



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Kisye Cristina Silva de Paula

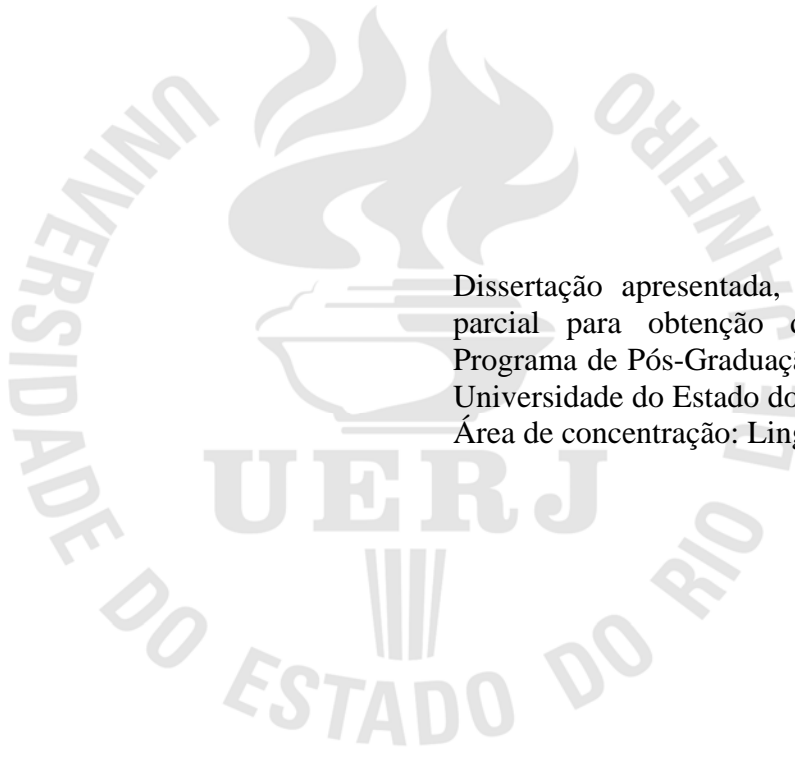
**A leitura no computador, no *tablet* e no *smartphone*: um estudo de caso
exploratório do processo leitor mediado pelas TICs**

Rio de Janeiro

2017

Kisye Cristina Silva de Paula

A leitura no computador, no *tablet* e no *smartphone*: um estudo de caso exploratório do processo leitor mediado pelas TICs



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

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

Rio de Janeiro

2017

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

P324 Paula, Kisy Cristina Silva de.
A leitura no computador, no tablet e no smartphone : um estudo de caso exploratório do processo leitor mediado pelas TICs / Kisy Cristina Silva de Paula. - 2017.
111 f. : il.

Orientadora: Cristina de Souza Vergnano Junger.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Leitura - Teses 2. Tablet (Computadores) – Teses. 3. Smartphones – Teses. 4. Computadores – Teses. I. Junger, Cristina de Souza Vergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 028.1:681.32

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

Assinatura

Data

Kisye Cristina Silva de Paula

A leitura no computador, no *tablet* e no *smartphone*: um estudo de caso exploratório do processo leitor mediado pelas TICs

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 07 de junho de 2017.

Banca Examinadora:

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

Profa. Dra. Janaína da Silva Cardoso
Instituto de Letras - UERJ

Profa. Dra. Rita de Cássia Rodrigues Oliveira
Prefeitura de Macaé

Rio de Janeiro

2017

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que é o Senhor da minha vida, por todas as bênçãos que me concede e por permitir a realização deste sonho. A Ele que nos diz: “Tudo posso naquele que me fortalece” (Fil. Cap. 4, v. 13).

Ao meu esposo André pelo apoio, amizade, carinho, amor e compreensão constantes nesse período de estudo, torcendo para dar tudo certo na realização deste trabalho. À minha filha Sophia, minha herança e dádiva de Deus para mim.

À minha mãe Luiza e as minhas tias Lenira, Leiza e Lenise responsáveis por minha formação ética e intelectual, que sempre apoiaram as minhas decisões e não mediram esforços para me ajudar.

À minha irmã Késya por sempre me apoiar e entender a minha ausência.

À minha amiga Bruna por estar sempre presente e por encorajar-me mesmo quando eu não acreditava que esse trabalho era possível.

À minha orientadora Cristina Vergnano Junger que com toda paciência, amizade e companheirismo contribuiu para que eu chegasse aqui, mesmo eu não merecendo. Agradeço por tudo!

Também não poderia deixar de mencionar o meu carinho e gratidão a todos os meus amigos, familiares e irmãos em Cristo que torceram por mim. Todos vocês são especiais para mim.

RESUMO

PAULA, Kisye Cristina Silva de. *A leitura no computador, no tablet e no smartphone: um estudo de caso exploratório do processo leitor mediado pelas TICs*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente dissertação é um estudo de caso com caráter exploratório (RAMPAZO, 2005). A investigação apresenta como objetivo acompanhar e analisar o processo leitor de um sujeito-informante em ambiente virtual e em diferentes suportes (computador, *tablet* e *smartphone*). O objetivo citado tem a função de nortear o problema de pesquisa, a saber: há mudança de estratégia de leitura quando o sujeito – informante lê em suporte fixo (computador) e suporte móvel (*tablet* e *smartphone*). Nesse sentido, propusemos gravações de sessões de leitura com um aluno do quarto período do curso de Letras português/espanhol de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio de Janeiro em ambiente virtual. A pesquisa está pautada no uso de instrumentos de coleta de dados sobre o sujeito, em três sessões de leitura e em uma entrevista de confrontação. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: protocolos de registro de leitura livre, ficha do sujeito-informante, gravações de sessões de leitura por meio de dois programas informáticos, *Recordable* e *GTK RecorMyDesktop*. Como referencial teórico, consideramos os modelos de leitura e as estratégias utilizadas no processo leitor (KLEIMAN, 2012 e 2011; VERGNANO-JUNGER, 2010; NUNES, 2005; MOITA LOPES, 1996; MAINGUENEAU, 1996; KATO, 1999; KOCH & ELIAS, 2013); hipertexto (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005; PINHEIRO, 2005; KOCH, 2007) e suporte (MARCUSCHI, 2008; TÁVORA, 2008; BONINI, 2011, DONATO, 2014).
Palavras – chave: leitura; suporte fixo e móvel; ambiente digital.

Palavras-chave: Leitura. Suporte fixo e móvel. Ambiente digital.

RESUMEN

PAULA, Kisy Cristina Silva de. *La lectura en el computador, en el tablet y en el smartphone: un estudio de caso exploratorio del proceso lector mediado por las TICs*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

El presente trabajo de investigación es un estudio de caso caracterizado como exploratorio (RAMPAZO 2005). La investigación presenta como objetivo acompañar y analizar el proceso lector de un sujeto-informante en ambiente virtual y en distintos soportes (ordenador, *tablet* y *smartphone*). El objetivo apuntado tiene la función de nortear el problema de pesquisa, a saber: hay cambios de estrategia de lectura cuando el sujeto-informante lee en soporte fijo (ordenador) y soporte móvil (*tablet* y *smartphone*). En ese sentido, propusimos grabaciones de sesiones de lectura con un alumno del cuarto periodo del curso de Letras portugués/español de una Institución de Enseñanza Superior (IES) del Estado de Río de Janeiro en ambiente virtual. La pesquisa está pautada en el uso de instrumentos de colecta de datos sobre el sujeto, en tres sesiones de lectura y en una entrevista de confrontación. Los instrumentos de colecta de datos utilizados fueron: protocolos de registro de lectura libre, ficha del sujeto-informante, grabaciones de sesiones de lectura a través de dos programas informáticos, *Recordable* y *GTK RecorMyDesktop*. Como referencial teórico, consideramos los modelos de lectura y las estrategias utilizadas en el proceso lector (KLEIMAN, 2012 y 2011; VERGNANO-JUNGER, 2010; NUNES, 2005; MOITA LOPES, 1996; MAINGUENEAU, 1996; KATO, 1999; KOCH y ELIAS, 2013); hipertexto (COSCARRELLI y RIBEIRO, 2005; PINHEIRO, 2005; KOCH, 2007) y soporte (MARCUSCHI, 2008; TÁVORA, 2008; BONINI, 2011, DONATO, 2014).

Palabras clave: Lectura. Soporte fijo y móvil. Ambiente digital.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Proposta esquemática de categorização do gênero textual (VERGNANO-JUNGER, 2016).	27
Figura 2 –	Imagem da tela do computador gravada pelo GTK-RecordMyDesktop	48
Figura 3 –	Imagem da captura da tela do App Recordable.....	49
Figura 4 –	Cabeçalho do protocolo de registro de leitura livre virtual em suporte móvel - tablet.....	52
Figura 5 –	Bloco de pré-leitura do protocolo de registro de leitura livre virtual em suporte móvel – tablet (figura compacta).....	53
Figura 6 –	Bloco de leitura - ações estratégicas de uso do tablet (figura compacta)	54
Figura 7 –	Bloco de leitura - ações estratégicas de leitura (figura compacta).....	54
Figura 8 –	Bloco de pós-leitura - protocolo de registro de leitura livre virtual em suporte móvel – tablet.....	55
Figura 9 –	Ações estratégicas no uso do computador – bloco “a”.....	63
Figura 10 –	Ações estratégicas de leitura – bloco “b”.....	64
Figura 11 –	Captura de tela com informações sobre o celular pesquisado pelo sujeito.....	70
Figura 12 –	Ações estratégicas no uso do tablet– bloco “a”.....	72
Figura 13 –	Ações estratégicas de leitura – parte “b”.....	74
Figura 14 –	Ações estratégicas no uso do smartphone – parte “a”.....	77
Figura 15 –	Ações estratégicas de leitura – bloco “b”.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para análise dos protocolos e gravações de leitura.....	57
Quadro 2 – Percepção do sujeito-informante no smartphone.....	60
Quadro 3 – Percepção do sujeito-informante no computador.....	61

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O SUPORTE.....	13
1.1	Introdução aos estudos de suporte.....	13
1.2	O conceito de suporte.....	15
1.3	Suportes fixo e móvel.....	20
2	OS GÊNEROS TEXTUAIS, O TEXTO E O HIPERTEXTO.....	23
2.1	A questão do gênero.....	23
2.2	Texto e hipertexto.....	28
3	APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE LEITURA.....	31
3.1	Breve histórico dos modelos de leitura.....	31
3.2	Processos de compreensão do texto.....	36
3.3	Especificidades da leitura em meio virtual.....	39
4	METODOLOGIA.....	42
4.1	Objetivos e problemas de pesquisa.....	42
4.2	Caracterização da pesquisa.....	45
4.3	Escolha do sujeito-informante.....	46
4.4	Etapas da pesquisa.....	47
4.5	Instrumentos de coleta de dados.....	50
4.5.1	<u>Ficha</u>.....	50
4.5.2	<u>Protocolo de leitura livre</u>.....	51
4.5.3	<u>Entrevista</u>.....	55
4.6	Critérios de análise.....	56

5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	59
5.1	Caracterização do sujeito-informante a partir dos dados coletados na ficha do informante.....	59
5.2	Sessão de leitura livre no computador.....	61
5.3	Sessão de leitura livre no <i>tablet</i>.....	71
5.4	Sessão de leitura livre no <i>smartphone</i>.....	75
6	CONSOLIDAÇÃO E DISCUSSÃO COMPARATIVA DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS SESSÕES DE LEITURA.....	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	87
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	91
	ANEXO B – Ficha do informante	93
	ANEXO C – Protocolo de registro de leitura em suporte fixo.....	97
	ANEXO D – Protocolo de registro de leitura em suporte móvel - <i>tablet</i>.....	101
	ANEXO E – Protocolo de registro de leitura em suporte móvel – <i>smartphone</i>.....	105
	ANEXO F – Roteiro de entrevista.....	109
	ANEXO G – Figuras explicativas dos termos “guia” e “abas”.....	111

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no âmbito do Laboratório de Espanhol Virtual (LabEV), coordenado pela professora doutora Cristina Vergnano Junger. O nosso objetivo em relacionar esta investigação ao laboratório é contribuir para o campo teórico de estudo sobre leitura em ambiente virtual mediado tanto pelo suporte fixo, computador, quanto pelos suportes informáticos móveis, *tablet* e *smartphone*.

O interesse pelos estudos relacionado à leitura surgiu a partir de experiências práticas anteriores adquiridas ao longo do período da graduação, bacharelado em Letras na UERJ, sendo bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto *Interleituras: interação e compreensão leitora mediada por computador*, em 2013¹. Também, com base nos estudos sobre leitura, desenvolvemos a monografia de final do Curso de Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura, também na UERJ, tendo como título “*Relação entre gênero textual e proficiência leitora em meio digital: um estudo de caso*”. Nos dois momentos de experiências acadêmicas, dentre várias atividades desenvolvidas, destacamos a estruturação e aplicação de protocolos de leitura guiada e livre em ambiente virtual, junto aos sujeitos-informantes, durante sessões de leitura.

Ainda como bolsista de IC, uma questão despertou nossa atenção. Percebíamos que, nas atividades de monitoramento de leitura livre virtual, alguns informantes apresentavam certo desconforto quando eram expostos a determinados gêneros textuais. Nesse contexto, começamos a refletir que, embora o sujeito-informante possuísse domínio sobre as TICs, a sua proficiência parecia associada à familiaridade com o gênero lido. A intimidade da leitura de um gênero familiar dialogava com a dinamicidade do uso das estratégias que ele apresentava em ambiente virtual, conduzindo-o, conseqüentemente, a um melhor desempenho durante as observações.

Com o nosso olhar já atento a esse aspecto, iniciamos o curso de Especialização, citado anteriormente, visando encontrar possíveis explicações para essas inquietações sobre a relação dos gêneros e o processo leitor. Nosso objetivo principal eram entender se a familiaridade

¹ Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr^a Cristina de Souza Vergnano Junger com bolsa Prociência UERJ e apoio do Edital APQ1/2009 da Faperj e do Edital Universal do CNPq em 2010.

com determinados gêneros textuais, em ambiente virtual, seria facilitadora do processo leitor. Esse trabalho foi realizado em dupla, devido às normas do curso da especialização. Para verificar o nosso problema de pesquisa, nesse contexto, optamos por realizar um estudo de caso com sessões de leitura livre virtual junto a um professor de LE de uma Instituição pública do Estado do Rio de Janeiro. As coletas de leitura dividiam-se em dois monitoramentos: (a) leitura livre virtual com leitura silenciosa e em voz alta, (b) leitura livre virtual com preenchimento de protocolo. Em ambas, consentíamos que o indivíduo traçasse seus próprios objetivos de leitura.

Seguindo esse caminho de investigação sobre compreensão leitora em ambiente virtual, a presente dissertação se originou a partir de observações informais durante essas sessões de leitura realizadas no Curso de Especialização citado anteriormente. Ao observarmos, informalmente, o ato de ler na Internet, em um estudo de caso, percebemos que o sujeito-informante apresentava limitações em ler e utilizar algumas ferramentas disponibilizadas no computador. Mostrava-se, porém, habilidoso em alguns suportes móveis como o *smartphone*, por exemplo. Tendo em vista que não tínhamos conhecimento teórico sobre o tema, realizamos uma revisão bibliográfica, tendo em vista ampliar nossa fundamentação sobre esse cenário de tecnologias móveis e suas possíveis influências no processo leitor.

No que tange às referências bibliográficas analisadas, constatamos que alguns autores tendem a desconsiderar possíveis limitações e barreiras que um leitor pode encontrar em ambiente virtual mediado pelos suportes móveis. Vários se dedicam a listar os pontos positivos que julgam ser válidos em âmbito educacional, desconsiderando as características do texto em ambiente virtual e a leitura na tela. Alguns desses pontos positivos, expostos por alguns autores (COSTA, 2013; PEIXOTO & SIQUEIRA, 2015), sobre o uso dos suportes móveis em ambiente educacional podem ser sintetizados da seguinte forma:

- a) Proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos;
- b) Possibilitam a criação de novas formas de integração do docente com a organização escolar e com seus colegas;
- c) Favorece um percurso em prol da interdisciplinaridade, proporcionando que cada aula esteja interligada com outras áreas do saber;
- d) Promove uma aprendizagem autêntica.

Não queremos afirmar que não haja benefícios no ensino-aprendizagem a partir do uso das tecnologias móveis e/ou fixas em sala de aula. No entanto, acreditamos que pode não se tratar de um processo linear e deve ser analisado com cautela e criticidade, ampliando o leque dos aspectos analisados. Tendo justificado as questões que impulsionaram esta pesquisa,

propomos fechar o foco e desenvolver uma investigação que discuta como se caracterizam as possíveis mudanças nas estratégias de leitura, se as há, quando um sujeito lê no suporte fixo (computador) e nos suportes móveis (*tablet* e *smartphone*) através de um estudo de caso.

A dissertação está organizada em seis capítulos. No capítulo 01, reunimos os principais modelos de caracterização do suporte. Também descrevemos a conceituação de suporte fixo e móvel em busca de uma síntese teórica. Em seguida, no capítulo 2, apresentamos as diversas acepções de gêneros textuais. Também descrevemos a conceituação de texto e hipertexto. O capítulo 3 é dedicado a descrição dos principais modelos de caracterização da leitura, com um olhar mais direcionado aos fluxos unidirecional e multidirecional do processamento da informação (VERGNANO-JUNGER, 2010a). A partir do capítulo 4, iniciamos de modo efetivo a investigação do tema. Compõe este capítulo, uma problematização do tema, com a finalidade de justificar as escolhas metodológicas, os procedimentos de coleta de dados o detalhamento dos instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise utilizados. No capítulo 5 apresentamos uma descrição aprofundada e exploratória dos dados coletados nas gravações de sessões de leitura realizadas no *tablet*, *smartphone* e computador. Por último, o capítulo 6 compreende o cruzamento dos dados obtidos nas gravações a fim de detectar como se diferenciam as possíveis mudanças nas estratégias de leitura nos suportes mencionados e responder nosso problema de pesquisa.

1 O SUPORTE

Neste capítulo são abordadas as perspectivas teóricas que fundamentam o conceito de suporte de um texto. Apresentamos, primeiramente, um breve percurso do caminho que o tema percorreu desde a antiguidade até chegar à contemporaneidade. Subsequente, refletimos sobre o conceito em quatro estudos que ampliam e esclarecem aspectos sobre o tema, são eles trabalhos de: Marcuschi (2008), Maingueneau (2002), Bonini (2011) e Donato (2014). Por fim, conceituamos os termos “suporte fixo” e “suporte móvel”.

1.1 Introdução aos estudos de suporte

Pensar sobre o suporte de um texto é uma tarefa delicada. O próprio termo, nos últimos anos, tem sido objeto de reflexão teórica de diversos autores nos estudos da linguagem (BONINI 2011). Há diversas perspectivas teórico-metodológicas que coexistem complementando-se e, por vezes, diferenciando-se em alguns aspectos, na tentativa de propor uma teoria sobre o tema. No entanto, ainda segundo o autor, “a definição de suporte ainda é, contudo, uma questão ainda em aberto (id. 2011 p.681).

Bezerra (2006) relembra que antes da invenção da imprensa em meados do século XV, o registro das ideias era feito a partir de um trabalho delicado e paulatino de cópia manual. As mudanças ocorridas, desde o material de escrita utilizado (*argila, pedra, osso, madeira, papiro, pergaminho*) até aos procedimentos adotados durante esse processo, trouxeram implicações importantes para a concepção do suporte. Desde os primórdios da sociedade o homem tenta registrar suas ideias e pensamentos para outros homens, criando e recriando textos e imagens em diversos objetos. Na tentativa de traçar um panorama sobre a história dessas ferramentas utilizadas para escrita, Soto (2009) aponta que um desses primeiros processos de representação das ideias foram os pictogramas. Estes permitiram que o homem representasse seus pensamentos e histórias resumidamente, através de imagens gravadas em pedras. No entanto, embora a ferramenta utilizada possa ter impactado positivamente a sociedade, contribuindo para representar fatos e possibilitando fontes de consultas para outros homens, elas possuíam certas limitações visuais de precisão dos dados e das ideias. Além disso, seus dados eram perdidos rapidamente devido à baixa vida útil do suporte, “a ideia

ficava preservada o tempo que a pedra durasse e a tinta não esmaecesse” (SOTO, 2009, p.15).

Com o passar dos anos e o advento de novas tecnologias que pudessem superar as limitações dos pictogramas, encontramos no mundo greco-romano um exemplo de cópia manual em rolos de papiro ou pergaminho. “Para seu manuseio, diversas folhas eram ajustadas lado a lado em forma horizontal, a fim de formar uma tira única presa a um bastão. Tinha-se, assim, um suporte de escrita de difícil manuseio e portabilidade, uma vez que os rolos chegavam a aproximadamente dez metros de comprimento” (BEZERRA, 2006, p.386).

Na busca por alcançar um suporte que facilitasse o transporte e, conseqüentemente, a leitura, o pergaminho foi gradativamente substituído pelo códice no século XV. Tal suporte, parecido com o livro que conhecemos hoje, consistia na “encadernação de folhas dobradas ao meio e costuradas uma sobreposta à outra” (BEZERRA, 2006, p.386). Diferente do pergaminho, um suporte extenso em comprimento que requeria do leitor uma mobilização do corpo inteiro e não permitia uma leitura e escrita simultâneas, o códice permitia a escrita na frente e no verso da folha, o que reduzia os custos de produção (BEZERRA, 2006). Além disso, seu manuseio era facilitado, pois era possível folheá-lo e escrever enquanto se lia (BEZERRA, 2006). Trata-se, então, de considerarmos que desde as pinturas rupestres, diferentes materiais físicos foram usados para garantir os registros escritos que, com o passar dos anos, foram ajustando-se e evoluindo de acordo com os interesses sociais, econômicos e culturais da sociedade.

Com o surgimento dos novos suportes informáticos, ao longo do século XX, caracterizados pela virtualidade e conectividade que a Internet proporciona (VERGNANO-JUNGER, 2009) “vivemos e convivemos nesses ambientes criando, reproduzindo e compartilhando diversos textos, imagens e sons em situações que se têm tornado cada vez mais corriqueiras” (COSCARELLI e NOVAES, 2010, p.40). Nesse processo revolucionário de produzir/difundir textos em larga escala, Vergnano-Junger (2009) aponta uma série de aspectos na relação do homem com a máquina baseado no desenvolvimento da informática, acrescentando que a utilização destes implica distintas dificuldades de caráter técnico e procedimental.

O primeiro deles é que a utilização de uma máquina como mediadora da leitura implica a necessidade da utilização de energia elétrica (ou bateria) que a faça funcionar. E, tratando-se de uma leitura no meio virtual, especificamente, há a necessidade de um acesso à Internet rápido e satisfatório.

O segundo aspecto são as diferenças que ocorrem no ato da leitura. Segundo a autora, ao ler no ambiente virtual, trazemos características bem semelhantes da leitura realizada no

rolo ou no pergaminho. “Lemos verticalmente e a noção do tamanho exato do texto que temos diante de nós passa a ser percebida de forma diferente da que usamos ao contar páginas em textos impressos” (VERGNANO-JUNGER, 2009, p. 29 - 30). Esse fato pode ser percebido quando nos deparamos com uma “avalanche” de páginas subsequentes que podemos acessar na Internet através dos *links*, característica típica dos textos veiculados na Internet.

Além disso, temos a possibilidade de multimodalidade (Cassany, 2012), que nos permite construir sentidos, por meio da leitura, com elementos verbais escritos, imagens e sons ao mesmo tempo. Assim, seja a democratização do livro ou o surgimento dos dispositivos informáticos (computador, celular, *tablet*, etc) de armazenamento e circulação da informação, toda modificação no suporte tende a projetar modificações na relação deste com a materialidade textual e com as práticas leitoras.

1.2 O conceito de suporte

O objetivo desta seção é tentar viabilizar um conceito de suporte que sirva aos propósitos de nossa dissertação de mestrado, que é entender se há mudanças de estratégias de leitura quando o usuário lê no computador, no *tablet* e no *smartphone*.

Marcuschi (2003 e 2008) foi um dos primeiros teóricos brasileiros a problematizar a importância do suporte no campo da linguagem (BEZERRA, 2006). A partir de seus estudos, dentro da perspectiva textual, inaugurou-se nas teorias linguísticas uma inquietação quanto ao papel do suporte na configuração dos gêneros textuais. Dentre as ideias defendidas pelo autor, temos que: (a) todo gênero se faz circular por meio de algum suporte; (b) o suporte é responsável pela circulação do gênero na sociedade e; (c) em certa medida, o suporte exerce alguma influência no gênero suportado, pois, segundo o autor, “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 176). A partir dessas reflexões, o próprio autor define o suporte de um gênero como:

(...) um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Com essa definição, o autor relaciona o conceito de suporte a três aspectos: a) é um lugar físico ou virtual, b) é algo que tem um formato específico e c) sua função é fixar e mostrar o texto. Com a categoria (a) entende-se que é imprescindível o caráter material dos

suportes – sua materialidade também pode ser virtual, caso esteja em ambiente virtual. Em (b) admite que os suportes sempre aparecem com um formato específico, comunicativamente produzido para portar textos, como revista e livro, por exemplo. Já em (c) entende que sua função é fixar o texto e torná-lo acessível para fins comunicativos. Cabe-nos ressaltar que, com relação à materialidade apresentada no item (b), ele alerta para o fato de que nem todos os suportes reúnem as mesmas características: “(...) não parece razoável que, do ponto de vista comunicativo, se possa classificar o corpo humano e o livro na mesma categoria de suporte textual, já que o livro foi concebido como suporte de textos desde o início” (MARCUSCHI, 2008, p.177).

Assim, o autor divide em dois os grupamentos de suporte: o convencional e o incidental. O primeiro se refere aos que foram elaborados tendo como objetivo principal fixar os textos, como, por exemplo, livro, revista, jornal. Já o segundo refere-se às superfícies que portam textos, porém, não foram desenvolvidas para esses fins comunicativos, como, por exemplo, o tronco de uma árvore, o corpo humano, uma roupa. Outro aspecto que postula o autor sobre essa materialidade é que a noção de suporte não deve ser confundida com a noção de canal e serviço:

O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de um certo modo. O suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um certo tipo de contexto pelo seu papel de seletividade (MARCUSCHI, 2008 p. 176).

Na tentativa de diferenciar esses elementos ele entende que a porção material do suporte pode ser subdividida em partes menores (categorias analíticas), estabelecendo uma cadeia de componentes que formam os gêneros suportados. Para que se torne mais esclarecedor, apresentamos o próprio exemplo do autor a partir do gênero: “carta pessoal”. Para ele o suporte que tem por função fixar o gênero pode ser dividido em: papel-carta (suporte); tinta (material da escrita); correios (serviço de transporte) e assim por diante. Ainda segundo o autor, o canal seria o meio físico de transmissão de sinais, como o telefone, por exemplo, e o serviço, um aparato específico que permite a realização ou veiculação de um gênero em algum suporte como a Internet, por exemplo, (MARCUSCHI, 2008).

No entanto, apesar de esclarecedora, a definição do autor tem suas limitações. A primeira questão aponta Távora (2008). Segundo ele, o conceito de canal e serviço cunhados por Marcuschi (2003; 2008) são discutíveis. Se tomarmos o telefone como um exemplo de “canal” e a Internet como exemplo de “serviço”, eles não parecem ser tão diferentes assim: ambos podem ser considerados “serviço”, sob a ótica do consumo (TÁVORA, 2008, p.60).

Outra observação de Távora (2008) refere-se à análise do suporte por meio de elementos subdivididos em categorias analíticas. Como vimos, Marcuschi (2008) decompõem a porção material do suporte em material da escrita; suporte, serviço e canal. Para Távora (2008, p.63), não parece adequado “decompor o suporte e observar os elementos que o compõem de forma isolada”. Segundo o autor:

Se a discussão é material, deve-se analisar o suporte em sua condição de existência material, fruto de uma infra-estrutura sócio-técnica que possibilita uma determinada constituição material como um todo, do contrário, estaremos sujeitos a discussões, por exemplo, sobre o papel do pixel na constituição da materialidade escrita na tela do computador (TÁVORA, 2008, p. 63).

Sendo assim, o autor acredita que o suporte deve ser analisado tendo em vista a sua existência material como um todo e não em categorias observadas de maneira isolada e desconectadas uma das outras.

Buscando desvendar as questões do suporte e sua relação com o gênero, Maingueneau (2002) realiza um estudo sobre o tema baseado em uma perspectiva enunciativa sobre o suporte. No capítulo “*Mídium e Discurso*” o autor defende que o suporte não é acessório, “(...) é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela, etc” (MAINGUENEAU, 2002, p.71). Távora (2008) pontua que o conceito de suporte na perspectiva discursiva da análise do discurso de origem francesa, foi apresentado por Maingueneau (2002) a partir dos estudos de midiologia de Regis Debray (1993), que considera que “os suportes devem ser vistos como elementos que podem alterar os discursos em função de representarem sua força material” (TÁVORA, 2008, p.37).

Assim, tendo como ponto de partido os estudos de Debray (1993), Maingueneau (2002) postula que o suporte representa a força material do discurso. O discurso, por sua vez, é inserido em um gênero que, estando em um contexto sócio-histórico específico, busca alcançar uma finalidade. O gênero, então, se torna um dispositivo, que busca alcançar seus objetivos discursivos, a partir das seguintes condições:

(...) uma finalidade definida; um estatuto de parceiros definidos, ou seja, em determinado gênero já se sabe de quem parte e a quem se dirige determinado gênero - identificação dos papéis dos parceiros coenunciadores; um lugar e momento legítimos – determinados gêneros estão associados a determinados lugares e momentos que são constitutivos, como missas ou aulas, etc.; um *suporte material* e uma *organização textual* (TÁVORA, 2008, p. 38, grifos do autor).

Então, o gênero discursivo para Maingueneau (2002) organiza-se em função de sua finalidade, lugar, suporte material e organização textual. Cabe-nos, então, pontuar que o autor, ao refletir e teorizar os aspectos relacionados à linguagem, atribui ao suporte um estatuto

particular, uma vez que o autor afirma que:

Uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso: um debate político pela televisão é um gênero de discurso totalmente diferente de um debate em uma sala para um público exclusivamente formado por ouvintes presentes. O que chamamos “texto” não é, então, um conteúdo a ser transmitido por este ou aquele veículo, pois o texto é inseparável de seu modo de existência material: modo de suporte/transporte de estocagem, logo, de memorização (MAINGUENEAU, 2008, p. 68).

Em outras palavras, o texto ou o gênero, portanto, é inseparável de seu modo de existência material (MAINGUENEAU, 2002). Por essa perspectiva teórica, percebemos que o suporte – o modo de transporte e de recepção do enunciado – submete o gênero a uma série de limitações que acabam por condicionar a própria constituição do texto e modelar o gênero de discurso. O suporte, assim, para o autor (id. ibid. 2002), imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. Essa afirmação nos é esclarecedora na medida em que nos permite visualizar o *tablet*, por exemplo, como um exemplo de suporte móvel, pois, por meio de suas características, ele “comanda” o uso que fazemos do conteúdo.

Quando abrimos o *site* de um periódico no *tablet*, a *homepage* desta página tende a ser apresentada em uma versão “adaptada” para *tablet* e/ou *smartphone*. O próprio dispositivo “comanda” a *interface* do *site* que deve ser apresentada neste ou naquele suporte, direcionando o leitor a buscar as seções do jornal, imagens e vídeos em “lugares” diferentes dos quais eram apresentados na *interface* específica para o *desktop*. A partir dessa constatação, podemos dizer como também indica Maingueneau (2008), que o suporte não é acessório e não deve ser relegado a segundo plano nas análises da linguagem.

Nesse sentido, Maingueneau (2002) procura observar o suporte além de sua materialidade. E, para isso, resgata o conceito de *mídiu* de Debray (1993)² e o aproxima do conceito de suporte, tornando ambos equivalentes. Não obstante tais reflexões adquiram importância nos estudos e conceituações sobre a linguagem e no gênero de discurso, elas apresentam algumas questões sobre sua aplicabilidade.

Távora (2008, p. 48) pontua que essa equivalência nem sempre é possível, pois “(...) nem todo *mídiu* é um suporte, ao passo que todo suporte é sempre um *mídiu*. ” Tendo em vista essa complexidade terminológica e teórica, Távora (2008) afirma que as postulações de Maingueneau não analisam o suporte, mas o *mídiu* e, essa aproximação teórica entre os dois conceitos parece subjugar o estudo do suporte à sua condição interacional, em detrimento de

² Para Debray (1993) *mídiu* pode ser entendido como matizes de sociabilidades que implicam em determinadas formas de interação. Dessa forma, podemos dizer que a sala de aula é um *mídiu* e não um suporte, uma vez que a sala de aula se torna um espaço de difusão de gêneros que “[...] se realizam de acordo com um contexto imediato (interação entre coenunciadores) e com um contexto social mais amplo (papéis sociais, lugar de fala, valores culturais etc.)” (TÁVORA, 2008, p. 51).

sua configuração material e física. No entanto, ainda assim, o autor (2008) ressalta a importância dos estudos de Maingueneau para o estudo das relações *mídiu*m x suporte e gêneros, ainda que requeiram maiores desdobramentos e avaliações.

Bonini (2011), em seu Projeto Gêneros do Jornal (PROJOR) analisou a questão do jornal como suporte ou gênero, chegando a considerá-lo um hipergênero, ou seja, um gênero composto por vários outros. O autor, baseado nas considerações de Marcuschi, que foram apontadas nesta seção, estabeleceu a existência de dois tipos de suporte: os físicos e os convencionados. Os físicos são suportes pensados previamente com o objetivo de portarem gêneros, como o livro, por exemplo. Já os convencionados apresentam uma sobreposição entre gênero e suporte, como jornais e revistas, por exemplo. O autor também observou a existência de um contínuo entre o gênero, como entidade de interação dialógica, e o suporte, como portador físico. Entre esses dois pilares, pondera o autor, pode haver a ocorrência de elementos híbridos: elementos que são, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros – um hipergênero – e também um suporte. Dentre estes elementos híbridos, estariam exemplos como o jornal, as revistas e o *site* (BONINI, 2011, p.682).

Para fins da presente investigação nos baseamos no engendramento de uma proposta de conceituação do suporte a partir das reflexões de Donato (2014). Tomando como base os autores anteriormente citados nesta seção, Marcuschi (2008), Maingueneau (2002) e Bonini (2011), Donato (2014) expõe a importância de uma definição de suporte mais substancial que contemple os aspectos presentes no ambiente virtual e no hipertexto. Para a autora os suportes armazenam, mostram e viabilizam a recepção e circulação dos textos e seus gêneros, sendo, portanto, parte da composição do gênero alterando-o em caso de mudança: “Assume-se o suporte como um portador de textos escritos e multimodais, responsável não só pela fixação e apresentação dos gêneros materializados, mas também pelo seu transporte e armazenamento” (DONATO, 2014, p. 43).

Com relação à materialidade do suporte, no caso específico do meio eletrônico, trazemos à luz de nossas reflexões um aspecto adicional. Referimos-nos à complexidade que constituem os suportes digitais. Vergnano Junger (2016) discute que não podemos identificá-los somente como computadores, *laptops*, celulares ou *tablets*, isto é, máquinas, *hardwares*. Tampouco podemos limitá-los aos seus componentes virtuais: o programa (*software*, App), ou o *site*. O fato de não conseguirmos separar a parte virtual da parte física e as imensas atualizações que se fazem na composição dos textos e dos gêneros que circulam nesse meio, criam barreiras para uma descrição e classificação. É comum, por exemplo, como vimos, que

um mesmo objeto seja classificado como gênero ou como suporte, dependendo do autor, como ocorre com o fórum na internet, ou o *blog* (VERGNANO-JUNGER, 2016).

No entanto, embora o tema ainda seja passível de ampliação dos estudos, acreditamos que o conceito de suporte deve recobrir a totalidade, tanto física quanto virtual, dos textos e gêneros suportados. (DONATO, 2014; VERGNANO-JUNGER, 2016). Nesse sentido, reiteramos a conceituação de que “os suportes digitais são um conjunto complexo que reúne uma parte física (a máquina) e outra virtual (os programas, *sites*, ambientes virtuais, etc) indivisíveis e integradas com o papel de armazenar, mostrar e difundir os gêneros e textos que contêm” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p.5). Conceber o suporte a partir dessa perspectiva nos permite, dada a natureza distinta das diferentes máquinas e os ajustes que os programas sofrem para cada uma, propor subdivisões internas no conceito de suporte digital. Dessa forma teríamos: os suportes fixos (*desktop*) e suportes móveis (celular e *tablet*).

Ao tratar especificamente de “fixo” ou “móvel”, nesta dissertação, consideramos o dispositivo, ou seja, o *hardware* (computador, *tablet* e celular). No entanto, quando se discute as leituras em suporte fixo ou móvel, tratamos do conjunto formado por cada *hardware* específico somado a seus *softwares*, isto é, seus programas e/ou aplicativos. Esta diferenciação entre os termos está mais detalhada na subseção 1.3.

1.3 Suportes fixo e móvel

Durante as últimas décadas, tornou-se visível um aumento no desenvolvimento de tecnologias dos suportes móveis e redes locais sem fio (NAKAMURA & FIGUEIREDO, 2003). A democratização dessas tecnologias tem viabilizado o acesso às informações onde quer que se esteja, ampliando um cenário de facilidades, aplicações e serviços para os usuários. A partir deste cenário, observamos um número cada vez maior e mais complexo de entretenimento. Isso porque, além do exercício básico de suas funções – no caso dos celulares, a de se comunicar por meio de chamadas telefônicas –, eles permitem também a seus usuários outras opções. Entre essas opções podemos elencar: (a) os recursos que facilitam tarefas de trabalho e deslocamento, como por exemplo, serviço de transporte por meio de aplicativos; (b) câmeras fotográficas, (c) jogos, (d) estações de rádio *online*, (e) acesso à televisão, (f) a própria intercomunicação por novos meios (como as trocas de mensagens instantâneas). Em outras palavras, a disseminação das TICs, especialmente o uso dos dispositivos móveis com

conexão sem fio à Internet, tem proporcionado uma ampliação nas possibilidades de conexão à rede em todo momento e de qualquer lugar (ALMEIDA, 2016).

Nakamura e Figueiredo (2003) apontam que um suporte móvel “deve ter a capacidade de trocar informações via Internet e ser capaz de ser transportado facilmente pelo usuário” (2003, p. 17). Essa característica de mobilidade é o grande benefício das redes móveis ou *Wireless* em relação às redes fixas. Tendo em vista tais características, baseamo-nos no tripé: processamento + mobilidade + comunicação sem fio para uma definição mais técnica do suporte móvel (NAKAMURA & FIGUEIREDO, 2003).

Como estes suportes preveem tal mobilidade, eles normalmente tendem a oferecer recursos que não encontramos nos suportes fixos. Almeida (2016) acrescenta que “a mobilidade e a conexão a qualquer tempo e de qualquer lugar, associadas ao uso de aplicativos de fácil manuseio e ao deslocamento físico das pessoas constitui uma computação ubíqua” (2016, p. 528). Ainda segundo a autora:

Computação ubíqua se refere à incorporação de TDIC³ móveis na comunicação, no uso de diferentes serviços e aplicativos oferecidos pela Internet, no acesso instantâneo a informações empregadas em uma situação emergente, na participação em redes sociais virtuais (*Facebook, Instagram, Whatsapp...*) por meio das quais as pessoas se mantêm em interação com outras pessoas (ALMEIDA, 2016, p. 528)

Para alcançar as características mencionadas, é importante que o aparelho: i) tenha capacidade de realizar processamento ii) tenha tamanho reduzido de modo que sua utilização seja no colo ou na palma da mão, iii) possua uma bateria, para não depender de cabos para conectá-lo à rede de dados ou fonte de energia elétrica, pois limitaria a mobilidade e iv) tenha acesso a dados através de tecnologias de rede sem fio pelo mesmo motivo anterior (NAKAMURA; FIGUEIREDO, 2003).

Assim, nesta dissertação, os termos “suporte fixo” e “suporte móvel”, estão sendo tomados a partir da portabilidade do hardware. Quando discutimos especificamente as leituras em ambientes nesses dispositivos, entendemos o suporte digital como a junção de hardware (*smartphone, tablet, computador*) com seus vários *softwares* (aplicativos). Também consideramos como essa junção pode afetar o comportamento leitor. São exemplos de suportes móveis: *palmtops, laptops*⁴, *smartphones, tablets*, GPS e outros. Exemplo de suporte fixo: o computador. Nesse sentido, o conceito de suporte móvel passa por uma característica

³ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

⁴ Embora o *laptop* seja um suporte móvel com dimensões reduzidas e tenha capacidade de utilização semelhante a de um computador, seu uso tende a não ser tão ágil e rápido, em movimento, pois demanda a utilização de um apoio (como uma mesa ou o próprio colo). Além disso, utilizam baterias com baixa autonomia se comparada a de outros suportes móveis, o que faz com que o usuário necessite de acesso à rede elétrica para realizar a recarga (NAKAMURA & FIGUEIREDO, 2003).

central que é a mobilidade, isto é, poder movimentar-se de um ponto espacial para outro e levá-lo consigo durante a interação.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS, O TEXTO E O HIPERTEXTO

Diante de nossa exposição inicial sobre o suporte dos gêneros, abordamos nas próximas seções o referencial teórico-metodológico sobre gênero textual, texto e hipertexto. Dividimos nossa exposição em duas subseções. Na subseção 2.1 – A QUESTÃO DO GÊNERO, apresentamos as perspectivas teóricas de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), e, ao final, propomos uma organização metodológica e conceitual para a identificação de gêneros textuais (DONATO, 2014; VERGNANO-JUNGER; 2015). Já, na subseção 2.2 – TEXTO E HIPERTEXTO, discutimos as ideias de hipertexto com base nos estudos de Pierre Lévy (1999); Koch (2003), Cassany (2012) e Vergnano-Junger (2010b e 2016).

2.1 A questão do gênero

Os gêneros estão intrinsecamente ligados à vida humana. Bakhtin (2003) postula que aprender a falar é aprender a construir enunciados e moldar nosso discurso sob a forma de gênero. O autor chama a atenção para o fato de que muitas pessoas, mesmo dominando muito bem a língua, podem sentir uma inabilidade total em alguns campos da comunicação, justamente por não dominarem na prática as formas de gênero de determinadas esferas.

O advento das TICs, como já comentamos no capítulo introdutório, vêm modificando a nossa forma de interagirmos no mundo e de utilizar a linguagem (Cassany, 2012). Seguindo essa linha de raciocínio sobre a natureza dos gêneros textuais, podemos concluir que os usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, fomentam o surgimento e/ou adaptação de gêneros textuais próprios para os suportes digitais (MARCUSCHI 2010; VERGNANO-JUNGER, 2016). Assim, refletir sobre a leitura mediada pelas TICs leva-nos a refletir sobre os gêneros típicos e circulantes nesse ambiente, pois “o seu reconhecimento faz parte do processo de ativação de conhecimentos armazenados em nossa mente, os quais podem favorecer a construção de sentidos e orientar nossas ações quando temos que lidar com tais gêneros” (VERGNANO-JUNGER, 2016).

Definir o conceito de gênero não é uma tarefa fácil, pois diversas correntes teóricas e campos de estudo contribuem para a reflexão e entendimento do tema. Marcuschi (2008) assinala que o estudo dos gêneros não é novo, e o que há na contemporaneidade é uma

releitura do tema. Entendemos que muitos caminhos foram percorridos até chegarmos a uma reflexão moderna sobre o assunto. Qualquer tentativa de limitar o tema a uma determinada abordagem não seria suficiente para discorrer sobre a sua complexidade, tendo em vista que suas definições não são rigorosas e estão abertas a novas significações (MARCUSCHI, 2008).

Embora seja objeto de estudo de muitas linhas de pesquisa, todas apresentam um ponto em comum: os gêneros são fenômenos ligados à interação social e contribuem para organizar e delimitar as atividades comunicativas (RODRIGUES, 2001). Detalhamos nesta seção a abordagem sociodiscursiva (BAKHTIN, 2003) e a sociocognitiva (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008). A primeira por entender que os atuais estudos sobre o tópico, mesmo que segundo perspectivas teóricas distintas, se inspiraram nesse autor para sua base inicial. A segunda, por entender que sua concepção de linguagem vai ao encontro das necessidades da pesquisa desenvolvida. Ao final, partindo do posicionamento de Vergnano-Junger (2016), propomos uma organização metodológica para a identificação de gêneros textuais. Utilizamos o termo gênero textual em consonância com a base sociocognitiva adotada por Marcuschi (2008), por entendermos gênero como um esquema cognitivo e por nos interessarmos primariamente pela materialidade do texto.

Apresentar a noção de gênero na abordagem sociodiscursiva implica apreender a noção de gênero a partir de fundamentos nucleares: a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência; não devendo separá-las das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana. Somente com esses conceitos é possível entender sem reduzir o entendimento do termo (RODRIGUES, 2001; BAKHTIN, 2003).

Esses conceitos são mais bem esclarecidos quando entendemos que Bakhtin (2003, p.280) define o “enunciado” como um “produto da relação social” e entende que “qualquer enunciado faz parte de um gênero”. Para o autor, todo enunciado está intrinsecamente ligado a outros enunciados, já que é um elo na cadeia discursiva. Além de se relacionar aos elos precedentes, o enunciado também estabelece relações com os elos subsequentes da comunicação discursiva. Isso se deve ao fato de que, conforme o autor, o falante leva em conta o papel dos “outros” para quem constrói o enunciado, espera uma resposta deles, uma compreensão responsiva. O enunciado não se volta unicamente para o seu objeto, antes leva em conta os discursos dos outros sobre ele. Segundo Bakhtin (2003, p. 301), “[...] até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir”. Um traço fundamental do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento.

Afirma, ainda, que a utilização da língua, como veículo de comunicação se divide em enunciados orais, escritos, concretos e únicos. Sua conclusão é que os gêneros podem ser agrupados em duas categorias: primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários – sejam orais ou escritos – são aqueles que apresentam uma veiculação maior com a realidade concreta, já que se formam nas condições da comunicação discursiva espontânea, como, por exemplo, o diálogo cotidiano. Já os gêneros secundários – que, na sua formação, incorporam e reelaboram gêneros primários –, como “romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos, surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (id., 2003, p.263).

Três dimensões são essenciais e indissociáveis na estrutura desses enunciados, para a abordagem sociodiscursiva, a saber: os temas (conteúdos ideológicos), a forma composicional do texto e as marcas linguísticas ou estilos (ROJO, 2005). Não menos importantes, estão os elementos da situação social presentes na interlocução/enunciação, na qual se inserem o locutor, o interlocutor e as relações interpessoais dessa interação. Assim, o gênero é entendido pela abordagem discursiva como um enunciado/texto que completa, refuta, retoma e dialoga com outros enunciados. Suas análises partem das estruturas sócio-históricas para as textuais (ROJO, 2005).

Aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor [...] e a partir desta análise buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199).

Ao tomarmos como base os estudos sociocognitivos (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008), devemos levar em consideração que tal abordagem possui pontos em comum com os estudos discursivos. No entanto, sabemos que há aspectos que distanciam conceitualmente as duas abordagens. Segundo Marcuschi (2008), é impossível estabelecer a comunicação verbal sem algum gênero. Logo, todo ato comunicativo se dá por textos materializados em algum gênero.

Usamos a expressão gênero textual (...) para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

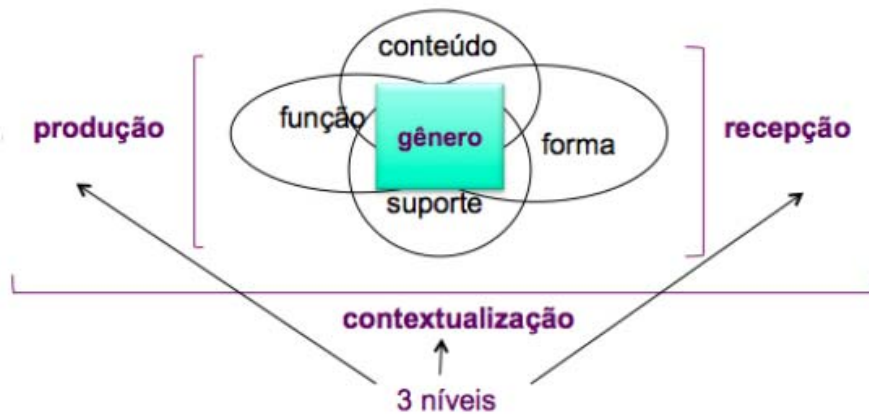
Marcuschi (2008) afirma que, para identificarmos um gênero, devemos considerar que ele possui “uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo” (Marcuschi, 2008,

p.150). Informa-nos que os gêneros textuais, são um “esquema cognitivo” (id. *ibid.*, p. 149). Se analisarmos esses atributos do gênero sob a ótica do leitor, podemos inferir que tais modelos permitem que se construa, no âmbito dos procedimentos estratégicos (cognitivos) um modelo esquemático, armazenável em nossa memória profunda, passível de recuperação e uso quando necessário.

Nesta dissertação, propomos uma organização metodológica e conceitual para a identificação de gêneros textuais, partindo do posicionamento de Vergnano-Junger (2015). Cabe ressaltar que, segundo a autora, não se trata de um conceito novo, mas de parâmetros que podem ser utilizados, a partir de algumas reflexões apresentadas nesta seção, visando à categorização de gêneros textuais, em especial os novos advindos das práticas mediadas por computador.

Para determinar se um texto pertence a um gênero específico (e qual seria ele) a autora toma como ponto de partida as concepções teóricas de Marcuschi (2008) que vimos anteriormente, de que todo gênero textual implica uma função comunicativa, um conteúdo e uma forma. A esses três elementos ela acrescenta mais um: o suporte, em consonância com o estudo de Donato (2014). Essa inclusão se dá pelo fato de que “a alteração do suporte pode acarretar em uma modificação do gênero (ou até o extremo de viabilizar o surgimento de um novo gênero)” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p. 7). Essa reflexão nos é esclarecedora na medida em que tomamos como exemplo os gêneros carta e *e-mail*, o primeiro num suporte impresso e/ou manuscrito e o segundo, como vimos, num suporte digital. Ainda que ambos possuam semelhança de alguns aspectos função comunicativa, a mudança no suporte provocou adaptações na forma, gerando alterações nos demais elementos constituintes do gênero. “Isso só ocorre em função da tecnologia envolvida no suporte virtual e as possibilidades que gera” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p. 7). Observemos o esquema proposto por Vergnano-Junger (2016) a partir das reflexões de categorização composta com base em Donato (2014) e Marcuschi (2008) para categorização dos gêneros.

Figura 1- Proposta esquemática de categorização do gênero textual (VERGNANO-JUNGER, 2016).



Além de considerar os quatro elementos constituintes dos gêneros textuais – função comunicativa, conteúdo, forma e suporte –, a autora inclui três níveis de olhares sobre tais elementos: o nível da produção, o da recepção e o da contextualização. Com base na noção de que a construção de sentido de todo e qualquer texto é multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010), Vergnano-Junger (2016) estabelece critérios cognitivos (procedimentos e conhecimentos armazenados e estruturados sob a forma de esquemas) como base de organização de parâmetros para cada nível.

O nível da produção está relacionado diretamente com o emissor do texto. Ele, o emissor, ao escrever seu texto, antecipa conhecimentos e características de seu leitor previamente idealizado e esperado. Esta produção segue modelos cognitivos, “pois o próprio emissor precisa ativar esquemas, tanto de procedimentos quanto de conhecimentos (temáticos, textuais, linguísticos etc), para que seu texto se insira num determinado gênero e possa ser compartilhado com sua comunidade linguística e social” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p. 7).

No âmbito da recepção, o primeiro aspecto que destacamos é a ativação de esquemas de conhecimento de gênero textual por parte do leitor. A partir do contato com o texto, o leitor estabelece relações entre o que lhe é apresentado e a sua bagagem prévia de conhecimentos sobre o gênero.

Já o nível da contextualização ressalta o caráter social e cultural da leitura e da composição dos gêneros textuais (VERGNANO-JUNGER, 2016; DONATO 2014). Como pode ser observado na figura 1, este nível, relaciona-se não apenas com os aspectos constituintes dos gêneros, mas aos outros dois níveis, envolvendo-os. É por meio da contextualização que podemos trazer à luz o contexto tanto da produção quanto da circulação do gênero: como e por que circulam os gêneros e em que contexto sócio-histórico estão

inseridos os participantes.

Assim, sem pretender abandonar as perspectivas teóricas que consolidaram um conceito de gênero, e seguindo uma orientação sociocognitiva, assumimos os gêneros como esquemas cognitivos (Marcuschi, 2008) e, “constructos relativamente estáveis, compostos de forma/estrutura, função comunicativa, conteúdo e num suporte para sustentação, armazenamento, difusão e circulação dos seus textos” (VERGNANO-JUNGER, 2015).

2.2 Texto e hipertexto

Nos ambientes virtuais encontramos uma pluralidade de textos (COSCARRELLI e NOVAES, 2010). Alguns deles são apenas digitalizações de materiais criados para circular socialmente em meios físicos impressos como, por exemplo, os de livros, jornais e revistas. Porém, tendo em vista a própria natureza do ambiente virtual, os textos (a maioria deles) tendem a congregar em sua formatação características específicas desse meio no qual circulam. Também podem se ajustar às necessidades e demandas de seus usuários e criadores e vão incrementando-se à medida em que avançam os recursos tecnológicos.

Vergnano-Junger (2009) já apontava em seus estudos que o texto em ambiente virtual pode se apresentar em duas formas: (a) textos com formatação parecida ao texto impresso e, (b) textos com formatação típica do meio virtual. Em (a), podemos tomar como exemplo algum texto em formato *pdf*, do qual fazemos *download*. O objeto a ser lido, nesse contexto, tem características de conteúdo impresso, embora acessado em ambiente virtual por meio de *link*. Ou seja, vamos assumi-lo como “digitalização” de um texto que é (ou poderia ter sido) oriundo de suportes físicos não digitais. Portanto, o que torna sua leitura diferenciada é apenas a materialidade virtual do suporte em que o texto está fixado. Isto é, a hipertextualidade constitutiva, a multimodalidade e outras características particulares do meio não são exploradas. Em (b), temos os textos compostos hipertextualmente, por meio do que “diversos textos e imagens se conectam, uns aos outros, seguindo propostas oferecidas por seus autores e/ou criadores das páginas, formando uma rede de materiais cuja hierarquia não é fixa” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p. 5). Nesta dissertação, nosso foco é o segundo grupo de textos com composição hipertextual, embora, durante as coletas possam surgir materiais do grupo (a).

Ponderamos, contudo, que essa divisão não deve ser assumida de forma totalmente

categórica. Em outras palavras, não caberia assumir que a hipertextualidade somente existe nos textos virtuais. Koch (2003) aponta que os textos acadêmicos são repletos de referências, como as notas de rodapé e as citações. Neste caso, o leitor pode optar por lê-los de forma linear ou por consultar as notas no fim da página. Pode, também, consultar apenas a referência que lhe interessa ou, ainda, interromper a leitura para pesquisar a obra citada, que talvez o conduza para outras referências. Portanto, trata-se de um hipertexto, mesmo tendo sido veiculados em meio impresso, no qual tais referências funcionam como os *links* do meio digital. A autora conclui que “a diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso” (KOCH, 2003, p.61).

Pierre Lévi (1999), dentro da concepção de cibercultura, define hipertexto como “um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela” (id., 1999, p.27). Assim como Koch (2003; 2007), o autor não considera como hipertextos apenas textos predominantemente digitais, mas destaca a não-linearidade e a não-sequencialidade da leitura, além da rapidez no acesso, por meio computador. Koch (2007) salienta que:

Os *hyperlinks* podem ser fixos – aqueles que ocupam um espaço estável em constante no site; ou móveis – os que flutuam no espaço hipertextual, variando a sua aparição conforme as conveniências do produtor, desempenhando funções importantes, entre as quais a dêitica, a coesiva e a cognitiva. Os *hyperlinks* dêíticos funcionam como focalizadores de atenção: apontam para um lugar “concreto”, atualizável no espaço digital; ou seja, o sítio indicado existe virtualmente, podendo ser acessado a qualquer momento. Possuem, portanto, caráter essencialmente catafórico, prospectivo, visto que ejetam o leitor para fora do texto que está na tela, remetendo suas expectativas de completude para outros espaços (KOCH, 2007, p. 26).

Assim, o leitor é capaz de produzir uma leitura mais detalhada, além de focar um problema por vários ângulos, recuperando itens localizados por/a partir de tais *links*. Eles funcionam como ponte para a entrada em outros ambientes, uma vez que o leitor é conduzido a estes espaços e pode ampliar sua leitura (KOCH, 2007).

Autores como Pinheiro (2005) Koch (2007) e Cassany (2012) admitem que o texto do ambiente digital possui outras características que vão além da não-sequencialidade e não-linearidade. São características reconhecidas por eles: a) multimodalidade; b) interconexão no mesmo espaço da linguagem verbal e não-verbal; c) intertextualidade e d) interatividade, que diminui a distância entre o leitor e o autor. Koch (2007, p.25) também destaca a) volatilidade; b) topografia, já que é um espaço de escrita/leitura não-hierarquizado; c) *fragmentaridade*, pois não há um centro regulador imanente; d) descentralização, que se conecta à não-

linearidade; e) conectividade, determinada pela conexão múltipla de blocos de significado e f) virtualidade.

Como pontuamos anteriormente, a não linearidade e hipertextualidade (e mesmo certa multimodalidade) não são exclusivas do meio digital. Apesar disso, autores, como Coscarelli e Ribeiro (2005), Pinheiro (2005) e Koch, (2003; 2007), consideram que o leitor do hipertexto em ambiente virtual deve desenvolver novas habilidades para a leitura e manuseio de tecnologia. Não podemos ignorar que essas características são constitutivas dos textos virtuais e que o acesso ocorre de forma muito rápida e ágil. Marcuschi (2008) considerou que a dispersão envolvida no contato com esses textos, por conta de tais características, promove um *stress* cognitivo no leitor. Este deve aprender, portanto, a lidar com a fragmentação, a falta de hierarquia e a inter/hipertextualidade.

3 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE LEITURA

Atualmente há uma grande diversidade de modelos teóricos acerca do tema e, “em linhas gerais, a direção que o fluxo da informação toma nos vários modelos de leitura encontrados na literatura pode ser entendida como a diferença crucial entre eles” (MOITA LOPES, 2002, p. 138).

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar e discutir os principais pressupostos teóricos sobre leitura, como fundamentação necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Tratamos, portanto, dos modelos de leitura (ascendente, descendente, interacional, sociointeracional e da perspectiva enunciativa). A seguir, destacamos a perspectiva teórica mais adequada às mudanças trazidas pelo advento das novas tecnologias e pelas reflexões sobre o ato de ler na tela. Também apresentamos aspectos do processo de compreensão de texto e especificidades da leitura em ambiente virtual.

3.1 Breve histórico dos modelos de leitura

Vimos na seção introdutória deste capítulo que diversos modelos apresentam fundamentos teóricos a fim de prover uma teoria sobre a leitura. A proposta nesta subseção é refletir sobre os quatro modelos e uma perspectiva supracitados e as concepções teóricas que cada um deles sustenta.

O primeiro modelo é o que chamamos ascendente ou decodificador. Em linhas gerais, tem uma concepção de língua como estrutura e pauta-se no processo de decodificação do código linguístico. O tipo de processamento da informação, segundo este modelo, é conhecido como ascendente (*bottom-up* em inglês), fluindo do texto para o leitor, como se este fosse um receptor dos sentidos que se encontram somente no texto (LEFFA, 1999; MARY KATO, 1999). Desde essa proposta, o ato de ler pode ser concebido como um processo de decodificação linguística que se realiza de forma hierárquica a partir do processamento sequenciado dos elementos do texto. O leitor inicia sua leitura partindo de níveis inferiores (sinais gráficos, grafemas) até alcançar organizações sintáticas mais complexas. Assim, para que o texto seja compreendido é necessário que o leitor capture o sentido de cada palavra decodificando os elementos estruturais que a compõem e “uma vez feita essa decodificação,

chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo” (LEFFA, 1999, p. 19). Acreditar que ler é extrair significado do texto nos remete à visão de leitor como um ator que assume uma posição passiva diante do significado do texto, dado *a priori* e totalmente pronto para ser processado a partir dos seus elementos formais.

Mary Kato (1999, p. 50), também contribui para a reflexão sobre esse modelo, afirmando que seu padrão de processamento “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Por isso, se dá tanta ênfase às habilidades de decodificação, uma vez que se considera que o leitor só pode compreender um texto na medida em que consegue decodificá-lo em sua totalidade. Diante de tal perspectiva, o conceito de leitura, então, tende a projetar um movimento uniforme dos olhos, que consome o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo, sem recuos e sem saltos para frente, uma vez que deve focar cada letra, sílaba, palavra e frase presentes no texto. Além disso, o mérito de leitor mais proficiente tende a ser atribuído àquele que consegue decodificar mais palavras de um texto e possui um vasto conhecimento lexical: “a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair” (LEFFA, 1999, p. 18).

Kato (1999, p.40 - 41) pontua que o leitor que privilegia o processamento ascendente é aquele que:

(...)constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando erros até de ortografia (...). É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (KATO, 1999, p.40-41).

Conforme pontua Solé (2004), trata-se de um modelo centrado no texto e que, portanto, não pode explicar fenômenos tão recorrentes durante o ato leitor, como o é a inferência de informações. Também ignora o fato de que, com efeito, podemos compreender um texto, ainda que não entendamos em sua totalidade cada uma das partes que o constitui. Entendemos que esta etapa decodificadora tende a não concluir a leitura, mas pode ter relevância para que o leitor possa negociar significados e atribuir sentidos ao texto (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Vimos, portanto, que no modelo ascendente o foco recai sobre o texto, sendo o leitor um decodificador passivo. O modelo seguinte, o descendente, por sua vez, sustenta um posicionamento contrário a este que acabamos de descrever. Considerando que a nomenclatura estabelece relação com a direção que o fluxo da informação toma, este modelo de leitura (em inglês *top-down*) é assim nomeado pelo fato de que a informação toma um

caminho oposto ao do descrito na abordagem ascendente. Passa a fluir do leitor para o texto. Estabelecendo um paralelo, percebemos que, na perspectiva anterior, a leitura é concebida como um procedimento linear, no qual o significado é detectado pelo leitor como se ele fosse uma característica inflexível da palavra. Nessa abordagem, contrariamente, a significação do texto é atribuída ao leitor, que faz uso de seu conhecimento prévio, hipóteses levantadas, inferências feitas, objetivos de leitura e de outros recursos cognitivos para antecipar o conteúdo do texto e confirmá-lo (LEFFA, 1999).

Nessa abordagem, no entanto, a leitura também assume uma característica sequencial e hierárquica (SOLÉ, 2004), visto que há uma predominância dos aspectos cognitivos em relação ao texto. Assim, neste processamento a bagagem prévia do leitor é de grande importância já que é a partir de suas experiências que as construções de sentidos tornam-se possíveis. Leffa (1999, p.12-14) pontua que o leitor proficiente, neste modelo. Conforme Kato (1999, p.40), o leitor que privilegia o processamento descendente faz “excessos de adivinhações” utilizando-se mais de suas experiências do que das informações contidas no texto. Assim, pode-se concluir que, em tal abordagem, ler “pode significar um jogo de adivinhações, centradas unicamente na experiência do leitor, onde o texto ocupa o papel de fomentar esse processo de criação” (VERGNANO-JUNGER, 2010a, p.25). O leitor passa a ser, então, o “protagonista” do processo e o texto um pretexto para suas livres interpretações.

Ainda de acordo com Kato (id.ibid., p. 50), estes dois processamentos que vimos servem de base para compormos dois tipos de leitores:

(...) o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso do conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas (...). É (...) vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (KATO, 1999, p.50).

Há, porém, conforme esta autora (1999), um terceiro tipo de leitor que ela denomina de “leitor maduro”. Diferente dos perfis apontados anteriormente, ele sabe usar, de forma consciente e no momento apropriado, os dois processamentos de leitura que abordamos, complementando-os. Como indica Kato (id. ibid.), a escolha de um modelo ou outro já constitui uma estratégia metacognitiva deste leitor ativo que tem controle consciente do seu comportamento no ato da leitura.

Conclui-se, portanto, que os modelos apresentados, ascendente e descendente, têm características diferentes. Há, no entanto, uma semelhança no que se refere ao fluxo da informação nos dois casos: sua natureza unidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010a) do processamento da informação. Observamos uma única direção para processar as informações apresentadas, seja do texto para o leitor ou do leitor para o texto. Nestes modelos, portanto, há somente um caminho a ser realizado.

Na outra ponta da classificação do processo leitor encontram-se os modelos (ou perspectiva) de leitura que defendem a interação como marca característica do processo. Em princípio essa interação é apenas entre autor e leitor mediada pelo texto como se percebe na abordagem interacional. Neste modelo, considera-se o fluxo de informação como um processo que é simultaneamente ascendente e descendente. Segundo Moita Lopes (2002, p.138), o ato de ler “é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto a informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo”. A leitura é, portanto, interacional, porque a informação é processada de forma bidirecional e, nesta concepção, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS 2013, p.10).

Já, segundo o modelo sociointeracional, a interação passa a reunir, também, os elementos do contexto sócio-histórico. O sentido do texto, então, deve ser negociado através da interação contínua entre texto/leitor/autor/contexto. Logo, os sentidos não residem exclusivamente no texto e tampouco no leitor que, segundo essa abordagem, não é visto nem como um receptor passivo dos “sentidos imanentes” no texto nem como aquele que atribui todo o sentido ao texto (SOLÉ, 2004). Nunes (2005) defende que o processamento do texto, nesse modelo, depende não só da cognição, mas dos aspectos sociais. Primeiro porque os recursos linguísticos são provenientes de uma determinada comunidade discursiva. Segundo, porque os conhecimentos prévios, tanto da parte do autor como da parte do leitor, são criados coletivamente baseados em experiências de vida. O terceiro e último fator está diretamente relacionado com os objetivos de leitura do leitor, pois estes são inerentes às suas ações da vida cotidiana em sociedade.

É preciso destacar, contudo, que o trabalho com a leitura é “um processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 2004, p. 151). Portanto, como destaca a autora, não devemos esperar que os alunos aprendam de uma vez e para sempre assim que se ensina e nem aprendam o que não lhes foi ensinado.

Trata-se, então, de uma mediação do professor nesse processo contínuo e permanente, fornecendo práticas que ajudarão na aprendizagem e que guiarão o aprendiz até que ele alcance autonomia para desenvolver habilidade leitora.

Podemos citar, ainda, a perspectiva enunciativa, na qual ler é visto como um processo de enunciação, que considera as condições de produção e circulação do discurso e o contexto sócio-histórico em que autor, leitor e texto se inserem (MAINGUENEAU, 1996). Segundo a visão enunciativa da língua, todo enunciado está ancorado em um enunciador, co-enunciador/leitor e a uma situação de enunciação. A produção de enunciados dialoga com a presença de um enunciador (EU) que inclui em sua enunciação de múltiplas maneiras a si mesmo e ao seu co-enunciador/leitor em contexto sócio-histórico específico. Sendo assim, sempre há no enunciado a presença de um sujeito, interativo e contextualizado (MAINGUENEAU, 2002). As reflexões teóricas que concebem a leitura como um processo enunciativo, incorporam, ainda, as noções de interdiscursividade, intertextualidade e heterogeneidade (DAHER; SANT'ANNA, 2002).

Com o intuito de refletir sobre os diversos estudos sobre o tema da leitura, Vergnano-Junger (2010) defende, portanto, que a interação é o centro do processo leitor, onde se cruzam todos os discursos, sujeitos e contextos. Assim, autora propõe a divisão do processo em dois grandes blocos, baseado no processamento da informação: a perspectiva unidirecional e a perspectiva multidirecional.

Os modelos unidirecionais (ascendente e descendente), conforme pontuado anteriormente neste capítulo, consideram “apenas um aspecto ou direção como elemento de orientação das interpretações” (VERGNANO-JUNGER, 2010a, p.25). A leitura sob esse ponto de vista pode ser concebida como uma decodificação do código linguístico, dando ao autor domínio sobre o significado do texto. Ou, também, por outro lado, pode ser um processo centrado nas próprias experiências do leitor. A justificativa, então, para reunir as duas orientações teóricas em um mesmo bloco é “o elemento mais forte focado no processo: texto ou leitor” (VERGNANO-JUNGER, 2010a, p.25), mas tomados individual e separadamente. Em outras palavras, o leitor centra seu foco nas informações apenas no conteúdo do texto, ou, em situação oposta, apenas nos seus conhecimentos pessoais, ignorando elementos contidos no material lido e outras múltiplas fontes para a construção de sentidos.

Em oposição aos modelos unidirecionais, o modelo sociointeracional e a perspectiva enunciativa da leitura podem ser considerados como práticas de processamento multidirecional da informação (VERGNANO-JUNGERa, 2010). Em ambos, há vários

aspectos a considerar: contexto, tempo, espaço, enunciador e co-enunciador, texto, a sua intertextualidade com outros textos, gêneros e discursos. Segundo a autora “não há apenas duas direções, mas várias interagindo entre si” (2010, p. 26).

“A leitura, nessa perspectiva, é uma habilidade linguística e social, que precisa ser aprendida, em geral na escola, e desenvolvida tanto ali quanto ao longo da vida. O leitor é agente e co-autor do que lê; criador e, ao mesmo tempo, sujeito a restrições presentes no texto e no contexto” (VERGNANO-JUNGER, 2010a, p. 26).

Ancoramos, portanto, nossa investigação na perspectiva multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010a). Serve para o desenvolvimento dos critérios da coleta e análise de dados junto ao sujeito-informante. Isso porque inclui informações sobre estratégias de leitura, sem desconsiderar todos os outros elementos envolvidos no processo (papel social do leitor, gêneros escolhidos, temáticas, aspectos ideológicos etc). Além disso, é mais representativa do esperado numa leitura mediada por TICs, considerando o caráter multimodal e hipertextual potencializado pelo meio. A perspectiva unidirecional, ao contrário, não contempla necessariamente o uso de estratégias, nem considera a interação entre diferentes fontes de informação.

3.2 Processos de compreensão do texto

Há diferentes estudos que classificam os conhecimentos necessários à negociação de sentido de um texto. Baseado em Koch (2003) e complementados por Kleiman (2011 e 2012) e Castela (2011), abordamos três blocos de conhecimento acessados pelo leitor durante o processamento textual: o conhecimento linguístico (ou sistêmico), o de mundo (ou enciclopédico), e o textual (ou interacional).

O primeiro abarca o conhecimento gramatical e o lexical. É através dele que se consegue, por exemplo, escolher dentro da organização do sistema linguístico, a opção mais apropriada para materializar o que se deseja, e essa ação se faz pelo que o conhecimento que o autor/leitor tem dos constituintes da língua. Assim, o conhecimento linguístico é, então, “um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 2011, p. 16).

Já o conhecimento enciclopédico ou de mundo, encontra-se armazenado na memória do leitor, fruto de suas experiências ao longo da vida. Esses conhecimentos ficam agrupados em blocos de informações na sua mente e variam de um sujeito para outro, pois dependem da vivência (ou não) de cada indivíduo com relação a um determinado assunto (KLEIMAN, 2011). Segundo a autora, a ativação desse conhecimento é de grande importância para garantir economia e seletividade, pois, quando o usamos, as informações que pareciam ser vagas, passam a ser esclarecidas. Outra atribuição importante é ajudar no uso da inferência⁵ sempre que necessário (KLEIMAN, 2011).

O terceiro, textual, é o conhecimento sobre as maneiras pelas quais se pode interagir através da linguagem. Por parte do leitor há um reconhecimento das marcas formais de cada gênero textual, bem como a função de cada um. Trata-se, portanto, “do conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2011, p. 61). Para Koch (2003), esse conhecimento, entendido por ela como interacional, engloba outros conhecimentos nomeados respectivamente: a) ilocucional; b) comunicacional; c) metacognitivo e d) superestrutural. A autora os define da seguinte maneira:

- a) Conhecimento que permite ao leitor reconhecer os objetivos e propósitos do falante em dada situação interativa.
- b) Conhecimento da quantidade máxima de informação necessária numa situação concreta e da escolha de variante linguística adequada.
- c) Ações linguísticas colocadas no texto para assegurar a compreensão dele.
- d) Conhecimento dos modelos textuais globais. (KOCH, 2003, p. 21)

Além de ser um processo social, ler é, também, um processo cognitivo. Isto porque necessitamos ativar no momento da compreensão os diferentes conhecimentos comentados que juntos formarão parte do conhecimento prévio do leitor. Assim, conceber a leitura dessa forma é entender que:

O mero passar dos olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2011, p. 27).

Seguindo esse raciocínio, a leitura não pode ser vista somente como um processamento unidirecional. Isto é, de, por um lado, decifrar códigos ou assimilar estruturas gramaticais, tampouco de, por outro, “adivinhar sentidos” com base na bagagem do leitor (VERGNANO-JUNGER, 2010a). Exige que o leitor mobilize uma série de ações como: estabelecer objetivos

⁵ Associação realizada mentalmente que permite que o sujeito deduza, conclua e preencha lacunas que surgem ao encontrar ideias implícitas na realização da leitura textual (KLEIMAN, 2004).

de leitura; ativar inúmeros conhecimentos (enciclopédicos e linguísticos); selecionar as estratégias adequadas para guiar o seu processamento e estabelecer relação entre o texto lido com o contexto, os demais textos e com o gênero e suporte que ele se materializa. A união dessas ações caracteriza um processamento multidirecional da informação (VERGNANO-JUNGER, 2010a).

Além desses conhecimentos vistos (linguístico, de mundo e textual), a atividade de leitura exige também o uso de outros elementos que são acionados durante o processamento mental. Segundo Kleiman (2011), o processo de leitura é estratégico e depende de operações regulares que dirigem o comportamento leitor. Ainda segundo a autora, as estratégias podem ser divididas em dois grupos: as metacognitivas e as cognitivas.

O primeiro grupo refere-se aos procedimentos realizados conscientemente de autoavaliação e monitoramento da compreensão para atingir os objetivos. A noção de que as estratégias metacognitivas ajudam no desenvolvimento da compreensão leitora é relevante para o êxito pessoal de cada leitor, quando se avança rumo às suas próprias conclusões. Nesse sentido, apontamos aqui que estabelecer um objetivo específico ao ler, pode favorecer o ato compreensivo. Kleiman (2011, p.31) aponta que “compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o propósito que desejamos”. Assim, temos como uma das estratégias metacognitivas: a definição de objetivos de leitura.

Outro procedimento estratégico é a formulação e validação das hipóteses que são testadas e comprovadas pelo leitor à medida que a leitura se realiza. Kleiman (2011) pontua que:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento (KLEIMAN, 2011, p. 43).

O uso dessas estratégias viabiliza o monitoramento e controle (VERGNANO-JUNGER, 2016) da leitura do texto de maneira consciente, pois o sujeito a todo o momento estará comparando, testando e concluindo o que está lendo com o que já havia imaginado anteriormente. Em outras palavras, as estratégias metacognitivas tendem a contribuir para um ato de leitura consciente. Envolve tomar ciência das possíveis falhas que porventura possam aparecer e tentar resolvê-las, criando, assim, uma autonomia pessoal.

As estratégias podem ser consideradas também como cognitivas. Trata-se de procedimentos inconscientes e involuntários que ocorrem automaticamente no momento que se inicia a leitura do texto. Como são automáticas e inconscientes dificilmente são

verbalizadas. Quando o leitor reconhece instantaneamente as palavras ou quando ele começa a associar mentalmente os elos coesivos que permitem ligar as diferentes partes do texto, ele já está, por meio da inferência, construindo o contexto para se obter coerência (KLEIMAN 2011). Logo, entendemos que o ato de ler exige de nós um esforço mais aprofundado, pois trata-se de uma atividade que demanda uma complexidade cognitiva para que se construa sentido a partir das informações apresentadas.

3.3 Especificidades da leitura em meio virtual

A fim de desenvolver este trabalho, levamos em consideração a interação sujeito-máquina bem como a leitura no ambiente virtual. Esta realidade crescente em nossa sociedade justifica a preocupação com e a relevância de uma investigação sobre o que é ler nesse novo ambiente. Especificamente, se há grandes mudanças no processo leitor com a alteração de suporte e como ele ocorre/passa a ocorrer. Oliveira (2011, p.30) elucida que “ao nos depararmos com a tela do computador e com acesso à Internet, estamos em contato com uma grande quantidade de textos que parece infundável (...)”. Alerta, também, que “nem sempre percebemos que o nosso contato com as páginas, os *sites* e os materiais que se encontram nele se dá por meio da leitura” (id. *ibid*, p.30).

Associar o ato de ler a um suporte como o *smartphone*, por exemplo, pode parecer uma tarefa estranha, pois parece ser quase uma convenção social associarmos o ato de ler com o livro impresso. No entanto, Vieira (2007, p.245) já apontava que ler “é sempre um ato de atribuir significado, de construir sentidos, independente do meio, do suporte, do gênero, dos objetivos de leitura e dos estilos de ler predominantes no meio impresso ou virtual (...)”.

Tanto para Pinheiro (2005) quanto para Ribeiro (2006; 2016) e Santaella (2014), novas formas de comunicação advindas com da tecnologia acarretaram transformações nas formas de ler e escrever. Mas, apesar de haver mudanças de suporte, isso não faz com que o leitor, necessariamente, comece a leitura do zero. Assim, para se adaptar ao novo objeto de leitura, ele usa estratégias, como conhecimento prévio e a familiaridade que já possui de alguns gêneros e suportes. Soto (2009) contribui para tal reflexão, afirmando que, ao ler na tela, muitos comportamentos podem parecer novos, mas se atentarmos para o formato:

“podemos associar o que fazemos no computador a alguns gestos que se davam no passado, como o rolo. Principalmente se levamos em conta a forma como temos

que rolar o texto na tela do computador e toda uma série de outras implicações que vêm com este formato” (SOTO, 2009, p. 20).

Está claro que a leitura na tela só é possível por meio da máquina, seja ela um computador, um *tablet* ou o celular, por exemplo. Ainda que o texto na tela possa ter semelhanças com o texto impresso, por estar apenas digitalizado ou digitado, Buzato (2007) elucida que é necessário um letramento de tela.

O letramento de tela justapõe ao letramento alfabético tradicional uma compreensão ao menos rudimentar da interface do computador, necessária para que o texto armazenado na máquina possa ser acessado. Para que o texto na tela possa fazer sentido, o leitor precisa entender o sistema simbólico da tela e ser capaz de prever com alguma confiabilidade as consequências de certas ações. (BUZATO, 2007, p.44)

Para o autor, há necessidade de um letramento de tela, mas não significa que o texto na tela seja completamente diferente do texto impresso. Isso porque “compartilham características básicas como a linearidade, a sequencialidade e a autoridade do autor para definir o percurso da leitura” (BUZATO, 2007, p.44).

As considerações que conduzem à discussão sob as práticas sociais mediadas pelas TICS levam Soares (2002) a reconhecer que essas novas tecnologias favorecem: novos modos de produzir e reproduzir textos, novos contextos comunicativos e novas práticas de interações. Na visão da autora (id. *ibid.* 2002), o letramento caracteriza-se como:

“o estado ou condição que quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (...)” (SOARES, 2002, p.145).

Nesse contexto, a autora parte da reflexão de que as diferentes tecnologias de escrita promovem a pluralização do conceito de letramento, reconhecendo, especificamente, o termo letramento digital. Ela afirma que:

“propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia 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.” (SOARES, 2002, p.156)

No entanto, nesta pesquisa não consideramos o termo letramento no plural, por entendê-lo como um conceito coletivo. Ou seja, abarca as diversas práticas sociais numa sociedade letrada, mediadas pela escrita e leitura, bem como o estado de letramento dos indivíduos nela inseridos, levando-nos a considerar cada especificidade (digital, informacional, visual etc.)

(VERGNANO-JUNGER, 2015a). Entendemos assim com Vergnano-Junger que “este ocorre num processo social, cultural, linguístico e cognitivo que se modifica e enriquece ao longo da vida dos indivíduos, membros de sociedades letradas” (2015, p.58). Poderíamos, então, nesse sentido, falar em níveis de letramento, num *continuum* que vai incorporando cada nova prática aprendida (VERGNANO-JUNGER, LEITE & PAULA, 2012; VERGNANO-JUNGER, 2015a).

4 METODOLOGIA

Este capítulo, organizado em cinco seções, contém a metodologia que orientou esta pesquisa. Primeiramente, apresentamos nossos objetivos e problemas, em seguida, descrevemos o tipo de estudo adotado. Logo após, justificamos a escolha do sujeito-informante, enumeramos as etapas da pesquisa e detalhamos os instrumentos de coleta de dados utilizados. Por fim, caracterizamos o sujeito-informante e pontuamos os critérios de análise.

4.1 Objetivos e problemas de pesquisa

É inquestionável a ampliação da presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na esfera social, principalmente aquelas que possuem a característica de mobilidade (*smartphone, tablet, ipod, etc*). Parte dessa ampliação deve-se ao fato da universalização da Internet e ao surgimento de novas interfaces e equipamentos virtuais que favorecem essa realidade em expansão (LAVID, 2005). No cenário brasileiro, essa ampliação está em constante construção e expansão. Não nos arriscamos, contudo, a afirmar que ela tenha alcançado toda a população brasileira com a mesma intensidade, em função do nível de desenvolvimento socioeconômico heterogêneo da nossa sociedade.

No ano de 2011, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (BRASIL, 2014)⁶, realizada pelo IBGE, investigou o acesso à Internet e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a utilização desses dispositivos no país. Nela, os dados mapeados permitiram uma caracterização geográfica e socioeconômica dos sujeitos que possuíam o celular e usaram a rede Internet. Foram exploradas as relações com a idade, o sexo e o nível de instrução dos usuários.

Com relação à posse de telefone móvel celular para uso pessoal, entre a população de 10 anos ou mais de idade, as estimativas do PNAD 2014 apresentaram os seguintes dados: (a) o contingente de pessoas com posse do aparelho chegava a 61 milhões, o que correspondia a 91,1% da população brasileira e, (b) as regiões sudeste, sul e centro-oeste registraram um

⁶ Com relação ao tamanho da amostra foram pesquisadas 362.627 pessoas e 151.291 unidades domiciliares distribuídas por todas as Unidades da Federação.

visível aumento do número de usuários do aparelho desde o ano de 2005 até o ano de 2014. As estatísticas observadas fornecem dados quantitativos, preocupando-se apenas com a crescente evolução dos celulares, e não revelam a heterogeneidade da qualidade do acesso à Internet em âmbito nacional. Apesar dessa limitação, podemos constatar, a partir do estudo, que o contato com os suportes que permitem o acesso ao ambiente virtual tem aumentado com o passar dos anos.

Com relação a esse avanço da tecnologia, de maneira geral, autores como Pinheiro (2005), Coscarelli e Ribeiro (2005) e Mascuschi (2008) já discutiam que essa inserção das TICs nas sociedades modernas tem acarretado transformações nos seus diversos setores. Outros ponderam que, com o advento de novas tecnologias, em especial as digitais/informáticas, o leitor precisa lidar com o excesso de informação disponibilizado pela Internet, com interatividade, virtualidade e multiplicidade de linguagens, incorporando práticas exigidas pelo uso do computador e criando um novo padrão-comportamental (CASSANY, 2012; PINHEIRO, 2005; COSCARELLI e NOVAES, 2010). Tanto para Pinheiro (2005) quanto para Coscarelli e Novaes (2010) e Cassany (2012), novas formas de comunicação advindas com a tecnologia acarretaram transformações nas formas de ler e escrever.

Ora, entendemos que o ato de ler vem sendo avaliado e descrito, por diversos autores, como uma atividade complexa (VERGNANO-JUNGER, 2010a). Além disso, é reconhecida como uma atividade social, que acompanha o crescimento das mídias digitais (CASSANY, 2012). Consideramos, então, necessário um estudo empírico sobre as mudanças que os ambientes digitais trazem, a fim de buscar explicações para essas novas situações de comunicação advogadas na teoria.

Com o nosso olhar atento ao crescimento dos celulares e a essas possíveis mudanças no comportamento leitor, realizamos uma revisão bibliográfica, tendo em vista ampliar nossa visão sobre esse cenário de tecnologias móveis e suas possíveis influências no processo leitor. O que percebemos, ao pesquisar sobre o processo leitor nas TICs móveis e fixas, é que algumas literaturas que se preocupam com o crescimento desses dispositivos não aprofundam nem especificam possíveis barreiras e limitações encontradas pelos leitores nesses ambientes. Antes, apontam, como Costa (2013), que, em espaço escolar, o uso de aplicativos (Apps) nesses dispositivos pode: (a) aumentar a motivação dos alunos, seu envolvimento e interesse em aprender; (b) proporcionar maior flexibilidade na aprendizagem; (c) aumentar a competência linguística e; (d) permitir que os alunos aprendam de forma mais autônoma.

Refletir sobre a crescente influência das tecnologias móveis e fixas na sociedade, é, entre outros aspectos, possibilitar compreender que elas podem facilitar o acesso a uma infinidade de informações, comunicações e interações desterritorializadas em um período curto de tempo (SANTAELLA 2008; 2014). Além disso, com relação ao uso dos celulares, há o aspecto da mobilidade. Este aspecto, segundo Santaella (2008, p.21), é constituído pelos “espaços intersticiais” -mistura entre o ambiente físico e móvel- caracterizados pela conectividade e ubiquidade. Isto é, as pessoas passaram a ficar constantemente conectadas, favorecendo a presença simultânea do usuário tanto no espaço físico que ele ocupa, quanto no espaço virtual que ele acessa.

É verdade que, em âmbito educacional, esses “espaços intersticiais”, podem propiciar mudanças nas práticas pedagógicas, como, por exemplo, a desvinculação do acesso às tecnologias pelos conhecidos “laboratórios de informática”. Também promovem uma nova relação do aluno com o acesso à informação, permitindo que ele se movimente enquanto consome, que crie e recrie textos escritos e orais. No entanto, talvez ainda seja cedo para defender os benefícios à aprendizagem trazidos por essas tecnologias nesse espaço. Ou, ao menos, defendê-los sem ponderar sobre suas implicações positivas e negativas e sem conhecer os processos envolvidos em seu uso empírico e real.

Devemos acrescentar, ainda, que ler em ambiente virtual, implica estar em contato com características inerentes a esse ambiente. Podemos destacar dentre essas características: a acessibilidade, a rapidez, a virtualidade/efemeridade, a multimodalidade e a intertextualidade/hipertextualidade (CASSANY, 2012). E, tratando-se do acesso aos equipamentos móveis, a portabilidade/mobilidade (SANTAELLA, 2008) e um refinamento das habilidades visuais e táteis (RÉGIS, 2008) - digitalização em aparelhos com teclados pequenos, visualização de letras minúsculas -, que podem influenciar (ou não) a atividade leitora.

Em função desse cenário, nossa pesquisa tem como problema como se caracterizam as possíveis mudanças nas estratégias de leitura, se as há, quando um sujeito lê no suporte fixo (computador) e nos suportes móveis (*tablet* e *smartphone*). Assim, destacamos que os objetivos gerais desta dissertação são acompanhar e analisar o processamento leitor de um aluno de uma instituição superior de ensino (IES) do Estado do Rio de Janeiro, em ambiente virtual, usando diferentes suportes. Com o intuito de registrar esse processamento de maneira mais direta e imparcial, contamos com gravações de leitura possibilitadas pelos programas *GTK RecordMyDesktop* e *Recordable* que são detalhados mais adiante.

Para alcançar o nosso objetivo mais específico, ou seja, analisar os dados obtidos com as gravações e preenchimento dos protocolos, elaboramos critérios de análise (apresentados posteriormente). Estes nos permitem: (a) caracterizar o leitor enquanto usuário de Internet em diferentes suportes em momentos de leitura livre; (b) problematizar como funciona sua reflexão sobre as leituras que realiza nesses dispositivos e (c) comparar as estratégias de leitura utilizadas nesses ambientes.

4.2 Caracterização da pesquisa

Este estudo, exploratório e de caso, enquadra-se, primordialmente, numa abordagem qualitativa e objetiva discutir as estratégias de leitura utilizadas em suporte fixo e móvel (ver seção 1.3) por meio da investigação de dados levantados com um sujeito informante. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Os autores ainda afirmam que ela “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (id., 2009, p.31).

Rampazzo (2005) traz contribuições para nossa pesquisa ao afirmar que o estudo exploratório trata “de uma observação não estruturada, ou assistemática (...) recomendável quando há poucos conhecimentos sobre o problema a ser estudado” (id. *ibid.*, p.54). Ele também explica que a pesquisa qualitativa “busca uma *compreensão* particular daquilo que se estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão” (id., 2005, p.58).

Ainda sobre o estudo qualitativo, Stake (2011, p.5), revela que dentre os principais aspectos desse tipo de investigação, destacam-se o seu caráter: (a) interpretativo, isto é, “reconhece que as descobertas são fruto de interações entre o pesquisador e sujeito”; (b) experiencial, pois tende a ser natural, não interferindo nem manipulando o processo para se obter os dados; (c) situacional, “direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos” (id. *ibid.*, p.5) e (d) personalístico, pois se dedica a compreender as percepções individuais.

Partindo destas considerações, reconhecemos a natureza qualitativa desta investigação, porquanto é naturalista e experiencial por não apresentar controle imposto pelo pesquisador durante as gravações de leitura e, situacional por centrar-se no processamento leitor realizado

em suportes específicos de leitura (computador, *tablet* e *smartphone*). É personalística, pois apresenta dados extraídos de instrumentos de coleta a partir de observações do sujeito durante monitoramentos de leitura.

Centramos nossa investigação, como já informado, em um estudo de caso, já que esse método tende a fornecer uma descrição de um determinado processo ou situação particular. Rampazzo (2005, p.55) aponta que o estudo de caso “é a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade para examinar aspectos variados de sua vida”. Desse modo, as ações do sujeito, as escolhas priorizadas por ele, sua linguagem e os significados que ele atribui às experiências vivenciadas nesse ambiente, tornam-se núcleos centrais de nossos estudos.

Escolhemos, então, trabalhar com um sujeito-informante, observando-o durante três sessões de leitura livres no computador, no *tablet* e no *smartphone*. Com o intuito de buscar respostas, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: uma ficha do informante, o protocolo de leitura livre, o diário do pesquisador e as gravações de sua atividade leitora por meio de programas informáticos que detalhamos mais adiante.

Os dados extraídos dos instrumentos citados nos dão subsídios para responder o nosso problema. Ainda assim, acrescentamos uma entrevista de confrontação (Anexo F) com o sujeito, ao final do processo de coletas, para sanarmos possíveis dúvidas.

4.3 Escolha do sujeito-informante

No âmbito desta pesquisa, realizamos as etapas de coleta de dados com um aluno de quarto período do curso de Letras Português/Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro. A partir de um contato informal com o grupo de Língua Espanhola IV, ele mostrou-se participativo e interessado em engajar-se como sujeito no estudo. Então, recebeu as informações sobre a pesquisa e dispôs-se a participar em todas as suas etapas.

A preferência pela escolha desse sujeito-informante se faz se faz por dois motivos. O primeiro, pela viabilidade da pesquisa. Tendo em vista que o espaço e os materiais informáticos que utilizamos nesta dissertação fazem parte de um laboratório ligado a um grupo de pesquisa situado no município do Rio de Janeiro, seria inviável a coleta de dados com alunos de outras localidades.

A segunda justificativa estabelece diálogo com os documentos vigentes que norteiam o ensino de língua estrangeira, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (Brasil,1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNS (Brasil, 2006). Neles, entende-se que a aprendizagem da leitura “pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (BRASIL, 1998, p. 20). Como nosso trabalho tem por objetivo estudar a leitura em diferentes suportes, entendemos que tal habilidade, concebida como uma prática social, precisa ser ensinada e desenvolvida na escola e ao longo da vida. Nesse sentido, cabe ao professor dar centralidade a uma leitura crítica, capaz de ultrapassar as barreiras de uma compreensão baseada no processamento unidirecional da informação, favorecendo ao aluno o acesso a uma pluralidade de gêneros produzidos em diversas épocas, espaços e suportes distintos. Deve, também, criar situações para que essa habilidade possa ser desenvolvida.

Além disso, o aluno de graduação em Letras forma-se, em geral, para a atuação no magistério na área de Linguagens. Portanto, entender a leitura de um sujeito nesse contexto é, também, por extensão, aproximar-se de uma realidade que poderá ser, no futuro, multiplicadora de leituras e usos variados da linguagem e das tecnologias. Por isso, escolhemos como nosso sujeito um aluno universitário inserido em um curso de formação de professores. Acreditamos que ele está (ou deva estar) sendo motivado e embasado teórica e metodologicamente para atuar na formação de leitores críticos, engajados socialmente e capazes de reconhecer diversos contextos de aplicação de uma língua estrangeira (LE), incluída a leitura.

4.4 Etapas da pesquisa

Neste tópico descrevemos detalhadamente a mecânica da nossa coleta de dados, bem como as etapas metodológicas desenvolvidas. Primeiramente, escolhemos o sujeito-informante e lhe apresentamos o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Anexo A). Neste, o informante assume a responsabilidade (embora não obrigatoriedade) em participar da investigação e recebe um código alfa-numérico para que possamos manter seu anonimato.

O segundo procedimento é a aplicação da ficha que mede o grau de proficiência do leitor em relação ao uso das mídias computador, *tablet* e *smartphone* (Anexo B). Destacamos que essa proficiência é medida a partir dos dados obtidos segundo a percepção do sujeito a respeito de suas atividades leitoras mediadas por TICs. O terceiro passo é o monitoramento

de leitura livre virtual em três momentos: (a) leitura livre no computador, (b) leitura livre no *tablet* e (c) leitura livre no *smartphone*. Em cada etapa de leitura, o informante conta com o protocolo de leitura livre específico de cada coleta (Anexos C, D e E) e com o pesquisador/observador, para sanar qualquer dúvida que possa ocorrer com o sistema operacional da máquina utilizada por ele.

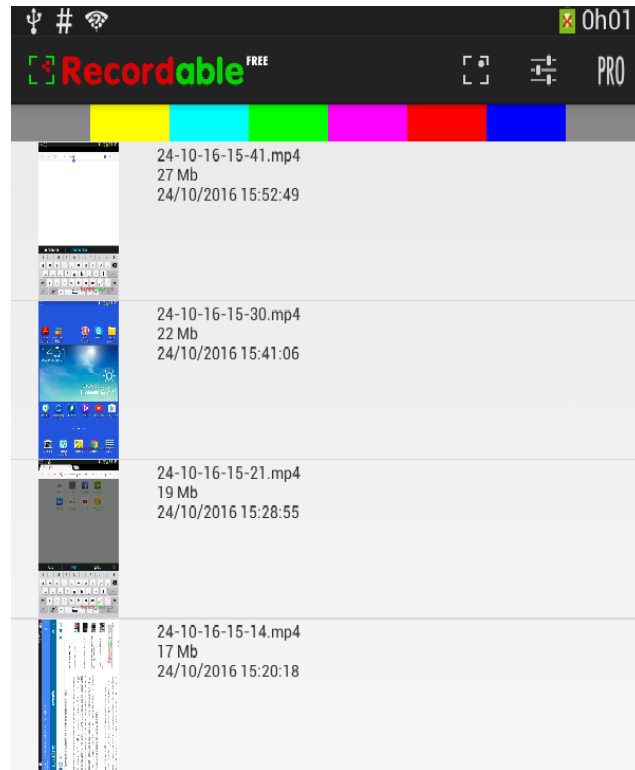
O elemento que contribui para o aperfeiçoamento do procedimento de coleta do monitoramento de leitura são os programas informáticos *GTK- RecordMyDesktop* e *Recordable* que funcionam no sistema operacional *Linux/Android*. Com o primeiro programa é possível realizar a gravação da leitura no computador, pois o *software* registra todos os passos de navegação realizados pelo informante, bem como as páginas acessadas e o movimento do cursor do *mouse*. Além disso, grava também a voz do usuário, o que nos permite registrar um protocolo verbal, a partir da verbalização dos pensamentos e reflexões do sujeito durante a atividade.

Figura 2 – Imagem da tela do computador gravada pelo *GTK-RecordMyDesktop*.



O segundo programa possibilita o registro da sessão de leitura no *tablet*. Assim como o *software* anterior, registra a navegação realizada pelo leitor, bem como sua voz e o movimento do dedo sobre a tela.

Figura 3- Imagem da captura da tela do App *Recordable*.



Já na sessão de leitura no *smartphone*, não contamos com a gravação de um programa informático. O monitoramento é realizado na própria mídia do informante, para que ele se sinta confortável dentro das suas práticas habituais de leitura. Todo o histórico de *sites* acessados por ele é resgatado dentro das configurações que o dispositivo oferece, no entanto, sua voz, atitudes e comportamentos são registrados por um gravador MP3 e uma câmera de vídeo.

Em todas as coletas de leitura as ações do sujeito são acompanhadas, a fim de solucionar possíveis dúvidas e/ou problemas técnicos que possam surgir. As sessões também são registradas pelo pesquisador/observador num diário. Os dados complementares deste diário foram registrados, observando as atitudes do sujeito-informante durante as gravações. Servem para registrar as observações e percepções do pesquisador e contribuem para a descrição dos dados coletados com as gravações de leitura

A última etapa de coleta se realiza por meio de uma entrevista de confrontação (roteiro no Anexo F), proposta para complementar aspectos da análise dos dados anteriormente coletados. Após essas etapas seguem os procedimentos de análise e conclusão.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta utilizados neste trabalho foram desenvolvidos a partir de discussões do grupo de pesquisa LabEV, no âmbito da pesquisa *Interleituras* (VERGNANO-JUNGER, 2010b), que nos deu subsídio para adaptá-los aos propósitos desta investigação. Também nos baseamos na confecção de protocolos de leitura de Leffa (1996), para aprimorar a atividade de leitura com intervenção. A entrevista de confrontação (Anexo F) foi baseada e desenvolvida a partir das considerações de Daher, Sant’Anna e Rocha (2004). Seu objetivo, como exposto brevemente no subcapítulo anterior, é sanar qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a autopercepção do sujeito enquanto leitor em ambiente virtual (dados oriundos da ficha) e sobre a sua prática leitora, registrada nos suportes informáticos.

4.5.1 Ficha

Confeccionado no projeto *Interleituras* (VERGNANO-JUNGER, 2010b) e ajustado nas discussões realizadas durante as orientações, esse instrumento colaborou para traçarmos o perfil leitor e entendermos a relação entre sujeito/suporte (ver Anexo B). Por meio de sua análise, visamos caracterizar o sujeito-informante, isto é, descrever como o sujeito se percebe enquanto leitor e qual o seu grau de familiaridade com os suportes digitais. A aplicação desta ficha fez parte da primeira etapa da nossa pesquisa.

Dividida em 7 itens, no item (1), o informante registra sua faixa-etária, marcando a opção em que se enquadra. Já, no item (2), perguntamos sobre sua familiaridade com os bens informáticos. O objetivo de tomar conhecimento sobre esse aspecto é saber o grau de intimidade do indivíduo com os dispositivos digitais e, assim, analisar seus comportamentos leitores à luz de suas práticas habituais. Os suportes selecionados (*smartphone, laptop, desktop, tablet*), o foram em função de seu uso no cenário atual. Porém, ainda contemplamos os *palmtops*, porque, embora não possuam tanto uso atualmente, já o tiveram em um dado momento e podiam ainda relacionar-se às práticas do sujeito. Além disso, abrimos um espaço para outros dispositivos (campo discursivo “outros”), caso o sujeito quisesse detalhar outro

aparelho.

No item (3), o informante identifica quais tecnologias de acesso à Internet utiliza e com que frequência. Todos os itens possuem uma escala de cinco pontos para ser respondida: MUITO, POUCO, ÀS VEZES, SEMPRE e NUNCA. A escolha dessa escala deve-se ao fato de entendermos que temos maior precisão nas respostas, e isso, se reflete nas análises dos dados.

No item (4), divididos em (a) e (b), pretendíamos identificar o que o sujeito lê nos suportes fixos e móveis e, em que idioma ocorre essa leitura. Por meio da análise deste item, buscamos a identificação dos gêneros que ele mais acessa e, também, dados para discutir sua maior ou menor prática em leituras na língua espanhola, foco de nossa preocupação sobre a formação de leitores.

No item seguinte, (5), ele marca o tempo médio gasto com leitura ao longo da semana, contemplando os diferentes suportes, variando entre menos de uma hora por semana a mais de cinco horas por semana. Assim, é possível identificar se seu hábito leitor está orientado em maior ou menor grau para leitura de estudo, de trabalho, ou de lazer, em língua portuguesa ou espanhola e em que suportes.

No item (6), perguntamos sobre o lugar de utilização dos suportes, tanto dos fixos, quanto dos móveis. Dessa forma, podemos tecer hipóteses sobre seu grau de mobilidade com os suportes móveis. E, finalmente, no item (7), o sujeito classifica-se enquanto usuário das tecnologias informáticas (móveis e fixas) e explica o porquê dessa autopercepção.

A partir de tais informações e com base nas autopercepções do sujeito a respeito de suas práticas, traçamos um perfil de usuário de recursos informáticos e de leitor para nosso sujeito-informante.

4.5.2 Protocolo de leitura livre

Com o objetivo de obter dados que pudessem responder nossa pergunta de pesquisa e compor nosso *corpus* de análise, nesta dissertação, elaboramos um protocolo de leitura livre para cada suporte – computador, *tablet* e *smartphone*- que compõe a segunda etapa da pesquisa. A confecção do instrumento de coleta de dados baseou-se em outros instrumentos desenvolvidos no âmbito do projeto *Interleituras* (2010b) desenvolvido pela professora doutora Cristina de Souza Vergnano Junger. Também serviram de apoio os aspectos de

montagem de protocolos e organização de pesquisa tratados por Leffa (1996). Por ser uma sessão livre, não há atividade específica (entendida como exercício formal) que o sujeito precise desenvolver durante a coleta. Espera-se que ele utilize a Internet, no computador, no *tablet* e no *smartphone* em atividades leitoras movidas por seus próprios objetivos e interesses, de acordo com as suas práticas habituais de leitura. A seguir, pontuamos as partes desses protocolos⁷ (Anexos C, D e E).

No cabeçalho e apresentação (fig.4), expomos ao sujeito a proposta pela qual deve acessar o suporte e a Internet. Contém, também, os dados técnicos e internos à pesquisa como, por exemplo, o código do sujeito, data e hora da coleta realizada.

Figura 4– Cabeçalho e apresentação do protocolo de registro de leitura livre virtual em suporte móvel – *tablet*.

Etapa de monitoramento de leitura

**PROTÓCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE VIRTUAL EM SUPORTE MÓVEL -
TABLET**

Código do sujeito:	Data da coleta:
Início do acesso:	Fim do acesso:
Máquina utilizada:	Duração da sessão:
Idioma(s) das páginas acessadas:	

Este instrumento é parte de um projeto pesquisa sobre as relações entre leitura e as tecnologias da informação e comunicação em suporte fixo e móvel, desenvolvida no curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Agradecemos sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você no dia de hoje. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue por 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa 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 aos conteúdos das páginas visitadas, 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 usamos 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, Kisyne Cristina Silva de Paula (pesquisadora mestranda) e Prof^a Dr^a Cristine Vergnano-Junger (orientadora)

⁷ Embora sejam 3 protocolos, um para cada dispositivo, conforme o explicitado no texto, eles não têm muitas diferenças. As mudanças ocorrem para ajustar ações e/ou elementos próprios de determinado dispositivo, como, por exemplo, o uso do *mouse* no *desktop* em oposição ao uso do dedo no *tablet* e no *smartphone*. Por isso, optamos por detalhar apenas o protocolo de modo geral, tratando-os em conjunto.

Na parte destinada à pré-leitura (fig. 5), que se estende até o item 3, o informante poderia registrar seus objetivos de leitura e suas hipóteses sobre o que encontraria - proposição e validação, antes mesmo de começar a atividade. Neste bloco, o sujeito poderia anotar, também, todos os aspectos de ativação de conhecimento e os caminhos por ele tomados. Solicitamos que ele registrasse todos os textos encontrados e lidos, bem como o que pensou e fez ao lê-los e se outros aspectos chamaram a sua atenção durante a leitura.

Figura 5– Bloco de pré-leitura do protocolo de registro de leitura livre virtual em suporte móvel – *tablet* (figura compacta)

1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você trace mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que **não há resposta errada ou certa!** Portanto, seja *sincer@* e o mais *precis@* e *clar@* possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

2. Hipóteses de leitura:

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. Registre abaixo, então, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet. Pode considerar, também, hipóteses motivadas pelas páginas já abertas e textos selecionados, mas antes de iniciar a leitura propriamente dita.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Já *conectad@*, mas 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. Registre o nome dos textos encontrados e outros aspectos que chamaram sua atenção. Pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas indique o que lhe despertou atenção.

<u>Textos</u>	O que você fez e/ou pensou a respeito	Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura (<i>imagens, links, etc.</i>)	Por que sua atenção foi despertada?

No bloco de leitura, formado pelo item 4, o informante deveria marcar a opção que estivesse mais adequada à sua prática durante a sessão de leitura. Para isso, montamos dois quadros com as escalas: FIZ ISSO, FIZ ISSO APENAS ÀS VEZES e NÃO FIZ ISSO. Na primeira tabela (fig. 6), “ações estratégicas de uso do suporte”, o sujeito tem espaço para demonstrar se possui ou não conhecimentos prévios sobre o suporte.

Figura 6– Bloco de leitura - ações estratégicas de uso do *tablet* (figura compacta)

Ações estratégicas no uso do <i>tablet</i>	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Mantive várias abas abertas ativas simultaneamente.			
2. Utilizei o recurso de recuperação de abas várias vezes.			
3. Enquanto lia na tela, acompanhei o texto com o dedo.			
4. Controlei a abertura de abas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.			
5. Digitei textos num editor de textos.			
6. Me perdi, mudando de objetivo, ao abrir sucessivas páginas durante a sessão de navegação.			
7. Caminhei enquanto lia no <i>tablet</i> .			
8. Enviei a mim <i>mesm@</i> por <i>e-mail</i> os arquivos que me interessaram.			
9. Armazenei arquivos numa nuvem.			
10. Ao navegar, acessei <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.			

Os itens que se apresentam nesse quadro foram pensados com base em observações de estudos anteriores e nas discussões durante as orientações, tendo sofrido ajustes segundo o propósito da nossa pesquisa.

No segundo quadro (fig. 7), “ações estratégicas de leitura”, o sujeito deveria marcar a opção mais adequada à prática durante o monitoramento, sempre pensando nas estratégias de leitura. O intuito com este item é saber se o que desenvolveu na prática estava de acordo com o que ele percebeu e marcou no protocolo.

Figura 7– Bloco de leitura - ações estratégicas de leitura (figura compacta)

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Acessei <i>links</i> conforme meu objetivo de leitura.			
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.			
3. Utilizei <i>sites</i> buscadores para minha pesquisa.			
4. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.			
5. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.			
6. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			
7. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.			
8. Li o texto rapidamente.			
9. O conhecimento prévio dos gêneros facilitou minha leitura.			
10. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte.			

Na parte de pós-leitura (fig. 8), que envolve os itens 5 e 6, pede-se o registro sobre se o sujeito atingiu o objetivo original e, em caso negativo, o que mudou. Também há espaço para o registro de algumas reflexões sobre a navegação, para a própria percepção do processo,

ou outro comentário que ele julgasse relevante e que, em sua opinião, não tivesse sido contemplado ao longo do instrumento.

Figura 8– Bloco de pós-leitura - protocolo de registro de leitura livre virtual em suporte móvel – *tablet*.

5. Com relação aos seus objetivos originais de leitura:

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

6. Com relação à sua navegação no suporte:

Aspectos	Reflexões
a) Que dificuldades encontrou?	
b) Como solucionou seus problemas?	
c) Preciso ou senti falta de apoio do computador para sua compreensão dos textos lidos? Por que e em que?	
d) Você acessaria os mesmos sites no computador? Por que?	

4.5.3 Entrevista

O roteiro de entrevista proposto neste trabalho foi estruturado a partir das dúvidas que surgiram depois do preenchimento dos protocolos de leitura livre. Esta etapa contribui para a caracterização do nosso sujeito–informante e sua realidade de leitor em ambiente virtual nos três suportes de leitura.

Embora assumamos que o fundamental na entrevista de confrontação seja obter novos dados à luz da relação entre o que foi coletado anteriormente e a visão que o sujeito tem desse material, não podemos deixar de reconhecer a complexidade desse instrumento de coleta. A situação de entrevista na concepção de Daher, Santanna e Rocha (2004) é que:

Não pode ser entendida como mero instrumento de captação de um dito, como simples ferramenta que permitiria o acesso a “verdades reveladas” pelo entrevistado, como o sugerem muitos trabalhos na área. O ponto de vista que ora defendemos caminha no sentido oposto ao sustentado por essa visão “asséptica” da entrevista, vista como instrumento (naturalizado) de coleta de saberes variados. (DAHER; SANTANNA; ROCHA, 2004, p. 17).

Isso significa que essa última atividade de coleta é uma oportunidade de dar voz também ao sujeito e de entrelaçar sua visão sobre todo o processo leitor focado na pesquisa e a perspectiva técnica da pesquisadora. Também aqui se trata de interpretar e analisar exploratória e qualitativamente o resultado dessa interação entre sujeito e pesquisadora.

A versão completa do roteiro de entrevista se encontra no Anexo F. No cabeçalho, contemplamos informações técnicas e internas à pesquisa como, por exemplo, data, local, pesquisador responsável e tempo total da entrevista. Nas 16 perguntas elaboradas como roteiro, tem-se uma proposta de diálogo que aproxima pesquisadora de sujeito e de sua percepção de detalhes do processo.

Esta etapa foi direcionada para a resolução de dúvidas e comportamentos contraditórios percebidos durante as etapas de coleta de dados descritas anteriormente. Portanto, não desenvolvemos uma metodologia específica para analisá-la, pois o nosso objetivo nesse momento, era poder contar com a perspectiva do informante em suas experiências de leitura nos três suportes, num diálogo entre sujeito e o pesquisador a fim de que nos ajudasse a desfazer ambiguidades no momento de analisar as gravações nos três suportes. Ressaltamos que algumas questões desenvolvidas no roteiro de entrevista são contempladas de outra maneira nos protocolos. Porém as repetimos para preencher as lacunas deixadas pelo sujeito durante o seu preenchimento.

4.6 Critérios de análise

A análise dos protocolos bem como das gravações de leitura foi realizada a partir do cruzamento dos critérios abaixo relacionados no quadro 1. Eles visam a responder nosso problema de pesquisa, a saber: como se caracterizam as possíveis mudanças nas estratégias de leitura, se as há, quando um sujeito lê no suporte fixo (computador) e nos suportes móveis (*tablet* e *smartphone*). Associado a esse objetivo central, buscamos observar, também, mudanças de atitudes no processo de construção de sentidos em função da alteração do suporte. Acompanhar as escolhas de estratégias serviu para discutir o porquê dessas escolhas,

sua implicação no processo de leitura e construção de sentidos e a relação que guardam com o suporte, o contexto e a situação comunicativa em que o sujeito está inserido.

Com o intuito de facilitar o entendimento, elaboramos o quadro abaixo tendo em vista as estratégias de leitura discutidas nos capítulos teóricos.

Quadro 1 – Critérios para análise dos protocolos e gravações de leitura

Critérios	Descrição dos critérios
1) Ativação de conhecimentos diversos	Corresponde aos conhecimentos apontados no capítulo teórico. Podem ser: enciclopédicos, linguísticos e textuais.
2) Estratégias de leitura	Dependentes de seus objetivos de leitura, o sujeito pode utilizar estratégias tais como: inferência, <i>scanning</i> , <i>skimming</i> , resumos, levantamento e validação de hipóteses entre outras. A ativação de conhecimentos também é uma estratégia. No entanto, optamos por separá-la dado o suporte que tais conhecimentos podem oferecer para a aproximação ao tema ou material de leitura, tornando a atividade mais fácil e acessível.
3) Movimento do cursor do <i>mouse</i> /dedo	Refere-se à maneira como o sujeito movimenta o cursor do <i>mouse</i> ou o dedo de acordo com o suporte virtual que acessa e com a extensão do gênero que está sendo suportado. Os movimentos podem ser lentos, moderados, ou muito rápidos. No que se refere ao <i>mouse</i> , em especial, pode ser aleatório, ou sequencial.

4) Mobilidade	Consiste em perceber se o sujeito utiliza o recurso exclusivo dos suportes móveis (ou faz usos híbridos, mesclando o acesso a diferentes suportes) e como isso pode afetar sua leitura ⁸ .
5) Leitura uni/multidirecional	Tendo em vista os processos de leitura já pontuados no capítulo teórico (ver subseção 3.1), o objetivo é perceber como o sujeito processa sua leitura no ambiente virtual. Se lê de modo unidirecional ou multidirecional.
6) Estratégia de busca e procedimentos de abertura de janelas	Pauta-se no modo como o sujeito busca suas informações e na frequência de abertura de novas janelas.
7) Frequência de acesso aos <i>links</i>	Se acontece com frequência ou esporadicamente, que <i>links</i> são abertos e quais não e que relação isso tem com a leitura que está sendo realizada.
8) Familiaridade com o suporte (computador, <i>tablet</i> e <i>smartphone</i>)	Verificar como o sujeito lida com as habilidades requeridas nos suportes, bem como o uso dos recursos disponibilizados por cada um deles.

Estes critérios, conforme o antecipado ao início deste subcapítulo, foram utilizados como parâmetros qualitativos de interpretação dos dados obtidos com os diferentes instrumentos.

⁸ Suportes móveis podem (e frequentemente o são) ser usados com o sujeito em movimento. Uma limitação desta pesquisa foi ter que circunscrever o sujeito a um espaço predeterminado, o que nos impediu de observar este aspecto em particular e como ele afeta o processo leitor.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para iniciar a apresentação dos dados coletados, esclarecemos que a sequência deste texto segue a ordem prevista no capítulo metodológico: análise da ficha, sessão de leitura livre no computador, no *tablet* e no *smartphone*, finalizando com a entrevista. Os passos metodológicos foram executados da seguinte maneira: apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido e da ficha do informante, juntamente com nossa primeira coleta de dados: a sessão de leitura livre no computador. Após uma semana, realizamos a sessão de leitura livre no *tablet* e, uma semana depois, monitoramos a última coleta de dados, a sessão de leitura livre no *smartphone*. Depois de uma análise preliminar de todos os dados coletados, realizamos uma entrevista com o sujeito para esclarecer algumas dúvidas e verificar a coerência de nossas análises.

Destacamos que esta pesquisa se centra em uma metodologia de estudo de caso, assim, não podemos generalizar os dados aqui encontrados. Nossas observações descrevem um cenário de leitura específico e nos ajudam a levantar hipóteses sobre possíveis procedimentos do leitor em ambiente virtual e em diferentes suportes. Também procuram responder nosso problema de pesquisa. Ressaltamos, porém, que não servem para estabelecer um padrão comportamental generalizado para a realidade atual do processamento leitor, já que se trata de um estudo com apenas um sujeito específico. Sua relevância, em nossa avaliação, é oferecer um cenário possível, baseado em uma observação empírica, que pode contribuir para traçar parâmetros para estudos mais abrangentes.

5.1 Caracterização do sujeito-informante a partir dos dados coletados na ficha do informante

Segundo os dados coletados na ficha do sujeito-informante (Anexo B), nosso sujeito tem entre 18 a 22 anos de idade. O seu perfil está composto por duas características fundamentais que dialogam com a sua participação nesta pesquisa: a) profissionalmente, é aluno do quarto período de graduação de Letras Português/Espanhol de uma IES pública no Estado do Rio de Janeiro e; b) concomitante à sua graduação, exerce a função de bolsista de iniciação à docência no ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro, ou seja, já tem

uma atuação no âmbito do ensino.

Enquanto possuidor dos bens informáticos⁹ ele declara que usa muito o *smartphone* e o *laptop* e pouco o computador. Sobre a utilização das tecnologias de acesso à Internet, pontua que as mais utilizadas são as tecnologias: 3G e *wi-fi* no *smartphone*; *wi-fi* no *laptop* e; rede com fio no computador. Como leitor no computador, costuma escrever textos, ler e responder *e-mail* e realizar pesquisas para estudo/trabalho. Já, no *smartphone*, suas tarefas de leitura são ler e/ou responder comentários/mensagens em redes sociais e ler e responder *e-mail* (semelhante ao computador). Pontua que, eventualmente, realiza pesquisas, mas nunca lê textos neste suporte.

No computador, apresenta uma média de atividades de leitura entre 1 e 3 horas diárias e o grande foco dessas leituras encontra-se no estudo e trabalho, provavelmente em função das próprias demandas de suas atividades acadêmicas. Também ocupa mais de 5 horas lendo e/ou respondendo comentários/mensagens em redes sociais. Já, no *smartphone*, pontua que a média de atividades de leitura é de menos de uma hora lendo para trabalho e/ou estudo e de 1 a 3 horas nas redes sociais. Porém, durante a entrevista pós-análise prévia das sessões de leitura, alterou esta última informação. Afirmou que, no que tange ao acesso das redes sociais no *smartphone*, seu acesso ocorre diariamente e a todo o momento em que há uma notificação sonora no suporte. A utilização do *smartphone pelo sujeito ocorre em todos os lugares*, isto é, em casa, trabalho, faculdade (durante as aulas e fora delas) e na rua.

De maneira geral, sua autopercepção como usuário das TICs o coloca como "aprendiz" no *smartphone* e "relativamente autônomo" no computador. Isso se explica, pois o sujeito justifica que, no celular, ainda há recursos que ele não sabe usar. Com relação ao computador, ao contrário, ele fez curso de computação.

A síntese dos aspectos observados no preenchimento da ficha é sistematizada nos quadros 2 e 3 a seguir.

Quadro 2 – Percepção do sujeito-informante no *smartphone*

QUADRO DO PERFIL DO LEITOR NO SMARTPHONE	
Ações realizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura comentários e postagens de redes sociais; • Leitura e respostas a <i>e-mail</i>; • Realização de pesquisa para estudo/trabalho;
Tempo gasto em média no suporte	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura comentários e postagens de redes sociais – de 1 a 3 horas

⁹ Embora na ficha do informante (Anexo B) estejam unidos os dois suportes *smartphone e/ou tablet*, o informante comentou, durante o preenchimento da ficha, que não tinha muito contato com o *tablet*.

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e resposta a <i>e-mail</i> – menos de 1 hora; • Realização de pesquisa para estudo/trabalho menos de 1 hora;
Autopercepção	“Aprendiz” ¹⁰

Quadro 3 – Percepção do sujeito-informante no computador

QUADRO DO PERFIL DO LEITOR NO COMPUTADOR	
Ações realizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura comentários e postagens de redes sociais; • Leitura e resposta a <i>e-mail</i>; • Leitura para estudo e/ou trabalho; • Realização de pesquisa para estudo/trabalho; • Produções de texto;
Tempo gasto em média no suporte	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura comentários e postagens de redes sociais – mais de 5 horas • Leitura e resposta a <i>e-mail</i> – menos de 1 hora; • Leitura para estudo e/ou trabalho – de 1 a 3 horas; • Realização de pesquisa para estudo/trabalho – de 1 a 3 horas; • Produções de texto – de 1 a 3 horas
Autopercepção	“Relativamente autônomo”

5.2 Sessão de leitura livre no computador

Com o objetivo de melhor desenvolver nossas considerações acerca dos dados coletados na sessão de leitura livre no computador, sintetizamos o preenchimento do protocolo de leitura livre (ver Anexo C) pelo sujeito. Logo após, enfatizamos aspectos da navegação que são relevantes de acordo com o objetivo da nossa pesquisa, que é discutir as estratégias de leitura observadas nos suportes móveis e no suporte fixo e, também, observar possíveis mudanças de atitudes e/ ou comportamentos em função da alteração do suporte. Destacamos do protocolo, para as três sessões de leitura, o detalhamento de cinco pontos considerados relevantes para responder nosso problema de pesquisa: preenchimento dos campos “objetivos”, “hipóteses de leitura”, “ações estratégicas no uso do computador”, “ações estratégicas de leitura” e “aspectos sobre a navegação no suporte”.

¹⁰ As opções referentes à autopercepção, presentes na ficha do perfil do leitor (ANEXO B), são: (a) novato; (b) aprendiz; (c) relativamente autônomo; (d) um curioso e (e) muito hábil e autônomo.

O preenchimento do protocolo foi manual. A primeira questão do instrumento trata sobre os objetivos de leitura, sendo solicitado que o sujeito os apontasse antes mesmo de iniciar a navegação. No entanto, o sujeito-informante, doravante SI, comentou seu objetivo, “*ver os preços dos telefones*” após 30 segundos de iniciada a navegação.

Os comentários do SI que aparecem na apresentação dos dados e nas análises, se referem à sua manifestação em voz alta, gravada pelos programas informáticos, pelo gravador de mp3 e pela câmera de vídeo, como detalhado no capítulo de metodologia desta dissertação. Após o preenchimento de seu objetivo de leitura, o SI preencheu o campo sobre hipóteses de leitura, segunda questão do instrumento, no final da navegação e respondeu que “*esperava encontrar bons telefones*”, referindo-se a aparelhos para comprar.

O terceiro campo tem como objetivo identificar o que mais chama a atenção do leitor e como ele reage, antes mesmo de iniciar a leitura de algum texto propriamente dito. Nele, o sujeito não apontou nada sobre os títulos ou imagens, como tínhamos expectativa conforme nossa base teórica, e comentou que nenhuma imagem e/ou títulos lhe chamou atenção. No entanto, durante sua navegação percebemos que as imagens foram importantes para sua leitura. Na entrevista realizada após análise prévia dos dados, o SI informou que os títulos e as imagens foram importantes e não sentiu necessidade de anotar nada por um descuido seu. O sujeito, então, reconheceu ter preenchido essa parte do protocolo sem uma devida atenção.

A quarta parte do protocolo é dividida em dois blocos, como exposto na metodologia (ver item 4.5.2). No primeiro, o sujeito deveria marcar as opções sobre as suas ações estratégicas no uso do computador e, no segundo, as ações estratégicas de leitura que estivessem de acordo com a sua prática durante a navegação. Na figura 9, apresentamos as respostas do sujeito no bloco “a”.

Figura 9- Ações estratégicas no uso do computador – bloco “a”

Ações estratégicas no uso do computador	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Abri vários documentos e/ou <i>homenagens</i> ao mesmo tempo.	X		
2. Mantive várias janelas ativas simultaneamente.	X		
3. Minimizei e maximizei as páginas várias vezes.	X		
4. Controlei a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.	X		
5. Digitei textos num editor de textos.			x
6. Me perdi, mudando de objetivo, ao abrir sucessivas páginas durante a sessão de navegação.	X		
7. Utilizei instrumentos como <i>pendrive</i> , cabo <i>USB</i> e outros para arquivar documentos.			X
8. Enviei a mim <i>mesm@</i> por <i>e-mail</i> os arquivos que me interessaram.			X
9. Armazenei arquivos numa nuvem.			X
10. Ao navegar, acessei <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.		X	
11. Acessei <i>links</i> indistintamente.			X
12. Copiei e coleiei textos de um arquivo para outro.			X
13. Tive dificuldades com o sistema operacional.			X
14. Solucionei minhas dificuldades por tentativa e erro.			X
15. Participei de fóruns ou <i>chats</i> de discussão para sanar dúvidas.			X
16. Utilizei <i>apps</i> , típicos do suporte móvel, no computador durante minha leitura.			X
Para quê?			
17. Usei o <i>mouse</i> (ou mesmo o dedo) para acompanhar o texto na leitura.			X

Sobre as assertivas 1, 2, 3, 4 e 6, o SI marcou a opção: “fiz isso” e comentou: “*sempre faço isso no computador*”, levando-nos a inferir que tais atitudes são habituais nesse suporte. No entanto, o SI se contradiz e parece não se dar conta de que a questão 4 se opõe à questão 6 no que diz respeito ao controle de abertura de páginas e recuperação de objetivos de leitura. Na entrevista de confrontação pós-análise, o SI informou que ele controla a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando seu objetivo inicial de leitura, referente a assertiva de número 4. Ele afirmou que marcou a assertiva número 6 por um erro de compreensão da assertiva. De fato, as gravações de leitura apontaram que o SI abriu diversas páginas, mas sempre em função de seu objetivo inicial.

Sobre armazenar arquivos na “nuvem” (9), perguntou ao pesquisador: “*o que é nuvem?*”. Com relação ao uso de Apps, típicos do suporte móvel, no computador (assertiva 16), perguntou: “*isso é possível?*” “*como?*”. Suas surpresas e questionamentos ocorreram quando preencheu esse bloco no final da navegação. Por isso, não quis retomar a leitura e tentar esses procedimentos no computador. O desconhecimento desse procedimento virtual de armazenamento de arquivos, bem como, o estranhamento com a terminologia bastante frequente em âmbito informático pode indicar, apenas e de fato, um desconhecimento das terminologias. No entanto, pode revelar, também, um uso relativamente limitado dos recursos disponibilizados pelo ambiente virtual e pelo suporte.

Levando essas dúvidas para a entrevista pós-análise, nosso sujeito afirmou que desconhecia tanto o termo “nuvem”, quanto o procedimento de “armazenar arquivos na nuvem”. Segundo ele, “apesar de estar em contato com tecnologia o tempo todo, ele não se interessa pelas novidades que a área oferece. Então, ele fica ‘parado no tempo’, no que diz respeito a isso, pelo menos até precisar do recurso”.

Para sanar essa dúvida, durante a sessão de leitura, observamos que o SI não buscou outras informações sobre o procedimento em *sites* de buscas, não perguntou ao pesquisador e não formulou hipóteses sobre o assunto. O que registramos desse detalhe é que o SI demonstra limitações com relação aos recursos virtuais disponibilizados pela rede, apesar de afirmar na ficha do informante (ANEXO B) ter familiaridade com o ambiente virtual. Na figura 10 apresentamos as respostas do sujeito no bloco “b”.

Figura 10- Ações estratégicas de leitura – bloco “b”

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Acessei <i>links</i> conforme meu objetivo de leitura.	X		
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.	X		
3. Utilizei <i>sites</i> buscadores para minha pesquisa.	X		
4. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.			X
5. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.			X
6. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			X
7. Procurei lembrar palavras-chave enquanto lia.			X
8. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.			X
9. Li o texto rapidamente.	X		
10. O conhecimento prévio dos gêneros facilitou minha leitura.	X		
11. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte.			X
12. Busquei recursos visuais que me ajudassem durante a leitura.			X
13. As imagens foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			X
14. Busquei vídeos que me ajudassem (ou pareceram interessantes) durante a leitura.			X
15. Os vídeos foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			X
16. Utilizei conhecimentos que já possuía sobre o assunto durante a leitura.		X	
17. Mencione aqui outras atitudes que permitiram que você solucionasse seu problema e enriquecesse sua navegação.	-	-	-

Nas assertivas 1, 2 e 3, afirmou: “sempre faço isso” e ainda enfatizou oralmente: “já é uma prática acessar o buscador para começar minha pesquisa”. Sobre ler o texto rapidamente, comentou: “leio muito rápido mesmo” (assertiva 9). Já, quanto à assertiva 10,

afirmou em voz alta que: “*em alguns casos eles [os gêneros e seu conhecimento prévio] são importantes*”, porém não especificou que casos foram esses.

Com relação a essa rotina de acesso aos buscadores, observamos que o SI procede da seguinte maneira: digita como palavra chave o nome do *site* ou uma palavra chave que resuma o que está buscando, ao invés de endereços. Exemplo: se ele quer buscar preço de celulares, escreve o nome de uma loja específica - “Lojas Americanas”; se ele quer buscar informações sobre um aparelho, digita marca e modelo - “Samsung J5”. Isso, talvez, seja um indício de que o SI parece ter memorizado um procedimento de busca e não informações, como seria o acesso direto aos *sites* sem ter um *site* de busca como mediador. Essas observações finalizaram a quarta parte do protocolo.

Já, na quinta parte do instrumento, ao responder o item sobre seus objetivos originais de pesquisa, escreveu que os alcançou “*porque fiz todas as pesquisas que queria*”. Sobre o que ajudou, “*ter tempo para pesquisar*”. E sobre o que poderia ter atrapalhado, colocou “*nada*”. Talvez, nesse momento, o SI já estivesse cansado de realizar a atividade e tenha dado tal resposta. No entanto, revisitamos essa questão na entrevista pós-análise e nosso sujeito reafirmou que nada o atrapalhou para ler na tela do computador. Prefere, contudo, sempre a leitura no papel, porque, segundo ele, se concentra melhor dessa forma. Tal atitude demonstra que nosso sujeito tem consciência de que as leituras tanto no ambiente virtual, quanto no papel podem envolver práticas diferentes.

Respondeu, também, as questões da sexta parte, que dizem respeito à navegação no suporte. Apontou que não encontrou dificuldades relacionadas ao suporte, mas sentiu falta do *smartphone* “*porque queria interagir nas redes sociais*”. Isso nos leva a pensar que, para o sujeito, o acesso a esses *sites* seja possível apenas neste último suporte, ou, ao menos, pareça-lhe mais costumeiro e fácil por meio dele.

Quando foi indagado sobre acessar os mesmos *sites* que ele acessou no computador, usando o *smartphone*, afirmou que “*não, porque eu já tentei, mas é desconfortável para a visão*”. Diante de tal afirmação do sujeito, observamos que há um desconforto físico que diminui a usabilidade do celular pelas dificuldades que impõe no manuseio e na própria visão. Mas, igualmente, constatamos que a leitura para ele tende a ser setorizada por dispositivos, isto é, dependendo do objetivo, do que se queira/precise ler, será dada preferência a um determinado suporte.

Para a gravação da sessão de leitura livre no computador, foi proposto a SI que navegasse conforme seus próprios objetivos e interesses, procurando reproduzir, ao máximo, suas práticas habituais de leitura. Como vimos, a sessão teve como objetivo inicial de leitura a

busca de informações sobre preço e recursos informáticos disponibilizados por um determinado aparelho de celular. No entanto, mesmo o sujeito não os tendo registrado oralmente nem em protocolo escrito, pudemos observar que outros objetivos de leitura surgiram ao longo de sua navegação. Foi o caso de: buscar textos para elaborar uma atividade didática.

O primeiro traço estratégico que nos chama atenção é a oscilação no tipo de leitura realizada pelo informante durante a sua navegação. Tal variação foi observada em dois momentos. No primeiro, as ações do sujeito centraram-se em acessar um buscador geral, ao invés de um especializado, colocar a palavra-chave e acessar *links* relacionados a ela. Antes de acessar o *link* escolhido, o sujeito teve contato com vários outros *links* em um tempo aproximado de 17 segundos. Nesse momento, realizava movimentos verticais (de cima para baixo) e acelerados da barra de rolagem, como se estivesse em busca de palavras-chave e/ou imagens compatíveis com o seu objetivo de leitura. Ao mesmo tempo, parecia filtrar dados através dos títulos dos *links* que fossem úteis à sua pesquisa. Por essas características, acreditamos que ele não chegou a realizar uma leitura de compreensão geral, nem uma leitura de compreensão de partes específicas de toda a página, pois, em ambos os casos, o leitor tende a gastar um tempo maior do que foi percebido.

A rapidez e dinamicidade da barra de rolagem, do movimento do cursor do *mouse* e dos olhos inclinaram o leitor a uma espécie de “varredura” do texto. Esta ocorreria num nível de percepção, deixando-o aberto a ter a atenção despertada por algum item em particular que lhe interessasse, ou se destacasse do conjunto. Durante a entrevista pós-análise o SI afirmou que esse movimento do *mouse* refletiu o tipo de leitura que ele realiza. Segundo ele, a mecânica da leitura é sempre a mesma: ele coloca a palavra-chave no primeiro recurso de busca que aparece na tela e, logo após, movimenta o *mouse* buscando um *site* que contenha a palavra-chave que ele usou.

O outro momento ocorreu quando o leitor decidiu o *link* que queria acessar para, então, realizar sua leitura. Ao acessá-lo, permaneceu na página por um tempo aproximado de 1 minuto, também realizou movimentos verticais (de cima para baixo) da barra de rolagem, porém, lentos e harmônicos com o movimento dos olhos. Era como se estivesse em busca de obter uma compreensão geral do texto, similar a um tipo de leitura *skimming*. Nesse sentido, percebemos, ao longo da gravação, que todas as vezes em que o sujeito se deparou com atividades de busca de informações no computador, suas ações foram parecidas.

Levamos para entrevista pós-análise as observações sobre esses movimentos do cursor do *mouse*. O SI comentou que esses movimentos são habituais e refletem o tipo de leitura que

ele realiza. Se ele realiza uma leitura de “varredura”, por exemplo, os movimentos são verticais e acelerados da barra de rolagem, se é uma leitura geral, os movimentos são harmônicos. Sobre esse primeiro movimento, a mecânica da leitura é sempre a mesma: ele coloca a palavra-chave no primeiro recurso de busca que aparece na tela e, logo após, tal como ocorre com a barra de rolagem, movimenta o *mouse* buscando um *site* que contenha a palavra-chave que ele usou. Desse modo, podemos perceber que os movimentos do cursor do mouse, nesta seção de leitura, não foram determinados pelo suporte, mas sim pelos objetivos de leitura do SI.

Outro aspecto que consideramos relevante durante a navegação foi à realização de leituras simultâneas através da abertura de novas “abas”/ “guias” ou, como nomeiam alguns autores, de “janelas¹¹”. A diferença entre elas está na forma de acesso. Para abrir uma “janela”, em ambiente virtual, o leitor deve clicar em um aplicativo que lhe dê acesso à Internet, ou pode, já estando no aplicativo escolher a opção “menu” – “abrir em outra janela”. Quando o leitor abre uma “guia”, ele já está em meio virtual com uma janela aberta e, apenas abre outra página de acesso à Internet, a partir desta janela inicial, numa “aba” contigua. Cabe ressaltar que o termo “janela” não se limita apenas a páginas que nos dão acesso à Internet. Todas as vezes que abrimos um aplicativo no computador, ele nos direciona a uma janela específica. Por exemplo: se o objetivo do usuário é escrever um texto, ele pode abrir um aplicativo de “editor de texto” e este o levará a uma janela específica contendo as ferramentas necessárias para esse procedimento. Portanto, para fins da presente investigação, trazemos a proposta de Buzato (2007) para o engendramento de uma noção de “janelas” e “guias” no que diz respeito ao processo leitor. Entendemos que o termo “janela” refere-se a páginas com *interface* específica de um determinado aplicativo. E o termo “guia” refere-se a diversas páginas de uma mesma “janela”, exclusiva do meio virtual, que aparecem organizadas sobrepostas espacialmente e que se sucedem temporalmente.

Retornamos, então, ao nosso sujeito e ao seu processo de navegação. O fato que nos chamou atenção sobre a abertura de guias é que ocorreu em diversos momentos e de maneira parecida. Devido, porém, à extensão dos dados obtidos nas gravações, nesta dissertação relatamos apenas dois momentos. Esses recortes se justificam devido ao fato de estarem relacionados ao mesmo objetivo de leitura que é, como vimos, buscar informações sobre

¹¹ Buzato (2007) entende que o termo “janelas”, que suportam os textos com características típicas do meio virtual, são “diversos tipos de telas eletrônicas sobre as quais o texto e/ou imagens aparecem organizado(s) na forma de janelas que se aninham ou se sobrepõem espacialmente, ou se sucedem temporalmente” (2007, p.159). No entanto, ao termo “janelas” que o autor classifica como um conjunto de telas eletrônicas, no *smartphone* e no *tablet* são chamadas de “guias”. Enquanto no computador, o termo “janela”, pode aparecer como: “janela” e “guia” (ver Anexo F).

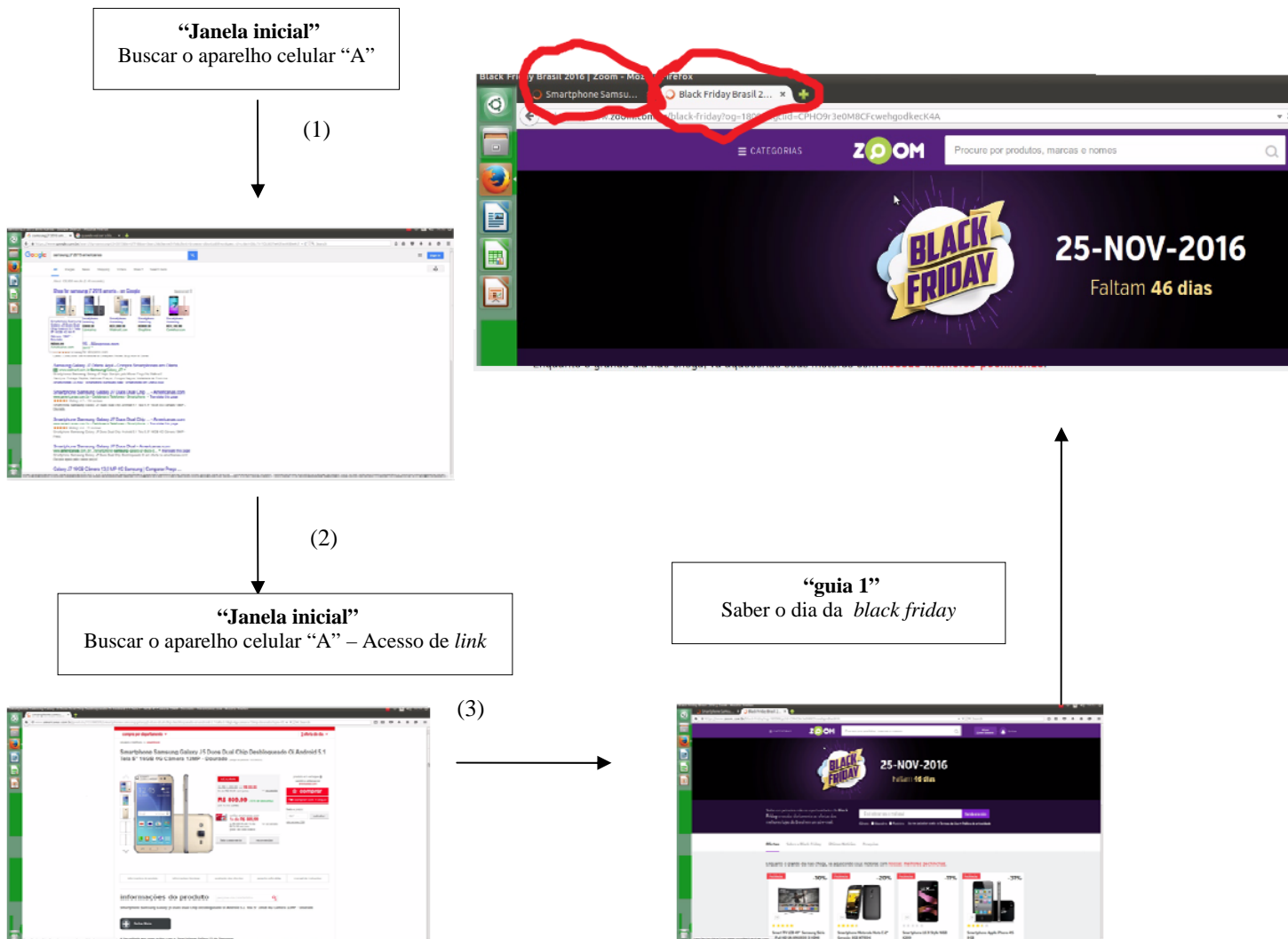
preço e recursos informáticos disponibilizados por um determinado aparelho de celular. Após 2 minutos, aproximadamente, de pesquisa sobre esse tema, ele passou a buscar informações sobre o dia da *Black Friday* no Brasil, porém não abandonou a sua janela inicial, na qual buscava informações sobre o aparelho. Embora ele não tenha verbalizado e nem registrado por escrito o motivo da busca, acreditamos que alguma informação sobre preço presente nessa página lhe tenha chamado atenção e, então, decidiu saber o melhor dia para comprar o aparelho que buscava. Outra hipótese é que o *Black Friday* faça parte de seu conhecimento enciclopédico e tenha sido ativado, já que a época do ano estava próxima e seu interesse era por compras.

Como vimos no capítulo teórico, o aspecto unidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010) de processamento da informação estabelece uma relação com uma leitura centrada no texto, como se ele, o texto, comandasse o que o leitor deve compreender e como ele deve agir. Ao contrário, pode referir-se, também, à supremacia das ações e conhecimentos do leitor no processo de compreensão, sem interferência direta do texto para o estabelecimento de sentidos. No processamento multidirecional, por sua vez, o leitor não se limita só ao texto ou só a sua bagagem, mas põe em diálogo o texto e seus conhecimentos. Retomando, então, a questão da *Black Friday*, na entrevista pós-análise, o SI pontuou que se lembrou de que a *Black Friday* poderia ser um bom dia para compras e decidiu, então, ver qual era a data do evento. Concluímos que nosso sujeito apresentou, nesse momento, um tipo de processamento da informação multidirecional, pois interagiu tanto o que aparecia nos textos como com o que trazia de conhecimento prévio.

Havia três formas possíveis de encontrar essa informação: “saber o dia da *Black Friday* no Brasil”. Uma delas era permanecer na janela em que ele estava e utilizar o ícone “voltar” () para retornar ao buscador. A outra era abrir uma nova janela de acesso à Internet. E, a terceira seria abrir uma nova “guia”, partindo da “janela” inicial. Ele preferiu a terceira opção, abrir uma nova “guia”. Assim, recomeçou seus procedimentos de busca da informação sem descartar a “janela” inicial, que guardava o seu objetivo principal: buscar informações sobre um aparelho celular. Este fato nos chama atenção, pois, no que tange à utilização do suporte, o sujeito demonstra um bom domínio desse recurso informático. O mesmo não aconteceu no *tablet*, pois não sabia onde se encontrava essa ferramenta. Além disso, no computador, conseguiu hierarquizar a abertura das “guias”, como se fosse uma estratégia procedimental de organização de suas ideias e dos novos insumos de informações recebidos durante a navegação. Logo, quando alcançou o objetivo, saber o dia da *Black Friday* no

Brasil, fechou a guia e retornou à sua janela principal. A seguir demonstramos os passos do sujeito no Esquema I.

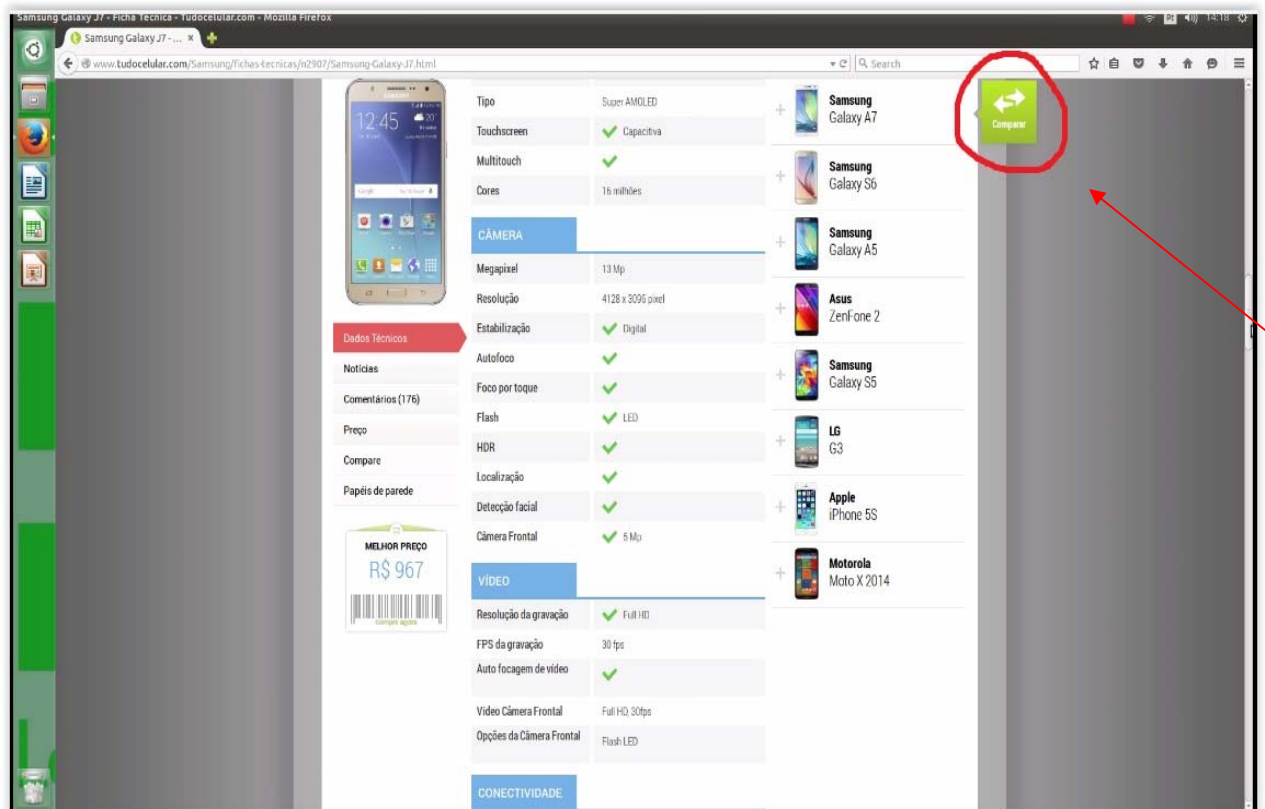
Esquema 1 - Hierarquização de “guias” do SI.



O outro momento relevante observado foi durante a utilização de *links*. Com aproximadamente 7 minutos de gravação, o SI mostrou-se duvidoso com relação à aquisição do celular que buscava (aparelho “A”) comparado a outro celular que conhecia (aparelho “B”). Então, passou a buscar informações técnicas, sobre o aparelho “B” em outra “guia”. Nossa hipótese, sobre essa nova busca, é que, talvez, o SI não soubesse dados suficientes sobre o celular “B” para adquiri-lo, então, procurou informações técnicas sobre ele. Para essa

nova busca, o sujeito tinha como recurso um *link*, na própria página em que estava, contendo a seguinte informação: “compare”. Apesar da existência desse recurso, porém, o SI parece não ter explorado a página o suficiente para acessá-lo. No entanto, durante preenchimento do protocolo, os considerou determinantes para a leitura de um texto. A seguir demonstramos essas informações na Figura 11.

Figura 11- Captura de tela com informações sobre o celular pesquisado pelo sujeito.



Também destacamos que nosso sujeito, em um dado momento da navegação, dedicou-se a buscar textos para as suas atividades de iniciação à docência. Isso confirma o uso das TICs como auxiliar do trabalho do professor. No entanto, durante a gravação, constatamos que ele não priorizou o cuidado quanto à confiabilidade dos *sites* acessados. Nos minutos finais da navegação, propôs-se a buscar informações gramaticais sobre o fenômeno “voseo” em língua espanhola para um trabalho acadêmico. Em suas buscas, contudo, priorizou *blogs* e dicionários *online* de escrita pública. De acordo com essa atitude, percebemos que as práticas leitoras privadas realizadas pelo SI contaminaram aquelas públicas, requeridas pelas escolas e instituições, conforme comenta Cassany (2012). Ou seja, a atitude relaxada quanto à veracidade de informações ou confiabilidade de fontes que se faz presente, normalmente,

quando lemos por prazer, distração, ou sem compromissos de estudo ou trabalho é replicada no uso público de situação acadêmica pelo sujeito.

5.3 Sessão de leitura livre no *tablet*

O preenchimento do protocolo da sessão de leitura livre no *tablet* foi mais sucinto. Suas ações foram, em grande parte, verbalizadas (ver Anexo D). Pontuamos, neste subcapítulo, as respostas para os cinco tópicos do protocolo preenchido: preenchimento dos campos “objetivos”, “hipóteses de leitura”, “ações estratégicas no uso do *tablet*”, “ações estratégicas de leitura” e “aspectos sobre a navegação no suporte”, trazendo à luz questões que consideramos relevantes para responder nosso problema de pesquisa.

Nessa sessão de leitura, assim como na coleta de leitura no computador, o protocolo foi preenchido depois de finalizada a navegação, porém, essa ação também não causou prejuízo à nossa coleta de dados. O objetivo inicial do sujeito nesse dia era buscar artigos de opinião em língua espanhola, pois, segundo afirmou: “*queria ampliar o léxico do idioma*”. Sobre “as hipóteses de leitura”, no item 2, ele não as preencheu, assim como o item 3, “aspectos que lhe chamaram a atenção”.

Quanto aos procedimentos do SI em ambiente virtual, observamos que ele se mostrou pouco familiarizado com o sistema operacional (*Android*) e teve problemas técnicos durante a sessão para retomada da página de abertura do suporte. Os procedimentos de navegação foram objetivos, centrando-se apenas na atividade a que se propôs.

Um aspecto procedimental do sujeito que nos surpreendeu foi o ato de deslizar os dedos na tela para analisar a interface do suporte. Durante tal ação, comentava: “*é igual ao celular, só que tem a tela grande e não faz ligações*”. Tal atitude pode ter explicação no fato de o sujeito não ter prática de leitura no suporte, conforme preencheu na ficha do informante. Por isso, decidi garantir uma breve familiaridade com ele, antes de iniciar suas atividades leitoras.

Como vimos, o tópico 4 é dividido em dois grupos, blocos “a” e “b” e, na primeira parte, temos as ações estratégicas do uso do *tablet*. Com relação aos procedimentos desse grupo, destacamos e apresentamos as respostas na figura 12. Logo após, tecemos alguns comentários.

Figura 12- Ações estratégicas no uso do *tablet*– bloco “a”.

Ações estratégicas no uso do <i>tablet</i>	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Mantive várias abas abertas ativas simultaneamente.	X		
2. Utilizei o recurso de recuperação de abas várias vezes.		x	
3. Enquanto lia na tela, acompanhei o texto com o dedo.			X
4. Controlei a abertura de abas, retomando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.	X		
5. Digitei textos num editor de textos.			X
6. Me perdi, mudando de objetivo, ao abrir sucessivas páginas durante a sessão de navegação.		X	
7. Caminhei enquanto lia no <i>tablet</i>			X
8. Enviei a mim mesm@ por e-mail os arquivos que me interessaram.			X
9. Armazenei arquivos numa nuvem.			X
10. Ao navegar, acessei links somente em sites conhecidos.	X		
11. Acessei links indistintamente.			X
12. Copiei e coleí textos de um arquivo para outro.			X
13. Tive dificuldades com o sistema operacional.			X
14. Solucionei minhas dificuldades por tentativa e erro.			X
15. Participei de fóruns ou chats de discussão para sanar dúvidas.			X
16. Utilizei o teclado virtual para buscar a palavra-chave.	X		
17. Ao invés de escrever, utilizei o recurso de voz para buscar a palavra-chave.			X
18. Acessei a <i>homepage</i> adaptada ao suporte móvel ao invés de acessar a <i>homepage</i> original.			X
19. Utilizei outros <i>Apps</i> durante minha leitura simultaneamente.		x	
Para quê?			
20. Outras atitudes. Procurei palavras no dicionário.			

Algumas questões neste tópico merecem destaque quando comparamos o protocolo com a gravação de sua leitura. A primeira delas está relacionada à assertiva 1 (mantive várias abas [“guias”] ativas simultaneamente). Com relação a esse aspecto específico, o SI não foi claro, ou parece não ter entendido quando afirmou que manteve várias “guias” ativas. Durante a gravação ele afirmou que não sabia onde encontrava esse recurso e, além disso, em nenhum momento da navegação ele abriu novas “guias”. Ao contrário, suas ações se repetiam em tentativas de abrir novas páginas. Essa questão se agrava quando ele afirma, na assertiva 6, que se perdeu mudando de objetivo, ao abrir sucessivas páginas. Levamos tal fato para a entrevista pós-análise, a fim de entender o porquê da confusão. O SI afirmou que de fato não sabe lidar com o suporte e desconhecia o procedimento de abrir diversas “guias”. Ele pensou, no momento que preencheu o protocolo, que o termo “guia” se referia aos aplicativos abertos concomitantemente como, por exemplo, o *Google Chrome*; calculadora, App de dicionário e etc.

Sobre copiar e colar arquivos, assertiva 12, durante a navegação, o informante mostrou-se interessado em utilizar esse recurso e verbalizou “*deixa eu ver se isso funciona aqui*”. Segundos depois, percebemos que o termo “isso” se referia à ação de copiar e colar, e

que tinha sido bem-sucedida. Tal fato foi percebido depois que ele selecionou parte do que queria no texto, manteve o toque na tela por segundos e logo apareceu a palavra “copiar”. A seguir, abriu o editor de texto e, novamente, por alguns segundos manteve o toque na tela, aparecendo a palavra “colar”. Com o nosso olhar atento a esse aspecto e considerando que o SI não usa o *tablet* com a mesma frequência que os demais suportes, conforme ele pontuou na ficha do informante, acreditamos que ele tenha reproduzido essa estratégia procedimental do *smartphone*. Tal hipótese foi levantada, pois, nesse suporte, essa ação é realizada com frequência e, em todas as ocorrências, ele alcança êxito. Também este fato foi objeto de comentário na entrevista pós-análise e recebemos a seguinte resposta do SI: “há semelhanças entre o *tablet* e o *smartphone*. Eu reproduzi as ações que eu faço no celular, no *tablet*. Como eu nunca tinha utilizado o *tablet*, eu tinha dúvida se eu conseguiria, mas resolvi tentar do jeito que eu faço no celular. Deu certo.” A gravação da leitura bem como a entrevista realizada levam-nos a concluir que os procedimentos são transferidos de um suporte já familiar do sujeito, o *smartphone*, para outro considerado inédito por ele, o *tablet*, por ensaio e erro.

Destacamos, também, o acesso ao gênero *homepage* do periódico *El País*, acessado no *tablet*. Percebemos que o SI se manteve constante na página do periódico e não acessou nenhum outro *site* durante sua navegação. Parece não se ter dado conta de que, neste suporte específico, o gênero congrega algumas inovações em sua interface como, por exemplo, podem apresentar informações simplificadas e organizar os itens da “barra do menu” diferente do computador. O fato que nos chamou atenção foi, então, que mesmo o SI não tendo hábito de leitura no *tablet*, a página não lhe causou nenhum estranhamento ou desconforto. Antes, agiu como se tivesse familiaridade com o gênero, nesse ambiente específico, e, quando indagado se sentiu falta de apoio do computador, ele afirmou que “não”.

Mesmo as possíveis diferenças do gênero *homepage* no *tablet* não sendo o foco de nosso trabalho, é relevante observá-lo. Isso nos permite perceber como o sujeito o lê e que novidades e adaptações ele recebe/realiza de acordo com o novo suporte: a extensão dos textos, os aspectos multimodais, a organização no material na página, recursos específicos de acesso, dentre outros. Isso também pode ser reflexo de similitudes com sua navegação em outros suportes, como o *smartphone*, por exemplo. Na figura 13 apresentamos as respostas do sujeito no bloco “b”.

Figura 13- Ações estratégicas de leitura – parte “b”

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Acessei <i>links</i> conforme meu objetivo de leitura.	X		
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.	X		
3. Utilizei <i>sites</i> buscadores para minha pesquisa	X		
4. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.	X		
5. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.		X	
6. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			X
7. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.	X		
8. Li o texto rapidamente.	X		
9. O conhecimento prévio dos gêneros facilitou minha leitura.	X		
10. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte.			X
11. Dusei recursos visuais que me ajudassem durante a leitura.			X
12. As imagens foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			X
13. Busquei vídeos que me ajudassem (ou pareceram interessantes) durante a leitura			X
14. Os vídeos foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			X
15. Utilizei conhecimentos que já possuía sobre o assunto durante a leitura.		x	
Quais?			
17. Mencione aqui outras atitudes que permitiram que você solucionasse seu problema e enriquecesse sua navegação.	-	-	-

Como vimos, o informante reconhece que a decodificação de todo o código linguístico não é imprescindível em sua leitura (Figura 9 – assertiva 6). No entanto, quando se deparou com a *homepage* do periódico El País em catalão comentou “*a língua parece com o francês*”; “*não dá nem pra ler direito*”. Após essa atitude leu a seguinte frase que constava no periódico: “*L’ estàtua de Franco porta cua*”, logo após verbalizou “*não sei o que é isso não, é melhor eu voltar para o espanhol*”. Sua atitude de abandono do texto devido à dificuldade com o idioma mostra que o SI tende a valorizar o domínio dos elementos da língua para a compreensão geral do texto. Não tentou, por exemplo, utilizar elementos presentes no texto para negociar algum significado, como imagens, a semelhança entre algumas palavras desse idioma estranho e de outros que já conheça etc. Ou seja, embora o leitor tenha preenchido no protocolo que não se preocupa em conhecer todas as palavras de uma LE, sua valorização remete à importância das palavras e estruturas para a compreensão. Isso pode significar que ele oscila entre a perspectiva multidirecional e a unidirecional com foco no texto para o processamento da informação (VERGNANO-JUNGER, 2010).

Em um dado momento da navegação, a Internet apresentou lentidão de aproximadamente 5 minutos. O informante buscava, então, em um dicionário, um termo que desconhecia, mas não conseguia acessá-lo devido ao problema técnico de conexão. Apesar

desse obstáculo, ignorou o fato de poder consultar dicionários impressos que a sala em que ele estava disponibilizava. Só atentou para isso quando o pesquisador lhe chamou a atenção a respeito. Essa questão gerou grande impacto, pois, além dessa falta de percepção, ele ainda comentou, durante a sessão de leitura livre no *smartphone*, que possuía um aplicativo de dicionário no celular. Por que não pensou em usá-lo, já que isso estava permitido? Essa questão nos leva a inferir que o informante, quando lê, parece mostrar-se centrado apenas no suporte em que realiza sua atividade, não conseguindo estabelecer diálogo com outros suportes, sendo eles virtuais e/ou impressos.

Com relação aos seus objetivos originais de pesquisa, escreveu que os alcançou “*porque li os artigos que precisava*”. Sobre o que ajudou e o que poderia ter atrapalhado, colocou “*nada*”. Sobre as questões da sexta parte, que dizem respeito à navegação no suporte, apontou que a única dificuldade foi o fato de que a tela congelou em um determinado momento. Solucionou, contudo, o problema “*tentando sair da página e pedindo ajuda ao pesquisador em seguida*”.

Com relação à possibilidade de acesso no computador dos mesmos *sites* que ele acessou no *tablet*, afirmou que “*Sim. Porque precisava ler os artigos*”. Ao contrário do que percebemos antes, sobre não ler no celular o que havia lido no computador, o mesmo não ocorreu aqui. Quando o SI se dedicou a ler artigos de opinião, o *tablet* e o computador foram suportes viáveis para esse tipo de leitura, diferente do celular que, segundo ele, possui algumas limitações como, por exemplo, a visual devido ao tamanho. Esse dado reforça, dois aspectos. O primeiro é que, dependendo do objetivo de leitura do SI, será dada preferência a um/uns determinado (s) suporte(s). Tratava-se de leitura para trabalho/estudo, então, pode ser que o computador seja o aparelho mais relacionado a esse tipo de atividade, enquanto o mesmo não parece ocorrer com o *smartphone*. Já o segundo seria a falta de domínio do suporte. Ao não ser tão hábil no *tablet*, o sujeito pode sentir-se compelido a realizar a leitura no computador.

5.4 Sessão de leitura livre no *smartphone*

Nesta terceira e última etapa de coleta de dados de monitoramento leitor, apresentamos a sessão de leitura livre no *smartphone*, enfatizando aspectos da navegação que são relevantes para nossa análise. A sessão foi monitorada com o auxílio de uma câmera de

vídeo. Foi proposto ao sujeito que navegasse livremente em seu *smartphone* reproduzindo ao máximo suas práticas habituais de leitura. A atividade foi sendo desenvolvida durante o tempo determinado para a coleta, enquanto o protocolo de leitura livre no *smartphone* (ver Anexo E) foi preenchido ao final. Suas ações foram pouco verbalizadas.

Na primeira questão do protocolo preenchido que trata dos objetivos de leitura, ele escolheu as redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, pois afirmou, em voz alta, que são espaços que ele visita a todo momento e em todos os lugares. Nesse início, o fato que nos chama a atenção, é que na questão sobre objetivos de leitura, o SI preencheu os “lugares de leitura” que ele costuma acessar. Ou seja, no que se refere ao uso do celular, não parece que se fixam claramente os objetivos, mas sim, os objetos de leitura. Talvez, a familiaridade e inserção no cotidiano do sujeito a esse “lugares” leve-o a manter objetivos implícitos, que nem mesmo ele costuma verbalizar. Ao longo da gravação, justifica seu acesso a esses “lugares de leitura” e esclarece que consegue obter várias informações de cultura, política e “fofoca” através de imagens e vídeos em uma só página e de forma rápida. Na questão dois – hipóteses de leitura- respondeu que acreditava encontrar exatamente o que buscava, ou seja, entretenimento.

Passou, então, a preencher a terceira questão que tem por finalidade detectar o que mais chama a atenção do leitor e como ele age. Nos aspectos sobre imagens e *links*, o SI destacou que, com relação as imagens e vídeos, ele só “curtiu” aquelas que foram interessantes ou lhe causavam risos.

Como acontece nos outros protocolos, a questão 4 é dividida em dois grupos, blocos “a” e “b” e, na primeira parte, temos as ações estratégicas do uso do *smartphone*. Com relação aos procedimentos desse grupo, destacamos e apresentamos as respostas na figura 14 Logo após, tecemos alguns comentários.

Figura 14- Ações estratégicas no uso do smartphone – parte “a”

Ações estratégicas no uso do <i>smartphone</i>	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Mantive várias abas abertas ativas simultaneamente.	X		
2. Utilizei o recurso de recuperação de abas várias vezes.	X		
3. Enquanto lia na tela, acompanhei o texto com o dedo.			
4. Controlei a abertura de abas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.	X		
5. Digitei textos num editor de textos.			X
6. Me perdi mudando de objetivo, ao abrir sucessivas páginas durante a sessão de navegação.		X	X
7. Caminhei enquanto lia no <i>smartphone</i> .			X
8. Enviei a mim mesma@ por e-mail os arquivos que me interessaram.			X
9. Armazenei arquivos numa nuvem.			X
10. Ao navegar, acessei links somente em sites conhecidos.	X		
11. Acessei links indistintamente			X
12. Copiei e coleí textos de um arquivo para outro.			X
13. Tive dificuldades com o sistema operacional.			X
14. Solucionei minhas dificuldades por tentativa e erro.			X
15. Participei de fóruns ou chats de discussão para sanar dúvidas.			X
16. Utilizei o teclado virtual para buscar a palavra-chave.			X
17. Ao invés de escrever, utilizei o recurso de voz para buscar a palavra-chave.			X
18. Acessei a <i>homepage</i> adaptada ao suporte móvel ao invés de acessar a <i>homepage</i> original.	X		
19. Utilizei outros <i>apps</i> durante minha leitura simultaneamente.	x		
Para quê?			
20. Outras atitudes.			

Co
m
relação
ao
preenchi
mento
dessa
parte “a”
e, em
especial,
da
assertiva
1, é

necessário que retomemos uma atitude do sujeito na sessão anterior (leitura livre no *tablet*). No *tablet*, o SI afirmou que não sabia onde encontrava o recurso de manter várias “abas” ativas, porém, como vimos (quarto parágrafo da sessão de leitura livre no *tablet*), quando teve seu primeiro contato com o suporte, afirmou ser este semelhante ao celular. Já, em sua leitura no *smartphone*, o SI mantinha aberta, concomitantemente, três “abas” ativas – O “Facebook, Instagram e Whatsapp e, além disso, utilizava repetidamente o recurso de recuperação de abas (assertiva 2).

Sobre acompanhar a leitura com o dedo, percebemos que, durante as gravações, não houve esse procedimento, ao contrário, observamos o deslizamento do dedo de baixo para cima e de maneira rápida. Quando o SI, em alguns momentos, resolve realizar uma leitura mais atenta, o deslizamento do dedo diminui.

Sobre copiar e colar arquivos durante a navegação, assertiva 12, o informante mostrou-se bem familiarizado com ação. Percebemos tal atitude em dois momentos distintos. No primeiro, o sujeito lê uma imagem no Facebook, “copia” em seu celular e, logo após, “cola” e compartilha em uma conversa no Whatsapp. No segundo momento, o SI lê comentários de uma imagem em seu Instagram captura a tela e, logo após, compartilha a imagem em uma conversa do Whatsapp. Tais ações podem ter explicação no fato de o sujeito ter prática de leitura no suporte, conforme preencheu na ficha do informante.

Abordando essa observação na entrevista pós-análise, o SI comentou que esse procedimento faz parte de sua prática leitora nesse suporte. Ilustra-nos tal familiaridade, quando ele traspõe esse procedimento, tão habitual para ele, do *smartphone* para outro suporte móvel pouco familiar, o *tablet*. Na figura 15, apresentamos as respostas do sujeito no bloco “b”.

Figura 15- Ações estratégicas de leitura – bloco “b”.

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Acessei <i>links</i> conforme meu objetivo de leitura	X		
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.			X
3. Utilizei <i>sites</i> buscadores para minha pesquisa.			X
4. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.	X		
5. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.			X
6. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			X
7. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.		x	
8. Li o texto rapidamente.	X		
9. O conhecimento prévio dos gêneros facilitou minha leitura	X		
10. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte.			X
11. Busquei recursos visuais que me ajudassem durante a leitura.			X
12. As imagens foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.		X	
13. Busquei vídeos que me ajudassem (ou pareceram interessantes) durante a leitura.			X
14. Os vídeos foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			X
15. Utilizei conhecimentos que já possuía sobre o assunto durante a leitura.	x		
Quais?			
17. Mencione aqui outras atitudes que permitiram que você solucionasse seu problema e enriquecesse sua navegação.			

Na assertiva 11, marcou que não utilizou recursos visuais durante a leitura. Igualmente, na assertiva 13, marcou que os vídeos não foram relevantes para sua leitura. Porém, durante a gravação, “copiou” e “colou” imagens, assistiu vídeos, clicou e ampliou fotografias. Não o consideraria como atividade leitora?

Já, na quinta parte do instrumento, ao responder o item sobre seus objetivos originais de leitura, escreveu que os alcançou “*porque interagi com as pessoas*”. Sobre o que ajudou, comentou: “*a boa velocidade da Internet*”. Respondeu, também, as questões da sexta parte, que dizem respeito à navegação no suporte. Apontou que não encontrou dificuldades relacionadas ao suporte, e não sentiu falta do computador. Quando foi indagado sobre acessar os mesmos *sites*, que ele acessou no *smartphone*, no computador, afirmou que “*sim, porque eu queria interagir com as pessoas*”.

Um traço estratégico que nos chama atenção nesta seção é o tipo de leitura realizada pelo informante durante a sua navegação. De maneira geral, as ações do sujeito centraram-se

em acessar as redes sociais. Antes de acessar um *link* específico, o sujeito teve contato com várias outras informações (vídeos, imagens, comentários, propagandas) em um mesmo espaço e em um tempo aproximado de 30 segundos. Nesse momento, realizava movimentos verticais acelerados (de baixo para cima) com o dedo pressionado na tela. Assim como ocorreu na sessão de leitura livre no computador, acreditamos que ele realizou uma “varredura” do texto, procurando ter a atenção despertada por algum aspecto em particular que sobressaísse na página.

Outro aspecto que consideramos relevante durante a navegação foi à realização de leituras simultâneas de diversas “abas” ativas. O SI mantinha uma atividade nas três redes sociais ao mesmo tempo, tendo como página central o *Facebook*. O *Whatsapp* só lhe chamava a atenção quando os avisos sonoros lhe indicavam alguma atividade. Já o aplicativo *Instagram* dialogava com o outro, o *Facebook*, como se fossem só texto. Este fato nos chama atenção, pois, no que tange à utilização do suporte, ele demonstra um bom domínio desse recurso informático, como ocorreu no computador. O mesmo não aconteceu no *tablet*, pois não sabia onde se encontrava essa ferramenta. Além disso, assim como no computador, conseguiu hierarquizar a abertura das “abas”, sem perder-se, dialogando entre os suportes e construindo sentidos hipertextualmente.

6 CONSOLIDAÇÃO E DISCUSSÃO COMPARATIVA DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS SESSÕES DE LEITURA

Analizamos e acompanhamos o processo leitor de um aluno de graduação e professor (em formação) de E/LE no ambiente virtual e em três suportes diferentes: computador, *smartphone* e *tablete*. Tecemos, então, algumas reflexões sobre o modo de ler do nosso sujeito nesses suportes, a partir do cruzamento das estratégias utilizadas em cada um deles, a fim de compará-las e responder as questões levantadas em nossa metodologia.

Como observado nas gravações de leitura, os objetivos e hipóteses de todas as leituras foram preenchidos após o início da navegação, o que não condiz com os enunciados 1 e 2 dos protocolos. Embora o sujeito possa não ter compreendido o que lhe foi pedido, mesmo o pesquisador tendo lido juntamente com ele, e em voz alta, o protocolo impresso antes da navegação, acreditamos que a ordem de preenchimento do instrumento não interferiu em nossa coleta. Como o objetivo da leitura livre é observar as estratégias utilizadas pelo sujeito em circunstâncias comuns da atividade, entendemos que o instrumento conseguiu alcançar o objetivo de coletar os dados de maneira satisfatória e coerente com nosso objetivo de pesquisa. Ressaltamos, contudo, que reconhecemos a situação extraordinária da pesquisa, alheia às práticas cotidianas do sujeito. Isso imprime ao *corpus* uma relativa artificialidade, se comparado ao dia a dia do usuário de tecnologias digitais. Em resumo e por fim, da maneira que atuou o sujeito, o protocolo funcionou como uma verbalização retrospectiva (LEFFA, 1996, p.84) e não uma verbalização simultânea (id. *ibid.*, p. 81). Ou seja, reuniu os dados e impressões sobre o processo leitor após sua realização, e não durante.

Retomando, então, os critérios de análise, o primeiro aspecto que nos chamou atenção diz respeito à frequência de acesso aos *links*. No que tange à caracterização do texto virtual e sua leitura, nosso sujeito reconhece a sua natureza virtual e hipertextual tanto no computador quanto no *smartphone* e *tablet*. Não demonstra, porém, um bom domínio dos recursos típicos dos textos com características hipertextuais em todos os suportes. Relembremos que, no item 5.1 (sessão de leitura livre no computador), um dos objetivos do SI era comparar dois aparelhos de celular de mesma marca, Durante a sua navegação ele abriu uma nova “guia” de acesso à Internet, quando poderia ter acessado um *link*, dizendo “comparar” na própria página em que ele estava. Conforme observamos nessa sessão de leitura, o SI pareceu não dar importância prática aos *links*, ainda que na entrevista tenha esclarecido que percebeu a sua presença. No *tablet*, seu acesso foi moderado, mas com maior frequência do que no

computador. No *smartphone*, seu acesso aos *links* foi controlado e objetivo. Nesse último suporte, percebemos que o seu acesso foi mais voluntário, pois, na maioria das vezes em que o SI utilizou tal recurso, o fez com um objetivo definido de realizar tal atividade ou solucionar problemas de busca e leitura.

Quanto ao reconhecimento dos aspectos multimodais do texto virtual, ele entende que o meio congrega várias linguagens e registra que ajudam a compreender o texto e ativar seus conhecimentos sobre o tema a ser lido. Esclareceu a respeito na entrevista de confrontação (Anexo F) que, por uma falta de atenção na leitura, registrou que os vídeos não foram fundamentais para sua leitura no *smartphone*. Tal observação foi pertinente, pois, durante essa sessão, ele acessou vídeos e clicou em imagens que o ajudaram a entender melhor o texto, conforme registrou. Nesses aspectos, a utilização de estratégias de leitura relacionadas ao hipertexto e à multimodalidade se apresentou em nossas observações determinadas pelos objetivos de leitura do SI.

Com relação à movimentação do cursor do *mouse*/dedo, percebemos que nosso sujeito desenvolveu constantemente dois movimentos, tendo em vista duas estratégias de leitura que serviram para que o SI cumprisse seus objetivos. Para obter um dado específico do texto e realizar uma leitura mais atenta, o SI movimentou o cursor de modo lento, ordenado e de cima para baixo. Não realizou, porém, acompanhamento de cada linha com o cursor e, por vezes, clicava nas setas situadas na barra de rolagem. O outro padrão é rápido e aleatório, tanto no centro da página, quanto na barra de rolagem e sempre de cima para baixo, sem necessariamente buscar informações específicas e detalhadas do texto.

Nesse sentido, os comportamentos observados nos levam a refletir que algumas estratégias de leitura estariam sendo conjugadas ao movimento do cursor do mouse: (a) a movimentação do mouse no primeiro padrão reflete um tipo de leitura mais atenta (*scanning*). Embora de fato o SI tenha se apegado a um aspecto em concreto, a leitura se aproximou a uma busca seletiva de algo, em geral, a partir de termos chave. (b) a leitura do tipo rápida e geral, como se fosse uma “varredura” do texto, observada no segundo padrão aproximou-se à realizada no *smartphone e tablet*. Nestes suportes, a movimentação do dedo ocorreu de forma dinâmica e rápida. Um tipo de leitura superficial que só alcança estabilidade quando uma imagem, som, ou palavra-chave desperta a atenção do sujeito. A movimentação do *mouse* no computador e/ou do dedo no *smartphone* esteve atrelada mais aos objetivos de leitura do que ao suporte, ou às características hipertextuais dos textos.

Com relação à tarefa de busca, nos três suportes, constatamos que o SI utilizou palavras-chave adequadas para o que buscava e usou a estratégia de modificar essas palavras de acordo

com o que queria obter como resultado. Utilizou dicionário impresso quando a Internet apresentou lentidão, porém não como atitude voluntária. Recordou que estava em um espaço com livros e dicionários depois de exortado pela pesquisadora. Ainda no âmbito das tarefas de busca e pós-busca, observamos que o SI adotou a estratégia de seleção que se restringe, em diversos momentos, às três primeiras páginas de resultados, que nem sempre foram totalmente lidas. Nesse cenário, a estratégia de leitura da página de resultados foi o *skimming*, isto é, o SI não se detinha em ler os resultados específicos, o que pode ter contribuído para uma perda de informações em algumas buscas.

Ainda no âmbito dos procedimentos de busca, mais especificamente, sobre a tarefa de abertura de janelas, a “hierarquização de guias” chamou a nossa atenção. Não encontramos autores que estudassem esse tipo de procedimento em meio virtual. No entanto, conforme se repete em toda a navegação no suporte, o sujeito abre uma página para começar sua pesquisa. Durante a sua leitura, porém, quando quer entender um novo dado, realizar comparações e/ou buscar informações específicas, abre uma nova “guia” na página inicial. Esse mesmo êxito teve o SI no *smartphone*, pois soube equilibrar as “abas” ativas no suporte. No entanto, no *tablet*, esse recurso não foi utilizado, pois o SI verbalizou desconhecer esse recurso. Quando confrontado na entrevista, ele afirmou que não se deu conta que havia semelhança desse recurso nos dois suportes móveis. A eficiência e rapidez no manuseio do suporte se deram sempre nas tentativas que o sujeito declarou serem habituais de seu dia-a-dia.

Com relação aos aspectos relacionados à mobilidade dos suportes móveis, percebemos que ela não foi explorada, uma vez que o acesso a determinados suportes virtuais se dava de maneira setORIZADA e não ocorreu diálogo entre eles. Tal observação pode refletir-se em um processamento da informação de forma unidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010a). Isso porque o SI centra seu foco nas informações apenas em um suporte, ignorando elementos de outras fontes, ou outros suportes para a construção de sentidos. Contudo, entendemos que a artificialidade inerente à situação de pesquisa também pode ter causado certa limitação no uso móvel do *tablet* e do *smartphone*, pois a atividade estava associada à sala do laboratório do projeto coordenado por nossa orientadora. Assim, limitações de ordem operacional restringiram a coleta dessa forma, embora, inicialmente, tivesse sido cogitado o acompanhamento do sujeito em um dia de suas atividades. Este aspecto metodológico pode contribuir para a ampliação dos resultados em estudos futuros.

Esta etapa nos ajudou a comparar as estratégias e entender melhor como elas se apresentaram nas situações de leitura. E, a partir deste cruzamento, foi possível responder nossa pergunta a partir dos critérios de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, é momento de resgatarmos algumas questões levantadas nesta dissertação. O quadro teórico adotado concentra-se nas questões relacionadas ao processo de compreensão leitora e à leitura mediada pelos suportes informáticos (computador, tablet e smartphone). Optamos, por desenvolver um estudo de caso cujo objetivo geral é verificar como se caracterizam as possíveis mudanças nas estratégias de leitura, se as há, quando um sujeito lê no suporte fixo (computador) e nos suportes móveis (*tablet* e *smartphone*). Para tal, acompanhamos o processo leitor de um aluno do quarto período do curso de Letras Português/Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

Compusemos o *corpus* desta pesquisa com os seguintes instrumentos de coleta de dados: (a) protocolos de registro de leitura livre no *tablet*, *smartphone* e no computador (b) gravações de sessões de leitura por meio de um programa informático e (c) uma entrevista de confrontação. Para efetivar as análises, realizamos uma investigação qualitativa dividida em duas etapas. Primeiro, fizemos o levantamento e mapeamento das atitudes do SI mediante gravações de leitura em três suportes informáticos. Após esse procedimento, Seguimos com a comparação entre o manifestado nos protocolos e gravações de leitura com o observado em pesquisa e o discutido na entrevista. Acreditamos que a metodologia escolhida foi capaz de revelar aspectos significativos no que diz respeito ao modo como o sujeito lê e interage nos três suportes observados. No entanto, entendemos que ao responder as perguntas de pesquisa, a partir de um estudo de caso, não podemos traçar um perfil geral da compreensão leitora nos três suportes informáticos por alunos universitários brasileiros. Porém, podemos afirmar algo sobre nosso SI e ter alguma indicação do que pode ocorrer no âmbito da leitura acadêmica.

Por meio da observação das gravações do SI e dos demais instrumentos de estudo, respondemos o questionamento levantado para nossa pesquisa. Pela análise do questionário, sobre as estratégias de leitura, constatamos que, no computador e no *tablete*, o sujeito não estabelece significado para os gêneros acadêmicos e científicos através de formulação / validação de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios. Antes de iniciar a leitura do texto, possibilitamos ao SI realizar uma etapa de pré-leitura através de questões iniciais. Esperávamos que os esquemas armazenados em sua memória sobre a temática do que seria lido fossem ativados, preparando-o para a próxima etapa: a leitura do texto em si. No entanto, diante desses gêneros, constatamos que sujeito não estabeleceu hipóteses gerando o abandono

do texto como, observado, por exemplo, no texto em catalão na sessão de leitura no *tablet* (seção 5.3).

Com relação às estratégias de procedimentos, pudemos observar que o sujeito “interioriza” algumas ações a fim de usá-las nos demais suportes. Tomamos como exemplo o procedimento de “copiar e colar” uma imagem da Internet para o editor de texto. Tal ação só tende a ser concluída, no computador, por meio da utilização do *mouse*, clicando com o botão direito do *mouse* no item “copiar” e “colar”, ou do teclado por meio da tecla *Ctrl + C* e *Ctrl + V*. Pela análise comparativa entre os três suportes informáticos, percebemos que o SI ativou o conhecimento que sabia no computador e o reproduziu, por meio do dedo no *tablet* e no *smartphone*. Essa informação nos faz refletir que o SI não cria uma nova estratégia procedimental em um suporte, mas sim “recria” a partir da bagagem técnica que possui “interiorizada”.

Outro critério observado se referente à mobilidade. Embora o suporte oferecesse ao SI a liberdade de estabelecer diálogo, em movimento, com outros suportes, impressos e/ou virtuais, na maior parte do tempo das gravações do GTK, o SI permaneceu sentado. Entendemos, assim como Santaella (2014), que ao mesmo tempo em que o SI circula pelos ambientes físicos – ruas, faculdade e etc.- como ele afirmou que o faz na ficha do informante (Anexo B), ele pode conversar com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a grande de distância. No entanto, quando algum obstáculo se apresenta, como a lentidão da Internet, por exemplo, ele não consegue estabelecer diálogo com outros suportes, centrando-se apenas em um. Entendemos que os comportamentos apresentados durante as sessões estão modulados e influenciados, provavelmente, pela situação não cotidiana de participar como informante em uma pesquisa. Como na ficha, apareceram afirmações baseadas na prática mais cotidiana, levamos tal percepção à entrevista, discutido as “estranhezas” da situação de coleta em comparação aos hábitos regulares de uso dos dispositivos por parte do SI. Sua afirmação quanto a essa questão foi que para ler ele precisa estar concentrado, parado e, de preferência em um suporte “confortável de leitura” isto é, segundo ele, com letras e tela grande. Chama-nos a atenção o fato de que o informante não considera uma leitura em aplicativos de mensagens instantâneas, por exemplo, uma leitura formal. Pois, para ele, ler implica concentração e concentração estar imóvel. Constatamos, então, que essa separação que o SI faz do que é leitura e do que não é, afeta o seu modo de ler e de usar os suportes estabelecendo situações e momentos para usá-los. De fato, quando ele realizou uma leitura voltada para estudo e/ou desenvolveu alguma atividade didática por conta de sua atividade como bolsista na faculdade, ele deu prioridade ao computador e ao *tablet*.

Outra conclusão da nossa pesquisa está relacionada ao tipo de processamento da informação que o sujeito apresenta diante dos suportes de leitura. Com base na noção de que a construção de sentido de todo e qualquer texto é multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010a) entendemos que tal perspectiva pode ser desejável para favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora. Analisando as gravações, percebemos que o tipo de processamento unidirecional da informação predominou nas sessões observadas, no entanto, algumas vezes, ele desviou-se desse padrão comportamental. A unidirecionalidade estabelece relação com uma leitura centrada no texto. Também pode se referir à predominância das atitudes do leitor diante do texto no processo de compreensão. Com base nas gravações, o que concluímos é que o SI oscila entre as perspectivas unidirecional e multidirecional. Quando esteve exposto a gêneros acadêmicos e científicos, no computador e no *tablet*, ele não utilizou o que aparece nos textos, determinado pelos *links*, e não dialogou com o seu conhecimento prévio interativamente. Ao contrário, diante dos demais textos que ele leu durante as gravações, no *smartphone* e no computador, sua interação com os *links*, com o contexto de circulação dos gêneros, bem como sua bagagem prévia de informações sobre o texto e informática, dialogaram constantemente. Ilustra-nos esta última interação na sessão de leitura no *smartphone* durante o seu acesso às redes sociais ao clicar nos vídeos, imagens e textos, e no computador, durante sua pesquisa ao dia da *Black Friday*, ao recuperar o que sabia sobre o assunto e o que havia de dados na Internet.

Como vimos, em alguns momentos e suportes a leitura do SI estava envolvida na sua prática social como aluno-docente. Pensando nos conceitos de letramento e no entendimento de que a prática da leitura em ambiente virtual pode envolver vários caminhos, entendemos que não problematizar essas questões em sala de aula tende a favorecer um perca de oportunidades, para os sujeitos envolvidos no processo-aprendizagem, ampliarem seus horizontes de letramento. O leitor, e futuro professor, necessita saber lidar com os textos de ambiente virtual seja ele extraído do computador, do *tablet* ou do *smartphone*, tendo clareza das possíveis implicações trazidas ao processo leitor ao fazer uso deles na sua leitura pessoal ou em âmbito educacional. A leitura via Internet, tende a exigir do leitor, dentre vários aspectos, noções que englobam o planejamento cuidadoso dos objetivos de leitura para não perder o foco inicial e, mais ainda, a seleção diante da quantidade e da qualidade do que é oferecido.

Sobre esse último aspecto um fator atrelado à prática social do SI como aluno/professor que nos chamou a atenção, foi o seu acesso a fontes de pouca confiabilidade. Entendemos que a Internet é um recurso de busca que oferece conforto ao leitor na medida em que fornece

buscas mais abrangentes e rápidas. A questão é que o meio virtual, em muitos casos, dá acesso a *sites* de escrita democrática e não garante a credibilidade de seus conteúdos. Assim, dialogamos com Vergnano-Junger (2015b), pois entendemos que ser um usuário frequente do ambiente virtual, pode não refletir necessariamente êxito na leitura com fins acadêmicos nesse meio. Entendemos que essas observações fazem parte de um repertório individual. Porém, ter apenas o suporte e o acesso à Internet sem saber usá-los favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem tende a ser pouco produtivo. Isso porque a tecnologia sozinha pode não solucionar os problemas referente ao âmbito educacional, nem ao processo leitor.

Um obstáculo enfrentado foi que os estudos sobre o processo leitor nesses suportes móveis – *tablet* e *smartphone*- ainda são recentes como apresentamos no capítulo introdutório desta dissertação. No entanto, iniciar uma reflexão sobre as informações divulgadas até o momento, pode iniciar uma nova discussão frente as TICs. Preparar esse aluno de graduação, futuro professor de língua espanhola, para lidar com a leitura no suporte móvel e nos suportes fixos e buscar estratégias que possam contribuir ao desenvolvimento do letramento aprendiz é relevante a todos os estudiosos que lidam com a linguagem. Ao refletir sobre a questão do leitor-professor, Ribeiro (2005, p. 148) aponta que:

O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/apreender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento (RIBEIRO 2005, p. 148).

Assim, percebemos que a leitura deve ser uma preocupação de todo docente, independente da disciplina que ele leciona. Discutir sobre o conceito de leitura priorizado, a confiabilidade das fontes utilizadas é uma forma de tornar tanto professores quanto seus aprendizes seres mais letrados e conscientes de seu papel crítico-social como receptores, leitores e adaptadores de textos do ambiente virtual.

A partir do estudo apresentado, esperamos contribuir de alguma maneira para que esse futuro profissional, inserido na era da tecnologia, esteja consciente de que a utilização das estratégias de leitura pode levar o aluno à reflexão de que os textos são produzidos para um determinado público e em um determinado contexto sócio-histórico-cultural. Além disso, esteja consciente de que o aproveitamento de materiais retirados da Internet requer cuidados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Educação e seus sentidos no mundo digital*, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, 2016, p. 526 – 546. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/3833/2614>>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: PG LETRAS 30 ANOS, 2006. *Anais do PG Letras 30 Anos*. Recife: [s.n.], 2006a. v.1.
- BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, 2011b.
- BUZATO, M. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares de Ensino Médio – Linguagens, código e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CASSANY, Daniel. *En-línea; leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). Ler na tela – letramento e novos suportes da leitura e escrita. In: *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. NOVAES, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 11 nov. 2016.
- COSTA, Giselda dos Santos. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- DAHER, D. C.; SANTA'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Hispanist*, n. 11, 2002. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2016.
- _____; ROCHA; SANT'ANNA. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Revista Polifonia*, Cuiabá, p. 16, 2004. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf/>. Acesso em: 11 nov. 2016.

DONATO, Aline de Bettencourt. *Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola*. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. 1. Ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. Rio de Janeiro, 2014.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, São Paulo, 2007.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

LAVID, Julia. *Lenguaje y nuevas tecnologías: nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra, 2005.

LEFFA, Vilson J. A pesquisa em leitura. Análise de protocolos. In: *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de texto de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A leitura como enunciação. In: _____. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 30-59.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão dos suportes dos gêneros textuais. *Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB)*, João Pessoa, v. 1, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2016.

_____. *Produção textual, análise de textos e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e*

educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 4. impr. 2002.

NAKAMURA, E; FIGUEIREDO, C.M.S. Computação móvel: novas oportunidades e novos desafios. *T&C Amazônia*, ano 1, v. 2, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Nakamura2/publication/268435975_Computacao_Movel_Novas_Oportunidades_e_Novos_Desafios_COMPUTACAO_MOVEL_NOVAS_OPORTUNIDADES_E_NOVOS_DESAFIOS/links/55004c230cf28e4ac347f396.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2017.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão Sócio-interacional de Leitura. In: *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Pensa, 2013. p. 245-265.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS 2011. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualização/livros/liv63999.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

PINHEIRO, Claudia Regina. Estratégias de Leitura para Compreensão de Hipertextos. In: *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RÉGIS, F. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. *Revista Famecos*, Porto Alegre, v.1, n.37, p. 32-37, dez. 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem e ensino*, v.9, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2006.

_____. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. *Linguagem e ensino*, v.19, n. 2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 184 – 207.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. *Revista Famecos*, Porto Alegre, v.1, n.37, p. 20-24, dez. 2008.

_____. *O leitor ubíquo e suas consequências para a educação*. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba:

SENAR-PR, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 15. ed. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa*. Estudando como as coisas funcionam. Tradução por Karla Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas práticas. In: *Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 11- 24.

VERGNANO-JUNGER, C. S. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet. *Calidoscópio*, n. 8, maio 2010a. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/156/12>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. INTERLEITURAS: proposta metodológica para monitoramento de leitura mediada por computador In: *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (5). 1 ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, ILE, UERJ, 2010b. p. 67-81.

_____. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. *Linguagens, Teoria, Análise e Aplicações*, v. 8. [meio digital]. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, UERJ, 2015a.

_____. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. In: SOTO, Ucy; GREGOLIN, Isadora; MAYRINK, Monica Ferreira et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. 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.

_____; LEITE, B. R. V.; PAULA, Kisy Cristina S de. Monitoramento leitor do projeto interleituradas: implicações e contribuições para o letramento na era digital de futuros professores de espanhol LE. *Revista Contemporânea de Educação*, v.7, p. 91-105, 2012.

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e seus objetivos gerais são: a) refletir sobre as relações entre leitura e as tecnologias da informação e comunicação em suporte fixo e móvel. Para tal, propomos um estudo observacional descritivo e experimental a partir do monitoramento de leituras livres mediadas pelo computador, *tablet* e *smartphone*.

Esperamos poder contribuir para a reflexão e prática do ensino de E/LE, em especial aquele utilizando suportes fixo/móvel. Para isso, precisamos de sua colaboração como sujeito informante desta pesquisa.

Vimos, portanto, através deste documento, esclarecer detalhes referentes ao estudo e solicitar seu consentimento e participação.

A pesquisa seguirá as seguintes regras:

- a) Não haverá qualquer risco implícito ou explícito à sua saúde física ou mental durante a participação em todas as etapas da mesma.
- b) A qualquer momento que desejar, poderá pedir maiores esclarecimentos ou abandonar a pesquisa sem qualquer prejuízo para sua pessoa.
- c) Todos os dados coletados durante o estudo serão sigilosos, resguardando-se os nomes e dados de todos os participantes.
- d) Qualquer divulgação do material da pesquisa terá caráter acadêmico-científico, sendo transmitida nos canais próprios (congressos, *workshops*, periódicos especializados e similares), sempre resguardando as identidades dos participantes.
- e) Não haverá qualquer tipo de remuneração ao participante, nem este terá que pagar pela participação nas atividades.
- f) Na etapa de coleta de leituras livre, o sujeito participará de atividades de leitura, em dias e horários acordados com o pesquisador na sala do LabEsp. Na ocasião, utilizará os materiais informáticos e bibliográficos disponibilizados pela instituição.
- g) Durante o monitoramento das leituras, será registrado em imagem por meio de *software* todos os movimentos realizados no computador e de uma câmera os seus possíveis deslocamentos realizados em suporte móvel, bem como gravada a voz do sujeito contendo suas observações a respeito das atividades realizadas.
- h) Ao final dos monitoramentos o sujeito poderá participar de uma entrevista de confrontação em dias e horários acordados, visando sanar possíveis dúvidas do pesquisador.

O pesquisador responsável encontra-se à sua disposição através do e-mail: kisye_cristina@yahoo.com.br, ou dos telefones: (21) 99355 – 7233 / (21) 96489-1477. Agradecemos desde já sua aceitação dos termos do estudo, colaboração e participação, sem a qual esta pesquisa não poderia desenvolver-se.

Atenciosamente,

Kisye Cristina Silva de Paula (pesquisadora mestranda) e Prof^ª Dr^ª Cristina Vergnano-Junger (orientadora).

Eu, _____, li e entendi os termos de minha participação no presente estudo. Aceito fazer parte dele como sujeito-informante e dou meu consentimento para o uso dos dados coletados com fins de pesquisa, inclusive de minha

imagem, do registro visual de meus acessos à internet e da gravação de minha voz durante as coletas, resguardando-se o sigilo sobre minha identidade.

Assinatura: _____ / Data: __ / __ / ____

Código do informante: _____ / Documento de identidade: _____

ANEXO B - Ficha do informante

ANEXO – FICHA DO INFORMANTE

<p>Pesquisa: <i>Monitoramento de leitura virtual: reflexões sobre a composição entre os suportes fixo e móvel</i></p> <p>Pesquisadora responsável: Kisyse Cristina Silva de Paula (Mestranda/UERJ) (E-mail: kisyse_cristina@yahoo.com.br / Tel: (21) 99355-7233)</p> <p>Professora orientadora: Profª Drª Cristina Vergnano Junger Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro</p>
--

FICHA

Código do informante: _____	Data do preenchimento: ____/____/____	Ficha n°: _____
--------------------------------	--	--------------------

1) Você tem entre:

- 18 a 22 anos 23 a 27 anos 28 a 32 anos
 33 a 37 anos 38 a 42 anos

2) Você possui, ou tem acesso a que bens informáticos:

Muito Pouco Às vezes Sempre Nunca

*Smartphones**Laptop**Tablet*Leitor de *e-book**Palm Tops*Computador (*Desktop*, PC)

Outro. Qual?

3) Você possui, ou tem acesso a que tecnologias de acesso à Internet:

		Muito	Pouco	Às vezes	Sempre	Nunca
<i>Smartphones</i>	<i>3G</i>					
	<i>4G</i>					
	<i>Wi-fi</i>					
	Rede sem fio (<i>wi-fi</i>)					

<i>Laptop</i>	Modem USB					
	Roteador pelo celular					
	Rede com fio					
Computador (<i>Desktop</i> , PC)	Rede com fio					
	Rede sem fio					
	Acesso discado					
	Modem USB					
	Roteador pelo celular					
<i>Tablet</i>	3G					
	4G					
	Wi-fi					

4) Enquanto leitor, o que você costuma fazer/ler:

a) no **computador**

:

Todos os dias

Eventualmente

Nunca

Ler textos para estudo em espanhol e/ou português

Ler textos para trabalho em espanhol e/ou português

Ler e/ou responder comentários/mensagens em redes sociais

Escrever textos

Ler e responder *e-mails*

Ler livros

Realizar pesquisas para estudo/trabalho

Outros. Quais e com que frequência?

b) no *Smartphones e/ou Tablet*

:

Todos os dias

Eventualmente

Nunca

Ler textos para estudo em espanhol e/ou português

Ler textos para trabalho em espanhol e/ou português

Ler e/ou responder comentários/mensagens em redes sociais

Escrever textos

Ler e/ou responder *e-mails*

Ler livros

Realizar pesquisas para estudo/trabalho

Outros. Quais e com que frequência?

5) Seu tempo gasto com atividades pode ser distribuído ao longo do seu dia, em média, da seguinte forma:

a) No **computador**

	menos de 1 hora	de 1 a 3 horas	mais de 5 horas	mais de 7 horas
--	--------------------	-------------------	--------------------	--------------------

Leitura para trabalho em língua espanhola

Leitura para estudo em língua espanhola

Lendo e respondendo *e-mails*

Lendo e/ou respondendo comentários/mensagens em redes sociais

Escrevendo textos

Lendo livros

Realizando pesquisas para estudo/trabalho

b) No **Smartphones e/ou Tablet**

	menos de 1 hora	de 1 a 3 horas	mais de 5 horas	mais de 7 horas
--	--------------------	-------------------	--------------------	--------------------

Leitura para trabalho em língua espanhola

Leitura para estudo em língua espanhola

Lendo e respondendo *e-mails*

Lendo e/ou respondendo comentários/mensagens em redes sociais

Escrevendo textos

Lendo livros

Realizando pesquisas para

estudo/trabalho

6) Sua utilização do *Smartphones* e/ou *Tablet* acontece, prioritariamente (pode marcar mais de 1 opção, se forem equivalentes):

	<i>Smartphones e/ou Tablet</i>	Computador
Em casa		
No trabalho		
Na faculdade (durante as aulas)		
Na faculdade (fora do horário das aulas)		
Na rua		
Em qualquer lugar		

7) Como você se classificaria, enquanto usuário?

	<i>Smartphones e/ou Tablet</i>	Computador
Novato		
Aprendiz		
Relativamente autônomo		
Muito habilidoso		

Por quê?

ANEXO C - Protocolo de registro de leitura em suporte fixo

Etapa de monitoramento de leitura PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE VIRTUAL EM SUPORTE FIXO

Código do sujeito:	Data da coleta:
Início do acesso:	Fim do acesso:
Máquina utilizada:	Duração da sessão:
Idioma(s) das páginas acessadas:	

Este instrumento é parte de um projeto pesquisa sobre as relações entre leitura e as tecnologias da informação e comunicação em suporte fixo e móvel, desenvolvida no curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Agradecemos sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você no dia de hoje. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue por, aproximadamente, 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa 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 aos conteúdos das páginas visitadas, 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, Kisyse Cristina Silva de Paula (pesquisadora mestranda) e Prof^a Dr^a Cristina Vergnano-Junger (orientadora).

1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você trace mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que **não há resposta errada ou certa!** Portanto, seja sincer@ e o mais precis@ e clar@ possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

2. Hipóteses de leitura:

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. Registre abaixo, então, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet. Pode considerar, também, hipóteses motivadas pelas páginas já abertas e textos selecionados, mas antes de iniciar a leitura propriamente dita.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Já conectad@, mas 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. Registre o nome dos textos encontrados e outros aspectos que chamaram sua atenção. Pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas indique o que lhe despertou atenção.

Textos	O que você fez e/ou pensou a respeito	Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura (imagens, links, etc)	Por que sua atenção foi despertada?

4 - Agora que você começou a ler, observe sua leitura no decorrer dessa sessão e marque a opção que esteja de acordo com sua prática durante essa sessão.

a)

Ações estratégicas de uso do computador	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Abri vários documentos e/ou <i>homepages</i> ao mesmo tempo.			
2. Mantive várias janelas ativas simultaneamente.			
3. Minimizei e maximizei as páginas várias vezes.			
4. Controlei a abertura de páginas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.			
5. Digitei textos num editor de textos.			
6. Me perdi e mudei de objetivo ao abrir sucessivas páginas durante a sessão de navegação.			
7. Utilizei instrumentos como <i>pen-drive</i> , cabo <i>USB</i> e outros para arquivar documentos.			
8. Enviei a mim mesm@ por <i>e-mail</i> os arquivos que me interessaram.			
9. Ao navegar, acessei <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.			
10. Acessei <i>links</i> indistintamente.			
11. Copiei e coleí textos de um arquivo para outro.			
12. Tive dificuldades com o sistema operacional.			
13. Solucionei minhas dificuldades por tentativa e erro.			
14. Participei de fóruns ou <i>chats</i> de discussão para sanar dúvidas			
15. Utilizei App, típicos do suporte móvel, no computador durante minha leitura Para quê?			
16. Outras atitudes.			

b)

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
-------------------------------	----------	--------------------------	--------------

1. Acessei links conforme meu objetivo de leitura.			
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.			
3. Utilizei sites buscadores para minha pesquisa.			
4. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.			
5. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.			
6. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			
7. Procurei lembrar palavras-chave enquanto lia.			
8. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.			
9. Li o texto rapidamente.			
10. O conhecimento prévio dos gêneros facilitaram minha leitura.			
10. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte. Qual?			
11. Busquei recursos visuais que me ajudassem durante a leitura.			
12. As imagens foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			
13. Busquei vídeos que me ajudassem (ou pareceram interessantes) durante a leitura.			
14. Os vídeos foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			
15. Utilizei conhecimentos que já possuía sobre o assunto durante a leitura.			
17. Mencione aqui outras atitudes que permitiram que você solucionasse seu problema e enriquecesse sua navegação.			

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 no suporte:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	
Precisou ou sentiu falta de apoio do <i>smartphone</i> e/ou <i>tablet</i> (computador) para sua compreensão dos textos lidos? Por quê e em quê?	
Você acessaria os mesmos sites no <i>smartphone</i> e/ou <i>tablet</i> ?	

ANEXO D - Protocolo de registro de leitura em suporte móvel - *tablet*

Etapa de monitoramento de leitura PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE VIRTUAL EM SUPORTE MÓVEL - *TABLET*

Código do sujeito:	Data da coleta:
Início do acesso:	Fim do acesso:
Máquina utilizada:	Duração da sessão:
Idioma(s) das páginas acessadas:	

Este instrumento é parte de um projeto pesquisa sobre as relações entre leitura e as tecnologias da informação e comunicação em suporte fixo e móvel, desenvolvida no curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Agradecemos sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você no dia de hoje. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue por, aproximadamente, 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa 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 aos conteúdos das páginas visitadas, 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,

Kisye Cristina Silva de Paula (pesquisadora mestranda) e Prof^a Dr^a Cristina Vergnano-Junger (orientadora).

1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você trace mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que **não há resposta errada ou certa!** Portanto, seja sincer@ e o mais precis@ e clar@ possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

2. Hipóteses de leitura:

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. Registre abaixo, então, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet. Pode considerar, também, hipóteses motivadas pelas páginas já abertas e textos selecionados, mas antes de iniciar a leitura propriamente dita.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Já conectad@, mas 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. Registre o nome dos textos encontrados e outros aspectos que chamaram sua atenção. Pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas indique o que lhe despertou atenção.

Textos	O que você fez e/ou pensou a respeito	Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura (imagens, links, etc)	Por que sua atenção foi despertada?

4 - Agora que você começou a ler, observe sua leitura no decorrer dessa sessão e marque a opção que esteja de acordo com sua prática durante essa sessão.

a)

Ações estratégicas de uso do <i>Tablet</i>	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Mantive várias abas ativas simultaneamente.			
2. Utilizei recurso de recuperação de abas várias vezes.			
3. Enquanto lia na tela, acompanhei o texto com o dedo.			
4. Controlei a abertura de abas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.			
5. Digitei textos num editor de textos.			
6. Me perdi e mudei de objetivo ao abrir sucessivas abas durante a sessão de navegação.			
7. Caminhei enquanto lia no <i>tablet</i> .			
8. Enviei a mim mesm@ por <i>e-mail</i> os arquivos que me interessaram.			
9. Ao navegar, acessei <i>links</i> somente em <i>sites</i> conhecidos.			
10. Acessei <i>links</i> indistintamente.			
11. Copiei e coleí textos de um arquivo para outro.			
12. Tive dificuldades com o sistema operacional.			
13. Solucionei minhas dificuldades por tentativa e erro.			
14. Participei de fóruns ou <i>chats</i> de discussão para sanar dúvidas			
15. Utilizei o teclado virtual para buscar a palavra-chave.			
16. Ao invés de escrever, utilizei o recurso de voz para buscar a palavra-chave			
17. Utilizei outros Apps durante minha leitura simultaneamente.			
Para quê?			
18. Outras atitudes.			

b)

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Acessei links conforme meu objetivo de leitura.			
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.			
3. Utilizei <i>sites</i> buscadores para minha pesquisa.			
4. Acessei a <i>homepage</i> adaptada ao suporte móvel ao invés de acessar a <i>homepage</i> original.			
5. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.			
6. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.			
7. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			
8. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.			
9. Li o texto rapidamente.			
10. O conhecimento prévio dos gêneros facilitaram minha leitura.			
11. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte.			
Quais?			
12. Busquei recursos visuais que me ajudassem durante a leitura.			
13. As imagens foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			
14. Busquei vídeos que me ajudassem (ou pareceram interessantes) durante a leitura.			
15. Os vídeos foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			
16. Utilizei conhecimentos que já possuía sobre o assunto durante a leitura.			
Quais?			
17. Mencione aqui outras atitudes que permitiram que você solucionasse seus problemas e enriquecesse sua navegação.			

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 no suporte:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	
Precisou ou sentiu falta de apoio do computador para sua compreensão dos textos lidos? Por quê e em quê?	
Você acessaria os mesmos <i>sites</i> no computador?	

ANEXO E - Protocolo de registro de leitura em suporte móvel – *smartphone*

Etapa de monitoramento de leitura
PROTOCOLO DE REGISTRO DE LEITURA LIVRE VIRTUAL EM SUPORTE MÓVEL -
SMARTPHONE

Código do sujeito:	Data da coleta:
Início do acesso:	Fim do acesso:
Máquina utilizada:	Duração da sessão:
Idioma(s) das páginas acessadas:	

Este instrumento é parte de um projeto pesquisa sobre as relações entre leitura e as tecnologias da informação e comunicação em suporte fixo e móvel, desenvolvida no curso de mestrado do programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Agradecemos sua participação e solicitamos que atenda às instruções do pesquisador que acompanha você no dia de hoje. Qualquer dúvida que queira esclarecer, por favor, não deixe de perguntar ao pesquisador.

Propomos que você se conecte à Internet e navegue por, aproximadamente, 45 minutos. Durante esse tempo, você poderá realizar a atividade que desejar, dentro do que a rede lhe disponibiliza.

Nossa 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 aos conteúdos das páginas visitadas, 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,

Kisye Cristina Silva de Paula (pesquisadora mestranda) e Prof^a Dr^a Cristina Vergnano-Junger (orientadora).

1. Objetivos de leitura:

Antes mesmo de começar sua leitura, acreditamos que você trace mentalmente propósitos que deseja alcançar. Portanto, registre aqui os seus objetivos para esta sessão de leitura. Lembre-se de que não há resposta errada ou certa! Portanto, seja sincer@ e o mais precis@ e clar@ possível a respeito do que pretende realizar e alcançar com esta leitura.

Durante esta leitura meu(s) objetivo(s) é (são):

2. Hipóteses de leitura:

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. Registre abaixo, então, suas hipóteses sobre o que acha que encontrará em sua sessão de leitura livre na Internet. Pode considerar, também, hipóteses motivadas pelas páginas já abertas e textos selecionados, mas antes de iniciar a leitura propriamente dita.

3. Ativação de conhecimentos e definição de caminhos:

Já conectad@, mas 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. Registre o nome dos textos encontrados e outros aspectos que chamaram sua atenção. Pode ser apenas título das páginas, ou palavras e frases em destaque, mas indique o que lhe despertou atenção.

Textos	O que você fez e/ou pensou a respeito	Outros aspectos que chamaram sua atenção antes da leitura (imagens, links, etc)	Por que sua atenção foi despertada?

4 - Agora que você começou a ler, observe sua leitura no decorrer dessa sessão e marque a opção que esteja de acordo com sua prática durante essa sessão.

a)

Ações estratégicas de uso do <i>Smartphone</i>	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Mantive várias abas ativas simultaneamente.			
2. Utilizei recurso de recuperação de abas várias vezes.			
3. Enquanto lia na tela, acompanhei o texto com o dedo.			
4. Controlei a abertura de abas, retornando ao ponto de partida e recuperando meu objetivo original.			
5. Digitei textos num editor de textos.			
6. Me perdi e mudei de objetivo ao abrir sucessivas abas durante a sessão de navegação.			
7. Caminhei enquanto lia no <i>Smartphone</i> .			
8. Enviei a mim mesm@ por <i>e-mail</i> os arquivos que me interessaram.			
9. Ao navegar, acessei <i>links</i> somente em sites conhecidos.			
10. Acessei <i>links</i> indistintamente.			
11. Copiei e coleí textos de um arquivo para outro.			
12. Tive dificuldades com o sistema operacional.			
13. Solucionei minhas dificuldades por tentativa e erro.			
14. Participei de fóruns ou <i>chats</i> de discussão para sanar dúvidas			
15. Utilizei o teclado virtual para buscar a palavra-chave.			
16. Ao invés de escrever, utilizei o recurso de voz para buscar a palavra-chave.			
17. Utilizei vários Apps durante minha leitura simultaneamente.			
Para quê?			
18. Outras atitudes.			

b)

Ações estratégicas de leitura	Fiz isso	Fiz isso apenas às vezes	Não fiz isso
1. Acessei links conforme meu objetivo de leitura.			
2. Fiz uma primeira leitura da <i>homepage</i> para filtrar e localizar informações que me interessavam.			
3. Utilizei <i>sites</i> buscadores para minha pesquisa.			
4. Acessei a <i>homepage</i> adaptada ao suporte móvel ao invés de acessar a <i>homepage</i> original.			
5. Consultei dicionários e enciclopédias virtuais enquanto lia.			
6. Se não conhecia uma palavra, tentava deduzir o significado pelo contexto.			
7. Ao ler um texto em LE, me preocupei em conhecer todas as palavras.			
8. Comecei pelo princípio e segui rigorosamente até o final do texto.			
9. Li o texto rapidamente.			
10. O conhecimento prévio dos gêneros facilitaram minha leitura.			
11. Desisti de ler um texto diante de uma dificuldade encontrada no suporte.			
Quais?			
12. Busquei recursos visuais que me ajudassem durante a leitura.			
13. As imagens foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			
14. Busquei vídeos que me ajudassem (ou pareceram interessantes) durante a leitura.			
15. Os vídeos foram fundamentais para o bom andamento da minha leitura.			
16. Utilizei conhecimentos que já possuía sobre o assunto durante a leitura.			
Quais?			
17. Mencione aqui outras atitudes que permitiram que você solucionasse seus problemas e enriquecesse sua navegação.			

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 no suporte:

Aspectos	Reflexões
Que dificuldades encontrou?	
Como solucionou seus problemas?	
Precisou ou sentiu falta de apoio do computador para sua compreensão dos textos lidos? Por quê e em quê?	
Você acessaria os mesmos <i>sites</i> no computador?	

ANEXO F – Roteiro de Entrevista

Código do sujeito:	Data da entrevista:
Local:	Pesquisador responsável:
Início da entrevista:	Fim da entrevista:

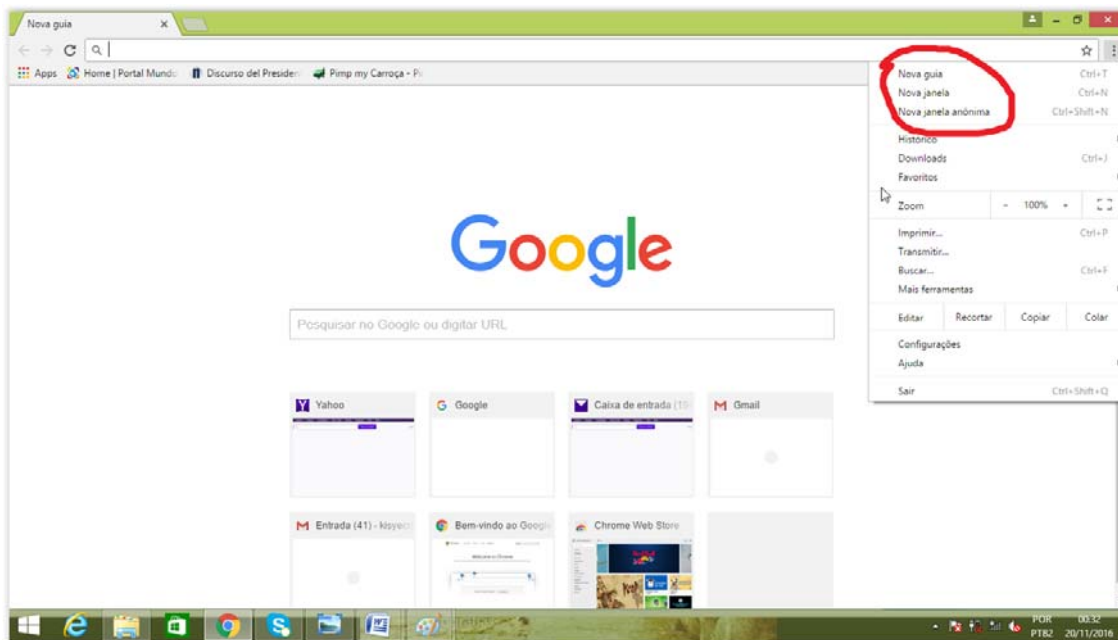
- 1) Você recebeu uma orientação para realizar uma leitura livre de aproximadamente 45 minutos em três suportes distintos. Na sua primeira leitura, no suporte fixo, você não apontou nada sobre os títulos e imagens no protocolo de registro de leitura livre. Eles foram importantes para sua leitura?
- 2) No bloco “a” – “ações estratégicas no uso do computador”- do protocolo de registro de leitura livre você marcou que sempre realiza as ações 1, 2, 3, 4 e 6. No entanto, a ação de número 4 se opõe à ação de número 6 no que diz respeito ao controle de abertura de páginas e recuperação de objetivos de leitura. Qual o motivo que te levou a marcar as duas ações?
- 3) Você controlou a abertura de páginas, retornando ao seu objetivo inicial ou se perdeu e mudou de objetivo ao abrir sucessivas páginas durante a sessão de navegação?
- 4) Ainda sobre o protocolo de registro de leitura livre no computador, você apresentou um desconhecimento do termo “nuvem”. Você desconhecia o termo e também o procedimento?
- 5) Sobre acessar Apps, típicos do suporte móvel, no computador. Você segue afirmando que desconhece a prática?
- 6) Algum fator atrapalhou sua navegação durante a leitura no computador?
- 7) Durante sua navegação no computador, percebemos que você usa um buscador geral, ao invés de um mais especializado. Esse procedimento faz parte da sua prática de busca?
- 8) Pontuamos um tipo de leitura em sua navegação, no computador, como se estivesse realizando uma espécie de “varredura” do texto. Nela, você realiza movimentos verticais (de cima para baixo) e acelerados da barra de rolagem, como se estivesse em busca de palavras-chave e/ou imagens compatíveis com o seu objetivo de leitura. Esse tipo aparece sempre quando você busca um *link* específico em sua atividade de busca. Essa prática costuma ser habitual em seu processo?
- 9) Durante o preenchimento do protocolo nesta seção de leitura no *tablet*, você pontuou que manteve várias guias ativas simultaneamente. Porém, Durante a gravação você afirmou que não sabia onde encontrava esse recurso e, além disso, em nenhum momento da navegação teve êxito no procedimento. Por que você marcou essa opção?
- 10) Sobre a ação de “copiar” e “colar” fragmentos de texto no “editor de texto” no *tablet* você verbalizou: “*deixa eu ver se isso funciona aqui*”. Logo após, teve êxito no procedimento. Sobre essa ação, por que você acha que conseguiu realizá-la?
- 11) A *homepage* do periódico *El País* acessada pelo *tablet* te causou algum desconforto e/ou estranhamento? Por quê?
- 12) Você encontrou diferenças na leitura no *tablet* e no computador? Quais?

- 13) Durante a sua navegação no *smartphone*, você sentiu a necessidade de buscar o significado de um termo no dicionário, porém a Internet apresentou lentidão. Por que você não buscou um dicionário impresso e/ ou acessou o App do dicionário que você comentou que tinha em seu *smartphone*?
- 14) Percebemos, durante seus comentários, que você valoriza o *tablet* e o computador para alguns tipos de leitura como, por exemplo, artigos de opinião e textos acadêmicos. Porém, não utiliza o *smartphone* para esse tipo de leitura. Por que?
- 15) Durante sua leitura livre no *tablet* você afirmou que não sabia como manter várias “abas” ativas simultaneamente. No entanto, no *smartphone*, esse procedimento foi, a todo o momento, explorado. Por que você não conseguiu reproduzir esse procedimento no *tablet*, assim como fez com as ações de “copiar” e colar”?
- 16) Em sua leitura no *smartphone* você apontou que não utilizou recursos visuais durante a leitura, e, além disso, marcou que os vídeos não foram relevantes. Porém durante a gravação “copiou” e “colou” imagens, assistiu vídeos, clicou e ampliou fotografias. Por que você marcou essa opção?

ANEXO G – Figuras explicativas dos termos “guia” e “abas”

Figuras explicativas dos termos “guias” e “abas”

Captura de tela do computador.



Captura de tela do *tablet* (esquerda) e do *smartphone* (direita).

