vez mais popularizados. Deste modo, a tecnologia passa de ferramenta de uso dos indivíduos para um modo de interação que faz parte do sujeito. Esta seria, então, a diferença entre as gerações anteriores ao *boom* tecnológico e a geração que nasceu na era digital. Entretanto,

não podemos deixar de elucidar que embora os smartphones estejam popularizados, inclusive nas camadas mais pobres, isso não garante uma total inserção e interação ao meio digital. É possível consumir o produto celular e utilizar, apenas, para as relações interpessoais, estar em redes sociais, sem que se consiga ir além, fazer outras atividades.

Uma das críticas do artigo diz respeito também, levando-se em consideração estes “humanos híbridos simbióticos”, à educação, ou melhor, diz respeito à forma de educar. Prensky critica o modelo educacional baseado em um currículo que visa um conjunto de conteúdos para levar os alunos a um lugar que nós, pais ou professores, queremos que eles cheguem. Para o autor, a educação deve levar um indivíduo de um estado de capacidades para outro, de um estado menos capaz para um mais capaz. Desta forma aponta, como em trabalhos anteriores, um problema que está essencialmente no professor e em sua formação.

More and more agree that, no matter how much we may tweak it with technology, 21st-century skills, or anything else, it is not the right education for today's – and all of our kids' – future. Although academic education will no doubt continue in parts of the world for many, that "knowledge and skills-based" kind of education has already essentially been taken over by the relatively simple technology of You Tube (with hundreds of EdTech start-ups trying to extend this in their own way.) Almost all “content” is already on the web. (PRENSKY, 2019, p.5)⁵

Assim, o autor enfatiza que a educação baseada em conhecimento e habilidades não é a educação correta para o contexto em que vivemos. Esta forma de educação, segundo Prensky, já foi assumida pela tecnologia e já circula em plataformas como o YouTube, que já disponibiliza muito conteúdo. Desta forma, levando-se em conta que a tecnologia segue evoluindo e proporcionando um contexto cada vez mais digitalizado, a educação deveria se importar em transformar os indivíduos cada vez mais em Humanos Híbridos Simbióticos. Na perspectiva de Prensky (2019) entende o indivíduo que não concebe mais as tecnologias como ferramentas, mas como parte integrante e indispensável ao seu próprio ser, o que leva este indivíduo a novos níveis de pensamentos. É o indivíduo que delega à tecnologia partes substanciais de suas vidas, atividades, etc.

Embora os termos Nativo e Imigrante não sejam mais utilizados por Prensky, o autor ainda separa os indivíduos, categorizando-os. Então, ao tratar de educação e tecnologia, o autor sempre se refere a adultos e jovens, ou utiliza o termo “nossos filhos” o que, de certa forma, se configura em uma divisão etária. Para o autor, educadores adultos, ao lidar com a tecnologia, aplicam os novos recursos com as mesmas metodologias tradicionais e tentam

⁵ Cada vez mais concordamos que não importa o quanto possamos ajustá-lo com tecnologia, habilidades do século 21 ou qualquer outra coisa, não é a educação certa para o futuro de hoje - e de todos os nossos filhos. Embora a educação acadêmica irá, sem dúvida, continuar em partes do mundo para muitos, esse tipo de educação "baseada em conhecimento e habilidades" já foi essencialmente assumido pela tecnologia relativamente simples do You Tube (com centenas de startups EdTech tentando ampliar isso em sua própria maneira.) Quase todo o “conteúdo” já está na web (tradução nossa).

“ensinar tecnologia” aos mais jovens. Esta prática não seria bem-sucedida, visto que, segundo Prensky, as crianças estão mais à frente. Este pensamento não se distancia, de certo modo, do pensamento sobre o qual categorizou Nativos e Imigrantes. Ao tratar do jovem, Prensky os descreve como capazes de experimentar, explorar por conta própria, e cita os jogos como a tecnologia que chama a atenção dessa faixa etária.

Yet bear in mind that we are only a few short years into having these capabilities. I believe that as we get considerably more experience with being connected, much will change. Humanity is in a great, quickly progressing experiment in moving forward in the newly connected world. Already the next stage has arrived for many of our kids. They have gone from being "born" digital natives to becoming – consciously and unconsciously – "extended minds all networked together." This is a far more powerful state than humans, and particularly young humans, have ever known (PRENSKY, p.6).⁶

Observa-se, assim, que Prensky, diferente de refutar o conceito de Nativo, criou um novo conceito para representar sua evolução, em um contexto digital cada vez mais conectado e simbiótico. Porém, uma das críticas à qual a nossa pesquisa se propõe diz respeito ao uso da categoria Imigrante, ainda hoje, como um conceito sólido, engessado em um conjunto de características baseadas em hábitos situados em uma época, como recorrentes, ou seja, que não tenha apresentado uma evolução. Verificar como se dá a leitura de um gênero próprio do meio digital pode evidenciar que os pressupostos citados com relação aos Imigrantes educadores precisam ser revisados, assim como as categorias de Imigrante e Nativos Digitais que ainda circulam, tal como publicado por Prensky em 2001, em trabalhos acadêmicos atuais.

É imprescindível ressaltar que, ao utilizar os termos Nativos e Imigrante na realidade brasileira, deve-se levar em consideração que o nosso processo de evolução tecnológica é distinto do processo de um país de primeiro mundo. Naturalmente, um Nativo nos Estados Unidos, ou Canadá, nasceu depois de 1980, mas no Brasil, ainda que em 1980 seja o ano em que o primeiro microcomputador passou a ser vendido em vitrines de grandes lojas, essa realidade digital ainda não fazia parte da vivência cotidiana dos brasileiros. Somente em 1988 a *Internet* chega ao Brasil, mas só passa a ser comercializada em 1994, com os primeiros acessos através de linhas discadas (CARVALHO, 2006). Desta forma, a *Internet* e, conseqüentemente, o meio digital, sai de dentro das universidades e passa a se popularizar a partir de 1997, devido ao protocolo *World Wide Web* e ao custo dos computadores, que

⁶ No entanto, tenha em mente que estamos há apenas alguns anos com essas capacidades. Acredito que, à medida que tivermos mais experiência em estar conectado, muita coisa mudará. A humanidade está em um grande experimento de progresso rápido para avançar no mundo recém-conectado. A próxima etapa já chegou para muitos de nossos filhos. Eles deixaram de ser nativos digitais "nascidos" para se tornarem - consciente e inconscientemente - "mentes estendidas, todas conectadas em rede". Este é um estado muito mais poderoso do que os humanos, e particularmente os humanos jovens, jamais conheceram (tradução nossa).

começam a ficar mais baratos (ainda que não fossem acessíveis socialmente a todas as camadas da população). Neste momento em que a população começa a se conectar com mais facilidade e interagir em meio digital com serviços de *sites* de busca ou com novos meios de consumo, é que podemos considerar o nosso *boom tecnológico*. Cabe ressaltar que, nos Estados Unidos, o uso da Internet começou por volta de 1982 e foi popularizado, saindo do âmbito acadêmico e científico para a sociedade, em 1987. Portanto, o processo de inserção no meio digital se deu praticamente dez anos antes, em relação ao Brasil.

Se nos anos 90 a internet chega ao grande público com as conexões discadas e conteúdo de textos e *hiperlinks*, é ao final dos anos 90 que as conexões avançam para a banda larga, e conseqüentemente, conteúdos multimodais, com imagens, músicas, jogos, *gifs*, etc. Assim, nossos possíveis Nativos Digitais nasceram, provavelmente, ao final dos anos 90, muito próximos dos anos 2000. Esse fato faz o nosso sistema educacional ainda ser “Imigrante” com relação ao corpo docente, visto que a geração de professores Nativos está, provavelmente, se formando recentemente, após o ano de 2018.

À vista disso, esclarecemos que, nesta pesquisa, utilizamos a categoria de Imigrante, tal como foi concebida por Prensky, adaptada ao contexto brasileiro, como ferramenta de análise para fundamentar uma crítica ao uso dessa categoria na academia. Não há a pretensão de criar uma nova categoria, mas elucidar os critérios que podem ser levados em consideração na categorização de indivíduos e em sua interação com as tecnologias.

2 LETRAMENTOS – UMA PERSPECTIVA HISTÓRIA E ATUAL: PRINCIPAIS CONCEPÇÕES

A palavra Letramento deriva da versão da palavra em língua inglesa, *literacy*, e significa condição, estado ou qualidade. A origem da palavra é o latim *littera*, acrescida do sufixo “cy”. Deste modo, *literacy*, em inglês, significa a condição de ser letrado, ou seja, aquele que domina a leitura e a escrita, fazendo uso competente delas (Soares, 2004, p.35). No contexto Brasileiro, a palavra surge e passa a ser usada por volta do final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, no contexto da reforma educacional, dentro de uma perspectiva de debates acerca das altas taxas de analfabetismo e repetência na década. Segundo Grandó (2012, p. 1):

Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita.

Deste modo, o uso do termo com referência ao analfabetismo, à condição de saber ler e escrever, não dava conta do contexto social que abarcava o estudo do texto. Mais que saber ler e escrever, era preciso fazer um uso consciente desta leitura e escrita, correspondendo às exigências sociais de leitura e de escrita Soares (2004c). Por este motivo, os termos opostos alfabetismo e analfabetismo não davam conta da complexidade social que envolvia uma prática letrada e por isso a necessidade de um termo que seja abrangente e contemplativo desta realidade:

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004c, p. 14).

Assim, embora o termo Letramento tenha sido concebido nas discussões iniciais, na década de 1980, com tal equivalência à alfabetização, hoje em dia, não são mais equivalentes, pois, segundo Soares (2004c), os processos são distintos, ocorrem em uma relação de interdependência. Ainda, de acordo com Soares (2017), em meados dos anos 1980, tanto no Brasil quanto em outros países, já não era suficiente apenas saber ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar, era necessário que as práticas de leitura e escrita fossem além das práticas do ler e do escrever, resultando, assim, no surgimento do termo letramento para nomear comportamentos e práticas sociais, na área da leitura e da escrita, que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Essa necessidade se deu em função de a vida social e as atividades profissionais terem se tornado cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, o que tornou insuficiente, para esse novo contexto, apenas alfabetizar a criança ou o adulto. No Brasil, a palavra letramento surgiu no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, mais especificamente no ano de 1986, com a publicação do livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato (SOARES, 2017). Podemos refletir, deste modo, que o termo letramento, no campo da educação e dos estudos de linguagem, é recente no país, pois existe e é difundido em um espaço de tempo entre 30 e 40 anos. Hoje em dia, o termo faz parte do Parâmetros Curriculares de Educação e tem expressiva difusão no meio acadêmico.

Os autores, nessa época, a partir das discussões iniciais, problematizam como as práticas de leitura e escrita, até então escolarizadas, contemplavam somente parte das práticas sociais de linguagem, às quais os sujeitos se vinculam de acordo com suas competências socioculturais. Desta forma, uma vez dissociadas as ideias de letramento de alfabetização, o termo, ao longo dos anos, foi ganhando entendimentos distintos entre os teóricos, com relação tanto na escrita como na leitura, e diferentes concepções.

Lankshear e Knobel (2006) afirmam em suas postulações que a prática de escrita e leitura não existe fora de uma prática social. Este pensamento se opõe à prática de uma alfabetização realizada de forma descontextualizada das questões sociais. Para os autores, um indivíduo letrado é aquele que está apto a gerar, comunicar e negociar um conteúdo significativo e socialmente conhecido. Então, para aprender a escrever ou a ler um texto específico, de forma detalhada, é necessário estar imerso nas práticas sociais.

A evolução dos conceitos sobre Letramento permanece acontecendo, visto que os estudos acerca deste tema, de forma geral, permanecem prioritários em nossa realidade educacional e social. Por isso, abordaremos as principais concepções de Letramento, como: Novos estudos do Letramento, Pedagogia dos Multiletramentos e Novos Letramentos. Esta abordagem auxiliará no entendimento do uso do termo letramentos, no plural, além de sua relação com as TDIC'S, para a compreensão deste conceito, situado em nosso contexto de pesquisa.

2.1 Novos estudos do Letramento

Os Novos Estudos do Letramento representam um conjunto de estudiosos anglo-saxões e suas pesquisas, pelo qual participam: Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros. O termo é originário do inglês *The New Literacy Studies*, pelo qual utiliza-se a sigla NEL. Este grupo voltava suas atenções, de forma mais contundente, para o lado mais social do letramento, se relacionado ao cognitivo. Por isso a palavra “novo”, para demonstrar que a leitura e a escrita passaram a ser observada e analisada a partir do contexto das práticas sociais e culturais. Desta forma, parte o grupo critica o modelo cognitivo e autônomo, já que este concebia o letramento descontextualizado do meio social e histórico dos indivíduos. Segundo o antropólogo britânico Street (2014, p.17), “anteriormente, o foco de boa parte da pesquisa acadêmica incidia sobre consequências cognitivas da aquisição de letramento”. Deste modo, os estudos deste grupo procuravam entender as implicações sociocognitivas e culturais da escrita, assim como as práticas de letramento, chamadas de Novos Estudos do Letramento (NEL).

O termo letramento, para esta concepção, enxerga na escrita um caráter social e isso faz com que o termo envolva as práticas sociais correspondentes à leitura e escrita, no contexto de determinada sociedade, o que pode ser variável de um grupo social para outro (STREET, 2014). Assim, Street (2014) esclarece que o letramento é uma prática ideológica, pelo qual demanda relações de poder e práticas culturais específicas. Esta concepção se distancia, justamente, do modelo cognitivo, pois ele idealiza o letramento de forma neutra e técnica, cuja aquisição é determinada somente pela capacidade mental e individual do indivíduo. Destarte, estabelece-se que há duas subdivisões atuais sobre letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico, o qual Street (2014) e seu grupo pesquisam. O que os distingue são os olhares sob o fenômeno letramento, ou seja, a forma de concepção deste fenômeno.

A concepção de modelo autônomo independe de contexto social e é adquirido para fins funcionais, pelo qual o entendimento “é de que há apenas um modo de o letramento ser desenvolvido/adquirido e é este modo que está associado ao progresso, à civilização” (ROSA, 2016, p.32). Deste modo, este modelo tem como característica a separação entre escrita e oralidade e também a valorização das formas de escrita de determinados grupos. De acordo com Street (2014), trata-se de um modelo cuja origem decorre de pesquisas na área da psicologia, entre as décadas de 60 e 80. Segundo o autor, os teóricos que participaram desses estudos pretenderam validar a superioridade, de indivíduos, que utilizam a escrita como principal modo de comunicação, diferente daqueles que possuíam apenas modos orais. Por isso, apontam distinções cognitivas entre os indivíduos, ou comunidades, como resultado do

potencial de abstração proporcionado pela escrita, aos sujeitos que a utilizam. Além disso, acreditavam na superioridade do indivíduo que se apropriou da escrita, pois a prática resulta de processos mentais desenvolvidos, pelo qual se pauta em generalizações e associações lógicas de ideias e conceitos.

Por sua vez, no modelo ideológico, há mais criticidade sobre as questões que envolvem o letramento. É uma prática vista como múltipla, pela qual se reconhecem as relações de poder. Por conta disso, a palavra letramento aparece, nas pesquisas e trabalhos que levam em conta este modelo, no plural, como: letramentos ou práticas de letramentos. Desta forma, os pesquisadores do NEL, ao tratar deste modelo, valorizam os contextos socioculturais e sócio-históricos e entende múltiplos letramentos como os usos e práticas sociais da linguagem.

Diante disso, podemos compreender que o foco do NEL:

(...) não está no domínio do código, mas na manipulação dele ou mesmo na relação que os indivíduos mantêm com ele, ainda que não o dominem, como quando, por exemplo, um sujeito analfabeto participa do momento da leitura da bíblia em uma cerimônia religiosa. (VERGNA, 2020).

Os pesquisadores, que aderiram a essa concepção, buscaram demonstrar que as práticas de letramento correspondem às consequências das estruturas de poder da sociedade, bem como da cultura. Devido a isso, essas práticas se transformam de acordo com o contexto pelo qual se desenvolvem.

Nesta conjuntura, Street (2014) apontou que, no modelo ideológico, a diversidade de práticas de leitura e escrita, integrantes do letramento, permite tratá-lo com pluralidade e tratar de letramentos. Ainda, segundo o autor, no contexto escolar, são as áreas de conhecimento que determinam os distintos gêneros de escrita. Contudo, com a evolução tecnológica, necessitou-se considerar textos que ultrapassam as concepções tradicionais de ensino. Segundo Soares (2002, p.9):

O uso do plural letramentos enfatiza a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Sobre os estudos que emergiram dos questionamentos acerca do tema Letramento, no plural e no singular, destacamos Marcelo El Khouri Buzato. Em 2007, o autor trazia à tona o conceito de letramentos, no plural, de forma que, ainda hoje, seus pressupostos são conceitos chave em diversos debates. Deste modo, “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades

específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, p. 153). Assim, o autor situa os letramentos dentro de uma perspectiva sociocultural. À medida que os estudos sobre letramentos se distanciam da visão de letramento como alfabetização e se expande, surgem novos estudos que formatam o conceito, dando-lhe novos aspectos.

Um dos aspectos mais relevantes diz respeito às questões que envolvem o avanço tecnológico, as interações em meio digital. Deste modo, o meio digital e seus recursos, passa a ser considerado, bem como todo o contexto tecnológico de produção de textos escritos em meio digital. Os letramentos, deste modo, extrapolam o ambiente da escola, e se faz presente em diversos aspectos da vida do indivíduo e seu contexto social.

Ainda, segundo Kleiman (2014, p. 81),

[...] o texto digital, com suas combinatórias de diversas linguagens com modos específicos de significar; a constatação do aumento progressivo da presença da imagem no texto em que antes predominava a linguagem verbal; e o interesse em estudar essas mutantes formas de comunicação definiram, em 1996, para o chamado “New London Group (Grupo de Nova Londres), um novo objeto de estudo, os multiletramentos”.

Desta forma, para além do modelo ideológicos, desenvolvido pelo NEL, com o advento da tecnologia, disseminação da internet, surgem distintas formas de interação entre os indivíduos, além do contato com texto digital, pontuado por Kleiman (2014), e os processos de colaboração e exploração, que envolvem uma diversidade cultural e múltiplas linguagens, os multiletramentos.

2.2 Pedagogia dos Multiletramentos

Com o advento tecnológico e as múltiplas linguagens desenvolvidas, surgiu a necessidade de pensar o letramento sob esta perspectiva. Assim como no caso do NEL, um grupo de pesquisadores, intitulado Nova Londres, cunhou o termo Multiletramentos, definindo, assim, uma nova abordagem (COPE; KALANTZIS, 2009). Um manifesto, chamado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing3 Social Futures* foi publicado em 1996, por este grupo, como resultado de um evento acadêmico ocorrido em Nova Londres, Estados Unidos (ROJO, 2012, p. 12).

Cum uma perspectiva educacional, este manifesto chamou a atenção para a reflexão sobre os novos letramentos emergentes e a necessidade de se considerar os atuais contextos de comunicação e diversidade linguística, proporcionado pelo advento da tecnologia, bem como

o cultural. Diante desta multiplicidade, os multiletramentos envolvem, assim, os aspectos múltiplos de semiótica da construção dos textos (a multissemiose da linguagem) e da cultura (as produções culturais letradas e híbridas que se movimentam na sociedade) (ROJO, 2012).

Os gêneros digitais (ou emergentes), segundo Marcuschi, 2004, proporcionaram o surgimento de modos próprios, não exclusivos, mas específicos, de relacionar-se com a leitura e a escrita, devido ao desenvolvimento das práticas letradas surgidas das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Assim, as múltiplas semioses, linguagens, culturas coexistem todas, ao mesmo tempo, e demandam o desenvolvimento de habilidades e práticas que são próprias dos multiletramentos.

Para este conceito de multiplicidade, Rojo (2009) traz importantes reflexões no livro *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. A autora discute concepções de alfabetização, alfabetismo e letramentos. O alfabetismo corresponde às capacidades e competências cognitivas e linguísticas e, por sua vez, o letramento corresponde às práticas sociais da linguagem. Sobre as concepções de alfabetismo e letramento, Rojo (2016), em entrevista para o portal *Escrevendo o Futuro*, Revista “Na ponta do Lápis”, afirma:

A escola tem de ampliar para práticas de culturas locais mais variadas que apenas a prática valorizada, e parar de confundir com alfabetismo. Uma coisa é quando trabalho com capacidades, habilidades e competências de leitura ou com alfabetização e formas de escrita ou com formatos e funcionamento dos gêneros. Isso é refletir sobre. Outra é usar o letramento como prática para compreender criticamente e produzir. É preciso separar um pouco as duas coisas: o ensino de conteúdos e o ensino de práticas que têm de ser exercitadas (p.7).

Esta perspectiva de Rojo contribui para o conceito de multiletramentos, na medida que os entende como práticas sociais que contemplam diferentes contextos culturais, as culturas valorizadas e as “não valorizadas”.

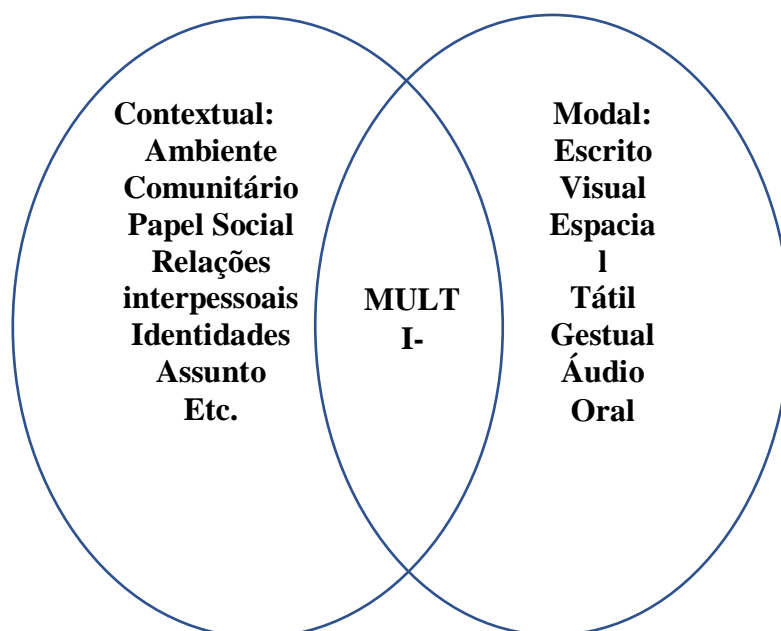
“(...) o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Assim, o advento do digital propiciou o uso de diversas linguagens, visto que insere no ambiente digital a imagem estática, a imagem em movimento, áudio, música, ou seja, várias semioses, diversas linguagens integradas, ou seja, elementos multissemióticos. Desta forma, há uma mudança histórica do texto, dentro de uma perspectiva de multiculturalidade. O Brasil é um país que apresenta uma complexidade cultural desde o processo de colonização, do qual fazem parte formas de aculturação e também de resistência. Por conseguinte, o país passou por um processo de modernização bastante desigual, que culminou em deixar muitos grupos sociais às margens de tecnologias que são básicas, como a escrita e a leitura, a alfabetização.

Entretanto, este processo propiciou uma rica tradição de cultura oral. Destarte, esta multiplicidade cultural exige uma mudança das práticas sociais, o que nos faz refletir, transpondo para a leitura, que os textos multissemióticos estão em toda parte, de forma que passam a exigir não somente o letramento referente à leitura das letras, mas uma criticidade na leitura de outras linguagens. A obra de Rojo (2009), de um modo geral, mostra o conceito de Multiletramentos numa perspectiva das próprias diversidades de práticas de leitura por meio de textos, narrativas, imagens, *links*, vídeos, etc. Para a autora, os multiletramentos têm alguns importantes traços característicos, como a interatividade e a colaboração. São híbridos, fronteiriços de linguagens, mídias, culturas e modos.

Cope, Kalantz e Pinheiro (2020), definem os multiletramentos possuem dois principais aspectos da construção de significado. Estes aspectos são a diversidade social e a multimodalidade, de acordo com o esquema:

Figura 1 – Os dois “multis” do Letramento



Fonte: COPE, KALANTZ E PINHEIRO, 2020.

Para Cope, Kalantz e Pinheiro (2020), os textos variam constantemente, influenciados pelos contextos sociais, ambiente, assuntos, identidade de gênero, etc. Essas variações estão cada vez mais significativas, com relação a como construímos significados. Segundo o Grupo Nova Londres, cada vez mais temos que saber lidar com as diferenças linguísticas e culturais, por isso, no campo educacional, defendem uma educação que considere a diversidade

multicultural. Com relação à multimodalidade: os significados são construídos cada vez mais “multimodalmente”, devido à crescente multiplicidade e “integração dos modos de construção de significados, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental” (COPE, KALANTZ E PINHEIRO, 2020, p.20).

2.3 Novos Letramentos

Os teóricos que representam esta concepção são Colin Lankshear e Michele Knobel. Seus estudos voltam-se para as práticas contemporâneas relacionadas às TIDICS, com foco principal nas redes sociais, blogs e wikis. Os estudos com o termo “Novos Letramentos” foram publicados em 2007, no intuito de fazer uma diferenciação com os “letramentos convencionais” (VEGNA, 2020).

Ao pensar o conceito de Novos Letramentos, é preciso entender que com a evolução das TDICS, as formas de interação entre os indivíduos e as formas de criação de significados foram modificadas. Assim, passamos de apenas consumidores para produtores e autores, criando, deste modo, um “*new ethos*”. Este termo se refere a um “novo jeito de pensar” a tecnologia, dissociado do domínio de habilidades. As formas de produção sobre este novo *ethos* são mais colaborativas, mais participativas e mais distribuídas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Deste modo, os novos letramentos pressupõem uma nova mentalidade e novos meios ou técnicas de se produzir ou distribuir significados a partir dessas novas mentalidades para tais processos.

O foco dos novos letramentos é crescente em coletivas comunidades de produção, competências e inteligência. Concomitantemente, emergem relações sociais do espaço da mídia digital e os textos estão em constante mudança para abranger todas essas relações. Nesta perspectiva, o autor, por exemplo, deixa de ser o centro, o detentor do conhecimento (ROSA, 2016). Os indivíduos possuem a liberdade de produzir conteúdo, a partir do que já foi disponibilizado, citando as fontes e redistribuindo os conteúdos. Além disso, as habilidades advindas do uso da tecnologia alteram a noção de tempo e de produção e a coexistência entre o meio físico e o digital é intrínseca; suas diferenças e fronteiras estão mais brandas e os indivíduos transitam entre esses espaços de acordo com as demandas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Os novos letramentos são os letramentos da hipermídia, da contemporaneidade. Essa nova ética, dentro das novas estéticas, possui suas regras explícitas e implícitas. Por isso, fazem parte deste cenário os letramentos críticos nas práticas de letramento na hipermídia. Além disso, a capacidade de interatividade e colaboração fomenta a polifonia, a pluralidade de vozes do discurso produzido nesta perspectiva. Outro aspecto a ser levado em consideração são as formas de distribuição e consumo, haja vista que as formas de consumo, dentro desta contemporaneidade, mudaram. Em um meio mais digitalizado, pelo qual a informação é gerada e renovada, recontada e distribuída em um curtíssimo espaço de tempo, essa distribuição passa também a ser também mais dinâmica. Exige-se do indivíduo, por exemplo, uma maior habilidade de curadoria de escolha das fontes informativas. Os Novos Letramentos exigem dos indivíduos saberes que são específicos da cultura digital, como usar aplicativos *online* e acessar *links* hipertextuais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). Segundo os autores, o fundamental para os novos letramentos é a nossa capacidade de mobilizar diferentes valores, sensibilidades dos letramentos pelos quais temos familiaridade

2.4 Os Letramentos Digitais em foco

Após elucidar sobre as principais concepções acerca do tema letramento, faz-se necessário esclarecer o que consideramos, nesta pesquisa, quando citamos o termo. Ao tratar de leitura em meio digital, é impossível dissociar o conhecimento de uso dos aparelhos eletrônicos, suportes, para acessar o meio digital. Quando navegamos em meio digital, fizemos, antes, uma série de movimentos que demandam ativação de conhecimentos, como ligar o smartphone, ou o computador. Portanto, trata-se de entender que é necessário acessar um navegador, ou entender que um navegador, uma página, é necessária, para dar suporte ao conteúdo, digitar, manusear um mouse, etc. Neste sentido, os conceitos de alfabetização e letramento digital são refletidos por Coscarelli e Ribeiro (2011) sobre a questão docente e o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas educacionais. As autoras fazem uma diferenciação com relação ao que cabe ser chamado de letramento e o que se trata de alfabetização, visto que os conceitos já foram confundidos, inclusive no processo de surgimento do termo letramento.

Para Coscarelli e Ribeiro (2011), “navegar” pela internet, com todas as possibilidades que esta proporciona, condiz com as questões ligadas ao letramento. A partir das perspectivas

apresentadas, podemos dizer que condiz os multiletramentos e novos letramentos, entretanto, fator como a digitação, por exemplo, para as autoras, diz à alfabetização, ou ao que chamam de alfabetização tecnológica. A alfabetização tecnológica, deste modo, é um meio para se apropriar dos letramentos digitais. Podemos refletir, a partir disso, que há uma relação de interferência entre o que as autoras chamam de alfabetização tecnológica e letramentos digitais, visto que, para compreender e interagir em meio digital é necessário, antes, aprender a usar os aparelhos eletrônicos. Acreditamos, porém, que tanto conhecer os modos de manuseio dos aparatos eletrônicos, como saber navegar no meio digital, fazem parte dos letramentos digitais, como um todo. Como, no Brasil, a questão do analfabetismo ainda é um problema social a ser sanado; e com o advento da tecnologia, se agrava com as questões de inclusão digital. Coscarelli e Ribeiro (2011) chamam a atenção para a necessidade de os professores criarem formas de incluir os alunos na cultura dos letramentos digitais. Pressupõe-se, deste modo, que os professores precisam ser letrados digitalmente para exercer esta inclusão.

De maneira geral, podemos definir os letramentos digitais como um conjunto de saberes e interações, do campo do Digital, necessários para o uso e a convivência com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). Este conceito ganha amplitude no sentido de que não se trata apenas dos usos, uma vez que o letramento está intimamente ligado às práticas sociais, e o meio digital é, também, um meio social. Letramento digital significa conhecer as TDIC's e relacionar esses conhecimentos, ou seja, aplicar esse saber na relação entre os sujeitos e o conhecimento produzido. Porém, o letramento digital não se transfigura em mais uma abordagem, dissociada das demais apresentadas. Os letramentos digitais incorporam os multiletramentos, perspectiva pela qual nos apoiamos nesta pesquisa.

Uma das questões que chama a atenção nos estudos sobre os letramentos é a necessidade da adjetivação, da separação em categorias, dentro do multiletramento. É importante frisar que o termo “Letramentos múltiplos” é diferente do conceito de Multiletramentos. Letramentos múltiplos diz respeito à multiplicidade de adjetivos que se dão ao termo letramento, tais como letramento literário, letramento digital, etc. Aponta para a multiplicidade e variedades das práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral. Deste modo, levando-se em conta que letramento diz respeito às habilidades envolvidas nos usos da leitura e da escrita em nossa sociedade, quando pensamos nas várias situações em que precisamos pôr em prática essas habilidades, há a necessidade didática de separá-las, para que o conceito seja entendido (ROJO; MOURA, 2019). Cada indivíduo desenvolve habilidades em áreas, o que não necessariamente significa que desenvolverá em todas as situações.

Significa apenas que, em seu processo de letramento, certas práticas foram contempladas e outras não.

O conceito de multiletramentos já incorpora o de letramento digital, visto que as fronteiras entre digital e impresso diminuíram, fazendo com que dois termos que já foram opostos, se complementem. Desta forma, tanto os multiletramentos, como o letramento digital também estão inseridos na perspectiva dos Novos Letramentos, nessa nova mentalidade diante da tecnologia. Evidencia-se, assim, que as abordagens apresentadas se complementam.

De acordo com a Base Curricular Nacional (BNCC), as competências gerais, pensadas para a educação básica, que determinam a ideia de letramento digital, são:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, e exercer protagonismo e autonomia na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9)

Assim, a BNCC traz a preocupação com o hipertexto e com a formação de um cidadão crítico engajado que saiba usar as possibilidades dos universos digitais para ações de cidadania possuindo, assim, habilidades relacionadas a leituras de gêneros digitais. Sobre as competências citadas, Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli (2005) definem que o letramento digital envolve as práticas sociais de leitura e produção de textos no ambiente digital, propiciados pelo computador ou outros dispositivos como celular, *tablets*, em plataformas digitais como redes sociais, *e-mail* etc. Para as autoras, o letrado digital sabe comunicar-se em diversas situações, levando-se em consideração os propósitos comunicativos no meio digital, seja para fins pessoais ou profissionais. Além disso, o processo de busca, escolha e compreensão de textos na internet também perpassa pelo letramento digital, visto que há a necessidade de avaliar e estabelecer critérios para validar a credibilidade das informações.

Entretanto, Buzato (2006) pluraliza o conceito, denominando-o como Letramentos Digitais (LDs):

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 7)

Os autores concebem a ideia de letramentos digitais como um conjunto de práticas sociais, o que se torna uma unanimidade entre os teóricos sobre o tema. Destarte, para Buzato (2006), o indivíduo letrado digitalmente não é aquele que possui habilidades com a máquina, mas o que sabe lidar com o novo espaço de acesso às informações através da tela, que é

hipertextual. Além disso, lidar com as ferramentas de forma mais intuitiva, não somente memorizando comandos, já que a evolução dos aparatos eletrônicos faz com que outros, mais antigos, se tornem obsoletos, em detrimento de novos. Como Ribeiro e Coscarelli (2005), o autor também aponta a necessidade de saber avaliar conteúdos e compartilhar conhecimentos.

É imperativo refletir que, se por um lado há o indivíduo letrado digitalmente, haverá também o não letrado. E atingir os letramentos digitais representa uma gradação que envolve diretamente as questões sobre inclusão digital, haja vista que a interação com o meio digital é condição fundamental para o desenvolvimento das habilidades supracitadas, bem como os contextos sociais e culturais.

Portanto, esta pesquisa se apoia nas perspectivas dos multiletramentos, como foco nos letramentos digitais, para refletir sobre a leitura de gêneros digitais, feita por professores, e as características que os tornam imigrantes digitais, para além da categorização atribuída por Prensky.

3 LEITURA EM MEIO DIGITAL E HIPERFICÇÃO

A leitura em meio digital já faz parte das práticas sociais nas sociedades contemporâneas. As interações no ciberespaço estão cada vez mais difundidas através das múltiplas culturas, que se mantêm em contato constante, oportunizadas pelo acesso à internet e a dispositivos digitais. Sendo o indivíduo um ser social, que interage por meio da linguagem (TERRA, 2020), as práticas sociais seguem seu fluxo de evolução, de acordo com a globalização e o avanço tecnológico.

A passagem do impresso ao digital tem acontecido de forma gradual em nossa sociedade.

Hoje, substituímos os recados escritos em papel por mensagens no WhatsApp; as cartas, por e-mails; o diário pessoal, pelo blog; a aula só falada, por apresentações multimídia. Essa revolução tecnológica pode assustar em princípio porque ela é muito rápida. Não faz muito tempo, usavam-se transparências em retroprojetores para ilustrar uma exposição oral; informações eram guardadas em disquetes e CDs cuja capacidade de armazenamento era ridícula para os padrões atuais (TERRA, 2020, p.37).

Percebe-se, no texto de Terra (2020) que, de forma gradual, algumas mudanças, as quais se deram a princípio mais lentamente, foram tornando-se cada vez mais aceleradas. Devido a esse contexto, emergem reflexões e pesquisas com o objetivo de avaliar as consequências dessas transformações, entre elas, inclusive, seu impacto para a leitura. Essas reflexões surgem a partir do fato inegável de que, apesar da evolução e revolução da tecnologia, o indivíduo ainda constrói sentidos através da leitura. As tecnologias não substituíram essa prática e não acreditamos que a substituirão, haja vista a crença de que ler extrapola os limites da decodificação de palavras. Ainda, segundo Terra (2020, p. 10):

Ler, em sentido amplo, significa “construir sentido”. Só podemos falar que alguém leu um texto se foi construído um sentido para o leitor. Isso significa que ler está além de decodificar, embora a decodificação seja pré-requisito para a leitura.

Desse modo, a leitura transfigura-se em uma atividade humana inserida no mundo da cultura e na cultura letrada. Para Terra (2020) ler é algo que se aprende, de forma contínua e ao longo da vida. Entretanto, o sentido de leitura pode ser ampliado para a leitura do mundo (FREIRE, 1989), atividade natural do indivíduo que interpreta a vida, e tudo que acontece consigo e com o seu entorno desde que nasce. Ainda, segundo Terra (2020), a leitura possui uma função retroalimentadora, de forma que, quanto mais se lê, mais competente se torna o leitor. Esse pensamento corrobora com a definição de Freire (1989), na medida em que explica o nosso próprio amadurecimento diante do mundo e da leitura que fazemos. O ato de

ler é essencialmente interativo, pois mundo e indivíduo – assim como leitor, texto e autor – interagem, cada um em um determinado espaço de tempo.

Desse modo, devido ao cenário atual de globalização, avanços tecnológicos e inserção do meio digital, este como mais um espaço de interação e convivência, a leitura digital, ou em meio digital, surge como um quesito a ser analisado. Assim, deve ser estudada em diversas áreas do conhecimento e pesquisa, principalmente pelo fato de que estamos agora em constante contato com gêneros desse meio. Dentre muitos gêneros surgidos nesse contexto, destaca-se, nesta pesquisa e capítulo, o gênero hiperficção, mais especificamente a hiperficção exploratória.

3.1 Leitura e leitor de gênero digital

Ao tratar de leitura, é importante destacar o papel do leitor, bem como as estratégias utilizadas por ele para percorrer os caminhos de leitura e chegar à compreensão do texto. Especificamente nesta pesquisa, destacamos o papel do leitor de gênero digital e elucidamos quais são as estratégias que podem ser utilizadas na leitura desses gêneros. De modo geral, as estratégias de leitura utilizadas para a compreensão de textos não são diferentes, ao se tratar de gêneros do meio digital. O que fica evidente é que, devido à natureza hipertextual e multimodal do meio digital, além das estratégias já existentes (KLEIMAN, 2013), novas estratégias podem surgir, de acordo com cada tipo de leitor (SANTAELLA, 2004).

Segundo Vergnano-Junger (2009), a leitura, no século XX, está definida sob a perspectiva de três modelos, que se pautam, cada um, em diferentes formas de enfocar determinados elementos do processo leitor. Assim, há três abordagens distintas: uma com foco no texto e em sua forma e estrutura; outra com foco no leitor, em seu conhecimento; e a terceira é um modelo que une os dois focos, tanto no texto como no leitor. Desse modo, os modelos de leitura que se centram na estrutura, na forma ou no leitor e seus conhecimentos possuem um processamento unidirecional. Diferente do modelo bidirecional, cujo foco do processo está em ambos, forma e conteúdo, leitor e conhecimento, configurando um modelo interativo (KLEIMAN, 1996). Ainda, segundo Vergnano-Junger (2009, p.69),

Esse modelo interativo, posteriormente, vê-se incrementado com uma perspectiva social. Esta considera, para o estabelecimento de significados, além do que pode ser tomado das direções ascendente e descendente de processamento da informação sintetizadas naquele modelo, também o contexto social do texto, da leitura e dos sujeitos envolvidos (autor e leitor).

O modelo descrito pela autora é o denominado sociointeracional (NUNES, 2005), no qual se admite que a leitura se trata de uma atividade complexa, pois são variados elementos e perspectivas que a compõem. Assim, é um modelo que se constrói a partir da interação, entre texto e leitor, mas que envolve aspectos cognitivos do indivíduo, contextualizados socialmente. “Importam os objetivos com que se lê; as experiências do leitor com a leitura; os papéis sociais envolvidos no processo; o entrelaçamento dos vários discursos que percorrem o texto” (VERGNANO-JUNGER, 2009, p. 69). Além disso, a autora esclarece que há também a perspectiva enunciativa, na qual a leitura é vista como um processo de enunciação, cujos sujeitos estão situados sócio-historicamente (MAINGUENAU, 1996).

Os modelos supracitados se aplicam à leitura em língua materna, pois estão diretamente ligados aos objetivos de leitura e estratégias traçadas para o alcance dos objetivos de leitura. Porém, Vergnano-Junger retoma esses pressupostos teóricos e os aplica à leitura em língua estrangeira. Deste modo, tais modelos tanto são aplicados para a língua materna, como para a língua estrangeira.

Após diferenciar os modelos de leitura, Vergnano-Junger (2009) aponta dois posicionamentos com relação ao processamento leitor, o unidirecional e o multidirecional.

Isso significa que parece haver uma divisão no que se refere às crenças sobre o processo de ler. Por um lado, há uma tendência, embora em menor grau, para tratar a leitura como uma atividade que implica apenas uma direção no processamento da informação. E, nesse caso não importa se a ênfase recai sobre o texto ou sobre o leitor, mas sim que apenas um caminho é escolhido de cada vez. Por outro, há um grupo de leitores e formadores de leitor que parecem coincidir em que a leitura é um processo complexo, que envolve diferentes níveis de processamento da informação e o entrecruzamento de aspectos relacionados ao texto em si, ao leitor, ao tempo e espaço que ambos ocupam, aos diferentes discursos que intervêm naquela enunciação etc. (VERGNANO-JUNGER, 2009, p. 69-70).

Desse modo, o posicionamento multidirecional reconhece a complexidade leitora a ponto de aplicar diversas interações, na busca pela construção de sentido no texto. Diferente do posicionamento unidirecional, em que o leitor volta seu foco a apenas um dos elementos do processo leitor.

Entender as perspectivas supracitadas auxilia no entendimento sobre a compreensão leitora e estratégias de leitura, seja em meio analógico, seja no digital. Todavia, para entender o papel das estratégias leitoras na leitura de gêneros digitais, é preciso compreender os perfis de leitores e seus hábitos.

Santaella (2004), baseando-se nas habilidades envolvidas no processo leitor, caracterizou quatro tipos de leitores: contemplativo, movente, imersivo e o ubíquo. Isto posto, o leitor contemplativo, ou meditativo, é aquele situado na idade pré-industrial, ou seja, na era

do impresso. Ele fazia uma leitura silenciosa e individual, em um ato solitário, o que criava uma relação mais íntima entre leitor e livro. A leitura se desenvolve e se realiza com o gesto do olho e na imaginação do leitor.

Esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, a altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita (SANTAELLA, 2007, p. 24).

Trata-se, então, de uma leitura mais reclusa, na qual o leitor, geralmente, busca o livro e um lugar silencioso e reservado para o seu momento.

Por seu turno, o leitor movente se contextualiza na Revolução Industrial, é o leitor do jornal, da fotografia, do cinema e, inclusive, da televisão. Ou seja, é um leitor situado nas mudanças tecnológicas e das linguagens midiáticas, que, por conta disso, torna-se apressado, com a necessidade de vencer distrações, visto que está submerso em um meio de muitos estímulos, no contexto temporal em que se encontra.

É chamado também de fragmentado, pois passa a conviver com diversas formas de leitura, dentro e fora de casa, visto que a vida cotidiana passa a ser mais visual, devido às publicidades, anúncios, etc.

Esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível. Isso se acentua com o advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas (SANTAELLA, 2007, p. 31).

Desse modo, esse leitor fragmentado tem em seu entorno vários signos e linguagens e as informações ficam cada vez mais velozes. Torna-se, então, um leitor que lê em fragmentos pelo excesso de informação que lhe aparece, mas o faz com agilidade. É um leitor que está em evolução para o próximo tipo de leitor, o imersivo.

O leitor imersivo é o que surge com a era digital, cujas informações estão ao seu alcance com muita facilidade, através de um clique no *mouse*, ou de uma tela *touch screen*. Segundo a autora, esse leitor se assemelha ao contemplativo, pois também pode usar referências como a paginação, o recorte do texto, o índice, etc. Entretanto, tem a liberdade de escolher seus percursos de leitura, inclusive sem precisar ir até o livro, pois tem em suas mãos a informação de forma não linear, multisequencial e rizomática. “O leitor imersivo é obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre os nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza (SANTAELLA, 2004, p. 33).” Assim, caracteriza-se por ser o leitor “que navega através de dados

informativos híbridos – sonoros, visuais e textuais – que são próprios da hipermídia.” (SANTAELLA, 2004, p. 47).

Por fim, temos o leitor ubíquo. Os pressupostos de Santaella (2013) descrevem-no como um leitor que possui características do leitor movente e imersivo, mas que se caracteriza pelas peculiaridades do meio digital, visto que é um leitor produtor e consumidor da hipermídia.

Assim, 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 estes ambientes emitem sem interrupção, este leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. Ao leve toque do seu dedo no celular, 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” (SANTAELLA, 2013, p. 278).

Ressaltamos que as classificações de Santaella possuem um recorte temporal. Ou seja, o leitor foi mudando ao longo do tempo na mesma medida em que mudaram as tecnologias. Desse modo, da junção destes dois leitores emerge um leitor que está em constante movimento: o leitor que é ágil e veloz e que, com seus aparelhos portáteis, move-se junto com a informação. Ainda segundo Santaella (2013), é um leitor que une características e não perde o foco em relação aos seus espaços de convívio físico ou virtual. Volta sua atenção para diferentes focos, mas não se prende, ou se demora, em nenhum, visto que não possui tempo para a reflexão sobre o que observa, tal como o leitor contemplativo o tinha. Assim, o que, segundo a autora, o que caracteriza o leitor ubíquo é uma singular proatividade cognitiva ao navegar entre nós e nexos multimídia, sem que isso represente uma dispersão, uma perda de controle sobre a sua presença em meio físico.

A evolução e demanda das redes sociais, que passaram a ser usadas não somente por empresas, mas para a comunicação em massa, é que cria o leitor ubíquo. Dessa forma, o contexto de surgimento é o contexto de intensa efusividade tecnológica, velocidade de informação e possibilidades de conexões. Por isso, embora todos os tipos de leitores descritos possam coexistir, mesmo com o surgimento do leitor ubíquo, é imperativo refletir sobre a leitura em meio digital. O leitor ubíquo carrega o meio digital no bolso e tem acesso a ele a qualquer momento em suas mãos. Além disso, com o desenvolvimento e evolução das TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), novos gêneros textuais emergem, assim como novas formas de interação e todo esse contexto implica nas características dos textos digitais e sua recepção.

3.2 A leitura em meio digital: questionamentos contemporâneos

Muitas características dos textos digitais e aspectos sobre a sua leitura já foram elucidadas através de pesquisas, como o fato de que as características dos textos digitais influenciam diretamente na compreensão leitora (BOLTER, 2001; GONÇALVES, 2011, 2012, 2014). Dentre essas características, podemos tomar como uma das mais significativas para os estudos de leitura em meio digital a não linearidade, visto que é elemento essencial na formação do hipertexto digital.

O leitor de hipertexto digital realiza diversos percursos de leitura simultaneamente, realizando diversas formas de construção de sentido. Isso porque os textos digitais não possuem uma única forma de serem lidos, haja vista que há uma multiplicidade de entradas e saídas nessa *navegação* pelo texto. Sobre o termo navegar, Terra (2020) esclarece que, “em virtude dessa possibilidade que o hipertexto dá, de escolhermos o caminho a seguir, é que se usa a metáfora navegar e a tecnologia que nos permite navegar pelo ciberespaço recebe o nome de navegador” (TERRA, 2020, p. 39). Assim, o texto digital oferece ao leitor, dentro dessa navegação, a possibilidade de conexão entre nós e nexos, em uma jornada labiríntica, multilinear e multisequencial (SANTAELLA, 2004).

Do ponto de vista cognitivo, segundo Novais (2012), é possível afirmar que o leitor do meio digital processa a leitura de forma semelhante, seja em meio digital, ou analógico. Entretanto, a hipertextualidade (a multiplicidade de caminhos através dos *links*) e a multimodalidade (coexistência de diferentes semioses) de um texto digital exige do leitor novas habilidades para a leitura do hipertexto. Santaella (2014) elucida que o hipertexto potencializa uma leitura cujo processamento se dá em blocos de informações, de modo que se organiza em um emaranhado de conexões interligadas.

Esse debate sobre as potencialidades do meio digital para a compreensão leitora é uma das questões relevantes que se assomam com os estudos sobre as TDIC's, principalmente na área educacional. A problemática sobre as potencialidades do meio digital para o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão textual traz o seguinte questionamento: o meio digital inibe ou potencializa a compreensão textual e a construção do conhecimento?

A pesquisadora neurocientista Maryanne Wolf, especialista em aquisição e desenvolvimento cognitivo dos processos de leitura e escrita, promove um debate acerca desse questionamento em seu livro recente, *O Cérebro no mundo digital: os desafios da*

leitura na nossa era, publicado em 2019. Em sua exposição, a autora segue a tese de que o modo como lemos é responsável pela formatação dos nossos circuitos cerebrais, de modo que, nesse livro, a autora chama a atenção para a concentração do leitor com relação aos textos e hipertextos.

Para Wolf (2019), a aquisição do hábito de leitura influencia diretamente no modo de pensar e na qualidade do pensamento, fazendo com que seja necessária uma atenção focada. Desse modo, a qualidade da atenção se modifica com o aumento do tempo de leitura em meio digital. O meio digital – com seus *links*, imagens, vídeos, elementos coloridos móveis –, para a autora, são possíveis desestabilizadores da concentração, do foco do leitor no conteúdo central de um hipertexto. Assim, o processamento das sinapses neurais se daria de forma mais lenta, impedindo o leitor de acessar sentidos mais profundos.

Segundo a autora, os leitores do meio digital fazem leituras mais gerais, dinâmicas, sem atentar-se aos detalhes ou fazer inferências, deduções e conclusões. Uma leitura nesse nível, segundo Wolf, demanda pouco investimento intelectual do leitor, que não conseguiria, assim, maturar seus pensamentos e ideias. É urgente, para a autora, que haja um novo modo de significar as palavras e os hipertextos que estão no mesmo espaço que imagens, *links*, *emoticons*, *stickers*, etc. As TDICs exigem velocidade de acesso às informações que são despejadas diariamente nos aparelhos eletrônicos de seus usuários. Porém, não se pode esquecer que, para concatenar de forma coerente os dados, são necessárias análise, reflexão e ruminação, a fim de as informações serem interpretadas de forma inteligente e sensata.

Nesse momento, Wolf (2019) aponta uma das habilidades necessárias para que um indivíduo seja considerado letrado digitalmente. É unânime, nos estudos sobre multiletramentos e letramentos digitais, que a capacidade de processamento das informações deve fazer uso das habilidades de letramento, para se dar de forma criteriosa e contextualizada. Isso porque, segundo os pressupostos de Wolf (2019), os leitores digitais são rápidos, mas superficiais, ou seja, é necessário levar para a leitura hipertextual uma característica reflexiva e analítica própria da leitura analógica.

De forma geral, em seu livro, Wolf (2019), optou por utilizar o gênero epistolar e remeter-se diretamente ao seu leitor sob a forma de cartas. A abordagem da autora se centra na discussão das alterações cognitivas geradas a partir da leitura, com todas as suas implicações e desdobramentos. Desta forma, constrói sua argumentação com foco em leitores advindos do sistema analógico, mas submersos no mundo digital, refletindo sobre as mudanças promovidas pela leitura em nossa cognição, seus efeitos linguísticos, sociais e emocionais. Podemos traçar um paralelo, então, com os pressupostos de Prensky (2001) e

inferir que Wolf (2019), apesar da preocupação com os jovens leitores da era digital, pauta-se nas experiências do que o autor chama de “imigrantes digitais”.

Wolf analisa se a leitura em meio digital e a experiência digital diária, provinda da interação com mídias sociais, jogos virtuais etc., neutraliza (ou tem esse poder) a formação dos processos cognitivos que são mais longos, tais como a criticidade, reflexão, concentração, em uma perspectiva de leitura profunda. A leitura profunda diz respeito ao acionamento das inferências, ao desenvolvimento da capacidade de transportar-se para a realidade proposta no texto. Além disso, refere-se ao desenvolvimento da capacidade de experimentar, embora sob forma de simulação, as emoções dos personagens, no caso da literatura, a fim de criar *insights* que somente são possíveis quando o leitor “mergulha” em reflexões. Em síntese, segundo a autora, “a leitura, pelo menos toda a leitura profunda, requer o uso de raciocínio analógico e inferência, se quisermos desvendar os múltiplos patamares de sentido daquilo que lemos” (WOLF, 2019, p.78).

Ao fazer essa análise, preocupa-se com a possibilidade de esses aspectos afetarem também as crianças e jovens, tanto na motivação para a leitura, como no desenvolvimento de sua criticidade.

A qualidade com que lemos qualquer sentença ou texto depende, porém, das escolhas que fazemos quanto aos tempos que alocamos aos processos de leitura profunda, independentemente do meio. Tudo aquilo que consideraremos daqui em diante neste livro – desde a cultura digital, os hábitos de leitura de nossos filhos e dos filhos de nossos filhos até o papel da contemplação em nós mesmos e na sociedade – fundamenta-se em compreender a alocação de tempo, de importância crucial, mas nunca assegurada, aos processos que formam o circuito da leitura profunda. Isso vale tanto para o desenvolvimento do circuito na infância, quanto para sua preservação no curso de nossas vidas. Os processos de leitura profunda levam anos para se formar, e nós, enquanto sociedade, precisamos estar atentos para seu desenvolvimento em nossos jovens desde muito cedo. É necessário que nós, leitores experientes de nossa sociedade, nos empenhemos em despendar os milissegundos extras necessários para manter sempre a leitura profunda (WOLF, 2019, p.56).

Não há a intenção de ser contra a revolução digital, porém Wolf esclarece que há a necessidade de acompanhamento dos impactos crescentes dessa revolução digital, a fim de preservar as habilidades de leitura profunda e utilizá-las em qualquer mídia ou em qualquer ambiente, seja no analógico ou no digital. Claramente há a preocupação com as questões que envolvem os letramentos digitais, no que concerne a não deixar que a fugacidade do ambiente digital sobressaia em detrimento da criticidade desenvolvida através da reflexão, do pensamento, e das inferências na criação de sentido.

Ainda sobre o ato de ler, Wolf (2019, p.21) traz à baila o conceito de “bom leitor”, o qual não se traduz como aquele que consegue decodificar as palavras com eficiência, mas

aquele que consegue ultrapassar a “sabedoria do autor” e descobrir a sua própria sabedoria. Desse modo, não há atalhos para ser um “bom leitor”, o que determina esse conceito são alguns aspectos, fundamentais nas três vidas de uma sociedade, sugeridas por Aristóteles: o conhecimento e a produtividade; o entretenimento e lazer; e a contemplação. O “bom leitor”, então, é aquele capaz de experimentar todos os aspectos supracitados durante suas leituras.

Seja qual for a promessa que o futuro contém, todavia, o que um ser humano poderia fazer de mais ignorante seria não compreender aquilo que os leitores experientes deste momento possuem. O futuro – qualquer futuro – depende de nosso entendimento do valor verdadeiro do bom leitor e do papel que a leitura profunda tem no modo como vivemos nossas vidas (WOLF, 2019, p. 238).

O pressuposto de Wolf acerca do “bom leitor” nos faz retomar os quatro tipos de leitores de Santaella (2004): o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. Essa divisão de leitores acompanha o desenvolvimento dos centros urbanos e suas transformações dentro dos contextos semióticos, o que favorece o surgimento de várias situações em que as práticas de leitura se realizavam automaticamente. Todavia, há a preocupação com o leitor ubíquo hoje, no sentido de que este consiga desenvolver-se como letrado digitalmente, ao ponto de entender essa ética promovida pelos novos letramentos e acessar as camadas mais profundas de um texto digital, abandonando, assim, o “*surf*” pelas estruturas e “mergulhando” no texto digital.

Em suas reflexões, Wolf (2019) supõe uma perda dessa capacidade de contemplação de reflexão e de profundidade no leitor digital, o ubíquo. Porém, ainda, há a valorização da leitura de forma profunda e contextualizada, em conversa com as próprias experiências do leitor. Esse pensamento está alinhado com os pensamentos de Paulo Freire (1988), ao afirmar que a leitura do mundo é precedente à leitura da palavra. Dessa forma, mais do que refletir sobre o funcionamento do cérebro na era digital, emerge da obra, inclusive reforçando-o, um conceito de leitura mais amplo, similar ao de Freire:

(...) processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1988, p. 11).

Destarte, entende-se que a formação de um leitor mais profundo, que faça uma leitura crítica, diferente do movimento do leitor ubíquo, necessita do fomento de ações educacionais que promovam a criticidade. Ou seja, necessita do transporte das qualidades desejáveis do bom leitor analógico para a realidade do leitor digital com a habilidade para lidar com o hipertextual e multimodal.

Nesta pesquisa, o conceito de leitura em meio digital mais amplo e distanciado da decodificação é o que interessa aos objetivos e análises metodológicas, pois a complexidade do gênero estudado, a hiperficção, exige do leitor as práticas sociais fundadas sob a égide dos novos letramentos. Configura-se, assim, uma prática complexa de leitura de um texto do meio digital, demandando as habilidades dos letramentos digitais.

Assim, corroboram com esse direcionamento sobre a leitura em meio digital as ideias de Vergnano-Junger (2016) ao tratar do processamento multidirecional das informações na leitura como um possível procedimento mais indicado para os desafios que a leitura na atualidade nos impõe. Essa perspectiva multidirecional (a ser vista na próxima seção) volta-se para o processamento de nossas capacidades cognitivas, baseada na ativação dos conhecimentos que armazenamos em nossa memória, articulando-se com o que o texto e o contexto apresentam, como uma estratégia de leitura. Assim, fazemos o movimento de colheita de dados de naturezas diversas e de distintas fontes, pelos quais fazemos uma curadoria íntima para cada situação e necessidade, além dos nossos próprios insumos socioculturais, moldando as nossas escolhas e caminhos (VERGNANO-JUNGER, 2015a).

3.3 O gênero hiperficção exploratória e a leitura em meio digital

É importante destacar de antemão que, ao tratar da hiperficção (eminentemente do meio digital), estamos lidando com um gênero concebido em meio digital. Contudo, ainda que seja concebido nesse meio virtual, possui características moldadas em meio analógico, como uma forma de adaptação, ou cedência, de outros gêneros, com a finalidade de se produzir um gênero novo, do meio digital (MARCUSCHI, 2005). Por conseguinte, o leitor de ficções do meio impresso será capaz de reconhecer características do gênero em meio digital. Todavia, deverá ter habilidades para lidar com os novos recursos que o meio imprime a esse novo gênero, como recursos semiológicos, (áudio, imagens, *links*), caracterizando, assim, a sua natureza hipertextual e multimodal.

A hiperficção é fundamentalmente um hipertexto, que pode ser do meio analógico⁷ ou do meio digital. No entanto, quando é do meio digital, incorpora e se constrói exclusivamente através dos recursos desse meio. Sobre a literatura digital:

⁷ Sobre as hiperficcões em meio analógico, embora não seja o nosso foco de pesquisa, ressaltamos que são gêneros textuais narrativos que possuem estrutura hipertextual, como textos que seguem propostas semelhantes a

Los términos de literatura digital, ciberliteratura, e-literatura se aplican, en sentido estricto, a las obras literarias creadas únicamente para formato digital, es decir, nacen a partir de esos medios y solo pueden ser conocidas en ese contexto, ya que las posibilidades de imprimirlas o leerlas en papel son muy reducidas, puesto que el lector interactúa con el texto, en mayor o menor medida. (ALONSO 2011, p.254)⁸

Além disso, a hiperficção está englobada no domínio discursivo da literatura e da literatura digital. Nesta pesquisa, tratamos exclusivamente da hiperficção do meio digital, cuja construção e leitura dá-se essencialmente através da interação no ciberespaço. É importante ressaltar que o termo literatura digital não deve ser confundido com literatura digitalizada, a qual se trata da migração de textos do formato impresso para o meio digital, sem prejuízo de sua forma, para que sejam lidos através de dispositivos digitais.

3.3.1 Tipos de Hiperficção

Segundo Vouillamoz (2000), a hiperficção, dentro do campo da literatura, é uma das precursoras na inserção de novos sistemas de escrita digital e hipertextual, além da cultura digital. Desse modo, algumas obras assumem características multimodais, pois também inserem elementos multissemióticos, audiovisuais. Isso se dá pela capacidade de armazenamento nos suportes digitais e das ferramentas informáticas e de programação. Para o autor, a ficção literária digital, com todas as características inseridas do meio digital, foca na interação do leitor com a obra e a torna imprescindível à experiência artística.

Desse modo, a interatividade torna-se uma das características essenciais de uma hiperficção. A narrativa construída considera a interação do leitor, seja pelo caminho percorrido, seja pela contribuição dada. É imperativo ressaltar que o termo “hiperficção” engloba pelo menos dois grupos, a colaborativa (ou construtiva) e a exploratória (ALONSO, 2011). Ambas são construídas a partir do meio virtual e suas características, mas diferem, principalmente, com relação ao modo de interação oferecido ao leitor. Assim, fica explícita a

RPGs, nos quais o leitor pula páginas, avança e retrocede conforme suas escolhas. Dois exemplos: (1) a história em quadrinhos do Chico Bento Moço número 72 “Você escolhe” (2020) e (2) o livro “La cápsula del tiempo” de Miqui Otero (2021).

⁸ Os termos literatura digital, ciberliteratura, e-literatura aplicam-se, em sentido estrito, a obras literárias criadas exclusivamente para o formato digital, ou seja, nascem dessas mídias e só podem ser conhecidas nesse contexto, desde as possibilidades de impressão ou a sua leitura no papel é muito limitada, pois o leitor interage com o texto, em maior ou menor grau. (tradução nossa)

importância do leitor, sua recepção e ações, para o conceito, construção e delimitação das hiperficções.

O que caracteriza uma hiperficção construtiva é a capacidade de intervenção dos leitores na construção do texto. Trata-se de uma escrita feita em colaboração, que tem como suporte *sites* de escrita colaborativa. Portanto, caracteriza-se como um texto – que pode ser de diversos gêneros, como contos, poesia, romance – em que não é comum a predominância de *links* ou elementos multimodais. Alonso (2011) afirma que o *link* representa um deslocamento narrativo proposto pelo autor, de modo que não é comum que o autor proponha sua inserção, assim como não é comum que o autor abra espaço para que o leitor insira *links*. Como exemplo, podemos citar as *fanfictions*, as quais se definem como:

escrita na qual os fãs usam narrativas midiáticas ou ícones culturais como inspiração para criar seus próprios textos. Em tais textos, os fãs autores imaginativamente estendem o enredo ou a cronologia original (...), criam novos personagens (...), e/ou desenvolvem novos relacionamentos entre personagens já presentes na fonte original (BLACK, 2006, p.3).

Nesse caso, não somente a leitura é priorizada, mas também a escrita, como forma de interação entre texto e leitor. Segundo Santos (2009), a obra de Mário Prata intitulada *Anjos de Badaró* é uma das pioneiras de experiência colaborativa, na qual ele utilizou as potencialidades do texto eletrônico e sua interatividade na criação de uma narrativa. O autor recebeu colaborações durante seis meses, sobre o enredo, destino dos personagens, mas a obra foi publicada em formato impresso.

Hoje em dia, ainda que haja *sites* próprios para a criação de hiperficções colaborativas, popularizou-se a escrita de *fanfictions* através de plataformas de redes sociais, como *Twitter*, *Instagram* e, até mesmo, aplicativos de mensagens, como *WhatsApp*. Nesses casos, as narrativas colaborativas são criadas como extensões do texto original. Assim, os leitores-autores vivenciam a experiência da leitura da narrativa original e depois colaboram com os eventos, enredos, personagens, que podem, inclusive, não fazer parte da obra-mãe. Destarte, as ramificações da hiperficção colaborativa são criadas pelos leitores e autores, sem que haja um controle sobre o caminho a ser seguido pela narrativa.

Por sua vez, diferentemente do modo colaborativo de escrita, há a hiperficção exploratória, na qual o leitor também ganha destaque, mas apenas na recepção do texto. Se, em modo de colaboração, o leitor pode traçar os caminhos da narrativa, inserindo novos elementos e enredos, no modo exploratório, o autor tem total controle sobre quais caminhos o leitor pode seguir, mas não pode prever, de forma total, seus movimentos de leitura.

A hiperficção exploratória caracteriza-se, em oposição à hiperficção colaborativa, pelo foco no movimento de leitura do leitor (ALONSO, 2011, p. 261). Sua construção é pensada para que o leitor possua a autonomia de eleger o seu próprio percurso de leitura, ainda que o autor delimite a movimentação e tramas por meio dos *links*.

Destarte, transfigura-se em um gênero textual intrínseco do meio digital, de natureza multimodal e hipertextual, além da predominante tipologia narrativa. Por sua organização essencialmente hipertextual, o *link*, elemento fomentador da hipertextualidade em meio digital, é sua característica mais representativa. É através desse elemento de locomoção e ligação que a hiperficção exploratória se realiza. Desse modo, o leitor explora a disposição dos *links*, além de exercer sua autonomia com relação à leitura e não leitura deles.

O *link* terá um papel diferenciado para a construção destas narrativas, pois tem a função de conectar qualquer ponto com outro ponto do texto. É através do *link* que o leitor promove uma unidade coerente em relação ao enredo. Além disso, o *link* estabelece rupturas que são significativas dentro do texto. Constrói a narrativa sobre um molde arbóreo, constituindo-se em um modelo não centralizado. Não está construído por unidades, mas dimensões, não têm princípio nem fim. (SANTOS, 2015, p.44)

Assim, é importante ressaltar que o *link*, na hiperficção exploratória, tem a função de conduzir o leitor à contemplação da obra, por meio de uma leitura deslocada, não linear, para que o leitor alcance a fruição (SANTOS, 2015).

Desta feita, a hiperficção exploratória é intrinsecamente marcada pela interatividade entre leitor, autor e recursos multimídias inseridos no texto, de forma que sua leitura exige habilidades dentro dos letramentos digitais. Ou seja, necessita da ativação de conhecimentos prévios, enciclopédicos e de língua, além das habilidades com relação à multissemiose dos recursos do meio digital, a nova ética e a construção da criticidade sobre as escolhas no texto, em uma perspectiva sociointeracional de leitura.

Levando-se em consideração a sua característica, de acordo com Vouillamoz (2000), por ser uma redefinição estética do produto literário, a hiperficção atribui ao leitor uma relação distinta com o texto, a leitura e a recepção da obra. Portanto, as concepções de multiletramentos, novos letramentos, letramentos digitais e as visões críticas sobre a leitura em meio digital são imperativas para a compreensão da receptividade desse gênero, no que tange a um estudo comparativo de hábitos e habilidades da categoria estudada e questionada, que é a dos imigrantes digitais.

3.3.2 Leitura de hiperficção exploratória, habilidades e estratégias

Considerando a leitura uma atividade altamente interativa, sabe-se que o leitor estabelece relações tanto com o texto, como com o autor, sob uma perspectiva sociointeracional. Sob essa ótica, a inter-relação entre leitor e texto pleiteia a ativação de conhecimentos e o reconhecimento de aspectos contextuais, ou seja, a aplicação de estratégias de leitura, de acordo com a necessidade e objetivos de leitura. Na leitura de uma hiperficção digital, não haverá distinções em termos desse processo sociointeracional de leitura. De acordo com Cascarelli (2007), o hipertexto não se transfigura em uma novidade, haja vista que se assemelha ao modo de organização do pensamento humano e nossa realidade analógica. Assim, o meio virtual potencializa a hipertextualidade ao disponibilizar recursos que transformam a leitura em uma experiência mais interativa e dinâmica, se comparado ao texto impresso.

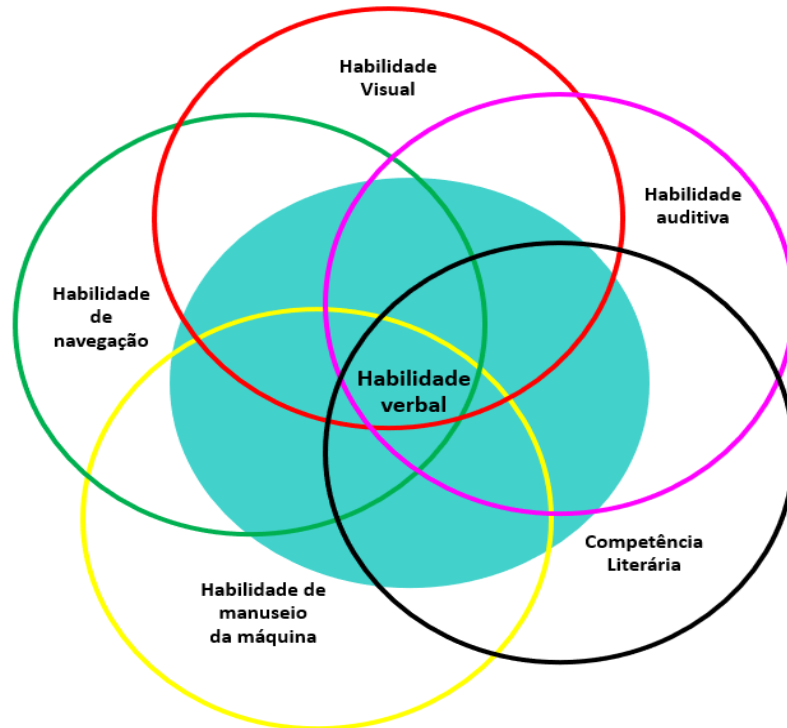
Apesar de o processo leitor sociointeracional e sociocognitivo se manter no meio digital, Santos (2015) elenca um conjunto de habilidades, conhecimentos e procedimentos que o leitor precisará ativar e pôr em prática ao acessar uma hiperficção exploratória. Ao entrar em contato com um gênero digital, o leitor se expõe a diversas transformações cognitivas e sensoriais, o que favorece uma perspectiva multidirecional de leitura (VERGANO-JUNGER, 2010). Por conseguinte, segundo Santos (2015), o leitor precisa ter habilidades de uso da máquina, ou seja, do computador, pois é através da máquina que o texto será encontrado em seu suporte e poderá ser lido. Além disso, faz-se necessário a habilidade de navegação, pois, mais do que ligar, desligar e digitar na máquina, o indivíduo precisa, minimamente, entender como opera o meio digital. Assim, se assoma, novamente, o *link* e sua importância, tanto na construção, como na leitura do texto. Santos (2015) destaca:

se o leitor desconhece as funções do link no meio digital, a sua navegação neste espaço é prejudicada. O mesmo ocorre com a hiperficção, pois, se o leitor desconhece a função do link, não sabe atuar diante desse gênero e de acordo com sua função social. Os propósitos comunicativos hiperficcionalizados não são, portanto, alcançados. (SANTOS, 2015, p.107-108)

A habilidade de navegação, portanto, está diretamente ligada ao alcance do propósito comunicativo do gênero. Entretanto, essa habilidade deve estar em sintonia com as habilidades advindas da linguagem, tanto relacionadas ao conhecimento linguístico e suas habilidades, como com as habilidades visuais e auditivas, para a interpretação de sons e imagens (SANTOS, 2015). Além disso, acrescentamos que o consumo de literatura exige um

nível de formação leitora e, por consequência, a leitura e o desenvolvimento da competência literária, conforme o esquema:

Figura 2 – Esquema de habilidades necessárias para leitura de hiperficção exploratória



Fonte: A autora, 2021.

A competência literária diz respeito à capacidade de um indivíduo para a leitura literária, ou seja, de certo modo, uma habilidade. Esta capacidade permitirá o reconhecimento das especificidades de um texto literário, respeitando o gênero literário a que pertence. Trata-se de um conceito divulgado por Jonathan Culler (1977), baseado na linguística chomskiana, pelo qual traduz o nível de conhecimento que se deve ter para ler um texto literário.

Dessarte, as habilidades, incluindo-se a competência literária, se organizam como um sistema de conjuntos ao qual a habilidade verbal pertence, ao mesmo tempo em que é necessária a todas as outras habilidades. Por isso, ao conceber a hiperficção exploratória como um gênero que necessita do leitor o desenvolvimento das habilidades supracitadas, pressupõe-se que esse leitor seja letrado e letrado digitalmente.

O leitor de hiperficção, para ser considerado um “bom leitor”, na perspectiva de Wolf (2019), precisa estar aberto à recepção desse gênero, de modo que consiga conciliar todas as suas experiências e habilidades para alcançar uma leitura profunda. Nessa perspectiva, mais do que ser um leitor ubíquo, é necessário que coexistam neste leitor, também, o leitor

movente, o contemplativo e o imersivo, para que as estratégias de leitura traçadas contemplem todos os pormenores do gênero.

Dentro da perspectiva dos novos letramentos e letramentos digitais, exige-se desse leitor uma nova concepção das multisssemioses impostas no gênero como parte integrante e essencial ao seu entendimento. Um dos papéis desse leitor é reconhecer o caráter hipertextual e multimodal do texto, haja vista que, na possibilidade de que escolha não acessar os *links*, tal atitude pode demonstrar justamente a falta dos letramentos digitais para o reconhecimento do gênero.

É pertinente recordar que, além dos letramentos digitais para a leitura da hiperficção exploratória, o leitor se depara também com a necessidade de desenvolver sua competência literária, conforme o esquema de conjuntos supracitado.

Quando o leitor possui uma competência literária desenvolvida, compreende e interpreta o texto a partir de seu contexto social, reconhece estilos, tipologias textuais, movimentos literários e gêneros. Esse lê criticamente a obra literária e pode relacioná-la a outros textos literários. Em suma, a competência literária pode ser encarada como mais uma habilidade requerida no processo. Tratando-se de um texto digital, esta competência deve ser desenvolvida em relação, também, a outros gêneros literários do meio digital. O leitor não somente relaciona a hiperficção a obras de ficção impressas, mas a outros gêneros do meio digital, como a hiperficção colaborativa, por exemplo. (SANTOS, 2015, p.109)

Dessa forma, a competência literária, no caso da leitura de gêneros digitais literários, potencializa os processos de recepção desses gêneros. Portanto, além das habilidades exigidas através dos novos letramentos, da atitude crítica diante do hipertexto ficcional narrativo digital para a obtenção de uma leitura profunda, a hiperficção exploratória exige também o desenvolvimento das competências leitora e literária, o que implica, desse modo, o que podemos também denominar de letramento literário.

Ainda que haja certo otimismo diante das expectativas sobre a leitura de textos digitais, não se pode afirmar, contudo, que há um “modo de ler” distinto. As estratégias utilizadas para a leitura da hiperficção, e sua maioria, são condizentes com as utilizadas em textos impressos. Isso implica na atitude do leitor, pelo qual deverá entender os propósitos da narrativa, ativar conhecimentos prévios, testar hipóteses, fazer inferências, etc. Assim, segundo SANTOS (2015), estratégias como a comprovação de hipóteses podem ser imperativas ao leitor de hiperficção, visto que os *links* fazem parte do processo de leitura e o gênero, de caráter exploratório, requer uma atitude quase que investigativa do leitor.

À vista disso, as estratégias e habilidades requeridas para a compreensão de uma hiperficção são as mesmas dos textos impressos, com especificidades demandadas pelo meio digital. Desse modo, as habilidades exigidas voltam-se para o uso da tecnologia de modo

geral, desde o manuseio do computador à navegação pela *web*. Porém, não podemos descartar que podem surgir novas estratégias, próprias do meio virtual e que sejam possíveis de se desenvolver apenas nesse meio.

Para que esse gênero seja compreendido em sua construção, faz-se necessário, pelo menos, a ambientação, o conhecimento básico do meio digital e dos recursos que dão base para construção do texto. Caso não haja esse conhecimento, haverá o risco de o gênero ser recepcionado apenas pelo viés da leitura impressa, sem que seus elementos construtores sejam considerados.

Além disso, quando se trata da competência literária, o leitor necessitará do desenvolvimento de uma competência literária digital, para tentar entender desde a construção textual até o propósito comunicativo de cada gênero digital literário. É possível depreender a necessidade dessa competência, visto que há textos produzidos em meio digital que não podem ser impressos, por seu caráter rizomático.

Determinamos, dessa forma, que a leitura em meio digital de uma hiperficção exploratória transfigura-se em uma prática social complexa que exige do leitor letramentos digitais e literários, bem como uma nova ética relacionada à sua interação no ciberespaço. Assumimos que, para ler esse gênero, é necessário que o leitor ultrapasse as características do leitor ubíquo e consiga ter em si as características dos leitores moventes, contemplativos e imersivos, pois, desse modo, conseguirá traçar estratégias para uma leitura profunda do texto. Além de possuir conhecimentos e habilidades relacionados ao manuseio dos aparelhos eletrônicos e navegação na *web*, os leitores precisam ter desenvolvidas habilidades verbais, sensoriais, como auditivas e visuais, além da competência literária.

4 METODOLOGIA

Pesquisar as tecnologias da informação, em pleno século XXI, tem sido de primordial importância. Nos encontramos em uma sociedade cada vez mais informatizada e dependente das tecnologias que surgem, seja para otimizar o trabalho ou facilitar as comunicações, em prol de um mundo cada vez mais globalizado.

Neste sentido, o sociólogo espanhol Manuel Castells (2013) possui estudos pioneiros e empíricos sobre o fenômeno da internet e os seus reflexos da sociedade em rede no âmbito social e econômico como, por exemplo, a modificação das relações humanas sendo afetadas em suas interações. Castells trabalha com um número relevante de pesquisas empíricas acerca do tema. Estas concentram-se em refletir sobre como as tecnologias de informação afetam a sociedade como um todo. Emergem destes estudos, por exemplo, conceitos como o de Era Informacional.

Ainda, segundo o autor, a relação do ser humano com o mundo foi modificada pela era informacional em nível micro, como as relações interpessoais, e em nível macro, como a economia mundial. Dentro do seu constructo teórico, o indivíduo passa a conceber o tempo e o espaço de formas distintas, visto que a era informacional é demarcada pelo fluxo de informações que circula em redes interligadas. Tais fluxos consistem em relações que se formam através dos vários atores sociais dentro de uma rede. Outro conceito de Castells é a ideia de nó, ou seja, o local no qual se acumula uma diversidade de fluxos. Os nós funcionam como pontos de centralização dos fluxos responsáveis pela comunicação.

Desta forma, embora esta pesquisa tenha a sua centralidade voltada para temas educacionais, é preciso entender de que maneira a era informacional influencia e modifica a vida dos indivíduos. Sobre esta dinâmica, Castells (2013) volta-se para um dos setores mais afetados, no nível macro, que é a economia. Logo, a economia pós era informacional, segundo o autor, não é a mesma, muda totalmente, visto que em uma sociedade em rede, movimentada por fluxos, as relações tornam-se mais fluidas.

O conceito aplicado à economia serve, também, para reflexão a respeito de outros setores. Assim, é possível destacar as ideias do autor que, nesta era da informação, a nova economia é um gerador de desigualdades sociais. Um dos principais ativos, dentro da economia, neste caso, é a informação. Destarte, como as tecnologias, de modo geral, avançam em ritmo acelerado, exige-se profissionais cada vez mais capacitados. Isso afeta a sociedade tanto em nível individual (com máquinas substituindo seres humanos), como em nível

nacional. Os seres humanos começam a acelerar-se, também, para adequar-se às mudanças econômicas. Aqueles que não conseguem acompanhar tal ritmo são excluídos, ficam à margem.

É possível destacar, por exemplo, que há países que possuem mais ou menos tecnologias, o que gera desigualdades entre as realidades como: entre países que possuem conexões de internet mais rápidas, ou nos quais a população está já imersa nesta rede de informações e fluxos e países que se centram, como o nosso, em um menor nível de acesso, imersão, com relação aos fluxos, à era informacional como um todo. Estas desigualdades afetam diretamente as relações dos seres humanos consigo, com o trabalho, com a sociedade e com o mundo. A partir do pensamento de Castells, então, podemos constatar que tais desigualdades citadas se reproduzem também em outros âmbitos. Além disso, é possível depreender que não podemos refletir sobre a era da informação sem considerar fatores econômico-sociais, uma vez que a mudança produzida por aquela era interfere diretamente nestes.

Em seus estudos sobre Cibercultura, Edméa Santos (2018) corrobora, de certa forma, a perspectiva de que não deve haver uma centralidade, protagonismo sobre as tecnologias, sem que se leve em conta a relação destas com os indivíduos. A era da informação gerou novas formas de socialização, compactou espaço e tempo, alterou a relação do ser humano com o mundo, o que acontece também com as relações econômicas, políticas e culturais. Assim, hoje temos um conceito chamado Cibercultura, definido por Santos (2018) como a cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais em rede. Não há, segundo a autora, cibercultura, cultura contemporânea, sem que haja as tecnologias digitais em rede e suas relações, seus usos principalmente, pois são a base dos processos produtivos.

Deste modo, o foco sobre os estudos que envolvem tecnologias deve estar nas relações dos seres humanos, nos usos que fazem destas tecnologias. Assim, ao pensar em tecnologia e leitura, que é o foco desta pesquisa, somos levados aos conceitos de Prensky (2001), autor ainda muito difundido e citado em trabalhos acadêmicos, de Imigrante e Nativo Digital. Prensky trata justamente do processo entre indivíduo e tecnologia ao analisar o comportamento e os usos em distintas gerações, no âmbito educacional.

Destarte, Prensky (2001) distingue Nativos e Imigrantes Digitais, determinando que os primeiros possuem o domínio da tecnologia como característica inerente. Por sua vez, os Imigrantes Digitais necessitam de um esforço maior para inserir-se dentro desta revolução, ou seja, para manusear e lidar com a tecnologia. O teórico não afirma que Imigrantes Digitais não sejam capazes de dominar as tecnologias, porém possuem marcas desta “imigração”, o

que, segundo ele, pode gerar um conflito de gerações, como entre professores e alunos, por exemplo. Porém, o conceito de Prensky pode ser avaliado como simplista, considerando que se baseia exclusivamente no fator idade. No uso de qualquer tecnologia há diversos aspectos envolvidos, como: objetivo de utilização, sua frequência, o gênero acessado. Assim, uma mesma pessoa pode ter comportamentos diferentes dependendo do contexto e desses (ou outros) fatores. Os conhecimentos são cumulativos. O fato de uma pessoa trazer distintas experiências prévias não quer dizer que ela seja menos capaz de usar um meio do que um Nativo. Este, supostamente, o utiliza de forma natural, mas pode não resolver problemas por ter conhecimentos que se limitam apenas àquela realidade e não a outras. A crítica de que se trata, pois, de uma abordagem simplista com base numa observação empírica localizada em certa realidade se justifica por tais reflexões.

Embora essa categorização de Prensky seja criticada e não haja um consenso a respeito da correlação entre idade e proficiência tecnológica, o autor é recorrentemente citado em pesquisas acadêmicas que versam sobre tecnologia, envolvendo a relação entre professor e aluno. Este trabalho, então, não propõe criticar diretamente o autor, visto que tais conceitos já foram ponderados (vide o capítulo sobre Imigrantes Digitais). A maior crítica está no fato de que os conceitos de Nativo e Imigrante ainda estão sendo seguidos sem revisão, mesmo depois da ponderação do autor original e de outros autores sobre o conceito.

Diante, portanto, das críticas ao autor e, em contrapartida, da popularização de seus pressupostos em pesquisas, a categoria de Imigrante será utilizada como ponto de partida para um perfil de sujeito informante. A utilizaremos também como aspecto a ser analisado e criticado, a partir dos resultados de pesquisa acerca da compreensão leitora de um gênero específico, a hiperficção exploratória.

A hiperficção exploratória é um gênero textual exclusivo do meio virtual, pois demanda habilidades específicas referentes ao ambiente em que se aloca (SANTOS, 2015). A sua construção narrativa através de *links* espera do leitor atitudes que corroborem para a consolidação do gênero, como clicar aleatoriamente nos *links* entendendo que não há uma ordem de leitura pré-definida. Trata-se de um gênero com/pelo qual tanto nativos quanto imigrantes digitais podem ter contato e interesse, já que se encontra na internet. Isto nos leva a refletir sobre o peso da transferência de conhecimentos e estratégias de leitura de um gênero digital, levando-se em conta a categoria de Prensky (2001), acerca dos Imigrantes Digitais.

Reconhecemos que a Cibercultura se constrói através das relações entre os indivíduos e as tecnologias. Levando em consideração estas relações e sendo a hiperficção exploratória

um gênero do meio digital, ou seja, que demanda habilidades referentes ao ambiente, estratégias de leitura e certo nível de letramento, tecemos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como os sujeitos da pesquisa, classificados como Imigrantes Digitais, a partir dos pressupostos de Prensky (2001), leem hiperficção, ou seja, que estratégias e conhecimentos utilizam/acessam?
- Em que medida as escolhas de conhecimentos e estratégias utilizadas durante a leitura podem associar-se ao fator etário e aos níveis de letramento, afetando a leitura e definindo variáveis para a categoria de Imigrante Digital?

4.1 Hipóteses

Imigrantes Digitais, segundo Prensky (2001), são indivíduos nascidos antes do “boom” tecnológico. Pressupomos, assim, que o teórico categoriza Imigrantes a partir do fator idade. Esse Imigrante, que lida com tecnologias, apresentará “sotaques”, marcas de sua realidade não tecnológica. Além disso, o autor, ao comparar Imigrantes e Nativos, esclarece que os primeiros podem apresentar dificuldades ou resistência ao interagir com as tecnologias.

Acreditamos, contudo, que estes indivíduos podem apresentar diferentes níveis de relação pessoal com o mundo digital. Esse nível pessoal se relaciona com a forma como utilizam as tecnologias em seus ambientes diários, seja pessoal, de trabalho etc. Por sua vez, levando em conta a nossa realidade brasileira, pessoas que nasceram antes do “boom” tecnológico no país e lidam com a crescente informatização tecnológica, lidam também com práticas leitoras desse meio. Isso acontece porque o mundo digital ainda é, prioritariamente, ocupado pela escrita, o que implica leitura. Desta forma, temos a hipótese de que as estratégias de leitura e conhecimentos utilizados para ler uma hiperficção serão as mesmas utilizadas na leitura de textos impressos, com adaptações para as especificidades do meio digital.

Em vista disso, as pessoas desenvolvem estratégias e habilidades no seu dia a dia que não serão homogêneas. Ou seja, nem todos os indivíduos terão facilidade, assim como nem todos terão dificuldade. Transpondo esta hipótese para professores formados em Letras, considerados imigrantes, temos a hipótese de que a forma com que lidam com a informatização, o mundo digital, é influenciada por suas experiências, objetivos de leitura, nível de letramento e frequência de uso etc. Assim, Imigrantes Digitais não devem ser

considerados mais limitados com relação à sua realidade não tecnológica, visto que podem adaptar-se e desenvolver estratégias para lidar com o meio digital. A observação desta pesquisa será centrada no processo leitor e não em outras habilidades linguísticas e tecnológicas do informante.

4.2 **Objetivos**

4.2.1 Gerais

Para responder às perguntas formuladas, a partir da problematização apresentada, temos dois objetivos gerais:

- Analisar a compreensão leitora do gênero do meio digital hiperficção, por professores que se inserem na categoria de Imigrante Digital, no contexto brasileiro;
- Problematizar a categoria Imigrante Digital por meio da relação entre conhecimentos e estratégias utilizados por supostos Imigrantes durante o processo de leitura de hiperficção, em termos de ajustes de gênero, objetivos de uso e contexto.

4.2.2 Específicos

Todo leitor possui concepções de leitura próprias, assim como estratégias e práticas prévias. Tanto um imigrante como um nativo podem julgar-se conhecedores do gênero, seja pela concepção de leitura ou pelo conhecimento tecnológico. Entretanto, não é garantido que entre suas concepções e a efetiva prática leitora haja equivalência. Diante disso, elaboramos os seguintes objetivos específicos, os quais se configuram também como passos metodológicos:

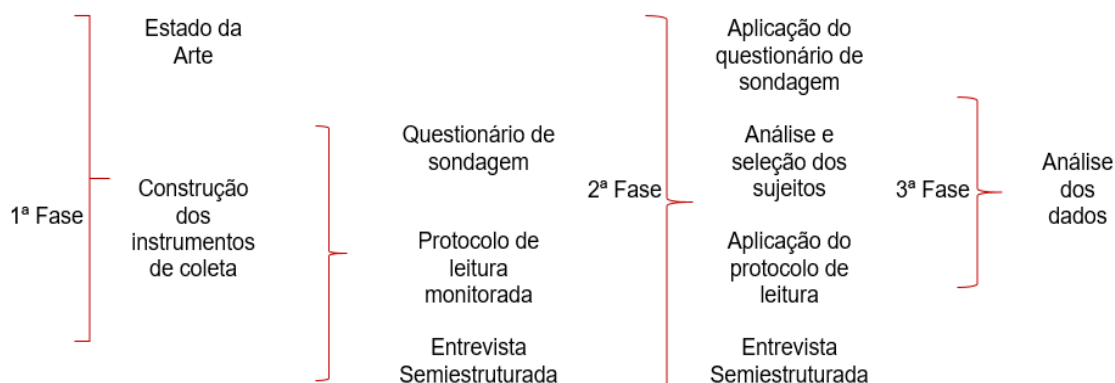
- Mapear as práticas dos sujeitos com as tecnologias;

- Descrever, por meio de protocolo de leitura e cruzamento de dados, as estratégias utilizadas pelos sujeitos informantes para a leitura de hiperficção;
- Retratar as concepções de leitura dos informantes, referentes ao gênero e à influência do meio digital;
- Comparar as particularidades do gênero hiperficção e do ambiente virtual, estruturada em *links*, com as estratégias utilizadas para a compreensão leitora;
- Identificar as dificuldades de leitura dos sujeitos com relação à leitura da hiperficção;
- Identificar os caminhos para a resolução de problemas apresentados durante a leitura;
- Identificar o grau de necessidade a acesso a recursos analógicos para a solução de questões digitais;
- Apontar possíveis parâmetros para a categorização de leitores nascidos antes do *boom* tecnológico no Brasil, a partir dos anos 90.

4.3 Natureza do Estudo e Etapas

A presente pesquisa teve, como caminho metodológico, três fases. A primeiro momento diz respeito à verificação do estado da arte, ou seja, à busca pelo estado atual de conhecimento sobre leitura, hiperficção e Imigrantes Digitais. Posteriormente, na mesma fase, nosso passo metodológico avançou para a construção dos instrumentos de coleta de dados de pesquisa. Definimos três instrumentos: questionário de sondagem, protocolo de leitura monitorada e entrevista semiestruturada. A segunda fase consiste na aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Esta, por sua vez, se divide em quatro etapas: (1) divulgação e aplicação do questionário de sondagem; para (2) recrutamento e seleção de sujeitos informantes da pesquisa; (3) aplicação dos protocolos de leitura monitorada; (4) entrevista semiestruturada com os sujeitos. Por fim, a terceira e última fase é a análise dos dados. O esquema metodológico proposto se divide em três fases que contemplam as quatro etapas de coleta:

Figura 3 – Esquema metodológico de fases da pesquisa



Fonte: A autora, 2021.

Levando-se em conta as etapas de pesquisa, optamos por uma investigação de cunho qualitativo para a análise dos dados. Baseamo-nos em Tuzzo e Braga (2016) para assumir que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada. A abordagem permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Os autores sugerem que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores, que fazem tal opção metodológica, utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Justifica-se, assim, em nosso caso, a abordagem qualitativa visto que, para analisar hábitos de compreensão leitora, é necessário que os dados sejam interpretados a partir de seus processos e significações, em uma análise descritiva a partir do método de pesquisa aplicado.

Além disso, esta pesquisa percorre os caminhos metodológicos da triangulação, ou seja, da combinação de diferentes métodos de coleta e análise de dados, sujeitos informantes e perspectivas teóricas para que consolidemos nossas conclusões a respeito do fenômeno estudado (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015). Esta pesquisa utiliza-se da triangulação, pois se utilizará da combinação de métodos de coleta, como a entrevista, o questionário e o monitoramento.

Nosso estudo está pautado, também, sobre eixos e palavras chaves centrais que contribuem para o entendimento e explicação dos fenômenos apresentados a partir da coleta de dados. Assim, utilizamos os pressupostos teóricos acerca de compreensão leitora e hipertexto, letramento e letramento digital, leitura de hiperficção e Imigrantes Digitais. Nosso

aporte teórico, no que diz respeito à compreensão leitora e leitura, além da leitura de hipertexto, baseia-se, inicialmente, em Coscarelli (2012, 2014) e Vergnano-Junger (2015a). Para tratar de Imigrantes Digitais e suas perspectivas, utilizamos os conceitos de Prensky (2001) e Heller e Mello (2017). Com relação às questões de letramento digital, utilizamos como suporte teórico Buzato (2006), Coscarelli e Ribeiro (2014). Já, para Hiperficção, nos baseamos em Santos (2014) e Seiya (2017).

4.4 O Estado da Arte

Para a primeira fase, o estado da arte, estabelecemos critérios metodológicos que pudessem nortear nossas buscas pelo que está sendo dito de mais novo sobre os temas que tratamos nesta tese. Tais critérios visam a objetividade do estudo, visto que há um número significativo de pesquisas em tecnologias nas diversas áreas do conhecimento. Assim, para o Estado da Arte, instituímos as palavras-chave de nosso estudo, baseado no problema, perguntas de pesquisa e objetivos: letramento digital, leitura digital, hiperficção, narrativa digital e Imigrante Digital (Imigrantes Digitais, no plural). Estes pares são as palavras que norteiam o estudo, e a partir delas criamos critérios de busca para a nossa bibliografia base. À vista disso, estabelecemos os seguintes critérios para a busca:

Figura 4 – Esquema dos critérios de busca

Portais de busca	Língua	Ano	Descritores	Critérios
Google Acadêmico	Português	2016 - 2020	“letramento digital”	Palavras-chave no título
Scielo - Scientific Electronic Library Online				Área de concentração Letras - Linguística
Portal de periódicos e banco de dissertações e teses da Capes	Espanhol	2016 - 2020	“hiperficção” “narrativa digital”	Avaliar resumos

Fonte: A autora, 2021.

Ao utilizar tais critérios e fazer as buscas, foram encontrados 712 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses.. Abaixo, apresentamos um quadro quantitativo, demonstrando os números de trabalhos encontrados.

Quadro 1 – Mapeamento quantitativo dos trabalhos da base bibliográfica da tese

<i>Entre 2016 - 2020</i>			
Descritores	Google Acadêmico	Scielo	Capes periódicos/banco de teses e dissertações
<i>“letramento digital”</i>	397	13	96
<i>“hiperficção” “narrativa digital”</i>	3	9	29
<i>“leitura digital”</i>	63	14	45
<i>“imigrante digital” “imigrantes digitais”</i>	33	3	7

Fonte: A autora, 2021.

Nota-se que alguns descritores, como “letramento digital” e “leitura digital”, apresentaram um número significativo para esta pesquisa. Com o intuito de otimizar a pesquisa, a estes descritores foram aplicados novos critérios de seleção, a fim de refinar conteúdos mais de acordo com os problemas propostos em nosso estudo e de maior atualidade. Deste modo, para esses descritores, foram selecionados os mais recentes, dos últimos dois anos.

4.5 Questionário de seleção do sujeito

Com relação à construção e aplicação do questionário de sondagem de sujeitos de pesquisa, pelo qual observamos os perfis dos participantes, construímos um questionário pelo que pudéssemos, a partir de suas respostas, selecionar os sujeitos para a leitura monitorada. Nosso primeiro passo se constituiu em definir um roteiro sobre o sujeito esperado, para depois esquematizar o questionário.

Quadro 2 – Critérios para seleção dos sujeitos

Roteiro:

Objetivo do questionário: Selecionar sujeitos informantes que estejam dentro dos perfis estabelecidos pela pesquisa.

Quantidade de sujeitos: Oito (2 para cada perfil).

Perfil proposto:

a) Características comuns

- Idade: mais de 25 anos.
- Profissão: Professores das redes públicas ou privadas do Rio de Janeiro, formados em Letras (Português-Espanhol), que estejam em pleno exercício da profissão.

b) Características individuais específicas

- Sujeito 1: Necessita ter entre 25 e 35 anos.
Possuir interesse e frequência de uso e habilidade com as tecnologias digitais e internet.
- Sujeito 2: Necessita ter entre 25 e 35 anos.
Não possuir interesse e/ou frequência de uso e habilidade com as tecnologias digitais e internet.
- Sujeito 3: Necessita ter entre 36 e 60 anos.
Possuir interesse e frequência de uso e habilidade com as tecnologias digitais e internet.
- Sujeito 4: Necessita ter entre 36 e 60 anos.
Não possuir interesse e/ou frequência de uso e habilidade com as tecnologias digitais e internet.

A partir deste roteiro, construímos um questionário, através do Google Formulário, para que pudéssemos convidar os professores a participarem. A escolha da plataforma Google se deu pela facilidade no envio do formulário através de *links*, por meio de redes sociais, por *e-mail*, grupos de pesquisa e demais compartilhamentos.

Dividimos o formulário em três partes: (a) dados pessoais, (b) usos de tecnologias e (c) assertivas sobre os usos. Com os dados pessoais, o nosso objetivo é certificar-nos de que os sujeitos de pesquisa fazem parte do perfil estabelecido para as coletas de dados subsequentes. Já na seção sobre o uso de tecnologias, objetivamos verificar o contato com tecnologias e a frequência de uso. Por fim, com as assertivas verificamos, a partir dos parâmetros estabelecidos com base na revisão bibliográfica, os supostos hábitos leitores de Imigrantes Digitais e suas características, contrastando com os supostos.

O critério utilizado para a seleção dos participantes baseia-se, de acordo com o Roteiro, na faixa etária, nas respostas dos professores sobre a frequência de uso, e na observação de habilidades e hábitos dos sujeitos, de acordo com o item “b” do roteiro. O questionário de sondagem possui vinte e quatro assertivas sobre hábitos com relação às tecnologias da informação e comunicação, baseados nos pressupostos de Prensky e na revisão bibliográfica sobre as categorias de Imigrantes e Nativos conforme a tabela abaixo:

Quadro 3 – Assertivas baseadas nas categorias de Imigrantes e Nativos digitais

Supostos hábitos de Imigrantes	Supostos hábitos de Nativos
Assertivas	Assertivas
15- Tenho dificuldade de ler textos na tela.	25- Não tenho desconforto em ler na tela, nem dificuldade de compreensão com hipertextos.
16- Abro várias abas de pesquisa ao mesmo tempo.	19- Quando faço uma pesquisa, dou preferências aos primeiros resultados.
17- Prefiro imprimir o texto para ler.	29- Prefiro vídeos e <i>podcast</i> que textos.
21- Tento resolver problemas de configuração pesquisando em tutoriais.	34- Não tento resolver problemas de configuração. Busco por ajuda, de preferência especializada.
24- Não faço transações bancárias pela internet, prefiro ir ao banco.	20- Prefiro fazer transações bancárias pela internet.
26- Uso as ligações telefônicas como a principal forma de comunicação.	32- Me comunico por aplicativos de mensagem sem a necessidade de contato pessoal.
28- Faço uma tarefa por vez no computador.	23- Quando uso computador, faço várias tarefas ao mesmo tempo, como pesquisar, mandar e-mail e ver um vídeo.
31- Leio notas de rodapé, índices e apêndices em livros.	39- Acesso a maioria dos <i>links</i> de um texto.

33- Quando uso gêneros do meio digital na escola, dou preferência por imprimir os textos	27- Faço atividades da escola com gêneros do meio digital para que os alunos interajam com o gênero em seu ambiente original. 37- Uso textos do meio digital para ensinar gênero e leitura na escola.
35- Leio livros literários, contos, poesia, etc.	30- Leio literatura digital como contos, poesias, etc.
36- Tenho melhor compreensão de um texto quando o leio em formato impresso.	22- Me comunico por e-mail sem a necessidade de contato pessoal.
38- Perco a concentração com todos os ícones, <i>links</i> e símbolos que aparecem na tela, quando acesso um site.	18- Reconheço facilmente símbolos e ícones que aparecem na tela e isso não tira minha concentração.

Fonte: A autora, 2021.

As assertivas foram divididas em doze, que caracterizam supostos hábitos de Imigrantes e outras doze assertivas com características de supostos hábitos que podem ser considerados de Nativos Digitais, mescladas entre si para minimizar vieses de resposta.

Na análise de dados coletados a partir deste questionário, nossa proposta é uma abordagem quantitativo-qualitativa, visto que uma parte de nosso instrumento de coleta usa a escala Likert⁹ nas assertivas:

Quadro 4 – Gradação usada no questionário baseada numa escala de Likert de 5 pontos

A	Discordo totalmente
B	Discordo parcialmente
C	Não concordo nem discordo
D	Concordo parcialmente
E	Concordo totalmente

Fonte: A autora, 2021.

Este questionário (Apêndice A) faz parte da primeira etapa, pelo qual se propõe envolver professores brasileiros do Rio de Janeiro, de língua portuguesa e espanhola como língua estrangeira (E/LE), como convidados a voluntários do estudo. Com isso, temos o suporte para estabelecer o perfil dos possíveis sujeitos do estudo. A função da fase com o questionário, portanto, é viabilizar a eleição dos sujeitos-informantes para a segunda etapa a partir da descrição de seus perfis, com base em suas práticas relacionadas à leitura e uso de tecnologias. Além disso, nos dá parâmetros para uma comparação entre a percepção do sujeito e a sua efetiva prática leitora, na leitura monitorada. Ou seja, nos permite confrontar como os

⁹ Forma de mensuração escalar, denominada mensuração multi-item. Instrumento científico de observação e mensuração de fenômenos sociais idealizada com a finalidade de medir as atitudes por meio das opiniões de forma objetiva (LIKERT, 1932).

sujeitos dizem atuar, diante de suas atividades de leitura mediadas por computador, e como efetivamente atuam, durante as coletas da leitura monitorada.

4.6 Leitura Monitorada

O protocolo de leitura monitorada foi baseado nos pressupostos teóricos de Leffa (1996) e Vergnano-Junger (2010), e aplicado aos sujeitos selecionados na sondagem. Para a sua construção, optamos por utilizar um modelo padrão, com adaptações para o objetivo da pesquisa, dos protocolos de leitura livre das pesquisas realizadas através do Grupo de pesquisa LabEV, Laboratório de Espanhol Virtual, e do Projeto Interleituras: interação e compreensão leitora em língua estrangeira mediadas por computador, de Cristina de Souza Vergnano-Junger. Em seu artigo *Interleituras: proposta metodológica para monitoramento de leitura mediada por computador*, Vergnano-Junger (2010) propõe um modelo de protocolo de leitura livre pelo qual o leitor se auto monitora durante a leitura. No entanto, o pesquisador também o monitora através da gravação em vídeo da tela, do áudio e do próprio protocolo em si. Em um estudo anterior, *Leitura e Leitores virtuais em Língua Espanhola: um estudo a partir de inquéritos e protocolos*, Vergnano-Junger e Doria (2009) apontam que, dentro do campo de pesquisa e objetivos definidos, o melhor modo para alcançar as metas é uma abordagem empírica, na qual se observe a realidade da prática leitora mediada por computadores. Isso corrobora os pressupostos de Edméa Santos (2018) ao tratar do protagonismo na Cibercultura, construída não somente pela tecnologia, mas pelo seu uso.

Dessa maneira, adaptamos o protocolo de leitura livre de Vergnano-Junger (2010) para a construção de um protocolo de leitura monitorada, visto que o sujeito informante não terá a liberdade de acessar livremente o primeiro conteúdo. Este protocolo diz respeito à leitura de uma hiperficção exploratória, que deve ser acessada pelo informante. A hiperficção selecionada chama-se *Vai, vai balão!* de Cristina Vergnano e está disponibilizada no *blog Tecendo Verbo: a palavra criativa em versão hipertextual*, da mesma autora. Justifica-se o uso desta hiperficção por conter uma diversidade de *hiperlinks* e elementos multisemióticos, atendendo, desta forma, aos pressupostos característicos da composição do gênero hiperficção exploratória. É permeada de *links* e a leitura dá-se através da escolha destes componentes. É uma hiperficção em língua portuguesa e recente, deste modo, não encontramos problemas com descontinuidade de páginas e *links*.

Assim, o protocolo de leitura monitorada é um roteiro de leitura que busca obter o passo a passo da leitura do sujeito, em forma de registro oral e escrito. É oferecido, primeiramente, ao sujeito informante um *link* para a leitura de um texto de gênero hiperficção exploratória. Durante esta leitura, o informante anota os pensamentos, as hipóteses, as sensações e as estratégias de leitura utilizadas com relação aos elementos do texto. Além disso, há também o registro visual, a gravação da tela do computador, que serve como apoio para comprovar os registros e como base para a coleta das estratégias de leitura utilizadas (ver Apêndice B).

Durante a leitura monitorada, foram gravadas a tela do computador e todos os movimentos que o sujeito fez, bem como o áudio e seus comentários. Este recurso tem como objetivo obter da forma mais fidedigna possível as estratégias utilizadas pelo sujeito durante a leitura, além de comparar as ações produzidas pelo sujeito com o protocolo de leitura. As gravações foram feitas com o programa OBS Studio (*Open Broadcaster Software*), é um programa de streaming e gravação gratuito e de código aberto mantido pelo *OBS Project*. Os sujeitos tiveram restrição de tempo de no máximo duas horas para fazerem suas leituras, bem como contaram com toda estrutura para realizar a leitura em meio digital.

4.7 Entrevista Semiestruturada

A terceira etapa de coleta de dados é centrada em uma entrevista semiestruturada, baseada nos itens do protocolo. A entrevista semiestruturada segue os pressupostos de Daher (1998, 2016) e tem por objetivo captar, de forma mais profunda, as ações dos sujeitos diante da leitura de uma hiperficção.

Nesta etapa, o nosso foco centralizou-se em fechar a pesquisa com as impressões e experiências do sujeito durante a leitura. Por este motivo, utilizamos a entrevista, pois há a necessidade de descrever a experiência do sujeito durante a leitura do texto. Essas informações nos servem como apoio e comparação às observações de todo o processo de leitura livre.

Para a construção deste instrumento, nosso ponto de partida foi apresentar problemas e objetivos, para que surgissem destes critérios as perguntas/roteiro. Assim, a partir do que foi apresentado, estabelecemos as hipóteses para cada pergunta feita ao sujeito. Iniciamos a construção do quadro a partir dos nossos objetivos e problemas de pesquisa, dos quais

geramos subproblemas a serem respondidos. Posteriormente, a partir dos problemas e subproblemas, elaboramos hipóteses e as perguntas da entrevista. O esquema para a construção desta entrevista, com base nas perguntas de pesquisa, é o seguinte:

Objetivo → Problema de pesquisa → subproblemas → hipóteses → perguntas

Deste modo, chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 5 – Estruturação da entrevista

Objetivo	Problema	Subproblemas	Hipóteses	Perguntas/Roteiro
Obter informações sobre como o protocolo de leitura auxiliou ou atrapalhou no processo de compreensão leitora dos sujeitos.	A interferência do protocolo no processo leitor.	Não há um sub problema.	1. O preenchimento e preocupação com o protocolo de leitura, por se tratar de uma leitura moderada, pode interferir nas estratégias de compreensão leitora, tanto para auxiliar o leitor, como para atrapalhar de alguma forma.	1. Qual foi a sua relação com o protocolo de leitura, ele te auxiliou ou atrapalhou no processo de leitura? 2. Comente como foi a sua experiência com o protocolo de leitura.
Obter informações sobre como o sujeito utilizou os recursos multimodais do texto para a sua compreensão.	Como os sujeitos da pesquisa, classificados como imigrantes digitais, leem Hiperficação?	1. Há estranhamento com relação ao gênero e sua forma? 2. Os elementos constitutivos do gênero geram dificuldade na leitura? 3. Acessa todos os recursos disponibilizados pelo gênero para a compreensão do texto?	2. Quando o gênero não é familiar, pode haver estranhamento e dificuldade de leitura. 3. Os <i>links</i> fazem parte do gênero e, portanto, devem ser essenciais à compreensão. 4. As imagens fazem parte do gênero e, portanto, devem ser essenciais para à sua compreensão. 5. Sujeitos com menos	3. Houve familiaridade com relação ao gênero lido, ou gerou estranhamento e dificuldade? Comente sobre sua experiência. 4. Como os <i>links</i> contribuíram para a sua compreensão do texto? 5. Como as imagens contribuíram para a sua compreensão do texto? 6. Quais recursos utilizou para sanar as dificuldades durante a leitura? 7. Quais foram as estratégias utilizadas em sua

			<p>grau de familiaridade e com o meio digital podem apresentar dificuldades de leitura do gênero.</p> <p>6. Durante a leitura do gênero e diante de possíveis dificuldades, são adotadas estratégias para a resolução e compreensão dos sentidos.</p>	<p>leitura para a compreensão do gênero?</p>
<p>Obter informações sobre como o grau de familiaridade do sujeito com o meio digital e seus recursos, aparatos eletrônicos e conhecimento do gênero influenciaram em sua leitura.</p>	<p>Como fatores de letramento e idade se conjugam para determinar uma maior, ou menor habilidade de compreensão do gênero?</p>	<p>4. Os conhecimentos prévios do sujeito, acerca dos aparatos eletrônicos utilizados, auxiliam na leitura?</p> <p>5. O maior, ou menor, contato do sujeito com o ambiente digital influencia para a leitura do gênero.</p> <p>6. O conhecimento do gênero Hiperficção, e de gêneros literários, auxilia na leitura?</p>	<p>7. O conhecimento sobre os aparatos eletrônicos e o trato com eles podem influenciar na leitura do gênero.</p> <p>8. O conhecimento e experiência com o meio digital pode influenciar na leitura do gênero.</p> <p>9. Conhecer o gênero que será lido facilita a compreensão leitora.</p> <p>10. O ambiente digital pode proporcionar estranhamento e dificuldades para o sujeito que não está familiarizado com ele.</p>	<p>8. Como seu conhecimento acerca dos aparatos eletrônicos contribuiu, ou não, para a sua leitura?</p> <p>9. Como o seu grau de conhecimento e uso da internet contribuiu, ou não, para a sua leitura?</p> <p>10. Como o conhecimento do gênero ou de gêneros literários contribuíram, ou não, para a sua leitura?</p> <p>11. Quais foram as dificuldades encontradas, com relação ao ambiente digital, para a leitura.</p> <p>12. Quais elementos não teve acesso, mas poderiam te auxiliar na leitura do gênero?</p>

			11. O sujeito, ao ler um gênero do meio digital, pode utilizar-se de diversos recursos para auxiliar em sua leitura, sejam eles digitais ou analógicos.	
--	--	--	---	--

Fonte: Autora, 2021.

A entrevista ocorreu de forma remota, através do *Google Meeting*, e foi gravada, de modo que o sujeito pudesse se expressar da maneira mais livre possível em suas respostas.

4.8 Critérios de Análises de Dados

Por fim, a terceira fase de pesquisa configura-se pelo cruzamento dos dados entre os sujeitos para a análise de seus desempenhos, de acordo com perfis e protocolos de leitura, considerando os fatores etários e as habilidades com as tecnologias do meio digital.

Após a seleção, os sujeitos convidados foram submetidos à sessão de leitura monitorada do gênero do meio digital hiperficção. Os materiais coletados a partir desta sessão foram analisados por etapas e a partir de critérios, através do cruzamento de dados, para cada uma delas. As etapas e critérios foram:

1. O primeiro passo de análise é a comparação do questionário de sondagem com a leitura monitorada de cada sujeito. Esta análise tem como objetivo confrontar as respostas do questionário com as ações do sujeito no momento da leitura e, dessa forma, verificar se a atitude descrita pelo sujeito no questionário de sondagem é condizente com as atitudes tomadas durante a leitura. Assim, o critério utilizado foi a coincidência ou a discrepância entre a autopercepção, enquanto leitor e usuário da internet, e a prática demonstrada durante a leitura. Ao comparar o que se diz sobre e o que se faz na leitura, verificamos se há discrepância ou não, em quais pontos existem e qual o grau de discrepância.
2. O segundo passo configurou-se em comparar o protocolo de leitura com a gravação e transcrição dos áudios. Esta comparação nos permitiu observar se os sujeitos foram coerentes com as estratégias que utilizaram, além de permitir perceber outras estratégias que, possivelmente, os sujeitos não se

deram conta de que as utilizavam e, portanto, não as descreveram. O critério utilizado diz respeito às estratégias leitoras utilizadas. Observaram-se as estratégias mais comuns relatadas na referência bibliográfica (a revisão teórica; ver capítulo 4, se elas aparecem ou não, em que situações e em que grau. Ou seja, analisa-se o comportamento do leitor em termos estratégicos.

3. A terceira etapa de análise diz respeito à correlação da leitura monitorada com a entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi compreender mais a fundo as atitudes e estratégias utilizadas pelos sujeitos que possam não estar muito claras em relação ao questionário de sondagem e à leitura monitorada.
4. A quarta etapa da análise visou cruzar os dados dos sujeitos entre si, para que pudéssemos verificar possíveis parâmetros, a partir da compreensão leitora, sobre as ações, hábitos e habilidades dos Imigrantes Digitais informantes. Assim, o critério utilizado foi a retomada do perfil de Imigrantes e Nativos Digitais traçado por Prensky (2001) e em que aspectos esses critérios se manifestaram, ou não, nos sujeitos da pesquisa. Além disso, analisamos se há diferença entre os oito sujeitos, considerando não só a faixa etária, mas também a intimidade, ou a falta dela, com o meio digital.

Deste modo, o cruzamento de dados seguiu o seguinte esquema:

Figura 5 – Esquema da análise entre sujeitos



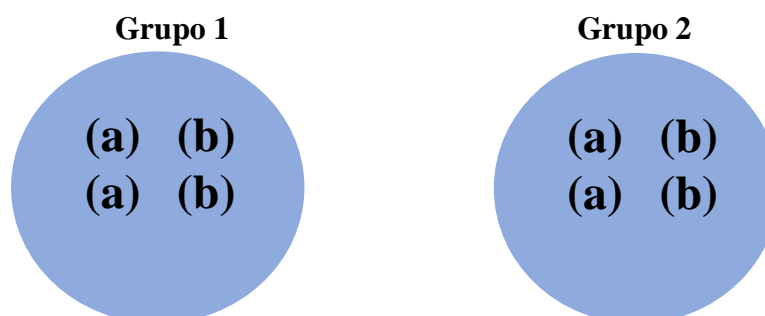
Fonte: A autora, 2021.

A comparação dos pares pretendeu compreender até que ponto as estratégias e atitudes tomadas durante a leitura monitorada foram motivadas por fatores etários, e qual é a relevância do nível de letramento digital para o conceito de Imigrante Digital.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS COLETAS DE DADOS

A pesquisa foi realizada com 8 participantes adultos, com idade entre 25 e 60 anos, professores das redes municipal, estadual, federal ou particular de ensino do Rio de Janeiro, formados em Letras Português e suas respectivas habilitações em línguas, ou Literatura. Sua participação foi voluntária e sem fins lucrativos. Para a leitura monitorada, foram selecionados quatro sujeitos na faixa etária entre 25 e 35 anos e quatro sujeitos na faixa etária entre 35 e 60 anos. Dentre os sujeitos mais novos, foram selecionados dois perfis, com dois professores em cada: (a) sujeito que possui interesse e tem frequência de uso e habilidade com as tecnologias digitais e internet e (b) sujeito que não possui interesse e não tem frequência de uso e habilidade com as tecnologias digitais e internet, de acordo com a metodologia definida. O mesmo método foi aplicado para os quatro sujeitos mais velhos, para o que foram selecionados, também, dois perfis. Desse modo, os informantes foram subdivididos em dois grupos, separados segundo a faixa etária, de quatro sujeitos, sendo que cada grupo contém dois sujeitos dos perfis (a) e (b), conforme o esquema:

Figura 6 – Esquema dos grupos de sujeitos participantes da pesquisa ¹⁰



Fonte: A autora, 2021.

A aplicação do questionário de sondagem se deu através da divulgação da pesquisa em redes sociais com alta frequência de professores do estado do Rio de Janeiro. Delimitamos o estado do Rio de Janeiro por questões de mobilidade com relação à leitura monitorada, visto que, a princípio, deveria ter sido feita de forma presencial. As redes sociais utilizadas foram: a) *Facebook*, em grupos de professores e páginas voltadas para a educação em geral e; b) em grupos de professores e grupos sobre educação, via *WhatsApp*. Além disso, enviamos, para

¹⁰ Os grupos foram divididos por faixa etária: Grupo 1, sujeitos entre 25 e 35 anos e Grupo 2, sujeitos entre 36 e 60 anos. As letras se referem às relações de uso e frequência em meio digital, em que (A) representa maior relação e (B) menor relação.

ampla divulgação, *e-mails* a Institutos de Letras das diversas universidades sediadas no Rio de Janeiro, tanto para a graduação como para a pós-graduação. Os participantes foram recrutados por meio de mensagens eletrônicas, enviadas através das redes sociais supracitadas, com divulgação da pesquisa e convite para o preenchimento do formulário de sondagem de perfil.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, devido à pandemia de COVID-19, foi necessário modificar a coleta da leitura monitorada, de modo que atendesse aos objetivos de pesquisa e oferecesse segurança aos sujeitos de pesquisa de modo geral. Assim, criamos um protocolo (ver Apêndice C) de segurança para a coleta de dados da segunda fase de forma remota, através do *Google Meeting*, gravadas pelo programa OBS Studio, um *software* livre e de código aberto para gravação de vídeo e transmissão em tempo real.

Posteriormente à fase de questionário de sondagem, os participantes foram selecionados através do perfil pré-estabelecido, de acordo com o padrão de respostas de cada sujeito. Os indivíduos selecionados para a segunda fase receberam um novo convite para participar da segunda fase da pesquisa. Enviamos a cada participante o protocolo de segurança, para que pudesse eleger a modalidade de coleta e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) com as etapas da investigação, de maneira a esclarecer-lhes e registrar eletronicamente os objetivos e percursos teórico-metodológicos delimitados. Ademais, ressaltamos o sigilo identitário nos fazeres da investigação. O termo de consentimento livre e esclarecido foi disponibilizado aos sujeitos desde a primeira etapa de pesquisa, visto que, ao participar da primeira sondagem, eles já concordam que poderiam ser selecionados para uma segunda sondagem e participar das demais etapas da pesquisa. Em relação à coleta, todos os professores participantes optaram pelo modelo remoto e as coletas foram feitas sem que houvesse problemas técnicos.

As coletas realizadas foram descritas de acordo com a observação da leitura monitorada de cada participante, simultânea à sua realização. A opção por oito participantes justifica-se devido ao contexto atual de pandemia em que estamos vivendo. Com o número de casos de COVID-19 em constante alta, muitos sujeitos relataram perdas de familiares ou problemas com parentes e amigos. Nossa sensibilidade nos permite entender que a motivação para a participação em uma pesquisa, diante desse cenário, não é a mais entusiástica, visto que dos 62 (sessenta e dois) participantes da primeira fase, 30 (trinta) possuíam o perfil pré-estabelecido, mas apenas 11 (onze) aceitaram a participação na segunda fase, a de leitura monitorada. Porém, apenas 9 (nove) sujeitos participaram efetivamente da fase de leitura monitorada e 8 (oito) sujeitos, de todas as fases.

Dividimos os sujeitos, baseando-nos no esquema anterior de grupos, em um quadro de referência de acordo com a idade e o nível de interação em meio digital. Esse quadro nos permite identificar os sujeitos por códigos, para que a descrição do processo de leitura monitorada seja entendido.

Quadro 6 – Grupos de sujeitos selecionados para a leitura monitorada¹¹

Grupo 1 – Sujeitos entre 25 e 35 anos				Grupo 2 – Sujeitos entre 36 e 60 anos			
Participante / código	Idade	Interação		Participante / código	Idade	Interação	
		Mais	Menos			Mais	Menos
G1A+34	34	X		G2A+48	48	X	
G1A+35	35	X		G2A+39	39	X	
G1B-33	33		X	G2B-42	42		X
G1B-35	35		X	G2B-57	57		X

Fonte: A autora, 2021.

Foi necessário dividir os informantes em dois grupos de 4 sujeitos, sendo um deles com sujeitos entre 25 e 35 anos e o outro com sujeitos entre 36 e 60, porque, devido ao contexto atual de pandemia de COVID-19, seria possível que, no período de coleta, algum sujeito não pudesse participar. Desse modo, haveria um participante reserva, com os mesmos perfis. Entretanto, foi possível fazer a coleta com todos os participantes, de modo que a análise se dará nos dois grupos concomitantemente e em comparação.

Dado o exposto, as análises se sucederam em consonância com os critérios estabelecidos e apresentados no capítulo de metodologia (Ver Cap. 5). Desse modo, em um primeiro momento, foram comparadas as assertivas dos questionários de sondagem com a descrição e questionário de leitura monitorada. Após esse procedimento, comparamos a leitura monitorada (as respostas dadas ao protocolo) com o vídeo e as descrições da leitura monitorada. Essa etapa teve por objetivo observar a coerência entre as atitudes descritas pelos

¹¹ A codificação dada aos sujeitos informantes seguiu o seguinte critério: os informantes foram divididos em dois grupos de 4 indivíduos cada. Esses grupos foram numerados de Grupo 1 e Grupo 2. Os sinais de “+” e “-” se referem ao grau de interação com o meio digital, como uma forma de o leitor recordar-se desse detalhe. Desse modo, os participantes A+ possuem mais frequência e os participantes B- possuem menos frequência. Além disso, foram acrescentadas as idades dos participantes à codificação, também com o intuito de guiar o leitor com relação ao fator etário. Desse modo, o participante G1A+35 é um sujeito que está no Grupo 1, possui mais frequência e familiaridade com o meio digital e tem 35 anos. Por sua vez, o sujeito G1B-34 está no grupo 1 e possui menos frequência e familiaridade com o meio digital e 34 anos de idade.

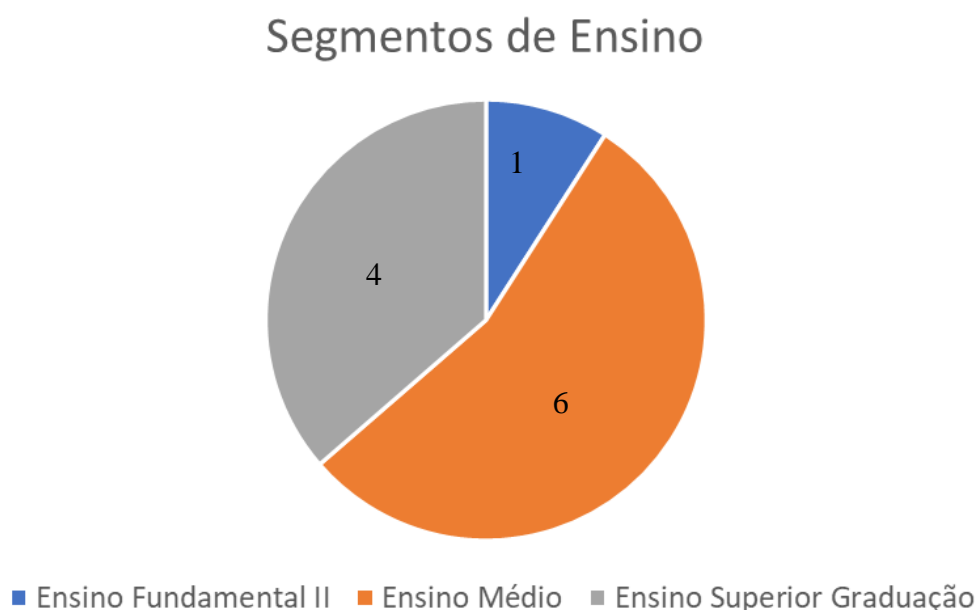
sujeitos em relação às atitudes observadas, principalmente no que concerne às estratégias de leitura postas em prática.

Por sua vez, em uma terceira etapa de análise, comparamos o protocolo de leitura com as entrevistas, visando a uma compreensão mais profunda entre as atitudes dos informantes e as estratégias utilizadas durante suas leituras. Após a análise desses dados, traçamos os perfis dos sujeitos em relação à leitura e cruzamos os seus dados, com o intuito de verificar possíveis parâmetros, ações, hábitos que possam refutar ou corroborar com a categorização do que é chamado, hoje, como “imigrante digital”.

5.1 Questionário de sondagem e leitura monitorada: comparando as atitudes

Dentre os oito sujeitos selecionados através do questionário de sondagem, é possível depreender alguns dados relevantes para a pesquisa. Com relação ao nível de atuação dos professores, foi perguntado em que segmento de ensino atuavam, conforme o gráfico 1. É importante destacar que, como os respondentes poderiam marcar mais de um nível de ensino, o quantitativo final foi superior ao número efetivo de pessoas envolvidas.

Gráfico 1 – Segmentos de ensino de atuação dos participantes



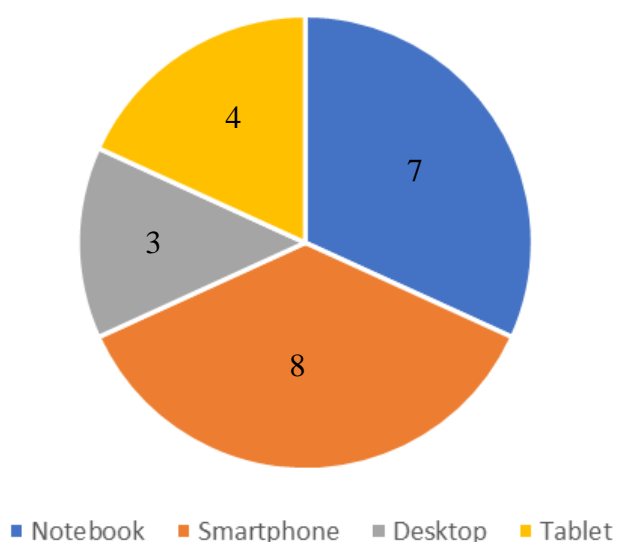
Fonte: A autora, 2021.

A maioria dos professores atua no Ensino Médio, um total de 6 (seis) docentes, dos quais 3 (três) lecionam apenas nesse segmento. Dentre os outros três, 2 (dois) também atuam no Ensino Superior, na graduação, e um deles também trabalha no Ensino Fundamental 2. Além disso, 2 (dois), dos 8 (oito) professores selecionados, atuam apenas no Ensino Superior.

Além disso, com relação aos meios que utilizam para acessar a internet, todos responderam que utilizam o *smartphone*, conforme o gráfico 2. Neste item eram aceitas, igualmente, mais de uma resposta por sujeito.

Gráfico 2 – Meios de acesso à internet dos participantes

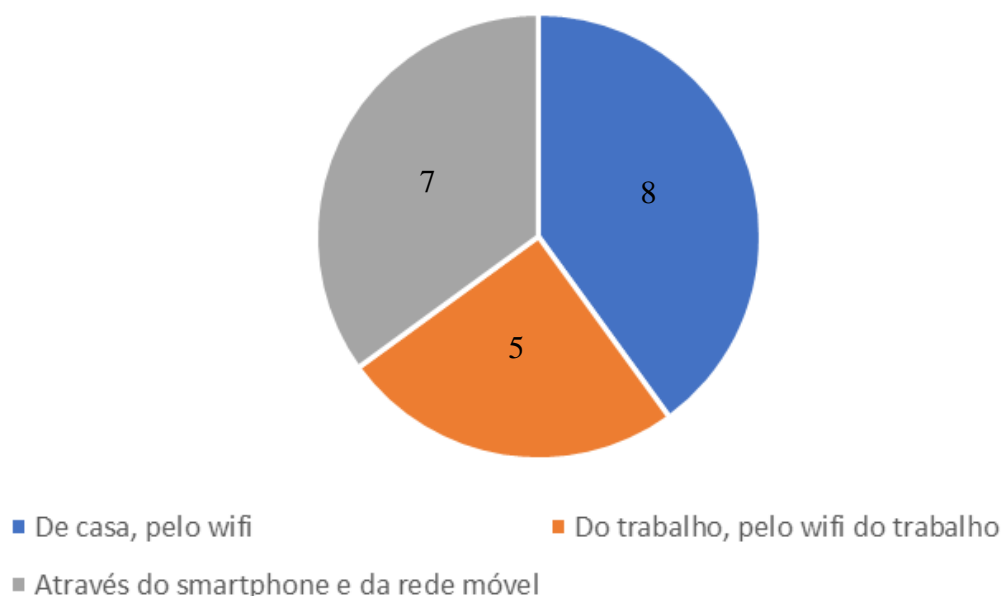
Meios de acesso à internet



Fonte: A autora, 2021.

Dos oito participantes, 7 (sete) também utilizam *notebook*, 3 (três) também utilizam *desktop* e 4 (quatro) também utilizam *tablet*. Desse modo, compreende-se que os dispositivos móveis são os mais utilizados para acesso à internet, além dos dispositivos portáteis, como o notebook, o qual usa uma interface semelhante à do desktop. De todo modo, fica claro que os dispositivos mais utilizados são aqueles que podem ser levados, com mais facilidade, de um local a outro. Além disso, notamos uma diversidade de meios de acesso à internet, o que indica que esses professores estão incluídos digitalmente, mesmo quando se consideram menos versados no tema, ou quando possuem menos interação em meio digital.

Por sua vez, em relação ao local de acesso, há uma unanimidade quando se trata de acesso em casa, pelo uso da rede *wi-fi*. Porém, de modo geral, os locais de acesso estão equilibrados, o que corrobora com a informação do parágrafo acima sobre dispositivos móveis.

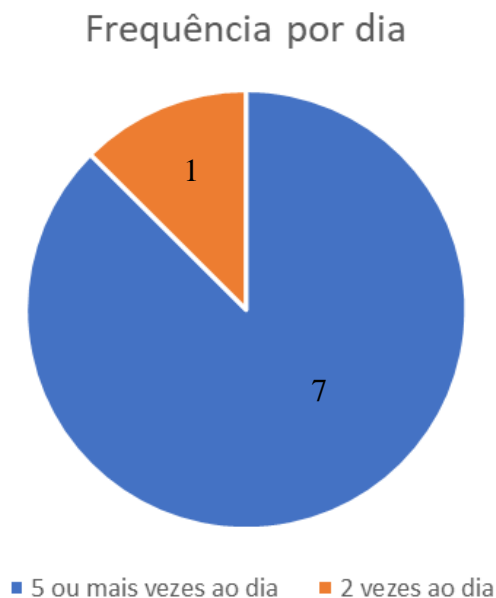
Gráfico 3 – Local de acesso à internet dos participantes¹²

Fonte: A autora, 2021.

Os acessos através de dispositivos móveis e portáteis (que pode ser em qualquer lugar) ou de casa estão equilibrados. Assim, demonstram que, de modo geral, os professores participantes da pesquisa acompanham os movimentos promovidos pelas TIDICs nos últimos anos, de expansão dos meios portáteis e móveis de acesso e das redes móveis. Apenas um dos sujeitos indicou o acesso somente de casa, pelo *wi-fi*, fato compreensível, visto que se trata de um dos sujeitos que expressou menos frequência de uso e permanência na internet. Dessa forma, com relação à frequência de uso e permanência na internet, demonstra-se que, ainda que os sujeitos tenham sido selecionados também por esse critério, de modo geral, a frequência e permanência em meio digital é elevada. Quando buscamos saber sobre a frequência semanal, todos os sujeitos expressaram que acessam a internet cinco ou mais vezes por semana. Por seu turno, quando buscou-se sondar a frequência por dia, os resultados permaneceram elevados, com exceção de um sujeito apenas.

¹² É importante destacar que, como os respondentes poderiam marcar mais de um local de acesso.

Gráfico 4 – Frequência (vezes) por dia de uso da internet pelos participantes

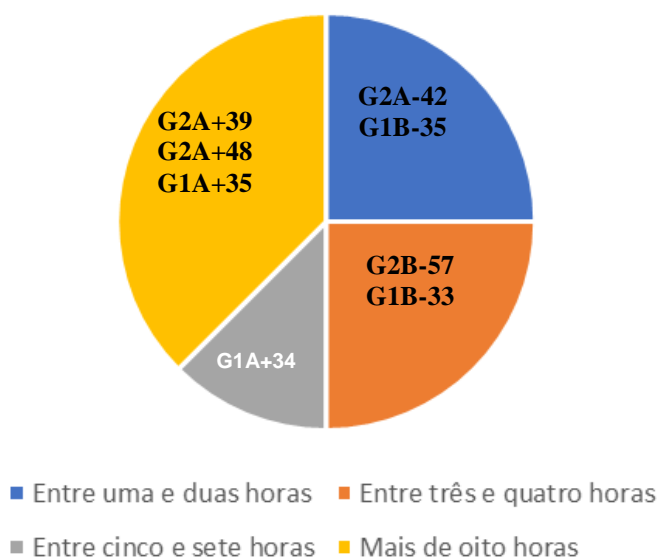


Fonte: A autora, 2021.

Enquanto os demais informantes marcaram que acessam a internet cinco ou mais vezes ao dia, o sujeito G2B-42 expressou que a acessa apenas duas vezes ao dia. Percebe-se, desde as análises mais preliminares, que esse sujeito está entre os que possuem menor permanência em meio digital.

Gráfico 5 – Frequência (horas) de acesso à internet por dia pelos participantes

Frequência de acesso à internet por dia

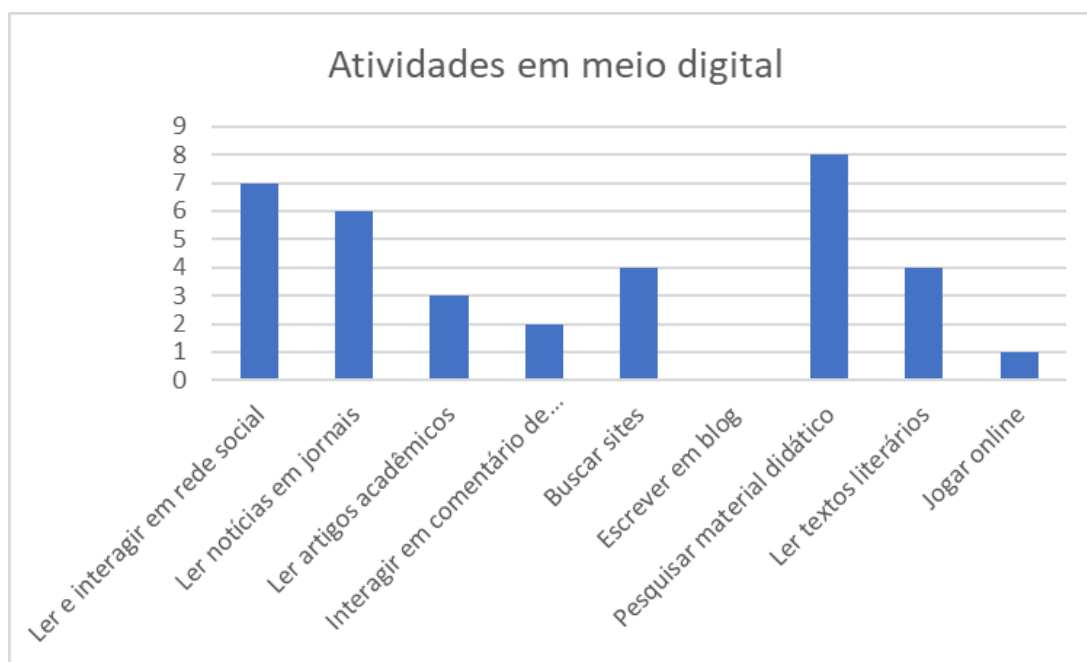


Fonte: A autora, 2021.

Desse modo, o critério de seleção referente à frequência diária do sujeito em meio digital e seu uso obedeceu ao número de horas por dia em que se dá esse acesso. Além da

frequência, verificamos quais eram as atividades que os sujeitos mais realizavam em meio virtual.

Gráfico 6 – Atividades em meio digital dos participantes



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com o gráfico, pesquisar material didático é uma unanimidade entre os docentes pesquisados. Além disso, ler e interagir em rede social e ler notícias em jornais também se configuram como atividades mais realizadas. Com relação à leitura de texto literário em meio digital, metade do grupo de professores expuseram realizar essa atividade. Além disso, os informantes tiveram espaço para escrever outras atividades realizadas e, dentre elas, apareceram: ler e responder *e-mails*, estudar, assistir aulas, fazer compras, fazer videoconferências, lecionar, orientar estudantes e participar de reuniões de trabalho. Não podemos desprezar o fato de que as perguntas foram respondidas em plena pandemia de COVID-19, período no qual fomentou-se, ainda que de forma quase obrigatória, a interação com o meio digital. Pela necessidade do isolamento social, como medida de prevenção, a educação passou por um movimento migratório, da sala de aula presencial para o meio digital. Com esse movimento, os professores tiveram que acessar esse espaço e interagir.

Conclui-se, dessa forma, que os professores selecionados possuem, em diferentes níveis, contato e familiaridade com o meio digital. Não há professor, neste grupo de supostos imigrantes, que não tenha nenhuma interação com o espaço virtual de interação. Assim, o que os diferencia, nesses dados iniciais, é a frequência e os usos com relação à internet e às TIDCs.

5.1.1 As assertivas do questionário de sondagem

Diante da seleção e análise dos sujeitos para a verificação da frequência de interação e uso do meio virtual, algumas observações foram retiradas e tabuladas, a partir dos dados descritos, sobre cada sujeito, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7 – Observações a respeito dos sujeitos com base na frequência de interação e uso do meio virtual

Sujeitos	Tempo em meio digital	Atividades
G2A+39	5 ou mais vezes ao dia e mais de oito horas.	Ler e interagir em rede social, ler notícias em jornais, ler artigos acadêmicos, interagir em comentários de reportagens, buscar <i>sites</i> , pesquisar material didático, ler textos literários.
G2A+48	5 ou mais vezes ao dia e mais de oito horas.	Ler e interagir em rede social, ler notícias em jornais, ler artigos acadêmicos, pesquisar material didático, ler textos literários, jogar <i>online</i> , ler e responder <i>e-mails</i> .
G2B-42	2 vezes ao dia e entre uma e duas horas	Ler notícias em jornais, ler artigos acadêmicos, pesquisar material didático, ler textos literários, estudar.
G2B-57	5 ou mais vezes ao dia e entre três e quatro horas	Ler e interagir em rede social, ler notícias em jornais, ler artigos acadêmicos, interagir em comentários de reportagens, buscar <i>sites</i> , pesquisar material didático, ler textos literários, assistir aulas.
G1A+34	5 ou mais vezes ao dia e entre cinco e sete horas	Ler e interagir em rede social, ler artigos acadêmicos, buscar <i>sites</i> , pesquisar material didático, fazer compras.
G1A+35	5 ou mais vezes ao dia e mais de oito horas.	Ler e interagir em rede social, ler notícias em jornais, ler artigos acadêmicos, buscar <i>sites</i> , pesquisar material didático, ler e responder <i>e-mails</i> , fazer videoconferências, lecionar.
G1B-33	5 ou mais vezes ao dia e entre três e quatro horas	Ler e interagir em rede social, ler notícias em jornais, ler artigos acadêmicos, buscar <i>sites</i> , pesquisar material didático, orientação de estudantes, reuniões de trabalho, aula <i>online</i> .
G1B-35	5 ou mais vezes ao dia e entre uma e duas horas.	Ler e interagir em rede social, ler artigos acadêmicos, buscar <i>sites</i> , pesquisar material didático.

Fonte: A autora, 2021.

Essas informações servem como meio de entender quais são as atividades realizadas durante a frequência de permanência respondida pelos participantes selecionados. Destarte, observando a tabela, podemos inferir que, para realizar essas atividades em meio digital, os professores possuem, pelo menos, conhecimentos básicos de uso das ferramentas digitais e dos aparatos eletrônicos básicos para a navegação. De modo geral, as atividades praticadas no espaço virtual são diversificadas e condizem, também, com o uso profissional, já que se trata de professores. Entretanto, para além da frequência de uso e atividades, fez-se necessário

averiguar os hábitos e níveis de interação com o espaço virtual. Assim, parte do questionário de sondagem foi construído através de assertivas, baseadas nos pressupostos de Prensky (2001) sobre os hábitos de nativos e imigrantes. Essas assertivas têm o objetivo de verificar uma maior, ou menor, tendência nativa ou imigrante do informante da pesquisa (conforme Quadro 8).

Um primeiro passo, para analisar as assertivas, foi analisá-las quantitativamente. Desarte, como as respostas estão baseadas na escala Linkert, consideramos que a resposta “concordo totalmente” e “concordo parcialmente” como afirmativas e de concordância com as assertivas, assim como “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”, como negativas e em discordância. Assim, foram feitas 24 assertivas sobre hábitos com relação às tecnologias da informação e comunicação, as quais, a partir de uma revisão bibliográfica, caracterizam o que é chamado de nativos e imigrantes. Dessas 24 assertivas, 12 caracterizam hábitos de imigrantes e outros 12 hábitos que podem ser considerados de indivíduos com tendências de nativo digital, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Respostas às assertivas dos perfis de imigrante e nativo digital

Assertivas de Imigrante	Assertivas de Nativo
Concordo plenamente	Concordo plenamente
Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Não concordo, nem discordo	Não concordo, nem discordo
Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
Discordo plenamente	Discordo plenamente

Fonte: A autora, 2021.

Desse modo, o sujeito com tendências e hábitos mais “imigrantes”, terão maioria de respostas verdes, pois concordam com as assertivas sobre hábitos de imigrantes e, possivelmente, discordariam dos hábitos de nativos. No sentido oposto, ocorre com a categorização de nativo. Assim, tabulamos, quantitativamente, as respostas às assertivas, para compreender o perfil dos professores participantes na pesquisa, com relação à sua categorização. Os números, neste quadro, representam a quantidade de respostas referentes a cada categoria, ou seja, os quantitativos do quadro indicam as escolhas de cada sujeito, apontando para tendências de nativos e/ou de imigrantes em suas respostas ao questionário.

Quadro 9– Respostas às assertivas segundo o perfil dos participantes

Sujeitos	Supostos hábitos de Imigrantes Verde	Supostos hábitos de Nativos Vermelho	Abstenções
G2A+39	13	11	0
G2A+48	9	15	0
G2B-42	10	12	2
G2B-57	11	12	1
G1A+34	12	12	0
G1A+35	13	11	0
G1B-33	12	11	1
G1B-35	15	8	1

Fonte: A autora. 2021.

É válido recordar que os professores, sujeitos informantes desta pesquisa, são considerados imigrantes digitais, tal qual preconizou Prensky, em 2001. Todavia, o objetivo da investigação não tem a pretensão de criar uma nova categoria, ou somente refutá-la, mas repensá-la, assim como repensar os critérios que a determinaram por anos.

Como podemos observar, há, de modo geral, um equilíbrio entre as tendências de hábitos, o que, desde então, revela a não funcionalidade dos pressupostos nos quais são baseadas as características de um imigrante, ou nativo digital. Esse fato, em verdade, é respaldado pelo quadro que mostra as atividades exercidas pelos sujeitos na rede (Ver Quadro 7). A diversidade de atividades descritas indica que os professores, de modo geral, convivem em meio digital e se adaptam a ele.

Não obstante, não podemos deixar de pontuar a discrepância entre os sujeitos G2A+48 e G1B-35. Enquanto G2A+48, sujeito de maior faixa etária, tem, inesperadamente, mais frequência na rede e um maior índice de hábitos nativos, o sujeito G1B-35 possui maior índice de imigrante e menos frequência de navegação em rede, embora possua menor faixa etária. Nesse viés, é perceptível, já aqui, que os pressupostos “prenskyanos” pautados na faixa etária, que nos levariam a analisar as escolhas de G2A+48 e G1B-35 como contraditórias, não são regra. Não somente essa discrepância entre os sujeitos evidencia isso, mas o fato de haver equilíbrio entre as respostas às assertivas. Portanto, é um indicativo de que as postulações de Prensky (2001), com uma divisão baseada em fator etário para categorizar um imigrante

digital, podem não ser suficientes na moldura dessa categoria. Nitidamente, faz-se necessário avaliar outras variantes, além da idade.

5.1.2 Questionário de leitura e leitura monitorada

A partir da análise do questionário de leitura, é possível começar a moldar os perfis dos sujeitos com relação aos seus hábitos em meio digital. Entretanto, é através da fase de leitura monitorada que podemos aprofundar uma melhor análise desses sujeitos, visto ser quando o participante da pesquisa se coloca em contato direto com o meio digital, sob observação.

Como descrito na metodologia, essa fase da coleta foi gravada. Assim, foi possível observar tanto o sujeito em prática, como os caminhos percorridos em ambiente virtual de navegação. Não foi possível visualizar todo o informante, visto que a coleta foi feita de forma remota síncrona e a câmera de seu dispositivo captava somente metade de corpo. Então, comportamentos que pudessem demonstrar ansiedade, incômodo, irritabilidade ou qualquer outra reação, não foram possíveis de serem descritos de forma complexa. Ainda assim, a coleta nos permitiu verificar outros comportamentos, como o direcionamento dos olhos, a leitura balbuciada, expressões faciais que pudessem significar alguma reação diante da tela, etc.

Um protocolo de leitura foi preenchido pelo próprio participante, seja durante a coleta, seja logo depois desta. Ele compôs, junto com a descrição das gravações, o corpus de análise da etapa de monitoramento. Destacamos que, como, de modo geral, as leituras foram silenciosas, optamos pela sua descrição e, não, pela transcrição.

Destarte, a fim de iniciar a apresentação dos dados coletados na leitura monitorada, fizemos um quadro com a descrição das ações e o tempo de duração de cada participante (Quadro 11). Através dessa separação, já é possível fazer uma caracterização superficial dos sujeitos com relação à observação da leitura monitorada.

Se levarmos em consideração mais um dado quantitativo, é possível observar que o tempo de duração da leitura da hiperficção, *Vai, vai balão!*, variou mais com relação à faixa etária dos sujeitos do que com sua interação em ambiente digital. Além disso, é imperativo ressaltar que se trata de uma hiperficção com uma diversidade de recursos multimídias,

multisemióticos, os quais, se acessados, demandam certo tempo de leitura. Assim, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Tempo de leitura dos sujeitos da hiperficção, *Vai, vai balão!*

Sujeito	Tempo de leitura
G1B-33	27 minutos
G1A+34	54 minutos
G1A+35	33 minutos
G1B-35	43 minutos
G2A+39	14 minutos
G2B-42	10 minutos
G2A+48	13 minutos
G2B-57	15 minutos

Fonte: A autora, 2021.

Os sujeitos selecionados entre 25 (vinte e cinco) anos e 35 (trinta e cinco) anos permaneceram, em média, 39 (trinta e nove) minutos para realizarem suas leituras; ao passo que os sujeitos selecionados entre 36 (trinta e seis) anos e 60 (sessenta) anos permaneceram, em média, 13 (treze) minutos. Os maiores tempos (33, 43 e 54 minutos) foram dos sujeitos na casa dos 34/35 anos, independentemente do domínio no uso de internet, já que os maiores tempos foram em dois sujeitos com 34/35 anos, um com mais e outro com menos intimidade com o meio digital. Nos resta saber se o maior tempo representa um dado significativo, ou seja, se representou maior exploração e interação, ou maior dificuldade.

Estes dados, apesar de importantes, ainda não são basilares para que se estabeleça uma consistente comparação entre os grupos. Entretanto, não podemos desprezar que o fator etário, neste caso, parecesse relevante, pois demonstra que sujeitos mais novos permaneceram mais do que o dobro de tempo na leitura em relação aos sujeitos mais velhos. Em vista disso, é necessário, a partir das respostas da leitura monitorada, entender quais fatores foram determinantes para influenciar no tempo de navegação e de leitura. Tais variáveis podem indicar se há, de fato, relevância com relação à idade. Para melhor compreensão da coleta, as descrições dos vídeos foram organizadas em um quadro demonstrativo, juntamente com o tempo de permanência durante a leitura.

Quadro 11 – Descrição das ações dos sujeitos durante a leitura monitorada

Observação dos sujeitos com mais interação em meio digital		
Grupo 1 – Sujeitos entre 25 e 35 anos – Com mais interação		Tempo
G1A+34	A informante decidiu responder ao protocolo de leitura ao mesmo tempo em que realizava a leitura da hiperflicção. Sem ler o outro documento com os comandos do texto, iniciou o preenchimento do protocolo de leitura. Com relação ao acesso aos <i>hiperlinks</i> , poucos foram acessados durante a leitura do texto. O sujeito demonstrou mais preocupação em responder ao protocolo de leitura; com isso, foram diversas as alternâncias entre o documento e a hiperflicção. Houve interação com a música no <i>hiperlink</i> “balão vai subindo”, realizando a leitura da hiperflicção juntamente com o áudio. A leitura, apesar de ser alternada com o protocolo, foi contínua. Os olhos sempre acompanhavam a leitura do texto e, às vezes, balbuciava como se estivesse lendo em voz alta. Poucas vezes com a cabeça em repouso. Para facilitar a leitura, a participante utilizou o recurso de zoom do navegador do <i>Google</i> para que o texto ficasse maior e menos cansativo. O questionário foi finalizado juntamente com a leitura.	54
G1A+35	O sujeito acessa a maioria dos <i>links</i> do texto, não se atém a todos, mas aos que lhe interessa, lê os conteúdos com atenção. Adianta o vídeo com a música <i>Mastruz com Leite</i> e o vídeo do balão. Faz uma leitura sem pressa e, por vezes, acompanha o texto com o cursor do mouse, pausada e silenciosamente. Lê todo o recado da autora, antes de abrir o <i>link</i> do texto. Segura o queixo com os dedos em sinal de atenção e concentração na leitura.	33
Grupo 2 – Sujeitos entre 36 e 60 anos com mais interação		
G2A+48	O texto principal foi lido de forma fluida, praticamente todos os <i>hiperlinks</i> foram acessados. A leitura dos textos dos <i>hiperlinks</i> foi realizada de forma dinâmica e, às vezes, não foi feita por completo, a exemplo da letra de Luiz Gonzaga. Durante a leitura, não houve balbucios nem leitura em voz alta. Algumas vezes a leitura foi acompanhada pelo gesto da cabeça, não houve acompanhamento pelo ponteiro do mouse, sendo afastado para que não atrapalhasse a leitura. A música do <i>Mastruz com Leite</i> foi tocada por completo, o vídeo foi percorrido com o mouse para observação das imagens seguintes do clipe, mas sem adiantá-la. Durante a execução da música, o sujeito pareceu interagir com o celular, mas sem o mostrar para a câmera. Dois <i>hiperlinks</i> específicos, que abriam em novas abas, foram acessados pelo sujeito, porém, devido à lentidão em sua abertura, a participante os ignorou e retornou para o texto principal. As páginas foram fechadas posteriormente.	13
G2A+39	O texto principal foi lido de forma mais linear, poucos <i>hiperlinks</i> foram acessados durante a leitura. A leitura dos textos dos <i>hiperlinks</i> foi realizada de forma dinâmica e, às vezes, não foi feita por completo, a exemplo da letra de Luiz Gonzaga, que teve lida somente a primeira linha e a página não foi rolada até o final. No <i>hiperlink</i> “ele acorda carregado de nostalgia”, no <i>sublink</i> “arraial virtual”, o sujeito reagiu ao vídeo do <i>Mastruz com Leite</i> sorrindo, adiantou um pequeno pedaço, não fechou a aba nem pausou o vídeo, o que pode indicar que a música continua tocando durante a leitura do texto. O sujeito acompanhava a leitura do texto movimentando a cabeça juntamente com os olhos, não houve acompanhamento pelo ponteiro do mouse. No <i>hiperlink</i> “todos puderam ver...”, assistiu ao vídeo até o final sem adiantá-lo. O sujeito comentou que, como faz aniversário em junho, se identificou com o texto e que, no seu aniversário, também fez uma comemoração só para ele, a exemplo do personagem da história.	14
Observação dos sujeitos com menos interação em meio digital		
Grupo 12– Sujeitos entre 25 e 35 anos – Com menos interação		Tempo
G1B-35	O sujeito realizou a leitura de todo o texto primeiro, sem acessar nenhum <i>hiperlink</i> , totalmente de forma linear. Durante a leitura, o sujeito movia a cabeça como se estivesse acompanhando o texto e, em alguns momentos, articulava os lábios como se estivesse lendo em voz alta. Os olhos não eram movimentados para leitura. Após a conclusão da leitura do texto de forma linear, o sujeito retornou para o início e acessou todos os <i>hiperlinks</i> , interagindo	43

	com praticamente todos os <i>hiperlinks</i> secundários. Não houve, porém, interação com o <i>link</i> que levava ao vídeo do <i>Youtube</i> . A página que levava ao verbete do Professor Pardal foi lida superficialmente, mas com atenção ao quadrinho. Consultou o Google, como forma de sanar uma dúvida sobre a noite mais longa do ano, ao final da leitura.	
G1B-33	Ao final da leitura, o sujeito falou que, devido à construção do texto e ao fato de este ter sido feito para o tipo de navegação que é proposta, se sentiu mais motivado em entrar nos <i>hiperlinks</i> . Relatou que teve facilidade de visualizar a navegação e que é bem fluído. Alguns <i>hiperlinks</i> não foram acessados por “preguiça” ou para não cortar a linha de leitura, segundo o relato do próprio sujeito. Fato este que foi observado em diversos momentos da leitura, mesmo após o sujeito expor que se sentiu motivado a acessar os <i>hiperlinks</i> pela “orientação” da autora. Os <i>hiperlinks</i> foram acessados de diversas maneiras. Ora foi no momento da passagem pelo texto, ora foi após a conclusão de algum parágrafo. O sujeito interagiu com os vídeos que foram abertos e com todas as palavras que eram sublinhadas e que continham alguma informação. Quando o texto era grande, na extensão da página, ao final dele, muitas vezes, o cursor do mouse era utilizado como guia de leitura. Houve alternância da cabeça em repouso ou não e, na maioria das vezes, os olhos acompanhavam a leitura.	27
Grupo 2 – Sujeitos entre 36 e 60 anos com menos interação		
G2B-42	Poucos <i>hiperlinks</i> foram acessados durante a leitura e, para retornar ao texto principal, era utilizado o botão de voltar do navegador, indicando uma leitura mais linear. O sujeito já posicionava o cursor no botão de voltar assim que carregava a página, mostrando certa ansiedade em finalizar a leitura. A leitura dos textos dos <i>hiperlinks</i> foi realizada de forma dinâmica e, às vezes, o texto não foi lido por completo, a exemplo da letra de Luiz Gonzaga, que teve lida somente a primeira linha e a página não foi rolada até o final. Durante a leitura da primeira parte do texto principal, o sujeito passou o mouse pelos <i>links</i> no topo da página, para que eles ficassem em destaque e facilitasse a leitura. O sujeito acompanhava a leitura do texto movimentando a cabeça e, em alguns momentos, mexia os lábios como se estivesse articulando as palavras. Algumas vezes a leitura foi acompanhada pelo gesto da cabeça, não houve acompanhamento pelo ponteiro do mouse.	10
G2B-57	Até onde o texto foi lido, a leitura foi linear, para que, depois, os <i>hiperlinks</i> fossem acessados. Praticamente todos os <i>hiperlinks</i> foram acessados. Os <i>hiperlinks</i> que continham um texto mais extenso não foram lidos por completo. Nitidamente as letras pequenas e o texto incomodaram na leitura. A cabeça permaneceu em repouso a maior parte do tempo. Por algumas vezes a cabeça se movimentava, a fim de acompanhar a leitura. Algumas vezes, o cursor do mouse serviu como orientador do parágrafo que estava sendo lido. Sinalizou que o texto foi todo lido, mesmo que não tenha dado atenção aos textos acessados através dos <i>links</i> .	17

Fonte: A autora, 2021.

Entre os participantes com mais interação em meio digital, os mais novos, durante a leitura, acessaram os *links* da hiperficção de forma mais pausada e focada. Dessa forma, quando havia interesse na leitura do conteúdo do *link*, os sujeitos voltavam sua atenção, dedicando mais tempo. Postura distinta dos sujeitos mais velhos e com mais tempo de interação em meio digital. Estes fizeram leituras mais dinâmicas ao navegar no texto, como se estivessem “conferindo” apenas o conteúdo para o entendimento do gênero.

Cabe ressaltar que, neste primeiro grupo, o sujeito G1A+34, com mais minutos de leitura, dividiu o seu tempo com o preenchimento do protocolo de leitura monitorada. Assim,

embora tenha ficado diante do gênero por 45 minutos, em alguns momentos sua leitura foi deslocada para o material das questões propostas e suas respectivas respostas.

Com relação ao acesso aos *hiperlinks* dentro do texto, nota-se uma diversidade de atitudes que podem demonstrar o grau de habilidade, o conhecimento do gênero hiperficcão e a recepção do gênero. Não é possível estabelecer uma relação entre as características dos sujeitos mais assíduos em meio virtual ou não. De igual forma, não é possível estabelecer essa relação com o tempo de leitura e o acesso aos *links*, visto que sujeitos com menor tempo de leitura acessaram muitos *links*. A relação mais possível a ser estabelecida, a partir da descrição das atitudes, é a de que os fatores conhecimento do gênero, motivação e curiosidade podem ser os influenciadores para o acesso aos *links*. Sobre o conhecimento do gênero, podemos destacar que a hiperficcão exploratória pressupõe a interação com o *link*, posto que esse elemento é condição *sine qua non* para uma construção hipertextual digital, bem como condição para a construção do gênero digital utilizado nesta pesquisa.

É a partir da observação das respostas dadas ao protocolo de leitura monitorada que podemos refletir melhor sobre os comportamentos motivadores para as atitudes de cada professor, diante do texto lido. Entretanto, constatamos ações recorrentes em mais de um sujeito, o que nos permite criar uma lista de ações gerais. Durante a leitura, os sujeitos realizaram as seguintes ações:

- a) Alguns leram a maioria dos *links* do texto, outros leram apenas os *links* que chamaram a atenção. Em alguns casos, primeiro ocorreu a leitura do texto, para posteriormente ocorrer o acesso aos *links*.
- b) Durante a leitura há balbucios e movimentos com a boca, sem emissão clara da palavra.
- c) O cursor do mouse torna-se um guia ocasional para acompanhamento do texto, visto que nem todos os sujeitos adotaram este recurso.
- d) A cabeça se movimenta na mesma direção dos olhos, em uma leitura da esquerda para a direita.

Diante disso, podemos constatar que há atitudes comuns entre os informantes, independentemente de suas faixas etárias, visto que não foi possível estabelecer um parâmetro de atitudes baseado na idade, nem mesmo no perfil de frequência e interação com o meio digital. No entanto, podemos destacar, entre as faixas etárias, duas atitudes opostas dos participantes:

- a) Os vídeos são adiantados pelos sujeitos mais novos. Dentre os de maior faixa etária, a tendência é ver os vídeos do começo ao fim.

- b) Os mais novos buscam solucionar problemas, como utilizar o *zoom* para aumentar a letra do texto, enquanto os mais velhos se incomodam com a letra, mas não têm nenhuma ação diante disso.

Essas distinções podem nos indicar questões que envolvem desde os letramentos digitais à competência literária e conhecimento do gênero. A exemplo disso, podemos levar em conta que, se uma hiperficação exploratória contém um elemento multissemiótico, como um vídeo, este faz parte intrínseca da narrativa. O elemento hipertextual e/ou multimodal pode não ser lido, caso não tenha sido um *link* eleito durante a leitura, mas, uma vez escolhido, seu conteúdo compõe o texto, seu gênero e ganha significado para a leitura, ou pode representar, apenas, uma leitura não linear, com acesso aquilo que o leitor julga impotante para o estabelecimento dos sentidos. Assim, quando um sujeito abre o *link* e volta sua atenção ao seu conteúdo, demonstra que esse leitor entende a função do *link* no contexto de leitura. Por outro lado, o tratamento não atencioso dado ao *link* indica um desconhecimento de sua função para o gênero em questão, ainda que tenha sido acessado por curiosidade, apenas.

De forma geral, uma análise mais detalhada, sobre as atitudes leitoras dos sujeitos informantes da pesquisa, se dá através da verificação das respostas do protocolo de leitura, em comparação com a observação do vídeo.

5.2 Leitura monitorada: protocolo de leitura e gravação

O protocolo de leitura monitorada possui 8 (oito) passos, nos quais os professores tiveram que descrever suas hipóteses, impressões, sentimentos, resoluções de problemas, incômodos etc. sobre a sessão de leitura. A maioria dos professores não o responderam durante a leitura, dando preferência para a resposta logo após o término da coleta. Esse protocolo nos dá base para compreender as atitudes tomadas pelos participantes da pesquisa, bem como nos permite entender seus perfis de leitura.

Para esta etapa da análise, observamos cada bloco de respostas dadas pelos oito participantes, em comparação com o Quadro 11, que descreve suas atitudes no vídeo. De início, podemos já destacar que, com relação às respostas dadas, há discrepância entre o volume de detalhes dados pelos sujeitos. De forma geral, os sujeitos mais jovens detalharam mais suas impressões no protocolo do que os sujeitos mais velhos. Os participantes com a

faixa etária entre 36 e 60 anos foram mais objetivos e sucintos com relação às suas experiências durante a leitura.

Dessa feita, o primeiro item a ser analisado diz respeito às expectativas dos participantes, com relação à leitura, além das hipóteses estabelecidas por eles. Com relação a esse item, o quadro abaixo (Quadro 12) resume as respostas dos sujeitos. De forma geral, os participantes revelaram que o objetivo era participar de uma pesquisa, ler um texto sobre festa junina e interpretá-lo. Porém, o sujeito G1B-33, dos grupos de participantes mais jovens e com menos hábitos e frequência em meio digital, reconheceu que se tratava de um gênero de meio digital, revelando, assim, desconhecê-lo, o que gerou motivação para a leitura. O sujeito G1B-35 também expressou que, ao constatar que se tratava de um texto literário, presumiu que precisasse de mais empenho em sua leitura. Os sujeitos G2A+39 e G1A+35, embora de grupos de faixa etária distintos, porém com mais frequência em meio digital, também revelaram em suas respostas o reconhecimento de que se tratava de um texto literário.

Quadro 12 – Expectativas: objetivos e hipóteses de leitura dos participantes

Sujeito	1. Durante esta leitura minhas expectativas e meu (s) objetivo (s) é (são):	2. Hipóteses de leitura: Registre, então, abaixo, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet de uma Hiperficcção.
G1B-33	Contribuir com a coleta para a pesquisa. Após ler o título, reconheceu o gênero, constatou que nunca havia lido e objetivou a fruição do texto.	Hiperlinks meramente explicativos (geralmente evita ler os links por isso)
G1A+34	Tentar compreender o texto e interpretá-lo corretamente.	Encontrar texto com links para outras janelas. Leitura de difícil compreensão. Não sabe se lerá corretamente, acredita haver uma proposta correta.
G1A+35	Encontrar textos ficcionais, relacionados à festa junina no Brasil.	Encontrar textos ficcionais contendo hiperlinks, que dão acesso a outras leituras, a outras telas/janelas, ajudando na compreensão do texto ficcional principal.
G1B-35	Ler sobre a festa popular brasileira de São João.	Informações que antes eram desconhecidas para o sujeito. Imagens (estáveis ou em movimento). Caixa destinada aos comentários dos leitores ao final. Informações sobre o/a autor/a
G2A+39	Conhecer o enredo, caminhar rumo ao desfecho.	Referências a itens típicos do assunto propaganda de produtos que estejam de alguma maneira alinhados com a temática central vídeos e verbetes.
G2B-42	Encontrar uma história interessante.	Uma “boa” história. Uma apresentação da página, que facilite a leitura e a navegação.
G2A+48	Colaborar com uma pesquisa acadêmica; entreter-me.	Um texto “agradável”, de fácil compreensão, que prenda a atenção.
G2B-57	Participar da pesquisa	Ler uma história sobre festa junina.

Fonte: A autora, 2021.

Nota-se, entretanto, que, ao descrever as hipóteses de leitura, são os sujeitos mais jovens que supõem o aparecimento de elementos hipertextuais como *links*, imagens e vídeos no gênero a ser lido. Entre os sujeitos com faixa etária entre 36 e 60 anos, não há indicação desses elementos em suas descrições. Apenas o sujeito G2A+39, com faixa etária mais próxima dos sujeitos mais jovens, faz menção a elementos como vídeos e imagens. No entanto, com relação aos *links*, pressupõe um contexto não muito usual. O meio digital costuma estar permeado de *links* de publicidade, mas costuma ser o caso das hiperficções, porque os *links* são parte da história em alguma medida.

Dessa forma, podemos refletir que, a despeito da frequência e permanência em meio digital, com relação ao entendimento do que se possa encontrar em um gênero hiperficcional digital, os sujeitos mais novos foram capazes de suportar hipertextualidade e multissemioses no gênero. Esse fato possui relevância, pois parece ser um indicador de tendência, haja vista que entre os sujeitos mais novos, mesmo os que são menos assíduos em meio virtual, esperam elementos hipertextuais e multimodais, ao contrário dos informantes mais velhos. O participante G1B-33, inclusive, deu detalhes sobre os tipos de *link*, em termos de função, que esperou encontrar: “No entanto, me surpreendi com a natureza dos hiperlinks que, apesar de não serem imprescindíveis à leitura, traziam complementos à narrativa que eram bem interessantes e que não atrapalhavam o ritmo da leitura.” Por sua vez, os sujeitos mais velhos abordaram suas hipóteses de forma mais genérica, sem detalhar possíveis elementos constituintes do gênero.

Com relação à ativação dos conhecimentos e definição dos caminhos de leitura, novamente, os sujeitos mais novos se dedicam a descrevê-los com mais detalhes, se comparado com os mais velhos, sem que o parâmetro maior ou menor frequência em meio digital seja determinante.

O fator que mais chama a atenção nessa parte do questionário diz respeito aos comentários sobre os elementos hipertextuais do gênero lido. Os sujeitos mais novos voltaram suas atenções para esses elementos, tecendo comentários sobre suas impressões e navegação. O participante G1B-33 pontua que as instruções do autor do texto fizeram com que despertasse a curiosidade de entrar nos *links*, ação que ele revelou não costumar fazer em seu dia a dia. Além disso, o acesso às ilustrações também ocorreu de forma motivada, a partir da leitura do recado da autora. Esse fato revela que, durante uma leitura de gênero digital, a motivação pode ser um elemento que determinará tanto os caminhos a serem seguidos pelo leitor, como as ações necessárias para uma efetiva exploração do gênero a ser lido, visto que

cada gênero digital pressupõe, intrinsecamente, uma determinada maneira de agir, para sua leitura.

Além disso, os sujeitos G1A+34, G1A+35 e G1B-35 fizeram apontamentos com relação aos elementos hipertextuais no gênero. Essas descrições mais detalhadas apontam que esses sujeitos refletiram mais sobre a construção do gênero lido e seus elementos compositores. Embora o sujeito G1B-35 relate a falta de conhecimento sobre a inclusão de *links* como integradores do gênero, todos os participantes aqui apontados refletiram sobre o gênero lido, com relação às suas expectativas e momento de leitura. O sujeito G1A+35 permitiu-se, inclusive, tecer críticas com relação à composição do gênero:

As páginas são confortáveis para a leitura, com exceção da quantidade um pouco exagerada de hiperlinks. Algumas informações postas em hiperlinks poderiam ser excluídas, outras poderiam estar dentro do próprio texto-origem, deixando como hiperlinks mesmo algumas animações (como vídeos da banda Mastruz com Leite, do balão e da fogueira).

Se levarmos em consideração que se trata de um participante cuja frequência em meio digital é assídua, podemos normalizar a crítica, partindo do pressuposto de que esse sujeito possui conhecimento sobre o funcionamento do meio digital. De modo geral, o movimento de comentar, refletir ou até mesmo criticar a construção de um gênero textual sinaliza níveis de letramento digital que podem estar além da recepção de gêneros, possivelmente incluindo o participante em um nível próximo ao de construtores e desenvolvedores. Destarte, podemos ainda evidenciar essa questão com o relato do participante G1A+35: “Ressalto a animação do balão subindo e da fogueira, perfeitamente relacionados com o texto e ajudam a compor o cenário da história, tornando-a mais “realista” com imagens em movimento. Isso me aproximou do texto afetivamente.” Além da aproximação afetiva com o texto, o participante entende a relação entre o elemento imagem e texto, para a construção da narrativa.

Já o participante G1B-35 expressa seu desconhecimento acerca do gênero, embora reflita sobre sua construção em meio digital:

Eu gostei muito das características da página, porque tinha imaginado que todo o texto viria numa página só, num bloco único, como costumamos observar na internet. Mas o fato de podermos mudar de página nos dá a sensação de que estamos evoluindo na leitura. Isso é bem bacana. Normalmente, quando o texto todo vem numa página só, fico com a impressão de que a leitura não progride. Parece infinita. Além disso, essa paginação dá mais sensação de organização e “controle” na hora de retomar algo lido anteriormente. As paginações também adiantavam para o leitor o que viria a ler no momento seguinte: “O grande projeto”, “A festa” etc. Para mim, funcionou como mais uma forma de prender a atenção, já que despertava minha curiosidade.

De certo modo, há aqui uma comparação indireta com o formato do livro, em que, ao passar as páginas, se progride na leitura. Além disso, os títulos de capítulo cumprem a função

de “adiantar” o que será lido. Neste caso, não é a idade o fator relevante, mas a menor experiência com o meio digital. Para o sujeito, os títulos para as mudanças também funcionam como capítulos e fomentam a elaboração de hipóteses sobre o que vem a seguir, algo comum em leitura. Por isso, também, criam expectativa e aumentam a curiosidade. Outro fator relevante é que se trata de uma narrativa mais longa, pela qual não caberia em uma única página, de forma atraente e confortável. É possível, portanto, que o participante tenha se sentido familiarizado pelo processo que se assemelha à leitura de um livro. Esse movimento aponta para uma característica do imigrante digital, a tendência ao mundo analógico, que é uma evidência do sotaque, descrito por Prensky (2001).

Como já mencionado, os participantes de maior faixa etária não fizeram comentários detalhados sobre a construção do texto lido. O sujeito G2A+48 menciona, com relação às imagens, que lhe agradaram por fazê-lo pensar que se tratava de um texto dirigido ao público infanto-juvenil. Por conta disso, nas observações, expôs estranheza com relação às poucas cores na página e “as letras sem embelezamento”. Este sujeito também parece fazer referência ao livro analógico, pois, embora a internet disponha dos recursos citados, o sujeito remeteu bem ao imaginário dos livros infantis, cores, letras grandes e com beleza. Não podemos afirmar que esses participantes desconhecem os elementos multimodais do texto, entretanto, é perceptível que, em princípio, os elementos não lhes geraram surpresa, ou ao menos não a expuseram no protocolo.

Em comparação com os sujeitos mais novos e mais velhos, houve opiniões distintas sobre um tema surgido entre metade dos participantes, a cor do fundo da tela, como demonstra o quadro 13.

Quadro 13 – Opinião dos Sujeitos sobre a cor de fundo da Hiperficção, *Vai, vai, Balão!*¹³

G2B-42	Boa navegação, mas o fundo preto dificultou a leitura. O tamanho da fonte é muito pequeno.
G2A+48	O fundo preto me incomodou um pouco, devido a meus problemas de vista, mas não pareceu que impediria a leitura.
G1A+34	Achei interessante ter um fundo preto, pois melhora muito a leitura em tela, na minha opinião. Isso evita cansar muito as vistas.
G1A+35	Fundo preto com desenhos e letras brancas. As páginas são confortáveis para a leitura, com exceção da quantidade um pouco exagerada de hiperlinks.

Fonte: A autora, 2021.

Para dois sujeitos com maior faixa etária, G2B-42 e G2A+48, o fundo preto da tela representou um incômodo, pois para eles, de algum modo representa uma dificuldade para a leitura. Por sua vez, os participantes G1A+34 e G1A+35, mais jovens, pontuaram que o fundo preto da tela é um facilitador para a leitura, deixando-a mais confortável. Acreditamos que,

¹³ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

neste caso, o hábito, ou preferência pela leitura em papel possa ser um dos fatores de distinção entre as opiniões dos professores participantes. Todavia, são muitos os fatores variáveis com relação a esse assunto, como: luminosidade do ambiente, algum problema com relação à visão etc. Assim, não é possível determinar o fator gerador dessa discrepância entre os leitores, pois é um fator que pode depender do costume e das limitações visuais de cada indivíduo.

Com relação ao item 4 (quatro) do protocolo de leitura, pedia-se que os participantes expusessem seus pensamentos, sentimentos e observações sobre *links*, dificuldades encontradas, recursos utilizados, conhecimentos usados e organização da navegação. Uma vez mais, os sujeitos mais jovens detalharam mais suas experiências de leitura do que os sujeitos mais velhos, os quais foram bastante sucintos e objetivos. Com relação aos *links*, elemento hipertextual integrante da hiperficção, novamente o fator motivação e curiosidade se assoma entre os participantes mais jovens. Os sujeitos sentiram-se motivados a acessá-los depois de perceberem que não se tratava, apenas, de *links* informativos, mas de elementos que construíram a narrativa, como relata o participante G1B-33 e G1B-35:

Acessei a maioria dos links, pois me despertavam a curiosidade e por perceber que acrescentavam detalhes interessantes à história. Foram poucos os que não abri (por exemplo, o link do “ligar para sua querida lampadinha-Alice”), por não terem despertado tanto a minha curiosidade no momento da leitura e por estar mais presa ao que estava se desenrolando na narrativa naquele momento. (G1B-33)

Ao observar a existência de links, achei interessante, mas decidi que só clicaria nos termos desconhecidos. A princípio, não tive curiosidade para acessar mais detalhes sobre expressões que me são conhecidas. Mas me causou espanto observar que alguns links desdobravam informações que, embora aparentemente dispensáveis, enriqueceriam a compreensão da narrativa, dando mais dicas sobre os personagens, suas vivências e relações. (G1B-35)

Isso demonstra que os informantes reconhecem, de modo geral, a função do *link* em meio digital. Entretanto, também demonstra que desconhecem que esse elemento pode cumprir uma função narrativa. A quantidade de *links* também foi algo que chamou a atenção. Para G1A+35, havia muitos *links* no texto, fato que a fez traçar uma estratégia de leitura: “Pensei em usar todos os links do texto, mas eram muitos. Na terceira ou quarta tela, eu já estava um pouco cansada da leitura do texto de origem, então, ‘filtrei’ os links. Não parei para acessar e ler todos.”

Os sujeitos mais velhos trataram as questões como elementos que, a princípio, eram comuns em suas rotinas, ou seja, como elementos já conhecidos e que não causam estranheza. Porém, o sujeito G2B-57 revelou ter usado o *link* apenas por conta da sugestão nas instruções da autora: “Usei somente porque foi uma sugestão.” No terceiro item do protocolo, a mesma participante explica que não é adepta aos *links* por considerar que tiram o seu foco: “Eu segui

a instrução, apesar de não ser adepta de abrir hiperlinks. Quando abro sempre me perco do objetivo principal. Acho que perco tempo.”

Um dos fatores que podem ter contribuído para avaliações mais sucintas de suas leituras é o tempo gasto por cada sujeito. Já confirmamos que os sujeitos mais novos ficaram, aproximadamente, o dobro de minutos lendo o texto em relação aos mais velhos. Nitidamente, os participantes mais jovens dispensaram mais tempo aos detalhes do gênero e à descoberta dos elementos multimodais.

Com relação às dificuldades, apenas o sujeito G1A+35 as apresentou com relação à quantidade de *links* e compreensão do texto:

A dificuldade na compreensão do assunto do texto ocorreu com relação à quantidade de hiperlinks que me distraíam da leitura principal me fazendo focar em informações paralelas, algumas um pouco desnecessárias. Em todo caso, os hiperlinks, por serem todos intimamente relacionados com trechos do texto, não impedem, de fato, a compreensão do assunto, apenas dificultam ou tornam mais complexa e lenta.

Embora a leitura monitorada não tivesse um tempo estipulado, os leitores sentiram-se, de certo modo, intimidados em não dispensar muito tempo para a leitura. Esta atitude chama a atenção no sentido de se refletir sobre a relação tempo de leitura com fruição, ou “qualidade da leitura. Nitidamente estamos em uma sociedade cada vez mais acelerada e isso pode estar se refletindo diretamente na leitura dos indivíduos. Ainda assim, o participante demonstra criticidade com relação à disposição dos *links* no texto e à compreensão de sua temática.

Por sua vez, com relação aos elementos multimodais, os participantes fizeram comentários apreciativos.

Quadro 14 – Relação dos participantes com os elementos multimodais do texto lido¹⁴

G1B-33	Imagens, vídeos e/ou sons presentes nas páginas consultadas:
G1A+34	Gostei de ver as ilustrações e do fato de remeterem a esse universo infanto-juvenil recriado na história. Gostei também dos vídeos que trouxeram músicas, pois ajudam o leitor a mergulhar na narrativa. Em um dos vídeos, acabei saltando partes por uma questão de objetividade, por já conhecer a música e para retomar logo a leitura da parte verbal.
G1A+35	Ajudaram a ilustrar a leitura, a ampliar a imaginação, mas não cliquei em todos por medo de “perder” o raciocínio do texto principal.
G1B-35	Não consultei outras páginas fora do texto. Também não consultei todos os links do texto devido à quantidade, tornando a leitura um pouco exaustiva.
G2A+39	Me pareceram simples e afetivas. Acredito que estavam em harmonia com a narrativa contada. Mas não imaginei que encontraria imagens com sons. Isso foi bem curioso.
G2B-42	Bastante interessantes, até por sua diversidade, por serem multimodais.
G2A+48	Interessantes. Achei interessante e alegres.
G2B-57	Dei uma olhada, mas não gosto de hiperlinks. Mas percebi que um deles não tinha muito a ver com o assunto. Abriu uma página do Ministério da infraestrutura.

Fonte: A autora, 2021.

¹⁴ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

Os comentários remetem para a afetividade das imagens, em relação à narrativa, mas alguns deles remontam para a função da imagem no gênero. O sujeito G1A+35 percebe que as imagens compõem a narrativa, assim como o sujeito G1A+34. Contudo, também fica ressaltada a objetividade e medo da perda do raciocínio do texto. É possível, então, traçar um paralelo entre a leitura em meio físico, no papel, com a qual todos os participantes pesquisados estão familiarizados. Essa leitura acaba tornando-se parâmetro para o meio digital, fazendo com que um sujeito acredite poder perder o raciocínio, ou ser mais objetivo na leitura, quando adianta um vídeo ou abandona a apreciação de uma imagem. Porém, levando-se em consideração que esses elementos são intrínsecos ao gênero, devem ser contemplados como parte do raciocínio a ser seguido. Portanto, de modo geral, as ações descritas com relação aos elementos multimodais demonstram que os participantes possuem influência do meio analógico e que isso influencia diretamente em sua interação digital.

Sobre os problemas técnicos, de modo geral, não ocorreram e utilizaram os recursos mais comuns dos computadores para a coleta, como alto-falante do computador, reproduzidor de vídeo, navegadores etc. Apenas com o participante G2B-48 aconteceu uma instabilidade em sua rede, a qual fez com que o participante desistisse de ler alguns *links* acessados que não foram abertos. Conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 15 – Recursos, programas e equipamentos usados pelos participantes durante a leitura¹⁵

	Recursos, programas e equipamentos que este computador ofereceu para ajudar você a ler e navegar:
G1B-33	Navegador de internet e alto-falante.
G1A+34	Usei, acredito, recursos padrão, como som.
G1A+35	Não tive nenhum problema técnico com este texto. Abri-o e o li normalmente. Utilizei os mesmos programas, recursos e equipamentos que usei para ler o texto anterior: navegador Chrome, som, teclado e mouse acoplado no teclado do notebook. Para ter menos interferência de sons externos, inclusive durante a gravação da entrevista (no Google Meet), utilizei também fones de ouvido.
G1B-35	Não refleti sobre
G2A+39	Sem dificuldades.
G2B-42	Os recursos comuns a qualquer PC.
G2A+48	Havia boa conexão com a internet até um determinado momento. Quando a internet falhou, não foi possível carregar links que abriam páginas. Tentei duas vezes e desisti.
G2B-57	Chrome e internet

Fonte: A autora, 2021.

De forma unânime, como já mencionado, os sujeitos mais jovens se dispuseram a detalhar mais as suas experiências. Assim, ao ter de expor os conhecimentos utilizados,

¹⁵ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

nitidamente, esses participantes utilizaram terminologias de suas áreas de atuação, como “conhecimentos prévios” ou “conhecimentos de mundo”, para expor suas experiências. Ao passo que os participantes do segundo grupo, os mais velhos, foram objetivos e, inclusive, relataram não precisar usar conhecimentos adicionais. Essas respostas revelam e confirmam tanto a descrição das coletas, o que pôde ser observado no vídeo, como os aspectos relacionados ao tempo de coleta.

Quadro 16 – Conhecimentos usados pelos participantes para alcançar os objetivos de leitura¹⁶

	Conhecimentos que você usou ou teve que usar, fora do que estava nas páginas acessadas, durante a leitura, para conseguir alcançar seus objetivos:
G1B-33	Meus conhecimentos prévios sobre a navegação e leitura on-line, saber reconhecer a sinalização de um hiperlink, saber reconhecer um player de vídeo / áudio, reconhecer o gênero “conversa de whatsapp” (quando se reproduz a conversa entre Jurandir e Alice).
G1A+34	Meus conhecimentos de mundo, de infância, minhas lembranças de criança em festas caipiras e, também, as informações atuais que sei sobre este novo vírus no mundo e o que ele pode causar, e o tipo de vida que a gente tem levado por causa disso.
G1A+35	Não houve necessidade de acessar outras páginas nem outros conhecimentos externos ao texto. Ao mesmo tempo que os hiperlinks me distraíram, também deixaram o texto extremamente claro, sem qualquer necessidade de buscar qualquer informação externa a ele.
G1B-35	Tive que recorrer aos meus conhecimentos sobre festas de São João. Também pesquisei informações sobre a veracidade “a noite mais fria do ano”, cogitei a possibilidade de ser uma informação real. Além disso, precisei ler algo sobre um pato famoso das histórias em quadrinhos, pois não conhecia.
G2A+3 9	Sem registros. Eu conhecia as músicas, a tradição cultural, os personagens externos citados.
G2B-42	A leitura não exigiu nenhum esforço adicional.
G2A+4 8	Foi possível compreender o texto com tudo o que ali estava.
G2B-57	Conhecimentos de infância, de palavras do ambiente virtual, religioso, cultural.

Fonte: A autora, 2021.

Dessa forma, a organização da leitura também delimita e reafirma os aspectos já mencionados, com relação à navegação na leitura da hiperficção. Independentemente do tempo de frequência em meio digital, ao ser exposto à leitura de uma hiperficção, o que prevalece como fator discrepante é a faixa etária dos participantes e as ações tomadas durante a leitura. Na organização da leitura, por exemplo, observa-se que os sujeitos mais velhos optaram por uma leitura mais linear, sequencial, em que os elementos multimodais, quando explorados, tinham uma motivação pautada no interesse.

¹⁶ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

Quadro 17 – Organização da leitura dos participantes¹⁷

	Como você organizou a sua navegação e por quê:
G1B-33	Comecei a leitura buscando explorar um pouco o funcionamento da hiperficação. Fui experimentando os hiperlinks para ver quão interessantes e imprescindíveis me pareceriam e, depois desse primeiro contato, fui me permitindo ler os conteúdos extras diante da curiosidade que eles despertavam no momento específico da leitura. Em alguns casos, preferi terminar a leitura do fragmento todo e apenas depois retomar o hiperlink disponível. Em alguns casos também li mais de uma vez o significado de uma palavra que eu desconhecia, só para checar se minha inferência estava correta.
G1A+34	Não sei se pelo meu jeito/personalidade, tento evitar “fugir” um pouco das muitas opções de links para não “perder” muito tempo ou para não “perder” o foco da leitura principal.
G1A+35	1º, vi a ilustração de uma fogueira no monitor de um computador; 2º, li sobre a autora do texto (havia um link para isso); 3º, li a primeira tela do texto; 4º, acessei os hiperlinks da primeira tela após acabar a leitura dessa página, mas não necessariamente li todos (os externos ao site do texto, não li, como reportagens); 5º, li a segunda e a terceira telas do texto e os hiperlinks de cada uma ao mesmo tempo, conforme lia cada tela; 6º, li as demais telas e, ao final, escolhi alguns dos hiperlinks que faltavam acessar e acessei. Durante a leitura testei a forma mais confortável para eu ler sem me perder no texto, sem me distrair tanto e com proficiência para compreender o sentido geral do texto. O que deu mais certo para mim foi ler o texto de forma corrida e só ao final, acessar apenas os hiperlinks que mais tiverem me chamado a atenção ao longo da leitura ou tiverem me despertado curiosidade.
G1B-35	Na verdade, segui a ordem das páginas. Acho que minha organização se limitou a isso. Quando observei que para compreender o texto precisava de informações que estavam fora dele, acessei a internet para pesquisar, como no caso do
G2A+3 9	Escolhi seguir o caminho sequencial, sem fazer retorno a páginas anteriores, até porque uma leitura única me bastava. Optei por conhecer alguns links, por curiosidade.
G2B-42	Linear, com paradas ocasionais para acessar os links.
G2A+4 8	Fui lendo o texto e abrindo os links conforme me interessavam. Pareceu-me apropriado assim.
G2B-57	Li toda a primeira página e raramente entrei nos hiperlinks, somente ao final da leitura. Porque não senti dificuldade de compreensão e não gosto de hiperlink.

Fonte: A autora, 2021.

Por sua vez, os participantes mais jovens centram-se em traçar estratégias mais voltadas para a exploração dos elementos, visto que, de certa forma, mostraram-se desconhecedores do gênero lido, sua estrutura, forma, estilo etc. Esses participantes também leram na sequência em que o texto se apresentava, entretanto, mais que o elemento motivador interesse, prevaleceu também a curiosidade sobre o novo, o inusitado. Houve uma preocupação com os *hiperlinks* por parte dos mais jovens, seja por curiosidade ou por estratégia de leitura, para não “perder o foco”.

Ao que tudo indica, com relação aos objetivos originais da leitura, todos os integrantes da pesquisa relataram satisfação. Contudo, ao relatar sobre os fatores que auxiliaram na leitura, os dois grupos, mais jovens e mais velhos, tiveram opiniões distintas, mas alinhadas com seus pares. Enquanto os mais jovens sinalizaram como fatores de auxílio os elementos multimodais, como *links*, imagens, vídeos etc., os integrantes mais velhos pontuaram que o

¹⁷ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

conhecimento prévio sobre o assunto foi o principal fator de auxílio para a leitura, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 18 – Fatores de auxílio para a leitura apontados pelos participantes ¹⁸

G1B-33	A navegação simples e que propicia a fluidez da leitura.
G1A+34	Concentração; acessar links que me forneceram mais aspectos das questões lidas (e não ter que abrir, por mim mesma, outras páginas para esclarecer alguma dúvida ou ampliar minha leitura).
G1A+35	O que me ajudou a alcançar o sentido do texto foram o vocabulário destacado (com sinônimos mais usuais), as imagens (vídeos, ilustrações, animações e emoticons) e os hiperlinks (algumas das imagens estavam em hiperlinks, inclusive).
G1B-35	Os links presentes ao longo do texto ajudaram bastante.
G2A+39	O fato de ter familiaridade e gosto pelo assunto.
G2B-42	Conhecimento prévio e o próprio texto, que é fluido.
G2A+48	O conhecimento prévio sobre o tema, a intertextualidade com a tradicional canção junina, a identificação com a experiência pandêmica no tempo presente.
G2B-57	Ler

Fonte: A autora, 2021.

Por seu turno, quando tiveram que relatar, ou fazer reflexões, sobre os problemas enfrentados, com relação aos seus objetivos, surgiram questões relacionadas aos sotaques descritos por Prensky (2001). O sujeito G1B-35, pontuou a “impossibilidade de realizar anotações no próprio texto”, fator que se encaixa na proposta “prenskyana” para a descrição dos imigrantes digitais. A necessidade do papel, de certo modo, nos parece inusitada, visto que, por se tratar de um gênero literário, cujo propósito comunicativo é a fruição, não se espera que se façam apontamentos sobre ele. No entanto, em um contexto de pesquisa, com um professor, é compreensível que este sinta a necessidade de fazer anotações, visto que sua leitura estava sendo monitorada para um estudo. Não se tratava de contemplação espontânea do gênero. Mesmo assim, a menção à impossibilidade de fazer anotações no próprio texto nos leva a cogitar o uso do papel, uma vez que, estando em um computador, havia a possibilidade de abertura de um bloco de notas, um editor de texto, para suas anotações. Normalmente faz-se anotações no próprio texto quando se trata de um livro, por exemplo.

Além disso, foi pontuado, também, o número de *hiperlinks* do texto, como fator de dificuldade, por parte de G1A+35. Esse fator já havia sido mencionado pelo mesmo sujeito em outro momento, no protocolo.

As questões que envolvem o contexto social vivido pelos professores participantes da pesquisa também apareceram, como o cansaço diante da leitura na tela, promovido pelo

¹⁸ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

contexto de pandemia de COVID-19, em que os professores passaram a trabalhar remotamente, através de aulas assíncronas e síncronas. Segundo G1A+34: “Como estamos muito conectados pela pandemia, o uso das telas tem me cansado mais que o normal.”

É imperativo ressaltar que, novamente, há uma oposição entre o volume de descrição em seus relatos, se compararmos os grupos de maior e menor faixa etária. Os professores de maior faixa etária foram mais objetivos, centrando-se apenas em aspectos pontuais, como a cor da página, da fonte ou uma falha na conexão. Por sua vez, os de menor faixa etária centraram-se no texto, em seus elementos constitutivos, de acordo com a expectativa de seus objetivos de leitura. Tal fato ocorre, de forma recorrente, em todos os itens do protocolo de leitura.

No que concerne ao item seis do protocolo, os participantes expuseram suas reflexões acerca de suas relações com a navegação, durante a leitura. A maior parte dos professores alegou não ter dificuldades durante a navegação, logo não necessitaram de estratégias na resolução de problemas. Apenas o sujeito G1A+35 pontuou contratempo com a leitura do gênero hiperficção: “Fiquei perdida se abria os hiperlinks pausando a leitura a cada momento, se acessava todos no final ou se acessava apenas alguns (fosse durante ou após a leitura).” Todavia, traçou estratégias de leitura:

Testei qual a melhor forma para mim: a. ler o texto de forma corrida e deixar os hiperlinks para final, selecionando alguns ou acessando todos; b. acessar todos ou apenas alguns hiperlinks durante a própria leitura, interrompendo-a. Achei melhor ler o texto de forma corrida e ao final acessar alguns hiperlinks de minha escolha. (G1A+35)

Percebe-se, a partir desse relato, que a opção escolhida foi a leitura do texto de modo linear. Entretanto, esse sujeito informante, ao final, acessou a maioria dos *links* no texto e voltou uma atenção maior para alguns deles.

Ao relatar sobre o apoio do material impresso, um dos sotaques descritos por Prensky (2001) para categorizar um imigrante digital, se assoma, entre os sujeitos, a necessidade de uso, conforme o quadro:

Quadro 19 – Necessidade dos participantes de apoio do papel ou de material impresso durante a leitura¹⁹

	Precisou ou sentiu falta de apoio do papel ou de material impresso? Por que e em quê?
G1B-33	Não precisei, nem senti falta de apoio do papel para esta leitura com estes objetivos mais voltados à experiência de primeira leitura, fruição e contribuição para a pesquisa em questão. Talvez, se eu estivesse lendo este texto para planejar uma aula, provavelmente, precisaria de papel ou de aplicativos de texto para fazer anotações sobre trechos que gostaria de trabalhar com os alunos de forma mais pontual.
G1A+34	Um pouco, acredito que por ser da geração “papel”. Gosto de anotar, parece que vou perder as informações. Mas isso foi só um pouco, não me incomoda muito.
G1A+35	Não. Em nenhum momento senti falta de fazer anotação ou leitura em papel ou material impresso. Em todo caso, vale ressaltar que, no caso de texto de consulta na minha área, cuja leitura tem um objetivo mais específico, seja para estudo ou para escrita de artigos, teses, dissertações e monografias, sinto falta de fazer anotação em papel e leitura em meio impresso tanto do texto principal quanto de consulta em livros ou apostilas impressos (que fariam o papel dos hiperlinks na leitura digital).
G1B-35	Não precisei de papel, mas senti falta sim. Gosto de circular, sublinhar, anotar alguma coisa em todos os textos que leio. Quando pesquisei sobre o pato dos quadrinhos, por exemplo, certamente teria feito algum apontamento a lápis a respeito do que descobri, caso o texto fosse impresso.
G2A+39	Não. Para esse tamanho de texto, não.
G2B-42	Não.
G2A+48	Não senti. Não era necessário.
G2B-57	Não, talvez por estar habituada a ler no computador e na internet.

Fonte: A autora, 2021.

Destacamos como fato interessante que os professores mais novos foram os que, justamente, destacaram a falta de suporte físico.

É válido ressaltar as ressalvas promovidas pelos sujeitos, mais jovens, sobre o aspecto do material impresso e das anotações em suas rotinas. Os sujeitos G1B-33 e G1A+35 mostraram-se conscientes da natureza do gênero literário, e seu propósito comunicativo e ressaltaram que, em outros contextos de leitura, ainda que digital, o papel poderia ser elemento significativo. Já o sujeito, G1B-35 demonstrou que as anotações, em geral, são um hábito que independe do gênero lido. O sujeito G2B-57, que possui menos frequência e interação em meio digital, pontuou a não necessidade do papel pela possibilidade de estar “habituação” a ler no computador e na internet. Neste caso, percebemos uma incoerência entre os resultados do seu questionário de sondagem e seu relato. Acreditamos que um dos fatores que influenciaram para esta incoerência diz respeito ao contexto atual em que nos encontramos. Com a pandemia de Covid-19 e a determinação do isolamento social, muitas escolas adotaram o que chamam de ensino remoto. O ensino remoto diz respeito às práticas de

¹⁹ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

ensino presenciais adaptadas para o meio digital, assim, não se trata propriamente do que engloba os conceitos de Educação à distância. Com isso, os professores foram inseridos em meio digital mesmo sem serem assíduos. Além disso, o sujeito pode estar considerando “ler na internet” a leitura de textos digitalizados, em pdf, pelo qual não há a necessidade de conexão e interação em meio virtual.

Outro fator relevante para as reflexões sobre a categoria de imigrante digital, com relação à leitura, diz respeito à consciência sobre as mudanças, evoluções tecnológicas e os hábitos adquiridos. O participante G1A+34 elucidou em seu relato que o seu sentimento de necessidade do papel pode ter sido gerado por seus hábitos em meio analógico, o que chama de “geração papel”.

Sobre as reflexões relacionadas ao gênero textual lido, os sujeitos não demonstraram dificuldades maiores do que aquelas já pontuadas em outros aspectos. Não houve comentário relevante quanto ao formato ou a desconhecimento do gênero, apenas estranhamento em relação a ele, conforme o sujeito G1A+34 pontuou: “Um pouco de estranhamento, pois não estou acostumada com este gênero e pareceu que ficaria um pouco perdida, mas isso não aconteceu.”

Ao final do questionário, os professores puderam comentar sobre aspectos, na atividade de leitura, que julgassem importantes. Nesse momento, houve discrepância em relação à faixa etária de forma distinta ao recorrente. Se, anteriormente, os sujeitos mais jovens faziam descrições e relatos mais elaborados, nesse momento os de maior faixa etária se dispuseram a dar mais detalhes que os de faixa etária menor.

Nessa sessão, os sujeitos mais velhos deixaram suas reflexões sobre a leitura, revelando e confirmando algumas informações. O fato de serem objetivos e não demonstrarem surpresa com os elementos constitutivos dos gêneros cria a hipótese de que esses professores já estivessem habituados com o gênero, ou já o conhecessem de alguma forma.

Quadro 20 – Outros aspectos de atividade leitora apontados pelos participantes²⁰

8. Registre qualquer outro aspecto de sua atividade leitora na Internet que tenha lhe parecido importante.	
G1B-33	Nada a acrescentar.
G1A+34	Não sei se é importante, mas a imagem de abertura do texto me chamou muito a atenção; me incomodou e, ao mesmo tempo, roubou minha atenção por alguns minutos tentando “desvendá-la” e interpretá-la sobre o que eu encontraria no texto.
G1A+35	Todos os aspectos da minha atividade leitora dos dois textos na Internet que me pareceram importantes estão relatadas nas questões anteriores, não havendo, assim, necessidade (da minha parte) de relatar qualquer outro aspecto.
G1B-35	NÃO REGISTROU
G2A+39	NÃO REGISTROU
G2B-42	Faço esse tipo de leitura constantemente. Os links com informações adicionais são preciosos para esclarecer/aprofundar pontos do texto.
G2A+48	Concentrei-me exclusivamente na leitura do texto e seus links durante a atividade leitora, porque não tive interrupções externas, necessidade ou vontade de interromper a leitura para consultar outras coisas. Talvez, se não estivesse no contexto de uma atividade para pesquisa e se estivesse numa leitura numa página com mais informações (como um jornal, ou um blog), essa interrupção teria se dado.
G2B-57	Acredito que a leitura, para mim, foi simples, porque estou bem habituada a ler no computador. Há uns dois anos eu diria que seria horrível, mas a necessidade faz o monge e hoje, apesar de preferir o livro de papel, me habituei a ler no computador e na internet.

Fonte: A autora, 2021.

Os sujeitos G2B-42 e G2B-57 revelaram estar habituados com a leitura do gênero, ou ao tipo de leitura que o gênero implicou. Ainda assim, o sujeito G2B-57 expressa sua preferência pela leitura em papel. Por sua vez, o participante G2A+48 relata a relevância de seu contexto e do contexto de leitura para as estratégias traçadas.

Desse modo, analisando de maneira geral o protocolo de leitura e as gravações, podemos afirmar que os participantes da pesquisa não expressaram discrepância entre as ações tomadas durante a leitura e as ações relatadas em protocolo. O que se sobressai, neste momento da análise, diz respeito às diferenças com relação às faixas etárias dos sujeitos e as respostas ao protocolo. Evidentemente, a análise dos protocolos, junto à verificação do tempo de leitura e ações tomadas durante a leitura, mostra distinções entre os grupos. Não obstante, não é possível afirmar que apenas o fator faixa etária influenciou nesse resultado, visto que outros fatores são variáveis importantes a serem levadas em conta. Um dos aspectos mais evidentes nesta análise é a motivação para a leitura, que fez com que os sujeitos mais jovens, ao mostrar desconhecimento sobre o gênero, ou surpresa com relação ao seu formato, sentiram-se motivados a explorar os recursos dispostos pelo texto. Assim, cumpriram uma das funções da hiperficção exploratória, com relação aos seus recursos, que é explorá-los, de modo a produzir significados na interpretação de texto e recepção da narrativa.

²⁰ Este quadro representa as respostas dadas pelos sujeitos, tal como escrito no protocolo de leitura monitorada.

Com relação aos sujeitos do grupo de maior faixa etária, evidencia-se que o fator motivação, assim como o objetivo de leitura, influenciou diretamente no resultado do protocolo. O contexto de pesquisa pode ter inibido o professor pesquisado com relação à exploração dos recursos no texto, assim como o fator motivação também pode ter influenciado. Entretanto, não descartamos a hipótese de que a falta de conhecimento sobre o gênero e o funcionamento de seus recursos possa haver influenciado no pouco tempo de leitura e exploração do gênero como um todo. Embora haja relatos de alguns sujeitos sobre estarem habituados com a leitura em meio digital, ou com o gênero, não há um claro entendimento sobre as funções dos *links* em uma hiperficção, por exemplo, pois não há um volume de exploração desses *links* como recursos integrantes do gênero. Essa questão implica diretamente nas reflexões sobre letramentos.

Contudo, diante do exposto, a próxima etapa a ser analisada, a entrevista, nos permite traçar um perfil, com mais consistência, sobre cada participante e mensurar, de modo qualitativo, as influências do fator etário e da frequência de uso e permanência em meio digital.

5.3 Leitura monitorada e entrevista

A fase de entrevista é a última da coleta. Auxiliou no processo metodológico da pesquisa de forma a compreender o sujeito informante e suas ações durante a leitura monitorada. Por isso, criamos uma entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com os participantes da pesquisa de forma síncrona e gravada. Neste processo, devido à pandemia de COVID-19 e problemas pessoais, dois sujeitos não puderam participar da entrevista de forma síncrona e a fizeram de modo assíncrono, por meio de áudio enviado através de aplicativo de mensagem, *Whatsapp*. Este recurso foi o modo encontrado para que todos os sujeitos, participantes da fase de leitura monitorada, pudessem, também, participar da entrevista, sem qualquer prejuízo ao professor participante e à pesquisa.

Em vista disso, a entrevista possibilitou a comparação com o protocolo de leitura, além de nos permitir analisar o perfil do participante, com relação à leitura monitorada. Assim, demonstramos, analiticamente, o perfil de cada participante da pesquisa para, posteriormente, apresentarmos o cruzamento dos dados e os possíveis fatores que influenciaram em seus atos durante a leitura.

Para os perfis, optamos por comparar o protocolo de leitura e entrevista, ressaltando os pontos relevantes, ou de divergências, entre as informações dadas pelo sujeito. Além disso, analisamos seus perfis com base na observação da leitura e em suas declarações. Sobre cada sujeito, em particular, destacamos:

a) Sujeito G1B-33

Este participante, por motivos externos e privados, não pôde fazer a entrevista através do *Google Meet*, de forma remota e síncrona, como já mencionado. Por isso, a entrevista foi feita através do aplicativo *Whastapp*, via mensagem de áudio.

A partir de suas respostas em entrevista, destacamos que o sujeito estabeleceu, como estratégia de sua leitura, responder ao protocolo somente ao final, para que tivesse, segundo sua concepção, fluidez na leitura, o que chamou de “ler naturalmente”. Deste modo, em sua fala, elucidou que o protocolo: “dá luz há algumas questões que a gente mobiliza na leitura e que, não necessariamente, a gente pensa na hora que está lendo.” (SANTOS, 2021, f. 176). Desta forma, embora este participante não possua maior frequência em meio digital, demonstra conhecimentos e reflexões conscientes acerca do que envolve a temática da compreensão leitora.

Este fato se evidencia com a resposta do sujeito sobre o conhecimento do gênero lido. Esclarece que não o conhecia, assim como pontuou no protocolo de leitura:

É bem diferente ler um texto literário, que foi feito para ler online e ler a digitalização de um texto que, originalmente seria impresso, né. Então, foi bem legal porque a navegação foi mais fácil, o acesso aos *hiperlinks* foi mais fácil e não dificultou o processo da leitura. Então foi uma experiência boa, eu não tinha familiaridade, mas, não me causou nenhum estranhamento, nenhuma dificuldade, não (SANTOS, 2021, f. 176).

No começo de sua leitura, o participante comenta que tem “preguiça” de abrir *links*, quando está em meio digital. Entretanto, ao perceber que o gênero contém *links* em sua construção, de forma intrínseca, motivou-se a explorar os recursos multissemióticos. Esta ação demonstra que, apesar do não conhecimento prévio do gênero textual, ao perceber características de sua concepção, ajusta sua atividade leitora. O participante mostrou criticidade ao refletir sobre a leitura de um gênero digital, em comparação com gêneros digitalizados. Isto reforça a percepção de que deve ser conhecedor das teorias (ou ao menos de uma prática sistemática) sobre leitura.

Ainda sobre os elementos constitutivos do gênero, o sujeito não considera os *links* imprescindíveis para a leitura. Porém, disse que traziam informações interessantes e que

acrescentavam valor ao texto. De igual modo, afirmou sobre as imagens e vídeos, os quais considerou uma contribuição importante para a leitura, uma vez que o auxiliou a adentrar no universo da narrativa, tal como comenta: “imersão melhor na narrativa, ouvindo uma música ou vendo a imagem da fogueira...” (SANTOS, 2021, f. 176).

De modo geral, a todo momento, o sujeito foi condizente, tanto com as ações durante a leitura, como com as respostas dadas ao protocolo. Mostrou-se um leitor consciente, com relação aos recursos oferecidos tanto para a leitura em meio virtual, como para a leitura impressa. Destarte, embora seja um leitor com menos frequência em meio digital, foi um dos participantes que mais teceu comentários e refletiu sobre as possibilidades de leitura, características do gênero e suas estratégias traçadas. Destacamos, dessa forma, sua explicação sobre as estratégias traçadas para a leitura. Em um primeiro momento, o participante afirma que como não teve dificuldade durante a leitura, por isso, não fez uso de nenhuma estratégia. Todavia, posteriormente, descreve uma estratégia traçada, a partir de um hábito que possui sobre o meio virtual, o não acesso aos *links*:

Geralmente, quando eu leio o texto online assim, eu tenho mania de não clicar em link ou eu clico em link e abro em janela diferente, para não perder e tal né? Aí eu tentei fazer isso, quando eu tava lendo o texto, mas não era possível. E aí eu vi que a forma como o link abria, era uma forma que não fazia você se perder, assim, não é tipo internet, que às vezes abre na mesma página, ou abre e o texto sai da posição, e aí você acaba se perdendo aí demora mais para ler, ou esquece exatamente o que tava lendo. Então é uma estratégia que, a princípio, eu tentei empegar, de abrir os links em uma outra janela... aí eu vi que não tinha como né? Mas depois eu acabei vendo que não atrapalhava e comecei, continuei fazendo a leitura normal abrindo os links que me interessavam, e funcionou bem, né? Então a única coisa que eu fiz, assim, é que em alguns casos, em alguns momentos quando a leitura tava fluindo muito, eu não abria o link na hora, que eu ficava curiosa para ver o que é que vinha depois, eu sabia que o link era o complementar, então eu continuava lendo e aí, às vezes, depois, eu ficava: -Ah o que será que tem naquele link? - Aí eu voltava e lia, entendeu? Então essa foi uma estratégia, não necessariamente para facilitar... É, de alguma forma facilita também a leitura, o meu esquema de leitura, né? Como eu funciono lendo textos em tela e textos digitais. Mas como é um gênero, especificamente, feito para ser lido digitalmente, a experiência que você no outra e a estratégia que eu usei, que eu pensei em usar, não daria para usar. E aí eu ressignifiquei dessa forma e vi também que os links, na verdade, não atrapalhavam em nada pelo contrário. (SANTOS, 2021, f. 176-177).

Assim, o sujeito descreveu, com riqueza de detalhes, todos os passos dados e reflexões acerca da leitura monitorada. O informante pensa sobre seu ato de ler, reconhece e monitora estratégias, toma decisões com base nesse monitoramento e controle. Assim, são características cognitivas de ordem superior na leitura, visto que um leitor consciente consegue sê-lo tanto no meio analógico quanto no digital, porque transfere estratégias, monitora e controla dificuldades e soluções.

Neste sentido, o participante esclareceu que seus conhecimentos sobre o uso dos aparatos eletrônicos foram importantes, pois, segundo suas crenças, a navegação torna-se mais simples quando se tem intimidade com o computador e internet:

O conhecimento de navegação na internet, né? De como funciona, qual é o esquema dos links e tal, já antecipa uma série de informações E a própria experiência de leitura na internet também, mas porque a gente cria algumas estratégias e tal, algumas se concretizam outras não na leitura da hiperficção, que é um texto feito propriamente para ser fruído de forma digital, né? Então, sim, meu conhecimento prévio ali, de navegação na internet, me ajudou porque eu olhei aquilo ali, já não era uma novidade, em termos de das ferramentas que ele exige, né? De clicar no link, ir e voltar, etcetera. Tudo isso já era esperado, porque eu já conhecia, então foi mais conhecer o gênero em si, ver como que ele se concretiza e tudo isso facilitado tanto pelo domínio das ferramentas, computador e tal, quanto também da navegação na internet. (SANTOS, 2021, f. 177)

Assim, o participante indica que os conhecimentos sobre o computador e a experiência são facilitadores para a leitura de gênero digital, ainda que a hiperficção não seja um gênero de seu conhecimento. Este movimento foi feito pelo próprio participante, em seu momento de leitura, visto que traçou estratégias, a partir da experiência e conscientemente refletiu sobre a estrutura do gênero e sua compreensão leitora. Portanto, ainda que este sujeito tenha uma menor frequência em meio digital e apresente aspectos complicadores relevantes, como não gostar de *links* ou se distrair durante a leitura na tela, conforme a entrevista dada, trata-se de um imigrante digital que conhece o funcionamento do meio digital, seus elementos, e consegue refletir criticamente sobre sua construção.

Além disso, o sujeito consegue refletir, criticamente, sobre o seu modo de ler texto, como é possível perceber nesta resposta:

Acho que tá bem, o texto tá bem estruturado, né? Não precisaria de mais nada para ajudar a leitura em si. No máximo, se fosse o caso, para... É,, para, e eu nem sei até que ponto isso é bom ou ruim, mas pensando no meu modo de ler, de repente, colocar aquela coisa de página um de dez página, página um de...entendeu? Para a gente saber a fração do que tá sendo lido. Mas isso não dificultou a minha leitura, nem prejudicou a minha leitura, não. É só um capricho, assim, seria um item a mais, né, que é prescindível. (SANTOS, 2021, f. 178)

Embora presente, em sua fala, aspectos de estrutura da leitura em suporte impresso, ou digitalizado, o sujeito entende que a paginação não é um elemento integrante do gênero lido, a hiperficção. Trata-se, assim, de um sujeito consciente e que entende as funcionalidades dos recursos do meio digital, ainda que não tenha maior frequência de interação.

b) Sujeito G1A+34

Este participante optou, primeiramente, por ler o protocolo e respondê-lo à medida que fazia sua leitura do texto. Por conta disso, em entrevista, relatou que se sentiu condicionado

pelo protocolo, o que lhe causou um estranhamento. Entretanto, durante a leitura, percebeu que poderia ter uma leitura mais livre e parar ou seguir do ponto que quisesse. Este fator revela que, de início, as influências de um “modo de ler” do meio impresso, incutido nos leitores que são imigrantes, de modo geral, foram dando espaço às possibilidades de leitura que o texto ofertava. Por conta disso, o fator motivação se assoma à leitura deste sujeito, que relatou querer ler o texto até o final (presumindo que havia um final) por curiosidade de explorar os recursos.

Com relação ao gênero, relatou não haver tido dificuldade durante a leitura e justificou sua resposta fundamentada na sua formação e conhecimentos acadêmicos: “(...) como eu sou de Letras, a gente acaba se acostumando um pouquinho a ler coisas diferentes, vamos colocar assim, né? Então, o gênero não me incomodou, não. Foi mais o comando mesmo, e a liberdade...” (SANTOS, 2021, f. 179). Por liberdade, o sujeito ressaltou a falta de instruções no texto, para direcionamento sobre onde clicar etc.

De modo geral, comparando a leitura monitorada e o protocolo, o participante apresentou coerência com relação às suas respostas na entrevista, embora mais descritivo. Não se trata de um sujeito totalmente consciente sobre as funções dos elementos hipertextuais e multimodais para a construção do gênero, mas, por outro lado, mostrou-se motivado a explorar as possibilidades do texto.

Assim, este sujeito demonstrou conhecimento acerca de estratégias de leitura utilizadas, como a inferência, citada na entrevista, devido ao seu incômodo com a imagem inicial apresentada no texto:

(...) aí fiquei fazendo inferências: - bom, vai falar de festa junina ou julina, enfim. – Aí fiquei... depois eu pensei, mas o que é que vai falar disso? Fiquei, assim, fazendo na minha cabeça. Depois que eu li, eu voltei na imagem. Aquela imagem inicial me marcou muito. Porque eu voltei nela. Eu falei assim: - é, me abriu várias interpretações... – Só que não foi o que eu achei no texto, assim, entendeu? O que eu achei no texto, na minha opinião, foi maior do que a imagem, na verdade, entendeu? Ainda que eu goste muito de imagem. (SANTOS, 2021, f. 180)

Neste momento da entrevista, o sujeito expõe uma certa frustração com as inferências realizadas, expectativas com relação à imagem e conteúdo do texto. Assim, mesmo de modo inconsciente sobre a função das imagens, para o gênero hiperficção, o sujeito conseguiu estabelecer uma relação de sua leitura com os elementos constitutivos do gênero, bem como sua função, que fazem parte intrinsecamente da narrativa.

Uma das estratégias descritas diz respeito à tentativa de associar a realidade, o contexto de pandemia, com a narrativa lida, para acessar uma maior compreensão do texto. Este fator também foi motivante para que desse segmento à leitura.

Sobre o uso dos aparelhos eletrônicos e seu domínio, considerou-os muito importantes:

porque se não fosse, talvez eu tivesse ficado na primeira página, só. E mesmo assim bem limitada só a imagem, entendeu. Então, o conhecimento tecnológico, ainda que eu não seja, eu não me considero boa nisso, até porque eu não gosto muito de tecnologia, eu sou porque é necessário, gosto um pouco, sim, mas eu não gosto muito, eu não sou, né, aficionada por tecnologia. Mas com certeza, os conhecimentos, né, ajudaram, sim. (SANTOS, 2021, f. 180-181)

Além disso, relatou que os conhecimentos de leitura virtual também auxiliaram na leitura monitorada:

Porque, às vezes eu leio blogs, é, sites, então, assim, livro não conta, porque o livro já segue o padrão de um livro, é impresso, normalmente um livro virtual segue o padrão de um livro impresso. Mas como eu leio site, blog, essas coisas assim, então, já dá uma pista de mais ou menos como é esse tipo de leitura virtual, né? (SANTOS, 2021, f. 181)

É importante ressaltar que, a todo momento, o participante se colocou como alguém que não gosta de tecnologia e não tem muito contato com o meio virtual. Porém, está no grupo dos sujeitos mais frequentes, de acordo com os resultados do questionário de sondagem. Embora não tenha familiaridade com o gênero lido, este participante considera importante o conhecimento sobre o meio digital e sobre os aparatos eletrônicos, para a leitura de um gênero como a hiperficção.

c) Sujeito G1A+35

O sujeito G1A+35, durante a entrevista, precisou retornar ao seu protocolo de leitura para recordar-se das ações tomadas. No começo da entrevista, expressou sua dificuldade, durante a leitura monitorada, com relação às questões do protocolo, pois relatou que não havia entendido o que deveria responder. Entretanto, também ressaltou que o protocolo auxiliou a guiar a leitura. De modo geral, o participante fez críticas ao protocolo, sobre o tamanho, que julgou longo e cansativo, e sobre as questões, as quais, segundo sua opinião, estavam parecidas ou repetidas.

Sobre a leitura da hiperficção, o participante foi coerente com as ações tomadas durante a leitura. Deste modo, expressou detalhes e reflexões, que não estavam no protocolo, como, por exemplo, ao tratar das imagens no gênero lido.

(...) imagens, por exemplo, principalmente, né? Acho que imagem é uma coisa que chama a atenção, no caso da leitura, porque... Eu lembro até que, antes de entrar para faculdade, eu não tinha essa percepção, né, para a faculdade de Letras. Eu não tinha essa percepção de que uma imagem pode ser lida, né? Poder ser interpretada, por mais que eu já tenha tido aula na escola, com charge, com quadrinhos, é pintura mesmo, arte, via imagens nos livros didáticos, mas mesmo assim eu não me atinha

para isso, né, de que uma figura pode ser lida e interpretada. E foi só na faculdade, inclusive, de espanhol, no curso de espanhol, especificamente, que me despertou isso. Então me chamou a atenção por isso. Eu, primeiro li o texto e depois eu fui prestando atenção nas imagens, né. Que elas não estavam ali por acaso, não estavam meramente. (SANTOS, 2021, f. 187)

Este detalhe expressado demonstra que o sujeito possui uma visão consciente, ampliada sobre o ato de ler, que advém de seus conhecimentos acadêmicos. Por isso, expõe sua visão sobre a leitura das imagens em paralelo com sua ação relacionada ao gênero lido.

Este sujeito está no grupo daqueles de menor faixa etária, e possui uma maior frequência de uso e permanência em meio virtual. Notamos, em sua entrevista, que se trata de um participante com habilidades em meio digital, inclusive criticidade, diante de suas ações na leitura. Como possui frequência em meio digital, e reflete sobre como atua, expôs, em sua entrevista, características de sua leitura e atuação no meio. Destarte, esclareceu que é um leitor dispersivo em meio digital, pois, segundo sua declaração, é de sua personalidade. Tem a tendência a desfocar da leitura, abrindo os *links* e fazendo o movimento de releitura para voltar ao seu foco. Neste sentido, faz reflexões acerca da geração, com relação à leitura em meio digital:

A gente vem de uma geração que não tinha tanto texto assim na nossa época de criança, de escola. Não era tão informatizado ainda, então a gente ainda tinha muita coisa impressa e eu sinto falta do impresso, justamente porque me dispersa muito menos do que o virtual. Mesmo quando o texto virtual é limpo de links, eu sinto a necessidade, pela facilidade de acessar rapidamente o vocabulário, eu automaticamente vou abrindo abas de imagem, ou de dicionário, para entender “perfeitamente” aquela criança que a gente tem, né, de entender, letra por letra, de entender palavra por palavra do texto. E quando é o texto impresso, não. Eu tenho ainda o trabalho de pegar um dicionário, então muitas vezes eu não pego, eu tento entender no contexto mesmo. E isso me dá muita angústia, né, porque eu demoro mais a ler quando é digital, do que quando é impresso (SANTOS, 2021, f. 188).

As características apresentadas pelo participante assomam características de imigrante digital, tal como Prensky (2001) idealizou a categoria, em relação aos hábitos e sotaques. Porém, o participante, mais que sentir falta da leitura em suporte impresso, consegue entender o funcionamento do meio virtual e analisá-lo criticamente.

Apesar de relatar que não teve dificuldades, expõe estranhamentos diretamente ligados à estrutura do gênero, como falta de paginação, ordem de leitura marcada nos *links*, a falta de direcionamento organizacional para o leitor, conforme relatado em entrevista:

Então, eu fui esperando que ao final de cada tela fosse ter é, um guia mesmo, mais tradicional, digamos assim... Dois, número dois, aqui continua, ou continuação, página dois, sei lá, alguma coisa assim... E, não. Era coisa do tipo: ir para decisão. E isso me chocou. Eu fiquei assim... Eu ainda tô na primeira tela do texto, do texto grosso modo, né, do texto em palavras, e aí de repente ele já coloca decisão? Que isso, já vai acabar o texto? (risos) Então isso me chocou! (SANTOS, 2021, f. 190)

Em contrapartida, assente que o conhecimento sobre gêneros literários contribuiu para a sua leitura monitorada, tanto em suas hipóteses, como nas estratégias de leitura. Relatou não ter dificuldade com os aparelhos eletrônicos, tais como computador, e com o meio digital, por estar muito familiarizada com esses recursos tecnológicos.

Porque requer realmente a leitura digital, por exemplo, uma... assim como você pegar um texto, um livro, né, impresso, a criança que não sabe ler, né, ela pode, muitas vezes ela abre o livro ao contrário, né? Ela abre o livro de trás para a frente, ou de cabeça para baixo. Porque ela não sabe ler, ela não sabe qual é a ordem, ela precisa de um guia. Para a gente, a gente já nem pensa mais, a gente automaticamente, a gente já faz mecanicamente isso, sem pensar. A mesma coisa, o meio digital, você requer um guia, uma habilidade, né, um guia no sentido de habilidade, de como ligar o computador, de manusear o mouse, se tiver, se for o caso de mouse, se é notebook, se, hoje em dia, né, tem vários tipos, tem o PC, né e tem o notebook. Então, isso, sem dúvida, requer essa habilidade tecnológica, você conhecer a técnica, né, no sentido de técnica mesmo. Técnica para abrir o livro, técnica para ligar o computador e ler no computador. Então, sim, o fato de eu estar bastante já familiarizada, perfeito, isso me ajudou muito. E o fato, também, de estar familiarizada com a internet em si, com a navegação, também me ajudou, porque é um outro passo, não é só você saber mexer no computador, na área de trabalho, sem conexão, né. A conexão, também, aí, já é um outro passo que você precisa ter habilidade, né. E o fato de eu ter essas duas habilidades né, do computador e a da navegação me ajudaram bastante a que eu não tivesse qualquer dificuldade agora para ler o texto. (SANTOS, 2021, f. 190-191)

Sobre sentir falta de algum recurso que pudesse auxiliar na leitura, o professor participante relatou que a familiaridade com gênero, talvez, fosse um fator que auxiliasse na compreensão.

À vista disso, o sujeito G1A+35 mostrou-se um leitor consciente, tanto de sua leitura como dos processos que envolvem a leitura em meio virtual. Confirmou que é conhecedor e atuante em meio digital, embora não tenha familiaridade com o gênero lido. É um participante de perfil reflexivo, que pensou criticamente sobre o seu processo de leitura, bem como teceu comentários acerca dos diferentes hábitos leitores e diferenças entre gerações.

d) Sujeito G1B-35

Este participante possui menor frequência em meio digital, entretanto, é um dos participantes que dispôs de um maior tempo de leitura, optando por ler o texto e clicar, posteriormente, na maioria dos *links* dispostos. Relatou que o protocolo de leitura o direcionou sobre os aspectos que deveria ter atenção. Deste modo, pressupõe-se que, em primeiro caso, sua estratégia de leitura partiu da observação do protocolo.

Com relação à familiaridade com o gênero, comparou com gêneros de suporte impresso, ou não digital, como o conto. Esta resposta indica que, em termos de tipologia,

estrutura, o sujeito conseguiu associar a hiperficção com um gênero do campo literário. Entretanto, houve estranhamento com relação aos recursos hipertextuais:

O meu estranhamento, na verdade, foi em relação ao, o que não é um coisa ruim, sabe, foi por nunca ter lidado com esse gênero na internet antes, né... então o meu estranhamento foi com relação aos links que explicavam o conceito de determinadas palavras, ou que desdobravam a história, mas que ao mesmo tempo não eram fundamentais para leitura da história. Isso me gerou estranhamento, mas não estranhamento negativo, e sim estranhamento de que nunca tinha visto antes coisa semelhante, que dizer, a gente até vê, links que explicam melhor quando como a gente faz uma pesquisa no Wikipédia, normalmente a gente observa alguns links que nos levam a aprofundar outras coisas, mas eu nunca tinha passado por situação semelhante em gênero literário, lendo um conto de internet, um hipertexto de internet assim no formato de texto literário, então o estranhamento foi mais nesse sentido, em relação ao gênero né, não a existência de links, mas foi algo interessante. (SANTOS, 2021, f. 183-184)

Deste modo, o sujeito revelou seu desconhecimento sobre o gênero hiperficção exploratória e sua estrutura formativa. Em uma hiperficção exploratória, os elementos hipertextuais e multimodais são considerados partes integrantes do texto, logo, são fundamentais, mesmo que haja, para o leitor, a liberdade de não os acessar. Uma vez acessado, passa a fazer parte do enredo, do todo da narrativa. Trata-se, aqui, então, de uma questão acerca da competência literária digital, a qual faz com que um leitor entenda a importância dos elementos na construção do gênero. Em outro momento, o participante declarou o seu entendimento com relação a função do *link* para o gênero:

A gente tinha ali algumas situações, algumas informações não existentes no texto, que não impediam a compreensão do texto, mas que ao mesmo tempo enriqueciam o texto, então eu acredito que a presença dos links foi enriquecedora pra leitura desse texto literário e enriquecedora pra compreensão desse texto e da história em si... (SANTOS, 2021, f. 184)

De modo geral, este participante, embora não tenha familiaridade com o gênero, consegue compreender as necessidades de certos elementos para que a sua leitura seja feita. Os passos descritos durante a entrevista foram condizentes com suas ações, durante a leitura, embora tenha dado mais detalhes que não apareceram no protocolo, como o acesso à página externa, buscadores, para sanar dúvidas que não estavam sanadas no texto.

O sujeito mostrou-se, apesar de não ter intimidade com o gênero, consciente dos conhecimentos necessários para a sua leitura e descreve como aplicou as estratégias de para a leitura monitorada:

Eu segui as orientações pra compreender melhor o gênero, eu li todas as orientações indicadas, além disso, eu recorri a conhecimentos prévios né... aos meus conhecimentos como pessoa que navega na internet então como que funciona os gêneros na internet, então esse conhecimento prévio a respeito de outros gêneros da internet contribuíram para que eu entendesse melhor esse, e além disso, o meu conhecimento de textos literários, mesmo os que não são produzidos na internet. Então eu fui conjugando todos esses conhecimentos, e essas orientações prévias pra poder compreender esse gênero até então não tão familiar pra mim né, por que eu

costumo fazer leitura de texto literários na internet. Eu ainda prefiro os livros físicos, as leituras de texto físicos, enfim. (SANTOS, 2021, f. 184)

Depreende-se, então, que o participante utilizou o protocolo de leitura como um guia para explorar o gênero desconhecido. Além disso, considera os conhecimentos sobre os aparatos eletrônicos e o ambiente digital, importantes para a leitura:

Eu acredito que contribuiu muitíssimo, se eu não tivesse o mínimo de conhecimento de internet, eu teria dificuldade em coisas aparentemente simples, como por exemplo passar para a página posterior. É muito fácil, é muito óbvio a gente passar uma página num livro físico, mas se uma pessoa não tem conhecimento acerca de ferramentas na internet né... até essas coisas que parecem simples, só são simples na verdade porque a gente tem o costume de estar na internet. E aí quando eu penso por exemplo na minha mãe, se ela fosse ler esse texto, ela tem pouquíssima familiaridade com internet, então ela teria dificuldade nesses níveis, de passar para a página posterior, de passar o texto pra cima, de clicar nos links. São dificuldades que eu não tive. Isso se deve ao fato de eu conhecer, de eu ter conhecimentos acerca da internet. (SANTOS, 2021, f. 185)

Embora seja um sujeito com pouca frequência em meio digital, consegue compreender os pormenores que o espaço virtual e sua construção implica, em termos de conhecimentos e habilidades necessárias para a navegação. Tem, ao menos, o domínio básico das ferramentas e modos de usá-las, o que já preconiza que uma maior ou menor frequência em meio digital não classifica um indivíduo como desconhecedor do meio. Além disso, analisa criticamente estes pormenores, comparando com o ambiente físico, como no caso da leitura de livros impressos. Ao usar o exemplo da própria mãe, o sujeito ressalta que é uma questão de familiaridade com o meio. Em momento algum, a diferença etária foi mencionada.

e) Sujeito G2A+39

O sujeito G2A+39 faz parte do grupo de faixa etária entre 36 e 60 anos e possui uma maior frequência de uso e permanência em meio digital. Sua leitura durou cerca de 17 minutos, com acesso aos elementos multimodais do texto de acordo com seu progresso de leitura. A resposta ao protocolo de leitura deu-se de forma objetiva, com respostas pouco descritivas ou explicativas, mas cujos aspectos não descritos foram contemplados, durante a entrevista.

De modo geral, considerou que o protocolo auxiliou na leitura e reforçou ter familiaridade com o gênero lido, que chamou de “tipo de texto”, referindo-se ao seu formato. Sobre o formato do texto, esclareceu: "alguns cliques que eu dei era, justamente, para até ver mesmo (inaudível) o formato, mais que qualquer informação específica que pudesse ter ali.

Não me causou surpresa, mas eu também quis aproveitar para explorar a atividade" (SANTOS, 2021, f. 192).

O sujeito, em toda a entrevista, expressou que não houve nenhuma dificuldade para a leitura e dá preferência por tecer comentários sobre os elementos do gênero: "Como eu falei, quando eu fui fazendo uso dos recursos disponíveis. Acho que todas as vezes era mais por curiosidade mesmo, para ver o que tinha disponível ali" (SANTOS, 2021, f. 193). Ao falar em curiosidade, o participante explicita um dos fatores motivadores para o acesso aos recursos do texto, o que se confirma em relação ao protocolo de leitura.

Ao discorrer sobre as estratégias de leitura utilizadas, o participante diz não ter estratégia. Porém, logo depois, descreve uma estratégia utilizada. A princípio, disse que não se recorda se traçou uma estratégia específica, mas, depois, relatou acreditar que foi lendo em busca da resolução do que propunha a narrativa e "buscando aproveitar, assim, dessas ilustrações porque eu fiquei mais curioso como, assim, é curioso pela exploração do gênero" (SANTOS, 2021, f. 193). A descrição da estratégia utilizada seguiu com relação ao elemento *hiperlink*: "no que se refere aos hiperlinks, eu falei assim, ah eu vou clicar em um para ver se é uma palavra melhor explicada, vou clicar no outro pra ver se é uma animação etcetera e tal, só isso, assim, que eu acho que organizei na mente" (SANTOS, 2021, f. 193). Este comportamento revela que o sujeito conhece as funcionalidades do *hiperlink* em um texto digital.

Além disso, mostrou-se bastante reflexivo sobre o uso dos recursos tecnológicos e sua influência em um processo de leitura. Se no protocolo o sujeito limitou-se apenas em dizer que os recursos auxiliaram na leitura, durante a entrevista, explicou seu ponto de vista:

É, assim, eu acho que eu sei fazer um uso um tanto contemporâneo, assim, desses recursos, né? Eu ia falar cotidiano, mas, assim, não é cotidiano de todas as pessoas. Nesse cenário que a gente tá, especialmente, eu acho que eu domino o básico ali, né? Por exemplo, eu não sei, por exemplo, tratar de uma questão, de um problema que aconteça. Aí, com relação à leitura do material que foi proposto, eu acho que esse conhecimento, essa, até essa prática, por mais pueril que pareça, é, contribuiu, porque pessoas que não tem essa familiaridade, é, por mais básica que ela pareça, não saberiam, sei lá, acho que conheço gente que não sabe mexer com mouse, sei lá. Assim, tô dando um exemplo meio exagerado. Então, certamente que, dominar esses aspectos, por mais simples que eles sejam, interferiu ali, positivamente, na leitura. (SANTOS, 2021, f. 193)

Esta explicação indica que o sujeito possui consciência sobre a necessidade de conhecimento do leitor acerca dos aparatos eletrônicos, para lidar com um gênero digital. Ainda sobre o gênero, o participante reforça que não traçou estratégia de leitura por estar familiarizado com o as leituras em meio digital, e que traça estratégias quando não possui familiaridade:

No meu caso eu acho que assim, eu não tracei essas estratégias justamente por estar familiarizado com esse tipo de leitura né? À medida que, enfim eu já sabia que, eu previa, pelo menos, que aquilo ali tratava-se de uma narração com um jeito textual (inaudível) usar, enfim, em algum momento ia me oferecer um desfecho. (SANTOS, 2021, f. 194)

Desta forma, em sua fala é possível depreender, em verdade, que o participante, aparentemente, não possui conhecimento sobre o gênero lido, a hiperficção. Então, traçou estratégias de leitura baseadas em seus conhecimentos prévios sobre a interação em meio digital:

Já faço leituras de materiais diversos na internet, mesmo, e, que por sua vez já contém, também, esses *hiperlinks*, ainda que não sejam ilustrativos, né? Conduzem a outros arquivos, conduzem à anexos, etcetera e tal. Então, ter, é, o letramento nesse tipo de leitura, contribuiu, sim, certamente, eu acho. (SANTOS, 2021, f. 194)

Assim, os dados demonstram que o sujeito pesquisado é um sujeito ativo e de uso frequente em meio digital. Conhece os recursos dispostos em textos digitais e analisa criticamente este meio. Embora tenha lido o gênero mais rapidamente, explorou os elementos de acordo com sua curiosidade e estratégias.

Em relação ao contexto de pandemia, e como influenciou para a leitura, é imperativo ressaltar a fala do sujeito:

Especialmente neste cenário que a gente está vivendo, é, estar já familiarizado com esse tipo de questão, com esse tipo de material, com essa forma de ler, certamente já me colocou num patamar, até porque eu trabalho por essa via atualmente, etcetera e tal, é, me colocou num patamar mais avançado, digamos assim, por mais básico que isso seja, do que aqueles que não tinham, é... Habilidade nenhuma né, com esses segmentos tecnológicos e com esses tipos de gêneros e tudo mais. É, fácil também não é, mas certamente é mais fácil do que para quem, é do que pra quem estivesse partindo do zero, digamos assim né. E aí, participar, fazer aquela leitura ali, etcetera, nesse contexto, acabou sendo uma coisa, digamos assim, é, como é que eu poderia dizer, uma coisa muito, é, dava a impressão até de que foi gerado por causa de estarmos nesse cenário, né. Causa ainda menos estranheza: - Hã? O que? Gêneros digitais? Não sei o que... Ler na tela... É... tornou-se um negócio extremamente comum, né, mais uma coisa do cotidiano, então acho que a grande influência foi isso, né, de ter, é, se inserido ainda mais no contexto, dado um ar ainda mais pragmático para a coisa, sei lá... (SANTOS, 2021, f. 195)

Nesta fala, identificamos e reforçamos a criticidade do participante e conhecimento acerca das questões que envolvem leitura em meio digital, contexto de leitura, conhecimentos prévios necessários etc.

f) Sujeito G2B-42

O sujeito G2B-42 também se comportou de forma bastante resumida nas respostas ao protocolo de leitura. Na entrevista, conseguiu dar maiores detalhes sobre suas impressões, porém, também de forma sucinta. Um dos primeiros pontos importantes da entrevista diz

respeito à sua percepção em relação ao gênero lido. A hiperficção *Vai, vai balão!*, de Cristina Vergnano, possui diversas páginas e trata-se de um texto relativamente grande, se considerarmos o acesso aos *links* e novas páginas, entretanto, para o sujeito informante, trata-se de um texto curto, conforme mencionado:

O texto bem agradável, é... curtinho. Tinha os *links* já, para quem quisesse aprofundar, saber mais sobre os detalhes. E eu me lembro que eu fiz um comentário sobre a cor do fundo porque pra mim o fundo escuro, tava realmente assim desagradável a leitura se tornando desagradável a leitura. E me lembro, também da capa, né, na primeira página, que era um trabalho artesanal, né, da figura do, da fogueira, né. Acho que era uma fogueira, né, acho que uma pessoa dançando... (SANTOS, 2021, f. 195)

Desta feita, reconhece os elementos constituintes do gênero, inclusive no questionário de sondagem, cita que são multimodais. Contudo, durante a leitura, opta pela não exploração total desses recursos, uma vez que foca sua atenção para o texto escrito. Possui uma leitura linear, segue a ordem dos *links* dispostos ao final de cada página.

Sobre a familiaridade com o gênero, o participante informa que se tratou de um gênero comum ao seu cotidiano, pois já havia feito leitura deste gênero, inclusive com seus alunos em aula. Entretanto, ao falar sobre os *links*, coloca-os em lugar de complemento ao texto, que serve como ponte para levar a alguma informação. Sobre o momento da leitura, informou que as imagens e vídeos contribuíram para a compreensão. Todavia, durante a coleta, esses recursos não foram explorados pelo participante: “Sim, elas contribuíram. Contribuíram. Mesmo...assim, não foram, é... elas em nenhum momento elas desviaram do sentido do texto e das informações do próprio texto. Então elas auxiliaram, sim” (SANTOS, 2021, f. 196).

Com relação às dificuldades encontradas, não foi relatada nenhuma. De acordo com o sujeito, foi um texto “tranquilo”. Ao ser perguntado sobre as estratégias de leitura traçadas, o participante se restringiu em falar sobre os aspectos do texto, relacionado com sua leitura:

É ali ele não, o texto, ele não se escondeu muito, né. A própria... eu lembro o próprio título e a primeira imagem, eles já anteciparam bastante o que eu encontraria no texto, então eu realmente não tive dificuldade, não, pra compreender, né, a.. Eu gosto muito de leitura desse tipo de gêneros, de conto e tudo mais. Então, pra mim, ler esse tipo de texto, pra mim, antes mesmo de começar, a expectativa pra mim ela já é natural, de querer saber que história é essa, o que aconteceu. Então ele realmente né, nenhum elemento ali, ele atrapalhou a leitura ou exigiu de mim, assim, algum esforço além do que eu faria normalmente. (SANTOS, 2021, f. 196-197)

Notamos, nesta fala, que o participante tende a descrever a leitura de um texto que, também, pode estar em suporte impresso ou digitalizado. A sua atenção se concentra no enredo e os elementos multimodais, para o sujeito, são concebidos como complementares, que podem, inclusive, dificultar a leitura. Esta forma de agir, diante de uma hiperficção exploratória, elucida e condiz com as ações tomadas durante a leitura monitorada. Apesar

disso, o professor informante diz que considera o conhecimento sobre os aparelhos eletrônicos importante para a leitura:

Conhecimento dos aparatos: ah, ele contribuiu por saber, já, quase que intuitivamente, pelo hábito de ler, os caminhos, né, da leitura, como virar a página, como clicar nos *links* para obter uma informação mais ampliada, faz bastante diferença. Eu tenho, nos últimos meses, fiz bastante uso dos e-readers, né, que são os livros eletrônicos, que eu não tinha tanto costume e passei a utilizar, então acho que são ferramentas ótimas para a leitura. (SANTOS, 2021, f. 197)

Ao comparar a leitura feita, durante o protocolo, com a leitura de *e-readers*, percebemos que o sujeito está habituado com a leitura de textos digitalizados, visto que *e-readers* são leitores de livros digitais. Entretanto, o que se chama de digital, neste caso, são livros digitalizados, pelo qual há uma reprodução do livro físico, com *links* que auxiliam no entendimento de uma palavra ou para mudança de capítulo, por exemplo. A leitura, em *e-readers*, é feita de igual modo que a leitura de livro, inclusive é possível virar a página através da tela *touchscreen*.

Desta forma, o sujeito G2B-42 é considerado um imigrante digital, dentro da categoria “*prenskyana*”, que apresentou, de forma mais clara, os sotaques descritos pelo autor, haja vista que, sua leitura realizou-se de forma similar à leitura de um livro, ou de um livro digitalizado. Embora o sujeito tenha relatado que seu hábito de ler em ambiente digital tenha aumentado, por conta da pandemia, e expresse ter familiaridade com o gênero hiperficção, não houve o entendimento sobre a estrutura e a constituição deste gênero. Por conta disso, elementos intrínsecos da hiperficção foram desprezados na leitura. Em seu caso, descartamos o fator motivação, pois o sujeito não se mostrou motivado a explorar os elementos multissemióticos no texto, devido à sua suposta familiaridade.

g) Sujeito G2A+48

Trata-se de um sujeito que está no grupo de faixa etária entre 36 e 60 anos e possui uma maior frequência de uso e permanência em meio digital. Sua leitura durou cerca de 17 minutos, deu-se de forma sequencial, com o acesso a alguns *links* do texto, os que mais lhe chamaram a atenção. As respostas ao protocolo de leitura foram bastante objetivas e com foco em responder a pesquisa. Ao ser entrevistado, este participante agiu de modo similar ao protocolo de leitura, sendo objetivo nas respostas. Não se recordou do protocolo como um todo e não se recordou dos procedimentos feitos; se respondeu ao protocolo antes ou depois da leitura. Para este sujeito, o gênero não gerou estranhamento, mas disse não ter familiaridade com a sua leitura. Recordou-se dos *links* e das “aberturas do texto”, palavras do

participante. Sobre este aspecto, disse que os *links* contribuíram para a leitura: "contribuíram sim, contribuíram, me deram até possibilidade de aprender mesmo as coisas, né, que eu não sabia. Eu acho que eles contribuíram, sim." (SANTOS, 2021, f. 199).

As respostas do participante foram condizentes com o protocolo de leitura. Sobre as imagens e mídias, o sujeito relatou que houve contribuição na leitura e despertou curiosidade para entender o texto: "me pareceu um incentivo a mais para continuar na leitura, como se fosse assim, eu vou avançando aqui e vou vendo o que mais tem..." (SANTOS, 2021, f. 199). Relatou que não se recorda de ter dificuldade durante a sessão, mas esclareceu que, quando percebeu dificuldade com algum detalhe no texto, cujo gênero desconhecia, sentiu que o próprio texto trazia informações para saná-la. Ainda, relatou que teve momentos diferentes em que, por vezes, lia o texto de forma sequencial e outras vezes, acessava os *hiperlinks*, ação que condiz com a descrição do vídeo. Sobre as estratégias de leitura, disse que não as traçou e foi "lendo direto", não esboçou comentários sobre leitura, em termos técnicos.

O sujeito considera que o conhecimento sobre os aparatos eletrônicos contribuiu para a leitura, pois inclui saber sobre o uso destes aparatos. Não teve desconforto com o meio digital e acredita que os conhecimentos prévios colaboraram para a leitura, assim como o conhecimento sobre gêneros literários: "sim, considero que sim, porque a gente sempre traz alguma coisa com a gente, é. A gente sempre faz essas doações." (SANTOS, 2021, f. 200). Por fim, o sujeito não sentiu dificuldades relacionadas à página, e relatou que o contexto de pandemia, embora não tenha se recordado sobre todo o processo, influenciou na leitura, pois é um contexto que o incomoda, "por conta das interrupções e barulhos que os vizinhos fazem" (SANTOS, 2021, f. 200).

O perfil de sujeito assíduo em meio digital e conhecedor dos elementos do meio se mantém, pois, ainda que o participante tenha lido o gênero em pouco tempo e tenha sido objetivo e sucinto no protocolo de leitura. Suas ações e respostas não demonstraram desconhecimento sobre os elementos formativos do meio digital, ou sobre os elementos do gênero. No caso deste sujeito, o fator que pode explicar as suas ações, com relação à essa leitura, é a motivação. Ele não se mostrou interessado, ou motivado, durante a leitura do gênero, mas em participar e contribuir com a pesquisa. Mesmo assim, ao falar sobre as aberturas dos *links* e sobre as imagens, o participante mostrou conhecimento acerca do tema. Durante sua navegação, escolheu os *links* que seriam acessados pautados no interesse em tirar alguma dúvida ou na curiosidade.

h) Sujeito G2B-57

Este sujeito possui a maior faixa etária, em relação aos demais. Sua leitura do gênero foi breve, assim como as respostas ao protocolo de leitura, em que, muitas vezes, limitou-se apenas a algumas palavras. Durante a entrevista, relatou não se recordar dos procedimentos, como um todo. Porém, conseguiu responder algumas questões da entrevista.

Ao se expressar sobre a sua relação com o gênero, o participante relatou sua experiência com os *links*:

Ah, é, eu não gosto muito de links, não. Porque os links, eles me fazem me perder (risos). Então, normalmente, eu leio o texto inteiro, e se eu tiver alguma dúvida para entrar no link, eu só entro no final. Porque se eu entrar no link, eu perco o fio. É como ler um texto olhando as notas de rodapé toda hora. Porque se você fica olhando e lendo as notas... Se bem que tem notas de rodapé que são muito esclarecedoras, né, para certos textos. Mas se você ler uma história toda hora olhando o link, você perde o fio da história, né. (SANTOS, 2021, f. 201)

Nesta primeira resposta à entrevista, o sujeito G2B-57 expressou o seu perfil de leitura, indicando, com relação aos elementos hipertextuais, que os acessa apenas em caso de textos de estudos, dos quais necessita ler uma nota de rodapé, ou *links* que o auxiliam com alguma ideia. Entretanto, quando se trata de gêneros literários, dá preferência pelo entendimento do texto sem o acesso aos *links*. Somente os acessa, ao final de sua leitura, caso sinta necessidade. Deste modo, observa-se que, para o participante, o *link* tem uma função meramente informativa, o qual, em um texto, ser acessado é visto como uma opção. Assim, esta atitude, de certo modo, já denuncia um perfil unidirecional, embora, em outros momentos, também apresente tendências multidirecionais.

A leitura monitorada está em consonância com a fala do participante, uma vez que foi feita de forma linear e com poucos acessos a *links* quando havia algum tipo de dúvida. Assim, sua estratégia, confirmada em entrevista, era ler toda a página do texto para, somente após a leitura, acessar algum *link*, o que se confirmou em vídeo.

O sujeito não relatou dificuldade na leitura do texto e ressaltou que havia os *links* para sanar as possíveis dificuldades surgidas, mas fez mais um comentário que auxilia a entender o seu perfil de comportamento diante do texto: “(...) se a gente ficar parando toda hora para procurar palavras que a gente não entende, a gente se perde, a leitura fica chata, monótona e a gente cansa.” (SANTOS, 2021, f. 202). Desta forma, percebemos que não se trata de um participante que possui conhecimento sobre o gênero lido, e sua construção. É importante ressaltar que se trata de um sujeito com menor frequência em meio digital, que oscila entre tendências unidirecionais e multidirecionais.

Ao ser questionado sobre os conhecimentos acerca do uso dos aparatos eletrônicos, o participante ressaltou, novamente, sua experiência com *links*:

Sim, justamente por isso. Antigamente, eu entrava numa página, por exemplo, ou no Wikipedia, por exemplo, eu fui lá buscar um determinado assunto e aí naquele assunto tinha um link, um hiperlink que abria outro, que abria outro. Quando eu via, eu já estava em outro assunto que era aquilo que eu tinha procurado. Então eu ia embora, ia embora... E por isso que eu, não, agora quando eu leio alguma coisa na internet eu leio, depois eu vou entrando nos links, se não eu não chego no meu objetivo. (SANTOS, 2021, f. 202)

Ressalta-se que, neste relato, o participante gesticula bastante com as mãos. Ao falar sobre sua leitura, nos momentos de pronunciar a palavra “leio”, faz um gesto que simula a ação de passar a página de um livro. Por sua vez, em um segundo momento, ao tratar a leitura na internet, gesticula com a mão, fazendo um movimento de cima para baixo, para explicar que lê sequencialmente, sem acessar *links* durante a leitura. Estes gestos, assim como sua fala, evidenciam a estreita relação do sujeito com a leitura em suporte físico, como em livro. Além disso, elucidam, também, uma tendência à leitura linearizada.

O sujeito relatou não conhecer o gênero, em seu formato, mas ressaltou não ter tido dificuldade com a leitura. Em alguns momentos, tal como em seu protocolo, deu respostas mais sucintas e objetivas, não desenvolvendo uma descrição mais minuciosa sobre suas ações durante a atividade monitorada.

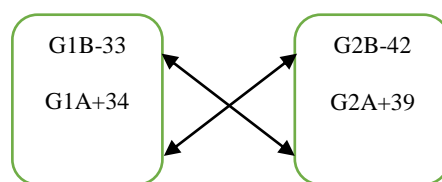
Diante de todo o exposto, a partir dos perfis de sujeitos, construídos através da observação e análise do questionário de sondagem, leitura monitorada e entrevista semiestruturada, é possível fazer o cruzamento de dados dos perfis para avaliar as variantes que compõem e integram a categoria de Imigrante Digital.

5.4 Cruzamento de dados e observações

Para a análise e cruzamento de dados entre os sujeitos, os dividimos em dois grupos de quatro participantes, de acordo com o esquema de cruzamentos de dados proposto na metodologia (capítulo 4). Este cruzamento seguiu uma ordem de fatores a serem analisados, como as variáveis: fator etário, fator motivação, fator conhecimento do gênero e seus recursos constitutivos, fator habilidades tecnológicas e em ambiente digital e aplicação durante a leitura.

a) Cruzamento 1

Figura 7 – Cruzamento 1 de dados e observações



Fonte: A autora, 2021.

Neste grupo, os sujeitos com as características cruzadas apresentaram divergências com relação ao tempo de leitura monitorada, detalhamento dos conhecimentos prévios e estratégias utilizadas durante a leitura, além do conhecimento sobre o gênero.

Em relação ao fator etário, a maior discrepância ocorrida entre o grupo, de modo geral, diz respeito ao tempo de leitura monitorada. Neste grupo, o sujeito de maior faixa etária, G2B-42, dispôs de um menor tempo lendo o texto, apenas 10 minutos. Por seu turno, todos os demais participantes, inclusive o menos frequente em meio digital, ultrapassaram dez minutos de leitura.

Dessa maneira, ao analisar o fator conhecimento do gênero e seus recursos constitutivos, observamos que, a partir do protocolo de leitura e entrevista, apenas o sujeito G2B-42 diz ter conhecimento sobre o gênero Hiperficção. Os demais sujeitos afirmaram não ter familiaridade. Não obstante, as ações tomadas durante a leitura mostraram que o sujeito G2B-42 foi o que menos explorou o gênero e seus recursos constitutivos, fazendo uma leitura linearizada e sem interação com os elementos hipertextuais e multimodais. Apesar de expor familiaridade, sua entrevista releva que o participante concebe o gênero de modo digitalizado, tal como o seu hábito leitor em *e-readers*, com leituras que simulam um livro físico.

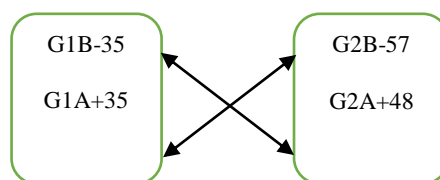
Diferente deste contexto, os demais sujeitos, apesar de não conhecerem o gênero, sentiram-se motivados a explorá-lo e todos os recursos apresentados. Ainda que em maior ou menor grau de acessibilidade, no momento da leitura, aos elementos hipertextuais e multimodais, os sujeitos G1B-33, G1A+34 e G2A+39 utilizaram o fator motivação e conhecimentos prévios, para conduzirem suas estratégias de leitura em busca de explorar o texto.

A observação supracitada adentra no fator habilidades tecnológicas em ambiente digital e aplicação durante a leitura, visto que os participantes revelaram que seus conhecimentos sobre o meio digital, tais como a função de um *link* ou de recursos multimidiáticos, influenciaram diretamente nas estratégias de leitura.

Neste grupo, a maior ou menor frequência em meio digital não foi o fator de contraposição entre as ações dos participantes na leitura monitorada. Isso porque o sujeito G1B-33, embora menos frequente, apresentou o maior grau de aplicabilidade de seus conhecimentos sobre o espaço virtual, durante a leitura. Porém, não é possível afirmar que a idade tenha sido fator de contraposição, visto que G2A+39 aproximou-se dos demais. Assim, podemos refletir que o fator de relevância diz respeito à soma dos dois fatores, etário e frequência, já que no caso de G2B-42 há, tanto a idade mais avançada, quanto a falta de frequência no uso do ambiente digital. Não devemos desprezar o fato de que, com a pandemia de COVID-19 a falta de frequência de uso foi minimizada. A classe de professores é uma das que mais foram afetadas com o trabalho remoto, ou seja, tiveram que compulsoriamente adquirir mais frequência e uso em meio digital.

c) Cruzamento 2

Figura 8 – Cruzamento 2 de dados e observações



Fonte: A autora, 2021.

Neste grupo, os sujeitos com características cruzadas apresentam divergências com relação ao tempo de leitura monitorada, relacionado ao fator etário. Os sujeitos de menor faixa etária, G1B-35 e G1A+35, fizeram suas leituras no dobro do tempo, com relação aos de faixa etária maior. Neste caso, a frequência de permanência em meio digital, não incidiu como um fator influenciador para o tempo de leitura.

Com relação ao fator conhecimento do gênero e seus recursos constitutivos, todos os sujeitos esclareceram que não tinham familiaridade em relação ao gênero lido. Todavia, as ações tomadas durante a leitura, entre os pares, foram opostas. Entre os participantes G1A+35 e G2B-57, as estratégias traçadas foram opostas. Enquanto G1A+35 leu o gênero explorando os recursos dispostos, G2B-57 optou por ler o texto e explorar, alguns poucos recursos, somente ao final de cada página. As distinções, neste caso, foram fomentadas tanto pelo fator motivação, quanto pelas habilidades de uso e frequência em meio digital. O sujeito G1A+35, embora sem conhecimento sobre o gênero, utilizou e confirmou em entrevista seus conhecimentos adquiridos através do volume de interação em meio digital como base para as

estratégias traçadas. Por sua parte, o participante G2B-57 traçou sua estratégia, ler o texto até o fim da página e somente explorar os recursos se julgasse necessário, baseado em sua experiência pessoal, tanto de não possuir frequência em meio virtual, como a de não gostar de acessar recursos como os *links*.

No caso dos sujeitos G1B-35 e G2A+48, as ações, de certo modo, se invertem. O sujeito G2A+48 faz uma leitura em menor tempo, porém não linear. Acessa os *links* e recursos, traçando um trajeto de leitura baseado em suas escolhas. Por sua vez, o participante G1B-35 optou por ler linearmente e de forma sequenciada todo o texto, para posteriormente acessar os recursos hipertextuais, fator que aumentou o seu tempo de leitura. Embora haja a falta de familiaridade com o gênero, acreditamos que, neste caso, a frequência em meio digital possa ter influenciado nas ações, visto que o sujeito G2A+48 leu, de forma mais intuitiva a hiperficação, explorando seus recursos. Por consequência, diante do exposto, o fator habilidades tecnológicas e em ambiente digital é uma variável geradora de divergência entre os resultados dos participantes deste cruzamento de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DISCUSSÕES

A pesquisa apresentada analisou a compreensão leitora de Hiperficção exploratória por professores, considerados Imigrantes Digitais, categoria criada por Prensky (2001). Deste modo, nossos objetivos centraram-se em problematizar a categoria de Prensky (2001) através da análise da leitora, um processo sociocognitivo, segundo Koch e Cunha-Lima (2005), Marcuschi (2008) e Vergnano-Junger (2010), de um gênero eminentemente do meio digital. Prensky (2001), ao categorizar os indivíduos entre Nativos e Imigrantes, separou duas classes, professores e alunos, para suas reflexões. Assim, o teórico determinou diferenças entre imigrantes e nativos, que foram diretamente associadas às relações educacionais, perpassadas pelo uso das tecnologias. Ao fazer este movimento, o autor utilizou-se do fator etário como variante e determinou características para cada categorização.

Contudo, a partir da observação de trabalhos acadêmicos de da experiência em sala de aula, nasceu o inquietamento sobre como a categoria de Imigrante é vista em meio educacional. Esta inquietação surgiu do fato de, ainda hoje, muitas pesquisas utilizarem as categorias “prenskyanas”, tal como foi cunhada, sem que haja criticidade com relação à variante e também ao contexto brasileiro, já que nosso processo de evolução tecnológica não corresponde ao mesmo processo, seja em tempo ou condições, do contexto observado por Prensky.

Desta forma, nossas hipóteses dizem respeito ao fator etário como variante de categorização para o que chamamos de Imigrante digital e as estratégias de leitura utilizadas diante de um gênero do meio digital. Assim, ao tratar de leitura em meio digital, acreditamos que os conhecimentos utilizados, assim como as estratégias, para ler uma Hiperficção são os mesmos utilizados em meios físicos, como em suporte impresso, por exemplo. A hiperficção exploratória é um gênero, de tipologia narrativa, do meio digital, que deve ser concebida e lida através do meio, pois possui recursos em seu escopo que são próprios do meio digital, como os links. Além disso, transfigura-se em um gênero que apresenta uma variada gama de elementos multimodais (ALONSO, 2011) e (SANTOS, 2014). Pressupõe-se que sua leitura envolve os mesmos processos de compreensão leitora dos gêneros impressos, mas que requer habilidades e conhecimentos sobre o meio digital. Logo, o que diferencia uma leitura entre meio digital e meio impresso são as adaptações para as especificidades de cada meio. Além disso, cremos que, além do fator etário, outras variantes são importantes para categorizar um Imigrante Digital, pois o modo como lidam com as tecnologias, no caso desta pesquisa, com

foco na leitura, é influenciado por seus níveis de experiência, objetivos, níveis de frequência e uso do meio digital, bem como os níveis de letramento.

Para a testagem de nossas hipóteses, pesquisamos oito professores formados em Letras do Estado do Rio de Janeiro. Nossa metodologia centrou-se em traçar o perfil destes sujeitos, através de um questionário de sondagem e seleção, classificar os sujeitos, mais ou menos frequentes em meio digital, observar a leitura dos sujeitos através de sessão monitorada de leitura da Hiperficção exploratória, e através do protocolo de leitura, e confrontar o processo de leitura com uma entrevista semiestruturada. Por sua vez, para a análise dos dados, utilizamos da triangulação, pelo qual mesclamos métodos quantitativos e qualitativos, bem como o cruzamento qualitativo de dados.

Destacamos que, nesta pesquisa, não houve nenhum sujeito com total desconhecimento sobre o meio digital, um sujeito iletrado digitalmente. Tratou-se de usuários mais ou menos frequentes no meio, e de acordo com as características de Prensky, com tendências mais nativas ou imigrantes, embora todos os sujeitos sejam imigrantes, na realidade brasileira de informatização. Desta forma, embora tenhamos classificado os sujeitos através de seus hábitos declarados e sua frequência, nas respostas ao protocolo e entrevista, os professores demonstraram suas próprias percepções sobre si. Foi notável que, mesmo sujeitos sem maior intimidade com o meio digital revelaram que conhecem o meio. Este movimento gerou algumas incongruências entre como o sujeito foi classificado e como ele se percebe, com relação às suas interações digitais. Portanto, as incongruências não afetaram a classificação dos sujeitos, pois demonstra que um imigrante digital pode ser consciente sobre o funcionamento do meio, bem como seus recursos, conhecê-los e não frequentar, ou ter maior contato este ambiente, seja por motivação, gosto pessoal, estilo de vida, etc.

Após a análise dos dados emergidos do questionário de sondagem, protocolo de leitura monitorada e da entrevista semiestruturada, averiguamos que as descrições, análise dos perfis e cruzamento de dados demonstraram uma diversidade de fatores, a serem considerados, para a categorização de um Imigrante Digital. Não é possível afirmar que o fator etário não exerça influência sobre a categoria, mas é possível identificar a existência de outros fatores relevantes, como: o conhecimento sobre o gênero a ler lido, bem como o desenvolvimento da competência literária; as habilidades de uso dos aparatos eletrônicos, os conhecimentos e habilidades sobre o meio digital, bem como a experiência de interação neste meio. De modo geral, a pesquisa com professores, imigrantes digitais, promoveu e evidenciou uma série de reflexões tanto na área dos estudos de linguagem, com foco na compreensão leitora, como na área dos estudos educacionais. O objetivo desta pesquisa não é refutar a categoria de Prensky

(2001), mas repensá-la e ressignificá-la através da observação das ações e hábitos leitores de imigrantes digitais docentes, por meio do protocolo de leitura monitorada do gênero digital hiperficção.

Podemos associar estas habilidades e conhecimentos evidenciados durante toda a análise dos dados aos Multiletramentos. Dessa maneira, a definição de uma categoria como o Imigrante digital é atravessada pelos níveis de letramentos de cada indivíduo. Torna-se evidente que, mais que as diferenças entre gerações, os multiletramentos são os elementos cruciais na tentativa de categorizar estes sujeitos, de acordo com suas interações em meio digital. Por isso, utilizamos como fonte de pesquisa o gênero hiperficção.

A Hiperficção exploratória é um gênero construído através e para ser lido em meio virtual. Exige do leitor, para uma leitura profunda do gênero, vários níveis de letramentos, já que apresenta uma multiplicidade de recursos hipertextuais e multisemióticos, constitutivos da narrativa e do gênero. Tratando-se de leitura em meio digital, a compreensão de hiperficção exige dos leitores ações de reconhecimento do meio em que está inserida, por isso trabalhamos com os conceitos de letramento digital de Coscarelli (2005) e Ribeiro (2013), multiletramentos de Buzato (2012), Rojo (2015) e novos letramentos de Knobel e Lankshear (2007) como prática social heterogênea e complexa de letramentos.

Através das etapas de análise de dados, percebemos que não é possível sistematizar a categoria de Imigrante Digital em uma série de características fechadas, as quais os indivíduos se aplicam ou não. Os fatores variáveis entre imigrantes podem ser diversos, além dos emergidos e descritos nesta pesquisa. A categoria é heterogênea dentro de si mesma. A exemplo disso, podemos citar as questões que envolvem a inclusão digital. Não sabemos quais foram os níveis de inclusão digital dos professores pesquisados. Além disso, embora todos se encaixem na categoria de Imigrante dentro da realidade brasileira, há uma diferença etária de até vinte cinco anos, entre os sujeitos do grupo pesquisado.

Desta forma, a característica mais básica e geral para determinar um imigrante digital tem sido o fato de o indivíduo haver experienciado dois momentos: o pré desenvolvimento tecnológico e o pós *boom* tecnológico. O que faz, então, com que um indivíduo seja visto como um imigrante é a adaptação ao ciberespaço e sua cultura. Entretanto, os conhecimentos e adaptações desses indivíduos ao mundo cada vez mais digitalizado vai variar de acordo com a frequência de uso e interação com o meio, os níveis de letramentos para fomentar esta interação e o seu tempo e grau de inclusão digital. Um indivíduo não incluso digitalmente, ainda que, por questões de temporalidade, faça parte do pré e pós desenvolvimento

tecnológico, não deve ser considerado imigrante digital, se não tiver contato com o meio digital.

Portanto o imigrante digital seria aquele que se adapta, diferente do Nativo, que, embora tenha, também, que adquirir conhecimentos para interagir com o meio digital, já nasce convivendo com diferentes tecnologias, não está no meio de um processo de transição. Contudo, podemos afirmar, a partir das reflexões construídas neste processo de pesquisa, que o indivíduo será sempre nativo de sua época, ou seja, de acordo com o momento tecnológico em que ele nasce. No entanto, o mesmo nativo tornar-se-á imigrante quando houver algum tipo de mudança, ou seja, evolução tecnológica. Assim como ocorreu com os sujeitos desta pesquisa, que são, em termos etários no Brasil, nativos das tecnologias analógicas e imigrantes das tecnologias digitais.

A julgar pela velocidade com a qual as TIDICs estão evoluindo no mundo globalizado em que vivemos atualmente, somos nativos e imigrantes, cada um ao seu tempo e modo. Constatamos, então, que as categorias cunhadas por Prensky (2001) são categorias transitórias, de modo que não deveriam ser sistematizadas em um conjunto de características pontuais, desprezando-se o contexto e a temporalidade. Ressaltamos, deste modo, que se fazem necessárias mais pesquisas sobre as características que endossam as ações de Nativos e Imigrantes, visto que as TIDICs estão em constante evolução e, por conseguinte, Nativos e Imigrantes, de certo modo, também estão em constante processos de mudanças e adaptações.

Ser imigrante digital, como visto nas análises, não passa somente pelo crivo de apresentar dificuldade diante do meio digital. O que define um imigrante é a adaptabilidade ao meio e aos elementos que permitem esses níveis de adaptabilidade, como os multiletramentos. Deste modo, por exemplo, é normal que o imigrante apresente preferências pessoais com relação a leitura de um livro impresso ou um livro digital, afinal, este indivíduo conheceu, e faz parte de duas realidades, o contexto da leitura em meio físico, em papel, e o contexto digital. É imperativo, por sua vez, esclarecer, neste caso, que, embora haja a preferência pelo livro físico, tal fato não possui desmerecimento, ou menor peso, para o que se considera uma leitura profunda, para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras. Saber traçar estratégias de leitura, conhecer os gêneros textuais, sejam eles digitais ou não, compreender textos, são ações que demandam níveis de letramentos, independentemente do meio.

Por tudo isso, esta pesquisa abre um leque de possibilidades e encaminhamentos para novas pesquisas e reflexões na área de ensino. Em suas postulações, Prensky (2001) sempre compara Imigrantes e Nativos perpassados pelos contextos educacionais. Nessas reflexões, os Imigrantes, em muitos casos, são pensados como menos adaptados ao meio digital, o que faz

com que se gere distanciamentos geracionais, incompreensões na relação professor e aluno e uma possível não inserção das TIDICs em sala de aula.

Como foi possível observar nos dados desta pesquisa, os professores imigrantes, participantes da pesquisa, apesar de não estarem familiarizados com o gênero lido, possuíam níveis de letramentos, ou construções de letramentos, que lhes permitiram explorar o gênero, fazer reflexões, inclusive acerca de suas realidades docentes. Não se trata apenas de ter vivenciado dois momentos tecnológicos, mas dos processos de construção de letramento ao longo do tempo e ao longo do desenvolvimento dos contextos sociais. Por isso, é necessário que se faça mais pesquisas com relação à interação professor, aluno e tecnologia, atrelada ao contexto e realidade Brasileira.

Um dos indicadores de desenvolvimento de um país, por exemplo, é o grau de utilização das TIDICs. De acordo com este parâmetro, o Brasil está no número 66º do ranking mundial. Estes indicadores levam em consideração a disponibilidade de computadores, da internet, do telefone fixo e móvel, da banda larga fixa e móvel, bem como outros fatores sociais e econômicos. Porém, a realidade educacional, principalmente das escolas públicas, pode não refletir os resultados do ranking. Deste modo, possíveis fracassos ou incongruências relacionados ao ensino e o uso de tecnologias não devem recair sob a responsabilidade do professor, principalmente com o argumento e culpabilidade do docente, por ser Imigrante Digital, como se esta categoria fosse inferiorizada à “falta de conhecimento e habilidades digitais”.

É importante destacar que a pesquisa foi realizada durante o período de pandemia de COVID-19. Esta fatalidade modificou os hábitos dos indivíduos diretamente, em diversos setores do mercado de trabalho e de forma individualizada, na vida pessoal de cada cidadão. Assim, um dos setores que teve que se adaptar a esse novo contexto de isolamento social e distanciamento, foi a educação. Em princípio, a pesquisa havia sido traçada, metodologicamente, de forma presencial, pelo qual o pesquisador observaria o sujeito, durante sua leitura monitorada. Entretanto, foi necessário adaptar a metodologia para um modelo ao qual chama-se remoto. O modelo remoto de interação simula o modelo presencial, mas de forma distanciada e através dos recursos digitais. É neste mesmo modo que professores precisaram adaptar suas aulas, visto que, as escolas fecharam suas portas, mas o trabalho da escola, e do professor, continuou incessantemente.

Neste contexto, os professores, que já estavam habituados a frequentar o meio digital, aumentaram sua frequência de permanência e uso. Assim como, os professores que não estavam habituados, sejam por gosto pessoal, ou por não se adaptarem, também passaram a

navegar no meio, pois o momento vivido exigiu esta ação. Em princípio, a pandemia nos gerou limitações, como a impossibilidade de interação pessoal e observação dos sujeitos como um todo, durante suas leituras. Porém, acreditamos que este cenário foi favorável para os sujeitos, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com o ambiente virtual. Os professores, considerados imigrantes, estavam todos, em maior ou menor grau, habituados a lidar com o meio e em constante contato com gêneros do meio digital, permeados de recursos hipertextuais e multisemióticos.

Portanto, consideramos que a pandemia pode ter favorecido um desenvolvimento no processo dos letramentos no campo digital e que, de certo modo, demonstramos os resultados deste processo na pesquisa. O ensino remoto modificou e, de certa forma, forçou, interações em meio digital, e com isso, atitudes ao lidar neste meio. Assim, esse uso sistemático, juntamente ao conhecimento do ambiente e de seus gêneros, alterou comportamentos e práticas, fator afirmado pelos próprios sujeitos. Sobre este aspecto, fazendo um paralelo com as teorias *prenskyanas*, vislumbramos que as atitudes esperadas pelo teórico, acerca dos imigrantes, passaram a não ser registradas, após o intenso contato e convivência com o meio digital e as tecnologias. O que evidencia, assim, que a categoria de imigrante é uma categoria “em trânsito”.

Outro aspecto que devemos pontuar, diz respeito ao tema da hiperficção, *Vai vai balão*, e sua leitura. O tema da hiperficção englobava, tanto a pandemia de covid-19, como os festejos juninos, muito populares no Brasil, como um todo. Destacamos, assim, a importância da bagagem leitora prévia como favorecedora do processo leitor. Nas soluções de dificuldades, quando bem desenvolvida, favorece, também, a exploração literária de alguns sujeitos. Além disso, outro fator de destaque, percebido durante a análise dos dados, refere-se ao caráter literário do gênero proposto e como ele foi percebido. Houve casos em que a proposta estética que engloba o texto como parte de um gênero literário, ou seja, um gênero para a contemplação, fruição, foi desconsiderado. Deste modo, o texto foi lido como mais um texto encontrado no meio digital, que possui links e recursos multisemióticos, mas sem levar-se em conta o seu caráter literário. Em contrapartida, também foi observado que, em outros casos, pensou-se o caráter literário do gênero, mas os recursos, aspectos constitutivos da hiperficção foram ignorados. Estas observações nos levam a refletir que, embora haja produção literária em meio digital, seja com hiperficção exploratória, ou até mesmo outros gêneros, parece não haver, ainda, um entendimento de que esta área conhecimento, das artes, seja contemplada ou totalmente reconhecida, em seus propósitos comunicativos, quando estão e são produzidas digitalmente. Esta observação nos leva a destacar que deixamos, deste modo,

novas possibilidades de pesquisa, para a observação da recepção do gênero literário, ou outros gêneros, as artes em geral, produzidas em meio virtual.

A pesquisa realizada, portanto, adquire importância nas áreas de linguagem e educação por trazer à baila e abrir caminhos para maiores reflexões sobre os estudos em compreensão leitora e tecnologia. Em um primeiro momento, este estudo nos permite repensar a formação do professor de Letras, considerando o contexto tecnológico pelo qual estamos inseridos. Com relação aos gêneros literários digitais, e outros gêneros do meio, sabendo que se trata de uma realidade de produção, faz-se necessário que o professor os conheça, na academia e em suas formações docentes, para que reflitam sobre seu ensino, aplicação didática, etc.

Além disso, o presente estudo nos permite repensar as relações educacionais que envolvem professor e aluno no ensino de leitura na era digital, a sala de aula propriamente dita. Muitos estudos se baseiam no modelo de imigrante e nativo criado por Prensky (2001), sem considerar as questões que envolvem os letramentos, a bagagem dos indivíduos, com relação aos seus conhecimentos prévios.

Deste modo, cria-se uma lacuna entre professor e aluno, o que imprime ao professor o não entendimento do contexto tecnológico e as possíveis “falhas” na inserção das tecnologias e suas práticas na escola. Entretanto, podemos observar que os fatores que pensam na categorização dos imigrantes dizem respeito aos multiletramentos, experiências pessoais, etc. Assim, é possível pensar que não é por falta de letramentos que os professores, talvez, não insiram gêneros como a hiperficção exploratória nas aulas. Há outros fatores que devem ser levados em consideração, como a formação do professor, mas também as condições tecnológicas escolares e dos alunos. Não podemos negar que inserir gêneros como o estudado neste trabalho, em sala de aula, pode demandar uma série de movimentos e recursos que as escolas podem, ainda, não ter suporte. Além disso, este estudo abre uma lacuna para uma futura comparação entre nativos e imigrantes, com relação a leitura de gêneros digitais. Somente, deste modo, será possível vislumbrar as diferenças entre ambos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Raquel. *A leitura e a escrita na era digital*. 2017. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:
[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18809/1/2017_RaquelPadilhaAlbuquerque .pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18809/1/2017_RaquelPadilhaAlbuquerque.pdf) .
- ALMEIDA, E.M.N; BARREIROS, P.N. A (hiper)leitura digital e o livro didático: um olhar filológico para a leitura literária na Educação Básica. *Filologia e Linguística portuguesa*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 231-232, jul./dez. 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/174020/169498> .
- ALONSO, C. L. *La Hiperficción, entre tecnología y Literatura*. Lorenzo Hervás, [S.l], n. 20 (Extraordinario), jun. 2011. Disponível em: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/11530/1/20_10_lopez_alonso.pdf.
- BASONI, I.C.G; CANI,J.B; SANDRINI, E.G.C. Leitor virtual: sob a égide da não linearidade no texto. *Revista Ifes Ciência*. [S.l], v. 5, n. 1, p. 55-70, 2019.
- BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n.5, p. 456-478, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base nacional comum curricular. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/i...>
- BUZATO, M.; BRAGA, D. *Multiletramentos, linguagens e mídias*. Campinas: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012. *Material didático em PDF*.
- BUZATO, M. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010.
- BUZATO, M. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CAMINI, P.A Regulação dos discursos sobre letramento: comunidades virtuais em análise. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 2008.
- CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporânea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3. ed. Trad. de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CAZDEN, Courtney *et al*. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Publishing Group, v. 66, n. 1, p. 60–93, abr. 1996.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, set. 2018.

COPE, B; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, Informa UK Limited, v. 4, n. 3, p. 164–195, ago. 2009.

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Veredas On-line – Ensino*, Juiz de Fora n. 2, p. 78-86, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

COSCARELLI, C.V. Leitura, literatura e hipertextualidade. *In: DUARTE, L. P. (org.) Veredas de Rosa III*. Belo Horizonte: CESPUC, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/GRosa.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

COSCARELLI, C. V. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. *In: COSCARELLI, C.V. (org.). Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 147-157, 2012.

COSTA, Elizangela. Um Zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos de Língua Portuguesa. *In: SILVA, A.; COSTA, E. (org.). Livro Didático: olhares dialógicos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

DAHER, M.C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 287-303, 1998.

DAHER, M.C. A entrevista como estratégia metodológica de acesso a saberes sobre a empresa. *Ergologia*, n. 16, p. 39-68, 2016.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO*, 3., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. p. 1-19.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três textos que se completam*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

GEAM K.G; BELARMINO, A.P.V. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. *Texto Digital*, v. 16, n. 1, p. 281–289, 2020.

GEE, J. P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. *In: BAKER, E. A. (ed.). The New literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York, NY: Guilford Press, 2010.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60–92, 1996.

HELLER, BÁRBARA; MELLO, JOSÉ J. Cultura do impresso e a recepção do e-book no Brasil: resultados de uma pesquisa quantitativa com leitores nativos e imigrantes digitais. *Época III*, Colima, v. 23, n. esp. 3, p. 135-159, primavera 2017.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KENNEDY, G. Immigrants and natives: investigating differences between staff and students' use of technology. In: ATKINSON, R. ; MCBEATH C. (ed.). *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education..* Melbourne, Australia: Deakin University, 2008. p. 484-492.

KIRSCHNER, P.A.; DE BRUYCKERE, P. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, v. 67, n., p. 135–142, 2017.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Londres; Nova York: Routledge, 2003.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística*. v. 3: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 3 v. v. 3, p. 251-300.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A new literacies reader: educational perspectives (new literacies and digital epistemologies)*. Nova York: Peter Lang, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. 2 ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill; Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling "the New" in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (ed.). *A New Literacies Sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007. v. 29.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. [Orig. Metamedia literacy: transforming meanings and media]. Trad. Clara Dornelles. *Revista Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, v. 140, p. 1-55, 1932.

MARCOS DE SOUZA; CORREIA, Paula; HENRIQUE, Carlos. O real Nativo e Imigrante digital nas redes sociais digitais. *InterSciencePlace*, v. 1, n. 24, 2013.

- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A C. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MOITA LOPES, L.P da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em linguística aplicada*, v.49, n.2, p 393-417, 2010.
- NOVAIS, A. E. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. [S.l]: MCB University Press, 2001.
- PRENSKY, M. H. Sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of online education*, v. 5, n. 3, Feb./Mar. 2009.
- RIBEIRO, A.E; COSCARELLI, C.V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. *Educ. rev.*, v.26, n.3, p.317-334, 2010.
- RIBEIRO, A. E. Ler na tela / letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. (org.). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROTTENMAIER, M. ROSING, T.(org.). *Questões de literatura na tela*. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2011. 237 p.

ROSA, A.A.C. *Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola*. 2016. 203 f. Tese (doutorado) .– Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SANTAELLA, Lucia. Hybrid discursive genres in the hypermedia era. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, Dec. 2014

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. A metodologia da Webquest interativa na educação *online*. In: FREIRE, W. (org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela. *Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra. Letramento Digital: por uma atuação autoral na cibercultura. In: SANTOS, Edméa; SANTOS, Rosemary; PORTO, Cristiane, *Múltiplas linguagens nos currículos*. João Pessoa: UFPB, 2017.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários *online*, cibercultura e pesquisa-formação multirreferenciais. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. *Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos*. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SANTOS, Viviane da Silva. *Gêneros textuais em ambiente digital e leitura: o caso da hiperficção exploratória*. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SEIÇA, ÁLVARO. *Transdução: Processos de Transferência na Literatura Electrónica e Arte Digital*. [S.l]: Edições Humus, 2017.

SILVA, Fabiana Cabrera. *Entre imigrantes e nativos digitais: usos e relações com o computador*. 2010. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

SIMONE DE AZEVEDO, D. *et al.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais.” *RENOTE*, v. 16, n. 2, 28 dez. 2018.

SOARES, M.B. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, CEALE; Autêntica, 1998.

SOARES, M.B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.

SOARES, M.B. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M.B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M.B. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014.

SOUZA, Joana Angélica da Silva de. *A leitura dos Nativos Digitais: Uma abordagem Psicolinguística*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São paulo: Parábola Editorial, 2014

STREET, B. Entrevista com Brian Street. *Revista Língua Escrita*, n. 7, p. 84–92, 2009. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_7.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013.

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

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TUZZO, S.A, BRAGA, C.F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

VALTONEN, T., PONTINEN, S., KUKKONEN, J., DILLON, P., VAISANEN, P. & HACKLIN, S. Confronting the technological pedagogical knowledge of finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 20, n.1, p. 3-18, 2011.

VERGNA, M.A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. *Linguagem e Tecnologia*. Belo Horizonte, v.14, n.1, 2021.

VERGNANO-JUNGER, C. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 24-37, jan/abr. 2010.

VERGNANO-JUNGER, C. Monitoramento leitor do projeto Interleituras: Implicações e contribuições para o letramento na era digital de futuros professores de espanhol LE. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.

VERGNANO-JUNGER, C. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A. CARDOSO, J. ARANTES, P. BERNARDO, S. (org.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (8). Rio de Janeiro: UERJ, Programa de Pós-graduação em Letras, 2015a. p. 13-28.

VERGNANO-JUNGER, C. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 56-75, 2015b.

VERGNANO-JUNGER, C. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística? *Matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n. 38, jan/jun. 2016.

VERGNANO, C. Vai, vai balão. *Tecendo o verbo*. A palavra criativa em versão hipertextual, 2019. Disponível em: <https://tecendooverbo.com.br/hipercontos/vai-vai-balao/Vai-vai-balao.html>. Acesso em: 01 jul. 2021.

VOUILLAMOZ, N. *Literatura e hipermedia*. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica. Barcelona: Paidós, 2000.

WOLF, M. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O Uso da Triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015.

APÊNDICE A – Instrumento 1 de geração de dados: questionário

Questionário de Pesquisa

Prezado professor/a,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, na área de Estudos de Língua, especialidade Linguística, do Instituto de Letras da UERJ. A pesquisadora responsável é Viviane da Silva Santos sob a supervisão da doutora Cristina Vergnano Junger orientadora do estudo. Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre questões de compreensão leitora de Hiperficções por professores considerados imigrantes digitais. Sua participação, nesta primeira etapa, consistirá em fornecer as respostas ao questionário que segue. Tal questionário destina-se a atender aos propósitos da primeira etapa da pesquisa. Reiteramos a garantia, já dada no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de que não há qualquer tipo de risco em sua participação na pesquisa, sendo assegurados o sigilo e o anonimato sobre sua identidade. Sua participação é de suma importância para a conclusão do estudo, por essa razão, solicitamos que responda às questões abaixo de forma mais completa e fiel em relação à sua interação no meio digital.

Desde já, agradecemos sua valiosa contribuição.

Viviane da Silva Santos.

1 – Seção de Identificação

Precisamos de sua identificação para posterior contato para uma segunda etapa. Recordamos que seus dados serão sigilosos.

1- Qual é o seu nome? _____

2- Qual é a sua data de nascimento (dia/mês/ano)? _____

3- Qual é o seu e-mail de contato? _____

4- Marque o seu curso de formação superior

() Letras - Português/Literatura

() Letras - Português/Espanhol

() Outro: _____

5- Em que segmento em ensina (É possível marcar mais de um segmento)

() Ensino Fundamental I

- Ensino Fundamental II
 Ensino Médio
 Ensino Superior – Graduação
 Ensino Superior – Pós-graduação

6- Disciplina que leciona (É possível marcar mais de uma disciplina)

- Língua Portuguesa
 Língua Espanhola
 Literatura Portuguesa
 Literatura Espanhola
 Literatura Brasileira

Outro: _____

7- Marque o Estado em que reside:

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Acre (AC) | <input type="checkbox"/> Mato Grosso (MT) | <input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte (RN) |
| <input type="checkbox"/> Alagoas (AL) | <input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul (MS) | <input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul (RS) |
| <input type="checkbox"/> Amapá (AP) | <input type="checkbox"/> Minas Gerais (MG) | <input type="checkbox"/> Rondônia (RO) |
| <input type="checkbox"/> Amazonas (AM) | <input type="checkbox"/> Pará (PA) | <input type="checkbox"/> Roraima (RR) |
| <input type="checkbox"/> Bahia (BA) | <input type="checkbox"/> Paraíba (PB) | <input type="checkbox"/> Santa Catarina (SC) |
| <input type="checkbox"/> Ceará (CE) | <input type="checkbox"/> Paraná (PR) | <input type="checkbox"/> São Paulo (SP) |
| <input type="checkbox"/> Distrito Federal (DF) | <input type="checkbox"/> Pernambuco (PE) | <input type="checkbox"/> Sergipe (SE) |
| <input type="checkbox"/> Espírito Santo (ES) | <input type="checkbox"/> Piauí (PI) | <input type="checkbox"/> Tocantins (TO) |
| <input type="checkbox"/> Goiás GO | <input type="checkbox"/> Rio de Janeiro (RJ) | |
| <input type="checkbox"/> Maranhão | | |

8- Cidade em que vive:

2- Uso das tecnologias e hábito

Esta seção busca verificar os seus hábitos e experiências com as tecnologias e *meio digital*.

9- Marque os aparelhos tecnológicos que possui: (É possível marcar mais de uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Desktop | <input type="checkbox"/> DVD / Blu-Ray Player |
| <input type="checkbox"/> Notebook | <input type="checkbox"/> Máquina fotográfica digital |
| <input type="checkbox"/> Tablet | <input type="checkbox"/> GPS |
| <input type="checkbox"/> Smartphone | <input type="checkbox"/> Drone |
| <input type="checkbox"/> SmartTV | <input type="checkbox"/> Impressora |
| <input type="checkbox"/> Rádio | <input type="checkbox"/> Impressora 3D |
| <input type="checkbox"/> Telefone fixo | |

10- Marque o(s) meio(s) que usa para acessar à internet. (É possível marcar mais de uma opção)

Notebook

- Desktop
 Smartphone
 Tablet

11- Marque o (s) locais pelo qual acessa à internet. (É possível marcar mais de uma opção)

- 5 vezes por semana

13- Frequência de acesso à internet por dia.

- () De casa, pelo wifi
 () Do trabalho, pelo wifi do trabalho
 () Através do smartphone e da rede móvel
 () Em Lan house
 () Na rua ou em locais específicos, através de rede aberta
- () 1 vez ao dia
 () 2 vezes ao dia
 () 3 vezes ao dia
 () 4 vezes ao dia
 () 5 ou mais vezes ao dia

12- Frequência de acesso à internet por semana.

- () 1 vez por semana
 () 2 vezes por semana
 () 3 vezes por semana
 () 4 vezes por semana

14- Frequência de acesso à internet por hora

- () Menos de uma hora
 () Entre uma e duas horas
 () Entre três e quatro horas
 () Entre cinco e sete horas
 () Mais de oito horas

15- Marque as atividades feitas durante o uso da internet, no meio digital. (É possível marcar mais de uma opção)

- () Ler e interagir em rede social
 () Ler notícias em jornais
 () Ler artigos acadêmicos
 () Interagir em comentários de reportagens
 () Buscar sites
 () Escrever em blog
 () Pesquisar material didático
 () Ler textos literários
 () Jogar *online*

3- Hábitos em meio digital

Esta seção busca informações sobre seus hábitos no meio digital.

Observe as assertivas, reflita e responda o mais fielmente possível, de acordo com seus hábitos em meio digital.

	17- Abro várias abas de pesquisa ao mesmo tempo.
16- tenho dificuldade de ler textos em tela.	
() Discordo totalmente.	() Discordo totalmente.
() Discordo parcialmente.	() Discordo parcialmente.
() Não concordo, nem discordo.	() Não concordo, nem discordo.
() Concordo parcialmente.	() Concordo parcialmente.
() Concordo totalmente.	() Concordo totalmente.
	18- Prefiro imprimir o texto para ler.

- () Discordo totalmente.
 () Discordo parcialmente.
 () Não concordo, nem discordo.
 () Concordo parcialmente.

- 24- Quando uso o computador, faço várias tarefas ao mesmo tempo, como pesquisar, mandar e-mail e ver um vídeo.
 () Discordo totalmente.

- Concordo totalmente.
- 19- Acesso a maioria dos *links* de um texto.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 20- Quando faço uma pesquisa, dou preferência aos primeiros resultados.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 21- Prefiro fazer transações bancárias pela internet.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 22- Tento resolver problemas de configuração pesquisando em tutoriais.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 23- Me comunico por e-mail sem a Necessidade de contato pessoal.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 24- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 25- Não faço transações bancárias pela internet, prefiro ir ao banco.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 26- Uso textuais para ensinar gênero e leitura na escola.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 27- Uso as ligações telefônicas como a principal forma de comunicação.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 28- Não tento resolver problemas de configuração.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- 29- Faço uma tarefa por vez no computador.
- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.

- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

31- Leio literatura digital como contos, poesias, etc.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

APÊNDICE B – Protocolo de leitura**PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA MONITORADA**

Código do sujeito:

Data da coleta:

Início do acesso: _____ h: _____ min. Fim do acesso: _____ h: _____ min.

Duração da sessão: _____

Idioma(s) das páginas acessadas: _____

Esta atividade se refere à pesquisa que vimos realizando sobre leitura de Hiperfissão.

Agradecemos a sua participação. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar.

Propomos que você se conecte à Internet, abra seu e-mail e acesse o *link* enviado. Faça a leitura do texto durante o tempo que julgar necessário.

Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza, para auxiliar em sua leitura.

Nossa única solicitação é que você faça registros por escrito de sua leitura enquanto a realiza, na ficha abaixo. Também, durante a navegação, pedimos que fale em voz alta seus pensamentos, reflexões, dúvidas, soluções de problemas e comentários sobre o acesso. Incluem-se nesses comentários aspectos relacionados tanto ao conteúdo da página acessada, do texto lido, quanto à atividade de navegação em si.

Lembramos que todas as suas palavras serão gravadas, assim como as páginas que forem acessadas e seus conteúdos. É nosso compromisso manter sigilo absoluto sobre sua identidade. Portanto, quando usarmos o material coletado em nossas análises e produções acadêmico-científicas, tudo o que puder identificar você será ocultado. No entanto, sugerimos que você evite acessos a documentos particulares e de cunho muito pessoal, se considerar que isso pode vir a causar-lhe algum desconforto no futuro.

Atenciosamente,

Profª M. Viviane da Silva Santos

LEITURA

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você traça mentalmente propósitos que deseja alcançar. Após definir suas metas, supomos que tenha algumas ideias sobre o que vai encontrar adiante em sua navegação e como poderá ou deverá agir para alcançar seus objetivos. Além disso, antes de iniciar a leitura de algum texto propriamente dito, há possíveis elementos que chamam sua atenção e fazem você lembrar e pensar em coisas que já conhece ou das quais já ouviu falar. Deste modo, anote os aspectos pedidos nas alternativas abaixo.

Lembre-se de que não há resposta errada ou certa! Portanto, seja sincero (a) e o mais preciso (a) e claro (a) possível.

1. Objetivos sobre a leitura:

Durante esta leitura minhas expectativas e meu (s) objetivo (s) é (são):

2. Hipóteses de leitura:

Registre, então, abaixo, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet de uma Hiperficção.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Anote sensações e reações relacionadas aos itens abaixo:

Aspectos	O que você fez ou pensou; como agiu:
Título e subtítulo do texto;	
Instruções para leitura do texto;	
Característica da página;	
Imagens	
Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura em si:	

4. Agora que você começou a ler, observe sua atividade leitora e anote aspectos relacionados ao que está destacado no quadro abaixo:

Aspecto	O que você pensou, observou, fez ou usou...
<i>Links</i> presentes nas páginas consultadas:	

Dificuldades na compreensão do assunto ou da língua usada no texto:	
Imagens, vídeos e/ou sons presentes nas páginas consultadas:	
Recursos, programas e equipamentos que este computador ofereceu para ajudar você a ler e navegar:	
Conhecimentos que você usou ou teve que usar, fora do que estava nas páginas acessadas, durante a leitura, para conseguir alcançar seus objetivos:	
Como você organizou a sua navegação e por quê:	

5. Com relação aos seus objetivos originais de leitura:

Aspectos	Reflexões
Você os alcançou? Por quê?	
O que ajudou?	
O que atrapalhou?	

6. Com relação à sua navegação:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	

Precisou ou sentiu falta de apoio do papel ou de material impresso? Por que e em quê?	
---	--

7. Com relação ao gênero lido:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	
Precisou ou sentiu falta de apoio do papel ou de material impresso? Por que e em quê?	

7. Registre qualquer outro aspecto de sua atividade leitora na Internet que tenha lhe parecido importante.

APÊNDICE C – Protocolo de segurança para coleta de dados – 2ª fase

Em virtude da pandemia de COVID-19, a coleta de dados presencial seguirá os seguintes protocolos de segurança:

- ✓ O sujeito informante poderá eleger a modalidade de coleta (presencial, presencial domiciliar ou remota).
- ✓ Serão fornecidos máscara descartável, protetor facial e álcool em gel para a proteção pessoal.
- ✓ Os aparelhos eletrônicos utilizados serão higienizados antes e depois da coleta, na presença do participante.
- ✓ O deslocamento do participante, em caso de coleta presencial, será custeado pelo pesquisador.
- ✓ No ambiente de coleta, o sujeito informante permanecerá apenas na presença do pesquisador.
- ✓ Em caso de insegurança, o pesquisador se oferece para fazer o teste de COVID-19 e apresentar laudo antes da coleta.
- ✓ O pesquisador utilizará máscara e proteção facial durante todo o período da coleta.

Modelos de coleta

- Modalidade 1- Presencial em local próprio

O sujeito informante se desloca para um local totalmente preparado, seguindo as medidas de segurança. Neste local, permanecerão apenas o pesquisador e o sujeito, por no máximo 3h.

Provável local: Sala comercial no Centro da cidade.

- Modalidade 2- Presencial em domicílio

O pesquisador se disponibiliza em fazer a coleta em domicílio, seguindo todos os protocolos de segurança já mencionados.

- Modalidade 3- Remoto

A coleta será feita via Google Meet. O sujeito informante compartilhará a tela do computador, toda a tela será gravada, inclusive o áudio.

A escolha de modalidades distintas não afetará no resultado final, visto que o pesquisador precisa, basicamente, gravar a tela e o áudio do sujeito enquanto realiza a leitura monitorada. Em ambos os casos, é possível obter os dados.

Esta coleta de dados dependerá de aprovação prévia do sujeito informante, que pode desistir a qualquer momento.

APÊNDICE D – Termo de consentimento e esclarecido – Questionário**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ****CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES / INSTITUTO DE LETRAS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS.****Curso: Doutorado em Estudos de Língua / Especialidade: Linguística.****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: Letramento e leitura de gênero textual em meio digital: a compreensão da Hiperficção por Imigrantes digitais.

Professora orientadora: Prof. Dr^a. Cristina de Souza Vergnano-Junger.

Instituição/ Programa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em letras – Curso: Doutorado em Estudos de Língua.

Contatos: tesevivianelinguística@gmail.com / crisvj.uerj@gmail.com

Pesquisadora participante: Viviane da Silva Santos

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. É necessária uma leitura atenta do material que se segue e, em caso de dúvida, solicite esclarecimentos às responsáveis pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações solicitadas, assine ao final deste documento.

A você serão solicitadas respostas a um questionário misto elaborado pela pesquisadora. Tal questionário conterá perguntas objetivas sobre questões que perpassam sua interação e hábitos no meio digital, leitura e trabalho docente. Os dados fornecidos servirão para compor as informações de coleta necessárias a esta investigação e seleção para a próxima etapa de pesquisa.

Cabe ressaltar que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você concorde em participar, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente as pesquisadoras envolvidas no projeto terão acesso às informações contidas nos materiais para verificação dos

dados que serão analisados, ao longo da investigação.

Consentimento da participação do sujeito no fornecimento das informações via questionário de pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, estou de acordo com minha participação na pesquisa proposta como sujeito informante através das respostas ao questionário elaborado pela pesquisadora. Afirmo estar ciente de que os materiais fornecidos contribuirão como dados para a pesquisa supracitada. Estão claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Local e data _____

Assinatura do sujeito:

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – Leitura Monitorada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES / INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS.

Curso: Doutorado em Estudos de Língua / Especialidade: Linguística.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Letramento e leitura de gênero textual em meio digital: a compreensão da Hiperficcção por Imigrantes digitais.

Professora orientadora: Prof. Dr^a. Cristina de Souza Vergnano-Junger.

Instituição/ Programa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Letras - Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em letras – Curso: Doutorado em Estudos de Língua.

Contatos: tesevivianelinguistica@gmail.com / crisvj.uerj@gmail.com

Pesquisadora participante: Viviane da Silva Santos

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da segunda etapa de pesquisa. É necessária uma leitura atenta do material que se segue e, em caso de dúvida, solicite esclarecimentos às responsáveis pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações solicitadas, assine ao final deste documento.

A você será solicitado uma tarefa de acesso a um *link*, leitura e resposta a um protocolo de leitura monitorada. Este protocolo conterà perguntas sobre o seu processo de leitura antes, durante e depois de sua leitura. Os dados fornecidos servirão para compor as informações de coleta necessárias a esta investigação e seleção para a próxima etapa de pesquisa.

Cabe ressaltar que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você concorde em participar, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente as pesquisadoras envolvidas no projeto terão acesso às informações contidas nos materiais para verificação dos dados que serão analisados, ao longo da investigação.

Consentimento da participação do sujeito no fornecimento das informações via questionário de pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, estou de acordo com minha participação na pesquisa proposta como sujeito informante através da leitura monitorada e respostas ao protocolo de leitura monitorada elaborado pela pesquisadora. Afirmando estar ciente de que as respostas fornecidas contribuirão como dados para a pesquisa supracitada. Estão claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Local e data _____

Assinatura do sujeito:

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido - Entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES / INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS.

Curso: Doutorado em Estudos de Língua / Especialidade: Linguística.

Título da pesquisa: Letramento e leitura de gênero textual em meio digital: a compreensão da Hiperficção por Imigrantes digitais.

Professora orientadora: Prof. Dr^a. Cristina de Souza Vergnano-Junger.

Instituição/ Programa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Letras - Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em letras – Curso: Doutorado em Estudos de Língua.

Contatos: tesevivianelinguística@gmail.com / crisvj.uerj@gmail.com

Pesquisadora participante: Viviane da Silva Santos

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da terceira fase da pesquisa. É necessária uma leitura atenta do material que se segue e, em caso de dúvida, solicite esclarecimentos às responsáveis pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações solicitadas, assine ao final deste documento.

Você será entrevistado (a) sobre sua experiência durante a leitura monitorada e sua experiência com ensino e uso de tecnologia e meio digital. Suas respostas à entrevista que propomos neste estudo contribuirão amplamente como dados em nossa análise investigativa.

Cabe ressaltar que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você concorde em participar, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente as pesquisadoras envolvidas no projeto terão acesso às informações contidas nos materiais para verificação dos dados que serão analisados, ao longo da investigação.

Consentimento da participação do sujeito no fornecimento dos materiais anteriormente

citados:

Eu, _____, abaixo assinado, estou de acordo com minha participação na pesquisa proposta como sujeito informante e cedente de material de uso docente. Afirmo estar ciente de que as respostas dadas por mim na entrevista, assim como os materiais formulados, contribuirão como dados para a pesquisa supracitada. Estão claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Local e data _____

Assinatura do sujeito:

APÊNDICE G – Instrumento de geração de dados: perguntas/roteiro de entrevista semiestruturada

Prezado professor/a,

Estas perguntas/roteiro de entrevista fazem parte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, na área Estudos de Língua, especialidade Linguística, do Instituto de Letras da UERJ. A pesquisadora responsável é Viviane da Silva Santos sob a supervisão da doutora Cristina Vergnano, orientadora do estudo. Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre questões de leitura no ensino de I/LE mediado por aplicativos móveis.

Sua participação consistirá em fornecer respostas orais às perguntas que serão feitas pela pesquisadora em uma situação de entrevista. As perguntas/roteiro destinam-se a atender aos propósitos da segunda etapa da pesquisa. Reiteramos a garantia, já dada no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de que não há qualquer tipo de risco em sua participação na pesquisa, sendo assegurados o sigilo e o anonimato sobre sua identidade. Sua participação é de suma importância para a conclusão do estudo, por essa razão, solicitamos que, ao longo da entrevista, responda oralmente às questões de forma mais completa e fiel em relação à sua prática.

Desde já, agradecemos sua valiosa contribuição.

Viviane da Silva Santos

- 1) Qual foi a sua relação com o protocolo de leitura, ele te auxiliou ou atrapalhou no processo de leitura?
- 2) Comente como foi a sua experiência com o protocolo de leitura.
- 3) Houve familiaridade com relação ao gênero lido, ou gerou estranhamento e dificuldade? Comente sobre sua experiência.
- 4) Como os *links* contribuíram para a sua compreensão do texto?
- 5) Como as imagens contribuíram para a sua compreensão do texto?
- 6) Quais recursos utilizou para sanar as dificuldades durante a leitura?
- 7) Quais foram as estratégias utilizadas em sua leitura para a compreensão do gênero?
- 8) Como seu conhecimento acerca dos aparatos eletrônicos contribuiu, ou não, para a sua leitura?
- 9) Como o seu grau de conhecimento e uso da internet contribuiu, ou não, para a sua leitura?
- 10) Como o conhecimento do gênero ou de gêneros literários contribuíram, ou não, para a sua leitura?

- 11) Quais foram as dificuldades encontradas, com relação ao ambiente digital, para a leitura.
- 12) Quais elementos não teve acesso, mas poderiam te auxiliar na leitura do gênero?

APÊNDICE H – Transcrição das entrevistas semiestruturadas

G1B-33

Pesquisadora	Qual foi a sua relação com o protocolo de leitura, ele te auxiliou ou atrapalhou no processo de leitura?
G1B-33	Eu achei tranquilo lidar com o protocolo de leitura. Ele... na verdade não chegou a auxiliar e atrapalhar no processo de leitura porque eu acabei lendo e respondendo ele depois, eu achei melhor porque a fluidez da minha leitura seria melhor lendo naturalmente, né... e depois eu voltei e refleti sobre o... as questões que “tavam” postas lá pra serem respondidas.
Pesquisadora	Comente como foi a sua experiência com o protocolo de leitura.
G1B-33	Foi bem tranquilo lidar com o protocolo de leitura... não tive nenhuma dificuldade, foi só interessante por que é isso, ele dá luz à algumas questões que a gente mobiliza na leitura e que não necessariamente a gente pensa na hora que “tá” lendo.
Pesquisadora	Houve familiaridade com relação ao gênero lido, ou gerou estranhamento e dificuldade? Comente sobre sua experiência.
G1B-33	Como eu respondi lá no protocolo eu não conhecia hiperficação, então foi interessante conhecer porque bem diferente ler um texto literário que foi feito para ler online e ler a digitalização de um texto que originalmente seria impresso, né, então foi bem legal por que a navegação foi mais fácil, o acesso aos hiperlinks foi mais fácil, não dificultou o processo da leitura, então foi uma experiência boa, é, eu não tinha familiaridade, mas não me causou nenhum estranhamento, nenhuma dificuldade não e aqui na pergunta fala com relação ao gênero né, isso mesmo, resposta certa.
Pesquisadora	Como os links contribuíram para a sua compreensão do texto?
G1B-33	Sobre os links é, eu acho que daria para fazer a leitura sem acessá-los, mas...(participação especial – choro de criança ao fundo) mas eles são prescindíveis, mas em alguns casos eles traziam algumas informações interessantes, assim, acrescentavam valor ao texto então né... foi interessante acessá-los.
Pesquisadora	Como as imagens contribuíram para a sua compreensão do texto?
G1B-33	Sobre as imagens, os vídeos, as mídias em geral, elas contribuíram mais acho que para mergulhar no universo da narrativa, né... agregando um pouco mais de como posso dizer... de não informação... mas de imergir melhor na narrativa, ouvir uma música, ou vendo a imagem da fogueira.
Pesquisadora	Quais recursos utilizou para sanar as dificuldades durante a leitura?
G1B-33	Eu não tive nenhuma dificuldade durante a leitura não, então não cheguei a fazer uso de nenhuma estratégia nesse sentido.
Pesquisadora	Quais foram as estratégias utilizadas em sua leitura para a compreensão do gênero?
G1B-33	Geralmente quando eu leio texto online assim, eu tenho mania de não clicar em link ou clico em link e abre em janela diferente pra não perder e tal, ai eu tentei fazer isso quando “tava” lendo o texto, mas não era possível, e ai eu vi a forma com que o link abria era uma forma que não fazia você se perder, não é assim tipo internet que abre na mesma página, ou o texto sai da posição e você acaba se perdendo, demora mais para ler ou esquece exatamente onde “tava” lendo. Então essa é uma estratégia que a principio tentei empregar, de abrir os links em uma outra janela, só que não tinha como, né, mas depois eu acabei vendo que

	não atrapalhava, e comecei... continuei a fazer a leitura normal dos links que me interessava e funcionou bem, então a única coisa que eu fiz assim, é que em alguns casos, alguns momentos quando a leitura “tava” fluindo muito, eu não abria o link na hora que eu ficava curiosa pra saber o que vinha depois, e eu sabia que link que era algo complementar, então eu continuava lendo, e as vezes depois eu ficava “ah, o que será que tem naquele link”, ai eu voltava e lia entendeu... então essa não foi uma estratégia, é... de qualquer forma facilita a minha leitura, o meu esquema de leitura como eu funciona lento textos e em tela e textos digitais, mas como é um gênero especificamente feito para ser lido digitalmente, a experiencia acabou sendo outra e a estratégia que eu usei... que pensei em usar não daria para usar e ai eu ressignifiquei dessa forma e vi também que os links não atrapalhavam em nada, pelo contrário
Pesquisadora	Como seu conhecimento acerca dos aparatos eletrônicos contribuiu, ou não, para a sua leitura?
G1B-33	Eu acho que ajuda, facilita né, fico pensando assim... eu tenho intimidade com o computador, e com internet, então a navegação pelo texto foi super simples e intuitivo, e como qualquer outro texto que eu tenho navegado pela internet ou em relação a usar links, etc, é abrir vídeo, então, ter esse conhecimento, ainda que básico né, de como navegar na internet etc, ajuda muito a fazer a leitura que torna tudo bem mais fácil. Uma pessoa que não saiba nada de como navegar na internet, pode ter um pouco mais de dificuldade ainda que seja bastante intuitivo.
Pesquisadora	Como o seu grau de conhecimento e uso da internet contribuiu, ou não, para a sua leitura?
G1B-33	Eu acho que acabei respondendo um pouco da 9 na 8, mas é isso assim, o conhecimento de navegação na internet né, de como funcionam, de qual o esquema dos links e tal, já antecipa uma série de informações e a própria experiencia de leitura na internet também faz com que a gente cria umas estratégias e tal que algumas se concretizam, outras não, na leitura da hiperficcao que é um texto feito propriamente pra ser fruído de forma digital né, então sim, meu conhecimento prévio de navegação na internet ajudou por que olhei aquilo ali que não é uma novidade em termos de clicar num link, ir e voltar, etc, isso já era esperado por que eu conhecia, então foi mais conhecer o gênero em si, vê como ele se concretiza, e tudo isso facilitado tanto pelo domínio das ferramentas, computador e tal quanto também da navegação na internet.
Pesquisadora	Como o conhecimento do gênero ou de gêneros literários contribuíram, ou não, para a sua leitura?
G1B-33	Ah, o texto era muito simples, era uma narrativa bem simples, infanto-juvenil né, então eu não tive nenhuma dificuldade a ser sanada recorrendo ao meu conhecimento do gênero literário. Então assim, de uma forma básica, saber o que é um gênero literário, enfim, me ajuda mais na verdade a saber o que eu espero. Eu sei que vai ter um personagem, que vai ter um enredo, que vai ter um clímax que vai ter um personagem principal, personagens secundários e tal, mas isso veio que de forma inconsciente. Eu não precisei mobilizar estrategicamente de forma consciente o meu conhecimento em relação ao gênero literário pra melhorar a minha leitura.
Pesquisadora	Quais foram as dificuldades encontradas, com relação ao ambiente digital, para a leitura.

G1B-33	<p>As dificuldades que eu tenho de ler na tela é que, na verdade eu tenho uma dificuldade geral na leitura que eu me distraio muito facilmente lendo, mas a leitura digital em si ela me impede as vezes de ver aonde o texto termina. No caso desse texto da sua pesquisa, eu não tinha como saber a extensão do texto né, de quantas telas a mais eu teria, qual era o total de telas para meio que saber quanto tempo eu poderia dedicar, porque as vezes a gente acaba lendo com pressa achando que o texto é muito grande ou ler devagarzinho por que sabe que o texto é pequeno, e como eu preciso estar muito atenta, geralmente quando a coisa me exige atenção eu leio mais devagar, então eu tava lendo muito devagar, mas eu não sabia muito bem se o texto ia demorar muito para terminar e tal. Não é que isso tenha me dificultado. No inicio me deixou um pouco desconfortável não saber qual era a extensão do texto que é algo que não acontece quando eu leio um texto em papel né... um texto impresso, seja um livro, ou um artigo impresso, enfim, a gente sabe exatamente quantas folhas tem, então a gente tem ideia de onde começa e onde termina. E no caso desse da hiperficcão eu não tinha essa informação com relação a quando ele terminaria, né, que faria com que eu gerisse o tempo de forma diferente, caso eu soubesse isso, mas não me causou dificuldade nenhuma na leitura não. Só interferiu mesmo na minha gestão do tempo pra ler.</p>
Pesquisadora	<p>Quais foram as dificuldades encontradas, com relação ao ambiente digital, para a leitura.</p>
G1B-33	<p>Eu não tive nenhuma dificuldade na leitura do texto, então em relação a essa pergunta eu não vejo nada que pudesse ajudar a mais. Eu acho que tá bem, o texto tá bem estruturado né, não precisaria de mais nada para ajudar a leitura em si. No máximo se fosse o caso é pra, e eu nem sei até que ponto isso é bom ou ruim, mas pensando no meu modo de ler, é de repente colocar aquela coisa de página 1 de 10, página 2 de 10, tendeu, pra gente entender a fração do que tá sendo lido. Mas isso não dificultou a minha leitura, nem prejudicou a minha leitura não. É só um capricho. Seria um item a mais né, que é prescindível.</p>
Pesquisadora	
G1B-33	<p>Eu acho que na verdade o contexto da pandemia não chegou a influenciar a minha leitura não. Não mudou o contexto da minha leitura monitorada não, é porque seria feita presencialmente se a gente não tivesse na pandemia, mas eu estaria da mesma forma diante de um computador fazendo uma leitura e sendo observada, então o fato pra mim de ter feito nessas condições de isolamento em tempo de pandemia não me... não me afetou, não me fez nenhuma diferença. Elementos externos que acabam participando seria tipo celular vibrando e tirando atenção, esse tipo de coisa, mas já é algo que poderia ocorrer se fosse em tempos não pandêmicos. Então o fato de estamos vivendo a pandemia não influenciou na minha experiencia de leitura monitorada não.</p>

G1A+34

Pesquisadora	A primeira pergunta é justamente sobre isso. Qual foi a sua relação com esse protocolo de leitura? Se ele te auxiliou, ou se ele te atrapalhou naquele processo de leitura que você fez né? E aí eu peço para você comentar um pouquinho como foi a sua experiência com protocolo de leitura.
G1A+34	Ai, que nervosa.
Pesquisadora	Não, fica não, imagina.
G1A+34	É o protocolo que você fala é aquele tipo aquele guia?
Pesquisadora	Isso
G1A+34	No início, quando eu comecei a fazer, eu acho que também por causa da ansiedade de responder a pesquisa, no sentido de será que eu vou conseguir responder, será que eu vou conseguir dar conta, né. Eu não tinha noção da pesquisa, tava crua assim, né. Ai no início quando eu comecei a seguir, me deu um estranhamento, uma liberdade muito grande eu acho também, entendeu. Eu fiquei assim, eu lembro que eu fui na internet na internet, não? Acho que eu fui na internet sim, olhei, voltei, aí me marcou muito a questão de falava sobre a imagem né, que eu gostei muito das imagens, então fiquei tentando pegar várias coisinhas do texto, mas me causam um estranhamento inicial. Depois eu fui me sentindo confortável, e eu fui vendo que eu podia realmente fazer o que quisesse. Continuar, parar, e aí eu acho que talvez de acordo com a minha personalidade, não sei, pela curiosidade tá eu quis ir até o final. Tipo assim, vou ver até onde vai dar isso aqui. foi basicamente isso.
Pesquisadora	Você falou essa questão do estranhamento em relação ao gênero que você leu por exemplo, você acha que ele te gerou também um estranhamento, uma dificuldade ou não?
G1A+34	Não gênero textual não. Como eu sou de letras, a gente acaba se acostumando um pouquinho a ler coisas diferentes, vamos colocar assim, né. O tipo do gênero não me incomodou não. Foi mais o comando mesmo, e a liberdade. Liberdade assim, não tem uma indicação “siga por esse caminho, ou não” né.
Pesquisadora	Em relação por exemplo ainda sobre gênero, mas agora sobre os elementos que formavam esse gênero em relação aos links. Como para você contribuiu para sua compreensão leitora do texto? Como é que eles contribuíram para sua leitura naquele momento, né, em relação àquele gênero e aquele texto. Se eles contribuíram, que na verdade você pode achar que eles não contribuíram também.
G1A+34	Sim, contribuíram mais para poder me indicar no caso de acordo com o que eu quiser claro que os links eram limitados, né, mas contribuíram assim de me direcionar dentro das opções dele, entendeu? Por onde eu poder ir, ou não.
Pesquisadora	e as imagens como como foi essa relação com as imagens também? Da mesma forma que os links, e vou além, né. Os vídeos porque o gênero continha link, vídeo, imagem, como é que eles contribuíram para a leitura, para o entendimento do gênero, se você acha que eles contribuíram?

G1A+34	Então, a imagem era inicial, querendo ou não a gente usa que eles artifícios de inferência, né. O que que vai ser tratado aqui? Ao mesmo tempo algo veio estranho de novo, mas eu acho que a questão do palitinho. Eu não lembro agora se foi o palitinho, mas tipo assim, o tipo de estrutura da imagem, eu nem sei como falar que eu não entendo aquele de montagem, mas me deixou incomodada, entendeu, não é um desenho, mas também não era uma foto, então assim. Então aí eu fiquei fazendo inferência. Bom, vai falar de festa junina ou julina, assim. Aí fiquei. Depois que eu li eu voltei na imagem, que aquela imagem inicial me marcou muito porque eu voltei nela, eu falei assim “é, me abriu várias interpretações” só que não foi o que eu acho que no texto assim, entendeu, que eu achei no texto na minha opinião foi maior do que a imagem, entendeu? Ainda que eu gosto muito de imagem. Tem gente que passa direto, né, mas eu gosto de ver, olhar os detalhes, enfim.
Pesquisadora	Teve alguma dificuldade, você teve alguma dificuldade assim durante a leitura? Mas em relação a isso queria saber se você teve, e como é que você fez para sanar essa dificuldade, né, durante a sua leitura, quais foram as estratégias?
G1A+34	Bom, então, o início da Leitura que me causou um incômodo entendeu, eu não sabia se eu continuava, se eu ficar teimando, porque teve uma hora achei a história tinha acabado. Aí eu fui falei, “não deixa eu explorar esse aqui”, porque assim foi bom, e se tem hiperlink é pra clicar, ou não, né? Mas se ter hiperlink é uma opção, e eu fiquei tentando explorar entendeu? Mas pra sanar a dificuldade foi mais tentando. Cliquei, “poxa, vou continuar”, ou não, já sei essa parte não quero mais. Fui excluindo mesmo, entendeu?
Pesquisadora	Essas foram também suas estratégias para leitura em si ou você traçou também outras estratégias?
G1A+34	Eu acho que tracei outra no sentido de tentar associar a compreensão do texto com a nossa realidade, né. Então assim, no sentido de que é uma festa junina, uma caipira, vamos falar assim, entender que o que é uma festa caipira para gente, e qual a importância disso no momento que você não pode quem tá junto, né. Então assim, é a questão da comida também. Então ela mexe, né. Mesmo não sendo católica, a gente brinca de festa caipira na escola e tal, então eu acho que eu provavelmente tracei estratégias, até sem perceber talvez, associando com a minha vida. E eu achei o texto para interessante, porque eu comecei a me imaginar naquela situação. Me deu pena do, esqueci o nome dele. do Senhorzinho, e sabe “meu Deus tá sozinho” e tipo a câmera que aproxima as pessoas, mas querendo ou não é a gente tá distante, né. Do toque, do afeto, enfim. Mas eu acho que eu acabei associando e me colocando no lugar, tipo assim, na leitura, né. Até onde você para vai entender até onde aquela história iria, entendeu, ficou mexendo comigo nesse sentido também.
Pesquisadora	Você acha que o seu conhecimento, e como seu conhecimento em relação aos aparatos eletrônicos em relação ao computador ou ao celular, se ele contribuiu não para sua leitura?
G1A+34	Sim, totalmente. O que se não fosse talvez, eu tivesse ficado na primeira página só. Ele mesmo assim bem limitado, só a imagem entendeu. Então o conhecimento, ainda que eu não seja boa nisso, mais que eu não gosto muito de tecnologia. Eu vou ser necessário. Eu gosto um pouco sim, mas eu não gosto muito, eu não sou aficionada, mas com certeza o conhecimento ajuda sim. Até de leitura virtual também entendeu. Eu leio blogs, sites. Livro não

	conta porque o livro ele já segue o padrão de um livro impresso. Normalmente o livro segue o padrão de um livro impresso. Mas como leio site, blog essas coisas assim, então já dá uma pista de mais ou menos como esse tipo de leitura virtual, entendeu?
Pesquisadora	O que eu ia te perguntar é justamente em relação a isso. Como é que é o seu conhecimento de internet e de navegação, né, de uso da internet, navegação no meio digital, ele contribuiu também para sua leitura?
G1A+34	Contribuiu. Eu não leio tanto principalmente por conta da vista, de coisas. Principalmente agora que a gente trabalhando numa exposição maior aos aparelhos, então assim hoje eu evito bastante, mas antes quando não era obrigado a ficar tanto tempo exposta. E contribuiu sim, que tipo, normalmente as notícias e as reportagens tem hiperlinks, né, te joga para outra coisa se você quiser ir. E às vezes a gente vai, vai, vai e até esquece aonde tava. Parece uma conversa. Você vai embora. Aí contribuiu na prática de leitura na internet.
Pesquisadora	Quais foram para você as dificuldades encontradas com relação a esse ambiente digital, né, no momento da sua leitura. Você teve alguma dificuldade com relação ao ambiente digital mesmo, a página, aonde o texto estava nesse ambiente digital, na navegação em sim.
G1A+34	As dificuldades. Eu nem me lembro se na parte lateral. Assim a questão no fundo no escuro, né, ajudou muito. A questão dos links embaixo também. Dificuldade, e eu acho que não. Eu só acho foi um jeito muito diferente do que eu tava esperando, entendeu. Fiquei meio “para onde é que eu vou”, mas eu acho que não tive não.
Pesquisadora	A outra pergunta que eu vou te fazer é justamente com relações de gênero, né? O seu conhecimento de gênero, você falou que não conhecia tão desse gênero, mas seu conhecimento de gênero ou de gêneros literários como um todo, eles contribuíram para essa sua leitura, e como é que foi?
G1A+34	Sim, é só tô com medo de dar a resposta agora fala alguma coisa errada, mas por exemplo parece um conto, e aí parou. Vai continuar ou não? Tipo, tá faltando alguma coisa. E aí seguindo os links, né, continua. Quando eu quiser eu posso parar ali, mas eu não queria. Então foi. Acho que com relação à gênero, com certeza. Talvez se não tivesse o conhecimento e professor também, né, a gente não conseguisse entender a dinâmica da proposta, entendeu, iria parar ali, tipo, já entendi, e é só isso aqui e pronto.
Pesquisadora	Se você fosse, você se imaginou trabalhando, ou imagina trabalhar com esse gênero que você leu, e como é que você acha, acredita que poderia trabalhar esse gênero na sua disciplina por exemplo?
G1A+34	Sim, e seria desafiador também, mas eu acho que talvez dividiria, que é uma coisa que todo mundo faz também, mas eu acho que eu colocaria para trabalhar com imagem primeiro, aquela coisa de trabalhar inferência com os alunos, porque expondo para adolescente, trazer muita coisa muita informação mesmo tempo não é legal, assim não acho, né. Eu acho que eles se perdem, e enfim, eu acho que o principal da proposta acaba se perdendo. Mas eu acho que eu dividiria, talvez eu trabalhasse por partes, no caso imagético primeiro, depois do textual, eu não sei “Viviane”, te que preparar

	para elaborar assim, como eu poderia trabalhar, e é legal, e tipo assim , também pudesse trabalhar mais horas com os alunos online, daria para fazer legal e dividindo em varia aulas na verdade, entendeu? Eu acho que é isso.
Pesquisadora	Teve algum elemento que você não teve assim, que você não teve acesso naquele momento e que você acha que poderia ter auxiliado na leitura daquele gênero?
G1A+34	Eu acho que eu não cliquei em alguns vídeos, eu não tô lembrando, entendeu? Talvez se eu tivesse clicado, eu não me lembro agora, mas eu acho que eu não cliquei nos vídeos eu nem sei se eu vi.
Pesquisadora	A hiperficção tinha um vídeo que mostrava uma música do Mastruz com Leite, ela tinha um vídeo que mostrava um balão voando, porque o nome é vai vai balão, né. Tinha esses vídeos lá. Eu não sei se você viu a música, mas a do balão voando acho que com certeza você viu.
G1A+34	Aham, eu vi sim. Aí, esqueci a pergunta.
Pesquisadora	Eu perguntei se teve algum elemento que você não teve acesso, mas que você acha que poderia te auxiliar na leitura desse gênero, assim, mas pode ser qualquer elemento tanto dentro do texto na leitura no ambiente digital, como fora por exemplo, e fora do ambiente digital?
G1A+34	Eu não, acho que esse vídeo do balão não. Eu tenho que ver na gravação mesmo para recuperar na memória. Eu não lembro. Mas ajudaria, eu não sei te responder.
Pesquisadora	Mas assim, você também pode achar que não teve nenhum elemento a você, externo de fora que te ajudaria. Não tem problema nenhum em não achar. Pode ter gente que ache que de repente a assim, vou dar um exemplo: a pessoa pode achar que de repente tentaria imprimir o texto, que ajudaria a ler porque prefere ler o texto impresso. Mas será que seria possível imprimir um texto tantos links e vídeos? Talvez não. Mas ainda assim vai de cada um, né, da leitura de cada um, da forma que cada um percebe o gênero, né.
G1A+34	O que tem acontecido hoje em dia, que assim, eu não sei também se é importante isso que eu vou falar, mas é a questão dos áudios, né. Do áudio livro, podcast, então hoje a gente tem a leitura que para mim nunca vai se perder, né. Mas assim, o auditivo ele tá muito forte. Talvez se houvesse ele. um podcast contando fazendo toda a entonação, a encenação da situação, talvez para o adolescente poderia interessar de alguma maneira um pouco mais, entendeu?
Pesquisadora	Entendi, entendi. Você acha que esse contexto de que a gente tá agora, né, de pandemia de isolamento social, ele afetou a sua leitura daquele texto de alguma forma, ou não você acha que não afetou? Que a leitura foi feita da mesma maneira que se você não tivesse, né?
G1A+34	Perdão. Parou na pandemia e eu não entendi.
Pesquisadora	Tá bom, vou voltar. Se você acha que esse contexto que a gente tá vivendo de pandemia, de isolamento, se ele te afetou durante a leitura do texto de alguma forma, né, e se você acha que lia o texto de uma forma diferente se não

	estivesse nesse contexto.
G1A+34	Sim, sim. Foi a primeira pergunta. E sim porque eu fui assim, aberta qualquer tema, qualquer assunto. E aí quando chegou na parte nele me gerou uma angústia, que eu acho que era um pouco do sentimento que a maioria das pessoas que têm sentido, inclusive eu nesse momento que a gente tá. É uma mistura de sensações e sentimentos né. Mas angústia. Principalmente com causa do pela solidão. Então me afetou sim tá vivendo isso, outra coisa que me afetou foi o fato de parece que por ter lido algo relacionado ao momento que a gente tá passando, parece que trouxe também aquilo entendeu, não me distraiu. Me deixou assim, no espaço tempo que a gente tá vivendo, né. E a segunda, com certeza talvez, provavelmente eu não conseguiria me colocar tanto na pele dele e dessa situação, se eu não tivesse aqui passando por isso. Esses três segundos que lembro, que vamos lendo rápido, então eu acho que tem essa palavrinha nova da modernidade, né, teria uma empatia muito menor pela situação do texto no caso.
Pesquisadora	É isso. Acabamos. Te agradeço.

G1B-35

Pesquisadora	Qual foi a sua relação com o protocolo de leitura, ele te auxiliou ou atrapalhou no processo de leitura?
G1B-35	O protocolo me auxiliou no processo de leitura, porque de certa forma ele me direcionou né... previamente sobre os pontos que eu deveria prestar atenção em relação ao meu processo, em relação a mim mesma né... em relação aquilo que eu precisaria responder depois, então o protocolo ele me auxiliou é... em certa medida ele me orientou.
Pesquisadora	Comente como foi a sua experiência com o protocolo de leitura.
G1B-35	Foi uma boa experiência nesse sentido, nesse sentido né...como eu tinha comentado na número 1, o protocolo acabou me orientando, então, eu considero que a experiência foi boa.
Pesquisadora	Houve familiaridade com relação ao gênero lido, ou gerou estranhamento e dificuldade? Comente sobre sua experiência.
G1B-35	Bom, eu considero que houve familiaridade porque eu já tenho costume de ler contos, eu entendi que era um conto, só que ali no meio digital, então houve familiaridade por essa circunstância. O meu estranhamento na verdade foi em relação ao, o que não é uma coisa ruim, sabe, foi por nunca ter lidado com esse gênero na internet antes, né... então o meu estranhamento foi com relação aos links que explicavam o conceito de determinadas palavras, ou que desdobravam a história, mas que ao mesmo tempo não eram fundamentais para leitura da história. Isso me gerou estranhamento, mas não estranhamento negativo, e sim estranhamento de que nunca tinha visto antes coisa semelhante, que dizer, a gente até vê, links que explicam melhor quando como a gente faz uma pesquisa no Wikipédia, normalmente a gente observa alguns links que nos levam a aprofundar outras coisas, mas eu nunca tinha passado por situação semelhante em gênero literário, lendo um conto de internet, um hipertexto de internet assim no formato de texto literário, então o estranhamento foi mais nesse sentido, em relação ao gênero né, não a existência de links, mas foi algo interessante.
Pesquisadora	Como os links contribuíram para a sua compreensão do texto?
G1B-35	Eu acabei comentando um pouco sobre isso na questão número 3, eu acredito

	que os links contribuíram bastante no sentido de aprofundar a história, de desdobrar a história. A gente tinha ali algumas situações, algumas informações não existentes no texto, que não impediam a compreensão do texto, mas que ao mesmo tempo enriqueciam o texto, então eu acredito que a presença dos links foi enriquecedora pra leitura desse texto literário e enriquecedora pra compreensão desse texto e da história em sim.
Pesquisadora	Como as imagens contribuíram para a sua compreensão do texto?
G1B-35	Bom, essas mídias, em relação às imagens e vídeos... em relação às imagens de alguma forma elas me adiantavam é... geravam em mim uma expectativa sobre o que eu leria, sobre aquilo que viria na história, sabe, então quando eu vi a imagem por exemplo do balão e outras imagens já, eu fiquei já adiantando hipóteses de leitura... essas imagens, os vídeos, eu acredito que eles tenha contribuído bastante nesse sentido de gerar hipóteses de leitura, e ao mesmo tempo confirmar muitas das hipóteses criadas, mas nesse sentido que eles contribuíram. Eu gostei bastante porque ilustravam também a história e tornavam o texto, parece que fica mais interativo. Eu gostei bastante.
Pesquisadora	Quais recursos utilizou para sanar as dificuldades durante a leitura?
G1B-35	Algumas dificuldades surgidas durante a leitura foram sanadas pelo próprio texto a partir dos links, e aquelas que não foram, como eu estava no computador, recorri a internet, recorri ao Google pra sanar as minhas dúvidas, pra aprofundar alguma coisa que... algum conhecimento necessário, né, pra compreensão do texto como um todo. E eu me lembro muito que em algum momento se cita... eu já esqueci um pouco da história... mas em algum momento se cita uma história relacionada aos patos, alguma história em quadrinhos, ou algum personagem que era pato e tal e eu me lembro perfeitamente que eu recorri a pesquisa no Google pra contextualizar mais a respeito daquele conhecimento e poder seguir com a leitura.
Pesquisadora	Quais foram as estratégias utilizadas em sua leitura para a compreensão do gênero?
G1B-35	Eu segui as orientações pra compreender melhor o gênero, eu li todas as orientações indicadas, além disso, eu recorri a conhecimentos prévios né... aos meus conhecimentos como pessoa que navega na internet então como que funciona os gêneros na internet, então esse conhecimento prévio a respeito de outros gêneros da internet contribuíram para que eu entendesse melhor esse, e além disso, o meu conhecimento de textos literários, mesmo os que não são produzidos na internet. Então eu fui conjugando todos esses conhecimentos, e essas orientações prévias pra poder compreender esse gênero até então não tão familiar pra mim né, por que eu costumo fazer leitura de texto literários na internet. Eu ainda prefiro os livros físicos, as leituras de texto físicos, enfim.
Pesquisadora	Como seu conhecimento acerca dos aparatos eletrônicos contribuiu, ou não, para a sua leitura?
G1B-35	Considero que contribuiu muito né... os meus conhecimentos anteriores como eu já tinha comentado na questão anterior, né... os meus conhecimentos anteriores acerca dos gêneros eletrônicos, dos gêneros de internet, acerca da existência de links, a questão da imagem né, que é muito presente nos gêneros de internet, enfim. Tudo isso contribuiu bastante pra que eu pudesse navegar naquele texto, sabendo que poderia clicar em links, não passando direto por eles, enfim, isso eu fiz não somente por conta das orientações, mas porque eu já sei como que os gêneros de internet funcionam.
Pesquisadora	Como o seu grau de conhecimento e uso da internet contribuiu, ou não, para a sua leitura?
G1B-35	Eu acredito que contribuiu muitíssimo, se eu não tivesse o mínimo de conhecimento de internet, eu teria dificuldade em coisas aparentemente simples, como por exemplo passar para a página posterior. É muito fácil, é

	<p>muito obvio a gente passar uma pagina num livro físico, mas se uma pessoa não tem conhecimento acerca de ferramentas na internet né... até essas coisas que parecem simples, só são simples na verdade porque a gente tem o costume de estar na internet. E aí quando eu penso por exemplo na minha mãe, se ela fosse ler esse texto, ela tem pouquíssima familiaridade com internet, então ela teria dificuldade nesses níveis, de passar para a pagina posterior, de passar o texto pra cima, de clicar nos links. São dificuldades que eu não tive. Isso se deve ao fato de eu conhecer, de eu ter conhecimentos acerca da internet.</p>
Pesquisadora	<p>Como o conhecimento do gênero ou de gêneros literários contribuíram, ou não, para a sua leitura?</p>
G1B-35	<p>Bom, meu conhecimento de gêneros literários contribuiu, é, contribuiu muitíssimo pra, é... Direcionar o meu comportamento em relação aquele texto que estava diante de mim. e então, eu entendi, né, como eu percebi que era um texto, é, literário, um texto ficcional, a minha postura já se torna diferente, a minha postura passa a ser a postura de alguém que entende que... que.... quqtalvez possa encontrar ali algumas metáforas, né, que talvez as palavras não estejam no seu sentido literal, que talvez gere algumas compreensões, né, que eu possa retirar dali algumas compreensões, algumas análises, algumas interpretações, né para além... Algumas interpretações nas entrelinhas, né, ou seja, faz com que eu não me comporte diante daquele texto como se ele fosse algo pragmático, né, mas como... Como um texto que... Que tem possibilidades de leitura, de interpretação e de análise diversa, diferente de um texto não literário</p>
Pesquisadora	<p>Quais foram as dificuldades encontradas, com relação ao ambiente digital, para a leitura?</p>
G1B-35	<p>As dificuldades encontradas com relação ao ambiente digital... Na verdade, eu não sei se se trata de dificuldade ou preferência, ao mesmo tempo eu não sei como eu conseguiria explicar a minha preferência pelos livros digitais, se aparentemente não existe dificuldade nos gêneros observados, lidos na internet, né? É... muito pelo contrário, teria até mais recurso de pesquisa, né, e mais rápido, quando eu abro uma outra aba para para entender melhor alguma palavra ou alguma conceito, alguma ideia. Maiss assim, aparentemente, eu não tive dificuldade, não. Eu só acho que o meio digital sempre me deixa mais cansada. Eu tenho impressão de que o meio digital, ele tá muito vinculado no meu dia a dia ao trabalho, sabe? Eu elaboro as minhas aulas usando a internet, no computador, eu faço muitas coisas de trabalho na internet, no computador. E aí, ler um texto literário, que para mim seria algo, assim, mas associado, não ao trabalho, mas a distração, sabe? Ao.... Ao... Como é que eu possp dizer, assim, ao deleite, né? Fazer isso, também, no mesmo espaço no mesmo lugar onde eu trabalho, me parece algo... Não, não é algo que eu goste, entendeu? Então, é... se bem que... Enfim, não sei se eu me faço entender, mas eu acho que, talvez, a minha preferência, em relação ao livro físico, se deve ao fato de coisas assim, sabe? A vincular o computador ao trabalho e a leitura dos textos literários, que normalmente eu faço, né, não ao trabalho, mas o de leite. E aí eu me coloco numa outra posição, assim, sabe? Inclusive física, entendeu? Quando eu vou ler um texto literário, eu sento na minha poltrona, eu estico as pernas, eu eu relaxo... E aí fazer uma leitura de um texto literário, que é na mesma postura que eu trabalho, sentada numa cadeira de frente o computador, né? E fazer essa leitura no mesmo aparelho onde eu trabalho é muito estranho para mim, sinceramente, eu não gosto não, não gosto, é isso, não gosto.</p>
Pesquisadora	<p>Quais elementos não teve acesso, mas poderiam te auxiliar na leitura do</p>

	gênero?
G1B-35	Eu não me recordo de nenhum, acho que todos os recursos estavam ali, ao meu dispor. Ah, mentira! Lembrei aqui! É...eu gosto muito de sublinhar o texto, de fazer anotações no texto, e isso, esse é um recurso que eu não tenho acesso, quando eu tô lendo, fazendo alguma leitura no meio virtual. Quando eu leio qualquer texto, tu qualquer texto, seja ele não literário ou literário, no meio físico. Eu sempre faço anotações. Eu sempre soblinho, eu sempre destaco, eu sempre escrevo algum comentário pessoal e, ao lado, né, de algum parágrafo, enfim. E isso eu não tenho, esse recurso eu não tenho no gênero digital. Então, faz muita diferença para mim.
Pesquisadora	Como o contexto de pandemia e isolamento social influenciou em sua leitura monitorada?
G1B-35	Eu acho que influenciou no sentido de que, é... Como eu estava fazendo, como eu estava comentando a questão 11, né? Em relação ao computador ser o meu espaço de trabalho e o objeto de trabalho, enfim, eu acho que eu estou muito tempo expostas, nos últimos dias, no contexto da pandemia, eu estou muito tempo, muito mais do que antes, exposta ao computador, fazendo as coisas pelo computador. E isso tem gerado um certo estresse, um certo cansaço, né? e então, eu acho que, talvez, essa saturação tenha, sim, influenciado na minha leitura monitorada, mas nada que, assim... E é só uma impressão, sabe? É só alguma uma hipótese em relação a mim mesma, né? Fazendo agora um uma autoavaliação. Eu acho que talvez influenciou nesse sentido, né? De ser, é..de ser algo que até tenha impactado, também, na minha resposta da número 11, né? Meu sentimento em relação à questão anterior é isso.

G1A+35

Pesquisadora	A primeira pergunta que eu vou fazer, ela é muito relacionada aquele protocolo de leitura que você acompanhou, você inclusive foi um dos que mais acompanhou, então é muito mais para você falar sobre a sua experiência, como protocolo de leitura auxiliou no processo de leitura na experiência?
G1A+35	Tá, eu tenho que lembrar, agora. Vou atrás do e-mail.
Pesquisadora	É, você dar uma olhada, inclusive, né, no seu protocolo. Eu tenho aqui, se você quiser ver.
G1A+35	<p>Algumas questões, que agora não lembro quais foram, eu não sabia exatamente o que era para responder. E, como um todo, o protocolo, ele me ajuda em guiar a leitura, e mais do que a leitura, né, ele me ajuda a guiar a minha interpretação, experiência, em si, da leitura, o que é que eu vou tirar dela. Então, isso é uma coisa. Outra coisa, é que, alguma questão aqui, que eu já não sei mais qual foi, uma e outra, acho que foi na parte das tabelas, né? Eu achei que tinha coisas parecidas, é, aí não sei se eu que interpretei errado, ou... Errado, assim, entre aspas, ou não ficou muito claro mesmo, no próprio protocolo o que era pra responder. Deixa eu ver aqui quais foram as partes.</p> <p>Que dificuldade, com relação a navegação, que dificuldades encontrou... Parece que essa pergunta já existia antes, eu já tinha respondido antes. Dificuldades na compreensão do assunto, aí depois mais para o final tem, dificuldades de não sei o que... Então ficou meio repetido, mas como um todo o guia, o protocolo, ele mais me guiou do que me atrapalhou. Algumas</p>

	coisas só ficaram reforçadas, mesmo, nessas repetições. Ficou reforçado, no que eu tinha dificuldades, enfim... Deixa eu ver... Achei um pouco longo, né, isso, sim, ficou um pouco cansativo. Cinco páginas (inaudível), são dois trabalhos, você lê e responde, no meu caso eu fui tentando fazer as duas coisas ao mesmo tempo...
Pesquisadora	Travou um pouquinho... travou bastante, na verdade... Voltou, mas voltou com seu microfone fechado. Aí você estava falando das duas coisas ao mesmo tempo...
G1A+35	Isso (risos). É, então, mentira, eu li primeiro o texto e depois eu fui responder. E aí eu ia retomando com mais atenção, né, nessas partes que eram pedidas no protocolo. Porque minha cabeça funciona assim, né, meu método de leitura, primeiro tenho que ler ele todo, tomar pé do assunto no geral, principalmente se tiver em outra língua, né, que não foi o caso do texto que você pegou, no fim das contas, para a pesquisa. Mas, mesmo em português, eu leio o texto todo e depois eu vou relendo os trechos que realmente são necessários para o guia. E aí, sim, aí nesse sentido o guia ajudou, porque eu fui prestando atenção, né? Que primeiro você faz uma leitura sem prestar atenção, você não sabe nem do que se trata, e depois você vai prestando atenção de que na primeira leitura passaram despercebido, né, por você. É... imagens, por exemplo, principalmente, né? Acho que imagem é uma coisa que chama a atenção, no caso da leitura, porque... Eu lembro até que, antes de entrar para faculdade, eu não tinha essa percepção, né, para a faculdade de Letras. Eu não tinha essa percepção de que uma imagem pode ser lida, né? Poder ser interpretada, por mais que eu já tenha tido aula na escola, com charge, com quadrinhos, é pintura mesmo, arte, via imagens nos livros didáticos, mas mesmo assim eu não me atinha para isso, né, de que uma figura pode ser lida e interpretada. E foi só na faculdade, inclusive, de espanhol, no curso de espanhol, especificamente, que me despertou isso. Então me chamou a atenção por isso. Eu primeiro li o texto e depois eu fui prestando atenção nas imagens, né. Que elas não estavam ali por acaso, não estavam meramente.
Pesquisadora	Sim, eu tinha separado duas perguntas que tem exatamente a ver com isso, e aí eu vou fazer essas perguntas mais para você complementar o que você já está falando. Eu tinha até algumas perguntas antes, mas se eu não fizer antes e deixar para depois, vai parecer que eu estou te perguntando a mesma coisa. Uma delas é, quais foram, né, as estratégias de leitura que você traçou, e aí você já falou, que você meio que já tem um método, né, que você traça para a leitura, mas se você traçou outras, também, estratégias de leitura para ler aquele gênero específico, que é uma hiperficção totalmente exploratória, com links e imagens. E a outra pergunta é como é que essas imagens e mídias, né, os vídeos e sons que tem ali, elas contribuíram para o seu entendimento, para a sua leitura, em relação... O entendimento do texto.
G1A+35	É... essa parte ainda da estratégia, né, na primeira pergunta, é muito interessante, porque quando eu tô num texto virtual né, que a maioria tem link dentro dele, ele vai abrindo várias abas, aí é minha personalidade, eu sou uma pessoa dispersiva, por natureza. Então, eu me disperso fácil com um texto virtual que é cheio de link. Eu não me aguento, eu também sou ansiosa, eu não me aguento: ah vou ver depois esse link, e vou continuar... Eu não continuo, eu tendo, né, a minha tendência é não continuar a leitura do texto original, base, e ir abrindo os links conforme eu for lendo. Depois eu tenho que ir relendo, eu não terminei ainda de reler, e eu tenho que reler, o que eu já li, a parte que eu já li, para a minha cabeça continuar funcionando naquele texto base. E as vezes isso me dá, também, uma certa agonia, mas aí é coisa minha, não do autor, nada disso, é eu que tenho que aprender a lidar com isso, né? Que eu sinto falta, talvez porque a gente vem, né, de uma

	<p>geração que não tinha tanto texto assim na nossa época de criança, de escola. Não era tão informatizado ainda, então a gente ainda tinha muita coisa impressa e eu sinto falta do impresso, justamente porque me dispersa muito menos do que o virtual. Mesmo quando o texto virtual é limpo de links, eu sinto a necessidade, pela facilidade de acessar rapidamente o vocabulário, eu automaticamente vou abrindo abas de imagem, ou de dicionário, para entender “perfeitamente” aquela criança que a gente tem, né, de entender, letra por letra, de entender palavra por palavra do texto. E quando é o texto impresso, não. Eu tenho ainda o trabalho de pegar um dicionário, então muitas vezes eu não pego, eu tento entender no contexto mesmo. E isso me dá muita angústia, né, porque eu demoro mais a ler quando é digital, do que quando é impresso</p> <p>É... por outro lado, hoje, também, eu já pego um texto impresso, um livro, às vezes, até, e eu fico assim: - Caramba, podia clicar no livro... A gente acaba ficando com vícios, né. Eu queria clicar nessa palavra do texto, ou do livro abeto, impresso, e não posso. Ou entendo aqui e agora, ou eu pego o celular, pego um dicionário, para entender. Então é isso, tem essa da estratégia, também. Qual foi a outra pergunta que você fez?</p>
Pesquisadora	Em relação as imagens, né, mas aí você já pode até, também, responder mais uma. Porque, aí, eu havia programado duas perguntas, na verdade, né? Uma em relação as imagens, como é que essas imagens contribuíram para a sua leitura, mas eu também me questiono como é que esses links que você citou, eles contribuem e contribuíram, naquele momento para o entendimento, né, para a sua leitura, e o entendimento do texto?
G1A+35	Você tem o link do texto de novo para eu lembrar, com mais facilidade do que eu aqui agora.
Pesquisadora	Tá, vou te mandar.
G1A+35	Que eu não tô lembrada, exatamente do texto...
Pesquisadora	Só um momentinho... É o Vai vai, balão, é um texto sobre festa junina.
G1A+35	Isso.
Pesquisadora	Eu vou achar, deixa só eu encontrar aqui o link.
G1A+35	Mas eu lembro que, agora que você falou de festa junina, tinha um vídeo, né, de como preparar a festa junina em casa, alguma coisa assim. Festa junina na pandemia, festa junina <i>homeoffice</i> .
Pesquisadora	Ele é um texto que tem links que explicam as palavras, tem link que segue para algum outro cenário, alguma outra cena. Tem vídeo, né, tem vídeo com música de festa junina, tem vídeo da fogueira, ele tem vários recursos, tem imagem, tem emoji, na simulação da conversa entre os personagens, que era uma conversa no celular, então ele tem muitos né, muitas imagens, ele tem de um tudo. E a pergunta era bem nesse sentido, mesmo, como é que essas imagens e esses links, naquele momento, te auxiliaram na leitura, se você achou que eles te ajudam a entender e compreender melhor o gênero, ou não, se ele pode te atrapalhar, ou de repente te dispersar, muito.
G1A+35	É, eles ajudaram, porque deram essa.. As vezes eu too imaginando uma coisa e não é exatamente aquilo, né, só pela descrição por palavras, aliás, em palavras. Mas quando eu clico no link e vejo a imagem, já vem uma imagem mais (inaudível), mais próxima do que, da q, sobre o que o autor quis dizer. Porém, eu achei também, muito link, que também me dispersou.
Pesquisadora	Então a quantidade de links também te dispersou e te causou uma certa estranheza, né.
G1A+35	Sim, eu acho que algumas imagens... como a primeira, né? A primeira tem um computador, né. A primeira página do texto já tem um computador ali com a fogueira, né, dentro, na tela, né? Eu acho que algumas imagens poderiam ter vindo assim, entremeadas, né, no texto. Claro, ia ficar um

	negócio também, ia rolar mais..., mas eu, no meu conforto, no meu jeito também de ser, eu ainda prefiro ficar rolando a tela do que abrir várias abas.
Pesquisadora	O seu conhecimento sobre o gênero, porque se trata de uma hiperficção, não é todo mundo que tem contato, ou que conhece o gênero, né, que tem essa familiaridade, mas a sua relação com o gênero específico te auxiliou, ou não, se dificultou? E além disso, o seu conhecimento de gênero literário, como um todo, te facilitou a compreensão desse gênero específico, que é do meio digital?
G1A+35	Então, sim, sim para as duas. Sim, que o fato de eu já conhecer o assunto, já ter familiaridade com o assunto, me ajudou bastante a compreender o texto. E sim, também, que o fato de eu conhecer, também, ter algum conhecimento do texto literário, também me ajudou, também facilitou, para a organização da leitura, eu já conhecendo a organização de um texto literário, isso com certeza, sem sombra de dúvidas, isso influenciou, ajudou, né, influenciou positivamente minha leitura. É.. porque eu fiquei, também, um pouco perdida, que ele (inaudível) também, né, que eu tô vendo agora a tela, tem os links em coluna e ele não tem números, né, não tem números, não tem página, então você clica no link, você já pode até voltar para uma outra parte do texto. O texto... ele por si só, ele não te diz qual é a ordem da leitura, ele não tem um, sei lá, não sei explicar, uma forma de organização autoexplicativa, né, é essa a palavra. Que você mesma sabe como é que vai ler, você pode ler de várias formas, o texto assim (inaudível) os trechos. E isso, justamente, por ser um texto literário, eu acho que fiz a leitura na ordem certa. (risos)
Pesquisadora	Você acha que tem uma ordem para a leitura do texto porque você está acostumada com a leitura de textos literários, tal qual a gente já conhece, né?
G1A+35	Sim, exatamente, pois é, eu ainda me fiz essa pergunta. Será que... Mas isso claro, no início eu achei que tivesse realmente, eu tinha certeza absoluta de que tinha uma ordem, mas conforme eu fui lendo e abrindo várias abas, eu comecei a duvidar: - será que esse texto a gente tem que ler realmente dessa forma que eu tô lendo, ou pode ler com outra organização- não sei. Mas eu acho que tinha uma ordem. (risos)
Pesquisadora	É, se trata de uma hiperficção exploratória, né. E quando ela é exploratória, essa coisa da ordem, ela gera realmente um estranhamento porque a gente não está acostumado a ser tão livre nas leituras, né? Então, quando a gente se vê livre, para, inclusive, parar onde a gente quiser, talvez é o que gere o fator estranhamento, aí. Ainda que não seja tão livre, assim, porque o link que está ali foi o autor que escolheu, de acordo com as propostas dele, então, isso já não é tão liberdade, afinal de contas, a gente clica no link que ele quer.
G1A+35	
Pesquisadora	Você sentiu, assim, que quando surgiram, na verdade, quando surgiu, se surgiu, né, imagino que sim, algum tipo de dificuldade, ou, essas indagações, que você faz, como é que você fez para poder driblar isso, né, essas dificuldades? Ah, outra coisa, que você pode pensar, também, em relação a isso, o meio, o ambiente digital, né, onde se encontrava o texto, né, o gênero, ele te gerou algum incômodo, ou alguma dificuldade de leitura, também ou não? Ou foi, você não sentiu nenhuma dificuldade pelo meio.
G1A+35	Não, acho que pelo ambiente virtual, não, porque, realmente, eu acho que a gente, a gente já tá muito atualizado, né, muito habituado a essa nova era, quer dizer, que já nem é mais tão nova assim, essa era digital né. Então, não, pelo ambiente, não. Eu não senti desconforto, mas sim, com relação a ordem do texto. Como eu driblei essa dificuldade... não sei que nome dar. A primeira tela te diz, supostamente a primeira tela, que é da... Eu tô considerando a primeira tela o computador com a fogueira, ele diz: “aqui

	<p>começa a nossa história”. Isso, também, já me fez criar a hipótese, na verdade era uma certeza, tanto que eu comecei a ler, não era uma hipótese, era uma certeza, de que o texto tinha uma ordem própria, “aqui começa nossa história”, então eu fui esperando que, ao final de de cada tela fosse ter é, um guia mesmo, mais tradicional, digamos assim... Dois, número dois, aqui continua, ou continuação, página dois, sei lá, alguma coisa assim... E, não. Era coisa do tipo: ir para decisão. E isso me chocou. Eu fiquei assim... Eu ainda tô na primeira tela do texto, do texto grosso modo, né, do texto em palavras, e aí de repente ele já coloca decisão? Que isso, já vai acabar o texto? (risos) Então isso me chocou! Depois tem “ir para mãos a obra”, mas também eu posso voltar para a página anterior. É... como eu fui driblando isso, eu lia... todos com muitos links, eu fui abrindo os links eu lendo a tela e fui abrindo os links, e aí eu voltava para tela de onde eu cliquei no link, né, terminava de ler o texto e ia seguindo o link do final da página: ir para a decisão. Tá, tudo bem, se o autor já vai acabar o texto, então tá. (risos) Fui para a decisão, então. Aí, depois tinha, ir para mãos a obra, então eu fui fazendo assim, é... Aí até que chegou o momento que eu me liguei, né, na segunda, terceira tela, que eu poderia ter lido de outra forma. Mas eu não cheguei a fazer uma segunda, terceira leitura, eu parei na primeira mesmo, mas eu poderia ter lido de outra forma, eu poderia ter começado com “mãos a obra”, começado daquela primeira página, e ao invés de ter ido para a decisão, eu poderia pular e ir para mãos a obra, depois voltar para a decisão, depois ir para o projeto, o projeto poderia ter sido o primeiro, enfim... que primeiro você faz um plano, depois você coloca a mão na massa, né. Então eu poderia ter seguido outras sequências de tela, mas eu só fui perceber isso na segunda ou terceira (risos).</p>
Pesquisadora	<p>Você acha que o seu...como é que você vê o seu conhecimento, primeiro, sobre os aparatos eletrônicos, conhecimento mesmo de uso do computador e como o seu conhecimento de navegação, de uso da internet, de conhecer o meio digital e de navegação do meio digital, foram facilitadores, ou não para essa leitura, né? Como é que eles contribuíram.</p>
G1A+35	<p>Eu acho que foi zero dificuldade, né (inaudível). Não tenho nem o que dizer.</p>
Pesquisadora	<p>Essa “zero dificuldade” você acha que é por conta de você ser muito familiarizado, por já estar muito acostumado tanto com o uso do computador, né, como com a navegação na internet?</p>
G1A+35	<p>Sim, sim, sem dúvidas. Porque requer realmente a leitura digital, por exemplo, uma... assim como você pegar um texto, um livro, né, impresso, a criança que não sabe ler, né, ela pode, muitas vezes ela abre o livro ao contrário, né? Ela abre o livro de trás para a frente, ou de cabeça para baixo. Porque ela não sabe ler, ela não sabe qual é a ordem, ela precisa de um guia. Para a gente, a gente já nem pensa mais, a gente automaticamente, a gente já faz mecanicamente isso, sem pensar. A mesma coisa, o meio digital, você requer um guia, uma habilidade, né, um guia no sentido de habilidade, de como ligar o computador, de manusear o mouse, se tiver, se for o caso de mouse, se é notebook, se, hoje em dia, né, tem vários tipos, tem o PC, né e tem o notebook. Então, isso, sem dúvida, requer essa habilidade tecnológica, você conhecer a técnica, né, no sentido de técnica mesmo. Técnica para abrir o livro, técnica para ligar o computador e ler no computador. Então, sim, o fato de eu estar bastante já familiarizada, perfeito, isso me ajudou muito. E o fato, também, de estar familiarizada com a internet em si, com a navegação, também me ajudou, porque é um outro passo, não é só você saber mexer no computador, na área de trabalho, sem conexão, né. A conexão, também, aí, já é um outro passo que você precisa ter habilidade, né. E o fato de eu ter essas duas habilidades né, do computador e a da navegação me ajudaram bastante a que eu não tivesse qualquer dificuldade agora para ler o texto.</p>

Pesquisadora	Você sentiu falta de algum elemento que você acha que poderia ter tido acesso, para te ajudar, te auxiliar nessa leitura?
G1A+35	Não. Talvez, o gênero mesmo, né, de hiperficção, a única coisa, eu poderia ter mais familiaridade com esse tipo de texto. E aí, talvez isso tenha me faltado, ou porque faltou interesse da minha parte, ou porque a faculdade não trabalha tanto esse gênero, que é super atual, super moderno, diferente da nossa concepção de texto, né? É, então, eu já não sei mais porque, mas o fato é que não tinha tanta familiaridade assim (inaudível). Então, isso foi a única coisa que me faltou realmente, me fez acreditar que tinha uma ordem própria, né, e na verdade, não tem.
Pesquisadora	Em relação ao nosso contexto que a gente tá vivendo hoje, de pandemia, de isolamento social né? Essa questão da pandemia de covid do isolamento social, você acha que estar nesse contexto te influenciou de alguma forma nessa leitura, até mesmo pelo tema do texto, também?
G1A+35	Só com relação ao tema, mesmo. Porque, independentemente da gente estar na pandemia e no isolamento, eu já dominava computador e a navegação, independente disso. Coisa que várias pessoas estão tendo de aprender... quer dizer, já sabiam, mas não tinha tanta familiaridade, tiveram que se familiarizar mais, agora, por essa condição atual de pandemia e isolamento, não foi o meu caso. Agora não me lembro mais o que você me perguntou...
Pesquisadora	Não, era só se esse contexto, se você achava que esse contexto tinha influenciado na sua leitura, né? Se chegou a influenciar...Até em relação a ler o tema, porque pode ser que, assim, a gente está vivendo um período tão complicado, que só de ler um tema sobre isolamento, ou sobre festa, pode afetar, né, a pessoa, dependendo do dia, também, de como a pessoa está, então é mais para saber se te afetou, um contexto como um todo te afetou de alguma forma em relação a leitura e também ao tema.
G1A+35	É, me ajudou a entender o ambiente, o contexto, né, que o autor quis passar no texto. O contexto de festa junina, diferente, que o autor quis passar no texto. Se eu não tivesse tido essa vivência de pandemia e de isolamento, talvez eu não tivesse alcançado, eu acho, talvez eu achasse, em 2019, 2018, algo bastante estranho uma festa junina virtual, né, uma fogueira virtual. E todo mundo brincando, cada um na sua casa. E ao mesmo tempo reunidos, eu acharia bastante louco, isso. (risos) Confesso, se fosse uns anos atrás, né, 2019 ou 2018, enfim. Então o fato de a gente já ter tido essa vivência, inclusive pelo ano passado, de repente se esse texto viesse antes mesmo de ter acontecido a festa junina do ano passado, eu não... Eu, ainda assim, continuaria achando louco. Mas já, 2021, a gente já começa achando meio normal, né?

G2A+39

Pesquisadora	A primeira delas é em relação ao protocolo de leitura, a aquele protocolo para poder preencher, né, se ele de alguma forma quando você leu o preenchimento, se ele te auxilia na leitura, se auxiliou na leitura do texto, né, ou não. E como é que foi a sua experiência com o protocolo de leitura?
--------------	---

G2A+39	Eu acho que auxiliou sim, até pra ter uma ideia melhor que está acontecendo efetivamente feito, né, e eu acho que sim. Não me lembro de ter tido, assim, nenhum tipo de questão assim, ou de dificuldade. Acho que deu uma orientada sim, sem dúvida.
Pesquisadora	Com relação à familiaridade com o gênero lido, o gênero ele te gerou algum estranhamento, alguma dificuldade? Como foi a sua experiência ler aquele gênero textual?
G2A+39	Não, não me nenhuma estranheza. Eu até gostei do tipo do texto, aí eu fui de boa. A coisa de abrir o hipertexto, né, como você explicou no início eu fui vendo o quê que poderia ter ali, né, e até mesmo para em alguns momentos, como enfim, em alguns cliques que eu dei era justamente para até ver mesmo o formato, a maneira de qualquer informação específica que pudesse ter ali. Não me causou surpresa, mas eu também quis aproveitar para explorar a tipagem.
Pesquisadora	Nessa sua exploração em relação aos links, em relação também as imagens, os vídeos, as mídias que haviam no texto, como é que eles contribuíram para sua compreensão global e geral do texto, se eles contribuirão também né?
G2A+39	Sim contribuíram, até para dar um clima assim, né, como tinha lá um contexto e esses links conduziam as vezes a uma música, uma imagem, uma pequena animação. Ajudava com essa ilustração no sentido mais complexos da palavra ilustração.
Pesquisadora	Durante a sua leitura, apareceu alguma dificuldade mais específica, né, e que recursos assim, você se recorda de ter utilizado, e que recursos utilizou pra sanar essas dificuldades surgidas, caso elas tenham surgido?
G2A+39	Eu não me lembro de ter tido nenhuma dificuldade específica não, como eu falei, né, quando eu fui fazendo uso dos recursos disponíveis, acho que todas as vezes era mais por curiosidade mesmo, pra ver o que tinha disponível ali.
Pesquisadora	Você traçou, assim, algum tipo de estratégia para ler o texto, você foi traçando estratégias de leitura como, é que foi essa a questão da estratégia de como ler aquele gênero no momento?

G2A+39	<p>Não sei se tracei alguma estratégia de maneira muito especial não. Acho que não, eu acho que eu fui lendo assim busca da resolução, né, do que <i>tava</i> proposto ali naquela narrativa, e buscando aproveitar, assim, dessas ilustrações que eu fiquei mais curioso. Assim, é curioso pela exploração do gênero, né, mas não me recordo de ter traçado alguma coisa na mente, assim, para seguir e ver que rumo vamos tomar não. Até à medida que alguma parecia, né, eu me lembro assim, que no refere aos links, né, os hiperlinks eu falei, “cara vou clicar em um pra ver se é uma palavra melhor explicada, ou clicar dá para ver se é uma animação etc e tal”. Só isso sim que eu acho que o organizei na mente. “Vou testar isso aqui”, mas com relação à leitura ela mesma acho que não.</p>
Pesquisadora	<p>E você considera que o seu conhecimento tanto... eu vou juntar unir duas perguntas em uma na verdade, seu conhecimento primeiro acerca de como lidar com os aparatos eletrônicos, né, o computador em si, que o se eu não me engano você usou computador, que teve gente que usou o celular, o computador e si, né, quando você lida com ele, e o seu conhecimento de navegação da internet, do meio digital, como é que eles, e como influenciaram e contribuíram para sua leitura, né, o processo da sua leitura também?</p>
G2A+39	<p>E acho que eu sei fazer uso contemporâneo dos recursos, né, eu ia falar assim, do cotidiano, mas não é do cotidiano de todas as pessoas, nesse cenário que a gente tá. Pessoalmente eu acho que eu domino o básico ali, né, Eu não sei, por exemplo, tratar uma questão de um problema que aconteça. Aí com relação à leitura do material que foi proposto, eu acho que esse conhecimento, até essa prática por mais “inaudível” que pareça, contribuiu porque pessoas que não tem essa familiaridade, por mais básica que ela aparenta, não saberiam, sei lá, acho que elas não saberia mexer com o mouse, sei lá, assim, um exemplo não exagerado vão certamente dominar esses aspectos por mais simples que seja, interferiu positivamente na leitura.</p>
Pesquisadora	<p>E o seu conhecimento de gênero, do gênero em si proposto, mas também de outros gêneros literários, você considera que tenha sido um fator também de influência para o seu entendimento do texto naquele momento? Como é que esse conhecimento contribui para você?</p>

G2A+39	Eu acho que sim, né, porque como eu falei, embora não tenha traçado estratégias de leitura né, e como eu faço com outros textos com que eu de repente tenho menos familiaridade, ou em outra língua que eu não domine bem, tudo mais q ue a gente acaba traçando as estratégias mais específicas, no meu caso, é, eu acho que assim que eu não tracei essa estratégia justamente por estar familiarizado com esse tipo de leitura, né. A medida que, assim, eu já sabia, previa pelo menos, não aquilo se tratava-se de uma narração com um jeito textual de se organizar, e em algum momento e ele oferecer um desfecho. Eu já tive a explicação de que os hiperlinks poderiam me conduzir a outros cenários, enfim, já faço uso dos materiais diversos na internet mesmo, e que por sua vez já contém esses hiperlinks, ainda que não sejam ilustrativos né, que conduza a outros arquivos conduzem anexo etc e tal. O letramento nesse tipo de leitura contribuiu sim certamente. eu acho.
Pesquisadora	Você sentiu alguma dificuldade em relação ao ambiente digital para aquela leitura? quando você abriu a página, alguma coisa de causou estranhamento, te incomodou, algum tipo de dificuldade naquela página específica, naquela leitura específica?
G2A+39	Não que eu me lembre.
Pesquisadora	Você, assim, se lembra, se recorda, de pensar, ou pode ser agora também, né, de algum elemento que você acha que você não teve acesso, mas que se você tivesse ele te auxiliaria ainda mais na leitura daquele gênero?
G2A+39	Não, também não.
Pesquisadora	E a agora para finalizar, sempre a última pergunta que eu inseri depois, mas que eu achei importante que em relação ao nosso contexto, né, de pandemia, a gente, a pesquisa ela não foi pensada para esse contexto. Então ela teve que ser reformulada, e eu acredito que esse contexto possa, de repente, ter influenciado de alguma forma na leitura, até porque com pandemia, tem dias que a gente tá bem, tem dias que a gente não tá. Esse contexto de pandemia, de isolamento social, até muito em relação também ao tema do texto, ele te influenciou ou te afetou de alguma maneira ali, naquele momento da leitura? Como é que foi para você estar nesse contexto e fazer aquela atividade?

G2A+39	É, isso de certa forma eu falei agora pouco, no sentido de que especialmente, nesse estado que a gente tá vivendo, né, estar já familiarizado com esse tipo de questão, com esse tipo de material, com essa forma de ler, certamente já me colocou num patamar. Até porque eu trabalho por essa via atualmente, etc e tal. Me colocou no patamar mais avançado, digamos assim. Por mais básico que isso seja, do que aqueles que não tinham habilidade nenhuma, né, com os instrumentos tecnológicos e com gêneros e tudo mais. Fácil também não é, mas certamente é mais fácil do que, para quem estivesse é partindo do zero, digamos assim, né. E aí participar fazer aquela leitura ali etc, nesse contexto acabou sendo uma coisa, digamos assim, como é que eu poderia dizer, uma coisa que dava a impressão até de que foi gerado por causa de estarmos nesse cenário, né. Me causa ainda menos estranheza. “O que? gêneros digitais? não sei o que ler na tela...” é tornou-se um negócio extremamente comum, né. Tornou-se mais uma coisa do cotidiano. Acho que a grande influência foi isso não né de ter se inserido ainda mais no contexto dar um ar ainda mais pragmático para coisa sei lá
Pesquisadora	Acabou, e desde já agradeço novamente eu participação.

G2B-42

Pesquisadora	A primeira pergunta que eu tenho para te fazer é a seguinte: você se recorda do protocolo de leitura que você preencheu você se recorda dele, né? E como é que foi essa relação a sua relação com esse protocolo de leitura, nesse processo de leitura que você fez daquele gênero?
G2B-42	Ah, do que eu me lembro, tinha alguns pontos em que pediam que se observasse certos detalhes, tinham certos direcionamentos sobre a leitura. Eu me lembro que aí então, fui fazendo a leitura. Foi até um dia com você, né?
Pesquisadora	Sim
G2B-42	Comecei a leitura, texto bem agradável, né? Curtinho. Tinha uns, né? Para janta quem quisesse aprofundar, saber mais sobre os detalhes. E eu me lembro que eu fiz um comentário sobre a cor do fundo, que para mim estava, realmente, assim, desagradável a leitura, né? Se tornando desagradável a leitura. E lembro também da capa, na primeira página, que era no trabalho artesanal na figura da fogueira, uma fogueira, né, e acho que uma pessoa, se não em engano. Instruções eu realmente me lembro, eu me lembro de forma mais geral, não específica, assim, sobre o que tinha que ser feito. Tinha umas perguntas sobre dificuldades, né, de leitura, de compreensão, mais ou menos isso.
Pesquisadora	Essas perguntas, você acha que, desse protocolo, te auxiliaram com as questões de leitura, né? Qual a sua experiência com esse protocolo?

G2B-42	Olha, ele chamou a atenção para alguns detalhes, sobre o que ele gostaria que nós observássemos, né? Quem escreveu ali, gostaria de direcionar a leitura da pessoa para determinados pontos, né? Determinados aspectos. Então, nesse sentido, sim, auxiliou.
Pesquisadora	Você tinha alguma familiaridade, com relação ao gênero que você leu, ou ele te gerou algum estranhamento, a formato, ou jeito do gênero?
2B-42	Não (inaudível).
Pesquisadora	Você comentou sobre os links?
G2B-42	Não, pra mim ele foi um tipo de gênero bem comum. Eu já tinha feito leitura até com os alunos, também.
Pesquisadora	Você tinha comentado sobre os links, ne? Então como é que esses links para você contribuíram na compreensão do texto? Se eles contribuíram também, ne?
G2B-42	Ah sim, sim. Sempre para ampliar a informação, né. Para levar ali algum complemento, sim, foram bem interessantes.
Pesquisadora	Além dos links havia imagens você comentou vídeo também...
G2B-42	(inaudível) um tipo de leitura de gêneros jornalísticos também... (inaudível) imagens... Eu não consegui escutar o resto.
Pesquisadora	Eu percebi que está com um pouquinho de <i>delay</i> a minha chamada com você.
G2B-42	É verdade
Pesquisadora	Então eu vou fazer a pergunta e dar uma esperadinha, porque agora que eu percebi que está um pouco esse <i>delay</i> . Mas eu vou retornar a pergunta sobre as imagens.
G2B-42	Tá bom.
Pesquisadora	No texto, tinham imagens, tinha, algumas mídias né? No texto. Vídeo, imagem, e aí eu queria saber como é que elas contribuíram, também para sua leitura, de forma geral, e para o entendimento daquele
G2B-42	Si, eu acho que contribuíram. Contribuíram. Mesmo, assim, não foram, em nenhum momento, elas desviaram do sentido texto, das informações do próprio texto, então elas auxiliaram, sim.
Pesquisadora	Você teve alguma dificuldade na sua leitura do texto? E se teve, quais recursos você utilizou para sanar as dificuldades que foram surgidas durante a leitura?
G2B-42	Eu não tive nenhuma dificuldade, não. Foi um texto bem tranquilo.
Pesquisadora	Quais foram as estratégias utilizadas na sua leitura, para compreensão daquele gênero?
G2B-42	É ali ele não, o texto, ele não se escondeu muito, né. A própria... eu lembro o próprio título e a primeira imagem, eles já anteciparam bastante o que eu encontraria no texto, então eu realmente não tive dificuldade, não, pra compreender, né, a.. Eu gosto muito de leitura desse tipo de gêneros, de conto e tudo mais. Então, pra mim, ler esse tipo de texto, pra mim, antes mesmo de começar, a expectativa pra mim ela já é natural, de querer saber que história é essa, o que aconteceu. Então ele realmente né, nenhum elemento ali, ele atrapalhou a leitura ou exigiu de mim, assim, algum esforço além do que eu faria

	normalmente.
Pesquisadora	Como é que o seu conhecimento, acerca dos aparatos eletrônicos, do uso do computador, ele contribuiu para a sua leitura?
G2B-42	ah, ele contribuiu por saber, já, quase que intuitivamente, pelo hábito de ler, os caminhos, né, da leitura, como virar a página, como clicar nos links para obter uma informação mais ampliada, faz bastante diferença. Eu tenho, nos últimos meses, fiz bastante uso dos <i>e-readers</i> , né, que são os livros eletrônicos, que eu não tinha tanto costume e passei a utilizar, então acho que são ferramentas ótimas para a leitura.
Pesquisadora	Em relação ainda, né, sobre essa questão da tecnologia, como é que o seu conhecimento no meio digital e do meio digital, né, o seu conhecimento do uso da internet, como um todo, ele contribuiu para a sua leitura daquele gênero.
G2B-42	Essa última eu não consegui ouvir.
Pesquisadora	Eu vou fazer de novo. Ainda em relação, ainda, sobre essa questão de tecnologias, como você considera que o seu conhecimento do meio digital, o seu conhecimento de navegação, do uso da internet, contribuiu para sua leitura do gênero, também, daquele gênero proposto?
G2B-42	Ah, contribuiu com certeza, porque esse conhecimento prévio meu sobre tipo de tecnologia, ele já não me fez perder tempo com ela, já me fez ir direto para o texto, já começar minha leitura sem precisar procurar muito como eu viro a página, como eu vou fazer determinada... Como eu vou prosseguir, ali, com a leitura. Então fez muita diferença, faz muita diferença. Ajuda.
Pesquisadora	Além desse conhecimento de internet, dos aparatos eletrônicos, sobre o seu conhecimento do gênero ou de gêneros literários como é que você vê essa contribuição para sua leitura, daquele dia?
G2B-42	Eu acho que contribui bastante. Esse... O conhecimento dos gêneros, com certeza, contribui já pelo que eu gosto de chamar, assim, já prepara o seu espírito pra leitura. Então, assim, você, não que você saiba o que vai acontecer com cada na história, mas você já sabe que ali tem uma história, tem uma ficção, isso já te prepara o espírito da leitura (risos)
Pesquisadora	Eu escutei até quando você disse: “não que você saiba o que vai acontecer com cada na história”, e aí depois travou um pouquinho.
G2B-42	Ah, tá bom. É, assim, o conhecimento dos gêneros, ele não vai te dar claro o que vai acontecer na história que você vai ler, mas você já sabe, já espera que ali tem um conto, né. Um conto, um romance, o que seja, que tem uma história sendo contada por alguém desde uma perspectiva, essa história vai ter um começo, meio, e fim, que pode ser surpreendente, ou não. Então o conhecimento do gênero, ele já prepara, na verdade, já nos prepara, para saber que tipo de coisas eu vou encontrar ali.
Pesquisadora	Você comentou logo no começo, um pouco, sobre isso, mas eu vou perguntar novamente, se você quiser ficar um pouco mais. Quais foram as dificuldades encontradas em relação ao ambiente digital, já você havia comentado do fundo escuro da página, né, da cor. Como é que foi a sua experiência?
G2B-42	Olha, a leitura do texto, ela foi muito bacana, rápida inclusive. A única

	coisa que me incomodou um pouco, mas eu também tenho problema de vista, né? Foi um pouco fundo escuro com a letra branca, isso incomodou um pouquinho, mas também não chegou a ser nada que atrapalhasse a leitura. Não, dá um pouco de desconforto, mas é uma coisa pontual, mesmo, do problema de vista. Então uma coisa que me incomodou, ah, pra mim foi um pouco incômodo, mas provavelmente em outras pessoas não vai ser.
Pesquisadora	Tem algum elemento, que você não teve acesso ali naquele momento, mas que você considera que poderia te auxiliar naquela leitura?
G2B-42	Eu acho que não eu acho que foi tudo bem A história tava bem ali, né, bem contada, bem dividida entre as páginas. Então, assim, eu não tive dificuldade, não.
Pesquisadora	Você considera que esse contexto de pandemia, de isolamento social, de alguma forma influenciou sua leitura de alguma maneira?
G2B-42	É, eu não acho que tenha influenciado diretamente, não. Embora tenha criado mais o hábito de ler, fazer leituras em ambientes digitais nos últimos anos, do último ano para cá. Eu acho que, assim, não pesou tanto nisso porque... Na verdade, eu fiquei pensando assim... É, os estudantes, será que eles estão tendo acesso esse tipo de leitura, porque acabam lendo muito o que nós selecionamos para eles né. E eu até fiquei pensando, assim, em alguns outros espaços onde eles passam ler por conta deles, também, dar indicação de leitura para eles. Mas eu acho que eu já vinha nesse processo, mesmo, da leitura do digital. Eu passei a usar o Kindle, um aparelho da, tem um aplicativo, né, da Amazon, que você usa, ali, seus livros na forma digital. Então eu já vinha fazendo isso já há algum tempo, um pouquinho antes da pandemia.
Pesquisadora	Deu uma travadinha, mas eu entendi. O Kindle é aquele suporte que você pode abrir um livro, como se ele fosse um livro impresso, né? Mas você consegue acessar, tipo, um dicionário, para as palavras...
G2B-42	É.
Pesquisadora	Entendi. Tá bom, então. Você quer comentar mais alguma coisa sobre a sua leitura, daquele dia, dia que você julga pertinente?
G2B-42	Não, foi tudo bem tranquilo. Consegui ler texto inteiro, sem precisar parar para poder fazer alguma busca específica eu fiquei mesmo centrada na leitura do texto e consegui chegar até o final dele

G2B+48

Pesquisadora	A primeira pergunta que eu tenho para fazer que eu começo fazendo para todo mundo em relação ao protocolo de leitura como é que esse protocolo de leitura que você preencheu, ele te auxiliou, se ele te auxiliou no processo de leitura de alguma forma ou não, e como é que você viu esse protocolo de leitura ?
G2B+48	Viviane, eu acho que eu me lembro mais.
Pesquisadora	Normalmente todo mundo falar isso, não não se recorda muito. Era aquele arquivo que tinha algumas perguntas né, sobre a leitura. O que acontece é que

	<p>algumas pessoas optaram por ir fazendo a leitura antes mesmo de ler todo o arquivo. Não tem problema não lembrar, tá. Não tem problema nenhum mesmo.</p> <p>Mas você se recorda pelo menos de alguma experiência com ele ou durante o preenchimento dele?</p>
G2B+48	Eu não lembro. Eu não me lembro se li o texto antes. Não me recordo agora.
Pesquisadora	Você leu o texto antes e fez o protocolo depois, isso aí e eu me recordo mas não tem problema, tá. Em relação ao texto né, ao gênero, você tem você já tinha familiaridade com o gênero lido, ou esse gênero ti gerou algum estranhamento, né? Qual foi sua experiência com a leitura do gênero específico?
G2B+48	<p>Não, não me gerou estranhamento, mas ao mesmo tempo me gerou familiaridade nova.</p> <p>E eu identifiquei isso com vários - áudio incompreensível-, vários links. Eu não tinha muita familiaridade com o esse gênero não. mas também não me gerou muita dificuldade.</p>
Pesquisadora	Em relação essas aberturas, a gente pode falar um pouquinho dos links por exemplo. Os links eles contribuíram no seu processo de compreensão na de leitura do texto ou não contribuíram? como é que você viu essa distribuição de links pra sua leitura?
G2B+48	Contribuíram sim. Contribuíram e me deram a possibilidade de aprender as coisas que eu não sabia. Eu acho que eles contribuíram sim.
Pesquisadora	E as imagens, o texto o esse gênero, a hiperficcão, ele tinha, continha algumas imagens, alguns vídeos em geral. Como é que você viu essa inserção dessas imagens dessas mídias no texto para leitura? É, e por isso porque mais no sentido de saber se eles contribuíram, se geraram algum desconforto?
G2B+48	Não, contribuíram. Não geraram nenhum desconforto. “áudio não entendível” deu curiosidades de entender melhor, me pareceu um incentivo a mais a continuar na leitura. como se fosse assim - eu vou avançando aqui dentro que mais tem.
Pesquisadora	Uhum. Você teve alguma dificuldade durante a leitura assim, e se você teve quais foram as estratégias, né. O que que você utilizou para sanar essas dificuldades durante a leitura?
G2B+48	Não me recordo em sim de uma dificuldade, mas assim. Pode, eu acho que houve algumas situações em que eu não sabia do que se tratava, mas o próprio texto fazia um link, uma imagem, uma informação, e que já me fazia entender. As vezes eu já lia o texto todo, as vezes eu lia toda sequência e voltava abrindo os links, as vezes eu ia linkando, foi assim, os momentos diferentes mesmo.
Pesquisadora	Quando você começou, né. No início da seu leitura, quais foram as estratégias de leitura que você assim, você se recorda? Para ler esse gênero, né. Pois você estava participando de uma coleta, de leitura monitorada, e você sabia que havia uma expectativa de ler um texto, se você traz ou alguma estratégia de leitura. Se você traçou alguma estratégia de leitura, ou se você retrçou alguma outra estratégia para ler o gênero? como é que foi isso?
G2B+48	Não eu acho que eu fiquei lendo direto. Eu não, não pensei em nenhuma estratégia assim
Pesquisadora	Você considera que o seu conhecimento dos aparatos né, eletrônico. Do seu conhecimento do computador? Você fez pelo computador, né, não fez pelo celular. Mas o seu conhecimento os aparatos eletrônicos, de como lidar com eles contribuiu para a sua leitura?
G2B+48	Contribuiu. Contribuíram sim. Consegui manusear para usar o mouse para clicar nos links, sim. Saber fazer o retorno também do texto, né.
Pesquisadora	Desculpa “nome ocultado” eu acho que tá com um pouquinho de delay e às

	vezes dá a impressão de que você tá parando de falar. Então se por acaso eu ficar te cortando aí eu paro porque o retorno som para mim.
G2B+48	Tudo bem, sem problemas.
Pesquisadora	Com relação aos seus conhecimentos do meio digital, né? Da navegação da internet conhecimento do meio digital como um todo, e as suas experiências já nesse meio digital, isso contribuiu para sua leitura de alguma forma, ou alguma falta de conhecimento te gerou algum desconforto, também, ou você sentiu falta de algo?
G2B+48	Não, não sentiu nenhum desconforto e consideram que contribuíram sim.
Pesquisadora	Falando ainda de contribuições, tem também conhecimento do gênero específico, do gênero hiperficção, ou o gênero. Você acha que os seus conhecimentos de gêneros literários também como todo te ajudarão nessa leitura?
G2B+48	Sim, considero que sim. A gente sempre traz alguma coisa com a gente, e a gente vai fazendo, né, essas relações, eu acho que sim.
Pesquisadora	Você encontrou alguma dificuldade relacionada ao ambiente digital especificamente, a página, quando você abriu a página tinha algo que te facilitou a leitura ou que te dificultou?
G2B+48	Não, não senti nenhuma dificuldade não.
Pesquisadora	Teve algum elemento que você não teve acesso no momento da sua leitura, mas que você acha que poderia te auxiliar na leitura?
G2B+48	Não.
Pesquisadora	Assim, em relação ao nosso contexto. A gente tá em um contexto de pandemia, de isolamento social, é, e também em relação ao gênero e a história que era contada, né. Você acha que esse contexto de pandemia, de isolamento social, ele influenciou na sua leitura, a você lidar com o texto naquele momento?
G2B+48	Eu não me lembro, eu não me lembro, mas eu acredito que sim, porque a gente tem que ser muito forte né? Que incomoda bastante, né. Então acredito que sim. Até mesmo agora para poder participar, né. Comecei a ligar para ir lá, fechar a janela, que esse trabalho em casa, né. a gente sofre as interrupções, os barulhos que os vizinhos fazem, né.
Pesquisadora	Sim, Com certeza. Tá bom “nome ocultado”. Eram essas as perguntas que eu queria fazer para você vou parar aqui de gravar. Obrigada pela participação.

G2B-57

Pesquisadora	Conforme você for respondendo, assim, eu vou fazendo uma intervenção outra de repente, alguma pergunta fora do meu roteiro, mas aí a gente vai vendo. Mas ela é conversa mesmo. É um bate-papo, né. E aí pensando em um bate-papo, uma conversa, a primeira coisa que eu vou pedir para você comentar é sobre a sua experiência com protocolo de leitura. O protocolo de leitura é aquele documento em Word que você tinha para poder responder. É para você poder pensar na sua leitura, e responder. O que que você achou do protocolo, qual foi a sua relação, se ele te auxiliou ou se ele se atrapalhou por algum motivo no seu processo?
G2B-57	Eu juro que eu não me lembro de como é que é. Eu me lembro que eu comecei a olhar as questões eu acho, antes de ler o protocolo, e depois quando eu li, como eu eu já tinha feito um monte de questão, então ela ficou meio... acho que foi isso que aconteceu, não me lembro direito.
Pesquisadora	Você fez primeiro leitura do site e da página que eu te dei do texto, e aí só depois você foi responder o protocolo de leitura, o documento em Word, né?

G2B-57	Isso, isso. Exatamente.
Pesquisadora	Em relação ao texto em si, né, aquele gênero que tava lá, ele te gerou algum estranhamento a sua experiência com ele, como é que foi?
G2B-57	A história que tinha lá? Não, não achei estranho.
Pesquisadora	Em ao formato, né, de igual gênero assim como todo, uma hiperficção, texto com links, imagens, vídeo como é que foi ler um texto desse dessa forma?
G2B-57	Ah é. Eu não gosto muito de links não, porque os links eles me fazem me perder, então normalmente eu leio o texto inteiro e se eu tiver alguma dúvida para entrar no link eu só entro no final. Porque se eu entrar no link eu perco fio. É como ler um texto olhando as notas de rodapé toda hora, porque se você fica olhando e lendo as notas, se bem que tem notas de rodapé que são muito esclarecedoras, né, para certos textos, mas se você ler uma história toda hora olhando o link, você perde o filho da história né. Se for um texto de estudo que tá conceituando alguma, né uma teoria que tem conceitos difíceis e que o rodapé ou link vai te auxiliar entender aquela ideia eu até leio. Mas quando é um romance um conto alguma coisa assim que eu tento entender o formato, a história como um todo. A não ser que eu chegando ao final, realmente fique uma lacuna que eu não consegui entender aquela palavra por algum motivo, eu não consegui captar, aí eu volto lá para entender, mas normalmente eu não eu não gosto de link.
Pesquisadora	Então nesse caso os links lá naquele texto eles não facilitaram a sua compreensão porque você já não gosta de ler link, mas teve algum que facilitou que você entrou?
G2B-57	Sim! Teve, teve alguns que eu entrei que eu não sabia, mas foram poucos, mas eu entrei. Eu não me lembro mais qual ou quais foram, mas eu li, eu entrei sim.
Pesquisadora	Em relação as imagens, as imagens que estavam no texto, tanto imagem como vídeo também, né, os recursos midiáticos assim, diria, como foi sua experiência ler um texto, que tinha uma imagem, ou que tinha um vídeo para você ver?
G2B-57	Eu não sei... eu não, não sei... não sei te dizer assim se eu gostei ou se não gostei. É muito, como é que se diz, uma informação a mais.
Pesquisadora	Você teve dificuldade para ler o texto, e se você teve dificuldade, como é que você agiu, e como é que o e o que você fez diante daquele texto passando essa dificuldade?
G2B-57	Não tive dificuldade, não tive dificuldade não. Quanto alguma palavra que eu não conhecesse tinha os links explicando o que que era, né, e assim de uma forma geral não tive dificuldade.
Pesquisadora	Você traçou alguma estratégia de leitura, assim, que você lembra para ler aquele texto?
G2B-57	Então, uma estratégia é essa, ler tudo e depois vou procurar entender palavras específicas, né, porque por exemplo, para quando a gente ler um texto... é como se como você, a gente lê um texto estrangeiro, né, de língua estrangeira. Se a gente ficar parando toda hora, parar procurar as palavras que a gente não entende, a gente se perde, a leitura fica chata, monótona, e a gente cansa. Então é só quando eu não consigo entender mesmo, pô, eu não sei mesmo, aí eu vou lá, senão eu vou perder mais história ainda, né, mas quando não, eu vou lendo para ver se eu ganho o sentido dentro do todo, então a estratégia é essa, ler tudo.
Pesquisadora	Ah, entendi. Você acha que o seu conhecimento de aparatos eletrônicos de computador, e também o seu conhecimento do uso da internet, de navegação na internet, te ajudou ou não para a sua leitura?
G2B-57	Sim, justamente por isso. Porque antigamente eu entrava numa página por exemplo no Wikipédia. Por exemplo, eu fui lá procurar buscar um

	determinado assunto, aí naquele assunto tinha um hiperlink que abria outro, e quando eu via, eu já tava em outro assunto que não era aquilo que eu queria, que eu tinha procurado. Então eu ia embora, embora, e por isso que eu agora quando eu leio alguma coisa na internet eu leio, e depois eu vou entrando nos links que quero entrar, se não, eu não chego no meu objetivo.
Pesquisadora	Então o seu conhecimento de internet te levou a traçar essa estratégia para leitura de textos em geral na internet. Alguma, você diria que alguma que tem alguma dificuldade em relação à internet ou a aparelhos eletrônicos que ainda te atrapalha na leitura, ou que te atrapalhou naquele dia ou não?
G2B-57	Não, a gente acaba lendo tanto, né, ainda mais com a pandemia, né, a gente acaba desenvolvendo algumas estratégias sem a gente percebe, porque a gente acaba tendo que se adaptar, né. A gente não pode frequentar uma biblioteca, então a gente tem que procurar as coisas pela internet, e aí acaba tendo que ler muitos textos no computador.
Pesquisadora	O seu conhecimento em relação ao gênero, em relação à uma hiperficção, ele te ajudou, ele contribuiu para sua leitura ou não?
G2B-57	Sim
Pesquisadora	Como você acha que ele contribuiu, você já conhecia o gênero ou foi a primeira vez que você viu?
G2B-57	Não, naquele formato, não aquele formato eu nunca li, assim com vários links não nunca tinha lido não, mas eu nunca tive dificuldade. Eu acho que talvez seja pela quantidade de leitura que a gente tem, não sei, não sei se foi por isso, deve ser, sempre ajuda, né.
Pesquisadora	Sim. E o seu conhecimento literário, né, em relação à literatura, você acha que ele te ajudou na leitura também daquela leitura no caso específico?
G2B-57	Sim, eu acho que sim. Porque todo o conhecimento que a gente tem ajuda né nas leituras, e quanto mais a gente lê, mais a gente sente facilidade de ler novos textos, né.
Pesquisadora	Em relação ao ambiente digital como um todo, você sentiu alguma dificuldade para sua leitura?
G2B-57	Não, não.
Pesquisadora	Teve algum elemento que você não teve acesso, mas que você acha que poderia te auxiliar na nessa leitura desse gênero, ou não? Ou todos os elementos estavam ok?
G2B-57	Não, não senti necessidade de mais elementos, mesmo porque eu achei que a história por si só já bastava.
Pesquisadora	Você acha que a pandemia, né, esse contexto da gente pandemia, de isolamento social, de mais interação no meio digital, ele afetou para sua leitura naquele momento, e você acha que seria diferente se a gente não tivesse em um momento de pandemia, em que não tivesse de repente tanto contato no meio digital, e se você tiver que fazer a mesma atividade seria diferente? Como é que você a pandemia para a leitura?
G2B-57	Talvez fosse porque a gente no nesse momento, a gente tá mais focado naquilo que a gente está fazendo na internet, ou seja o que for, porque a gente não tem mais chamamento para fora, ou pelo menos eu né. Não saio muito, então quando a gente faz alguma coisa, a gente fica mais focada. Eu não tenho que ir lá fora no mercado, ou passear, na festa, ou não sei o que então. Não tô pensando nada fora, eu acho, eu acho que isso ajuda a focar, eu não sei. Acho se bem que a pandemia também faz com que a gente fique ansioso, né, mas eu acho que e como a gente não tem assim muitas chamamentos, fica mais centrado focado.
Pesquisadora	Você já utilizou algum gênero textual como aquele nas suas aulas, ou você utilizaria? Se você utilizaria, como você utilizaria?
G2B-57	Eu não sei. Assim gênero daquele tipo que você diz com aqueles links?

Pesquisadora	Isso, isso. Uma hiperficção digital no meio digital.
G2B-57	É, sim. É legal para poder dar, como é que se diz, fazer com que o leitor se sinta à vontade de se esclarecer outros pontos, por exemplo, uma hiperficção científica por exemplo, e tivesse, que tivesse um termo bem fora do mundo que nós vivemos para poder por exemplo, que pudesse mostrar até uma questão de biologia ou de geografia, sei lá, que fizesse links para a pessoa ficar mais, se tivesse outro, como é que se diz, tivesse outros aprendizados, né, mesmo alguma coisa que curiosidades, né, que pudesse aguçar a curiosidade da pessoa aprender mais um negócio, uma coisa de fora do contexto literário né, filosófico por exemplo. Tem um filme, o Blade Runner, que eu gosto muito, que questiona a verdade, questiona essas coisas todas aí, até lá um link puxando sobre o que seria a verdade ou que a filosofia fala sobre a verdade, alguma coisa assim, não sei talvez.
Pesquisadora	Você usaria então para esse propósito, para não só para ir além do literário?
G2B-57	É que é perigoso, que é aquele negócio que eu te falei, né, porque se você abre um link que te dá uma outra perspectiva de uma palavra, você pode ir sem fim, né, que você acha interessante. “Caramba que legal, aí cara tem um outro que leva para filosofia”, e aí você vai e pode não voltar, né, perigoso, mas é, e teriam que ter alguma coisa que amarrasse o final, né, para que a pessoa, que o aluno voltar para o ponto e terminar essa história porque senão... mas deixaria um gancho, né, para pessoa, para o aluno ele entrar em outros, no outros âmbitos, porque isso também faz com que o leitor perceba que a literatura ela leva para outros focos. Não é só uma historinha, né. Não é só ela, tem outras camadas, né, de leitura que pode ser percebida. Isso é legal, é interessante trabalhar com esse formato que você apresentou para levar e para outras camadas de leitura, é legal.
Pesquisadora	Tá bom. Se você quiser fazer mais algum comentário sobre a sua leitura naquele dia você pode fazer, mas a princípio era isso são essas perguntas que eu ia fazer para você.