

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS - POSLIN

Leila Rachel Barbosa Alexandre

LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO ACADÊMICO
estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras

Belo Horizonte
2019

LEILA RACHEL BARBOSA ALEXANDRE

LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO ACADÊMICO
estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia
Orientadora: Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

A3811

Alexandre, Leila Rachel Barbosa.
Letramento digital e letramento acadêmico [manuscrito] :
estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras /
Leila Rachel Barbosa Alexandre. – 2019.
236 f., enc. : grafs., color.

Orientadora: Carla Viana Coscarelli.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 213-218.

Apêndices: f. 219-236.

1. Letramento digital – Teses. 2. Linguística aplicada –
Teses. 3. Tecnologia educacional – Teses. 4. Leitura (Ensino
superior) – Teses. 5. Leitura – Meios auxiliares – Teses. I.
Coscarelli, Carla Viana, 1964-. II. Universidade Federal de
Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 371.39445



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



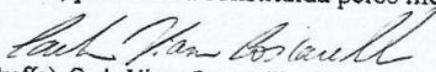
FOLHA DE APROVAÇÃO

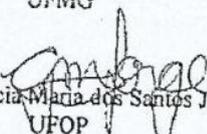
LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO ACADÊMICO: Estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras

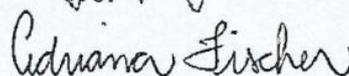
LEILA RACHEL BARBOSA ALEXANDRE

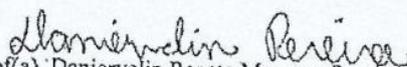
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

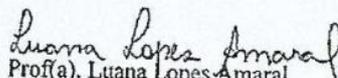
Aprovada em 28 de junho de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Carla Viana Coscarelli - Orientadora
UFMG


Prof(a). Gláucia Maria dos Santos Jorge
UFOP


Prof(a). Adriana Fischer
FURB


Prof(a). Daniervelin Renata Marques Pereira
UFMG


Prof(a). Luana Lopes Amaral
UFMG

Belo Horizonte, 28 de junho de 2019.

Para minha mãe, sempre.

Castelos têm muralhas
mas têm passagens
secretas também e
vulnerabilidades
mas já é palavra
demais.

AGRADECIMENTOS A

Minha mãe, Hildenêr, e meu pai, José Alexandre, início de caminho, volta ao início.

Minha irmã, Cássia, e meu cunhado, Rafael, sempre ao lado, ainda que longe, ainda bem que perto.

Carla Coscarelli, orientação gentil, cuidadosa e afetuosa pelos (des)caminhos que fui trilhando, sempre fazendo as perguntas que eu precisava responder para voltar à rota.

Bruno, que, durante os anos em que foi meu companheiro, caminhou comigo por tantas paragens, me incentivando e me ajudando de tudo quanto era maneira. Sou grata por nossos caminhos terem andado lado a lado por tanto tempo.

Minha família, por ser lugar de repouso; em especial, Camila, pelo carinho e mútua admiração e por toda a ajuda nesses anos em que passou a também trilhar esses caminhos acadêmicos, e David, pela gentileza de me ajudar na transcrição dos dados.

Meus amigos, tantos e tantos e tantos, de tantos lugares, de tantas passagens, que agora, quando penso neles, me vejo envolvida em dezenas de abraços de amor e incentivo. Em especial, as que foram (e continuam) suporte em BH (e nessa vida maior), Lanna e Marliete; a que me socorreu em tantas dúvidas, Tâmara; a que me ajudou a falar do tudo que me escapava, Mariana; a que foi (sempre é) farol, Juliana.

Wev, caminho recém-cruzado, incentivo, futuro.

Chico Filho, sempre orientador, e Núcleo Cataphora, início da trilha acadêmica, parceiros de tantos anos. Agradeço especialmente pela força-tarefa para me ajudar a coletar os dados.

Fernanda Tavares e Eduarda Drumond, bolsistas do Redigir, ao qual também agradeço, que me ajudaram enormemente no trabalho de transcrição de dados.

UFPI, meu lugar (no início, de estudo; depois, de trabalho; sempre, de aprendizagem), por ter permitido que eu me afastasse das minhas atividades para cursar as disciplinas do doutorado.

Amigos do Letras-LIBRAS, por toda a compreensão, ajuda e incentivo quando tantas vezes precisei me ausentar para dar conta do doutorado.

Meus alunos, todos eles, em especial os do Letras-LIBRAS, por terem sido tão compreensivos e carinhosos durante a fase em que estive mais ocupada com a tese e por serem alento mesmo em dias não tão bons.

Professora Adriana Fischer e Professora Gláucia Jorge, pelas contribuições tão sensíveis na banca de qualificação e por terem aceitado participar da banca de defesa, juntamente com a Professora Daniervelin Pereira e a Professora Luana Amaral, às quais também agradeço por terem aceitado o convite.

UFMG, por ter proporcionado tanta possibilidade de crescimento. Em especial, POSLIN, pela gentileza com que tratou minhas questões de aluna morando tão longe; e professores e colegas de pós-graduação, pelo aprendizado absurdo que tive nesses 4 anos.

Alunos que cursavam o 6º e o 9º períodos de Letras-Português na UFPI no segundo semestre de

2016, por terem permitido que eu vislumbrasse seus caminhos e me permitirem lembrar dos meus também.

Deus, a quem eu não costumava agradecer, mas que, mesmo assim, me ajudou a traçar uns percursos bonitos e foi colocando momentos e pessoas importantes na minha rota.

Caminhei feliz até aqui, no ponto em que tudo confluía para essa chegada. Sigo feliz a partir daqui, vendo, logo à frente, o novo que vem.

Arqueologia

Eles estavam por toda parte. Seus caminhos eram diferentes e ao mesmo tempo eram o mesmo caminho. Alguns voltavam para lugares nos quais nunca estiveram. Outros estavam completamente distantes mesmo que tivessem percorrido poucos metros. Dentre eles, havia os que se movimentavam pelas emaranhadas linhas coloridas do metrô. Também havia os que transitoriamente atrapalhavam o tráfego preto e branco por traçarem o que são e o que não são. Alguns desenhavam suas invisíveis rotas como se cortassem os céus de um canto a outro. Muitas vezes ficavam parados com suas faces refletidas nas variadas janelas cinematográficas enquanto eram percebidos por olhares maquinalmente vacilantes. Estar diante de um deles podia ser uma experiência especial. Um único deles era capaz de expressar um mundo inteiro com princípio, meio e fins. Uma grandiosa quantidade deles retratava o mundo ao se retratar sobre o mundo. Se alguém olhasse pra algum deles tentando desvendar seus mistérios (apenas com o exercício investigativo-ocular) ficaria horas e horas imaginando o que haveria escondido em seus labirintos suspensos. Alguns deles talvez fossem do tipo que buscam ser descobertos para não terem mais valor. Uns outros, quem sabe, estivessem sempre comprometidos com a necessidade de serem cotidianamente duvidados para suspeitarem do valor de seu valor. E ainda sempre havia aqueles que fervorosamente assumiam, negavam e superavam o seu valor. Estar com algum deles poderia significar nunca mais poder estar no mesmo lugar que antes. Conhecer algum deles poderia significar deixar de reconhecer-se a si. Caminhar com algum deles poderia resultar no fim da caminhada. Uma linha imaginária e concretíssima podia ser ultrapassada com um simples movimento em direção ou em repulsão a um deles. Um ato como este configuraria um marco a ser faturado, fraturado e futurado. Muito se falava sobre eles. Muito se duvidava sobre eles. Muito se inventava sobre eles.

Eles... Eles ainda estavam por toda parte.

(Lucas Barbosa, Notas do Silêncio)

RESUMO

À luz dos conceitos de letramento digital e de letramento acadêmico, a presente pesquisa objetivou analisar habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí quando têm que realizar percursos de leitura e navegação *online* para realizar tarefas acadêmicas. Para atender a esse objetivo, construímos referencial teórico de maneira a compreender, inicialmente, o conceito de letramento (SOARES, 2016[1998]; STREET, 2014 [1995]) e adentrar nas discussões relacionadas a letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006, 1998; STREET, 2010; GEE, 2002; ZAVALA, 2009) e letramento digital (LEU et al, 2013; NG, 2012; RIBEIRO, 2008). Em seguida, discutimos a relação entre tecnologias digitais e prática acadêmica e dialogamos com estudos que tratam da leitura e da navegação em ambientes digitais (COIRO, 2011; PAIVA, 2013; RIBEIRO, 2008, 2012; COSCARELLI; 2002; LEU et al, 2012; CASTEK et al, 2012; COSCARELLI; COIRO, 2014) e com estudos que se referem especificamente à leitura acadêmica (NELSON; HAYES, 1988; HILLESUND, 2010; WILEY et al, 2009). Essa base teórica nos forneceu subsídios para analisar os achados da pesquisa, coletados a partir da realização de três etapas, com a participação de 20 informantes, dez que cursavam o 6º período e dez que cursavam o 9º período. Na primeira etapa, foi aplicado um questionário pré-tarefa para avaliar as concepções prévias dos alunos sobre as práticas acadêmicas e seus textos bem como as suas percepções sobre a relação entre essas práticas e as tecnologias digitais, em especial aquelas dedicadas à busca e à leitura de textos. Na segunda etapa, os informantes realizaram tarefas de navegação, leitura e escrita que permitiram analisar suas escolhas durante os percursos que executaram enquanto buscavam e liam textos. Na terceira etapa, um questionário pós-tarefa foi aplicado para obtermos informações dos alunos sobre problemas percebidos durante a realização das tarefas da segunda etapa. Os dados das três etapas foram relacionados e geraram dois tipos de análise: uma a partir do questionário pré-tarefa, sobre recorrências percebidas nos dois grupos, e outra a partir das tarefas da segunda etapa, relacionada com as outras duas etapas, com análise das habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas pelos informantes em seus percursos de navegação e leitura. As análises provenientes dos dados dos questionários pré-tarefa mostram que, no grupo do 6º período, há comumente uma percepção mais generalizadora sobre o texto acadêmico e as práticas a ele relacionadas, enquanto que, no grupo do 9º período, houve mais menções a características mais específicas das práticas de letramento acadêmico. Já a análise das percepções dos informantes sobre as atividades de pesquisa acadêmica na internet mostrou preocupação dos dois grupos com a confiabilidade das fontes e evidenciou a menção mais frequente de plataformas especializadas pelos informantes do 9º período. Os caminhos utilizados pelos informantes observados na execução das tarefas da segunda etapa, analisados em conjunto com os dados da primeira e da terceira etapas evidenciam que não há como garantir que habilidades relacionadas ao letramento digital ou ao letramento acadêmico, tratados separadamente, são mais funcionais para que os alunos consigam atender aos seus objetivos de leitura. Em vez disso, numa perspectiva integrada e situada, ficou evidenciado que os dois tipos de letramento são mobilizados pelos alunos de maneira estratégica, a depender do seu repertório de habilidades e dos caminhos de navegação e leitura que escolhem percorrer. Defendemos, assim, que as práticas de letramento digital estão sujeitas às configurações ideológicas e às relações de poder que estão no cerne das práticas de letramento acadêmico e que, por isso, há necessidade não só de os alunos serem instruídos em relação a modos de fazer pesquisa acadêmica na internet a partir de conhecimentos técnicos gerais, mas de participarem efetivamente das práticas de letramento acadêmico e receberem instrução explícita sobre seu funcionamento, de maneira que possam se apoderar efetivamente dessas práticas, inclusive em meio digital.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Letramento digital. Leitura. Navegação.

ABSTRACT

In the light of the concepts of digital literacy and academic literacy, this research aimed to analyze mobilized skills and strategies used by undergraduates students in Letters of the Universidade Federal do Piauí when they have to read and navigate online to perform academic tasks.. To meet this goal, we built the theoretical framework in order to understand, initially, the concept of literacy (SOARES, 2016 [1998]; STREET, 2014 [1995]) and to enter into discussions related to academic literacy (LEA; STREET, 2006, 1998; STREET, 2010; GEE, 2002; ZAVALA, 2009) and digital literacy (LEU et al, 2013; NG, 2012; RIBEIRO, 2008). Then we discuss the relationship between digital technologies and academic practice and dialogue with studies that deal with reading and navigation in digital environments (COIRO, 2011; PAIVA, 2013; RIBEIRO, 2008, 2012; COSCARELLI; 2002; LEU et al, 2012 ; CASTEK et al, 2012; COSCARELLI; COIRO, 2014) and studies that specifically refer to academic reading (NELSON; HAYES, 1988; HILLESUND, 2010; WILEY et al, 2009). This theoretical basis provided us with subsidies to analyze the research findings, collected from the accomplishment of three stages, with the participation of twenty informants, ten who attended the 6th period and ten who attended the 9th period. In the first stage, a pre-task questionnaire was applied to evaluate students' previous conceptions about academic practices and their texts, as well as their perceptions about the relationship between these practices and digital technologies, especially those dedicated to the searching and reading of texts. In the second stage, the informants accomplished navigation, reading and writing tasks that allowed them to analyze their choices during the journeys they accomplished while searching and reading texts. In the third stage, a post-task questionnaire was applied to obtain information from the students about problems perceived during the accomplishment of the tasks of the second stage. Data from the three stages were related and generated two types of analysis: one from the pre-task questionnaire, about recurrences perceived in both groups, and another from the second stage tasks, related to the other two stages, with analysis of the mobilized skills and strategies used by informants in their navigation and reading paths. Analyzes from the data of the pre-task questionnaires show that, in the 6th period group, there is commonly a more generalizing perception about the academic text and related practices, while in the 9th period group there were more mentions of characteristics more specific to academic literacy practices. The analysis of the perceptions of the informants about academic research activities on the Internet showed concern of both groups with the reliability of the sources and evidenced the most frequent mention of specialized platforms by the 9th period informants. The ways used by the informants observed in the execution of the tasks of the second stage, analyzed together with the data of the first and third stages, show that there is no way to guarantee that skills related to digital literacy or academic literacy, treated separately, are more functional for them so that students can meet their reading goals. Instead, from an integrated and situated perspective, it became clear that both types of literacy are strategically mobilized by students, depending on their repertoire of skills and the navigation and reading paths they choose to follow. We therefore argue that digital literacy practices are subject to the ideological configurations and power relations that lie at the heart of academic literacy practices and that, therefore, there is a need not only for students to be educated about ways of doing academic research on the Internet based on general technical knowledge, but effectively participating in academic literacy practices and receiving explicit instruction in their functioning, so that they can effectively take hold of these practices, including digitally.

Keywords: Academic Literacy. Digital Literacy. Reading. Navigation.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1 — Tipos de navegação e leitura em ambiente digital e ações que eles demandam para busca e compreensão de informações.....	54
Quadro 2 — Estratégias para buscar por informação.....	56
Quadro 3 — Processamento do significado na leitura	61
Quadro 4 — Habilidades mobilizadas na leitura de múltiplas fontes <i>online</i>	62
Quadro 5 — Relação entre objetivos específicos, hipóteses e procedimentos de análise.....	72
Quadro 6 — Relação analítica entre os dados que serão obtidos na primeira e na segunda etapas da pesquisa	73
Quadro 7 — Relação analítica entre os dados obtidos na segunda e na terceira etapas da pesquisa	75
Quadro 8 – Utilização de termos de busca por tema amplo.....	118
Quadro 9 – Utilização de termos de busca por especificação de gênero textual.....	119
Quadro 10 – Utilização de termos de busca por recortes de conteúdo ao tema amplo	121
Quadro 11 – Utilização de termos de busca com especificação de formato de arquivo	124
Quadro 12 – Utilização de termos de busca com especificação de autoria.....	125
Quadro 13 – Utilização de termos de busca a partir de referência bibliográfica.....	127
Quadro 14 — Dados de observação de possíveis critérios de escolha de resultados conforme ordem de aparecimento da lista de resultados de busca – grupo P6.....	133
Quadro 15 — Dados de observação de possíveis critérios de escolha de resultados conforme ordem de aparecimento da lista de resultados de busca – grupo P9.....	135

Figuras

Figura 1 — Modelo de fluxograma para acompanhamento dos percursos de busca e leitura executados.....	110
Figura 2 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S1 em sua busca <i>online</i>	163
Figura 3 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S2 em sua busca <i>online</i>	165
Figura 4 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S3 em sua busca <i>online</i>	166
Figura 5 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S4 em sua busca <i>online</i>	168
Figura 6 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S5 em sua busca <i>online</i>	169
Figura 7 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S6 em sua busca <i>online</i>	171
Figura 8 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S7 em sua busca <i>online</i>	172
Figura 9 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S8 em sua busca <i>online</i>	174
Figura 10 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S9 em sua busca <i>online</i>	175
Figura 11 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S10 em sua busca <i>online</i>	177
Figura 12 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S1 em sua busca <i>online</i>	179
Figura 13 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pela informante P9S2 em sua busca	

<i>online</i>	181
Figura 14 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S3 em sua busca <i>online</i>	182
Figura 15 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S4 em sua busca <i>online</i>	184
Figura 16 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S5 em sua busca <i>online</i>	185
Figura 17 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S6 em sua busca <i>online</i>	186
Figura 18 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S7 em sua busca <i>online</i>	187
Figura 19 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S8 em sua busca <i>online</i>	189
Figura 20 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S9 em sua busca <i>online</i>	191
Figura 21 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S10 em sua busca <i>online</i>	193

Gráficos

Gráfico 1 — Percepções do grupo P6 sobre as principais características de um texto acadêmico (por número de ocorrências nas respostas).....	77
Gráfico 2 — Percepções do grupo P9 sobre as principais características de um texto acadêmico (por número de ocorrências nas respostas).....	78
Gráfico 3 — Percepções do grupo P6 sobre características e ações que um graduando deve ter ou desenvolver para ser bem-sucedido na universidade (por quantidade de respostas em que aparece)...	81
Gráfico 4 — Percepções do grupo P9 sobre características e ações que um graduando deve ter ou desenvolver para ser bem-sucedido na universidade (por quantidade de respostas em que aparece)...	81
Gráfico 5 — Categorias às quais são relacionadas as diferenças mencionados no grupo P6 entre os textos que liam e escreviam no ensino médio e os que leem e escrevem na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	84
Gráfico 6 — Categorias às quais são relacionadas as diferenças mencionados no grupo P9 entre os textos que liam e escreviam no ensino médio e os que leem e escrevem na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	84
Gráfico 7 — Percepções do grupo P6 sobre textos que costumam ler na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	87
Gráfico 8 — Percepções do grupo P9 sobre textos que costumam ler na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	88
Gráfico 9 — Percepções do grupo P6 sobre textos que costumam escrever na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	89
Gráfico 10 — Percepções do grupo P9 sobre textos que costumam escrever na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	89
Gráfico 11 — Percepções do grupo P6 sobre atividades relacionadas ao curso realizadas na internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	92
Gráfico 12 — Percepções do grupo P9 sobre atividades relacionadas ao curso realizadas na internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias).....	93
Gráfico 13 — Atividades realizadas na internet relacionadas à educação e trabalho – TIC Domicílios 2017.....	94
Gráfico 14 — Atividades realizadas na internet relacionadas à educação e trabalho (por nível de escolaridade dos participantes) - TIC Domicílios 2017.....	95

Gráfico 15 — Motivos indicados no grupo P6 para que se considerem pessoas que sabem pesquisar bem na internet.....	97
Gráfico 16 — Motivos indicados no grupo P9 para que se considerem pessoas que sabem pesquisar bem na internet.....	97
Gráfico 17 — Percepções do grupo P6 sobre instruções que dariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)	99
Gráfico 18 — Percepções do grupo P9 sobre instruções que dariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)	100
Gráfico 19 — Percepções do grupo P6 sobre instruções que não indicariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)	101
Gráfico 20 — Percepções do grupo P9 sobre instruções que não indicariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)	101
Gráfico 21 — Percepções do grupo P6 sobre instruções que dariam a um calouro que não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)	102
Gráfico 22 — Percepções do grupo P9 sobre instruções que dariam a um calouro que não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)	103
Gráfico 23 — Percepções do grupo P6 sobre vantagens da internet em relação à biblioteca para realizar pesquisas acadêmicas	105
Gráfico 24 — Percepções do grupo P9 sobre vantagens da internet em relação à biblioteca para realizar pesquisas acadêmicas	105
Gráfico 25 — Plataformas de busca utilizadas durante a tarefa de navegação e leitura	112
Gráfico 26 — Plataformas em que foram realizadas as buscas com resultados mais acessados (por quantidade de informantes)	114
Gráfico 27 — Comparativo da quantidade de informantes de cada grupo em relação ao tipo de termo de busca utilizado.....	130
Gráfico 28 — Buscas com mais resultados acessados por tipo de termo.....	131
Gráfico 29 — Demonstrativo da relação entre procura por tema amplo e plataformas de busca (por quantidade de informantes de cada grupo).....	132
Gráfico 30 — Levantamento de gêneros dos quais participam os textos acessados na tarefa de navegação e leitura	138
Gráfico 31 — Demonstrativo da quantidade de fontes acessadas e fontes em que houve coleta de informações	156

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 DE LETRAMENTO A LETRAMENTOS: O ACADÊMICO E O DIGITAL.....	20
2.1 Situado, ideológico e pragmático: o conceito de letramento.....	20
2.2 Letramento acadêmico.....	23
2.3 Letramento digital.....	30
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICA ACADÊMICA	36
3.1 As <i>affordances</i> do meio digital: o que elas nos oferecem em relação ao meio impresso	36
3.2 Consequências da inserção das tecnologias digitais nas práticas acadêmicas	40
4 LEITURA E NAVEGAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS	46
4.1 Habilidades e estratégias nos processos de leitura	46
4.2 A leitura hipertextual.....	48
4.3 Leitura e navegação: pontos de fusão e de distanciamento	52
4.4 Leitura acadêmica em ambientes digitais	55
4.5 A leitura em ambientes digitais: de uma para múltiplas fontes.....	60
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
5.1 Participantes da Pesquisa	65
5.2 Lugar de coleta dos dados	66
5.3 Procedimentos de Coleta dos Dados	67
<i>5.3.1 Primeira etapa.....</i>	<i>67</i>
<i>5.3.2 Segunda etapa</i>	<i>68</i>
<i>5.3.3 Terceira etapa</i>	<i>71</i>
5.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	71
6 ANÁLISE GERAL DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO PRÉ-TAREFA	76
6.1 O lugar do graduando nas práticas acadêmicas.....	76
<i>6.1.1 Percepções sobre as características de um texto acadêmico.....</i>	<i>76</i>
<i>6.1.2 O que faz um graduando ser bem-sucedido na universidade.....</i>	<i>80</i>
<i>6.1.3 Diferenças nas práticas textuais de ensino médio e ensino superior.....</i>	<i>82</i>
<i>6.1.4 Textos lidos e escritos na universidade.....</i>	<i>87</i>
6.2 A relação entre práticas acadêmicas e internet	92
<i>6.2.1 Para que a internet é utilizada nas atividades relacionadas ao curso?</i>	<i>92</i>
<i>6.2.2 Características autopercebidas para realizadores de buscas boas ou ruins na internet.....</i>	<i>96</i>
<i>6.2.3 Habilidades de pesquisa na internet a serem desenvolvidas por calouros.....</i>	<i>99</i>
<i>6.2.4 A pesquisa na biblioteca e a pesquisa na internet</i>	<i>104</i>
7 HABILIDADES E ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS NOS PERCURSOS DE NAVEGAÇÃO E LEITURA DOS GRADUANDOS	109

7.1 Caminhando para buscar relevância por entre a informação	111
7.1.1 Estratégias relacionadas à escolha das plataformas de busca.....	111
7.1.2 Estratégias relacionadas à escolha dos termos de busca	117
7.1.3 Estratégias relacionadas à avaliação dos resultados de busca.....	131
7.2 Colocando na mochila as informações necessárias	145
7.3 Utilizando as informações coletadas	157
8 TODOS CAMINHARAM... MAS PARA ONDE?	162
8.1 Por onde nossos informantes andaram?	162
8.1.1 Percursos realizados no grupo P6.....	162
8.1.2 Percursos realizados no grupo P9.....	178
8.1.3 Há caminhos mais adequados que outros?.....	194
8.2 O que fizeram (e não fizeram) no caminho?	196
8.3 Em que pontos do caminho, letramento acadêmico e letramento digital se (des)encontram?	206
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES.....	219

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inegavelmente, as práticas de leitura acadêmica fazem parte da rotina de alunos na universidade, exigindo, portanto, práticas de letramento acadêmico específicas, de acordo com os objetivos da leitura, os princípios institucionais que norteiam essas práticas e os aspectos diretamente envolvidos com elas. No entanto, o que era feito basicamente pela utilização da biblioteca da instituição agora é feito em grande parte *online*, com o auxílio de ferramentas da internet, o que demanda também práticas de letramento digital. A partir dessa situação, nos perguntamos sobre o que muda nas práticas de leitura acadêmica e, principalmente, o que os novos acadêmicos têm que saber fazer em relação a essas possíveis mudanças, considerando que, além de terem que lidar com aprendizagens advindas da nova comunidade em que estão se inserindo, ainda têm que saber usar a internet para esse fim específico. Vemos ainda um complicador a mais quando situamos essas perguntas no contexto acadêmico do qual somos provenientes, a Universidade Federal do Piauí, considerando que é uma instituição que ainda tem pouca tradição de pesquisa, situada em um estado em que o acesso à internet pela população ainda está longe do desejável.

Ao abordarmos esse tema em nossa pesquisa, nos colocamos em uma posição de analisar os caminhos de leitura explícitos realizados pelos alunos e as habilidades que eles têm que mobilizar para percorrê-los, a partir de uma percepção mais aprofundada sobre as práticas socioculturais recorrentes em que essas habilidades estão envolvidas e para as quais são exigidas a partir da ação de grupos de usuários específicos. Acreditamos que essas práticas socioculturais interagem com os recursos tecnológicos do meio onde são exigidas, influenciando-os e sendo influenciadas por eles, em uma relação que fica ainda mais evidenciada quando tratamos do meio digital, visto que, nesse caso, estamos falando de um meio relativamente novo, cujas possibilidades tecnológicas passam por mudanças constantes, com as quais as pessoas ainda estão aprendendo a lidar. É dentro dessa visão que formulamos o problema norteador desta pesquisa: quais habilidades são mobilizadas e quais estratégias são utilizadas por graduandos do curso de Letras na Universidade Federal do Piauí nos percursos de navegação e de leitura realizados quando esses alunos têm que realizar tarefas acadêmicas na internet?

A partir desse problema de pesquisa, estabelecemos como nosso objetivo geral analisar, à luz dos conceitos de letramento digital e de letramento acadêmico, habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí quando têm que realizar percursos de leitura e navegação *online* para realizar tarefas acadêmicas. A partir

desse objetivo geral, estabelecemos quatro objetivos específicos que guiaram nossos procedimentos metodológicos: analisar o caminho percorrido na internet pelos participantes da pesquisa para buscar e selecionar informações relevantes academicamente; descrever as estratégias de leitura *online* utilizadas pelos participantes da pesquisa para realizar as tarefas acadêmicas; analisar os motivos das escolhas estratégicas realizadas pelos alunos na execução das tarefas de leitura *online* para fins acadêmicos; verificar influências das habilidades de letramento digital dos participantes da pesquisa na execução das tarefas de leitura acadêmica.

A relevância de atender a esses objetivos se apresenta em quatro pontos: contribuição para o avanço teórico nos estudos sobre letramento digital e letramento acadêmico; relação do tema com questões que se colocam na atualidade; desdobramentos para a prática de ensino de leitura nas universidades; vínculo com nossa própria experiência enquanto docente.

Acreditamos que podemos contribuir para os estudos sobre letramento digital, por estudarmos esse letramento em uma prática situada, relacionada a outros letramentos, como o acadêmico, por acreditarmos que essa contextualização pode nos ajudar a entender os percursos de leitura *online* realizados quando os sujeitos estão em um processo de imersão em uma esfera de atividade humana (BAKHTIN, [1979] 2003) específica e, por isso, sujeitos aos seus objetivos e práticas referendadas.

No que se refere aos estudos sobre letramento acadêmico, grande parte das pesquisas versa sobre as práticas de escrita, como constatado por Dionísio e Fischer (2010) e Bezerra (2012). Entretanto, há também muitas pesquisas que analisam o processo de busca e leitura que ocorre antes ou concomitante às práticas de escrita e que até mesmo pode ajudar a entender escolhas estratégicas feitas na construção dos textos. Dentre os trabalhos que seguem nessa linha, podemos citar, a título de exemplificação, Araújo e Bezerra (2013) e Fischer e Pelandré (2010), que analisam a leitura nas práticas de letramento acadêmico em correlação com os estudos sobre gênero, e Pullin (2006), que trata de estratégias de leitura utilizadas por estudantes de graduação. Sobre as confluências entre letramento acadêmico e letramento digital, podemos citar a pesquisa de Miranda (2016), que teve, como uma de suas abordagens, a busca realizada na internet para realizar tarefas acadêmicas, e Theisen (2015), que também realiza testes de leitura em ambiente digital e foca na descrição e análise das práticas de leitura em perspectiva etnográfica, como Miranda (2016).

Assim como essas pesquisas, nosso trabalho também trata da leitura nas práticas de letramento acadêmico e, especificamente, como se manifesta, nas ações de leitura, a relação entre letramento acadêmico e letramento digital. Entretanto, nossa abordagem é diferente por nos valermos de procedimentos metodológicos que visam observar as estratégias de leitura

acadêmica por meio de testes que nos permitem tentar observar o que os alunos fazem quando têm que reconhecer se o texto que encontraram na internet é, por exemplo, de uma fonte confiável e se vai ser relevante para a tarefa acadêmica que estão executando.

Nos primeiros períodos do curso de graduação, temos, frequentemente, alunos recém-saídos do ensino médio e ainda muito pautados em suas práticas corriqueiras de pesquisa e produção de conhecimento, que consistem basicamente em usar a internet para pesquisar sobre os temas pedidos pelo professor, copiar as informações sem grandes avaliações sobre sua consistência e relevância e colar como se fosse uma colcha de retalhos. Ao entrar na universidade, esses alunos precisam lidar com outra maneira de buscar informações na internet, ao ter que se preocupar com a relevância acadêmica e autoria das informações coletadas, por exemplo. A experiência como professora desses graduandos na UFPI mostra que é muito comum que os alunos recorram à internet quando têm que fazer tarefas de pesquisa na Universidade, seja pela comodidade para achar uma grande diversidade de textos quanto pelo acervo da biblioteca institucional, que não oferece livros atualizados da área em quantidade satisfatória.

Diante dessa situação, uma pesquisa como a que realizamos poderá chegar mais perto de entender algumas práticas relacionadas à construção de conhecimento acadêmico dos alunos do curso de Letras na universidade, dando indícios dos caminhos percorridos nos processos de busca e leitura de informações acadêmicas. Os achados de nossa pesquisa, poderão, então, servir como subsídio aos professores desses universitários para verificar como ajudar os alunos para que se tornem mais hábeis na busca, na leitura e, conseqüentemente, na produção de textos acadêmicos. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que se torna difícil para o professor, que em grande parte das vezes tem que lidar com salas de mais de 40 alunos em nossas universidades, acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos mediado pela internet. Por isso, percebemos ser viável que, a partir do entendimento do percurso que seus alunos fazem comumente nesse meio ao buscar conhecimento acadêmico, possam direcionar estratégias para que se tornem relativamente independentes na busca por informações confiáveis e relevantes.

O curso de Letras – Português da UFPI foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa por ser o curso de nossa formação e por ser o lugar onde iniciamos nossa prática docente, o que nos permitiu observar as demandas relacionadas à chegada do aluno à Universidade no que se refere a entender que agora, ao pesquisar informações na internet para realizar seus trabalhos, deve fazê-lo em atendimento ao que preconiza a produção de conhecimento no meio acadêmico. Segundo relatos informais de ex-alunos nossos nesse curso,

por exemplo, é muito difícil que haja o contato já no ensino médio com textos acadêmicos, como o artigo científico. Além disso, muitos relatam que é impactante quando descobrem que, na academia, não podem simplesmente copiar e colar informações coletadas na internet, pois existem questões de autoria e plágio envolvidas.

Há que se levar em conta, ainda, que alunos dos cursos de Letras costumam lidar com grandes volumes de textos e deles é esperado que desenvolvam, ao longo do curso, percepções sobre estratégias de leitura e escrita, até mesmo para sua prática como professores. Assim sendo, acreditamos que essa pesquisa evidenciará como esses alunos fazem para, apoiando-se nas suas práticas anteriores de pesquisas na internet, atender ao que é solicitado no novo ambiente de aprendizagem do qual passam a fazer parte, levando em conta, inclusive, as responsabilidades específicas advindas de sua formação.

Não pretendemos com nosso trabalho definir como todos os graduandos do curso de Letras da UFPI buscam e constroem conhecimento acadêmico na internet. No entanto, ao focarmos no caminho que eles percorrem ao ter que realizar tarefas vinculadas a um contexto específico (o meio acadêmico), em que passam a ser indivíduos que ocupam determinado papel social (aprendizes e produtores de conhecimento), acreditamos que nossa pesquisa possa ajudar no estabelecimento de uma visão mais aprofundada das características dos caminhos percorridos na internet, que não leve em conta apenas características mais gerais ou superficiais dessa prática, mas sim que ofereça uma visão mais direcionada sobre ela, que, embora seja importante e tão usada em nosso meio, ainda é motivo de dúvidas, considerando que, além de envolver o entendimento da situação em que é usada, envolve ainda habilidade com recursos tecnológicos.

Esse texto contém, além das Considerações Iniciais e Considerações Finais, mais sete capítulos. No capítulo 2, tratamos do conceito de letramento, de maneira geral, e dos conceitos de letramento acadêmico e letramento digital, para entender como eles podem influenciar um ao outro e como são construídos nas práticas textuais. No capítulo 3, tratamos da relação entre tecnologias digitais e prática acadêmica, para antever as possíveis influências que os recursos tecnológicos exercem na prática acadêmica. Finalizando o embasamento teórico de nosso trabalho, no capítulo 4, nos detemos nos conceitos de leitura e navegação, buscando, a partir dos seus pontos de contato e de divergência, operacionalizá-los para o estudo da leitura acadêmica em ambientes digitais.

O capítulo 5 traz a descrição dos procedimentos metodológicos empreendidos na pesquisa, tanto os de coleta como os de análise de dados, que permitiram tratar as informações que são apresentadas nos dois capítulos seguintes. No capítulo 6, apresentamos, utilizando

gráficos, recorrências percebidas nas respostas dos informantes a questões sobre suas práticas acadêmicas e sua utilização de tecnologias digitais para essas práticas, de maneira a comparar o grupo do 6º período com o grupo do 9º período. No capítulo 7, descrevemos os caminhos percorridos pelos informantes enquanto executavam a tarefa de busca e leitura de textos. A partir desses percursos, e utilizando as informações dos questionários pré-tarefa e pós-tarefa, nos dedicamos a analisar habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas pelos alunos para executar as tarefas de leitura e escrita solicitadas. No capítulo 8, partindo de representações em fluxograma, resumimos e discutimos nossos achados de pesquisa.

2 DE LETRAMENTO A LETRAMENTOS: O ACADÊMICO E O DIGITAL

Entendemos, nesse estudo, que o letramento digital deve ser situado tanto culturalmente e temporalmente quanto nas suas funcionalidades para outros letramentos: letramento digital para práticas acadêmicas, letramento digital para práticas jornalísticas etc. Ele, portanto, não pode ser tratado de maneira isolada, porque suas habilidades só são efetivas quando usadas para auxiliar as práticas de outros letramentos, como o letramento acadêmico. É a partir dessa perspectiva de entrelaçamento entre letramentos que construímos esse capítulo, buscando apresentar as características básicas do letramento acadêmico e do letramento digital, situando-os dentro de uma abordagem geral do conceito de letramento.

2.1 Situado, ideológico e pragmático: o conceito de letramento

Um calouro chega na universidade. Ele se considerava ótimo aluno no ensino médio, lia bastante e também escrevia textos sempre muito elogiados. Suas pesquisas eram muito bem feitas, pois sabia usar o Google e escolher as páginas que davam as informações mais completas de que precisava. Parecia que, pelo menos em relação à utilização de suas habilidades de leitura, escrita e pesquisa, tudo ia ser tranquilo, mas logo ele se viu com demandas textuais de leitura e escrita com as quais nunca tinha lidado, com exigências para seus procedimentos de pesquisa, com uma infinidade de novas práticas que o fizeram questionar se ele realmente sabia algo.

Embora não seja possível afirmar que certamente o aluno em questão tenha problemas de letramento, visto que passou por todo os níveis da escolarização básica, sabe ler e escrever e utilizar a escrita em suas práticas cotidianas, seu conhecimento da língua escrita não é suficiente para que ele saiba lidar imediatamente com algumas novas práticas textuais. Essa situação, que interessa diretamente à nossa pesquisa, ilustra por que foi necessário que surgisse a noção do letramento e nos remete ao raciocínio de Soares (2016 [1998]) sobre a transição do foco no combate ao analfabetismo para o foco no letramento.

Segundo esse raciocínio, primeiramente acreditava-se que era preciso apenas aprender a ler e a escrever, o que significava entender, mesmo que de maneira rudimentar, estruturas linguísticas e ser capaz de produzi-las. Era preciso, portanto, alfabetizar as pessoas. À medida que mais pessoas foram deixando de ser analfabetas, ficou evidente que “não basta apenas saber ler e escrever, era preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2016 [1998], p. 20). Era preciso, portanto, desenvolver letramento. Resumidamente, esse percurso evidencia que, numa sociedade cada vez mais grafocêntrica, com diversas tecnologias de escrita surgindo

e exigindo habilidades específicas para lidar com elas, a demanda de saber pelo menos ler e escrever foi dando lugar à necessidade de que as pessoas compreendessem e agissem efetivamente nas diversas práticas sociais de leitura e escrita.

A noção de prática social é comumente relacionada aos diversos conceitos de letramento que vigoram nos estudos sobre o tema, no entanto, embora todos convirjam para as práticas de leitura e escrita em que as pessoas se engajam em sua vivência em sociedade, o olhar sobre o lugar dessas práticas na vida das pessoas, sobre suas funções, seu funcionamento, suas consequências e sua aprendizagem podem divergir substancialmente. O que propomos, então, para a execução de nosso trabalho, é a construção de uma perspectiva sobre o letramento que nos conduza a um entendimento eficaz das práticas textuais em meio acadêmico que estudamos, ao entender o letramento como situado, pragmático e ideológico, três aspectos que são focados em diferentes abordagens de letramento e são aqui relacionados para servirem ao nosso intento.

Uma das divergências relativas ao conceito de letramento ocorre a partir da sua percepção como produto, processo ou prática. A primeira é evidenciada por Soares (2016 [1998], p. 18), ao conceituar letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Já a percepção do letramento como processo está clara no conceito de Rojo (2004, p. 8), quando conceitua letramento como “o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas”. Na terceira perspectiva, letramento é considerado uma prática social (STREET, 2003) ou um conjunto de práticas sociais.

Embora as três perspectivas sejam calcadas na dimensão social do letramento, as diferenças entre elas permitem entrever o lugar do letramento nessa dimensão. As primeiras perspectivas parecem pressupor que há um certo estado de letramento, um objetivo a ser alcançado: se tornar letrado, se apropriar das práticas sociais de leitura e escrita. A diferença parece ser o foco: enquanto uma enfatiza o resultado, outra focaliza o percurso para conseguir esse resultado. Já a terceira perspectiva destaca as práticas de letramento que estão acontecendo, entendendo-as em relação ao lugar social que ocupam e pelo qual são influenciadas e como o sujeito nelas participa ou age.

Para nosso estudo, nos guiamos pelas três perspectivas, por considerarmos que o letramento consiste de práticas sociais com textos, desenvolvidas em esferas de atividade humana, nas quais se engajam sujeitos com diferentes habilidades (que não são pré-requisitos, mas são resultado da participação nas práticas de letramento), as quais são mobilizadas durante essas práticas: quando se engaja em uma prática, o sujeito mobiliza certas habilidades advindas

de práticas de letramento em outras esferas de atividade e que servem como guia para suas ações estratégicas em uma nova prática; ao participar de práticas de letramento em uma determinada comunidade, ele mobilizará outras habilidades, a depender do seu repertório, que poderão ajudá-lo a participar mais efetivamente ou de maneiras diferentes da mesma prática ou de práticas relacionadas ou futuras.

Para Soares (2016 [1998]), o letramento possui duas dimensões: uma individual e uma social. Quando a primeira é focada, o letramento passa a ser relacionado à aquisição de habilidades individuais por um sujeito para que ele consiga atender às demandas das situações de leitura e escrita. Já a segunda entende que letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2016 [1998], p. 72). Na primeira dimensão, o conceito de habilidade é tratado como algo que o sujeito deve adquirir para atender a demandas situacionais de leitura e escrita, o que pode fomentar o discurso do *déficit* no ensino de leitura e escrita. Na segunda, o conceito de habilidade é tratado como algo do qual o sujeito já se apoderou e que ele mobiliza, a depender do contexto social, nas práticas de letramento nas quais se envolve.

Essas duas dimensões são contrastadas quando Street (2003) trata de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro é mais afeito à dimensão individual do letramento, enquanto o segundo é uma vertente mais forte da dimensão social. Street (2003) define, então, o modelo ideológico como aquele que guia os Novos Estudos de Letramento, o que pode parecer, à primeira vista, uma negação do fato de que letramento também envolve aspectos técnicos e cognitivos mais gerais. Entretanto, ele esclarece que

o modelo ideológico [...] não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014 [1995], p. 172)

O modelo ideológico dos Novos Estudos de Letramento, ao entender que habilidades técnicas e aspectos cognitivos não são isolados da cultura e das estruturas de poder, recusam constatações no sentido de que basta desenvolver determinado conjunto de habilidades de leitura e escrita para que uma pessoa obtenha sucesso em qualquer contexto. Em vez disso, para o modelo ideológico, desenvolver habilidades de letramento não é necessariamente uma coisa positiva. Às vezes é uma maneira de conformação às estruturas de poder vigentes, que exigem que membros iniciantes desenvolvam certas habilidades para reproduzir modelos ideológicos,

para encaixá-los num modo de ler e produzir textos desejável, o que pode levar a conflitos, considerando que “ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (STREET, 2014 [1995], p. 173).

Um dos principais instanciadores das estruturas de poder em práticas de letramento são os gêneros discursivos, os quais exercem, para Marcuschi (2008), um controle social “incontornável, mas não determinista” (p. 162), justamente porque eles instanciam ideologias, mas não são responsáveis por determinar as ações das pessoas a partir deles. O determinismo não pode ser imputado ao gênero porque eles são ferramentas, inclusive de controle social, que podem ser usados para moldar ações e pensamentos e validar discursos, mas são, eles também, fruto de estruturas culturais e ideológicas mais amplas.

É por isso que concordamos com Street (2014 [1995], p. 210), quando ele afirma que é necessário “deixar de perguntar como a educação, o letramento e as políticas podem ter um ‘impacto’ para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a se ‘apoderar’ dessas práticas letradas relevantes para seu contexto”. Nessa visão, com a qual concordamos, letramento não deve ser visto como habilidades que as pessoas devem desenvolver para se adequar às demandas das estruturas de poder vigentes e assim trilhar necessariamente um caminho de sucesso, mas como algo pragmático que, quando apoderado por uma pessoa, pode servi-lo em sua vida cotidiana, nas ações com textos que precisa realizar em diversos contextos dos quais participa, e pode ajudá-lo, a partir da consciência sobre as ideologias em que está envolvido, a ter mais poder de decisão sobre quais caminhos percorrer nas práticas de letramento e quais suas consequências sociais.

2.2 Letramento acadêmico

Considerando a nossa proposta de analisar os caminhos de leitura *online* quando graduandos na Universidade têm que realizar tarefas de navegação e leitura acadêmica, torna-se importante entender que habilidades para lidar com textos são mobilizadas por essas pessoas nas práticas acadêmicas. Embora nossos informantes tenham sido demandados a escrever um gênero da esfera jornalística, o artigo de opinião, o tema dado e as instruções indicadas na tarefa foram construídos de maneira a permitir que as ações de navegação e de leitura que executassem, que é o nosso foco, mobilizassem suas habilidades de letramento acadêmico. É diante dessa constatação que adotamos o conceito de Letramento Acadêmico como uma das bases do nosso estudo.

Lea e Street (1998, 2006) e Street (2010) argumentam que os estudos sobre a escrita e

o letramento de estudantes em contextos acadêmicos poderiam ser abordados em três perspectivas: um “modelo de habilidades de estudo”, mais próximo do letramento autônomo criticado por Street (2003), que pressupõe a possibilidade de que o estudante pode transferir suas habilidades de um contexto para o outro; um “modelo de socialização acadêmica”, que parte da ideia de que as práticas discursivas com gêneros da comunidade acadêmica são relativamente estáveis e entende que, quando o estudante apreende o funcionamento dessas práticas, ele está apto a reproduzi-las; e um “modelo de letramentos acadêmicos”, baseado na orientação dos Novos Estudos de Letramento, que “está preocupado com a construção de significados, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que é considerado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular”¹² (LEA; STREET, 2006, p. 369).

Embora os três modelos se sobreponham, o modelo de letramentos acadêmicos é focado pelos autores, por se basear em aspectos sociais, situados, dependentes dos preceitos e objetivos que regem o meio acadêmico e que, por isso, envolvem assumir papéis sociais específicos pelos estudantes para o desenvolvimento de práticas de letramento diversas e heterogêneas nesse contexto, de maneira a atender às suas variações e mudanças. Entendemos, a partir dessa visão, que o modelo de letramentos acadêmicos também lida com práticas linguísticas relativamente estáveis, assim como o modelo da socialização acadêmica, no entanto, o enfoque varia: no primeiro, o foco é na parte relativa; no segundo, o foco é na estabilidade. Concordamos com os autores em relação à sobreposição dos modelos, acreditando que eles, em sua especificidade, oferecem importantes contribuições para o estudo das diversas práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico. Por isso, acreditamos que o modo como tratamos de letramento acadêmico nesta pesquisa está mais próximo do modelo de letramentos acadêmicos, por buscarmos compreender nossos dados a partir da relação com as práticas acadêmicas das quais os alunos fazem parte.

As práticas de letramento emergem das atividades das comunidades de prática³, um grupo de pessoas que “trabalham como uma comunidade em um certo domínio” (JACOBS, 2005, p. 477). Esse domínio, que é semiótico, no sentido tratado por Gee (2002), como um

¹ No original: The third model, academic literacies, is concerned with meaning making, identity, power, and authority, and foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context.

² São nossas todas as traduções cujos textos na língua original estejam especificados em nota de rodapé.

³ Gee (2002) trata do conceito de “grupos de afinidade” que, embora percebamos, em diversas passagens, como semelhante ao conceito de “comunidades de prática”, não parece enfatizar a característica da ação realizada em comunidade, mas sim a de interesses compartilhados, razão pela qual o segundo termo parece mais adequado aos nossos objetivos.

conjunto específico de maneiras de ver e representar o mundo e de agir nele por meio de linguagem, é o que mantém as pessoas de uma comunidade de prática reunidas. Na esfera acadêmica, cada área de estudo, ou disciplina, pode ser vista como um domínio semiótico. Se tomarmos a área de Linguística como um domínio semiótico, por exemplo, perceberemos associadas a ela várias práticas de letramento, que acontecem nas aulas, nos grupos de pesquisa, na administração do curso, nos eventos acadêmicos. Embora cada uma dessas práticas tenha suas especificidades — tanto porque ações diferentes são realizadas em cada uma quanto porque são situadas e, portanto, dependem de aspectos culturais dos diversos contextos em que acontecem —, ao serem realizadas sob mesmo domínio semiótico, compartilham visões de mundo, valores e práticas.

O conhecimento acadêmico é construído por cada aluno por meio do seu engajamento em um conjunto de práticas de letramento acadêmico, não dependendo, portanto, exclusivamente da compreensão dos textos que esse aluno lê ou escreve na universidade, mas da compreensão das ações sociais das quais esses textos fazem parte (LEA, 1998). Apenas compreender textos não garante ao aluno a compreensão da “gramática de *design*” (GEE, 2002) associada com o domínio semiótico, da qual dependem as práticas de letramento e que permite que as mensagens sejam produzidas e lidas de maneira adequada ao que o domínio convencional. Especificamente em relação à língua, essa adequação ao domínio, que também o referencia, pressupõe um estilo linguístico específico, uma “linguagem social”, apta a materializar os significados do domínio (GEE, 2002), o que tem a ver não só com elementos linguísticos, mas com as relações de poder que sustentam as convenções linguísticas nesse contexto específico (ZAVALA, 2009).

Nos textos que circulam na esfera acadêmica como um todo já há certas características linguísticas recorrentes — como presença de termos técnicos, estruturação em seções típicas, utilização de um registro mais formal. Entretanto, cada domínio semiótico na academia utiliza uma linguagem social de maneiras ainda mais específicas, o que deve ser levado em conta no desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos, se considerarmos, assim como Jacobs (2005, p. 477), que o letramento acadêmico “é melhor adquirido pelos estudantes quando está inserido nos contextos de disciplinas acadêmicas particulares e onde a leitura e a escrita são desenvolvidas nas formas pelas quais disciplinas particulares usam linguagem”⁴.

Os grupos associados aos domínios semióticos “se apropriaram diferencialmente do

⁴ No original: “AL is best acquired by students when it is embedded within the contexts of particular academic disciplines, and where reading and writing are developed within the ways in which particular disciplines use language”.

domínio, mas compartilham normas, valores e conhecimento sobre o que constitui graus de apropriação no domínio e que tipo de pessoas são, mais ou menos, ‘*insiders*’ ou ‘*outsiders*’⁵ (GEE, 2002, p. 2). “*Insiders*” podem ser vistos como membros de uma comunidade de prática. São pessoas que se apropriaram, de alguma maneira e com diferentes graus de apropriação (reconhecidos e referendados pelos outros participantes da comunidade), do domínio semiótico. Já os *outsiders* estão à margem do domínio. Na esfera acadêmica, se tomarmos a prática dos grupos de pesquisa, os *insiders* são todos aqueles que participam de suas ações: alunos de graduação (engajados ou não em projetos de pesquisa), pós-graduandos, professores orientadores e outras pessoas que, não tendo vínculo formal com a instituição de ensino, têm algum interesse nas atividades do grupo. A cada um deles é associado um grau de apropriação do domínio, que pode ser conduzido, de certa maneira, por documentos (como o estabelecimento de quem é o coordenador), mas também é tomado como tácito entre os membros.

Espera-se, por exemplo, que o graduando que não participa da iniciação científica tenha se apropriado em menor grau do domínio em comparação àquele que tem essa experiência, até mesmo porque a prática do último nessa comunidade envolve textos e ações obrigatórios (tomar parte em uma pesquisa e produzir relatórios, por exemplo) que podem favorecê-lo nesse processo de apropriação. Já os *outsiders* nessa situação, aqueles que não participam de um grupo de pesquisa, podem ser *insiders* em outras, como nas práticas de sala de aula, nas quais pode, inclusive, ser visto como alguém que se apropriou satisfatoriamente desse domínio semiótico.

Mesmo entre *insiders* e *outsiders* a fronteira não é claramente definida, já que uma pessoa pode estar mais ou menos longe de ser um *insider*, a depender das práticas com as quais se engaja visando participar de uma comunidade de prática. Quando, na universidade, o aluno que ainda não é vinculado a um grupo de pesquisa participa de eventos acadêmicos, lê e produz trabalhos visando publicação, ele está se colocando em situações que favorecem uma posição de *insider* nesse grupo.

Jacobs (2005) defende que a inserção dos estudantes nas comunidades associadas às disciplinas acadêmicas é melhor quando esses estudantes se modelam como *insiders*, o que vai demandar percepções sobre rotinas e padrões de comportamento e ação, à medida que o aprendiz vai interpretando e se apropriando das atividades no domínio semiótico. A partir dessa

⁵ No original: “is associated with a group of people who have differentially mastered the domain, but who share norms, values, and knowledge about what constitutes degrees of mastery in the domain and what sorts of people are, more or less, ‘insiders’ or ‘outsiders’”.

apropriação, o aprendiz constrói “modelos culturais” (GEE, 2002) que, sendo recorrentes, mais ou menos estabilizados, o ajudarão a prever ações dos outros e a organizar suas próprias ações no domínio. Esses modelos servem quase como normas, que podem estar materializadas textualmente ou de maneira tácita, e são internalizadas de modo a regularizar os processos típicos de uma comunidade de prática. Ainda assim, sua estabilidade é relativa, então, embora eles guiem as ações de uma comunidade, não são inteiramente responsáveis por ela, já que há particularidades a cada vez que esses modelos são postos em práticas que demandarão estratégias específicas.

Para Zavala (2009, p. 2), “as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que os modos de falar, agir, pensar, sentir e valorar comuns a esse Discurso tornem-se natural para elas”⁶. Esse é um modo de perceber a importância de membros experientes de uma comunidade de prática para o desenvolvimento do letramento de aprendizes que também encontramos em Gee (2002), para quem o aprendizado acontece quando o aprendiz “simula a perspectiva de outras pessoas mais avançadas no domínio conforme os vê situar publicamente significados dentro e sobre o domínio em ação, interação e diálogo” (p. 5), o que exige que o aprendiz tenha acesso a uma grande variedade de atividades da comunidade de prática, mas também pode precisar de ensino explícito.

Na universidade, um aluno pode identificar como membros mais experientes, por exemplo, professores e orientadores, mas também alunos que cursaram mais períodos que ele. Esses alunos mais experientes podem, inclusive, desempenhar um papel até mais imediato que os dos professores na construção do conhecimento acadêmico dos alunos menos experientes, ao fornecerem dicas, orientá-los em situações desconhecidas e, até mesmo, tornando-se um modelo de sucesso a ser seguido como aluno. O que acontece é que, diante das várias relações de poder envolvidas na prática acadêmica, os alunos a mais tempo no curso são, muitas vezes, os membros experientes a que se tem mais acesso e são também os que estão mais próximos das experiências e incertezas vivenciadas pelos iniciantes.

Ao chegar à universidade e passar a ter contato com essas práticas, o calouro traz consigo, entretanto, toda a sua bagagem de vivências em outras práticas de letramento e, muito provavelmente, as práticas desenvolvidas no âmbito da escola, entendida como a principal agência de letramento, constituem grande parte dessa bagagem. Ele, portanto, não se apresenta à universidade como um recipiente vazio pronto para receber novas habilidades de leitura e

⁶ No original: “la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos.”

escrita necessárias ao seu sucesso acadêmico. Em vez disso, as práticas letradas das quais já participou acabam servindo de guia para o início de seu caminho pelas práticas acadêmicas, influenciando, em grande parte, o modo como esse calouro perceberá e agirá nessas novas práticas. Isso contribui para impedir que o letramento acadêmico se processe de maneira igual para cada aluno que adentra à universidade e que se forma nela, visto que a vida dos alunos fora da universidade continua acontecendo e eles continuam se engajando em práticas de letramento que podem tanto influenciar suas práticas na universidade quanto serem influenciados por ela.

Gee (2002) reconhece que os domínios semióticos não são isolados e que podem mesmo ter influência uns sobre os outros, no sentido de que, dependendo de como foi o engajamento em domínios semióticos pregressos, o caminho do aprendiz pode ter graus de facilidade. Nesse sentido, ele fala de “aprendizes bem-precursados” e “aprendizes mal-precursados”, a depender de como suas práticas em outros domínios semióticos o ajudarão a se engajar nas práticas de um novo domínio.

Quando tratamos do ensino superior, uma das práticas pregressas mais importantes trazidas na bagagem dos calouros é a do ensino médio. Os letramentos desenvolvidos nesse nível de ensino podem preparar os alunos de maneira a ajudar que sejam aprendizes bem-precursados pelo menos nos domínios semióticos com que têm contato inicialmente na universidade, seja possibilitando situações em que eles podem conhecer pelo menos um pouco do funcionamento das práticas acadêmicas, seja trabalhando os gêneros tipicamente acadêmicos para que os alunos já tomem contato com estilos, procedimentos e conteúdos que farão parte de sua rotina acadêmica. Entretanto, nem sempre isso acontece, o que pode provocar demandas extras no caminho acadêmico dos alunos na universidade, que, naturalmente, já chegam com letramentos prévios diversos, tanto em multiplicidade quanto em graus, que influenciam seu caminho acadêmico de maneiras também diversas. O discurso acadêmico entra em conflito com o discurso escolar, visto no ensino médio, quando, por exemplo, os alunos têm que evitar a prática do plágio, porque a produção de conhecimento novo e o respeito às fontes é um valor marcado no modelo cultural do discurso acadêmico, enquanto a reprodução de conhecimentos ainda é marca do discurso escolar.

A universidade que se apresenta para um aluno pode ser substancialmente diferente da universidade que se apresenta para outro. A depender dos letramentos prévios, a maneira como o aluno se insere nas atividades da universidade, os grupos de que participa, as ações que realiza, as relações de poder nas quais se vê envolvido, isso tudo já particularizado pela escolha tanto da universidade quanto do curso, contribuirão para que ele vivencie práticas de letramento diversas, com resultados ideológicos também diversos. Esse aluno pode, inclusive, fazer seu

caminho na universidade de maneira a contestar a ideologia acadêmica, o que também vai exigir dele conhecer, interpretar, vivenciar as práticas de letramento acadêmico, de maneira a desenvolver habilidades que lhe permitam agir sobre sua realidade. É por isso que concordamos com Fischer (2007, p. 21), quando defende que, "se a universidade aceitar passivamente que os alunos ingressantes na esfera acadêmica têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento, continuará desconsiderando a formação, as experiências e os conhecimentos prévios que os constituem como sujeitos letrados". Em vez disso, se a universidade entende que os alunos ingressantes participaram e participam de múltiplos eventos de letramento prévios, que influenciarão sua trajetória acadêmica, pode agir no sentido de, considerando as diversidades desses sujeitos letrados, repensar suas ações a fim de tornar a trajetória acadêmica mais proveitosa para todos os envolvidos.

As práticas pregressas podem ainda influenciar, conforme Gee (2002), o “preço de entrada” para o domínio semiótico, que será dispendioso a depender da disposição e das habilidades construídas em práticas anteriores para a construção da “identidade socialmente situada” (GEE, 2002) do domínio semiótico do qual deseja se apropriar, entendida como

Uma maneira de agir, de interagir, de crer, de valorizar e de usar signos, símbolos, objetos e tecnologias, de modo a representar uma determinada identidade socialmente reconhecível como um certo "tipo de pessoa" fazendo um “certo tipo de coisa” (por exemplo, um tipo de policial, jogador de computador, feminista, médico, membro de gangue, físico, afro-americano, etc.)⁷ (GEE, 2002, p. 11)

Essa identidade marca a pessoa e suas ações como situadas em um domínio semiótico e, ao mesmo tempo, quando é mobilizada nas situações reais, reforça os valores, práticas e características desse domínio.

Ao chegar na universidade, o calouro traz consigo todas as identidades que ele assume ou já assumiu nas diversas práticas de letramento das quais participa ou participou. Acontece que, segundo Gee (2002, p. 11), “as pessoas têm muitas identidades socialmente situadas e retomam (e às vezes perdem) essas identidades ao longo da vida. É claro que o senso central de si próprio e a miríade de identidades socialmente situadas se influenciam mutuamente”. As identidades fazem parte do sujeito e, a cada nova prática de letramento em que o sujeito se engaja, elas são gerenciadas e exercem alguma influência na construção da nova identidade associada à nova prática. Assim é que, nas práticas de letramento vivenciadas na universidade,

⁷ No original: “a way of acting, interacting, believing, valuing, and using signs, symbols, objects, and technologies so as to enact a particular socially recognizable identity as a certain ‘type of person’ doing a ‘certain type of thing’ (e.g., a type of policeman, computer-game player, feminist, doctor, gang member, physicist, African-American, etc.)”

conflitos identitários podem ocorrer: os alunos, muitas vezes, se veem pressionados a modificar maneiras de pensar, de agir, de ler e produzir textos para se adequar aos preceitos da academia, a qual, frequentemente, ignora as práticas de letramento e identidades pregressas dos seus alunos e impõe identidades construídas para atender a “formas dominantes de construção de conhecimento [que] são vinculadas a certos grupos sociais que funcionam como ‘guardiões’ do conhecimento no mundo acadêmico”⁸ (ZAVALA, 2009, p. 10).

2.3 Letramento digital

A nossa percepção sobre o conceito e o funcionamento do letramento digital é construída a partir da diversidade de definições que tentam caracterizá-lo e a outros conceitos relacionados, como multiletramentos, novos letramentos e letramentos digitais.

O termo “multiletramento” foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres tendo em vista “a crescente importância da diversidade cultural e linguística”⁹ (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197) e a as novas tecnologias de comunicação e suas características multimodais. Ele engloba, portanto, dois outros conceitos: a multiculturalidade e a multimodalidade. Essas duas motivações para o termo tornam o conceito de multiletramento interessante para a construção da nossa base teórica por ter como ponto de partida as múltiplas culturas em que os sujeitos estão imersos e como essas culturas são manifestadas através de textos multimodais que esses sujeitos utilizam, fazendo com que de fato o letramento seja estudado como uma prática situada.

É um ponto fundamental desse conceito a ideia de que as práticas de construção de conhecimento e significado são dependentes de contextos situados histórica e socialmente (KALANTZIS; COPE, 2008), o que se relaciona ao nosso estudo por tratarmos de práticas relacionadas a uma esfera de atividade humana específica, a acadêmica, em um contexto ainda mais específico, o do curso de Letras- Português da UFPI, buscando observar como esse contexto influencia os caminhos de leitura de membros iniciantes em um meio de comunicação específico. Assim, é que o conceito de multiletramentos nos convida a enxergar letramento acadêmico e letramento digital em correlação, analisando aquilo que os sujeitos realizam nas práticas que pretendemos investigar.

Os Novos Estudos do Letramento, no trabalho com uma perspectiva ideológica, nos incita a perceber que o letramento digital não é um conjunto único e limitado de habilidades

⁸ No original: “formas dominantes de construcción de conocimiento se vinculan con ciertos grupos sociales que funcionan como ‘guardianes’ del conocimiento en el mundo académico”.

⁹ No original: “The first was the growing significance of cultural and linguistic diversity”.

técnicas que devem ser aprendidas para lidar com *softwares* e *hardwares* em quaisquer situações. As práticas de leitura e escrita em ambientes digitais, assim como práticas de leitura e escrita em quaisquer ambientes, estão sujeitas às necessidades específicas dos grupos sociais e suas ideologias. Por isso, dominar tecnologias digitais não é garantia de sucesso em quaisquer práticas de letramento. É possível até mesmo afirmar que uma pessoa, por mais que domine uma vasta gama de recursos tecnológicos e os utilize em suas práticas de leitura e escrita, está sempre sujeita a ter que aprender a utilizar outros recursos tecnológicos ou ter que desenvolver novas habilidades para utilizar o que já sabe em uma nova prática.

Cada um de nós interage com as tecnologias digitais de uma maneira diferente, porque nossas necessidades, práticas anteriores, vivências de trabalho e de estudo são diferentes, o que garante diferentes letramentos. A partir dessa perspectiva, pode ser problemático entender que é possível ensinar letramento digital a partir de um conjunto de habilidades necessárias e suficientes para que qualquer pessoa possa utilizar recursos tecnológicos nas diversas situações sociais em que está envolvido ou nas quais se envolverá. Em vez disso, numa perspectiva ideológica do letramento, é provável que seja mais proveitoso que o letramento digital seja visto e abordado em relação à sua utilidade e ao seu significado para práticas sociais específicas.

No entanto, pelo foco em contextos mais específicos, é possível que se perca a percepção de padrões de comportamentos e ações que podem ocorrer entre as práticas de vários contextos e que podem servir como ponto de partida para outros estudos em outros contextos. Por isso, acreditamos que as pesquisas sobre letramentos em práticas sociais específicas podem permitir entrever recorrências que ajudem na construção de matrizes de letramento plásticas, que possam ser instanciadas em contextos semelhantes, que apresentem características parecidas. Por outro lado, se as práticas de letramento relacionadas a novas tecnologias forem abordadas com foco único nos padrões de letramento, corre-se o risco de tratar os novos letramentos de maneira autônoma, como se o desenvolvimento de um conjunto de habilidades comuns fosse suficiente para lidar com as novas tecnologias em quaisquer contextos.

É dentro da necessidade de equacionar essas duas perspectivas que tem lugar a proposta de Leu *et al* (2013) de que os novos letramentos sejam abordados em uma teoria de dois níveis, de maneira a englobar dois pontos de vista que costumam balizar os estudos de pesquisadores acerca da relação entre práticas de letramento e novas tecnologias, mas são comumente tratados em separado ou até sob divergências. A primeira perspectiva que descrevemos estaria no primeiro nível, das “teorias dos novos letramentos” (com iniciais minúsculas, que enfatizam seu caráter prático, instanciado), tratando desses letramentos em íntima relação com as práticas sociais em que têm lugar e que influenciam de maneira específica o uso das tecnologias e os

valores associados a elas. Para Leu *et al.* (2013), abordagens desse tipo são importantes para entender como os novos letramentos acontecem em contextos múltiplos, mas é necessária uma abordagem que tire proveito dos estudos realizados no primeiro nível de maneira mais unificada, o que demanda um segundo nível teórico, o da teoria dos Novos Letramentos, com iniciais maiúsculas. Esse segundo nível é assim descrito por Leu *et al.* (2013, p. 1157):

Novos Letramentos, como conceito mais inclusivo, mais abrangente, incluem os achados comuns emergentes em múltiplas teorias em letras minúsculas. A teoria dos Novos Letramentos se beneficia do trabalho que acontece nas dimensões em letras minúsculas, múltiplas, dos novos letramentos, ao olhar para o que parecem ser os padrões mais comuns e consistentes que se encontram em teorias e linhas de pesquisa em letras minúsculas.¹⁰

Os dois níveis alimentam um ao outro, visto que o nível mais inclusivo se beneficia dos padrões que emergem dos estudos em nível mais específico das práticas de letramento que, por sua vez, podem analisar a instanciação dos padrões mais gerais nos contextos específicos, de maneira a perceber aspectos em que esses padrões se confirmam ou não, o que pode dar indícios sobre os pontos em que as variações contextuais atuam mais fortemente nos novos letramentos. Além disso, as variações detectadas nas práticas de letramento específicas podem indicar novos padrões emergentes, alterando os pressupostos da teoria mais abrangente.

A teoria dos Novos Letramentos conforme é construída por Leu *et al.* (2013) trata os novos letramentos como múltiplos, multimodais e multifacetados, dependentes dos letramentos críticos (considerando a necessidade de avaliar, interpretar, correlacionar e agir de maneira crítica em relação ao grande volume de informações que circula na internet) e sensíveis às variações temporais e espaciais e às variações nas práticas sociais. Em todos esses pontos, concordamos com os pressupostos dessa teoria, entretanto, ao entender a internet e tecnologias a ela relacionadas como definidora dos novos letramentos que aparecem nas práticas das pessoas e não abordar claramente o caminho inverso (o de as práticas sociais demandarem novas tecnologias e, conseqüentemente, novos letramentos), acreditamos que não é tratado adequadamente o fato de as tecnologias não apenas demandarem novos comportamentos, mas também serem respostas a demandas sociais, as quais adaptam essas tecnologias e percebem nelas possibilidades para atender a seus próprios objetivos.

Essa tomada de posição da teoria dos Novos Letramentos é condizente com seu foco na

¹⁰ No original: “New Literacies, as the broader, more inclusive concept, includes those common findings emerging across multiple, lowercase theories. New Literacies theory benefits from work taking place in the multiple, lowercase dimensions of new literacies by looking for what appear to be the most common and consistent patterns being found in lowercase theories and lines of research.”

internet e suas tecnologias enquanto novidade nos contextos em que são utilizadas, o que a leva a enfatizar os impactos provocados por ela. Entretanto, essa abordagem pode deixar de observar mais de perto o lugar das tecnologias (tanto *online* como *offline*) nas práticas de letramento reais, em que já são utilizadas, adaptadas, refuncionalizadas, não mais como novidade, mas como parte integrante das práticas de letramento digitais, sejam elas novas ou não naquele contexto. É para esse ponto que Ng (2012) chama atenção quando difere o escopo dos novos letramentos e do letramento digital:

Enquanto os "novos letramentos" estão adaptando letramento, letramento digital é desenvolvimental, ou seja, constrói-se progressivamente em habilidades e conhecimentos fundamentais e alcançados. Teoricamente, um indivíduo digitalmente letrado deve ser capaz de se adaptar às tecnologias novas e emergentes rapidamente e adquirir facilmente uma nova linguagem semiótica para a comunicação à medida que elas surgem. Quanto mais digitalmente letrado o indivíduo, mais fácil é para ele/ela se adaptar, isto é, mudar para o modo "novos letramentos"¹¹ (NG, 2012, p. 1066)

Além da correlação entre multimodalidade e multiculturalidade, nos é importante também a relação entre multimodalidade e meios, já que ela se manifesta em uma grande quantidade deles, utilizando uma vasta gama de recursos tecnológicos, cada um com demandas e características específicas. Ribeiro (2008), baseando-se em diversos trabalhos que se debruçam sobre letramento digital, explica que existem muitas outras formas de adjetivação dadas a esse conceito, dependentes, segundo a autora, do escopo do problema de pesquisa que será tratado. Para ela, no lugar do adjetivo “digital”, poderia vir “multimídia” ou “computador”, no entanto, não se admitiria de maneira clara os diversos dispositivos ligados a esse tipo de tecnologia, já que “multimídia” pode abranger televisão e “computador” poderia não abranger *tablets* e *smartphones*.

A constatação de Ribeiro (2008) vai ao encontro da necessidade de especificação do meio na definição do escopo do letramento digital quando consideramos as diferenças nos recursos tecnológicos disponíveis em cada um e as habilidades que demandam para utilizá-los. Vemos essa preocupação na definição de Soares (2002, p. 151), que conceitua letramento digital como “certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. Ao restringir o escopo

¹¹ No original: “While ‘new literacies’ is adapting literacy, digital literacy is developmental, that is, progressively builds on foundational and achieved skills and knowledge. Theoretically, a digitally literate individual should be able to adapt to new and emerging technologies quickly and pick up easily new semiotic language for communication as they arise. The more digitally literate the individual, the easier it is for him/her to adapt, that is switch to the ‘new literacies’ mode.”

do letramento digital às práticas de leitura e escrita na tela, Soares (2002) oferece um recorte importante sobre o “digital”, no entanto, considerando a diversidade de telas existentes atualmente, são necessárias mais especificações, considerando que, segundo Ribeiro (2008, p. 35), letramento digital “é um conceito amplo demais e que necessitaria de mais subcategorias, como, por exemplo: o letramento de indivíduos que usam a Internet no domínio do trabalho” (p. 35). Essa crescente necessidade de recortes indica que o letramento digital não é único e, por isso, a prática de usar dispositivos digitais em diversas situações sociais demandaria conhecimentos específicos para cada prática. A prática de ler postagens em uma rede social, por exemplo, é diferente da de ler postagens em um fórum de curso a distância, já que a primeira é mais privada e íntima, enquanto a outra é institucional e avaliada por um tutor/professor.

Essa percepção da multiplicidade que envolve o conceito de letramento digital está no cerne da definição de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que preferem falar de “letramentos digitais”, no plural, conceituando-os como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Considerando a variedade de letramentos digitais abarcados por essa definição, os autores os agrupam em quatro focos — linguagem, informação, conexões e (re)desenho.

Se tomarmos a perspectiva de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), nossa pesquisa está mais centrada no conjunto de letramentos digitais com foco em informação, que reúne aqueles que tratam das “habilidades de acessar, avaliar e administrar [informação]” (p. 35). Os letramentos digitais desse grupo subdividem-se em: letramento classificatório, que se refere à habilidade de criar categorias para os materiais de interesse; letramento em pesquisa, que é a habilidade que se refere ao conhecimento e utilização dos motores de busca; letramento (crítico) em informação, habilidade de avaliar criticamente documentos e verificar sua credibilidade; e letramento em filtragem, que se refere à habilidade de filtrar informação de maneira a reduzir a sobrecarga advinda da sua quantidade. Os letramentos contidos no conjunto dos letramentos com foco em informação aparecem recorrentemente nos estudos sobre leitura e navegação em ambientes digitais, como veremos mais adiante, e, por isso, têm nossa maior atenção e nos ajudam a definir o escopo do nosso estudo.

A multiplicidade de letramentos digitais existentes, como tratada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), é reconhecida e observada em nossa pesquisa. Como veremos nas análises, a realização de uma tarefa acadêmica pode mobilizar periódicos eletrônicos, redes sociais, leitores de PDF e editores de texto, cada uma dessas tecnologias, tanto *online* como *offline*, requerendo habilidades e estratégias para lidar com elas e desempenhando funções para o

caminho de leitura que os informantes realizam. Por isso, em momentos que precisarmos diferenciar um tipo de letramento digital de outro, falaremos de “letramentos digitais”, numa perspectiva mais de acordo com o nível menos abrangente aventado na teoria de duplo nível dos novos letramentos. No entanto, reconhecendo que há semelhanças nas demandas de estratégias e habilidades que essas tecnologias fazem aos usuários, o que nos conduz ao nível mais abrangente que compõe a mesma teoria, trataremos, durante este trabalho, basicamente de “letramento digital”, conforme a definição de Ng (2012, p. 1066):

Letramento digital neste artigo refere-se à multiplicidade de letramentos associados com uso de tecnologias digitais. Essas tecnologias são um subconjunto de tecnologias eletrônicas que incluem hardware e software usados por indivíduos para fins educacionais, sociais e/ou de entretenimento nas escolas e em casa. Elas incluem desktops, dispositivos móveis (por exemplo, laptops, tablets, ultramobiles, telefones celulares, smartphones, PDAs, consoles de jogos), quadros interativos, equipamentos de datalogging, dispositivos de gravação digital (por exemplo, câmeras, flipcams, gravadores de voz e vídeo), tecnologias de Web 2.0 e outros recursos na Internet (por exemplo, recursos de informação e multimídia, recursos de comunicação e colaborativos, como Skype, Moodle, Edmodo, Popplet, *blogs*, *glogs*, wikis, ferramentas de mapeamento de conceitos como SpicyNodes e cMap e espaços de armazenamento como Dropbox ou SkyDrive) e a variedade de pacotes de software para aprendizagem que são comerciais, descarregáveis para avaliação por períodos fixos de tempo, ou são totalmente gratuitos e acessíveis a partir da Web.¹²

Ao nos apoiarmos nessa definição, compreendemos que, mesmo no singular, esse conceito abarca as multiplicidades inerentes às práticas de letramento com tecnologias digitais, e entendemos, junto com D’Andréa (2007, p. 2), que o letramento digital, “mais do que a destreza na operação de aparelhos tecnológicos de última geração, significa sua utilização para fins relevantes à vida social dos sujeitos”.

Tendo apresentado, neste capítulo, os conceitos de letramento, de letramento acadêmico e de letramento digital, de maneira a esclarecer nossas bases teóricas mais gerais, discorreremos, no próximo capítulo sobre as especificidades da relação entre tecnologias digitais e prática acadêmica.

¹² No original: “Digital literacy in this paper refers to the multiplicity of literacies associated with the use of digital technologies. These technologies are a subset of electronic technologies that include hardware and software used by individuals for educational, social and/or entertainment purposes in schools and at home. They include desktops, mobile devices (e.g. laptops, tablets, ultramobiles, mobile phones, smartphones, PDAs, game consoles), interactive whiteboards, datalogging equipment, digital recording devices (e.g. cameras, flipcams, voice and video recorders), Web 2.0 technologies and other resources on the Internet (e.g. information and multimedia resources, communication and collaborative resources such as Skype, Moodle, Edmodo, Popplet, *blogs*, *glogs*, wikis, concept-mapping tools such as SpicyNodes and cMap and storage spaces such as Dropbox or SkyDrive) and the variety of software packages for learning that are either commercial, downloadable for trial for fixed periods of time, or are totally free and accessible from the Web”.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICA ACADÊMICA

Nossa pesquisa tem interesse nas habilidades e estratégias que são requeridas quando graduandos precisam realizar tarefas acadêmicas utilizando a internet. Por isso, precisávamos compreender de que maneira as tecnologias digitais podem interagir com as práticas acadêmicas, entendendo que podem existir exigências específicas relacionadas à execução das tarefas acadêmicas por causa das características do meio em que elas se realizam. É para atender a essa necessidade que abordamos, neste capítulo, primeiramente as possibilidades e restrições que o meio digital oferece em relação ao meio impresso, visto que a prática acadêmica ainda é bastante vinculada ao último, e, em seguida, tratamos mais diretamente das influências da inserção das tecnologias digitais nas práticas acadêmicas.

3.1 As *affordances* do meio digital: o que elas nos oferecem em relação ao meio impresso

Ao afirmar que “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”, Levy (1999, p. 25) nos ajuda a entender o lugar dos recursos tecnológicos nas práticas sociais, sem subestimá-lo ou superestimá-lo. As tecnologias são frutos culturais, criadas para atender às demandas (manifestadas ou latentes) de grupos sociais e adaptadas aos interesses e práticas desses grupos. Ao mesmo tempo, elas condicionam, embora não determinem, as práticas desses grupos, por causa do conjunto de possibilidades e restrições que oferecem especificamente para eles e não para outros. Isso as torna, a depender da visão de mundo e das ações dos grupos que as utilizam, objetos com possibilidades a serem percebidas, as quais são o que podemos chamar de “*affordances*”. Esse termo foi cunhado por Gibson (1986), que o definiu, sob uma abordagem ecológica, como “o que [o ambiente] oferece ao animal, aquilo que ele provê ou fornece, seja para o bem ou para o mal”¹³ (p. 127). Quando aplicado a tecnologias de informação e comunicação em meio digital, como aqui faremos, se refere às “capacidades tecnológicas do meio” (MILLER, 2009, p. 114), que “tomam forma não de propriedades materiais ou nichos ecológicos, mas de propriedades de informação e interação que podem servir a certos usos cognitivos e comunicativos particulares” (p. 115).

Gibson (1986) defende que as *affordances* não podem ser propriedades das experiências do observador, mas sim da coisa, ser ou ambiente observado. A experiência do observador pode

¹³ No original: “The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill”.

permitir que se perceba uma *affordance* e se deixe de perceber outra e pode permitir também uma ampliação na percepção das *affordances*, mas elas não são criadas por essa experiência. Entretanto, para ele, o homem faz alterações no ambiente, adequando o ambiente à sua existência, modificando o que o ambiente lhe propicia, deixando mais disponível o que lhe favorece e menos premente o que lhe prejudica, mesmo que essas alterações prejudiquem outros seres.

A situação de os sujeitos poderem fazer alterações no ambiente para que ele propicie algo de seu interesse é facilmente perceptível, quando aplicamos o conceito de *affordances* ao meio digital, na profusão de atualizações que aplicativos, sistemas e tecnologias digitais em geral sofrem para adicionar mais recursos, mais funcionalidades, mais possibilidades ou para retirar elementos que se mostraram ineficientes para o público-alvo. Essas alterações fazem com que novas *affordances* estejam disponíveis para serem percebidas e que outras deixem de existir, mas isso não significa que, só por estar disponível, uma nova *affordance* vai ser imediatamente percebida, afinal as pessoas podem continuar fazendo com as tecnologias digitais o que já faziam. Em grande parte dos recursos tecnológicos digitais a que temos acesso, não nos é dada a possibilidade de fazer alterações que os faça nos propiciar algumas ações e deixar de propiciar outras, a despeito de toda a proclamada maleabilidade do meio digital aos interesses dos consumidores. Acontece que a construção de tecnologias é feita por um grupo pequeno de pessoas, os desenvolvedores, visando um público-alvo, de maneira a atender às necessidades dele, a partir de escolhas de *design*, que são realizadas, segundo Kress (2003, p. 49), para responder à pergunta “o que é necessário agora, nesta situação, com essa configuração de propósitos, objetivos, audiência e com estes recursos, e dados os meus interesses nesta situação?”.

Ainda assim, quando a tecnologia é disponibilizada, se torna disponível a públicos reais que, não tendo os mesmos interesses ou as mesmas necessidades do público-alvo, podem perceber outras *affordances*, além das que estavam previstas inicialmente, pelos desenvolvedores. O que temos, então, na verdade, é a possibilidade de produzir materiais e realizar ações no escopo do que um determinado recurso nos propicia para efetuarmos nossas práticas nos diversos grupos sociais dos quais participamos.

Em uma mesma tecnologia, diferentes usuários podem perceber diferentes *affordances*. Isso acontece porque elas são derivadas dos recursos que a tecnologia dispõe, o que significa dizer que não há como perceber *affordances* que não sejam permitidas pelas configurações de uma tecnologia. Não há como, por exemplo, perceber em um papel a possibilidade de hospedar vídeos, porque, simplesmente, seu material e sua configuração não permitem que essa

possibilidade seja viável. Além disso, a percepção de *affordances* é guiada, em grande parte, pelos grupos sociais dos quais as pessoas fazem parte, no sentido de que as ideologias e necessidades desses grupos fazem com que *affordances* diferentes sejam percebidas.

A maneira como uma tecnologia se apresenta aos seus usuários, a sua interface, determina em grande parte quais *affordances* serão percebidas. Isso fica evidente quando Kress (2003), ao tratar da multimodalidade nas novas tecnologias de informação e comunicação, cujas *affordances*, em geral, permitem uma orquestração mais fácil e diversificada de modos, menciona que os modos também possuem *affordances*, os quais se mostram mais propícios para materializar algumas significações que outros. Entretanto, a cultura tem influência sobre quais significados são materializados com a utilização de um determinado modo, a depender da “carga funcional” que ele carrega no contexto. É o que Kress evidencia, quando diz que:

Uma cultura pode trabalhar com ou contra os recursos, por razões que estão relacionadas com outras preocupações além da representação. Em textos multimodais, a informação pode ser levada em grande parte em um modo, mais do que em outros. Por conseguinte, haverá uma diferença na carga funcional que cada modo carrega. Nos livros escolares de trinta, quarenta anos atrás, a maior parte da carga funcional foi realizada por escrito; agora essa relação tornou-se invertida, e grande ou a maior parte da carga é carregada por imagens de vários tipos. Isso varia de matéria escolar para matéria escolar, pois varia de domínio social para domínio social¹⁴ (KRESS, 2003, p. 46)

Na prática acadêmica, por exemplo, é a escrita que, em geral, tem mais força, o que, de certa forma, vai na contramão do que se observa nos ambientes digitais, com um crescente interesse por imagens e vídeos. Provavelmente isso se deve à cultura do impresso que, sendo forte na prática acadêmica, conduz à percepção, nos meios digitais, de *affordances* que permitem sua adaptação e manutenção. Além disso, quando são comparadas diferentes áreas acadêmicas, é possível encontrar diferenças na carga funcional dos diversos modos, o que pode até mesmo contribuir para a avaliação de adequabilidade de textos acadêmicos aos objetivos de leitura, a depender da área para a qual essa leitura é exigida. Há áreas, com as da saúde e da arquitetura, por exemplo, em que imagens e representações gráficas são mais presentes nas produções textuais, mas outras, como a de letras, em que elas são usadas mais eventualmente.

Como cada modo possui um conjunto de *affordances* específico, quando esses modos são arranjados em textos multimodais, eles utilizam os conjuntos de *affordances* dos suportes

¹⁴ No original: “A culture can work with or against affordances, for reasons that lie with concerns other than representation. In multimodal texts, information may be carried largely in one mode, more than in others. There will therefore be a difference in the functional load which each mode carries. In school textbooks of thirty, forty years ago, most of the functional load was carried by writing; now that relation has become inverted, and much or most of the load is carried by images of various kinds. This varies from school-subject to school-subject, as it varies from social domain to social domain.”

onde são alocados e instanciam o gênero do qual fazem parte, o que permite que novas *affordances* surjam das escolhas de *design* realizadas. O conjunto de *affordances* resultantes de um *design* nos incentiva a tomar certas ações, mas também nos desencoraja, a depender de nossos objetivos. Se, por exemplo, ao buscar informações em um *site*, a tela é tomada por uma profusão de anúncios, que demandariam clicar neles ou fechá-los, a busca rápida de informações talvez seja desencorajada. Se o interesse é buscar artigos para estudá-los depois, em momentos que não se esteja *online*, *sites* que não permitem baixar arquivos não propiciam que isso aconteça e o modo como são arranjados fornece indícios disso, principalmente pela ausência de ícones comumente relacionados à função de *download*. As pistas no *design* do *site* indicam, então, o que é possível ser feito ou não a partir dele.

Entretanto, mesmo que o *site* que comporta o texto que o sujeito deseja salvar não possua essa *affordance*, ele pode perceber essa possibilidade no sistema de impressão do computador, que permite a função “imprimir em PDF”. Assim, ele teria o arquivo que deseja salvo, mas não pelas *affordances* do *site* que acessou, mas do sistema de impressão. Para isso, ele precisaria desenvolver conhecimentos do funcionamento do sistema de impressão do computador que o permitisse ver essa *affordance*. Se ele não sabe dessa função, ele pode procurar copiar e colar o texto em um editor de texto e depois salvá-lo. Essa é uma possibilidade existente na maioria dos *sites*, entretanto, em alguns, nem isso é possível, mas a restrição só será descoberta quando se tentar realizar a ação e não conseguir concluí-la. É possível, então, que uma pessoa aprenda a perceber *affordances* que antes ela não percebia, tanto por falta de conhecimento técnico como pelo estágio de letramento em que se encontra em determinada comunidade.

Em trabalho anterior, afirmamos, com base em Miller (2009), que

ao se deparar com um novo conjunto de *affordances*, as pessoas reconhecem exigências sociais que antes não reconheciam, não porque elas nunca existiram, mas porque elas ainda não eram tão prementes ou porque eram mais individuais, até serem evidenciadas pela tecnologia de um meio (ALEXANDRE, 2012, p. 49)

Pensemos, por exemplo, nos arquivos em formato PDF e nos *softwares* usados para sua leitura. Esse formato foi criado¹⁵ para manter as características originais de um documento e evitar que sofressem deformações ou problemas de compatibilidade quando fossem visualizados em diferentes plataformas. Quando ele se tornou disponível ao público, várias *affordances* foram percebidas por grupos sociais e com a academia não foi diferente. Embora

¹⁵ Informações mais específicas sobre a criação desse formato de arquivo podem ser vistas em: <<https://acrobat.adobe.com/br/pt/why-adobe/about-adobe-pdf.html>>

sempre tenha sido percebida, na prática acadêmica, a necessidade de proteger padrões, dados e autorias, nem sempre foi preciso pensar em mecanismos tecnológicos para fazer isso, porque a circulação de publicações em papel já dificultava as edições.

Quando a internet se tornou mais difundida, a rapidez e o volume de circulação de informações de todos os tipos que ela propicia podem ter ajudado na percepção da necessidade de ampliação máxima da circulação de textos científicos e de, ao mesmo tempo, protegê-los, o que, até então, poderia nem ter sido visto amplamente como urgente, mas passou a ser uma preocupação. Essas necessidades encontraram nas *affordances* do formato PDF a maneira de atendê-las, já que elas servem bem aos modos de fazer e ideologias acadêmicos: um arquivo nesse formato pode ser baixado e, sendo menos sujeito a modificações, evita alterações, descaracterizações e incompatibilidades que podem deturpar os textos, tanto quanto à sua forma quanto ao seu conteúdo. Isso é algo essencial se pensarmos na grande circulação de documentos na internet e nos problemas que isso pode causar, mas também atende ao valor que a academia concede à padronização.

As *affordances* do formato PDF atenderam tão bem às práticas em meio acadêmico, principalmente quanto à leitura e difusão de textos, que estar salvo nesse formato se tornou um indício para avaliar um texto como confiável academicamente. Pode ser que isso nem seja totalmente verdade, mas a grande circulação de textos acadêmicos em PDF favorece essa interpretação, visto que, se esse é o formato digital por excelência dos arquivos acadêmicos, o que é amplamente perceptível em plataformas de teses e dissertações e periódicos eletrônicos, ele pode acabar servindo como uma das balizas para categorizar textos quanto à sua “academicidade”. Acreditamos que esse é um efeito da percepção de que textos nesse formato são pouco sujeitos à edição por pessoas não autorizadas e, por isso, mais confiáveis, o que nos permite entender por que *affordances* de tecnologias que são percebidas como facilitadoras da edição por um grande número de pessoas (mesmo que isso não se confirme na realidade) são vistas com desconfiança, como é o caso da Wikipédia.

Assumindo que as novas tecnologias, por meio de suas *affordances*, têm influência nas ações com textos (sejam de leitura ou de produção) realizadas por comunidades de prática nos diversos meios, é preciso nos concentrarmos, a partir de agora, nas influências tecnológicas que nos interessam particularmente neste trabalho, as que ocorrem na prática acadêmica.

3.2 Consequências da inserção das tecnologias digitais nas práticas acadêmicas

Assim como acontece em outros contextos, as tecnologias digitais, principalmente

aquelas relacionadas à internet, e suas novidades correm o risco de serem vistas, muitas vezes, como algo que impacta enormemente as dinâmicas da academia. Entretanto, estudiosos do tema têm demonstrado que nenhuma tecnologia é responsável sozinha por mudanças nas práticas acadêmicas. Pearce et al. (2010), por exemplo, reconhecem que, embora, de fato, haja ferramentas das novas tecnologias que podem favorecer formas de trabalho mais colaborativas na academia, é preciso ter cautela ao observar seus efeitos, já que, a despeito da profusão de tecnologias que surgiram ao longo dos anos e que foram adotadas pela academia, seus valores, ideologias e modos de trabalho permaneceram relativamente estáveis e as mudanças ocorridas tiveram mais influência de dinâmicas culturais mais amplas. As tecnologias são parte dessas dinâmicas culturais, sendo construídas por causa delas e servindo a elas, por isso, assim como sugerem Jones e Lea (2008), suas possíveis influências nas práticas comunicativas devem ser vistas em relação aos outros fatores que também influenciam essas práticas.

Esse cuidado com a percepção do papel das novas tecnologias na prática acadêmica leva, inclusive, alguns pesquisadores, como Lea e Jones (2011), a terem ressalvas sobre o conceito de letramento digital, quando ele é tratado apenas como um conjunto único de habilidades necessárias e suficientes que os alunos devem aprender para lidar com tecnologias em quaisquer práticas de letramento. Para enfatizar a pluralidade de usos tecnológicos no contexto acadêmico, preferem, então, usar o termo “letramentos digitais”, para observar o que os alunos de fato fazem na realidade da utilização de recursos tecnológicos em contextos situados.

O estudo de Ng (2012), que objetivou analisar o conhecimento sobre tecnologias educacionais de alunos de graduação, a partir dos graus de letramento digital que apresentavam e de suas habilidades para lidar com tecnologias com as quais não estavam familiarizados, nos mostra que, de fato, o maior contato com tecnologia dos chamados nativos digitais (aqueles que cresceram rodeados de tecnologias digitais, as utilizando desde muito cedo) pode ajudá-los quando têm que lidar com tecnologias digitais voltadas para fins educacionais ou acadêmicos. Afinal, há uma série de habilidades técnicas (reconhecimentos de ícones, reconhecimento de elementos clicáveis, compreensão de como funciona o mecanismo de baixar e salvar arquivos etc.) que também serão requeridas nas mais diversas práticas de letramento digital e, portanto, são, de certa maneira, transferíveis. Os que têm menos habilidades com a utilização de recursos digitais podem, então, realizar um caminho um pouco mais complicado quando tiverem que utilizá-los para fins educacionais.

Mesmo assim, Ng (2012) constata que, embora os aspectos técnicos das novas ferramentas digitais com as quais os alunos sujeitos de sua pesquisa tiveram que lidar não

fossem a maior preocupação deles, considerando suas habilidades prévias, "o pensamento e a preparação do conteúdo e sua integração nas tecnologias" lhes tomaram mais tempo. Ng (2012) insiste, então, na necessidade de ensinar explicitamente os alunos, mesmo os que demonstram previamente mais habilidades tecnológicas, a usar e a diversificar os usos das tecnologias digitais, criando contextos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de letramento digital voltadas para propósitos que vão além dos que já motivam suas ações no meio digital.

Lea e Jones (2011) mostram que, em seu uso das tecnologias digitais para fins acadêmicos, os graduandos confiam na autoridade da instituição e tentam seguir o que ela preceitua, independente das amplas possibilidades de recursos tecnológicos que estão disponíveis e que eles usam em outros setores da sua vida. Isso vai ao encontro da posição de Jones e Goodfellow (2014), que evidenciam que “as instituições continuam a exercer a responsabilidade principal de identificar, legitimar e preservar o conhecimento acadêmico, bem como atribuir reconhecimento aos estudiosos com base em práticas consagradas no tempo”¹⁶ (p. 61), ainda que seus limites de atividade estejam sendo expandidos, vide a existência de sistemas digitais de gerenciamento acadêmico, periódicos eletrônicos, comunicação oficial feita por meios digitais etc.

Em vez de conceder às novas tecnologias grande potencial de mudança das práticas e valores estabelecidos no meio acadêmico, pesquisas como as de Lea e Jones (2011) e Jones e Goodfellow (2014) indicam que, ao que parece, embora a universidade não seja indiferente às tecnologias digitais, normas e valores acadêmicos não sofreram necessariamente grandes modificações por causa das novas tecnologias e continuam sendo fortemente considerados pelos alunos em suas práticas acadêmicas digitais. Entretanto, levar em conta os preceitos acadêmicos para realizar suas práticas textuais de maneira a atendê-los não significa, necessariamente, que os alunos usam para isso meios digitais institucionais, ainda que sejam adotados e incentivados pela instituição.

A UFPI, assim como diversas universidades brasileiras, passou, há alguns anos, a utilizar o SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. É por meio desse sistema que, obrigatoriamente, os professores devem cadastrar frequências e notas dos alunos, o que antes faziam em papel, mas suas *affordances* vão muito além disso e permitem que sejam utilizados, para fins acadêmicos, recursos como o fórum e o *chat*, além da disponibilização de

¹⁶ No original: “institutions continue to exercise the main responsibility for identifying, legitimizing, and preserving scholarship, as well as awarding recognition to scholars on the basis of time-honored practices”.

links, avisos, arquivos, calendário de aulas e envio e recebimento de *e-mails*. Muitos professores, de fato, extrapolam o uso obrigatório do SIGAA, mas é notório que esse não é um acontecimento generalizado e o SIGAA continua sendo usado por grande parte da população acadêmica apenas para fazer o que é obrigatório.

Essa situação evidencia que somente disponibilizar a tecnologia não garante que ela vai ser utilizada plenamente para fins acadêmicos na universidade, principalmente se já houver tecnologias não institucionais que atendem satisfatoriamente às necessidades acadêmicas de alunos, professores e demais integrantes dessa esfera. Isso nos torna evidente, com base na perspectiva de Coates, James e Baldwin (2005) sobre sistemas de gestão de aprendizagem, que uma perspectiva de determinismo tecnológico não se sustenta nas práticas acadêmicas (e, provavelmente, em nenhum outro tipo de prática) e que é necessário que as partes acadêmicas afetadas pelo sistema se envolvam nas discussões sobre sua implementação, uso e melhorias de uma perspectiva educacional e da perspectiva do que lhes serve ou não. Ao contrário do que se poderia pensar, então, o pouco aproveitamento de tecnologias na universidade pode ser não derivado exclusivamente da falta de treinamento dos usuários, mas de configurações contextuais e culturais que dificultam essa apropriação ou a fazem desnecessária (BLIN; MUNRO, 2008).

Mesmo quando a universidade passa a depender de ferramentas digitais para o pleno funcionamento de suas atividades acadêmicas, o que poderia ensejar uma plena apropriação dessa ferramenta com conseqüente aproveitamento de suas várias *affordances*, elas podem não atender ao que os usuários precisam ou mesmo oferecer *affordances* que já são atendidas satisfatoriamente por outras tecnologias. É o que demonstraram Jones e Lea (2008), ao perceber que, mesmo diante da possibilidade de usar ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela universidade para realizar suas tarefas acadêmicas, os alunos preferiam espontaneamente continuar usando as ferramentas que já usavam, já o que era disponibilizado pelo sistema institucional era usado apenas quando assim era solicitado.

Embora, realmente, o advento de recursos digitais não tenha impactado as práticas acadêmicas tanto quanto se poderia esperar ou de maneira generalizada, um setor institucional em especial, de grande relevância para o letramento acadêmico, parece ter sofrido mais conseqüências: a biblioteca. Em relação a esse fato, concordamos com a percepção de Ross e Sennyey (2008, p. 151), para quem “as bibliotecas continuam a ser uma importante fonte de informação para os estudantes universitários, mas estão muito atrás dos motores de busca na

Internet”¹⁷. Com a profusão de textos disponibilizados na internet e acessíveis pelas plataformas de busca, é, de fato, possível que, para muitos alunos, a biblioteca não seja mais o lugar principal de busca de textos (talvez, até mesmo, porque a biblioteca não consiga manter seu acervo atualizado com a frequência que as práticas acadêmicas exigem) e esteja agora sendo usada mais para outras atividades. Esse quadro pode nem valer para todo e qualquer contexto universitário, mas ele parece condizente com a realidade que percebemos na UFPI: temos visto, nos últimos anos, menos alunos indo à biblioteca para buscar livros, mas, cada vez mais, vemos seu espaço ocupado por alunos reunidos em grupos para realizar trabalhos e por pessoas que buscam um lugar para estudar.

Se a biblioteca física não é mais o lugar preferido para buscar textos, poderíamos supor que as bibliotecas virtuais (juntamente com plataformas de periódicos, bancos de teses e dissertações e demais plataformas de textos acadêmicos) assumiriam esse papel. Entretanto, o que Ross e Sennyey (2008, p. 151) detectaram é o que também temos percebido nas práticas de nossos alunos e em nossas próprias práticas: “a clara preferência [dos alunos] por informações *online* não se estende às bibliotecas *online*. Claramente, as bibliotecas não estão mantendo as expectativas dos usuários nesta área”¹⁸ (ROSS; SENNYEY, 2008, p. 151).

Um possível motivo para isso reside na *affordance* das plataformas de busca de permitirem a busca em múltiplas bibliotecas, mas também de levarem diretamente ao local onde está a obra desejada. Parece haver, dentre os leitores acadêmicos, a necessidade de expandir o escopo da busca, dentre tudo que está disponível na internet e que atenda aos critérios exigidos pelos seus objetivos, sem limites, sejam físicos ou digitais. Nesse caso, ter a possibilidade de buscar apenas dentro do acervo de uma biblioteca física ou de uma biblioteca virtual pode ser considerado pelo usuário não como um recorte que vai ajudá-lo a refinar suas buscas, mas como algo que dificulta o processo de pesquisa, o torna mais demorado, por demandar desse usuário uma sequência de ações que pode se repetir várias vezes: abrir o *site* de um acervo, procurar a caixa de busca, tentar encontrar o texto desejado dentre os resultados e, se não encontrar, fazer o mesmo em outro *site*. São coisas que as plataformas de busca *online* fazem de uma vez só e rapidamente, embora questões de filtragem e confiabilidade de informações possam ser dificultadas.

O uso das tecnologias digitais nas práticas de letramento acadêmicas vai depender

¹⁷ No original: “Libraries remain an important source of information for college students but one that lags far behind Internet search engines”.

¹⁸ No original: “their clear preference for *online* information does not extend to *online* libraries. Clearly libraries are not keeping pace of user expectations in this area”.

também dos interesses, objetivos, público, práticas dos domínios semióticos relacionados às áreas específicas ou disciplinas, como é possível observar nas conclusões da pesquisa de Fry e Talja (2007) e de Kemp e Jones (2007), que observaram influências das diferenças entre as áreas na utilização de recursos digitais para fins acadêmicos. Uma das conclusões de Fry e Talja (2007) é a que segue:

As descobertas deste artigo mostram que, em muitos campos, a velocidade de descoberta e a velocidade de disseminação dos resultados não são tão cruciais quanto em campos como a física de alta energia. O compartilhamento informal de resultados antes da publicação formal é menos desejável em campos como a história e a geografia social/cultural, onde o "resultado principal" geralmente consiste em uma nova interpretação de um evento ou problema e onde o estilo de apresentação deve ser cuidadosamente adaptado para o fórum de publicação escolhido e o público a ser abordado. As descobertas apresentadas aqui dão um forte apoio à observação oferecida no estudo histórico de Garvey, Lin e Nelson de que os sistemas de comunicação projetados para uma disciplina podem ser inadequados e até prejudiciais para outra¹⁹ (FRY; TALJA, 2007, p. 131).

Essa conclusão nos indica que os objetivos e formas de trabalho das áreas de estudo têm importância para como vai ser disseminada a informação e, conseqüentemente, afetam a disponibilidade na internet de gêneros a serem lidos. Se, em uma área, textos de síntese e reinterpretação de conhecimento teórico são muito importantes, é provável que livros e outros trabalhos monográficos mais longos estejam bastante disponíveis nas plataformas acadêmicas digitais e sejam bastante valorizados. Já em uma área em que as descobertas científicas são o grande foco (até mesmo por envolverem diretamente questões financeiras e de concorrência, como quando são publicados artigos sobre um novo medicamento), artigos científicos e outras maneiras de divulgação científica mais rápida, voltada para um público especializado, são mais valorizadas que os livros, que têm um processo de publicação mais demorado.

¹⁹ No original: "The findings of this article show that in many fields, speed of discovery and speed of dissemination of results is not as crucial as in fields such as high-energy physics. Informal sharing of results prior to formal publishing is less desirable in fields such as history and social/cultural geography, where the 'major result' often consists of a new interpretation of an event or a problem, and where presentation style has to be carefully tailored for the chosen publication forum and the audience being addressed. The findings presented here lend strong support to the observation offered in the landmark study of Garvey, Lin, and Nelson that communication systems designed for one discipline can prove inappropriate for, and even harmful to, another".

4 LEITURA E NAVEGAÇÃO EM AMBIENTES DIGITAIS

O ponto central do nosso estudo é a análise do percurso de leitura acadêmica em ambientes digitais feita por graduandos em Letras, realizada desde o processo de busca e coleta de textos até a interpretação e utilização desses textos. Visando a essa análise, apresentamos, neste capítulo, primeiramente nossas considerações sobre as características do texto digital, tanto no que se assemelha como no que difere do texto em papel. Em seguida, tratamos dos processos que ocorrem na leitura: a navegação e a leitura propriamente dita, para compreender as habilidades e as estratégias que são fruto de cada processo. Por fim, tratamos da leitura acadêmica em ambientes digitais, objetivando entender como os processos de leitura em ambientes digitais mais gerais são instanciados na prática acadêmica.

4.1 Habilidades e estratégias nos processos de leitura

Seja na leitura de um texto ou na leitura de múltiplas fontes, diferente da concepção de leitura como uma atividade de captação das ideias do autor, considerado como único detentor de sentido, e da concepção com foco no texto, em que cabe ao leitor apenas compreender o que está dito no texto, entendido como portador de todo o sentido, tomamos aqui a leitura como uma atividade dialógica de construção de sentidos entre autor, texto e leitor (KOCH, 2007), processada tanto em uma dimensão cognitiva quanto social (COSCARELLI; CAFIERO, 2013), realizada a partir da mobilização de habilidades e utilização de estratégias que variam a depender de uma série de fatores, como os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios, os gêneros, as demandas contextuais e as práticas de letramento em que o leitor se engaja.

Tendo como embasamento o modelo ideológico dos Novos Estudos de Letramento, entendemos, conforme Street (2014 [1995], p. 172), que é necessário entender as habilidades de leitura e escrita como “encapsuladas em todos culturais e em estruturas de poder”. Ou seja, em nossa pesquisa tratamos as habilidades como as capacidades sociocognitivas necessárias para realizar ações, que vão sendo construídas e consolidadas na mente à medida que os sujeitos se engajam em práticas de letramento e aprendem com elas e são mobilizadas quando necessárias para atender às demandas dessas práticas. Já as estratégias são entendidas, assim como Coscarelli e Cafiero (2013), como “os caminhos que utilizamos para atingir os objetivos desejados”, ou seja, são as ações mais procedimentais, processuais e flexíveis, postas em prática pelas habilidades que um sujeito possui e relacionadas a problemas e objetivos a serem resolvidos em um contexto mais específico. É por isso que acreditamos que as duas categorias

incitam perguntas diferentes: Que HABILIDADES o aluno mobiliza? Que ESTRATÉGIAS ele UTILIZA?

Segundo Afflerbach e Cho (2009, p. 70),

A natureza de uma estratégia é contextualmente determinada em relação à familiaridade com o tópico do texto, com o gênero do texto e com a natureza da leitura e das tarefas relacionadas à leitura (por exemplo, ler um capítulo e responder uma questão sobre o tema). Podemos experimentar uma variedade de uso de estratégias dentro de um evento de leitura, como quando processamos sem esforço palavras conhecidas, aumentamos o tempo e a atenção para resumir o texto e nos movemos em um ritmo lento ao tentar determinar o significado de palavras desconhecidas.²⁰

É nesse sentido que consideramos, por exemplo, que os informantes possuem a habilidade de buscar textos relevantes para a tarefa, já que eles têm que lidar com essa ação há bastante tempo. Já há, portanto, consolidações relacionadas a ela em suas mentes, como a necessidade de abrir um navegador, a necessidade de utilizar termos de busca em uma plataforma etc. Entretanto, a partir dessa habilidade, estratégias são utilizadas como ferramentas (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013) para dar conta de uma tarefa específica em uma determinada prática de letramento, seja de maneira mais automática, quando já compõem o repertório dos leitores e são usadas em situações similares, ou de maneira mais refletida, quando sua utilização é demandada a partir de uma situação nova.

As habilidades e estratégias são intrinsecamente dependentes do objetivo da leitura, entendido como a “intenção com que lemos o texto” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 19), que ajuda o leitor a “levantar e testar suas hipóteses de leitura” (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013, p. 28). É por causa do objetivo que o leitor consegue dimensionar onde quer chegar com sua leitura para aí planejar estrategicamente o modo de chegar até ele. Sobre isso, Coscarelli e Coiro (2014, p. 759) dizem:

Como cada ato de leitura é único, os leitores precisam saber como usar e adaptar seu repertório de habilidades e estratégias para compreender diferentes textos em diferentes circunstâncias. Em cada caso, a leitura envolve uma situação comunicativa particular que levanta propósitos específicos.²¹

²⁰ No original: “The nature of a strategy is contextually determined in relation to the familiarity of the text topic, the genre of text, and the nature of the reading and reading-related tasks (e.g., read a chapter and answer a theme question). We may experience such a range of strategy use within one reading event, as when we effortlessly process known words, increase the time and attention give to summarizing text, and grind to a slow pace when trying to determine the meaning of unknown words.”

²¹ No original: “Since each reading act is unique, readers need to know how to use and adapt their repertoire of skills and strategies to make sense of different texts in different circumstances. In each case, reading involves a particular communicative situation that raises specific purposes”

Para além da particularidade das situações comunicativas, o próprio leitor, considerado como “agente de produção de sentidos” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013), é um ser único, se pensarmos no conjunto de suas vivências, propósitos e práticas sociais, e, por isso, os objetivos de leitura também são influenciados pelas suas intenções e planejamentos individuais ao lidar com um texto. Por isso também, Ribeiro (2012, p. 21) afirma que, em vez de existir um leitor, “existem leitores que aprendem gestos e habilidades ao longo dos tempos, em contato com suas culturas e com práticas configuradas pela conjunção de técnicas, materiais, métodos e dispositivos de que eles usufruem”, ou seja, não é possível generalizar as habilidades e as estratégias de leitura para todos, considerando que os indivíduos constroem diferentes identidades leitoras à medida que vão se engajando nas práticas de letramento. É considerando essa visão da relação estratégica entre leitura e leitores que passaremos a apresentar, a partir da próxima seção, nossas posições frente à leitura que acontece especificamente em meio digital.

4.2 A leitura hipertextual

Para compreendermos o processo de leitura em ambientes digitais, é preciso que discutamos, primeiramente, de que texto estamos falando quando tratamos de práticas textuais em ambientes digitais, percebendo-o em suas características mantidas em relação ao impresso e nas diferenças que as *affordances* dos ambientes digitais lhes impõem. Pelo menos duas possíveis *affordances* do meio digital costumam ser bastante discutidas como de grande influência para se repensar o que é o texto nesse meio: uma refere-se a uma possibilidade de o leitor fazer seu próprio caminho por entre a multiplicidade de textos disponíveis na internet, estando eles linkados ou não; a outra é a possibilidade de, em um texto, por exemplo, o leitor realizar um caminho não linear, escolhendo por onde deseja começar sua leitura ou fazer saltos conforme lhe convenha, já que o material textual também foi composto de maneira não linear. Essas *affordances* estão relacionadas ao conceito de “hipertexto” que, muitas vezes, é utilizado para contrapor o texto digital ao texto impresso, apresentando-os como radicalmente diferentes. Embora haja outros pontos amplamente discutidos por estudiosos do tema, focaremos nesses dois por estarem diretamente relacionados às concepções de leitura *online* que aqui assumimos.

Levy (1999, p. 27) 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”. Esses blocos elementares são “unidades de informação” (COSCARELLI, 2006), que podem ser documentos, imagens, vídeos, sons, outros *sites*, que são conectados por *links* e podem ser eles mesmos hipertextos (LEVY, 1993). O conceito de Levy (1999) está

diretamente relacionado à primeira *affordance* que apresentamos, que se refere à multiplicidade de caminhos de leitura passíveis de serem seguidos pelo leitor. Esse conceito trata hipertexto como algo do meio digital, entretanto, essa restrição é discutível, quando pensamos que a ligação entre materiais textuais também é feita no impresso, aliás, é muito frequente que textos impressos contenham *links*, que levam tanto a conteúdos digitais como a outros conteúdos impressos.

O que a realidade da prática com textos demonstra é o explicado por Coscarelli (2006, p. 7), quando diz que

o universo digital não exclui o impresso, mas enriquece-o. Os textos impressos em si formam uma rede. Ao ler um livro, podemos consultar um dicionário, outros livros e materiais (impressos ou não). O texto impresso não é isolado, ele faz parte de um conjunto imenso de outros textos que podem ser “co-lidos”. Há, no entanto, em muitos casos mais rapidez de acesso no caso de textos inseridos nas redes digitais.

Na prática textual acadêmica, vemos isso nas referências bibliográficas (muitas vezes apresentando *links* para páginas web) e nas notas de rodapé (quando indicam que mais informações podem ser encontradas em outro texto), que, dessa maneira, conduzem a uma multiplicidade de textos. Ainda na prática de leitura acadêmica, é possível que o leitor, dispondo dos livros indicados nas referências bibliográficas, abra os de seu interesse tanto em meio digital quanto em meio impresso e, tendo múltiplos textos à disposição ao mesmo tempo — em “tempo real”, como na definição de Levy (1999) —, navegue através deles em busca das informações que lhe interessam.

Relacionada à característica do hipertexto de se ligar a múltiplos textos, Levy (1999, p. 57) vê uma modificação no papel do leitor, que passaria a ser também autor. Dessa perspectiva, segundo Levy (1999), o autor de um hipertexto constrói “textos potenciais”, que são possibilidades advindas dos caminhos de leitura possíveis através dos nós que compõem o hipertexto. O leitor, ao percorrer um desses caminhos, tornaria real um texto potencial, o realizaria, sendo assim, também, seu produtor. Embora concordemos com a afirmação de que o leitor constrói seu caminho de leitura, não entendemos que essa construção o defina também como produtor ou coautor do texto, em igualdade de práticas e responsabilidades com quem de fato produziu o texto. Em vez disso, acreditamos ser possível falar de dois tipos de textos e dois tipos de autoria: uma autoria de produção, que construiu o texto a ser lido (que se apresenta superficialmente da mesma maneira, independente de quem o esteja manuseando como objeto de leitura), segundo um propósito de sentido, e que é responsável pelas opções de caminhos de leitura disponíveis aos leitores; e uma autoria de leitura, que, a partir dos textos produzidos por

outras pessoas, constrói caminhos de leitura segundo seus objetivos, que podem ser diferentes dos inicialmente previstos pelos produtores ou mesmo seguir o que esses produtores preconizavam como leitura ideal.

Coscarelli (2006) defende, e nós concordamos, que nem o texto e nem a leitura são lineares. Pensando mais especificamente nas práticas de leitura e produção de textos acadêmicos, nossa percepção é a de que tanto a lógica linear quanto a lógica hipertextual influenciam essas práticas, em intensidades diferentes a depender, principalmente, das características do gênero e das *affordances* do suporte. É bastante frequente, por exemplo, que, na prática de produção textual acadêmica, a escrita não se dê de maneira linear, mas seja produzida em blocos que depois serão arranjados de maneira que uma parte se conecte a outra, aí sim, de maneira linear. Ou seja, o texto não foi construído de maneira linear, mas, quando pronto, deve dar a impressão contrária. Um exemplo dessa prática pode ser visto quando da produção da seção de Introdução (ou Considerações Iniciais), presente em tantos gêneros acadêmicos: ela costuma ser escrita apenas quando concluído todo o restante do texto, o que se mostra necessário, pensando que, na sua composição, é preciso que o autor resuma o que o leitor vai encontrar durante a leitura.

Conforme afirmado por Coscarelli (2006, p. 6), “não há caminhos proibidos no texto impresso dos quais devemos nos libertar e não há liberdade absoluta nos hipertextos”. O jogo de restrições e possibilidades que permeia a navegação nos dois não advém exclusivamente de suas características técnicas, como se elas sozinhas e em qualquer contexto definissem que o hipertexto digital é livre em seus caminhos de leitura e o hipertexto não digital apresenta um único caminho de leitura. Em vez disso, o que temos, são recorrências mas também diferenças nas ações de navegação dos diversos hipertextos que dependem do gênero de que participam e dos suportes em que estão alocados.

Na leitura acadêmica, é muito comum e, muitas vezes, até necessário, que haja saltos entre as partes do texto, seja porque a informação que se procura sabidamente está em determinada seção, seja porque se quer ter uma visão geral do texto, o que costuma ser ofertado pelas seções de introdução e conclusão. Essa navegação que dá saltos entre partes do texto é permitida pelo suporte textual, seja impresso ou digital, mas também pelo objetivo de leitura e pela compreensão da estrutura do gênero do qual participa o texto que está sendo lido, que, funcionando como um “horizonte de expectativa” para o leitor, lhe permite decidir por quais caminhos sua navegação vai ser melhor sucedida. Acreditamos que o mesmo acontece com qualquer gênero digital.

A lógica da não linearidade na produção que visa construir uma linearidade na leitura,

como acontece com os textos acadêmicos, parece não ser exclusiva do meio impresso ou de textos que usam fundamentalmente linguagem verbal. Concordamos com Coscarelli (2006, p. 2), quando afirma que “a forma desempenha papel importante na atividade de leitura, como elemento que ajuda a orientar ou encaminhar o trabalho do leitor” e por isso acreditamos que o *design* de textos e suportes digitais, mesmo os que são construídos de maneira não linear, arranjando blocos de informação, buscam guiar o público-alvo por meio de uma lógica, o que pode levá-lo a seguir caminhos parecidos quando tem objetivos parecidos.

No nosso entendimento, a lógica linear também é visível nos hipertextos digitais. Um caminho construído de maneira a guiar o leitor o ampara, dá condições de ele saber o que vai achar em determinado *link* por comparação a situações de leitura digital semelhantes. Nos parece importante que assim seja, porque se, de fato, a lógica hipertextual fosse tão não linear, tanto na produção quanto na leitura de textos, teríamos produtores perdidos por tentarem prever as múltiplas possibilidades de leituras reais, sem parâmetro de quais objetivos de um público-alvo são atingidos por determinado caminho hipertextual, o que poderia fazer com que cada *site* ou aplicativo fosse tão diferente um do outro, sujeito apenas às individualidades do produtor, que acarretaria leitores-navegadores perdidos, que não poderiam prever as funções dos diversos elementos que compõem um *software* ou um *site* nem mesmo pela posição que ocupam no suporte. Em vez disso, o que temos é a presença de uma lógica linear agindo junto com uma lógica hipertextual, o que é indiciado, por exemplo, pela presença de menus de navegação sempre no início da tela ou à sua esquerda e pelo fato de menus ou abas que levam à página inicial dos *sites* ou *softwares* costumeiramente aparecerem na primeira posição, da esquerda para a direita.

A partir das discussões teóricas sobre hipertexto digital e da percepção sobre o seu funcionamento em práticas reais, nos é evidente que características que foram atribuídas exclusivamente a ele em detrimento dos hipertextos não digitais são, na verdade, inerentes aos dois. Entretanto, há sim diferenças, relacionadas a características técnicas, que podem diferenciar a experiência do leitor com os dois tipos de hipertexto, como a facilitação das ações de linkar documentos, vídeos, sons, imagens, buscar mais rapidamente em um mesmo documento (utilizando o atalho de teclado Ctrl+F, por exemplo) e de alternar entre diversos materiais textuais com mais conforto, sem precisar dispor de um grande espaço físico. Dessas semelhanças e diferenças e seu papel na leitura de textos, em especial acadêmicos, é que trataremos a seguir.

4.3 Leitura e navegação: pontos de fusão e de distanciamento

Os trabalhos de Coiro (2011), Coiro, Castek e Guzniczak (2011), Castek et al. (2012) e Coiro e Dobler (2007) buscam observar se há novas habilidades e estratégias de compreensão envolvidas na leitura *online*, além do que já era exigido para a leitura de textos *offline*. Para isso, eles utilizam protocolos como o “pensar em voz alta”, para que os sujeitos da pesquisa (estudantes do que se chamaria no Brasil de Ensino Básico) executem tarefas que avaliam sua compreensão em tarefas que demandam habilidades de localizar, avaliar a relevância, sintetizar informações e comunicá-las, usando a internet, em uma tentativa de chegar o mais próximo possível do que esses alunos fazem de fato quando têm que buscar e ler textos informativos na internet para realizar tarefas escolares. Salientamos aqui os resultados de Coiro (2011), que são particularmente importantes para nossa pesquisa por indicarem, através de um modelo de pesquisa de Avaliação da Compreensão de Leitura *Online* (ORCA, na sigla em inglês), em cenários controlados, que o nível de habilidade de leitura *online* pode compensar o nível mais baixo de conhecimento prévio na execução das tarefas de leitura.

Esse resultado de Coiro (2011) difere dos resultados de pesquisas como as de Paiva (2013) e Ribeiro (2012), que têm mostrado que não há uma relação necessária entre as pessoas entenderem um texto de forma mais adequada e ele estar em ambiente digital. Então, a mudança estaria mais ligada à maneira de ler e escrever do que ao processamento cognitivo dessas atividades. Os dois pesquisadores desenvolveram tarefas de leitura *online* a serem executadas pelos sujeitos da pesquisa e utilizaram o protocolo verbal, no entanto, diferentemente do que fez Coiro (2011), as tarefas de leitura *online* eram baseadas em materiais mais específicos — infográficos, no primeiro caso, e jornais impressos e digitais, no segundo caso —, o que parece ter implicado consequências para os resultados dessas duas pesquisas em comparação com os de Coiro (2011).

Um dos principais resultados encontrados por Ribeiro (2008) indica que leitores que já têm contato com a leitura de jornais impressos baseiam sua leitura de jornais digitais em seu conhecimento prévio desse suporte, já os leitores que têm mais contato com jornais digitais apresentam dificuldades na navegação dos impressos, realizando caminhos “segundo um padrão digital” (p. 180), o que mostra a influência de ambientes de leitura previamente conhecidos (sejam digitais ou não) na leitura empreendida em ambientes menos conhecidos. Paiva (2013) encontra resultados na mesma linha de Ribeiro (2008), ao evidenciar a importância da experiência prévia com infográficos no meio impresso para o bom desenvolvimento das tarefas de leitura de infográficos digitais, o que indica que habilidades de leitura específicas

para o meio digital podem não ter um peso tão grande na leitura do gênero.

As conclusões de Paiva (2013) e Ribeiro (2008) revelam, assim, diferenças entre leitura e navegação, em especial quando são comparados ambientes de leitura digitais e não digitais, e confirmam a diferenciação feita por Coscarelli (2016, p. 76):

Navegar seria a parte dos processos de leitura que envolve a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, a fim de encontrar ou coletar informações que ajudarão na realização de uma tarefa. Já ler *stricto sensu* seria envolver-se em ações que levariam a uma compreensão mais profunda das informações encontradas.

Essas diferenças nos trazem a reflexão sobre a atuação dessas duas ações (navegar e ler *stricto sensu*) no processo de busca e leitura de textos acadêmicos quando comparadas a pesquisa na biblioteca física e a pesquisa na internet. Na biblioteca, o aluno anda por entre as prateleiras em busca de livros, acumulando uma pilha deles em suas mãos para só depois sentar-se nas salas de estudo ou mesmo levá-los para casa para lê-los mais profundamente e realizar as tarefas para as quais são necessários.

Quando o aluno está no processo de busca de livros, ele usa estratégias para descobrir rapidamente se aquele livro deve ser levado ou não, a depender de sua relevância para a tarefa, que, passam, primeiramente, por uma filtragem feita no sistema eletrônico da biblioteca para obter localizações mais precisas da estante onde possivelmente há livros que abordem determinado assunto. Depois, na estante alvo, o aluno escolhe, em geral pelo título, os livros que podem ser relevantes. A seguir, pode folheá-los para tomar a decisão sobre selecioná-lo ou não, verificando a contracapa, a orelha, o sumário ou o prefácio ou alguma outra parte que lhe ajude em sua escolha. Se a decisão não tiver sido tomada pelos indícios do suporte, o aluno pode abrir o livro e fazer uma rápida leitura de blocos de texto que podem ajudá-lo na escolha. Depois de escolhidas as fontes que poderá utilizar para sua tarefa, o aluno passa a lê-las, para interpretar e colher informações úteis para sua tarefa.

As ações que tivemos até aqui foram realizadas visando a busca, a seleção e a interpretação de materiais textuais, com pelo menos quatro tipos de ações identificáveis: duas de navegação — no ambiente de busca (filtragem pelo computador da biblioteca, percurso entre as estantes até a checagem dos títulos das obras) e no suporte (caminho por entre as partes do livro); e duas de leitura — durante a coleta de fontes (lendo de maneira a fazer caminhos ou dar saltos entre as seções ou capítulos do texto, a depender das especificidades do gênero do qual o texto participa, para decidir se ele será coletado) e durante a leitura propriamente dita (lendo para analisar, interpretar e coletar informações necessárias para atender aos objetivos de

leitura). No ambiente digital, esses quatro tipos de navegação são realizados de maneira parecida, com a diferença das *affordances* disponíveis nesse ambiente. Sintetizamos as ações requeridas para cada tipo de ação no ambiente digital, visando a busca e compreensão de informações, no quadro a seguir:

Quadro 1 — Tipos de navegação e leitura em ambiente digital e ações que eles demandam para busca e compreensão de informações²²

Navegar no ambiente de busca	Navegar no suporte	Ler para decidir sobre a coleta de fontes	Ler para interpretar e usar informações conforme objetivos de leitura
Escolha das plataformas de busca	Verificação de indícios sobre a utilidade, confiabilidade ou relevância do texto	Leitura de partes do texto para procurar indícios de utilidade ou relevância para a tarefa	Leitura do texto inteiro ou de suas partes para buscar informações relevantes
Escolha de termos de busca e reajustes para filtrar ou refinar resultados	Escolha de <i>links</i> a serem seguidos para mais informações	Leitura de hiperlinks que direcionam para outros textos	Análise e interpretação das informações do texto para compreendê-lo conforme os objetivos de leitura
Utilização de ferramentas de filtragem da plataforma de busca	Utilização de ferramentas relevantes para a tarefa de busca (procurar, salvar, copiar)		Síntese de informações do texto para atender aos objetivos de leitura
Critérios de avaliação da utilidade, confiabilidade ou relevância dos resultados de busca			

É importante ressaltar que a navegação no ambiente de busca e a navegação no suporte estão mais intimamente relacionadas aos recursos tecnológicos disponibilizados pelo meio,

²² Ao longo deste trabalho, quadros, figuras e gráficos que não possuem especificação de autoria foram por nós elaborados.

razão pela qual a transferência de habilidades e estratégias de um meio para o outro (do impresso para o digital, por exemplo) pode ser dificultada. Por isso, se uma pessoa tem familiaridade com o funcionamento e os recursos de um ambiente de busca ou com as características de um suporte, isso não garantirá que ela saberá utilizar adequadamente ambientes de busca ou suportes em outro meio. Já a leitura do gênero/texto tem a tendência a permanecer bastante semelhante, independente do suporte ou do meio.

Se tomamos a leitura de um texto acadêmico, como um artigo, por exemplo, tanto a leitura para coleta quanto a leitura interpretativa terão mais chances de eficiência se o leitor conhecer o gênero, o que acontece, em grande parte, por meio da leitura prévia e consequente compreensão de exemplares do gênero. Conforme Johnson (2014, p. 18), “o gênero, um sistema de categoria muitas vezes esquecido na leitura, restringe as previsões dos leitores e estabelece um caminho para a leitura (Bomer, 1995)”²³. O leitor sabe que na introdução e na conclusão ele tem grandes chances de encontrar resumos dos achados de pesquisa e assim pode atender a determinado objetivo de leitura ao navegar entre essas partes, porque já tem certa experiência de leitura com esse gênero.

O que acontece é que “cada gênero é único e requer certas estratégias de leitura, por isso não é seguro assumir que os alunos que são competentes em um gênero não terão problemas para dominar os outros”²⁴ (JOHNSON, 2014, p. 18), tanto que quanto mais experiente é um leitor em relação a determinado gênero, mais há a possibilidade de ele conseguir navegar entre porções de texto para agilizar o atendimento a seus objetivos de leitura. Assim, se uma pessoa navega bem em artigos científicos de uma determinada área, sabe se localizar em suas partes, sabe predizer que tipo de informação encontrará em uma seção pelo seu título, muito provavelmente ela conseguirá fazer o mesmo esteja o artigo onde estiver.

4.4 Leitura acadêmica em ambientes digitais

Nelson e Hayes (1988) empreenderam uma pesquisa exploratória sobre as estratégias de pesquisa e escrita utilizadas por escritores calouros e escritores acadêmicos mais avançados (veteranos e alunos de pós-graduação) quando tinham que realizar tarefas de produção de textos acadêmicos a partir de pesquisas na biblioteca. Particularmente nos interessam as estratégias de pesquisa, considerando que foi interesse dos autores entender como os sujeitos da pesquisa

²³ No original: “Genre, an often overlooked cueing system in reading, constrains readers’ predictions and lays a path for reading (Bomer, 1995)”.

²⁴ No original: “Each genre is unique and requires certain strategies for reading, so it is not safe to assume that students who are competent in one genre will have no problem mastering others”.

localizam e avaliam fontes e selecionam informações nessas fontes para produzir um texto acadêmico, habilidades que consideramos de extrema importância para a leitura acadêmica.

Os resultados de Nelson e Hayes (1988) indicam que diferenças entre os dois grupos relacionadas a metas e estratégias para realizar as buscas necessárias para executar a tarefa estão associadas às diferentes representações iniciais da tarefa. Um grupo (predominantemente de calouros) estabeleceu uma abordagem “orientada ao conteúdo”. Já o outro grupo (predominantemente de veteranos e pós-graduandos) foi conduzido por uma abordagem “orientada ao problema”. Essas duas abordagens influenciaram o comportamento dos alunos na biblioteca em três aspectos: “planos iniciais para prosseguir com a atribuição”; “técnicas para encontrar fontes e limitar buscas”; “critérios utilizados para aceitar ou rejeitar fontes”. O quadro a seguir, traduzido de Nelson e Hayes (1988), indica as diferenças entre os dois grupos em relação a cada critério:

Quadro 2 — Estratégias para buscar por informação

	BUSCA ORIENTADA AO CONTEÚDO	BUSCA ORIENTADA AO PROBLEMA
PLANOS INICIAIS	Focados em encontrar informação	Focados em encontrar problema/questão
ENCONTRAR FONTES	Uso de palavras-chave na tarefa para orientar a busca	Uso de problemas/questões para guiar a busca
CRITÉRIOS PARA ACEITAR FONTES	Facilidade de acesso	Qualidade; relevância retórica

Fonte: Nelson e Hayes (1998, p. 7)

Em relação ao planejamento inicial da busca, o grupo de iniciantes planejava encontrar conteúdo relevante para a tarefa, mas sem muito custo, o que acabou desembocando em leituras mais superficiais dos textos. Já os experientes planejavam encontrar um ponto de vista, uma linha de pensamento crítico que guiasse sua busca, portanto se dedicavam a leituras mais aprofundadas. Para encontrar as fontes, o primeiro grupo buscava por palavras-chave e, à medida que percebiam a amplitude dos resultados, iam refinando os termos. Já o segundo grupo planejava a busca antes de iniciá-la a partir de questões para tentar prever que fontes seriam

mais adequadas para a tarefa. Além disso, buscavam por fontes mais confiáveis nas bibliografias dos textos. Sobre os critérios para aceitar ou rejeitar uma fonte, o primeiro grupo se baseava na facilidade de extração de informações e tendiam a avaliar a correção de uma informação pelo seu aparecimento em diversas fontes. Já o segundo grupo buscava verificar informações sobre autoria, época de produção e propósitos do texto, avaliando grau de confiabilidade das informações e relevância para seus objetivos específicos.

A instrução da tarefa de Nelson e Hayes (1988) é relativamente aberta, do tipo que demanda escrever sobre um tema determinado, o que acabou exigindo que os sujeitos estabelecessem estratégias de busca a partir de como pretendiam atender à tarefa. Chama a atenção, entretanto, que, apesar da relativa abertura da tarefa, houve a definição clara de dois perfis de leitores-navegadores, que, entendemos, se relacionam a graus diferentes de letramento acadêmico, o que é um indício da provável forte influência desse letramento na percepção de objetivos de leitura e estratégias para executá-los.

Tendo observado, a partir do estudo de Nelson e Hayes (1998), a possibilidade de haver propósitos de leitura acadêmica (e, conseqüentemente, estratégias) diferentes, realizados em um mesmo meio de busca, a depender do grau de letramento acadêmico dos leitores, nos questionamos se um grupo com grau de letramento acadêmico mais próximo percebe diferentes propósitos de leitura em função de meios diferentes, se impressos ou digitais. Chegamos, então, ao estudo de Hillesund (2010), que constatou diferentes ações de leitura acadêmica realizadas por membros experientes da área de ciências humanas e sociais, funcionários de universidades, associadas à tela e ao papel, derivadas das diferenças de propósitos de leitura para os quais são usados um ou outro suporte.

Hillesund (2010) indica que, na tela, o tipo de leitura que ele chama de “descontínua” é frequente na prática acadêmica, tanto como “leitura descontínua fragmentada”, a que dá saltos entre partes de vários textos, quanto como “leitura descontínua sustentada”, marcada pela busca de uma visão mais geral dos textos, por mais movimentos de navegação e saltos entre suas partes, de maneira a avaliar sua relevância para os objetivos da leitura e decidir sobre a necessidade de lê-los de maneira mais imersiva. Essa leitura imersiva, por sua vez, teria lugar, segundo os relatos dos participantes da pesquisa, a partir da impressão dos textos selecionados, o que permitiria maior concentração, possibilidades de anotação e visualização favorável a uma leitura mais profunda em comparação às características dos dispositivos ou programas para leitura em tela.

Dentre as características menos adequadas à leitura acadêmica imersiva no computador, foram mencionadas a retroiluminação cansativa da tela, a grande presença de barras de

ferramentas e ícones, o formato da tela em *widescreen* (que não acompanha, portanto, o formato em retrato que é comum aos artigos acadêmicos) e a presença de elementos que convidam ao clique, dentre outros recursos típicos da organização hipertextual e multimodal no meio digital que, para uma série de objetivos, são facilitadores, mas, considerando as necessidades de uma leitura acadêmica imersiva, são distratores. Somam-se a isso as múltiplas tarefas que devem ser realizadas tendo o computador como ferramenta de trabalho e que também acabam atuando como distratores quando a leitura imersiva disputa espaço com elas ao ser realizada por meio da mesma ferramenta, além da sensação de maior proximidade e domínio do material textual proporcionada pela possibilidade de tocá-lo e folheá-lo.

Sabemos que os achados de pesquisa de Hillesund (2010) não podem ser tomados de maneira generalizada para descrever os comportamentos leitores de todos aqueles envolvidos em tarefas de leitura acadêmica, visto que há especificidades que podem interferir em práticas semelhantes realizadas em contextos diferentes, como preferências individuais, familiaridade com um meio ou outro, hábitos de leitura de cada disciplina acadêmica. Sabemos também que esses achados podem até mesmo nem refletir uma prática atual, visto que, passados os anos, novos programas e recursos para leitura *online* surgiram, de maneira que, para os sujeitos da pesquisa, a leitura aprofundada na tela talvez tenha ficado mais proveitosa e confortável, prescindindo da impressão dos textos. Ainda assim, são resultados que nos fornecem indícios importantes acerca da influência dos objetivos da leitura acadêmica para a escolha de estratégias específicas para executá-la, além de indicar que as diferenças nas *affordances* dos suportes que materializam os textos podem fazer com que eles sirvam a diferentes objetivos dessa leitura.

Em Alexandre (2017), ao analisarmos a organização multimodal de periódicos acadêmicos eletrônicos gerenciados pelo sistema OJS (*Open Journal Systems*), constatamos que as práticas tradicionais acadêmicas em meio impresso influenciavam fortemente a orquestração multimodal das revistas analisadas que continham elementos, como capa e sumário, arranjos de maneira muito semelhante aos periódicos impressos. Além disso, os artigos científicos, em formato PDF contidos nos periódicos eletrônicos seguem uma lógica de apresentação muito parecida com a dos artigos publicados em periódicos impressos, apresentando formato em retrato, com seções que se seguem uma após a outra verticalmente, em texto “corrido”, com poucos hiperlinks (geralmente restritos a fontes bibliográficas) e imagens apenas quando condizem especificamente ao artigo.

Considerando que, hoje em dia, a publicação de artigos acadêmicos é feita principalmente em meio digital, o que torna praticamente inevitável que a leitura acadêmica seja feita, de uma maneira ou de outra, nesse meio, essas e outras semelhanças, que parecem ir

no sentido de fortalecer o valor da padronização, caro à ideologia acadêmica, poderiam ensinar uma transferência de objetivos e estratégias de leitura e navegação, se considerarmos que, assim como a leitura mais aprofundada, a leitura geral para selecionar textos já era necessária antes das ferramentas digitais. Esse objetivo é o que motiva, por exemplo, a busca por livros e revistas nas bibliotecas físicas, a partir de estratégias para selecioná-los rapidamente entre tantas possibilidades e não precisar retornar muitas vezes às prateleiras para buscar mais obras.

Entretanto, conforme afirma Kress (2003, p. 82), “os recursos antigos colonizaram a nova tecnologia, mas, ao mesmo tempo, os recursos oferecidos pela nova tecnologia reestruturaram os recursos”. Vemos isso quando *e-books* tentam se manter tão próximos da experiência com o livro impresso (com formato de página, sequência, possibilidade de fazer marcações, mas, ao tempo, as *affordances* do meio digital permitem que se adicione comentários de grande extensão na borda de página ou até em cima dela sem que isso marque o livro definitivamente (o que não era propiciado pelo impresso, por exemplo).

O que acontece é que as *affordances* de cada suporte interagem com as ideologias e modos de fazer das comunidades de prática, favorecendo certas ações dessa comunidade e desfavorecendo outras, o que significa que uma tecnologia não necessariamente exclui outra e toma seu lugar em uma determinada prática social, e sim, tomando a afirmação de Ribeiro (2012, p. 24), “as tecnologias da cultura escrita vão formando uma rede intrincada de possibilidades, que não são isoladas ou necessariamente concorrentes. A relevância social, os usos ou o posicionamento dessas tecnologias no sistema de mídia é que vão se alterando”. Sendo a cultura acadêmica tão fortemente calcada na prática impressa, os textos acadêmicos que circulam em meio digital continuam seguindo a lógica do impresso, mas a lógica do digital não é apagada e pode influenciar a percepção dos leitores sobre que objetivos de leitura acadêmica são melhor atendidos pelas ferramentas que o meio disponibiliza. Desse ponto de vista, é plausível e até provável que, em outros contextos acadêmicos, as constatações de Hillesund (2010) se mantenham, visto que documentos produzidos em uma lógica do impresso tendem a ser melhor aproveitados em suportes que se adequem a essa lógica e, quando transferidos para meio digital, estão sujeitos a outra lógica, que, se não conflitante, pode ser complementar.

Além da influência dos objetivos da leitura acadêmica, o tipo de leitura que é realizado, se em uma fonte ou em múltiplas fontes, acarreta também comportamentos estratégicos diferentes no processo. Para analisar a avaliação de informações de múltiplas fontes feitas por graduandos ao realizar uma tarefa de busca, Wiley et al (2009) realizaram dois experimentos. Em um, os informantes foram solicitados a utilizar informações buscadas na internet para

explicar o que causou a erupção de um vulcão. No outro experimento, antes da tarefa de busca sobre um tipo de dieta, foi realizada uma atividade instrucional para os estudantes que indicava como avaliar a confiabilidade das fontes de informação. Em seguida, os dois grupos realizaram a mesma tarefa sobre o vulcão e os que tinham participado da atividade instrucional obtiveram melhores resultados na avaliação de informações. A atividade instrucional realizada utilizou o modelo SEEK (WILEY, 2009, p. 1087), nomeado com base nos nomes em inglês dos seus elementos principais e que indica os seguintes aspectos a serem considerados pelos alunos para a avaliação de fontes:

- (a) a fonte [*Source*] da informação,
- (b) a natureza da evidência [*Evidence*] que foi apresentada,
- (c) a adequação da evidência para uma explicação [*Explanation*] dos fenômenos,
- (d) o ajuste das novas informações com o conhecimento (*Knowledge*) prévio.

Esse esquema instrucional e os resultados alcançados depois de sua aplicação sugerem que a leitura de múltiplas fontes só é efetiva quando há compreensão crítica, sistemática e estratégica de cada fonte, de maneira que seja possível integrar informações em um modelo intertextual, de fato (WILEY, 2009; BRATEN; STROMSO, 2011). Por isso, nos dedicaremos, na próxima seção, a entender como a leitura de uma fonte e a leitura de múltiplas fontes se relacionam em ambientes digitais para, em seguida, apresentar a configuração de habilidades de leitura que utilizaremos durante nossas análises.

4.5 A leitura em ambientes digitais: de uma para múltiplas fontes

Os jeitos de lidar com textos, descritos a seguir por Levy (1996), vão ao encontro de como tratamos o processo de leitura em nosso trabalho:

Ao mesmo tempo que o rasgamos pela leitura ou pela escuta, amarrotamos o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem. Os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costuramo-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome [...] mas enquanto o dobramos sobre si mesmo, produzindo assim sua relação consigo próprio, sua vida autônoma, sua aura semântica, relacionamos também o texto a outros textos, a outros discursos, a imagens, afetos, a toda a imensa reserva flutuante de desejos e de signos que nos constitui (p. 36)

A leitura de um texto é assim vista como um processo em que, além de o leitor operar

a construção de significado internamente, age para construir significado na relação com outros textos e contextos. É o que está também explicitado em Coscarelli (2002), que entende a leitura como processo que se realiza por meio de vários subprocessos interligados, ocorrendo ao mesmo tempo no processamento dos textos e demandando habilidades específicas dos leitores: processamento lexical, processamento sintático, construção da coerência local, construção da coerência semântica, construção da coerência externa ou processamento integrativo. Os dois primeiros tipos de processamento se referem à forma linguística e os demais ao significado, o qual nos interessa particularmente nesta pesquisa e por isso o detalharemos no quadro a seguir:

Quadro 3 — Processamento do significado na leitura

Fatores que podem afetar a construção da coerência local:	O conhecimento que o leitor tem do assunto que está sendo tratado
	A manutenção do tópico
	A canonicidade semântica e adequação do significado à situação
	A presença de metáfora ou de sentido figurado não muito comuns
	A ambigüidade semântica
	A coesão
	A não-contradição
Fatores que podem afetar a construção da coerência temática	A familiaridade do leitor com o gênero textual
	A organização do texto
	A capacidade do leitor de identificar as idéias mais importantes do texto de acordo com o seu objetivo para aquela leitura
Fatores que podem afetar a construção da coerência externa ou processamento integrativo	A familiaridade do leitor com o gênero textual
	A organização do texto
	A capacidade do leitor de identificar as idéias mais importantes do texto de acordo com o seu objetivo para aquela leitura
	a capacidade do leitor de fazer julgamentos, generalizações e analogias, entre outros processos cognitivos aspectos relacionados com a memória do leitor

Fonte: Construído a partir de Coscarelli (2002).

Esses três subprocessos são cruciais para a construção de sentido de leitura nos mais diversos textos, pois permitem não só a compreensão dos significados relacionados às expressões linguísticas mas também aqueles relacionados à compreensão global do texto e à

sua relação com os conhecimentos prévios. Essa configuração vai ao encontro da afirmação de Coscarelli e Novais (2010, p. 41), para quem é necessário que pensemos a leitura “como um processo do qual emergem significados que não são fruto do processamento das partes isoladamente e não estão explicitamente marcados nos elementos que compõem o texto”. Esse processo de leitura do texto é também fundamental para a leitura de múltiplas fontes, como demonstrado por Wiley et al (2009), ao afirmar que a avaliação crítica de um texto ajuda na sua integração também crítica com outros textos, algo que é fundamental nas práticas acadêmicas, considerando, por exemplo, todas as tarefas de produzir resenhas, artigos de opinião e artigos científicos, gêneros que demandam fortemente a leitura de múltiplas fontes para construir argumentação.

Considerando os diversos estudos que embasaram nossa pesquisa, construímos o quadro a seguir, que mostra suas diferentes categorizações de habilidades mobilizadas para leitura de múltiplas fontes. Nesse quadro também, a primeira coluna contém as nossas opções de categorização de habilidades para esta pesquisa, mostradas em comparação com as demais categorizações dos outros autores pesquisados:

Quadro 4 — Habilidades mobilizadas na leitura de múltiplas fontes *online*

Tipo de ação de leitura	Nossa proposta para leitura acadêmica em ambientes digitais	Leu et al (2012)	Coscarelli e Coiro (2014)	Castek et al. (2012)	Coiro (2011)	Dias e Novais (2009)
NAVEGAÇÃO	Navegar para buscar textos relevantes para a tarefa	Ler para localizar		Planejar e buscar informação	Localizar	Buscar e organizar informações em ambiente digital
LEITURA <i>STRICTO SENSU</i>	Ler para avaliar a confiabilidade e a relevância das fontes para a tarefa	Ler para avaliar	Encontrar e avaliar informação	Determinar fontes relevantes e confiáveis	Avaliar	Ler hipertexto digital

Tipo de ação de leitura	Nossa proposta para leitura acadêmica em ambientes digitais	Leu et al (2012)	Coscarelli e Coiro (2014)	Castek et al. (2012)	Coiro (2011)	Dias e Novais (2009)
LEITURA STRICTO SENSU	Ler para integrar informações de múltiplas fontes conforme objetivos de leitura	Ler para sintetizar	Sintetizar e integrar informação	Sintetizar através de múltiplas fontes	Sintetizar	
			Raciocinar	Negociar significado		
		Ler e escrever para comunicar			Comunicar	Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais

As propostas de Leu et al (2012), Castek et al (2012) e Coiro (2011) são informadas pelo modelo ORCA, que mencionamos anteriormente, então possuem uma sistematização parecida, a não ser pela habilidade de “negociar significado”, apresentada em Castek et al (2012). Já a proposta de Coscarelli e Coiro (2014) foca mais na leitura, tanto a que se faz no texto, em “encontrar e avaliar informação”, que vai ao encontro da categorização de subprocessos de leitura descritos em Coscarelli (2002), que mencionamos anteriormente, quanto a que se faz em múltiplas fontes, em “sintetizar e integrar informação”. Já a proposta de Dias e Novais (2009) engloba todas as ações de leitura em “ler hipertexto digital”.

Com base nessas propostas, formulamos a que conduzirá nossas análises: relacionada às ações de navegação, “buscar textos relevantes para a tarefa”; para dar conta das ações de leitura, “ler para avaliar a confiabilidade e a relevância das fontes para a tarefa” e “ler para integrar informações de múltiplas fontes conforme objetivos de leitura”. Nossa proposta está assim configurada de maneira que possa funcionar como ponto de partida para analisar as estratégias mobilizadas a partir dessas habilidades em relação a outras tarefas de leitura

realizadas na prática acadêmica que demandem busca e integração de múltiplas fontes e que atendam a objetivos que não sejam necessariamente a produção de um artigo de opinião, embora saibamos que o fato de as ações de leitura serem sempre situadas em práticas de letramento podem demandar especificidades em relação a essa configuração.

Até aqui evidenciamos nossa concepção de leitura e indicamos que esse processo acontece tanto em um texto quanto a partir de múltiplas fontes. Além disso, evidenciamos que ler criticamente um texto ajuda a formar modelos intertextuais para leitura de múltiplas fontes (WILEY et al, 2009). Na leitura de múltiplas fontes, é requerida uma série de habilidades de integração de informações, as quais, em parte, se referem à leitura (para ler e avaliar cada texto e para integrar os textos), mas, em parte, se referem também à navegação (para procurar os textos). A navegação é mais relacionada às *affordances* do ambiente de leitura, já a leitura *stricto sensu* mobiliza habilidades que tendem a ser necessárias para as operações de leitura em qualquer ambiente. Ainda assim, a leitura é influenciada pelo gênero do qual participa o texto que deverá ser escrito, por exemplo (no nosso caso, um gênero argumentativo, o artigo de opinião), e também pela sua instanciação em práticas de letramento a que servem, com o letramento acadêmico. Chegando ao final deste percurso teórico, definimos um modelo de habilidades relacionadas à leitura acadêmica de múltiplas fontes na internet. Diante do que abordamos neste capítulo, nos dedicaremos agora a descrever nossos procedimentos metodológicos e, em seguida, a analisar, a partir desse referencial teórico, os percursos de leitura acadêmica em ambientes digitais, considerando as habilidades e estratégias envolvidas nas ações de leitura e navegação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando nosso objetivo geral de analisar, à luz dos conceitos de letramento digital e de letramento acadêmico, habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí quando têm que realizar percursos de leitura e navegação *online* para realizar tarefas acadêmicas, tratamos, nesta pesquisa, da leitura *online* para realização de tarefas acadêmicas como estreitamente vinculada às características institucionais da esfera acadêmica e características mais específicas do contexto cultural e situacional a que se relaciona essa esfera. Para isso, executamos, a partir de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, os procedimentos de coleta e análise de dados, da maneira como estão descritos neste capítulo.

5.1 Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa 20 alunos do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal do Piauí, em setembro de 2016, divididos em dois grupos, conforme o período do curso em que se encontravam à época da coleta de dados: 10 do 6º período e 10 do 9º período. Esse recorte fez-se necessário para que a relação entre letramento acadêmico e letramento digital na prática de leitura e navegação *online* desses sujeitos fosse melhor percebida, considerando que, diferentemente dos alunos do 1º período, esperava-se que os dos períodos subsequentes já estivessem mais envolvidos com o ambiente acadêmico e já tivessem desenvolvido certa familiaridade com as características desse ambiente.

Embora a divisão dos dois grupos tenha se mostrado bastante produtiva, ressaltamos, entretanto, que ela não fazia parte de nosso planejamento inicial, já que pretendíamos trabalhar com todos os alunos de uma única disciplina do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Piauí que estivesse sendo ofertada no semestre de coleta dos dados e que fizesse parte da grade curricular do curso a partir do 2º bloco, assumindo que todos os informantes provavelmente estariam no mesmo período. Não objetivávamos, portanto, comparar os dados a serem coletados conforme o ponto do curso em que os alunos se encontravam.

Esse plano inicial precisou sofrer alterações quando, ao nos dirigirmos à turma (de 6º período) que havíamos escolhido para convidar a participar da pesquisa, apenas dez alunos (de mais de trinta) aceitaram. A baixa adesão dos possíveis informantes nos fez repensar nosso recorte e a nossa futura condução das análises, permitindo que nos perguntássemos se alunos do 6º período, que já estão em mais da metade do curso, faziam pesquisas acadêmicas *online*

de maneira muito diversa de alunos do 9º período, os quais estão finalizando o curso mas têm apenas três semestres de diferença para o outro grupo.

Os alunos do 6º período cursavam disciplinas nos turnos manhã e tarde, enquanto os do 9º período cursavam disciplinas principalmente à noite. Considerando o que conhecemos da realidade desse contexto, sabemos que muitos alunos do curso noturno trabalham durante o dia, o que pode dificultar sua participação em grupos de pesquisa e eventos acadêmicos, por exemplo. Além disso, esses alunos cursam um período a mais que os alunos do integral, para que seja possível fechar a carga horária total mesmo com menos horas semanais disponíveis para disciplinas que os alunos do curso integral.

Em relação à faixa etária, no grupo do 6º período (P6), 5 informantes tinham 20 anos, 4 tinham 21 anos e apenas um tinha 22 anos. Já no grupo do 9º período (P9), 3 tinham 22 anos, 1 tinha 23 anos, 2 tinham 24 anos, 1 tinha 28 anos, 1 tinha 32 anos, 1 tinha 36 anos e 1 tinha 37 anos. Embora nossa pesquisa não objetive fazer comparações por idade, esse é um dado que achávamos que poderia ganhar importância no desenvolvimento das análises, à medida que pudesse fazer vislumbrar uma relação entre a idade do participante e sua destreza na utilização de ferramentas digitais, por exemplo, como pode supor o senso comum. Entretanto, isso não aconteceu.

Para garantir que a identidade dos sujeitos participantes fosse mantida em sigilo, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) assinado por eles e autorizado pelos Comitês de Ética²⁵ da UFMG e da UFPI, foram atribuídos códigos compostos da identificação do grupo a que cada um pertence, se P6 ou P9, e da identificação numérica individual de cada sujeito, iniciada por S e seguida de um número de 1 a 10.

5.2 Lugar de coleta dos dados

A pesquisa foi realizada no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, e utilizou dois ambientes disponíveis nesse centro: salas de aula onde foram ministradas disciplinas que eram cursadas pelos participantes da pesquisa e a sala do Núcleo de Pesquisa Cataphora, onde os alunos realizaram as tarefas de leitura, navegação e produção de texto. A princípio, pretendíamos utilizar o laboratório de informática do CCHL, entretanto, isso não foi possível e

²⁵ O projeto de pesquisa que deu origem a essa tese foi registrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE 56669516.2.0000.5149 e teve como título “Os caminhos de navegação e de leitura *online* percorridos por graduandos em letras para realizar tarefas acadêmicas”.

solicitamos, então, notebooks de integrantes do Núcleo Cataphora. Todos os computadores utilizados rodavam o sistema operacional Windows e foram dispostos lado a lado.

Em cada computador foi instalado o *software* Camtasia, que permitiu gravar os movimentos realizados na tela do computador, o rosto dos participantes, assim como os sons do ambiente. Em geral, o Camtasia gerou imagens de boa qualidade, mas, nas gravações de áudio, a depender do participante, o som ficou mais baixo do que o desejável ou, em alguns trechos, incompreensível, já que, sendo realizado o protocolo verbal, alguns participantes falavam mais baixo e todos os participantes falavam ao mesmo tempo. Houve também a situação de não ser gravada a fala de alguns participantes (P6S4, P9S6, P9S10 e, parcialmente, P9S9). Além disso, em dois computadores, o Camtasia não funcionou a contento, exigindo que buscássemos alternativas: em um deles, precisamos coletar os dados por meio de um programa alternativo, o CamStudio, que permite gravar a tela e o áudio, mas não o rosto do participante. Por isso, tivemos que utilizar também uma câmera externa.

5.3 Procedimentos de Coleta dos Dados

Nossa coleta de dados foi feita em três momentos. Em uma das aulas disponibilizadas pelos professores das disciplinas, apresentamos a pesquisa e convidamos os alunos a participar, entregando a eles os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, para que, caso se sentissem à vontade para participar da pesquisa, assinassem e nos devolvessem.

5.3.1 Primeira etapa

Depois da assinatura dos termos, realizamos o primeiro passo: aplicação de questionário aberto, *online*, aos participantes da pesquisa, construído utilizando a ferramenta de formulários do Google, cujo *link* foi enviado por *e-mail* a cada aluno da turma. Todos os informantes que aceitaram participar da pesquisa responderam o questionário. Nele solicitamos que os participantes informassem nome, idade e período em que estavam no curso. Esse questionário contou com 12 perguntas subjetivas que objetivavam saber sobre o contato anterior dos sujeitos com textos acadêmicos, sobre sua prática de leitura e escrita desses textos e sobre sua habilidade com ferramentas disponíveis na internet para a realização de objetivos acadêmicos. As perguntas que fizemos no questionário foram as seguintes:

1. Já participou de programa de iniciação científica ou grupo de pesquisa?

2. Para você, quais são as principais características de um texto acadêmico?
3. O que você acha que um graduando deve ter para ser bem-sucedido na universidade?
4. O que você percebe de diferente entre os textos que lia e escrevia no ensino médio e os que lê e escreve na universidade?
5. Que textos você costuma ler na universidade?
6. Que textos você costuma escrever na universidade?
7. Você usa a internet para realizar atividades relacionadas a seu curso?
 - a. No caso de ter respondido sim para a pergunta anterior, quais são essas atividades?
 - b. No caso de ter respondido “não”, indique os motivos para essa não utilização.
8. Você se considera alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet? Explique.
9. Que instruções você daria para um calouro do seu curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?
10. O que você NÃO indicaria para um calouro do seu curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?
11. E se esse calouro não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa, que instruções você daria a ele?
12. Você acha que é melhor fazer pesquisa na biblioteca ou na internet? Por quê?

A partir das respostas a essas perguntas, acreditamos ter sido possível estabelecer parâmetros que nos ajudaram a vislumbrar a origem de possíveis maneiras de ler *online* que se revelaram no passo seguinte, permitindo, inclusive, que pudéssemos inferir as motivações para os caminhos percorridos na execução das tarefas de leitura e navegação.

5.3.2 Segunda etapa

O segundo passo consistiu em solicitar uma tarefa de cunho acadêmico aos alunos, baseada em conhecimentos que eles deveriam ter em relação ao período em que se encontravam na universidade, para que eles utilizassem a internet para executá-la. A tarefa (Apêndice B) pediu que cada aluno produzisse um artigo de opinião sobre o tema “Preconceito Linguístico”, que contivesse “informações embasadas em pesquisas acadêmicas realizadas na área e pontos de vista convergentes e divergentes de estudiosos do tema”. O assunto em questão foi escolhido por ser já estudado e debatido desde os primeiros períodos nos cursos de Letras e apresentar controvérsias quando se compara o que é discutido sobre ele no âmbito acadêmico e no âmbito

do senso comum. Além disso, ainda que saibamos que, na área de Letras, seja possível dizer que a existência do preconceito linguístico e a necessidade de combatê-lo é um ponto pacífico, compreendemos também que, como é comum na academia, o modo como esse tema é tratado ou estudado pode ser objeto de divergências entre os estudiosos. Assim, ao construir o comando da tarefa, entendíamos que, embora o tema fosse provavelmente familiar aos informantes, o que talvez os levasse a utilizar estratégias de busca e leitura já utilizadas outras vezes para pesquisar sobre ele, havia a demanda da busca por pontos de vista convergentes e divergentes, o que, esperávamos, os levaria a construir estratégias que talvez não compusessem previamente seu repertório para lidar especificamente com esse tema, justamente porque ele não costuma ser abordado em suas divergências acadêmicas.

Mesmo que o nosso foco de pesquisa não seja a produção de texto, a escolha por uma tarefa desse tipo, a partir de um gênero jornalístico e não acadêmico, justifica-se pela nossa intenção de induzir os sujeitos a buscarem e julgarem textos e informações disponíveis na internet segundo um projeto de dizer argumentativo, levando em conta informações de diversas fontes. Embora haja gêneros acadêmicos que demandem operações desse tipo também

Considerando o tempo comumente disponível para cada aula do curso de Letras-Português da UFPI, duas horas, dimensionamos a realização da atividade para duas aulas, conforme divisão a seguir:

5.3.2.1 Tarefa de navegação e leitura

No primeiro dia, os alunos fizeram o trabalho de busca e leitura para a construção do texto. Todos que responderam o questionário da primeira etapa compareceram ao primeiro dia da segunda etapa. Cada um dos dois grupos (P6 e P9) foi dividido, de maneira que cinco alunos por vez realizaram a tarefa, no tempo de 40 minutos. Enquanto isso, os outros cinco alunos permaneciam tendo aula com o professor da disciplina. Essa divisão foi importante para diminuir o número de vozes falando ao mesmo tempo e propiciar uma melhor transcrição de dados e para não cansar em demasia os participantes, que, além de realizar uma tarefa, deveriam permanecer falando o tempo todo.

Nessa tarefa foi observado como os alunos empregam as plataformas de busca para iniciar o processo de busca pelas respostas, como avaliam quais *links* são relevantes para a tarefa e que estratégias utilizam para uma busca mais precisa. Foi avaliado também como eles se movimentam dentro de *sites* específicos e as estratégias de navegação e leitura que utilizaram para encontrar, inferir e selecionar as informações pertinentes para o texto que iriam construir.

Durante esse período de leitura e navegação, a tela de cada computador foi gravada, utilizando o *software* de captura de tela, o que nos permitiu analisar os percursos de navegação realizados pelos participantes da pesquisa. Além disso, durante essa atividade, utilizamos o protocolo *Think Aloud*, que consiste em orientar os participantes da pesquisa a “pensarem em voz alta” enquanto realizam uma tarefa (SOMEREN; BARNARD; SANDBERG, 1994). No caso específico da nossa pesquisa, os participantes foram orientados a verbalizar tudo que viesse às suas mentes no momento da realização das tarefas de navegação e leitura. Esse protocolo nos permitiu acompanhar com mais detalhes as motivações para as tomadas de decisão, principalmente quanto aos percursos e estratégias de leitura, quando as tarefas ainda estavam ocorrendo.

Para a coleta dos dados que emergiram da aplicação do protocolo verbal de “pensar em voz alta”, seguimos os procedimentos apontados por Someren, Barnard e Sandberg (1994), com adaptações. Assim, após planejarmos a configuração da tarefa, de maneira a deixar os participantes da pesquisa o mais confortáveis possível, demos as instruções para a execução da tarefa e para a verbalização do pensamento. Em seguida, foi realizado um treino de poucos minutos para que os participantes praticassem essa verbalização: eles foram instruídos a pesquisar sobre a existência de um lago rosa e falar o que estavam pensando enquanto faziam isso. Depois de iniciada a tarefa, procuramos não interferir na atividade dos participantes, a não ser nos casos em que foi necessário pedir que continuassem falando ou quando solicitado por eles. Toda a verbalização produzida foi gravada também utilizando os recursos dos *softwares* anteriormente mencionados e foi, em seguida, transcrita.

Os autores indicam, ainda, que haja uma revisão do protocolo junto ao participante da pesquisa, para que sejam fornecidas informações adicionais que ajudem na interpretação dos dados. No entanto, acreditamos que os questionamentos que constam na primeira e na terceira etapa da coleta de dados, realizados antes e após a tarefa, nos ajudaram a dirimir possíveis dúvidas surgidas nas análises dos dados da segunda etapa.

5.3.2.2 Tarefa de produção textual

No segundo dia, os participantes se dedicaram à produção do artigo, no tempo máximo de duas horas. A essa tarefa, compareceram seis dos dez participantes do grupo P6 e oito dos dez participantes do grupo P9. As duas atividades foram feitas na sala anteriormente mencionada e os alunos foram incentivados a deixar todo o material de pesquisa e as anotações que coletaram no primeiro dia salvas no computador para utilização no dia da produção, a qual

também foi feita utilizando o computador.

Durante essa tarefa, as ações realizadas pelos alunos na tela dos computadores também foram gravadas utilizando o Camtasia, para que fosse possível verificar quais dos textos coletados os sujeitos optavam por ler mais profundamente para construir o texto e quais partes desses textos eram lidas. Embora o *software* também estivesse gravando o som ambiente, não pedimos que os participantes pensassem em voz alta durante essa tarefa por acreditarmos que isso demandaria deles um esforço cognitivo que talvez atrapalhasse sua concentração na produção do texto.

5.3.3 Terceira etapa

Após a finalização das duas fases da tarefa, foi aplicado um outro questionário aberto *online*, com questões subjetivas a serem respondidas pelos participantes da pesquisa, em que foram abordados aspectos da realização da tarefa de leitura e navegação que ajudassem na interpretação dos dados coletados na segunda etapa:

1. Você teve dificuldades para fazer a atividade? Explique.
2. O que você levou em conta para escolher na internet as informações e textos que ia utilizar para produzir o artigo?
3. Quando estava produzindo o texto, você sentiu falta de mais material de pesquisa? Explique.

Todos os seis participantes do grupo P6 que realizaram a tarefa de produção textual responderam o questionário pós-tarefa. Já dos oito participantes do grupo P9 que executaram a tarefa de produção textual, um não respondeu o questionário.

5.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Nossos procedimentos de análise de dados visaram atender a nossos objetivos específicos e, conseqüentemente, nossas hipóteses, da maneira como é mostrada no quadro a seguir:

Quadro 5 — Relação entre objetivos específicos, hipóteses e procedimentos de análise

Objetivo Específico	Hipótese	Procedimentos de análise
<ul style="list-style-type: none"> Analisar o caminho percorrido na internet pelos participantes da pesquisa para buscar e selecionar informações relevantes academicamente. 	A diferença no repertório de estratégias de letramento digital dos alunos fará com que eles percorram caminhos diferentes para chegar às informações solicitadas, decorrentes do domínio do aparato tecnológico que mobilizam.	Análise, a partir de fluxogramas de buscas feitas e sites acessados, dos percursos de navegação realizados durante a tarefa de navegação e leitura, objetivando entender os possíveis motivos de terem realizado esses percursos.
<ul style="list-style-type: none"> Descrever as estratégias de leitura <i>online</i> utilizadas pelos participantes da pesquisa para realizar as tarefas acadêmicas. 	Graduandos que demonstram ter menos conhecimentos mais específicos sobre textos acadêmicos tenderão a realizar um caminho mais baseado em práticas de pesquisa mais gerais nas tarefas de leitura acadêmica, independentemente de como procedam em seu caminho <i>online</i> . ²⁶	Análise de como, durante as tarefas de navegação e leitura e de escrita, se movimentam dentro do texto e quais estratégias de leitura estão utilizando, que partes do texto leem e como avaliam as fontes.
<ul style="list-style-type: none"> Analisar os motivos das escolhas estratégicas realizadas pelos alunos na execução das tarefas de leitura <i>online</i> para fins acadêmicos. 		Análise de informações do questionário pré-tarefa e do questionário pós-tarefa.
<ul style="list-style-type: none"> Verificar influências das habilidades de letramento digital dos participantes da pesquisa na execução das tarefas de leitura acadêmica. 	As habilidades relacionadas ao letramento digital dos graduandos pesquisados, embora possa ajudá-los ou atrapalhá-los em relação a como proceder buscas, navegar em sites na internet e utilizar ferramentas específicas, não influencia de maneiras importantes no reconhecimento de fontes confiáveis e informações relevantes academicamente.	Análise de informações do questionário pré-tarefa Análise de como, durante a tarefa de navegação e leitura, realizam as buscas, de que ferramentas utilizam e como é essa utilização.

A partir desse planejamento, seguimos dois caminhos de análise. Primeiramente, categorizamos os dados resultantes das respostas ao questionário pré-tarefa e construímos gráficos que permitissem observar comparativamente recorrências e especificidades nas

²⁶ Em nosso planejamento inicial, a segunda hipótese consistia em “Graduandos que não tiveram contato com textos acadêmicos no ensino médio tenderão a ter mais dificuldades nas tarefas de leitura acadêmica, independentemente de como procedam em seu caminho *online*”. Entretanto, a partir dos dados que coletamos, percebemos que ela precisaria ser reformulada, por não termos dados que permitissem confirmá-la ou refutá-la satisfatoriamente da maneira como estava redigida.

percepções dos dois grupos analisados. Para isso, estabelecemos duas categorias de análise: **percepções sobre as práticas de letramento acadêmico de graduandos** e **percepções sobre a relação entre práticas de letramento acadêmico e internet**. Os dados foram sistematizados de maneira a gerar representações gráficas, que nos servem como uma tentativa de facilitar a visualização das informações, principalmente de maneira comparativa, embora saibamos que essa pode ser uma visualização distorcida desses dados, se não atentarmos, por exemplo, para o fato de que são baseados em respostas a questões abertas, portanto as categorizações foram geradas a partir de nossa percepção de pesquisa. Além disso, muitas das categorizações indicadas foram mencionadas por um mesmo informante, o que faz com que haja, muitas vezes, várias categorias de ocorrência única, casos em que há uma aparente pulverização de respostas. No decorrer das análises, quando for relevante, esses aspectos serão ressaltados.

Em seguida, analisamos os dados obtidos na segunda etapa, com o auxílio das informações obtidas na primeira e na terceira etapas, que forneceram material interpretativo para a análise. A partir desse procedimento, estabelecemos as seguintes categorias de análise, com base no quadro apresentado na seção 4.5: **estratégias utilizadas na mobilização da habilidade de navegar para buscar textos relevantes para a tarefa; estratégias utilizadas na mobilização da habilidade de ler para avaliar a confiabilidade e a relevância das fontes para a tarefa; estratégias utilizadas na mobilização da habilidade de ler para integrar informações de múltiplas fontes conforme objetivos de leitura**.

Aa relações entre as três etapas da coleta de dados estão indicadas detalhadamente nos quadros a seguir, que apresentam as funções de cada uma das perguntas que foram realizadas nos questionários para a análise dos dados das tarefas solicitadas na segunda etapa:

Quadro 6 — Relação analítica entre os dados que serão obtidos na primeira e na segunda etapas da pesquisa

Pergunta realizada na primeira etapa da coleta de dados	Função da pergunta na análise dos dados que emergiram da segunda etapa
1. Para você, quais são as principais características de um texto acadêmico?	Verificar possíveis influências da percepção dessas características nas estratégias de seleção utilizadas na realização da tarefa de leitura e navegação.
2. O que você acha que um graduando deve ter para ser bem-sucedido na universidade?	Verificar indícios da percepção de pertencimento a um nicho social no caminho que o sujeito vai seguir na tarefa de leitura e navegação.

3. O que você percebe de diferente entre os textos que lia e escrevia no ensino médio e os que lê e escreve na universidade?	Verificar se os sujeitos percebem mudanças nas suas práticas de leitura e escrita e se isso influencia as suas escolhas de leitura na tarefa.
4. Que textos você costuma ler na universidade?	Verificar possíveis influências de leituras realizadas no âmbito acadêmico na escolha das leituras durante a tarefa.
5. Que textos você costuma escrever na universidade?	Verificar as práticas de escrita acadêmica para fazer possíveis relações entre as seleções textuais que serão feitas em função da tarefa de escrita solicitada.
6. Você usa a internet para realizar atividades relacionadas a seu curso? a. No caso de ter respondido sim para a pergunta anterior, quais são essas atividades? b. No caso de ter respondido “não”, indique os motivos para essa não utilização.	Verificar as práticas rotineiras com internet utilizadas pelos sujeitos e sua possível influência nas ações realizadas na tarefa.
7. Você se considera alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet? Explique.	Verificar a percepção do sujeito sobre suas próprias estratégias de navegação para posterior comparação com os dados extraídos da tarefa.
8. Que instruções você daria para um calouro do seu curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?	Verificar os caminhos de navegação e leitura que os sujeitos julgam adequados para realizar tarefas acadêmicas de maneira adequada para posterior comparação com os caminhos que emergirem da tarefa.
9. O que você NÃO indicaria que um calouro do seu curso fizesse se ele quiser fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?	Verificar a percepção dos sujeitos sobre que ações de navegação e leitura são inadequadas para a realização de pesquisas acadêmicas utilizando a internet para posterior comparação com as ações realizadas na tarefa
10. E se esse calouro não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa, que instruções você daria a ele para que conseguisse utilizar minimamente esses recursos de maneira adequada?	Verificar a percepção dos sujeitos sobre que ações de navegação consideram importantes para a realização de pesquisas acadêmicas para comparar com as ações realizadas na execução da tarefa.
11. Você acha que é melhor fazer pesquisa na biblioteca ou na internet? Por quê?	Verificar possíveis percepções diferenciadas sobre as práticas de navegação e leitura no impresso e no digital, considerando, especificamente, o meio acadêmico para ajudar na análise das estratégias mobilizadas pelos sujeitos para a realização da tarefa.

Quadro 7 — Relação analítica entre os dados obtidos na segunda e na terceira etapas da pesquisa

Pergunta realizada na terceira etapa da coleta de dados	Função da pergunta na análise dos dados que emergirem da segunda etapa
1. Você teve dificuldades para fazer a atividade? Explique.	Entender possíveis pontos que os informantes perceberam como problemáticos na execução da tarefa e analisar se esses problemas percebidos foram relacionados à leitura ou à navegação
2. Quando estava produzindo o texto, você sentiu falta de mais material de pesquisa? Explique.	Verificar a percepção do aluno sobre alguma decisão que tenha tomado no percurso <i>online</i> realizado para buscar informações para a construção do texto que tenha afetado seu projeto de dizer.
3. O que você levou em conta para escolher na internet as informações e textos que ia utilizar para produzir o artigo?	Verificar as estratégias que o aluno conscientemente utilizou para realizar as tarefas de leitura e navegação.

Os dados obtidos na segunda etapa foram tratados de maneira a relacionar os caminhos de navegação e leitura evidenciados pelo programa de captura de tela e pelas transcrições das falas dos sujeitos obtidas através do protocolo verbal de “pensar em voz alta”. Os dados da tela foram analisados com o auxílio de um programa de confecção de fluxogramas, para que fosse possível verificar quais percursos de busca os participantes da pesquisa realizaram e os possíveis motivos de terem-no realizado. Os dados de voz foram transcritos em uma planilha do Excel e posteriormente cruzados com os dados de tela, para que pudéssemos estabelecer classificações dos processos cognitivos realizados pelos informantes a partir das ações executadas na tela e dos comentários feitos por eles.

Acreditamos que, conforme descrevemos neste capítulo, ao relacionarmos as três etapas da coleta de dados às categorias de análise que estabelecemos, conseguiremos atingir o objetivo de pesquisa proposto, de descrever e analisar, à luz dos conceitos de letramento digital e de letramento acadêmico, as habilidades mobilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí quando têm que realizar percursos de leitura e navegação *online* para realizar tarefas acadêmicas. Para isso, nos dedicaremos, nos próximos capítulos, às análises dos dados coletados.

6 ANÁLISE GERAL DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO PRÉ-TAREFA

As respostas dadas às perguntas realizadas na primeira etapa de nossa pesquisa nos forneceram dados importantes para o cruzamento de dados, mostrado mais à frente, que relaciona individualmente as respostas de cada informante às suas ações na realização da tarefa de navegação e leitura. Entretanto, além da análise individual, as respostas dos informantes nos ofereceram uma visão mais geral sobre suas percepções da prática textual acadêmica e sobre sua relação com tecnologias de informação e comunicação, de maneira que pudemos perceber agrupamentos de recorrências, principalmente em relação à diferença de período, se sexto ou nono.

Por isso, apresentamos, neste capítulo, dados derivados das respostas agrupados em relação ao período em que os informantes se encontram, ao entendermos que assim é possível observar percepções comuns que podem balizar as práticas de leitura e navegação dos informantes, o que vai ao encontro do nosso entendimento de que muitos dos comportamentos dos informantes na tarefa que executaram não são idiossincráticos, mas instanciam recorrências advindas do grau de apropriação das práticas acadêmicas das quais eles participam. Ainda que as respostas coletadas pudessem gerar diversos tipos de categorizações para os gráficos, preferimos construir categorias que fossem baseadas o máximo possível nos termos que os próprios informantes utilizaram em suas respostas no questionário, na tentativa de mais proximidade de suas percepções, as quais reverberam na maneira como nomeiam os aspectos de sua realidade.

6.1 O lugar do graduando nas práticas acadêmicas

Nesta seção, apresentaremos dados que podem evidenciar como os dois grupos se engajam com as práticas acadêmicas e seus textos e como eles percebem esse engajamento, sejam essas práticas realizadas em ambientes digitais ou não.

6.1.1 Percepções sobre as características de um texto acadêmico

As respostas à primeira pergunta, “Para você, quais são as principais características de um texto acadêmico?”, nos revelaram quais aspectos são relevantes para que os informantes percebam ou considerem que um texto é acadêmico, considerando que esses textos materializam características da linguagem social (GEE, 2002) utilizada no domínio da

academia. Esperávamos que as respostas a essa pergunta nos indicassem, principalmente, aspectos textuais específicos dos textos acadêmicos, ou seja, elementos que estivessem materializados na superfície textual e que fossem percebidos como fundamentais para a identificação de um texto acadêmico, participe ele do gênero que for, o que nos forneceria indícios sobre os parâmetros utilizados por cada informante para fazer suas escolhas na tarefa de navegação e leitura subsequente.

Gráfico 1 — Percepções do grupo P6 sobre as principais características de um texto acadêmico (por número de ocorrências nas respostas)

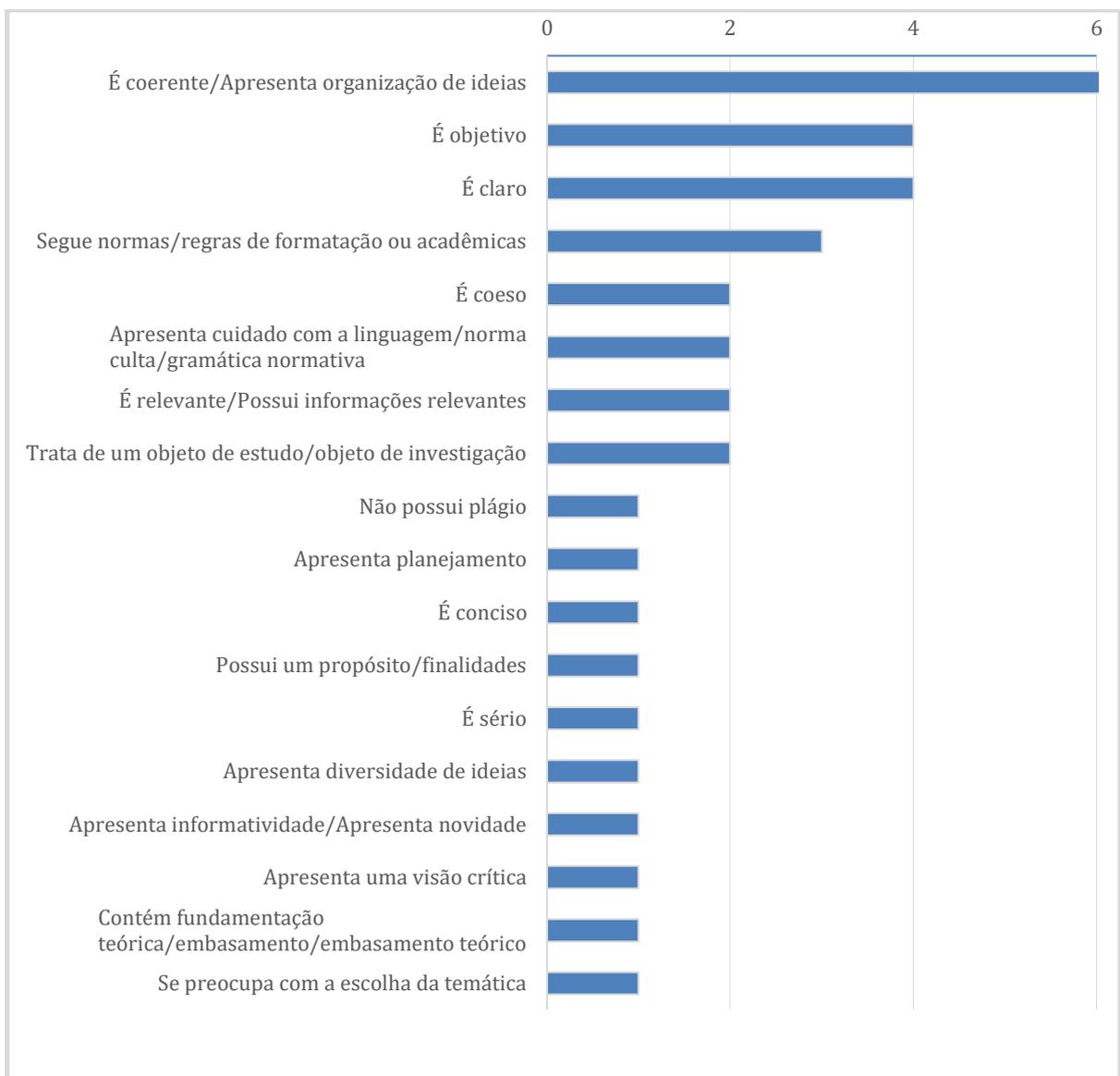
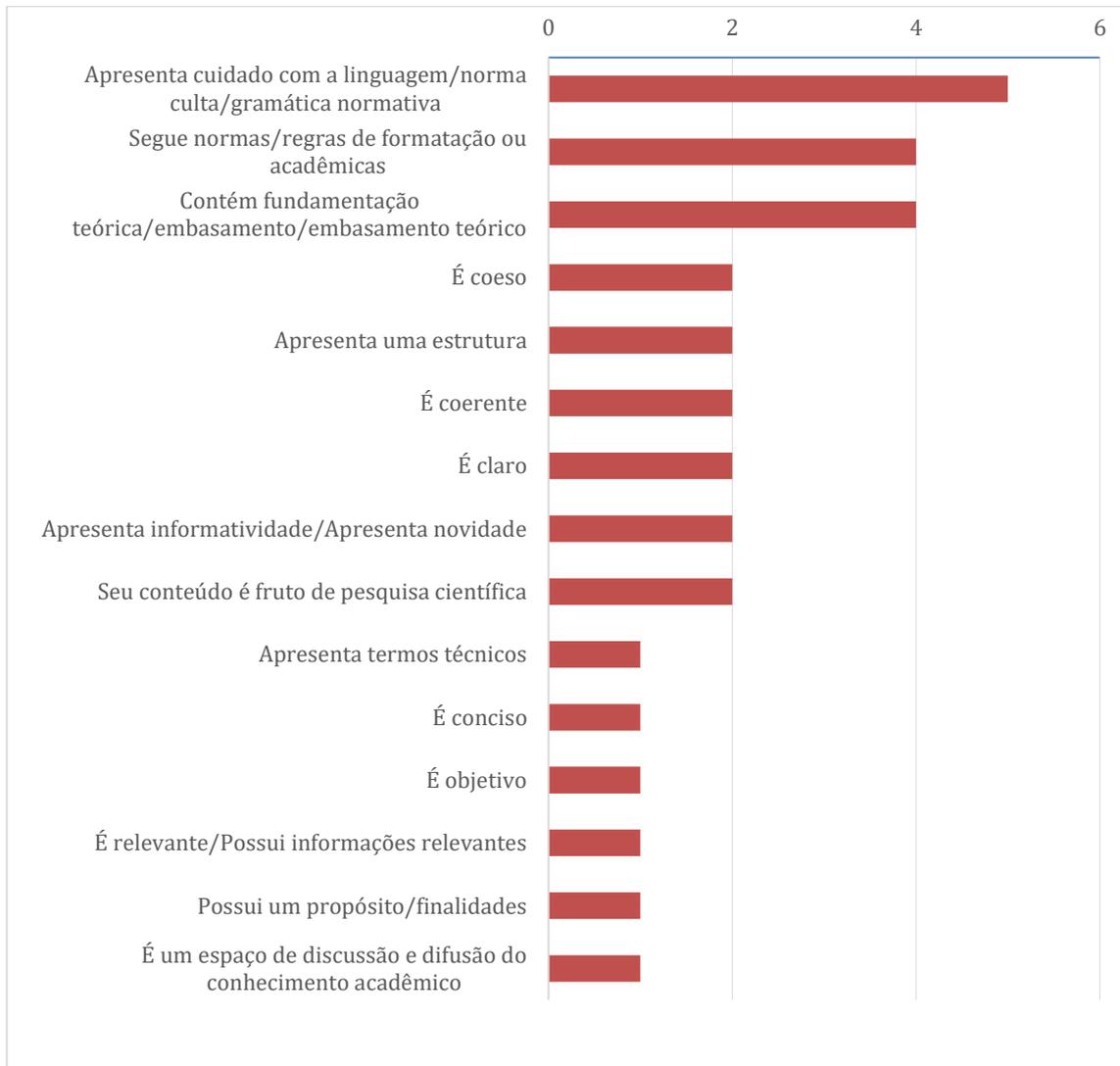


Gráfico 2 — Percepções do grupo P9 sobre as principais características de um texto acadêmico (por número de ocorrências nas respostas)



A característica mais mencionada nas respostas dos informantes do 6º período foi “É coerente/apresenta organização de ideias”, seguida das características “É objetivo”, “É claro”. Já nas respostas dos informantes do 9º período, a característica mais mencionada foi “Apresenta cuidado com a linguagem/norma culta/gramática normativa”, seguida das características “Segue normas/regras de formatação ou acadêmicas” e “Contém fundamentação teórica/embasamento/embasamento teórico”.

Os textos materializam gêneros em uma fusão de forma e substância (MILLER, 2009 [1984]) convencionadas nas práticas sociais. Enquanto a substância, “considerada como o valor semântico do discurso, constitui os aspectos da experiência comum que estão sendo simbolizados” (p. 34), a forma constitui “as maneiras em que a substância é simbolizada” (p. 34) e reflete a gramática de *design* (GEE, 2002) associada com o domínio e sua ideologia. Nesse

caso, tanto a primeira como a segunda característica mencionadas nas respostas do grupo do 9º período revelam uma percepção de texto acadêmico baseada na adequação do texto às normas prescritas, seja de formatação ou de gramática. Aqui já nos é permitido entrever uma identificação do texto acadêmico com a padronização que, de fato, é uma de suas características mais salientes e é exigida pelos mais diversos veículos de publicação e situações de divulgação de conhecimento científico. A menção à padronização revela uma das convenções linguísticas sustentadas por relações de poder na prática acadêmica (ZAVALA, 2009), já que, seja por indicação do orientador ou de documentos oficiais, como a ABNT, funciona como um dos fortes mecanismos de controle dos textos acadêmicos. Considerando que esses alunos estão em fase de produção de Trabalho de Conclusão de Curso, é bem plausível que a normatização linguística e estrutural esteja em foco para eles, já que estão imersos, nesse período, em revisões linguísticas e adequações às normas da ABNT. Já a característica concernente à fundamentação teórica pode indicar que esses alunos já possuem uma percepção mais acurada sobre o funcionamento das práticas textuais acadêmicas específicas da área de Letras, visto que essa característica vai ao encontro do conhecido destaque que o referencial teórico recebe nos textos acadêmicos dessa área e de um valor importante desse domínio, que é o do respeito à autoria.

Acreditamos ser possível afirmar que, no grupo do 6º período, prevalece uma visão mais generalizadora de texto, já que as características mais mencionadas são amplamente comuns a textos de outras práticas discursivas. Além disso, essas características são mais dependentes do julgamento do leitor do que definidas na produção do texto, afinal um texto é coerente, objetivo ou claro se o leitor o perceber assim. O produtor do texto pode usar estratégias que favoreçam essas características em seu texto, visando a um público-alvo, no entanto, ele não tem garantias de que essas características serão percebidas pelo leitor real, cuja experiência com o texto pode ser bastante diversa, a depender da sua familiaridade com o tema, com a estrutura, com o gênero, com a linguagem etc. Assim, por exemplo, um leitor pode achar que o texto é claro, mas outro leitor pode achar o mesmo texto mais confuso. São desse tipo também outras características mencionadas pelos informantes, como “Possui informações relevantes” e “Apresenta informatividade/Apresenta novidade”.

O fato de os informantes do 6º período mencionarem mais características menos específicas pode indicar, então, que o que baliza a caracterização de textos acadêmicos feita por esses sujeitos é a sua experiência leitora mais geral, já que demonstram pouco conhecimento das especificidades do processo de produção textual acadêmico, que favoreceria o reconhecimento de características textuais de outro tipo. Se, de fato, essas características forem tomadas por esses alunos como fundamentais para caracterizar um texto acadêmico em

situações reais, as percepções idiossincráticas sobre o texto sobrepujarão as características recorrentes associadas ao discurso acadêmico e seus gêneros, e teremos comumente a situação de o aluno ler um texto acadêmico e conseguir dizer sobre ele apenas, por exemplo, que é difícil ou fácil de ler, mas sem muita orientação sobre as partes que o compõem, sobre o discurso que ele revela, sobre suas intenções e propósitos etc.

Outras características mencionadas, como “Apresenta uma visão crítica” e “Contém fundamentação teórica/embasamento/embasamento teórico”, são estabelecidas no processo de produção do texto e são intimamente relacionadas ao gênero do qual esse texto participa. Ao leitor, cabe avaliar se a visão crítica ou o referencial teórico apresentados no texto são pertinentes, mas, como são elementos de conteúdo, a existência deles no texto não depende do julgamento do leitor ou de sua familiaridade com eles. Como as três características mais mencionadas pelos informantes do 9º período foram desse tipo, nos parece possível inferir que eles apresentam um contato mais aprofundado com textos acadêmicos que os do 6º período, ao ponto de apresentar características mais específicas desses textos.

6.1.2 O que faz um graduando ser bem-sucedido na universidade

Na pergunta “O que você acha que um graduando deve ter para ser bem-sucedido na universidade?”, ao usarmos o verbo “ter”, buscávamos obter respostas que evidenciassem a percepção dos informantes sobre características intrínsecas a uma identidade socialmente situada (GEE, 2002) reconhecida como a dos graduandos bem-sucedidos na universidade, o que nos forneceria indícios sobre comportamentos, atitudes e habilidades que precisariam ser desenvolvidos para que essas características se fizessem presentes. Tínhamos em mente características como “proatividade nos grupos de pesquisa”, “interesse nos eventos da vida acadêmica”, “desejo de se destacar como pesquisador” etc.

De fato, grande parte das respostas seguiram esse caminho, no entanto, outras mencionaram ações e habilidades — em vez de características —, principalmente quando voltadas especificamente para o meio acadêmico. De qualquer maneira, todas as respostas nos forneceram informações sobre como os informantes veem o lugar do aluno na universidade, de uma maneira geral, e, por consequência, o seu próprio lugar, o que nos permite considerar possíveis relações entre essas construções identitárias e as práticas de leitura e escrita dos graduandos.

Considerando a variabilidade das respostas dadas, categorizamos os dados em necessidades apontadas para que o graduando fosse bem-sucedido na universidade, as quais são

mostradas no gráfico a seguir pela quantidade de respostas em que aparecem:

Gráfico 3 — Percepções do grupo P6 sobre características e ações que um graduando deve ter ou desenvolver para ser bem-sucedido na universidade (por quantidade de respostas em que aparece)

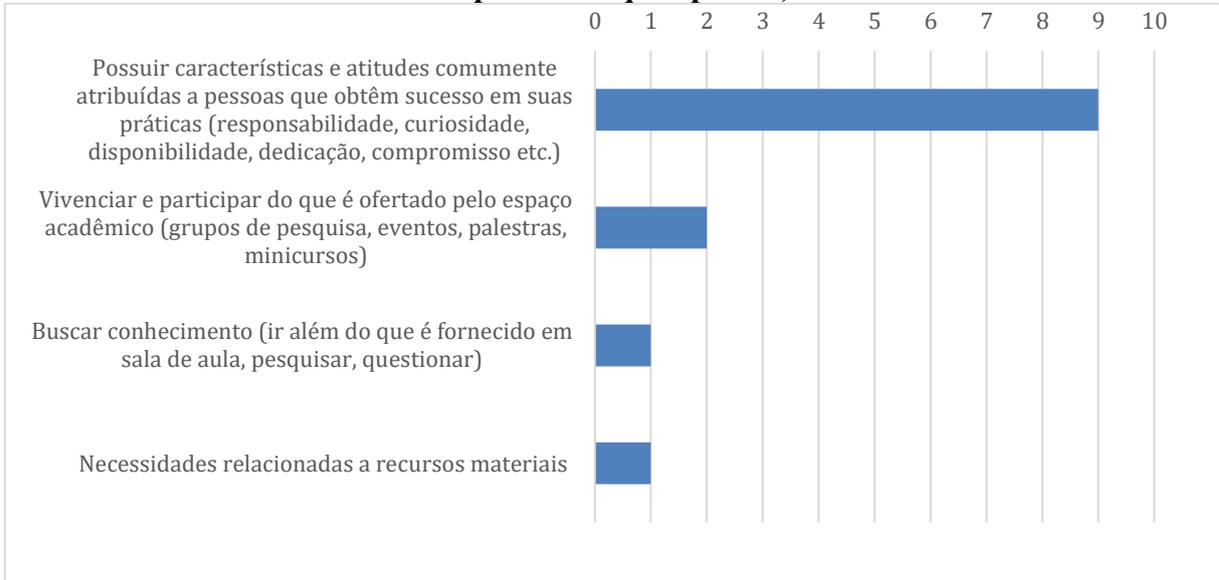


Gráfico 4 — Percepções do grupo P9 sobre características e ações que um graduando deve ter ou desenvolver para ser bem-sucedido na universidade (por quantidade de respostas em que aparece)



Na maioria das respostas, tanto do grupo do 6º período quanto do grupo do 9º período,

acreditamos que, motivados pela utilização do verbo “ter” na pergunta juntamente com a menção a ser “bem-sucedido”, os informantes mencionaram necessidades relacionadas a características e atitudes comumente atribuídas a pessoas que obtêm sucesso em suas práticas, independentemente de quais elas sejam: responsabilidade, curiosidade, disponibilidade, dedicação, compromisso, determinação, organização, vontade, persistência, disposição, inteligência, sabedoria, disciplina, interesse, atenção, empenho, desenvoltura, proatividade, força de vontade, amor ao que faz. Assim, a indicação dessa necessidade mostra que os informantes têm uma percepção da prática acadêmica como uma atividade exigente como tantas outras, que demanda características inerentes ao sujeito que deseja fazer parte dela.

Além dessas características mais gerais, foram apontadas necessidades relacionadas a recursos materiais (dinheiro e internet), que apareceram em apenas uma resposta de cada grupo, e necessidades mais específicas da prática acadêmica, que nos interessam particularmente e que tiveram menção significativa nas respostas do grupo do 9º período, mas foram pouco ou não mencionadas nas respostas do grupo do 6º período. São elas: “Necessidade de vivenciar e participar do que é ofertado pelo espaço acadêmico (grupos de pesquisa, eventos)”, “Necessidade de buscar conhecimento (ir além do que é fornecido em sala de aula, pesquisar)”, “Necessidade de ler e produzir textos acadêmicos”.

A primeira necessidade marca uma possibilidade de inserção do graduando na comunidade acadêmica pelo engajamento nas práticas que são intrínsecas a ele, colocando-se como *insider* nessas práticas (GEE, 2002). De fato, engajar-se no que é ofertado pelo espaço acadêmico é uma das formas para que os aprendizes desenvolvam habilidades necessárias para realizar seu caminho na universidade. A segunda necessidade, “buscar conhecimento (ir além do que é fornecido em sala de aula, pesquisar)” sugere que os sujeitos que a mencionaram demonstram ter noção de uma das ações mais valorizadas na prática acadêmica e que é o princípio de outras ações nesse âmbito. Por fim, a terceira necessidade, “ler e produzir textos acadêmicos”, coloca em foco a importância das práticas textuais para o meio acadêmico, tanto de leitura como de escrita, e dá ao aluno um lugar em que sua produção textual é fundamental para seu desenvolvimento na academia, considerando que os textos materializam valores de um domínio semiótico (GEE, 2002).

6.1.3 Diferenças nas práticas textuais de ensino médio e ensino superior

Ao realizarmos a pergunta “O que você percebe de diferente entre os textos que lia e escrevia no ensino médio e os que lê e escreve na universidade?”, buscávamos obter

informações sobre as características marcantes da prática textual acadêmica que a faziam ser vista como diferente da prática textual do ensino médio. Acreditamos que os dados derivados das respostas a essa pergunta poderiam contribuir para o entendimento acerca das escolhas de leitura e navegação que os alunos realizaram na tarefa da segunda etapa. Especificamente, desejávamos observar de que tipo são as diferenças que observam e se essas diferenças guiam os percursos dos informantes na internet ajudando-os a diferenciar textos acadêmicos e não acadêmicos. Aqui esperávamos respostas que mencionassem principalmente as características (textuais e contextuais) dos gêneros com os quais os informantes lidavam no ensino médio e com os quais lidam no ensino superior, entendendo que as práticas progressas com gêneros ajudam as pessoas a reconhecerem e lidarem com novas práticas (DEVITT, 2004).

Essa comparação se fez necessária pelo entendimento de que, embora o ensino médio seja, no percurso educacional dos estudantes, o domínio semiótico (GEE, 2002) imediatamente anterior ao do ensino superior, inclusive tendo, como um de seus objetivos reconhecidos, a preparação dos estudantes para os novos conhecimentos que virão a partir do ingresso na universidade, entre as práticas textuais dos dois domínios, há, em geral, uma ruptura, já que, além de não ser comum que textos acadêmicos sejam lidos e produzidos já no ensino médio, os textos no ensino superior assumem um nível de especialização que se distancia da diversidade textual que se espera que impere no ensino médio. Vejamos a representação gráfica a seguir, cujas categorias referem-se aos aspectos aos quais são relacionadas as diferenças mencionadas nas respostas:

Gráfico 5 — Categorias às quais são relacionadas as diferenças mencionados no grupo P6 entre os textos que liam e escreviam no ensino médio e os que leem e escrevem na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)

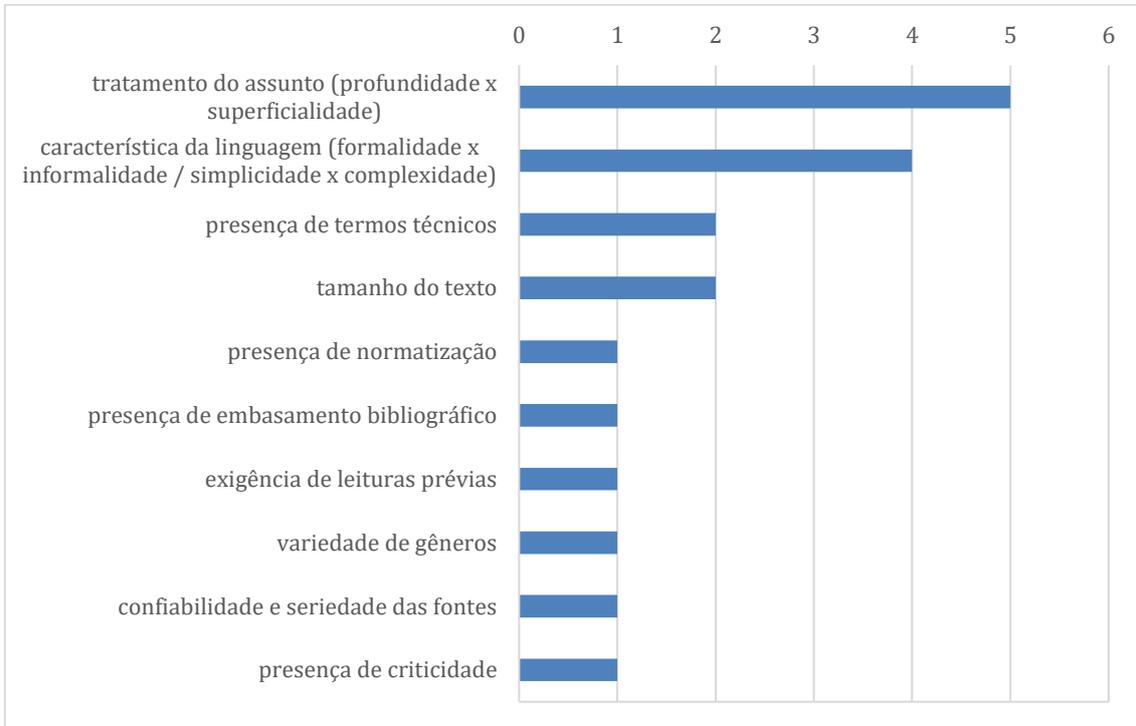
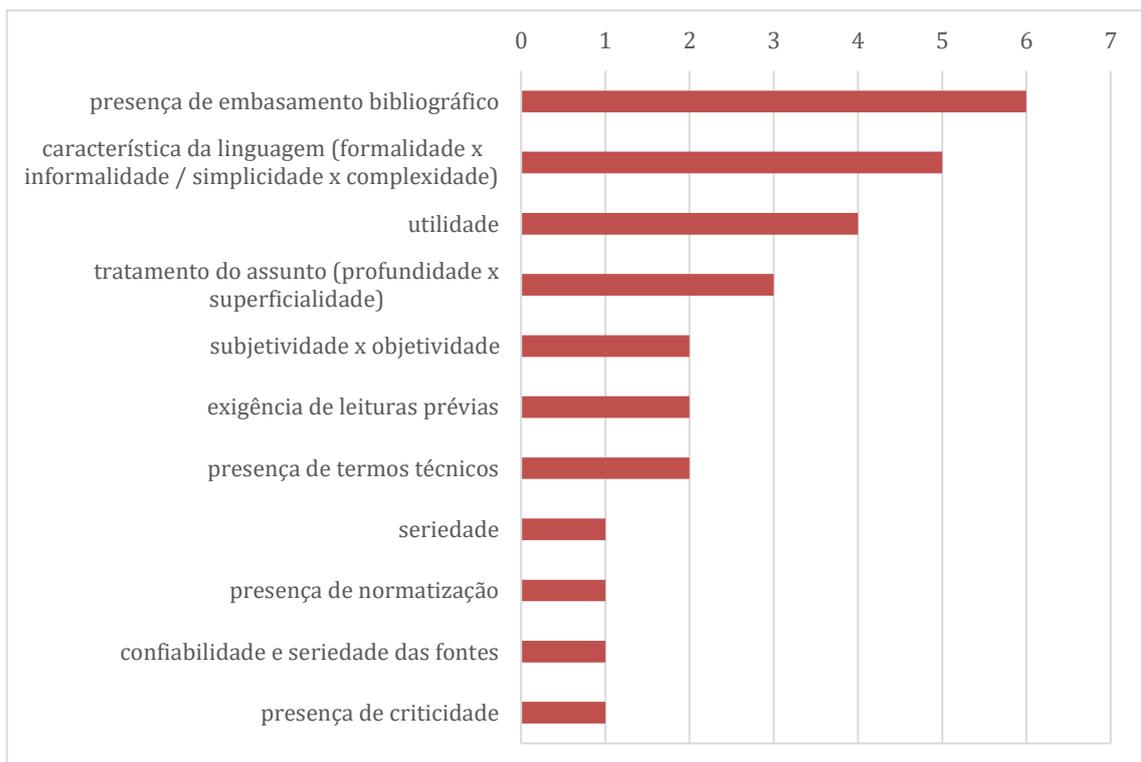


Gráfico 6 — Categorias às quais são relacionadas as diferenças mencionados no grupo P9 entre os textos que liam e escreviam no ensino médio e os que leem e escrevem na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



Além de o embasamento bibliográfico, que é um aspecto tanto contedudístico quanto estrutural amplamente presente nos mais diversos textos acadêmicos, ser percebido como um importante fator de diferenciação entre textos do ensino médio e do ensino superior por grande parte dos informantes do 9º período, a mesma percepção só foi encontrada na resposta de 1 informante do 6º período, o que reforça a observação de que há uma diferença razoável entre as práticas de letramento acadêmico dos dois grupos. Além disso, esse dado é condizente com outro resultado, apresentado na subseção 6.1.1, o de que a presença de referencial teórico é uma das características mais percebidas nos textos acadêmicos pelos informantes do 9º período.

No grupo do 6º período, a diferença mais mencionada foi relacionada à profundidade do conteúdo dos textos, que também foi mencionada por 3 informantes do 9º período. De maneira geral, nas respostas em que apareceu essa característica, a profundidade é associada aos textos do ensino superior, enquanto a superficialidade é associada aos textos do ensino médio. Aqui, assim como em várias respostas apresentadas em 7.1.1, vemos uma percepção mais generalizadora das características textuais, visto que não é possível garantir que, de fato, os textos lidos e escritos no ensino médio tratam conteúdos de maneira superficial e nem que os conteúdos dos textos acadêmicos são tratados com maior profundidade.

Resumo para evento, por exemplo, é um gênero que não permite, por sua própria função, que seu conteúdo seja tratado com profundidade, se pensarmos em profundidade como relacionada ao detalhamento de informações. Da mesma maneira, é bem possível que os informantes tenham lido reportagens ou mesmo romances como parte de suas tarefas no ensino médio, que são gêneros que tendem mais à profundidade no tratamento do tema que à superficialidade, e, mesmo sabendo que, no ensino médio, é muito comum o foco excessivo na escrita de redação para vestibulares, não é possível afirmar previamente que os textos que os alunos produzem têm caráter superficial no tratamento do conteúdo. Assim, acreditamos que, na base dessa distinção percebida pelos informantes, está uma associação apriorística da prática textual acadêmica com certos valores, como a profundidade no tratamento de seus assuntos. Essa associação também pode ser vista quando percebemos que a segunda diferença mais mencionada nos dois grupos se refere à característica da linguagem: à linguagem dos textos do ensino superior é associada a formalidade, enquanto aos textos do ensino médio é atribuída uma linguagem menos rebuscada.

A utilidade (percebida nas respostas quando os informantes mencionavam para que o texto servia ou se consideravam útil ou não) também foi mencionada por grande parte dos informantes do 9º período como uma marca de diferença entre textos do ensino médio e do

ensino, embora não tenha sido mencionada nas respostas do grupo do 6º período. Para o informante P9S1, a única diferença entre as duas práticas textuais é o “direcionamento para a área na qual estamos nos graduando”, referindo-se à prática no ensino superior. Já para os informantes P9S6 e P9S5, a finalidade dos textos que liam e escreviam no ensino médio foi associada com a preparação para o vestibular, enquanto o informante P9S9 foi mais drástico, ao indicar que “textos produzidos no ensino médio geralmente não são úteis e nem se levam a sério, raras são as exceções que mostram o contrário”.

Percebemos que os informantes do 9º período mostram mais desenvoltura ao perceber as diferenças mais específicas entre as práticas textuais do ensino médio e as do ensino superior. No entanto, apesar dessas respostas que indicam certo discernimento sobre as diferenças referentes à utilidade nas duas práticas, consideramos, pela pouca presença ou ausência de justificativas nas respostas, não haver muita clareza em relação a uma tomada de consciência sobre a função dos textos acadêmicos, ou seja, sobre os motivos de eles existirem da maneira que existem na academia e não no ensino médio.

De maneira geral, essas observações evidenciam, nas respostas dos alunos, a presença do discurso do *déficit* relacionado às experiências no ensino médio, assim como foi constatado por Fischer (2007, 2010), em seus estudos. Nesse discurso, as experiências letradas da escolarização básica são vistas como superficiais, pouco úteis e desorganizadas quando comparadas às do ensino superior. Entretanto, assim como afirma Fischer (2010, p. 223), é necessário reagir a esse discurso, já que “o que conta como letramento na vida desses alunos precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apoie, expanda o que é singular e/ou comum a esses sujeitos”. Assim, embora, de fato, haja comumente uma ruptura se comparamos as práticas de letramento que têm lugar nos dois níveis de ensino, derivadas, principalmente, das diferentes construções ideológicas e objetivos educacionais de cada um, não é possível falar que um oferece práticas letradas mais completas que o outro, ainda que seja possível discutir como se relacionam enquanto domínios semióticos.

Analisando, a partir dessa relação, os alunos como bem-precursados ou mal-precursados (GEE, 2002) nas práticas de letramento acadêmico, a depender de como o engajamento nas práticas de letramento no ensino médio poderiam ajudar no engajamento nas práticas do ensino superior, talvez seja possível dizer que são, muitas vezes, mal-precursados na passagem de um domínio para o outro. Essa é uma possibilidade se considerarmos o pouco contato prévio com os gêneros e a visão de mundo acadêmicos antes da universidade, o que, aliado ao fato de a universidade comumente não lidar com as experiências pregressas dos alunos como parte da construção das suas experiências de letramento acadêmico, provavelmente fomenta o discurso

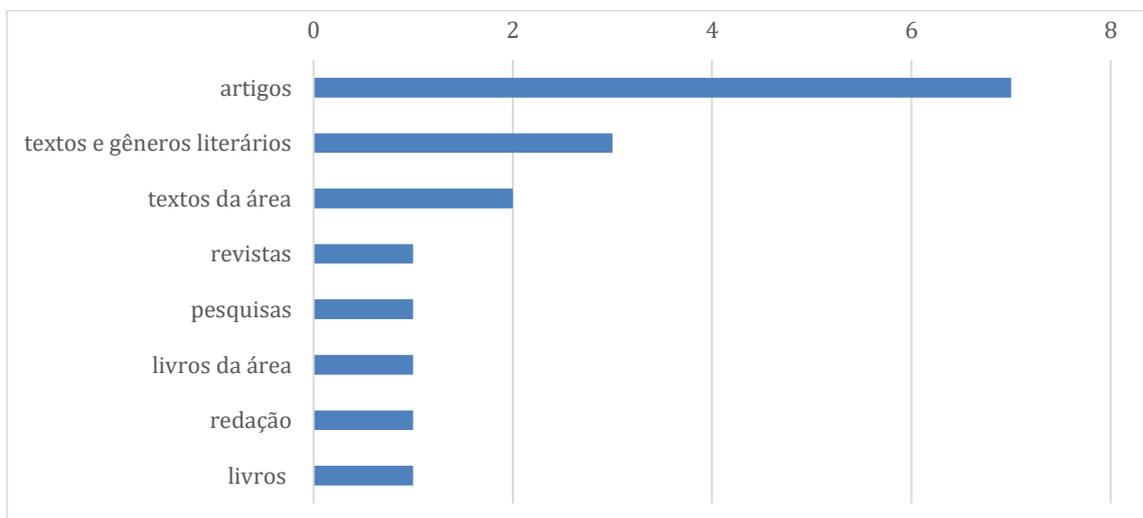
do déficit.

6.1.4 Textos lidos e escritos na universidade

Ao realizarmos as perguntas “Que textos você costuma ler na universidade?” e “Que textos você costuma escrever na universidade?”, buscávamos entrever com quais gêneros os alunos lidavam em suas práticas acadêmicas para que fosse possível relacionar as escolhas feitas durante a tarefa de busca e leitura com essa prática prévia. Ainda que não tenhamos usado o termo “gênero” nas perguntas, para não dificultar a compreensão dos informantes que, porventura, não estivessem familiarizados com ele, esperávamos que, naturalmente, surgissem rótulos para gêneros nas respostas dos alunos, visto que entendemos, assim como Devitt (2004, p. 9), que “pessoas classificam ações únicas sob rótulos comuns, que nós, estudiosos, chamamos de gêneros”²⁷ e que essa classificação é derivada da percepção que as pessoas têm sobre essas ações, já que elas é que as realizam recorrentemente em suas práticas sociais.

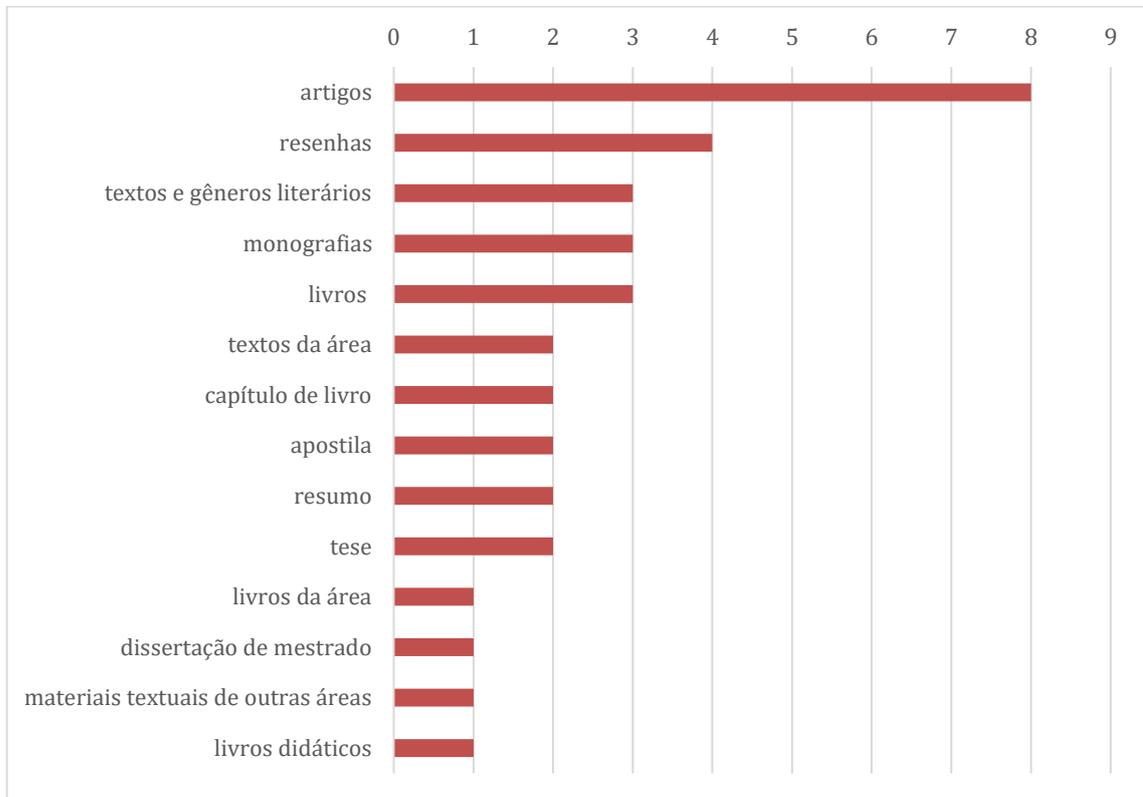
Vários gêneros mais conhecidos foram nomeados, mas os alunos mencionaram também outras categorizações, que nos permitem analisar como percebem os textos que leem e produzem na universidade e, posteriormente, como isso pode influenciar as tarefas de pesquisa na internet desses sujeitos, se não houver clareza sobre quais gêneros podem oferecer a informação que estão procurando. As duas representações gráficas a seguir referem-se aos dados resultantes das respostas às duas perguntas:

Gráfico 7 — Percepções do grupo P6 sobre textos que costumam ler na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



²⁷ No original: “People classify unique actions under common labels, and we scholar call those labels ‘genres’”.

Gráfico 8 — Percepções do grupo P9 sobre textos que costumam ler na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



Nas respostas dos dois grupos sobre leitura, o gênero mais mencionado foi artigo, o que é condizente com a prática textual acadêmica, que tem, nesse gênero, um dos principais veículos da sua cultura. O segundo gênero mais mencionado nas respostas sobre leitura do grupo do 9º período foi resenha, o qual também é típico da prática acadêmica e que não chegou a ser mencionado no grupo do 6º período, o que pode ter influência do processo de produção de TCC pelos alunos do último período. Outros gêneros também típicos da prática acadêmica foram mencionados por informantes do 9º período, como monografia, resumo, tese, os quais não foram mencionados nas respostas do grupo do 6º período.

Gráfico 9 — Percepções do grupo P6 sobre textos que costumam escrever na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)

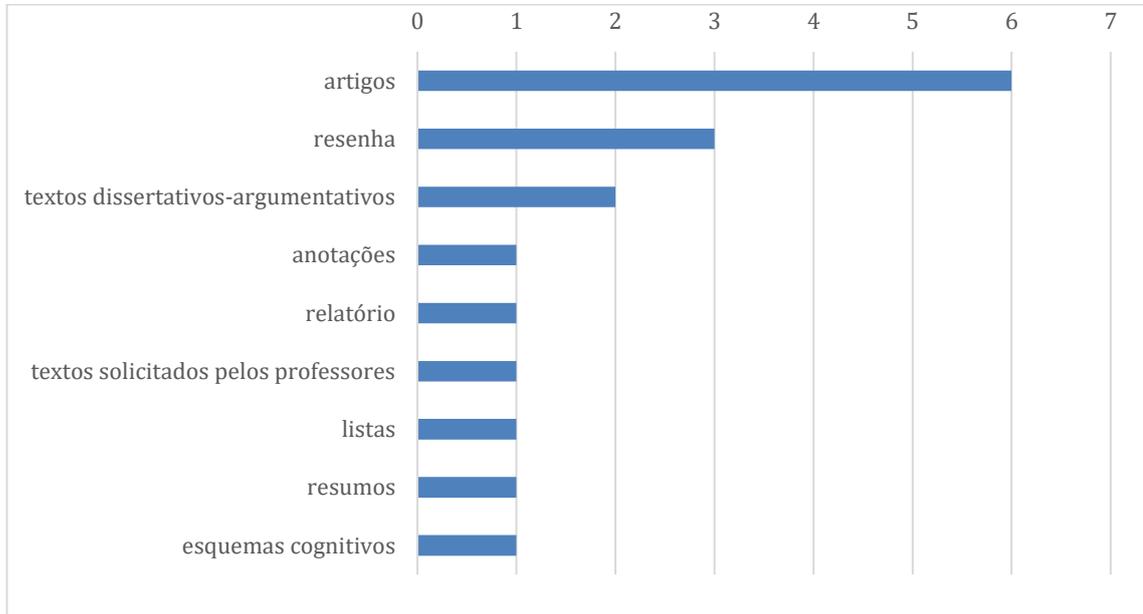
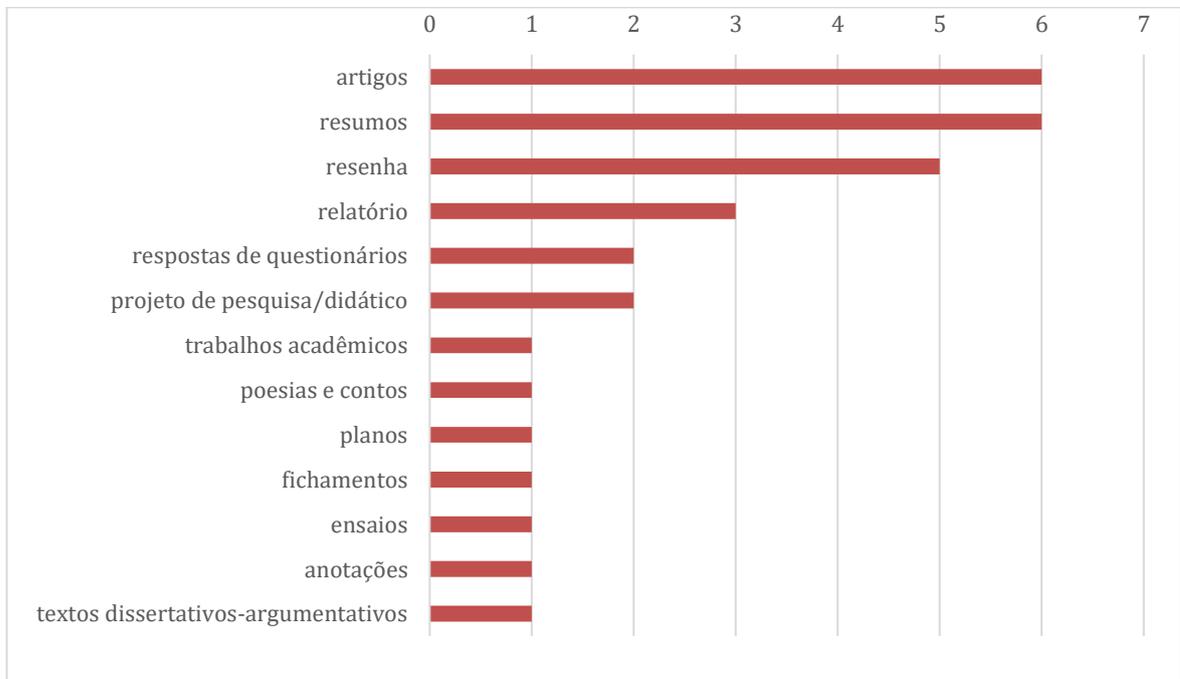


Gráfico 10 — Percepções do grupo P9 sobre textos que costumam escrever na universidade (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



O artigo, que apareceu como um dos gêneros mais lidos na universidade nos dois grupos, é mencionado também como um dos materiais mais escritos pelos dois grupos. Essa informação nos faz pressupor que artigos são os materiais com os quais há mais contato quando esses alunos

que o mencionaram precisam realizar pesquisas acadêmicas e que há familiaridade dos estudantes com esse gênero, a ponto de eles terem, pelo menos, uma noção básica sobre qual parte do texto provavelmente conterá uma informação procurada ou sobre como um tema será tratado. Ao fazermos essa pressuposição, temos em mente que, se os alunos não só leem como produzem exemplares desse gênero, eles conhecem mais de sua estrutura, organização de conteúdos e estratégias. Sabemos, entretanto, que a escrita desse gênero pelos graduandos não é volumosa em termos quantitativos, até mesmo pela sua extensão e seus demorados processos associados, como o de fazer uma pesquisa da qual será derivado. Por isso, entendemos que o artigo é considerado um dos gêneros mais escritos pelos alunos pelo tempo maior que passam envolvidos com sua produção quando ela é demandada, diferentemente de outros gêneros, que são produzidos mais rapidamente.

Resumo foi um gênero pouco mencionado nas respostas sobre leitura (apenas 2 informantes do 9º período o nomearam), mas aparece na maioria das respostas sobre escrita do 9º período, o que vai ao encontro da nossa observação, derivada da nossa prática profissional, de que os alunos produzem muitos resumos, mas leem poucos exemplares desse gênero. Esse achado é condizente com a observação de Bezerra (p. 253) acerca da prática com esse gênero em um curso de especialização em Língua Portuguesa: “o resumo não é praticado como exercício de escrita em si, mas como forma de verificação de leituras prescritas”. Acreditamos que talvez esse seja, inclusive, um dos motivos para a ocorrência de tantas dúvidas dos alunos ao produzi-lo: por não terem uma prática efetiva de leitura que envolva esse gênero e que os faça perceber recorrências relacionadas a ele, eles acabam não desenvolvendo parâmetros suficientes para guiar sua escrita. O mesmo parece acontecer com a resenha, no grupo do 6º período e com o relatório, no grupo do 9º período.

Ao indicarem os textos lidos na universidade, vários informantes, além de apresentarem categorizações baseadas em gêneros, mencionaram suportes (revistas, livros, apostila) e divisões textuais mais gerais (textos da área de linguística/textos didático/textos sugeridos, livros/obras/textos literários etc.), dentre outras categorizações. No entanto, nas respostas sobre escrita, a categorização em gêneros foi mais frequente, a não ser nas menções a textos dissertativos/argumentativos, textos solicitados pelos professores e trabalhos acadêmicos. Assim como classificado por Dionísio e Fischer (2010), a prática escrita na universidade (no contexto aqui descrito não é muito diferente) costuma ser realizada por meio de “ferramentas pedagógicas” (relatórios, resumos, resenhas e, até mesmo, artigos estão inclusos aqui), visando à avaliação dentro das disciplinas, enquanto as práticas de leitura são feitas a partir de “gêneros científicos”. Ainda assim, segundo as autoras, se privilegia mais a escrita que a leitura nas

práticas de letramento acadêmico, o que as faz constatar “o eventual desfasamento entre o que se lê e o que se escreve na universidade, com todas as consequências para o desenvolvimento nos estudantes do repertório de práticas mais ou menos especializadas da esfera em que estão envolvidos – a científica” (DIONÍSIO; FISCHER, 2010, p. 295).

Como entendemos, assim como Johns (1997, p. 21), que, “conforme os indivíduos têm experiências repetidas e situadas com textos de um gênero, suas memórias esquemáticas desses textos e contextos relevantes se tornam categorias cada vez mais confiáveis”²⁸, acreditamos que essa diferença percebida em nossos dados em relação às categorizações das práticas de leitura e escrita pode ter acontecido porque as práticas de escrita, embora não mais numerosas que as de leitura, são situadas mais propriamente em função do gênero já que, ao produzir textos, é imprescindível que os alunos tenham que se guiar por padrões recorrentes tanto de forma quanto de conteúdo para ter parâmetros para conduzir sua escrita. Já, ao lerem, suas necessidades passam a se concentrar na apreensão de conteúdos, sem muita atenção a recorrências de gênero, o que pode fazer com que alguns não distingam muito bem, principalmente os iniciantes, a diversidade de gêneros na academia e por que estão lendo especificamente esses gêneros e não outros. Isso pode gerar a situação de o aluno ter compreensão, por exemplo, sobre o assunto que está lendo, mas não perceber claramente mudanças no tratamento desse conteúdo pela mudança de gênero no qual é abordado.

Além disso, pensando especificamente em nossa tarefa da segunda etapa da pesquisa, quando esse comportamento dos informantes é confirmado, temos a situação de eles utilizarem informações de diversos *sites*, simplesmente por tratarem do conteúdo, sem utilizarem a baliza dos gêneros acadêmicos, o que pode fazê-los perder o foco da tarefa e adicionar uma demanda extra ao seu processo de busca: garimpar informações relevantes academicamente em uma profusão de textos que participam de uma diversidade de gêneros.

Essa demanda, *a priori*, acontece em menor escala nas práticas textuais acadêmicas fora da internet, visto que essa tarefa de avaliar adequação de textos é mitigada pela figura do professor, que já conduz as leituras dos alunos para textos previamente escolhidos. Nesse caso, os estudantes precisam se preocupar mais com o estudo do conteúdo, que, pelo menos em tese, sendo indicado pelo professor, já se sabe que é adequado academicamente, e menos com o reconhecimento do gênero, que o permitiria fazer conjecturas sobre outros textos e avaliá-los, antes mesmo de lê-los aprofundadamente.

²⁸ No original: “[...] as individuals have repeated, situated experiences with texts from a genre their schematic memories of these texts and relevant contexts become category, increasingly reliable”.

6.2 A relação entre práticas acadêmicas e internet

Nesta seção, analisamos os dados que relacionam as práticas acadêmicas e a internet, principalmente a pesquisa *online*, de maneira a antever semelhanças e diferenças entre os processos de busca de textos acadêmicos dos dois grupos analisados.

6.2.1 Para que a internet é utilizada nas atividades relacionadas ao curso?

Para começar a obter informações sobre como a internet é utilizada nas práticas acadêmicas dos informantes, fizemos a seguinte pergunta: “Você usa a internet para realizar atividades relacionadas a seu curso?”. Todos responderam que sim e, na pergunta seguinte, foram questionados sobre quais eram essas atividades. As atividades mencionadas nas respostas foram categorizadas da maneira apresentada no gráfico a seguir:

Gráfico 11 — Percepções do grupo P6 sobre atividades relacionadas ao curso realizadas na internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)

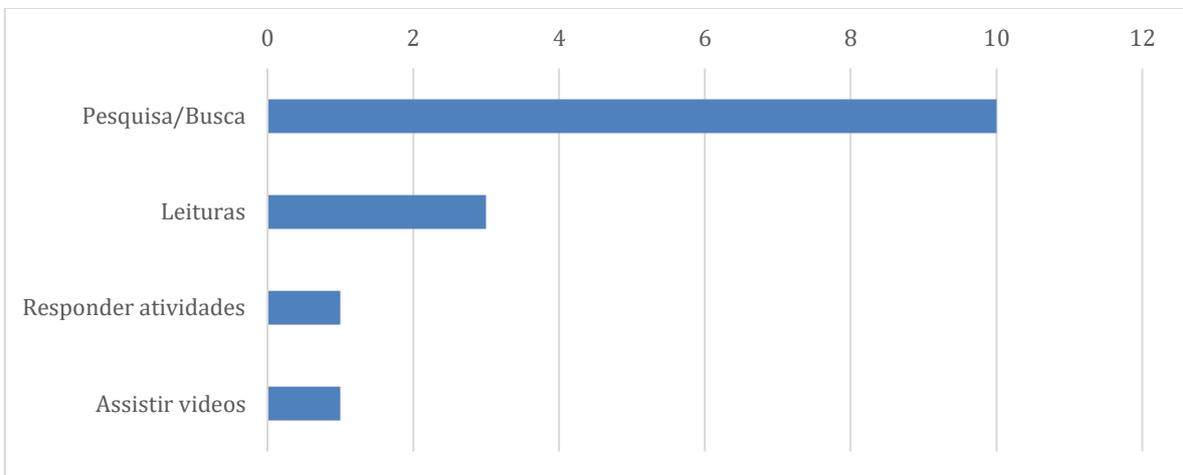
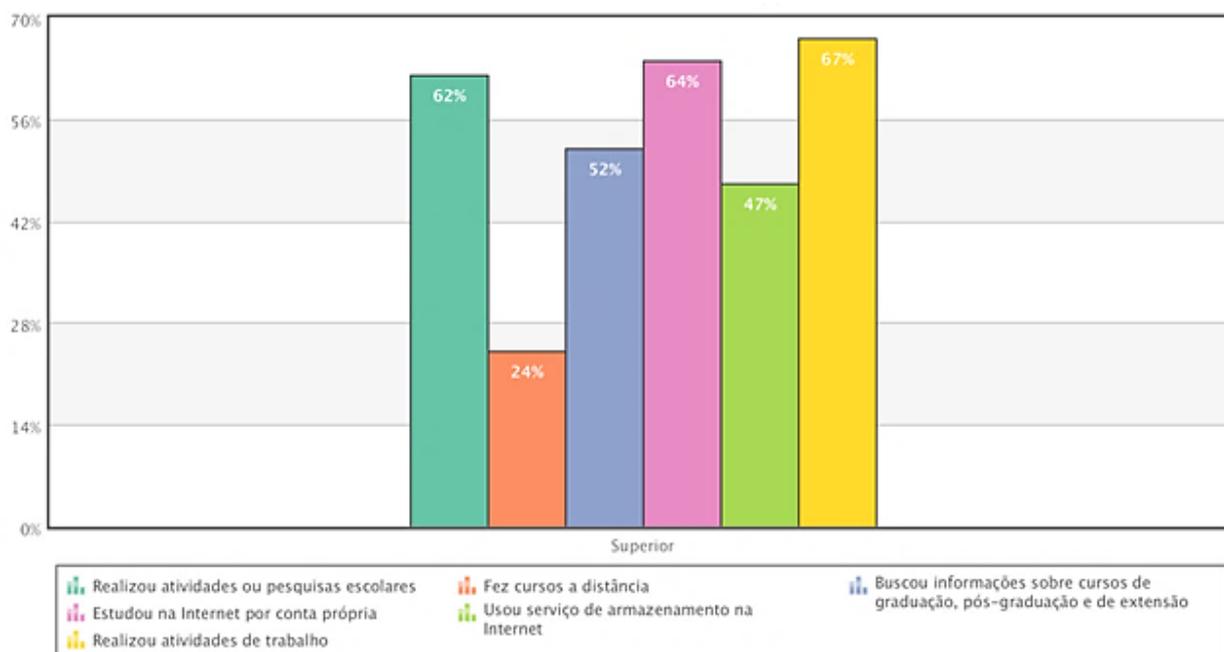


Gráfico 12 — Percepções do grupo P9 sobre atividades relacionadas ao curso realizadas na internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



Embora tenha havido menção a outras atividades, principalmente pelo grupo do 9º período, a atividade mais amplamente mencionada nos dois grupos foi “Pesquisa/Busca”. Ainda que as atividades de busca/pesquisa sejam vastas por sua própria natureza, o fato de elas serem mencionadas massivamente, enquanto outras atividades tiveram muito menos menções, nos conduz a uma percepção de que os alunos enxergam que essa é uma atividade acadêmica por excelência realizada na internet, o que não quer dizer que, na realidade acadêmica cotidiana desses alunos, eles usem a internet prioritariamente para fazer pesquisas ou buscas, embora seja bastante provável. Esse é um dado condizente com o que foi mostrado nos dados da pesquisa TIC Domicílios 2017, realizada pelo Cetic.br (CGI.br/NIC.br, 2017), na categoria que trata das atividades realizadas na internet relacionadas à educação e trabalho. O gráfico a seguir mostra esses dados no grupo de informantes com nível de formação superior:

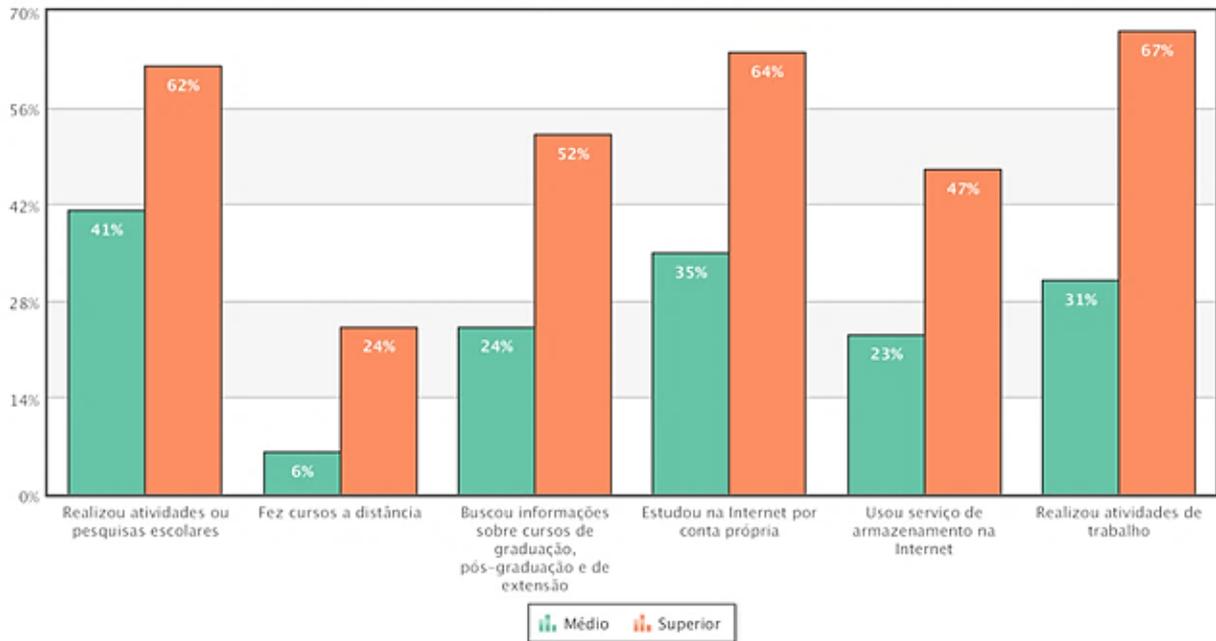
Gráfico 13 — Atividades realizadas na internet relacionadas à educação e trabalho – TIC Domicílios 2017



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2017.

Pelo gráfico, é possível ver que a realização de atividades ou pesquisas escolares esteve entre as categorias mais mencionadas pelos informantes de nível superior, assim como o estudo na internet por conta própria, que também é uma atividade que demanda busca, seleção e leitura de textos. Quando os dados dessa pesquisa mostram a comparação com as respostas dos informantes do nível médio, fica ainda mais clara a percepção sobre as atividades acadêmicas realizadas na internet:

Gráfico 14 — Atividades realizadas na internet relacionadas à educação e trabalho (por nível de escolaridade dos participantes) - TIC Domicílios 2017



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2017.

Por esses dados, é possível ver que a internet é muito mais utilizada para atividades de educação e trabalho pelos informantes de nível superior que pelos de nível médio, inclusive em relação às atividades ou pesquisas escolares e estudo por conta própria, que nos interessam particularmente nesses dados. Essa comparação nos faz questionar se há menor demanda para utilização de internet nas tarefas escolares no ensino médio e se isso tem influência para que os alunos no ensino superior realizem pesquisas na internet com maior ou menor destreza.

A informante P9S5 foi a única que mencionou, além das atividades de pesquisa/busca, as atividades de adquirir livros, manter-se informada, manter-se em contato com colegas e professores. Em sua resposta, ela diz que usa a internet para “pesquisar textos em diversos gêneros relacionados a um determinado assunto; adquirir livros; manter-me informada acerca dos fatos da atualidade e que estão relacionados ao curso; manter-me em contato com os colegas e professores por meio de grupos em redes sociais ou por *e-mail* ou via SIGAA; Enfim, a internet é uma das principais ferramentas para a realização das atividades do curso”. Embora apenas essa informante tenha mostrado percepção de possibilidades mais diversificadas da internet para suas práticas acadêmicas, é bastante provável também que os outros informantes também realizem as atividades mencionadas pela informante P9S5. É provável, por exemplo,

que esses alunos combinem a realização de trabalho com colegas por redes sociais ou por WhatsApp, que utilizem *e-mails* para enviar arquivos para professores e colegas e que utilizem o SIGAA, que, inescapavelmente, por ser o sistema de gerenciamento acadêmico utilizado na UFPI, vai demandar, em diversos momentos, certas ações de seus alunos.

É importante ressaltar, ainda, que as atividades mencionadas nas respostas são, em geral, relacionadas a consumo de conteúdo e não a produção. Esse dado pode evidenciar que, embora as respostas dos informantes tenham indicado, anteriormente, que eles produzem vários gêneros acadêmicos, principalmente artigos, essas produções ficam mais restritas às práticas acadêmicas não digitais. Nesse caso, cabe à internet o papel de fornecer informações para a viabilização dessas práticas não digitais, o que destina a essa tecnologia um lugar, nas práticas acadêmicas como percebidas pelos informantes, mais de ambiente de leitura e menos de ambiente de produção.

6.2.2 Características autopercebidas para realizadores de buscas boas ou ruins na internet

Quando perguntados se se consideram alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet, oito informantes do grupo do 6º período responderam que sim, enquanto do grupo do 9º período foram cinco. Nos dois grupos, apenas um informante respondeu que não. Quatro informantes do grupo do 9º período e um do 6º período deram outras respostas, como “mais ou menos” ou outros dizeres no sentido de ponderar pontos positivos e negativos de sua prática.

Essa pergunta sobre a autopercepção dos informantes em relação à sua prática de pesquisa na internet também pedia que eles justificassem sua resposta, o que nos permitiu obter informações sobre o que eles entendiam como necessário para alguém que sabe de fato pesquisar nesse meio:

Gráfico 15 — Motivos indicados no grupo P6 para que se considerem pessoas que sabem pesquisar bem na internet

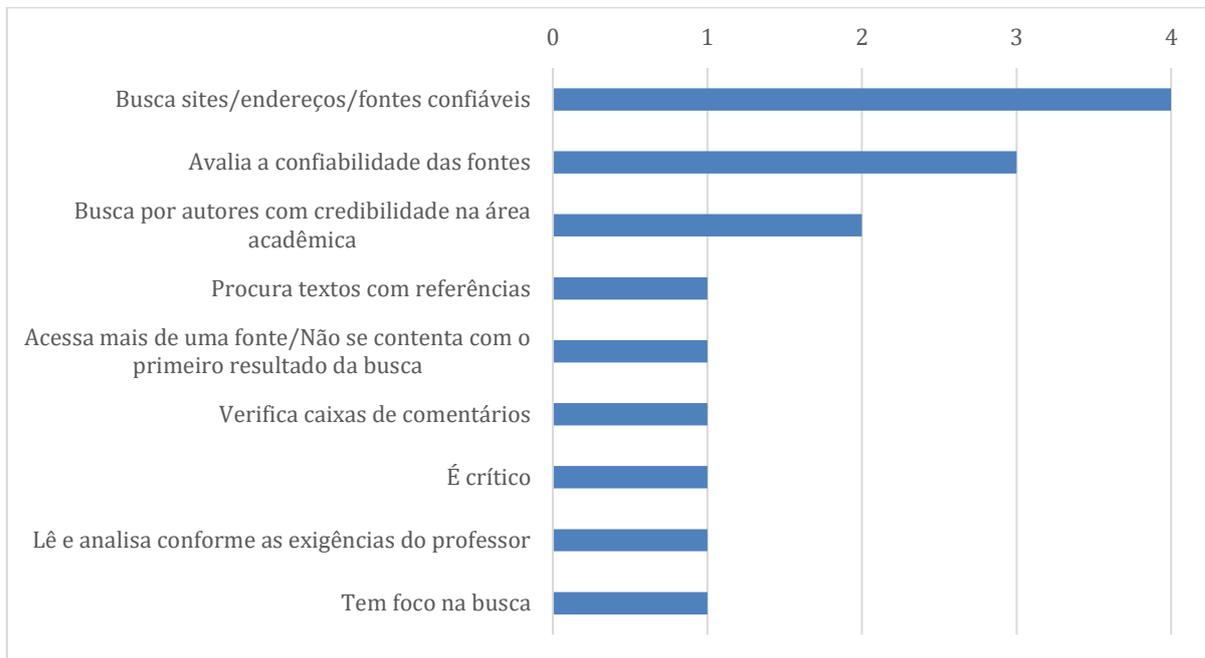
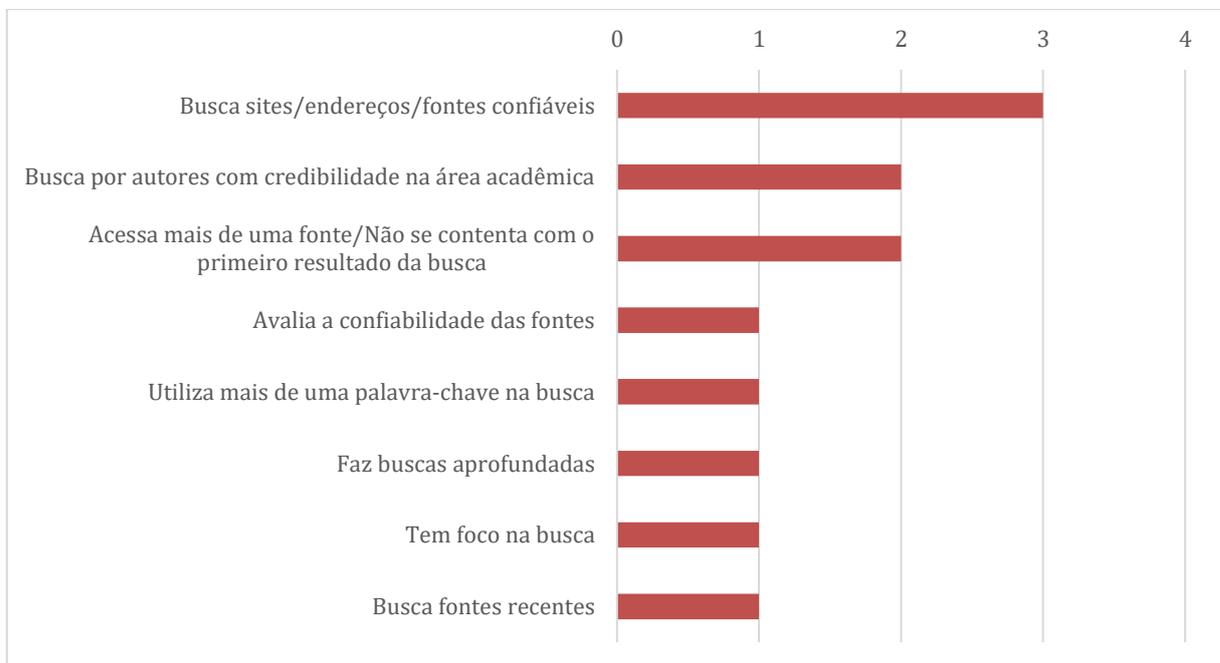


Gráfico 16 — Motivos indicados no grupo P9 para que se considerem pessoas que sabem pesquisar bem na internet



Nos dois grupos, há respostas que indicam que a confiabilidade das fontes é vista como um critério importante na realização de pesquisas na internet, considerando que a ação mais mencionada nas respostas dos informantes dos dois grupos foi buscar *sites/endereços/fontes*

confiáveis e avaliar a confiabilidade das fontes foi a segunda mais mencionada no grupo do 6°. Embora as duas ações se assemelhem pelo foco na confiabilidade das informações, preferimos tratá-las separadamente por entendermos que, em certa medida, avaliar a confiabilidade das fontes e buscar *sites* confiáveis são ações diferentes. A primeira pressupõe necessariamente que o leitor desenvolva habilidades para perceber se uma fonte é ou não confiável. Isso é feito, por exemplo, quando o leitor faz uma busca no Google e, dentre os resultados retornados, tem que avaliar aqueles que são ou não confiáveis a partir de indícios e conhecimentos prévios. Nas respostas dos informantes, essa ação foi mencionada através das seguintes respostas:

“Sim, procuro sempre avaliar as minhas fontes” (P6S6);

“Sim, pois minhas leituras e outras fontes de informação colaboram para saber segregar o que é verídico ou não” (P6S7);

“Porque analiso e leio bastante e vejo se as fontes são confiáveis” (P6S10);

“É necessário buscar fontes recentes, variadas e, ainda, trançar as informações com o intuito de se certificar em relação à confiabilidade” (P9S5).

Na tarefa da segunda etapa da pesquisa, esperava-se que esses alunos utilizassem estratégias para verificar a confiabilidade das fontes já a partir dos resultados das buscas realizadas em plataformas como o Google e o Bing.

Já a segunda ação — buscar *sites* confiáveis — pode ser realizada a partir do conhecimento prévio de fontes confiáveis, como quando um professor indica *sites* de periódicos acadêmicos ou bancos de teses e dissertações aos alunos. É o que se observa nas seguintes respostas:

“Eu busco informações a partir de sites confiáveis” (P6S5);

“Procuro fontes mais seguras como bancos de teses de universidades e artigos de pessoas com renome na área de interesse” (P9S5).

Pensando na tarefa da segunda etapa, esperávamos que esses informantes preferissem acessar *sites* e plataformas já conhecidos por eles como confiáveis, evitando lidar com resultados de buscas muito diversos, como os ofertados pelas plataformas de busca não especializadas. Como veremos no próximo capítulo, P9S5 não acessou bancos de teses de universidades, mas utilizou o Portal de Periódicos Capes e, a partir dele, o Google Acadêmico. Já P6S5 mostrou interesse em acessar plataformas desse tipo, quando usou o termo de busca <google acadêmico preconceito linguístico>, mas não conseguiu o acesso e continuou

utilizando a plataforma geral do Google.

Outra ação que foi mencionada em parte das respostas, busca por autores com credibilidade na área acadêmica, é a que parece mais específica da prática acadêmica e também nos permite fazer pressuposições sobre o comportamento dos informantes na tarefa de leitura e escrita que foi executada na segunda etapa da pesquisa. Dos informantes que a mencionaram, esperávamos que considerassem a autoria dos textos como um valor importante para avaliar sua adequabilidade à tarefa.

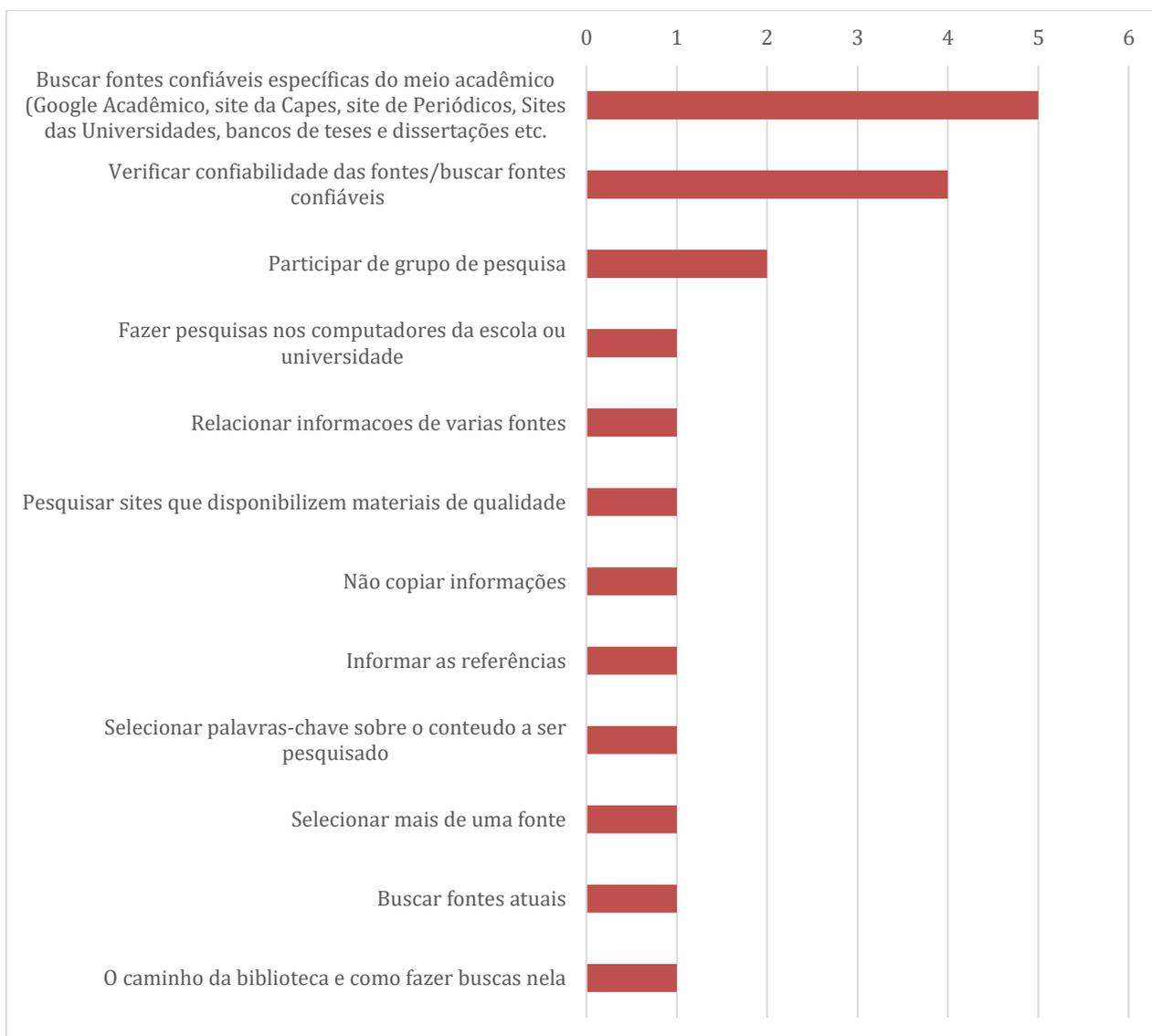
6.2.3 *Habilidades de pesquisa na internet a serem desenvolvidas por calouros*

Ao perguntarmos aos informantes que instruções eles dariam para um calouro do curso para que fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet, buscávamos obter suas percepções quando estavam em uma posição de ensinar a usar a internet para fins acadêmicos, o que, esperávamos, faria transparecer mais fortemente conceitos e procedimentos sobre o que seria adequado e inadequado nesse processo.

Gráfico 17 — Percepções do grupo P6 sobre instruções que dariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



Gráfico 18 — Percepções do grupo P9 sobre instruções que dariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



A necessidade de que os calouros busquem fontes confiáveis para realizar pesquisas acadêmicas na internet é percebida nos dois grupos, entretanto apenas no grupo do 9º período essa confiabilidade apareceu, como era nossa expectativa, associada explicitamente a plataformas de busca especializadas em textos acadêmicos: Google Acadêmico, *site* da Capes, *sites* de Periódicos, *sites* das Universidades, bancos de teses e dissertações etc.

Quando perguntamos aos informantes sobre o que não indicariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet, esperávamos complementar a pergunta anterior e obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 19 — Percepções do grupo P6 sobre instruções que não indicariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)

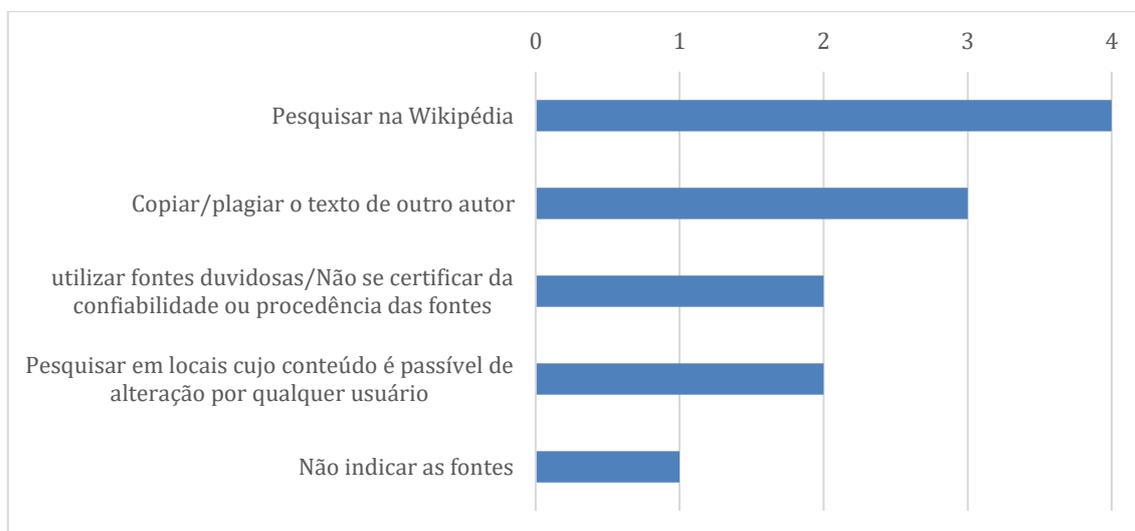


Gráfico 20 — Percepções do grupo P9 sobre instruções que não indicariam para um calouro do curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



Dentre os informantes do 6º período, quatro mencionaram “pesquisar na Wikipédia” como uma ação que não indicariam para um calouro que quisesse fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet. Já dentre os informantes do 9º período apenas um fez

a mesma menção. Há ainda menção, por dois informantes do 6º período, da atitude de pesquisar em locais cujo conteúdo é passível de alteração como algo a ser evitado. Embora esses dois informantes não tenham mencionado a Wikipédia, vemos frequentemente essa plataforma ser referida negativamente por uma suposta possibilidade de ser alterada sem critérios, o que nos permite interpretar que, se esses informantes não se referiam à Wikipédia, se referiam a *sites* da mesma natureza. Embora não nos pareça clara a razão da discrepância entre os grupos de 6º e 9º período, sabemos, por nossa experiência como docente no curso de Letras da UFPI, ser muito comum que os alunos vejam a Wikipédia como algo a ser evitado como referência por não ser confiável. Essa percepção vem, geralmente, acompanhada, pela afirmação de que algum professor não permite que a Wikipédia seja referenciada entre as fontes consultadas para o trabalho. No entanto, também pela nossa experiência, sabemos que a Wikipédia é bastante usada pelos alunos da graduação e pelos professores no processo de pesquisa acadêmica, embora nem sempre seja referenciada, o que está de acordo, inclusive com os dados da pesquisa TIC Domicílios 2017, realizada pelo Cetic.br (CGI.br/NIC.br, 2017), referentes às atividades realizadas na internet, que mostraram que os participantes com escolaridade de nível superior procuraram mais informações em *sites* de enciclopédia virtual que os de nível médio (57% contra 29%).

Gráfico 21 — Percepções do grupo P6 sobre instruções que dariam a um calouro que não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)

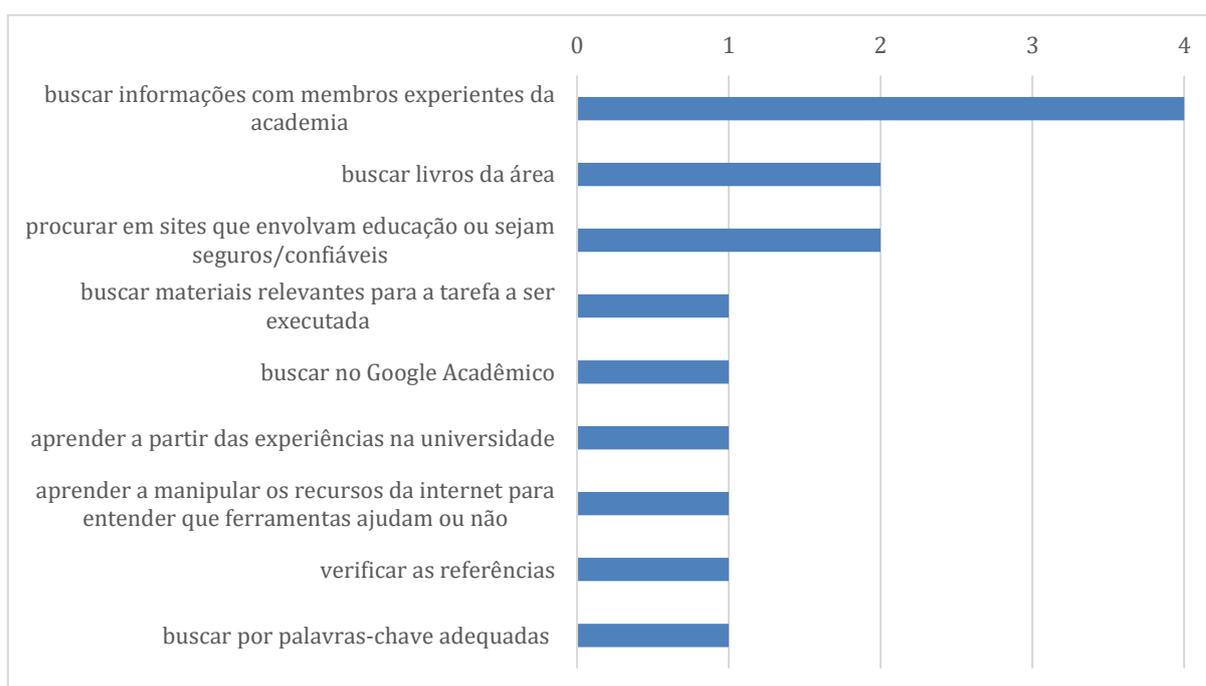


Gráfico 22 — Percepções do grupo P9 sobre instruções que dariam a um calouro que não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa (por quantidade de respostas em que aparecem as categorias)



Ao serem questionados sobre quais instruções dariam para um calouro que não soubesse utilizar os recursos de busca na internet para pesquisa, os informantes deram respostas que permitem entrever as funções desempenhadas em dois lugares passíveis de serem ocupados pelos estudantes na prática acadêmica: membros iniciantes e membros experientes. Nas respostas do 9º período, a menção mais frequente não chega a ter caráter instrucional, no sentido de indicar procedimentos que os calouros deveriam realizar. Em vez disso, os informantes mencionaram uma ação a ser realizada por eles próprios: indicar fontes que eles já conhecessem ou que mais utilizam. Já nas respostas do grupo do 6º período, as instruções mais mencionadas se referiam à necessidade de o calouro buscar informações com membros experientes da academia. As diferenças nas percepções dos grupos ficam ainda mais evidenciadas quando se observa que nenhum informante do 6º período mencionou a postura mais indicada no grupo do 9º período e que apenas um informante do 9º período mencionou a instrução mais indicada nas respostas do grupo do 6º período.

Nos dados de Oliveira (2018) sobre as rotinas de busca de universitários, houve uma prevalência de menções à busca de materiais textuais a partir da indicação do professor (68%), seguida da busca feita a partir de palavras-chave relacionadas à temática (38%) e busca feita a partir de informações ou indicações de algum livro (37%). A pesquisadora relaciona essa configuração de dados com uma percepção de “certa dependência do aluno por orientação

quanto ao processo de pesquisa” (p. 135), que evidencia “falta de autonomia dos sujeitos para iniciarem seus processos de buscas por informação” (p. 135). Podemos relacionar esses achados também aos nossos dados, que mostram também dependência de pontos de apoio instrucionais, os membros experientes. Deprendemos, da percepção dos nossos informantes, que há aí uma pressuposição de que a indicação de fontes é suficiente para permitir que as tarefas de busca sejam realizadas. Entretanto, isso pode ser um problema se as fontes indicadas pelos membros experientes não forem adequadas às suas necessidades de buscas específicas. Se o calouro não aprende a buscar e avaliar fontes, pelo menos a princípio, sua experiência de pesquisa na internet se torna limitada.

Não nos é possível, ainda assim, relacionar esse dado diretamente a uma possível falta de autonomia dos sujeitos em relação ao processo de busca, por entendermos que esse processo e os atores nele envolvidos (membros iniciantes e membros experientes) são também influenciados pelos modelos culturais que vigoram no domínio semiótico da academia (GEE, 2002), os quais podem agir de maneira a justamente suplantar essa autonomia em favor da manutenção de relações de poder na prática acadêmica que se manifestam já entre os graduandos de diferentes períodos: os do 9º período parecem se colocar numa postura de superioridade em relação ao conhecimento das práticas acadêmicas, enquanto ao calouro cabe absorver conhecimento dado previamente, e os do 6º período reforçam a necessidade de procurar membros experientes (professores ou veteranos) que guiem os calouros.

6.2.4 A pesquisa na biblioteca e a pesquisa na internet

Quando perguntados sobre suas preferências em relação ao ambiente para fazer pesquisa, se na biblioteca ou na internet, a maioria dos informantes nos dois grupos disse preferir a internet e apenas um informante, do 9º período, disse preferir a biblioteca. Além disso, quatro informantes do 6º período e três do 9º indicaram não ter preferência ou preferir as duas, por observarem vantagens em ambas. A partir das justificativas que os informantes deram para suas respostas, conseguimos obter informações sobre que vantagens eles percebem na pesquisa realizada em cada meio. Os motivos mencionados para considerar a internet o melhor lugar para realizar pesquisas acadêmicas está no gráfico a seguir:

Gráfico 23 — Percepções do grupo P6 sobre vantagens da internet em relação à biblioteca para realizar pesquisas acadêmicas

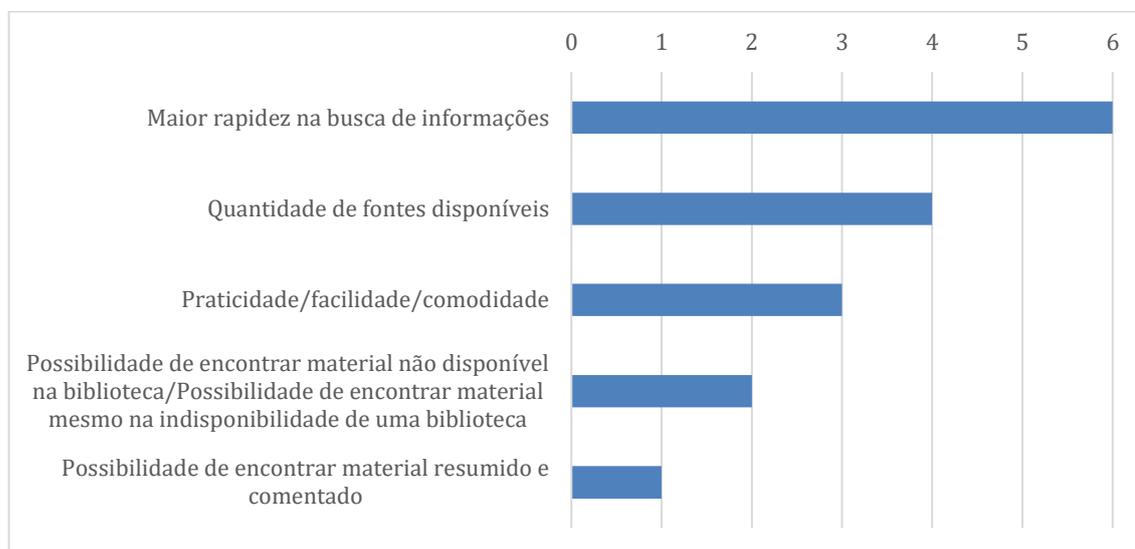
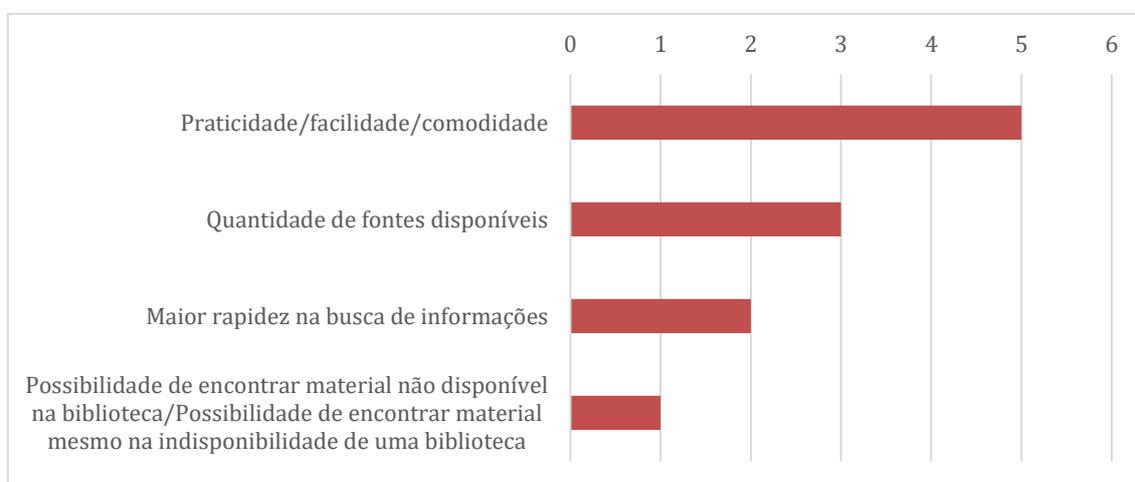


Gráfico 24 — Percepções do grupo P9 sobre vantagens da internet em relação à biblioteca para realizar pesquisas acadêmicas



Os argumentos favoráveis à busca na internet mais mencionados pelos informantes tanto do 6º quanto do 9º períodos eram referentes à praticidade/facilidade/comodidade, à rapidez na busca de informações e à quantidade de fontes disponíveis. Esse resultado é condizente com o que foi encontrado por Oliveira (2018), ao verificar as respostas de universitários sobre suas razões para preferir a internet como meio de pesquisa. Já a biblioteca foi vista de maneira positiva para fazer pesquisa pela confiabilidade de seus conteúdos e por apresentar informações relevantes e conteúdos investigados por autores renomados. Esses dois aspectos não foram

associados à busca na internet, o que nos indica que os informantes entendem que a busca na internet exige deles pelo menos uma habilidade de navegação a mais, que é menos necessária na biblioteca, saber avaliar confiabilidade das fontes, já que, na biblioteca, por sua própria natureza, espera-se que haja materiais textuais confiáveis, que passaram por processos de avaliação e publicação avalizados pela comunidade acadêmica. Essa percepção dos informantes é corroborada pela pesquisa de Oliveira (2018), que, ao comparar os percursos de busca de estudantes de ensino médio na biblioteca e na internet, percebeu, dentre outros achados, que a preocupação com a veracidade das informações foi maior na busca realizada na internet, o que demandou deles a utilização de mais estratégias para avaliar fontes.

Tanto pelas respostas a essa pergunta quanto por respostas a perguntas anteriores, entendemos que os informantes sabem que na internet há fontes confiáveis, no entanto, justamente o ponto positivo que foi apontado por alguns deles, o da quantidade de fontes, contribui para que eles tenham que saber reconhecer se uma fonte é confiável ou não (OLIVEIRA, 2018). Além disso, informações relevantes e conteúdos investigados por autores renomados são também amplamente disponíveis na internet, inclusive em quantidade maior que na biblioteca, e os informantes mostram saber disso. Ainda assim, por causa da necessidade de saber avaliar esses aspectos e separá-los dentre a profusão de materiais disponíveis na internet, eles acabam sendo percebidos como característicos da biblioteca.

A princípio, não achávamos que íamos encontrar respostas tão parecidas entre diversos informantes do mesmo grupo, a ponto de ser possível descrever percepções comuns a vários deles, já que as perguntas eram abertas. Isso nos indica que essas recorrências na percepção das práticas textuais acadêmicas podem ser fruto de vivências e ações acadêmicas semelhantes. Por outro lado, esperávamos mais aproximação quando comparássemos as respostas dos dois grupos, já que, a princípio, a distância que separa 6º e 9º períodos é pequena, de apenas três semestres. Acreditamos que uma grande motivação para essa diferença possa ser a produção do TCC, que ocupa os alunos dos cursos de Licenciatura em Letras da UFPI durante todo o seu último semestre. Bazerman (2007, p. 175), afirma que

todos os três níveis de caracterização, do conjunto de gêneros, do sistema de gêneros e do sistema de atividades, mostram que gêneros têm lugares regulares dentro de teias maiores de atividades sociais, e, mais, que cada instânciação de um gênero invoca e (re)constitui os sistemas maiores de que participa.

Cada gênero, portanto, mobiliza ações, reações e utilização de outros gêneros que interferem no funcionamento do próprio sistema de atividades de que participa diretamente,

mas também influencia os sistemas de atividade aos quais está relacionado. Durante a graduação, cada atividade de leitura e escrita realizada mobiliza as práticas de letramento progressas e ajuda na construção de conhecimentos para as práticas futuras, entretanto, o TCC, por ser um gênero realizado ao final do curso, como requisito para concluí-lo e ser avaliado por uma banca, em uma situação em que o aluno deverá falar sobre seu processo de pesquisa, demanda um aprofundamento na compreensão das práticas de letramento acadêmico pelo aluno. É durante esse processo que ele passa a se preparar para essa situação de avaliação definitiva de seu texto e de sua trajetória de pesquisa, não só lendo e escrevendo para realizar um estudo relevante socialmente e academicamente, utilizando estratégias que talvez não tivesse feito até então, inclusive com a utilização de ferramentas digitais, como também compreendendo as relações de poder envolvidas e as estratégias mobilizadas para lidar com essas relações, como se perguntar se o que escreveu vai agradar o orientador e a banca e se preparar para a defesa pensando nesses públicos, às vezes mais do que no público que irá assistir para conhecer o trabalho.

Afinal, no processo de produção de TCC, necessariamente estão em contato um membro experiente (orientador) e um membro iniciante (orientando), por, pelo menos, dois períodos letivos, envolvidos dialogicamente em uma prática de letramento acadêmico, e há uma avaliação de membros experientes (a banca) em relação a um membro iniciante (o aluno avaliado). Nesse caso, mesmo que um aluno tenha passado a graduação inteira sem se configurar como *insider* em práticas de letramento que envolvem relatos longos de processos de pesquisa, que são relacionadas, por exemplo, aos projetos de iniciação científica ou a grupos de pesquisa, ele terá que passar, se a conclusão do curso assim o exigir, pelo processo do TCC. Por isso, muitas vezes, o TCC marca o ponto em que o aluno se torna, de fato, um *insider* na prática de escrita acadêmica relacionada à divulgação de pesquisas. Já os alunos do 6º período ainda se configuram comumente como *outsiders* nesse tipo de prática, pois, embora muitos participem de projetos de iniciação científica ou de grupos de pesquisa, ainda não começaram a se envolver efetivamente com o TCC.

Entendemos que essa discrepância entre sexto e nono período poderia ser diminuída se os alunos se envolvessem nas diversas práticas de letramento acadêmico relacionadas a pesquisas desde seu ingresso na vida acadêmica, o que exigiria, portanto, diversificar os propósitos práticos de suas leituras e escritas acadêmicas (embasar pesquisas, construir textos acadêmicos a serem publicados ou apresentados etc.) e talvez ter mais recursos estratégicos para gerenciar seus próprios papéis sociais e saber lidar com os papéis sociais dos outros atores envolvidos nessa práticas. Entretanto, mesmo assim, acreditamos que o TCC ainda exerceria

um papel catalisador nas práticas acadêmicas dos graduandos, por sua natureza definitiva e seu processo de produção intenso, realizado, em geral, apenas no último ano do curso, que marca transição de papéis sociais, de graduando para graduado, muitas vezes mais que a própria cerimônia de formatura.

Após essa tentativa de compreensão da maneira como os alunos percebem as práticas acadêmicas e digitais em que estão envolvidos e após termos percebido a importância do processo de produção de TCC na demarcação dos dois grupos em relação a essas percepções, nos dedicaremos, no próximo capítulo, a analisar as estratégias que, de fato, os alunos mobilizam quando estão diante de uma tarefa acadêmica que demanda busca e leitura de textos, relacionando-as a essas percepções que, se até aqui nos conduziram a uma visão mais geral de diferenças nos dois grupos, a partir de agora nos servirão para conhecer de maneira mais individual os alunos que participaram do estudo e para entender as recorrências de suas estratégias de busca e leitura.

7 HABILIDADES E ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS NOS PERCURSOS DE NAVEGAÇÃO E LEITURA DOS GRADUANDOS

Neste capítulo, analisaremos as estratégias utilizadas pelos informantes para mobilizar as habilidades de buscar textos relevantes para a tarefa, de ler para decidir se podem ser úteis para a tarefa e de ler para utilizá-los efetivamente para a tarefa de produção de um artigo de opinião.

Quando começamos a lidar com os dados da tarefa de navegação e leitura, no intuito de analisar as estratégias utilizadas pelos informantes no caminho percorrido na internet para realizar a tarefa solicitada, percebemos que precisávamos, primeiramente, visualizar esse caminho, sistematizando o percurso realizado por cada informante. Embora já tivéssemos ideia de que sequência seria seguida (escolha de plataforma de busca > digitação de termos de busca > escolha de resultados > decisão sobre a coleta dos textos > leitura para utilização dos textos coletados), se fez necessário acompanhar mais de perto esse percurso, saber que escolhas eram feitas em cada um desses pontos-chave, associados a diferentes habilidades de navegação e leitura, para em seguida analisar, em conjunto com os dados gerados dos questionários, as estratégias empregadas a partir da mobilização de cada uma dessas habilidades para dar conta do que exigia a tarefa solicitada.

Foi assim que a representação em fluxograma se mostrou um modelo de análise viável, por permitir uma visualização mais esquemática do que cada aluno fez no percurso, funcionando como um ponto de partida para que pudéssemos depreender, principalmente, recorrências e diferenças em cada um desses pontos de escolha, assim como agrupamentos mais gerais. Essa representação, tratada em conjunto com os dados individuais do questionário pré-tarefa, nos permitiu analisar como as escolhas feitas pelos alunos durante a tarefa são derivadas não só dos seus planejamentos individuais, mas também das influências do domínio semiótico do qual participam. É por esse modelo básico que conduziremos nossas análises a partir de agora:

Figura 1 — Modelo de fluxograma²⁹ para acompanhamento dos percursos de busca e leitura executados



Essa representação, que nos serviu como guia durante o processo de análise, servirá agora também, durante este capítulo 7, como acompanhamento visual para que nos situemos em cada um dos pontos de análise, já que caminharemos por ela em cada seção para compreender habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas pelos alunos na execução das tarefas em cada um dos pontos-chave do percurso: na seção 7.1, analisaremos as escolhas das plataformas, dos termos e dos resultados de busca; na 7.2, focaremos ainda mais os resultados, mas analisando as estratégias usadas para decidir quais deles forneceriam informações a serem coletadas; e na 7.3, nos deteremos sobre a leitura para utilização dos textos coletados na realização da tarefa de escrita. No capítulo 8, os fluxogramas são apresentados individualmente, para que seja possível observar os percursos realizados por cada informante.

²⁹ Para melhor visualização dos fluxogramas, acessar o QRCode na margem da página ou o link: <https://drive.google.com/drive/folders/1CIDJwKuzIOQPfLCoJY36sQucAnyvAnRV?usp=sharing>

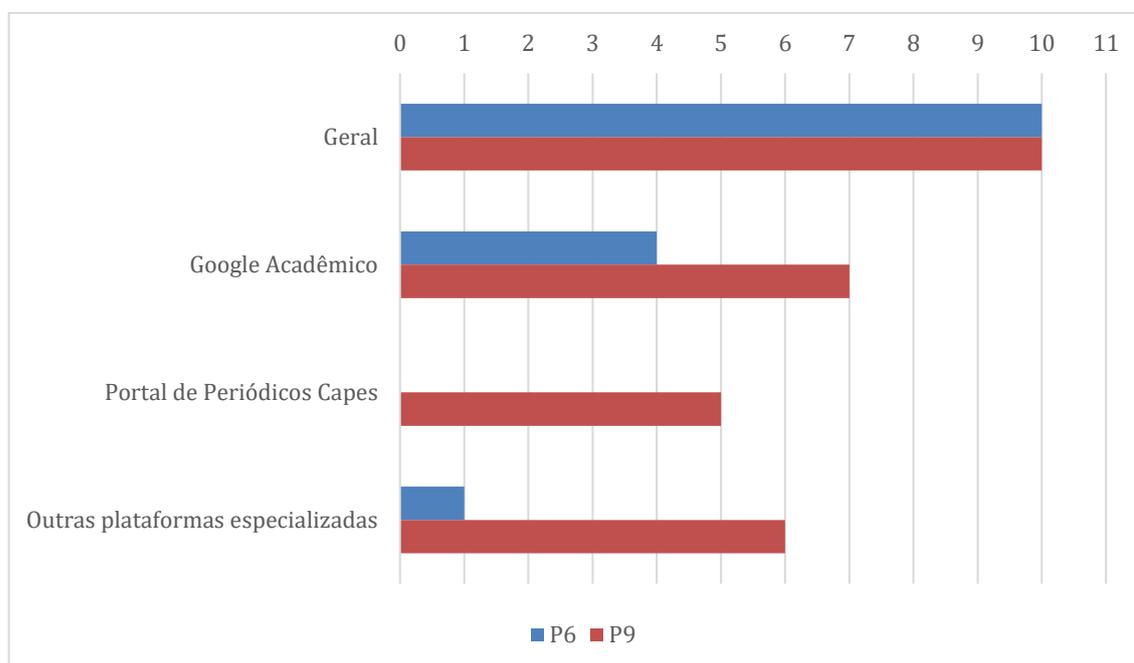
7.1 Caminhando para buscar relevância por entre a informação

No percurso de navegação e leitura em ambientes digitais, a necessidade de encontrar textos costuma ser o início do caminho e, para que seja atendida essa necessidade, a **habilidade de navegar para buscar textos relevantes para a tarefa** precisa ser mobilizada. Quando isso acontece, são realizadas ações de navegação como abrir uma plataforma de busca e usar termos de busca, executadas de maneiras diversas a depender do repertório de habilidades e estratégias de letramento digital dos informantes. Foram, entretanto, utilizadas, nos processos de busca que observamos, estratégias que são postas em prática para atender especificamente aos objetivos acadêmicos da tarefa, as quais subdividimos em três categorias, que são descritas nas subseções seguintes: estratégias relacionadas à escolha das plataformas de busca, estratégias relacionadas à escolha dos termos de busca e estratégias relacionadas à avaliação dos resultados de busca.

Plataforma de busca

7.1.1 Estratégias relacionadas à escolha das plataformas de busca

Embora entendamos que a escolha estratégica da plataforma onde a pesquisa vai ser realizada seja uma ação recorrente em diversas práticas digitais, normalmente, no cotidiano, essas estratégias se relacionam, principalmente, com a decisão entre plataformas gerais, como Google, Bing e Yahoo, conforme os recursos que oferecem, tanto que os estudos (LEU et al, 2012; CASTEK et al, 2012; COIRO, 2011; DIAS; NOVAIS, 2009) nos quais nos embasamos para categorizar as habilidades a serem observadas em nossa pesquisa não mencionam diretamente essa escolha como um aspecto estratégico a ser levado em conta para a habilidade de buscar informações, embora falem de saber utilizar ferramentas de filtragem das plataformas de busca. Já a pesquisa acadêmica em meio digital tende a mobilizar estratégias de escolha de plataformas de busca que têm bastante a ver com a necessidade de filtrar textos confiáveis e relevantes academicamente e com a forte presença da biblioteca como o lugar principal de pesquisas acadêmicas. Essas características, tão caras à pesquisa de textos acadêmicos já quando não havia práticas em meio digital, são consideradas importantes também quando a pesquisa é realizada na internet e, por isso, já esperávamos que os informantes utilizassem conscientemente estratégias para isso. A expectativa foi confirmada, pois, de fato, foram encontradas estratégias diversas referentes à escolha de plataformas de busca nos dois grupos, analisadas conforme as respostas dos questionários e as falas realizadas durante a tarefa. O gráfico a seguir evidencia recorrências diferentes nos dois grupos quanto a essas escolhas:

Gráfico 25 — Plataformas de busca utilizadas durante a tarefa de navegação e leitura

No gráfico, ficam claras as diferenças entre as escolhas de plataformas de busca feitas nos dois grupos, principalmente em relação à utilização da diversidade de plataformas especializadas. Dos dez sujeitos do grupo P6, apenas quatro (P6S6, P6S7, P6S8 e P6S9) realizaram pesquisas em uma plataforma de busca de textos acadêmicos, o Google Acadêmico, e um desses sujeitos utilizou a Plataforma Lattes para verificar qualificações acadêmicas de autores. Já no grupo P9, oito sujeitos utilizaram plataformas de busca voltadas para a pesquisa de textos acadêmicos: Google Acadêmico, Portal de Periódicos Capes, Scielo, Portal de Periódicos da USP, Banco de Teses e Dissertações Capes, Biblioteca Digital da Unicamp e Biblioteca digital UFMG. Apenas um informante desse grupo, P9S9, com o intuito de ver as publicações de um autor, utilizou o Facebook.

No questionário pré-tarefa, houve apenas uma nomeação de plataforma especializada no grupo P6: quando incentivado a mencionar que instruções daria para um calouro que não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa, P6S8, um dos que utilizou o Google Acadêmico na tarefa, respondeu que recomendaria justamente essa plataforma. Esse mesmo informante mencionou no questionário, ao explicar por que se considerava alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet, que, quando não conhecia o autor do texto, recorria à Plataforma Lattes, o que de fato ele fez na execução da tarefa de navegação e leitura. Além dessas menções explícitas, houve,

no grupo P6, apenas informações mais gerais, relacionada à confiabilidade das fontes, quando perguntamos “que instruções você daria para um calouro do seu curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?”.

Para essa mesma pergunta, no grupo P9, houve menções mais claras a plataformas de busca acadêmicas: cinco informantes (P9S2, P9S3, P9S5, P9S6, P9S7), os quais estão entre os oito que usaram plataformas de busca especificamente acadêmicas, deram as seguintes respostas:

P9S2: “[...] utilizar ferramentas de pesquisa que tenham como público-alvo acadêmicos”

P9S3: “Buscar em sites como Google Acadêmico, Capes e em periódicos de algumas universidades.”

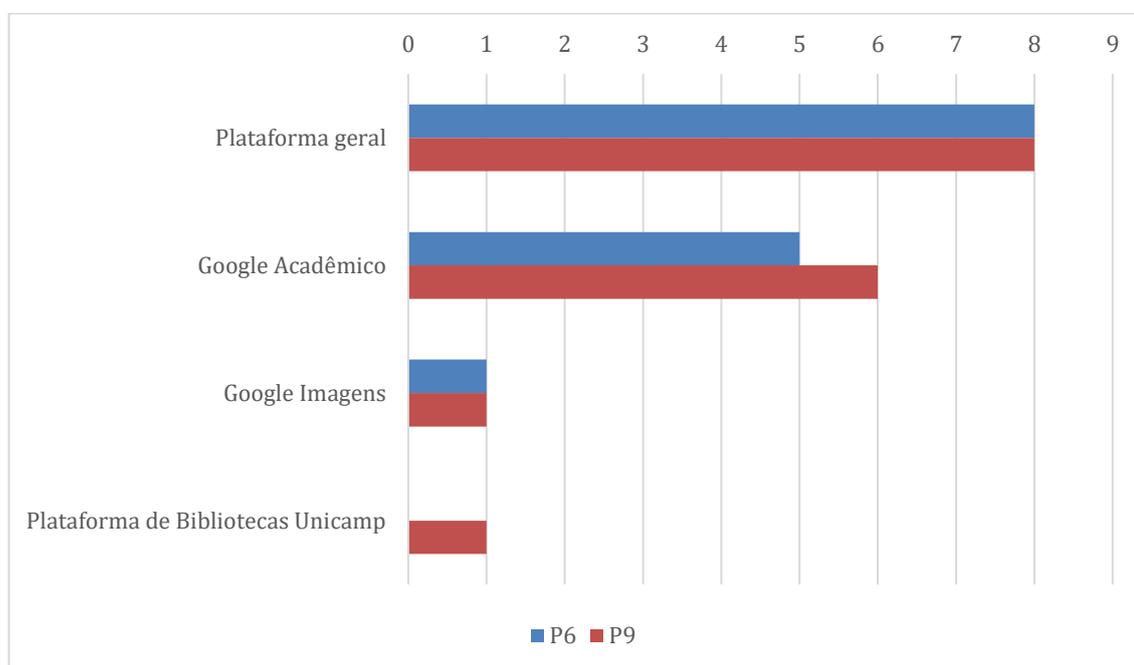
P9S5: “[...] informaria para que ele se utilizasse da rede da UFPI, porque possibilita um alcance maior de sites para pesquisa. [...] os sites de universidades, de núcleos de pesquisas, de bibliotecas e de periódicos são os mais recomendados para pesquisa”

P9S6: “buscar fontes seguras como sites de universidades que disponibilizam artigos e não só no Google, não se utilizar daqueles artigos que aparecem quando pesquisamos no Google e sim em sites seguros, como Periódicos Capes, Scielo”

P9S7: “Principalmente pesquisar artigos ou teses em bancos de dados seguros, como os de universidades mais conceituadas.”

A concordância desses sujeitos em relação a como percebem as plataformas de busca revela um aspecto estratégico da busca de textos acadêmicos *online*: buscar em plataformas especializadas diminuiria, pelo menos teoricamente, o trabalho de ter que avaliar, em uma plataforma de buscas gerais, se o conteúdo é acadêmico. Por isso, esperávamos, mesmo quase não mencionada no questionário pré-tarefa pelo grupo P6, que a busca em plataformas especializadas fosse bastante utilizada nos dois grupos. A princípio, podemos dizer que essa expectativa não se confirmou no grupo P6, já que não só a maioria dos informantes recorreu exclusivamente a plataformas de buscas gerais, como mesmo os que utilizaram o Google Acadêmico exploraram também bastante os resultados das buscas em plataformas gerais. Já no grupo P9, apenas quatro informantes recorreram exclusivamente a plataformas de busca geral. Entretanto, se olharmos de outra perspectiva, verificando em qual plataforma foram realizadas as buscas que mais geraram resultados acessados nos dois grupos, perceberemos uma alteração nesse quadro. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 26 — Plataformas em que foram realizadas as buscas com resultados mais acessados (por quantidade de informantes)



Por esses dados, como era de se esperar, no grupo P9, a preferência pelo Google Acadêmico foi reforçada, já que as buscas com mais resultados acessados foram realizadas nessa plataforma quase na mesma quantidade em que foram realizadas na busca geral. Foi possível perceber também que, no percurso dos quatro informantes do grupo P6 que acessaram o Google Acadêmico, buscas realizadas nessa plataforma estão entre as que mais geraram resultados acessados. Ou seja, o Google Acadêmico se mostrou uma plataforma bastante relevante para vários informantes (inclusive para todos do grupo P6 que o acessaram) não só porque o escolheram em algum momento do processo de busca, mas porque houve bastante interesse em acessar seus resultados. Esse dado reforça o que já havíamos percebido em relação a escolhas de plataformas (a preferência do grupo P9 por plataformas especializadas em busca acadêmica) e também vai ao encontro de uma expectativa nossa de que a busca nessa plataforma fosse mais explorada pelos alunos que escolheram utilizá-la em algum momento da busca pela maior possibilidade de retornar resultados confiáveis academicamente, como foi mencionado por vários informantes no questionário pré-tarefa e durante o protocolo verbal.

A partir deste gráfico, vemos também que as buscas em outras plataformas especializadas não geraram muitos resultados acessados, nem mesmo no grupo P9. Acreditamos que a busca nas plataformas de periódicos esbarra em características, tanto da

própria plataforma como das habilidades de letramento acadêmico e digital dos alunos, que podem fazer com que buscar em plataformas especializadas não seja uma estratégia mais eficiente do que buscar em plataformas de busca geral ou mesmo no Google Acadêmico.

Nos percursos de busca observados, verificamos que a escolha de plataformas de busca geral é mais frequentemente a primeira estratégia mobilizada pelos informantes dos dois grupos para buscar termos relacionados aos assunto da tarefa, com exceção de P6S6, P6S9, P9S8 e P9S10, que utilizaram o Google geral apenas para buscar pelo Google Acadêmico, no caso dos três primeiros, e para buscar por Google Acadêmico, Portal de Periódicos Capes e Biblioteca Digital UFMG, no caso do último. A estratégia de escolha de plataformas de busca geral, pelo menos a princípio, parece não ser desejada para uma busca acadêmica eficiente, já que esse tipo de busca teria uma demanda de filtragem de confiabilidade e relevância acadêmica de conteúdo maior, tanto que parte dos informantes, quando em face dos resultados gerados por essa busca, resolvem utilizar as plataformas especializadas para filtrar melhor os resultados. As plataformas especializadas podem, portanto, ser utilizadas, a depender da estratégia do leitor/navegador, muito mais como recurso de refinamento de busca acadêmica do que como fonte primária. P6S7 diz, por exemplo, após ter feito diversas buscas no Google, que vai procurar no Google Acadêmico porque “é onde tem diversos trabalhos de artigos que aí a gente pode confiar mais nas informações que eu vou coletar”.

Um caso relacionado a essa percepção das plataformas especializadas é o de P6S5, que menciona que vai buscar trabalhos acadêmicos e chega a utilizar os termos de busca: <Google Acadêmico preconceito linguístico>, entretanto, contrariando o esperado, não acessa o Google Acadêmico nem nesse momento nem em outro, preferindo acessar outros resultados da busca geral gerados por esses termos. Ela tem, portanto, conhecimento sobre a função dessa plataforma especializada, mas entende que não é necessário acessá-la diretamente em seu processo de busca, sendo suficiente que ela seja mencionada nos termos de busca como que para refinar os resultados da busca geral. Algo parecido acontece com P6S8, que busca por <preconceito linguístico CNPQ>, mas não acessa essa plataforma, embora acesse dois outros resultados gerados por essa busca geral.

Oito alunos do grupo P9 usaram alguma plataforma especializada: sete usaram Google Acadêmico, cinco usaram Portal de Periódicos Capes e seis utilizaram outras plataformas (SciELO, Banco de Teses e Dissertações etc.). Ao observarmos as falas dos informantes do grupo P9 durante seu trajeto pelas plataformas de busca especializadas, percebemos que o Google Acadêmico foi escolhido e explorado deliberadamente por P9S2, P9S8, P9S9 e P9S10. P9S2, por exemplo, anuncia que vai pesquisar no Google Acadêmico “para ter uma base mais teórica”

e “pra ver se aparecem outros autores também, além de Marcos Bagno”. Já P9S3, P9S5 e P9S6 chegaram a essa plataforma como direcionamento do Portal de Periódicos da Capes. Nesse caso, a busca no Google Acadêmico teve mais resultados explorados que na busca interna do Portal e nas outras plataformas especializadas, mesmo que elas tenham sido acessadas quase que pela mesma quantidade de informantes. Acreditamos que essa diferença é motivada, principalmente, por duas situações:

1 – Enquanto o Google Acadêmico indexa textos de variadas fontes e plataformas acadêmicas do mundo inteiro, *sites* como Scielo e Plataforma de Periódicos USP indexam apenas os textos de periódicos vinculados diretamente a essas plataformas, o que gera a situação mencionada por P9S2, durante a tarefa: “Não tem muito material no... *Site* da Scielo, nem no da Capes, sobre... Achei muita coisa no Google Acadêmico. Achei mais. Então eu vou voltar pra lá pra pesquisar um pouco mais”. P9S3 também faz comentários nesse sentido, ao dizer: “Não, é só botar no Google ao invés de Capes, botar periódicos... Capes. Ai já aparece de uma vez.”.

2 – No caso da Plataforma de Periódicos Capes, quando da coleta de dados, havia dois tipos de busca: uma externa, que direcionava justamente para o Google Acadêmico, favorecendo a não permanência na Plataforma, e uma interna, que apresentava uma lista de textos publicados em periódicos indexados pela Plataforma, mas não mostrava diretamente o texto quando o sujeito clicava sobre um resultado. Em vez disso, havia um direcionamento para a página inicial do periódico, o que obrigava os navegadores a buscarem o texto, por meio de sua referência, nas edições do periódico ou a pesquisarem por ele no Google, o que gerou situações como a verbalizada por P9S3, ao tentar acessar um artigo por meio dessa plataforma: “Eu não sei baixar quando ele vem assim. Toda vez, toda vez, aparece [...]... Mas não adianta. Eu nem tento.”

Esse é um dado condizente com a constatação de Ross e Sennyey (2008), apresentada na seção 3.2, de que, embora haja uma preferência pela busca de textos *online*, as bibliotecas virtuais (no nosso caso, as plataformas de periódicos) não fazem parte dessa preferência tanto como era de se esperar, pois suas *affordances* criam paredes que exigem que o leitor, por exemplo, ao buscar um texto, tenha que acessar diferentes exemplares delas e realizar buscas em cada um para achá-lo, o que, nas plataformas de busca geral, seria resolvido com uma busca apenas.

A busca em plataformas especializadas é uma estratégia compreensível, esperada e até desejada, por ser um indício de que o aluno está participando mais ativamente de práticas de letramento acadêmico, se configurando como um *insider* nessas práticas. É o que evidencia a

fala de P9S5, quando, ao acessar o portal de periódicos da Capes, indica que houve orientação do professor de TCC I sobre essa utilização. Entretanto, embora isso nos faça refletir sobre a importância do professor e/ou orientador, como participante mais experiente da prática acadêmica, para ajudar os alunos com as ferramentas digitais voltadas para a prática acadêmica de leitura e escrita, ao mesmo tempo, nos faz questionar, diante dos percursos realizados pelos alunos em nossa pesquisa, como as estratégias de busca acadêmica podem ser desenvolvidas na universidade de maneira mais efetiva e útil para os alunos.

Em seu estudo, Weber, Hillmert e Rott (2018) identificaram como deficitárias as estratégias de busca usadas por universitários e, por isso, propuseram um *workshop* em que ensinaram técnicas para melhorar o letramento dos alunos para posteriormente testar os resultados da atividade. Eles perceberam que, embora tenha aumentado o uso de banco de dados acadêmicos pelos alunos após o *workshop*, não houve uma maior sofisticação nas estratégias de busca empregadas. Desse estudo, é possível depreender que o desenvolvimento de estratégias de busca acadêmica é algo processual e fortemente relacionado às demandas às quais os alunos vão precisando atender em suas práticas de letramento acadêmico. Não parece algo que pode ser ensinado de uma vez por todas em determinado momento.

Por isso, ao mesmo tempo que vemos o grupo P6 recorrer pouco a plataformas de busca especializada, provavelmente porque ainda se engajam pouco em práticas de pesquisa, que costumam ser mais presentes somente a partir do início do TCC, vemos alunos do grupo P9 que conhecem essas plataformas especializadas, as utilizam, mas também não usam todo o seu potencial de filtragem, porque o aumento nas demandas de pesquisa motivado pelo projeto de TCC que estavam produzindo, embora tenha propiciado o desenvolvimento de mais estratégias de busca acadêmica na internet, ocorreu mais ao fim do curso, quando, talvez, fosse melhor aproveitado para o desenvolvimento dessas estratégias se acontecesse ao longo de todo o curso, pelo engajamento efetivo nas práticas de pesquisa acadêmica. Diante desse quadro descrito em relação às escolhas de plataformas de busca, passaremos a analisar as estratégias utilizadas para escolher os termos que nelas foram utilizados para gerar resultados.



7.1.2 Estratégias relacionadas à escolha dos termos de busca

Nos quadros a seguir, estão indicados os termos de busca³⁰ que os informantes

³⁰ Os termos de busca algumas vezes eram formulados para encontrar as plataformas de busca e não para encontrar textos para a tarefa. Considerando nossos objetivos, nas análises tratamos apenas da busca direcionada para encontrar conteúdo para a resolução da tarefa, embora as buscas pelas plataformas estejam indicadas nos fluxogramas.

digitaram ou escolheram quando faziam seu percurso de busca. Embora, a princípio, percebamos uma grande variedade, há recorrências estratégicas que descreveremos em seguida.

Buscar por tema: Como a tarefa proposta mencionava a difusão de conhecimento sobre o tema “Preconceito Linguístico”, nossa expectativa era a de que os sujeitos buscassem primeiramente por textos que conceituassem preconceito linguístico para depois fazer os recortes necessários para o aprofundamento do tema, como indica P9S9, ao fazer pesquisa especificando autoria: “Primeiro, pesquisa simples... Segundo, pesquisa simples com referência”. A utilização dessa estratégia foi confirmada com a utilização do seguinte termo de busca:

Quadro 8 – Utilização de termos de busca por tema amplo

Termos de busca	P6	P9
preconceito linguístico	S1, S2, S4, S6, S7, S9, S10	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10

Como é possível observar no quadro, a maioria dos informantes utilizou a estratégia de buscar pelo termo geral. O termo de busca mais utilizado pelos alunos foi <preconceito linguístico>, sendo, inclusive o primeiro termo de busca da maioria dos informantes (seis do grupo P6 e sete do grupo P9). Essa ação é esperada se considerada uma possível estratégia de tratar o tema de maneira ampla para depois tratá-lo de maneira mais recortada, como pedia a tarefa, como evidenciou P9S2, durante a tarefa ao dizer: “Primeiro vou pesquisar sobre o que é preconceito linguístico... para ter uma noção mais geral do que é”. Além disso, há indícios de utilização dessa estratégia de busca para ter um contato inicial com o conceito e entendê-lo. Nesse ponto, acreditamos que o fato de no grupo P9 ter havido mais utilização desse termo se deve à recorrência nesse grupo de uso de plataformas de busca especializadas, já que frequentemente utilizam apenas o termo de busca geral <preconceito linguístico> para gerar os resultados de busca.

Há também o caso de P9S7 que, buscando o Banco de Teses da Capes, acessa, na verdade, sua página inicial e, ao pesquisar por <preconceito linguístico>, não tem retorno de resultados, o que a faz procurar só por <linguística> e só por <preconceito> na tentativa de encontrar resultados relacionados ao tema que buscava. Já P6S7 primeiro busca por <quais os fatores responsáveis pelo preconceito linguístico> no Google Acadêmico. Não se interessa

pelos resultados gerados e resolve pesquisar apenas por <preconceito linguístico>, justificando assim: “é melhor eu botar só a palavra preconceito linguístico pra ver se eu encontro”

Um ponto a ressaltar é que os informantes não usaram aspas como estratégia para filtrar resultados, o que os ajudaria a recortar de maneira mais precisa a busca e apenas P9S2 utilizou ferramenta de filtragem oferecida pelas plataformas (no caso, a busca avançada do Portal de Periódicos Capes).

Especificar gênero do material textual que contenha o tema: Essa estratégia foi utilizada, pelos dois grupos analisados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 – Utilização de termos de busca por especificação de gênero textual

Termos de busca	P6	P9
artigo científico sobre o preconceito linguístico	-	S1
artigo de opinião sobre preconceito linguístico	-	S1
artigo preconceito linguístico	-	S6
artigo sobre o livro preconceito linguístico	-	S6
artigo sobre preconceito linguístico	S8	S1
artigos acadêmicos sobre preconceito linguístico	S5	-
marcos Bagno preconceito linguístico livro	S5	-
monografia sobre preconceito linguístico	S5	-
preconceito linguístico artigos	S1, S5	-
preconceito linguístico charge	-	S4
preconceito linguístico marcos bagno artigo	S5, S9	-
preconceito linguístico marcos bagno resumo	-	S7
preconceito linguístico resenha crítica	-	S6

preconceito linguístico resenha	S4	S7
preconceito linguístico tirinhas	S1	-
teses e dissertações unicamp sobre preconceito linguístico	-	S7
trabalhos acadêmicos relacionados a preconceito linguístico	S5	-

Essa estratégia, utilizada por cinco alunos do grupo P6 e cinco do grupo P9, era por nós esperada tomando por base as respostas dos dois grupos, no questionário pré-tarefa, sobre quais textos liam na universidade. Naquele questionário, o artigo foi o gênero mais mencionado, o que se confirma na preferência do gênero indicado nos termos de busca durante a tarefa. É interessante observar que esse gênero é mencionado até por quem não o utiliza como recorte nos termos de busca, como é o caso de P6S2, que, ao planejar sua estratégia de busca, diz “Eu tenho que buscar artigo”, porém digita os termos <preconceito linguístico> e depois <preconceito linguístico pdf>.

Essa estratégia revela uma tentativa de, além de encontrar mais facilmente informações tipicamente acadêmicas sobre o tema, como as veiculadas em artigos científicos, observar como o assunto é tratado em outros exemplares do gênero mencionado na tarefa, como foi o caso de P9S1. Ela primeiro buscou por <artigo sobre preconceito linguístico> e depois alterou os termos de busca para <artigo científico sobre preconceito linguístico> (não tendo explorado os resultados) e, em seguida, para <artigo de opinião sobre preconceito linguístico>. Além disso, também realizou uma busca com o termo <artigo de opinião>, cujos resultados explorados forneciam dicas para a produção desse gênero e não tratavam especificamente do tema geral. P9S9 também buscou por <artigo de opinião>, indicando que precisava “dar uma lida no artigo de opinião... para não fazer nenhuma besteira”.

P6S1 e P9S4 também especificaram o gênero que buscavam, ao pesquisar por <preconceito linguístico tirinhas> e <preconceito linguístico charge>, respectivamente. Nesse caso, entretanto, não ficou clara a estratégia dos sujeitos visando à produção textual, já que nem mesmo armazenaram algum resultado dessa busca. Além disso, deixam claro em suas falas durante a tarefa que escolheram esses gêneros por motivações pessoais, por gostarem deles.

Acrescentar recortes de conteúdo ao tema: Para encontrar pesquisas que trabalhassem o tema, como forma de mostrar que o assunto é estudado por especialistas e não fruto de

especulação, esperávamos que os informantes utilizassem termos de busca com recortes, como <preconceito linguístico pesquisas> ou <preconceito linguístico estudos>, que especificam que se quer encontrar informações acadêmicas sobre o tema, e procurassem nos títulos dos resultados (artigos, teses, dissertações, monografias) aqueles que trouxessem especificação de *corpus* ou recorte. Esperávamos, portanto, que a filtragem temática fosse feita pela observação dos resultados de busca. Entretanto, o que observamos mais frequentemente nos percursos realizados pelos alunos durante a tarefa de busca foi a tentativa de filtragem de conteúdo já pelos termos de busca, com indicações de recortes mais específicos do tema, como indicado no quadro a seguir:

Quadro 10 – Utilização de termos de busca por recortes de conteúdo ao tema amplo

Termos de busca	P6	P9
como acabar com o preconceito linguístico	S3	-
como entender o preconceito linguístico	-	S6
como o preconceito linguístico ocorre dentro da universidade	S7	-
como tratar preconceito linguístico na escola	S1	-
como tratar preconceito linguístico na sala de aula	S1	-
diferenças da fala da mulher e do homem, preconceito linguístico	S7	-
diferenças regionais, preconceito linguístico	S7	-
o que é preconceito linguístico	S3	S6
preconceito linguístico conceito	S4	-
preconceito linguístico conceito e exemplos	S4	-
preconceito linguístico diferentes visões	-	S3
preconceito linguístico divergência	-	S5

preconceito linguístico em casa	S9	-
preconceito linguístico exemplos	S2, S4	-
preconceito linguístico na escola	S3, S4	S2
preconceito linguístico na sala de aula	S1	S5
preconceito linguístico na universidade	S9	-
preconceito linguístico no brasil	S2	S7
preconceito linguístico nos diferentes espaços	S7	-
preconceito linguístico o que é	S8	-
preconceito linguístico origem	S2	-
preconceito linguístico por que não existe	-	S3
preconceito linguístico sociedade escola e o ensino de português	S4	-
preconceito linguístico sociolinguística	-	S3
preconceito linguístico um caso perdido	S9	-
preconceito linguístico variantes sociais	-	S2
preconceito linguístico variedade padrão	S9	-
quais os fatores responsáveis pelo preconceito linguístico	S7	-

Essa estratégia foi utilizada por sete informantes do grupo P6 e por cinco informantes do grupo P9. Além disso, no grupo P6, cada um desses informantes a utilizou mais de uma vez, enquanto, no grupo P9, isso ocorreu somente nos percursos de P9S2 e P9S3. Acreditamos que essa diferença possa ter ocorrido pela maior utilização de plataformas especializadas no grupo P9, nas quais preferiam frequentemente utilizar apenas termos mais gerais. Há termos de busca para recorte de conteúdo usados nos dois grupos (<preconceito linguístico na escola>,

<preconceito linguístico na sala de aula>, <preconceito linguístico no brasil>), mas, em geral, essa utilização foi feita conforme as estratégias particulares de cada informante, em sua maioria não se repetindo nem mesmo dentro do mesmo grupo. Esses recortes podem, assim, evidenciar especialmente o planejamento do conteúdo que os sujeitos pretendiam abordar na produção de seus textos, como é possível ver nos relatos a seguir:

P6S2: Eu acho que falar de preconceito é também falar de origem do preconceito, então vou colocar aqui “no brasil”.

P9S2: Agora eu vou pesquisar sobre o preconceito linguístico nas escolas... porque é o que eu quero abordar mais no meu texto.

Esse intuito de P9S2 fica ainda mais evidente em suas respostas ao questionário pós-tarefa, quando informa que tentou “selecionar textos com maior base teórica, também [tentou] escolher alguns textos que focassem o preconceito linguístico nas escolas, com o intuito de delimitar a pesquisa”.

Um ponto fundamental da tarefa consistia em buscar pontos de vista de estudiosos sobre o tema, evidenciando que, como todo conhecimento científico, embora não haja consenso, as discussões são feitas de maneira embasada. Dessa maneira, houve também, como era esperado, considerando o que a tarefa pedia, especificações que ajudassem a encontrar opiniões divergentes sobre o tema, como foi caso de <preconceito linguístico diferentes visões> e <preconceito linguístico por que não existe> (P9S3) e <preconceito linguístico divergência> (P9S5). Foram usados também os termos <críticas a marcos Bagno> e <críticas ao livro preconceito linguístico> por P9S6, que, embora não sejam recortes do tema geral, são relacionados a ele e indicam uma tentativa de encontrar as divergências solicitadas na tarefa. Ainda assim, consideramos ter havido pouco foco dos informantes nesse aspecto tão importante para a tarefa, o que desencadeou a situação descrita por P9S2 em resposta ao questionário pós-tarefa e que foi observada também no processo de leitura e produção dos demais informantes, mesmo no daqueles que não mencionaram a mesma percepção: “pesquisei textos que estavam relacionados com maneiras de combater o preconceito linguístico, e no momento da escrita do texto, percebi que não havia textos que expressassem outros pontos de vista”.

Especificar formato do arquivo buscado: Esperávamos, já pela análise dos questionários pré-tarefa, que a especificação do formato do arquivo nos termos de busca, em especial PDF, fosse frequentemente utilizada pelos informantes, o que de fato ocorreu, como

indicado no quadro a seguir:

Quadro 11 – Utilização de termos de busca com especificação de formato de arquivo

Termos de busca	P6	P9
cagliari preconceito linguístico pdf	S5	-
educação e mudança paulo freire pdf	-	S3
extensão e comunicação pdf	-	S3
Marcos Bagno preconceito linguístico PDF	-	S7
pdf Bagno, Marcos. Preconceito linguístico o que é e como se faz	S5	-
preconceito linguístico bagno pdf	-	S5
preconceito linguístico exemplos pdf	S2	-
preconceito linguístico marcos bagno pdf	S5	-
preconceito linguístico no brasil pdf	S2	-
preconceito linguístico origem pdf	S2	-
preconceito linguístico pdf	S2, S4, S5	S3, S9
preconceito linguístico pdf grátis	-	S7

Essa estratégia, usada por três informantes do grupo P6 e quatro do grupo P9, é condizente com as menções, no questionário pré-tarefa, do formato PDF como indício de confiabilidade na busca de textos acadêmicos, o que é marcado também no protocolo verbal de P6S2, quando, ao pesquisar <preconceito linguístico pdf>, diz que “PDF é mais confiável. P6S2, inclusive, utiliza diversas vezes essa estratégia após fazer buscas sem a especificação do formato, como quando pesquisou primeiro por <preconceito linguístico origem> e logo depois por <preconceito linguístico origem pdf>. Isso também é feito por outros alunos e nos chama atenção pelo fato de esses informantes tentarem fazer a filtragem do formato de arquivo diretamente pelos termos de busca e não usando a ferramenta de filtragem da plataforma de busca, a qual evitaria as limitações de serem gerados resultados que não estão no formato PDF mas contém a palavra “pdf” e de não obter resultados que, mesmo estando no formato PDF, não possuem a palavra especificada em alguma parte do nome do arquivo ou do texto. Embora

não possamos afirmar que esses informantes não conhecem essa ferramenta, já que não usá-la pode ser uma escolha estratégica consciente, nos parece que essa utilização dos termos de busca também pode ser um indício de que talvez não estejam familiarizados com outras ferramentas de filtragem.

Especificar autoria: Essa estratégia foi usada pelos dois grupos nos termos de busca listados no quadro a seguir:

Quadro 12 – Utilização de termos de busca com especificação de autoria

Termos de busca	P6	P9
cagliari preconceito linguístico	S5	-
cagliari preconceito linguístico pdf	S5	-
Cagliari sociolinguístico	S8	-
Claudia Roncaratti	S8	-
Gilvan Muller de Oliveira	S8	-
José Pereira da Silva	S8	-
marcos bagno preconceito linguístico livro	S5	-
Marcos Bagno preconceito linguístico PDF	-	S7
preconceito linguístico bagno	S3, S9	
preconceito linguístico bagno pdf	-	S5
preconceito linguístico Cagliari	S8	-
preconceito linguístico catarina de sena sirqueira mendes da costa	S8	-
preconceito linguístico Koch	S9	-
preconceito linguístico marcos Bagno	S2, S5, S8	S9
preconceito linguístico marcos bagno artigo	S5, S9	-
preconceito linguístico marcos bagno pdf	S5	-

preconceito linguístico marcos bago resumo	-	S7
quem é bago?	S3	-
sírio possenti preconceito linguístico	S3	-

Essa estratégia foi usada por cinco informantes do grupo P6 e três do grupo P9. Percebe-se uma busca mais diversificada de autores no grupo P6, já que, no grupo P9, houve apenas a menção a Bagno. Ainda assim, de maneira geral, podemos dizer que essa estratégia foi baseada, principalmente, nos conhecimentos prévios dos alunos sobre a importância de determinados autores, principalmente Bagno, para tratar do tema. P6S3, ao pesquisar <preconceito linguístico Bagno>, diz: “é... hum... Deixa eu ver... Procurar alguma coisa do Bagno, uma das pessoas mais confiáveis pra se falar do assunto”. Já P9S5, ao pesquisar por <preconceito linguístico Bagno pdf>, diz: “eu vou colocar aqui uma resenha, uma resenha... resenha do livro do Marcos Bagno... Porque falar de preconceito linguístico e não falar dele não dá certo”. E P9S7 evidencia que a busca por <preconceito linguístico marcos Bagno resumo> é realizada pelo seguinte motivo: “certo. Eu vou baixar o livro do Marcos Bagno... Porque todos os textos que eu encontro sempre se baseiam nele. Então eu vou colocar aqui... Preconceito linguístico... Marcos Bagno... Resumo”.

Uma estratégia relacionada à identificação de autoria, embora não como recorte do tema geral, foi a de usar a plataforma de busca para buscar informações sobre os autores que produziram os textos que estavam sendo acessados. P6S3 a utiliza ao buscar <quem é bago?> no Google, mesmo já tendo mencionado sua percepção de Bagno como uma pessoa confiável para falar de preconceito linguístico e, portanto, de certa forma, já conhecer sua atuação. A explicação dessa busca indica o interesse de “saber [logo] quem é Bagno, antes de iniciar o estudo sobre os seus ditos”, tanto que, em seguida, ele acessa a Wikipédia para ler as informações sobre o autor contidas nessa página, evidenciando que seu intuito era saber um pouco mais sobre sua trajetória. Já P6S8, quando fez buscas desse tipo, tinha interesse em conhecer os outros autores que tratavam do tema nos textos que lia durante a tarefa, mas que não eram tão famosos quanto Bagno, para verificar se tinham qualificações para tratar do assunto pesquisado. Isso foi feito ao buscar por <Claudia Roncaratti>, <Gilvan Muller de Oliveira> e <José Pereira da Silva> na Plataforma Lattes.

Especificar veículo de publicação: Essa estratégia foi utilizada duas vezes somente por

P9S3. Há semelhanças com a utilização dos termos de busca para encontrar plataformas especializadas, como no caso de <google acadêmico preconceito linguístico>, usado por P6S9, entretanto, entendemos que a especificação de veículo de publicação é concernente ao interesse de buscar por um periódico ou *site* específico, que não tenha, como função principal, viabilizar a busca por outros textos.

Quando utilizou o primeiro termo, <preconceito linguístico revista letras>, P9S3 estava à procura de uma publicação específica que já conhecia, mas não lembrava exatamente o nome: “Meu deus, qual é o nome daquela revista que eu comprei ontem e tem a capa do Chico...? É letras alguma coisa...”. Essa busca não retornou a publicação desejada e não teve seus resultados explorados. A utilização do segundo termo, <preconceito linguístico revista nova escola>, foi motivada pela suposição de que o conteúdo de interesse pudesse estar contido na Revista Nova Escola, que é uma conhecida publicação sobre educação: “Será que tem na Revista Escola? É Revista Escola? É Nova Escola. Veja não, né, miga. Por favor”.

A utilização dessa estratégia nos leva a um entendimento de que exige um conhecimento prévio sobre fontes de publicação especializadas ou acadêmicas, o que pode indiciar um grau maior de imersão nas práticas acadêmicas. Entretanto, no caso da busca pelo assunto na revista Nova Escola, essa mesma utilização nos revela que P9S3 poderia ter usado outras duas possibilidades de filtragem de conteúdo (concernentes mais especificamente a práticas de letramento digital) talvez mais eficientes para a busca: acessar diretamente o *site* da revista (mesmo que após encontrá-la pelo Google) e usar a busca interna do *site* ou usar a ferramenta de filtragem do Google para restringir o local pesquisado.

Buscar a partir de referência bibliográfica – Essa estratégia foi utilizada pelos dois grupos como especificado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Utilização de termos de busca a partir de referência bibliográfica

Termos de busca	P6	P9
a língua de eulália	S5, S7, S8	-
a língua de eulália marcos bagno	S5	-
BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz	S5	-
educação e mudança	-	S3

educação e mudança paulo freire	-	S3
educação e mudança paulo freire download	-	S3
educação e mudança paulo freire pdf	-	S3
extensão e comunicação	-	S3
extensão e comunicação pdf	-	S3
linguagem, língua e fala ernani terra	-	S3
linguagem, língua e fala ernani terra resenha	-	S3
o português afro brasileiro dante lucchesi	-	S3
pdf Bagno, Marcos. Preconceito linguístico o que é e como se faz	S5	-

Essa estratégia se refere a dois tipos de construção de termos de busca: um em que os termos são compostos a partir da leitura de referências bibliográficas de outro texto já coletado pelo aluno e outro em que os alunos recorrem a seus conhecimentos prévios para buscar por nomes de livros dos quais lembram. O primeiro tipo foi muito utilizado por P9S3 e resultou nas seguintes buscas: <educação e mudança>, <educação e mudança paulo freire>, <educação e mudança paulo freire download>, <educação e mudança paulo freire pdf>, <extensão e comunicação>, <extensão e comunicação pdf>, feitas a partir das referências bibliográficas presentes em um artigo de opinião publicado em *site* da USP; e <linguagem, língua e fala ernani terra>, <linguagem, língua e fala ernani terra resenha>, baseadas em referência presente na bibliografia do livro *Preconceito Linguístico*, de Bagno. A busca <o português afro brasileiro dante lucchesi>, embora não derivada de fato de uma referência bibliográfica presente em outro texto já coletado, foi realizada a partir de uma citação do Google Acadêmico, para encontrar o arquivo completo da obra, já que a citação só disponibilizava sua capa. P6S5 também utilizou esse tipo de busca em <BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo. Editora Loyola, 2004> a partir da cópia da referência citada em artigo de opinião veiculado no *blog* <adrianawiller.blogspot.com>.

O segundo tipo de construção de termos de busca relacionado a essa estratégia foi realizado por P6S7, ao buscar por <a língua de eulália> e demonstrar que essa busca é motivada por um contato anterior com o livro, quando diz: “Algum livro... achei interessante o livro de

eulália, eulália, eu já fiz uma pesquisa sobre ele. A língua de eulália, não é o livro, língua, a língua de Eulália”. Assim também foi feito por P6S8, ao usar o mesmo termo e mencionar: “Língua de Eulália... É um bom... Um bom... Ancoragem para se começar a escrever... Nossa! Têm três anos que eu li esse livro... Língua de Eulália... Vou achar...”.

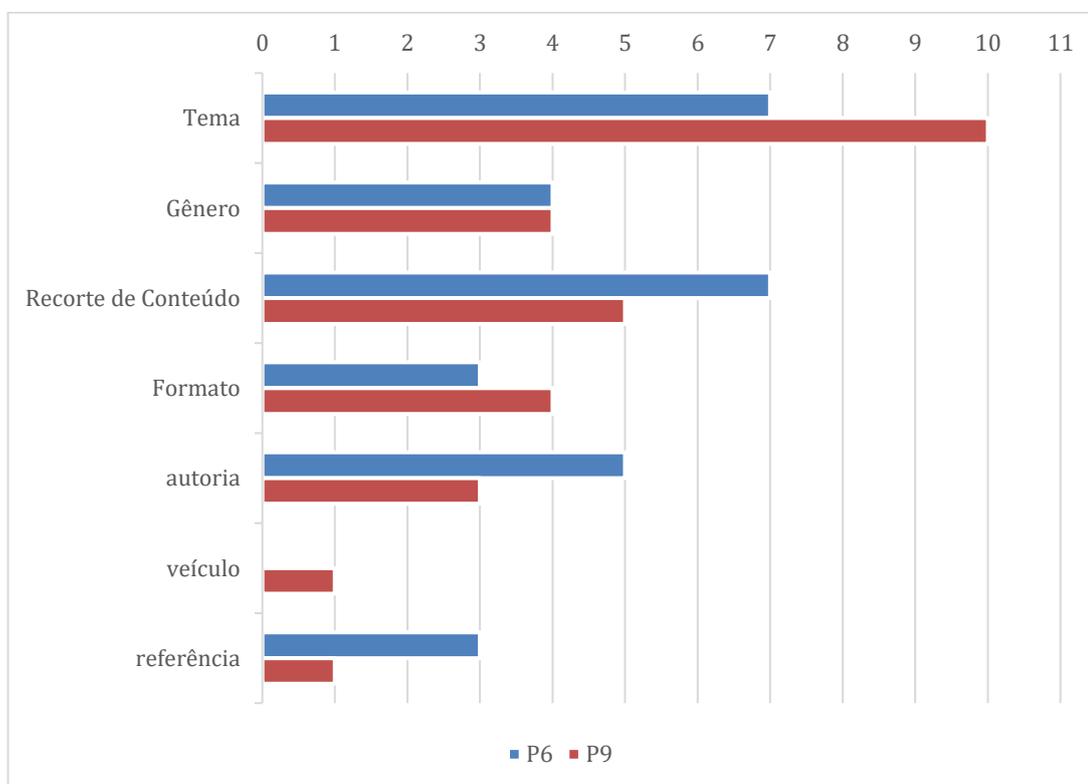
Acreditamos que essa estratégia, principalmente a do primeiro tipo, é bastante indicativa do grau de imersão dos alunos nas práticas acadêmicas, visto que as referências bibliográficas são percebidas não só como informações sobre as obras citadas em um texto, mas como *links* para outros textos que podem ser lidos para aprofundar um assunto ou conhecer novas perspectivas sobre ele. Entretanto, embora P9S3, por exemplo, tenha interesse na bibliografia dos materiais coletados como ponto de partida para outras buscas, não verifica dentro do texto como essa referência foi utilizada, para tratar de qual assunto, o que pode tornar a estratégia menos efetiva.

Observamos, a partir da nossa experiência como docente e pesquisadora, que essa é uma perspectiva que não costuma ser levada em conta por iniciantes nas práticas acadêmicas, mas é uma estratégia costumeiramente utilizada por membros experientes, até mesmo para recortar de maneira bastante específica uma pesquisa. P9S2, embora não chegue a explorar essa estratégia em suas buscas, deixa antever essa consciência, ao mencionar: “Vou olhar aqui agora nas referências desse texto que eu achei, e... Pra ver se tem algum autor, que vale a pena pesquisar. Não achei os outros textos, os textos que tem aqui, são... Não achei tão interessante, pro que eu quero pro meu texto”.

Constatada toda essa variedade de estratégias para escolher termos de busca, nos perguntamos as motivações para isso. Em grande parte, nossos achados vão ao encontro da percepção de Oliveira (2018), ao analisar uma dupla de informantes, de que “a constante mudança de palavras de busca ocorreu em função da indefinição do foco de pesquisa”. Quando analisamos as estratégias empregadas por cada sujeito, isso fica claro principalmente nas buscas com recorte de conteúdo, que, em grande parte das vezes, se sucederam sem que se voltassem de fato para a execução da tarefa demandada. Entretanto, em buscas como as por gênero ou por formato de arquivo, que, muitas vezes, apenas acrescentavam a especificação a um termo pesquisado antes, acreditamos que houve uma motivação de filtragem.

Entendendo que a diversidade de estratégias é principalmente vista ao observarmos as escolhas realizadas por cada aluno, analisamos também os dados de maneira mais geral, comparando quantos sujeitos de cada grupo recorreram a cada estratégia descrita, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 27 — Comparativo da quantidade de informantes de cada grupo em relação ao tipo de termo de busca utilizado



Comparando esse gráfico ao que apresentamos na seção 7.1.1, vemos que a diferença que havia entre os dois grupos entre escolhas de plataformas de busca aqui, na escolha de termos de busca, se tornou bem menor. Nesse quadro de semelhanças, nos chama atenção, inclusive que especificações que poderíamos relacionar a um maior apoderamento das práticas de letramento acadêmico, como especificação de autoria e busca a partir de referências, ocorreram mais no 6º período.

Essas diferenças nos dois grupos entre a utilização de plataformas e a escolha dos termos de busca poderiam nos indicar que as plataformas de busca foram usadas nos dois grupos mais ou menos da mesma maneira, entretanto, o que os dados descritos na seção a seguir mostram é que, nas plataformas de busca geral (mais usadas no grupo P6), por sua característica mais aberta, que demanda mais filtragem, foram usados mais termos com especificações, enquanto que, no grupo P9, a utilização das plataformas de busca acadêmica ensejou mais a utilização de termos de busca apenas com indicação do tema. Esses achados são um tanto diferentes dos de Weber, Hillmert e Rott (2018), que perceberam que os alunos que participaram de sua pesquisa

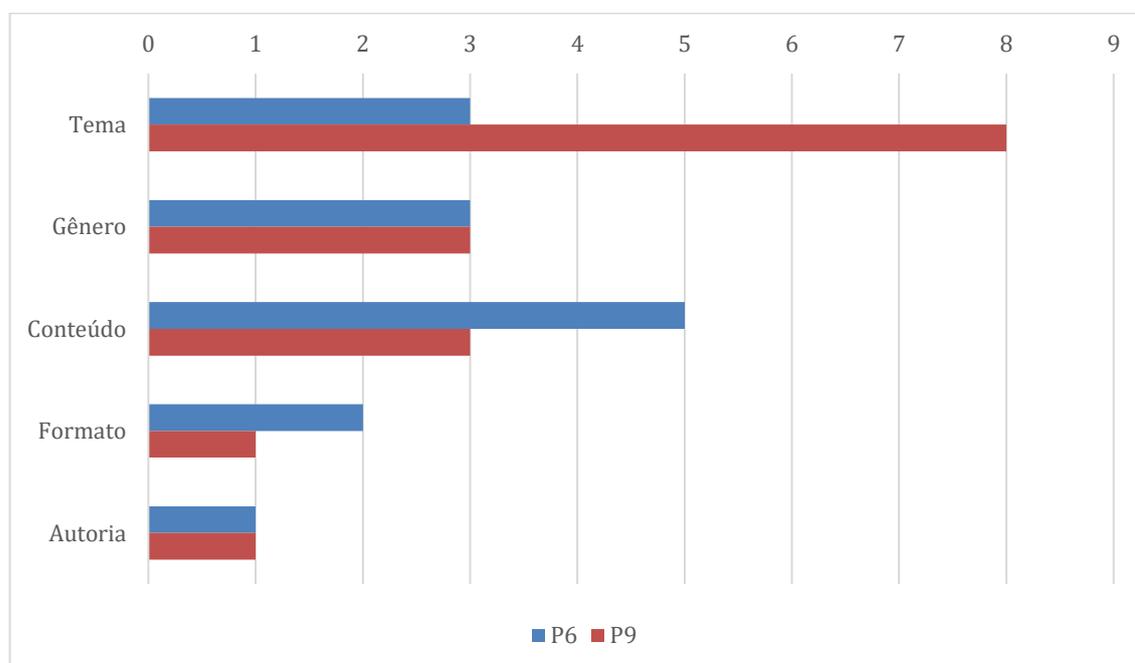
usavam termos de busca curtos nas diversas plataformas, o que, aliado a outros fatores, os fez notar que os alunos pareciam usar as diversas plataformas de busca da mesma maneira. A seguir, analisaremos as estratégias relacionadas à avaliação dos resultados gerados pelos termos de busca utilizados

7.1.3 Estratégias relacionadas à avaliação dos resultados de busca



Após escolhidos os termos de busca, os informantes passavam a utilizar estratégias para avaliar e escolher, dentre os resultados gerados, aqueles que acessariam. Nessa parte do percurso, foi possível observar que umas buscas tinham mais resultados explorados que outras, o que demandou que buscássemos, primeiramente, entender essa diferença no percurso de busca de cada informante, considerando que as escolhas de termos de busca já dão indícios dos motivos pelos quais um resultado é acessado, para, em seguida, analisar as estratégias mais comumente utilizadas para escolher os resultados. No gráfico a seguir, estão elencadas as buscas que tiveram resultados mais explorados pelos informantes, categorizadas a partir das estratégias de escolha de termo de busca descritas na seção anterior:

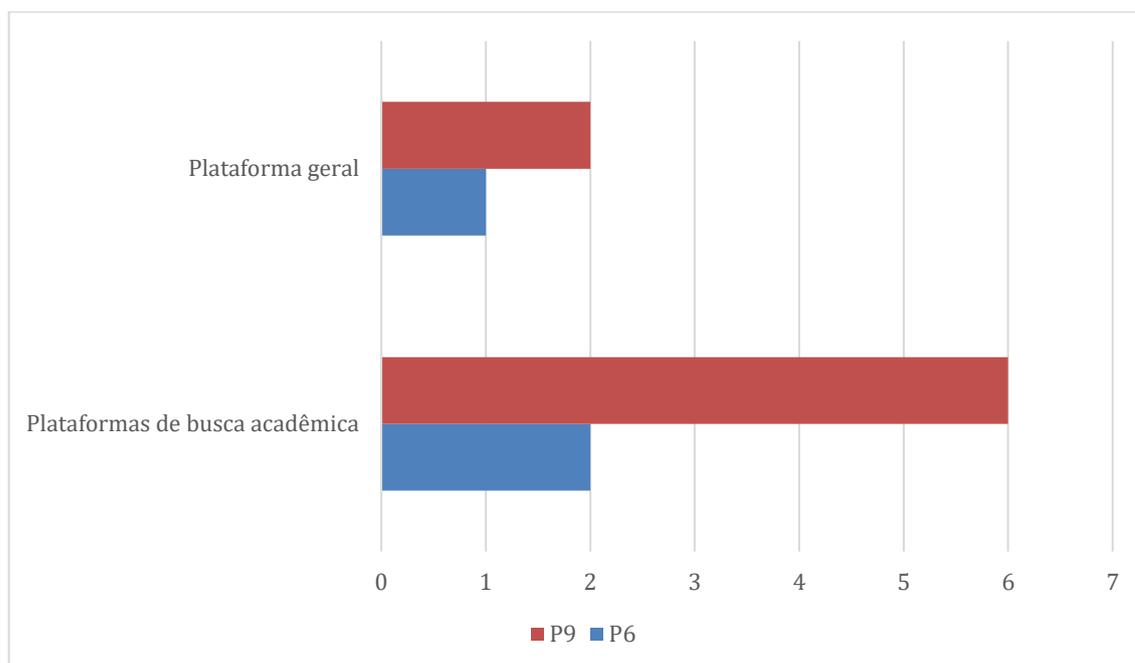
Gráfico 28 — Buscas com mais resultados acessados por tipo de termo



No grupo P6, as buscas com resultados mais acessados são mais pulverizadas entre as categorias. Ainda assim, é possível afirmar que a busca realizada por tema amplo e a busca com

recorte de conteúdo tiveram mais resultados acessados nesse grupo. Já no grupo P9, a busca por tema geral foi massivamente a que teve resultados mais acessados. Tentando averiguar os motivos para essa diferença, observamos em quais plataformas essas buscas com mais resultados acessados foram realizadas e chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico 29 — Demonstrativo da relação entre procura por tema amplo e plataformas de busca (por quantidade de informantes de cada grupo)



Nesse sentido, vejamos uma das conclusões do estudo de Weber, Hillmert e Rott (2018, p. 15):

ao observar os registros de pesquisa dos participantes, parece que os alunos usam o banco de dados da biblioteca ou o Google Acadêmico da mesma forma que usam o Google: enviam consultas de pesquisa curtas e raramente vão além da primeira página de resultados de pesquisa ou modificam suas consultas. Muitos alunos podem esperar que um algoritmo já tenha classificado os resultados da pesquisa por relevância, portanto, provavelmente não há necessidade de revisá-los por conta própria ou aplicar opções avançadas. Esse raciocínio pode ser adequado no uso diário, mas obviamente não quando se busca literatura científica.

Esse comportamento foi também percebido nos percursos dos alunos, principalmente os do grupo P9, no qual foi recorrente o uso exclusivamente do termo "preconceito linguístico", sem serem feitos recortes de conteúdo, quando acessaram plataformas de busca especializada. Nesse grupo, isso foi feito por seis (P9S2, P9S3, P9S6, P9S8, P9S9 e P9S10) dos oito alunos que usaram alguma plataforma desse tipo. Já no grupo P6 isso foi feito por P6S6 e P6S7, dentre

os quatro alunos que usaram essas plataformas. Esse dado nos causou certa surpresa por esperarmos que os alunos do 9º período, por terem escolhido pesquisar nessas plataformas tantas vezes mais que os do 6º período, demonstrassem mais familiaridade com seus recursos, inclusive de refinamento de busca, e que compreendessem esse refinamento como estratégico para encontrar especificidades do assunto que estavam buscando, para além de buscar apenas a confiabilidade dos resultados ao escolher plataformas desse tipo.

Indicados os tipos de termos de busca que mais geraram exploração de resultados pelos informantes, passaremos a analisar as estratégias mais comumente utilizadas para escolher os resultados a serem acessados:

Acessar os primeiros resultados da lista - Uma de nossas expectativas mais fortes era a de que a ordem de aparecimento do resultado na lista fosse uma estratégia bastante usada pelos informantes para decidir se iam clicar nele, considerando uma possível tendência dos navegadores de, em geral, prestar mais atenção aos primeiros resultados de uma busca. Por isso, descrevemos, nos quadros a seguir, dados observados na escolha de resultados por cada informante que podem dar informações sobre critérios relacionados à ordem em que os resultados aparecem nas listas de resultados das plataformas de busca, tendo como foco os seguintes pontos: perceber se os resultados acessados primeiro em cada busca estão em primeiro lugar em suas listas de resultados, como era nossa expectativa, e verificar se há uma lógica baseada na ordem de aparecimento dos resultados em cada busca.

Quadro 14 — Dados de observação de possíveis critérios de escolha de resultados conforme ordem de aparecimento da lista de resultados de busca – grupo P6

	Ordem dos resultados iniciais	Ordem de resultados em uma mesma busca
P6S1	Somente dois resultados acessados inicialmente estavam na primeira posição em suas listas.	Os resultados acessados nas buscas mais produtivas não estão em sequência. Na busca <preconceito linguístico na sala de aula>, por exemplo, o primeiro resultado acessado está na 6ª posição e o segundo resultado na 2ª posição.
P6S2	Dos 4 resultados acessados inicialmente, apenas um era o primeiro da lista em que aparecia.	Preferiu acessar arquivos em pdf, como era seu interesse na busca mais produtiva, <preconceito linguístico pdf>, entretanto a ordem desses resultados não foi um fator, pelo menos aparentemente, levado em conta, já que estavam, em sua maioria, em posições distantes na lista de resultados.
P6S3	Não explorou muitos resultados, mas	Na busca mais produtiva, <preconceito linguístico

	os que acessou, em sua maioria, não ocupavam a primeira posição nas listas, embora estivessem entre os primeiros, com exceção do acesso à Wikipedia pela busca <quem é Bagno?>.	na escola>, os resultados acessados estão em posições bastante distantes na lista de resultados: um aparece em terceiro lugar e o outro em oitavo. É interessante observar que, quando procura por <preconceito linguístico Bagno>, acessa o terceiro resultado da lista, um <i>site</i> de compartilhamento de material de estudos, sendo o resultado anterior um periódico e o primeiro um PDF.
P6S4	Dos sete resultados que acessa inicialmente, quatro estavam na primeira posição das listas em que apareciam.	Ao buscar por <preconceito linguístico pdf>, como era de se esperar, há uma preferência pelos resultados com esse formato de arquivo (4 dos 5 resultados) e os três últimos estão em posição próxima: são o 4º, o 6º e o 7º PDFs da lista. Nos resultados explorados das outras buscas, não houve essa predileção.
P6S5	Dos 15 resultados acessados inicialmente, 5 ocupavam a primeira posição em suas listas.	Dos 9 resultados acessados na busca mais produtiva, <preconceito linguístico artigo>, 8 eram os oito primeiros da lista, embora não tenham sido acessados sempre em sequência.
P6S6	Dos dois resultados acessados inicialmente, 1 ocupava a primeira posição e o outro a terceira.	Na busca mais produtiva, <preconceito linguístico>, no Google Acadêmico, os dois últimos resultados estavam em formato PDF e eram os primeiros PDF da lista. Acessa o primeiro resultado da lista e utiliza um recurso do Google Acadêmico para buscar artigos relacionados ao segundo resultado.
P6S7	Dos 10 resultados acessados primeiramente, somente 3 estavam na primeira posição.	Quando busca por <preconceito linguístico> no Google Acadêmico, os dois resultados que acessa são os dois primeiros PDFs da lista.
P6S8	Dos 7 resultados acessados primeiramente, 5 eram os primeiros PDFs da lista. Os outros dois não eram PDFs, mas também ocupavam a primeira posição em suas listas.	Os quatro resultados acessados em cada uma das buscas mais produtivas (<preconceito linguístico o que é?> no Google Geral e <artigos sobre preconceito linguístico> no Google Acadêmico) eram os quatro primeiros resultados das listas em que apareciam.
P6S9	De 7 resultados acessados inicialmente, 3 estavam na primeira posição em suas listas.	Nas buscas mais produtivas, os resultados não foram acessados em sequência e mostravam uma diferença grande de posição: em relação aos três resultados de <preconceito linguístico variedade padrão>, um está na primeira posição, o outro na oitava e o outro na sétima; já em <preconceito linguístico Bagno>, um está na primeira posição, outro na oitava e o outro na décima.
P6S10	Busca única	Dos 6 resultados acessados a partir da busca <preconceito linguístico>, 5 estavam em sequência, ocupando da 5ª à 9ª posição na lista.

Em relação à posição ocupada nas listas pelos primeiros resultados acessados em cada busca, é possível visualizar que a maioria dos alunos do grupo P6 (com exceção de P6S4 e P6S8) não escolhe acessar os resultados que aparecem em primeiro lugar, o que é um indício de que acessar os primeiros resultados da busca pode não ser uma estratégia em geral preponderante para as escolhas desse grupo. Já em relação à escolha de resultados conforme a sequência em que aparecem na lista gerada a partir de uma mesma busca, percebemos que 5 informantes do grupo 6 (P6S4, P6S5, P6S7, P6S8 e P6S10) demonstram levar em conta, em algum nível, a sequência de aparecimento dos resultados na lista de buscas.

Vejamos agora o quadro com dados do grupo P9:

Quadro 15 — Dados de observação de possíveis critérios de escolha de resultados conforme ordem de aparecimento da lista de resultados de busca – grupo P9

	Ordem dos resultados iniciais	Ordem de resultados em uma mesma busca
P9S1	Dos 5 resultados iniciais acessados, 3 estavam na primeira posição de suas listas.	5 resultados da busca mais produtiva (<artigo sobre preconceito linguístico>) acessados estavam entre os 6 primeiros da lista de resultados que continham indicação de formato de arquivo PDF. Foram acessados em sequência e apenas o 3º resultado PDF não foi acessado.
P9S2	Nenhum dos resultados iniciais acessados estavam na primeira posição de suas listas.	Nas buscas mais produtivas (<preconceito linguístico> e <preconceito linguístico variantes sociais>, ambas no Google Acadêmico), também não são acessados os resultados na ordem em que aparecem nas listas de resultados.
P9S3	Dos 15 resultados iniciais acessados, 9 ocupavam o primeiro lugar em suas listas. Desses, 4 eram PDFs. 1 resultado inicial que aparecia na 4ª posição, era o primeiro PDF da lista.	Dos 7 acessos a resultados de <preconceito linguístico> no Google Acadêmico, 6 eram PDFs. Os três primeiros são os três primeiros PDFs da lista; o restante está na segunda página da lista e são também os três primeiros PDFs.
P9S4	Considerando apenas as buscas que se relacionavam à tarefa, os dois resultados iniciais acessados eram os primeiros das suas listas de resultados.	Dos 8 resultados acessados a partir da busca <preconceito linguístico>, os 3 primeiros estão em sequência na lista, ocupando as primeiras posições. Os dois penúltimos também estão em sequência.
P9S5	Dos 5 resultados iniciais acessados, 3 estavam na primeira posição de suas listas, sendo 1 deles PDF. Outro	Acessou, de 9 resultados da busca <preconceito linguístico bagno pdf>, 7 em formato PDF, como já era esperado pela sua

	resultado, que era o 2º da lista, era o 1º PDF.	escolha de busca: os 3 primeiros são os três primeiros PDFs da lista, o 4º resultado é o 6º PDF, o 5º resultado acessado é o 1º PDF da 2ª página, o 6º resultado é o 3º em PDF e o 8º resultado clicado é o 4º PDF.
P9S6	Dos 10 resultados iniciais, 4 ocupavam a primeira posição em suas listas. Além desses, 1 que figura na 4ª posição, é o primeiro PDF da lista.	Os dois resultados derivados de <preconceito linguístico> estão em sequência (4º e 5º), mas o mesmo não acontece com os resultados de <críticas a marcos Bagno>, já que um está na primeira posição e o outro na quarta.
P9S7	2 dos seis resultados iniciais acessados ocupavam a primeira posição em suas listas.	Os resultados a partir da busca mais produtiva (<preconceito linguístico resenha>) não foram acessados segundo uma ordem, já que foram acessados os 6º, 3º e 9º resultados da lista.
P9S8	Busca única	Não foi possível fazer observações sobre a ordenação dos resultados.
P9S9	-	Não foi possível fazer observações sobre a ordenação dos resultados.
P9S10	Dos 3 resultados iniciais acessados, apenas 1 estava na primeira posição. Entretanto, é importante observar que o primeiro resultado acessado, no Google Acadêmico, é o terceiro da lista, mas é o primeiro após as citações, que são resultados que não levam ao texto completo que referenciam.	De 11 resultados acessados na busca mais produtiva (<preconceito linguístico>, no Google Acadêmico), 7 estavam em PDF. Foi percebida uma sequenciação apenas em relação aos três penúltimos resultados da busca <preconceito linguístico>, que foram os três primeiros PDFs da quarta página de resultados.

No grupo P9, há indícios de que o lugar de aparecimento do resultado pode ser um aspecto levado em conta por pelo menos metade de seus informantes (P9S1, P9S3, P9S4, P9S5 e P9S6), diferentemente do que foi constatado no grupo P6. Também percebemos no grupo P9 recorrência no acesso a resultados sequenciais derivados das buscas, como foi feito por P9S1, P9S3, P9S4, P9S5, P9S6 e P9S10. Entretanto, há aqui mais uma diferença do que foi observado no grupo P6, pois percebemos que essa recorrência parece ser relacionada, na maioria dos casos, ao formato dos arquivos: arquivos em formato PDF eram priorizados e frequentemente abertos em sequência.

Na observação das ações e das falas dos sujeitos durante a tarefa, nos pareceu evidente que a preferência por arquivos em PDF era, pelo menos em parte, relacionada à maior facilidade para salvar os arquivos diretamente, sem precisar copiar e colar, como indicado na fala de P9S1, ao encontrar um texto que não estava nesse formato: “eu queria que ele abrisse e já salvar direto... Primeiro pra ler, pra mim poder escolher...”. No entanto, nos pareceu evidente também

que, conforme os sujeitos buscassem gêneros acadêmicos, a tendência é que eles acessassem mais PDFs. Ao mesmo tempo, a indicação de que o artigo é um PDF é um indício de que ali pode estar uma fonte acadêmica, já que esse é um formato de arquivo típico dos gêneros acadêmicos na internet.

Ressaltamos que P9S5, no questionário pré-tarefa, quando perguntamos se ela se considerava uma pessoa que sabia pesquisar bem na internet, respondeu que acreditava que sim, “considerando que, dependendo do tipo de informação a ser pesquisada e selecionada, não seria o primeiro *site* do navegador de busca que selecionaria para compor uma pesquisa”. Essa posição de P9S5 marca a importância de observar outros aspectos para avaliar os resultados da lista de busca e vai ao encontro da atitude dessa informante durante a tarefa: não é o fato de um resultado estar em primeiro lugar na lista que fará com que ele seja acessado, mas o seu atendimento às informações buscadas que, nesse caso, tinham mais chance de estarem disponíveis em PDF. Um outro momento de P9S5 que corrobora sua posição mais cuidadosa em relação a acessar o primeiro resultado de uma busca aparece no seguinte comentário, feito durante a realização da tarefa: “Ele é o primeiro *site* a ser pesquisado, mas é interessante a gente buscar em outros, mas é interessante também ver esse aqui”.

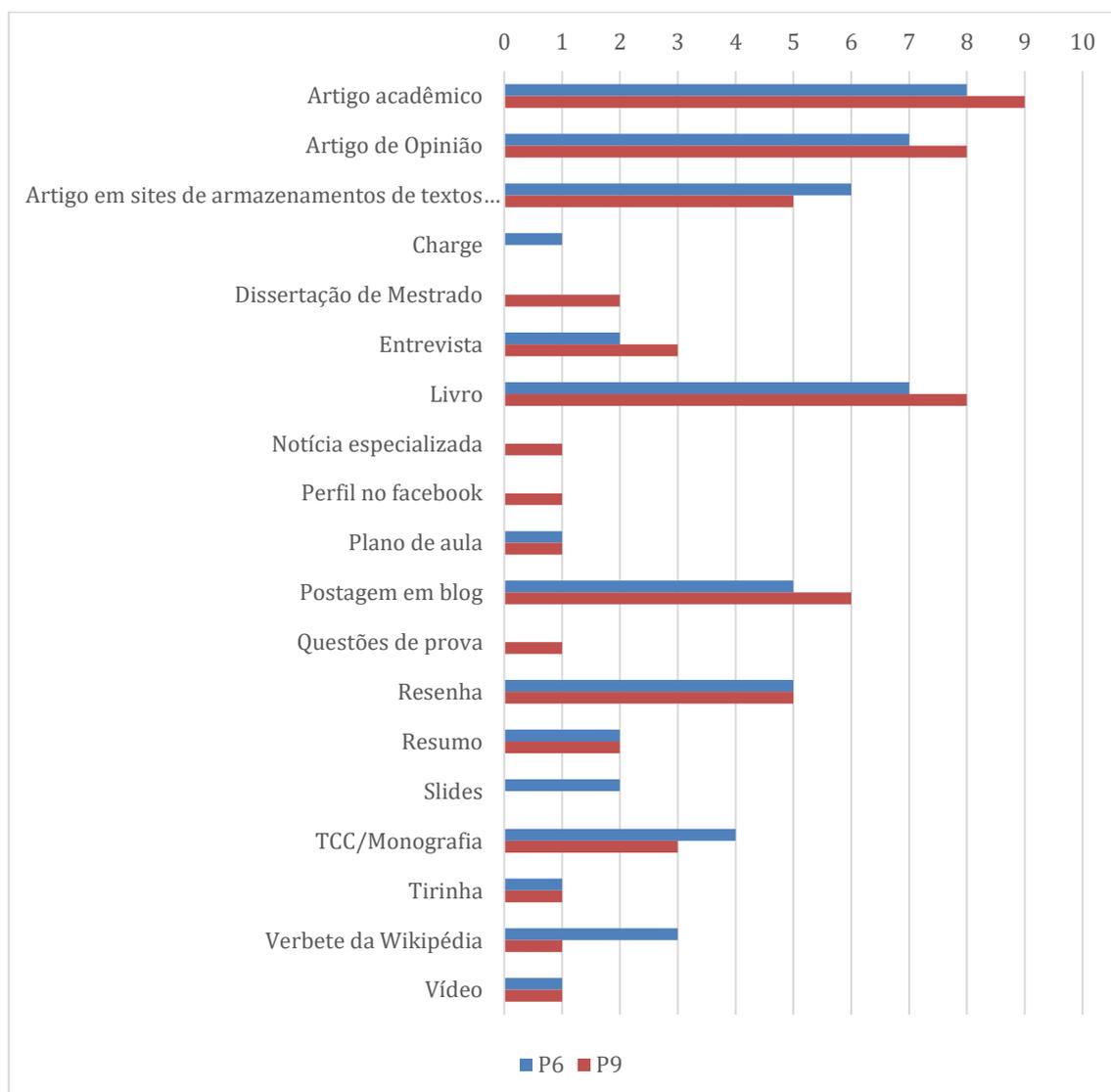
Observar indícios de qual gênero participa o texto que aparece nos resultados —

Embora possamos entender que é consenso na linguística que há preconceito linguístico, como ele deve ser combatido ou tratado não é necessariamente consenso. Para abordar esse aspecto, pressupúnhamos que os informantes buscassem obras de referência, que mencionassem diversos autores. Um caminho esperado aqui seria focar nas resenhas acadêmicas, partindo do pressuposto de que elas costumam elencar pontos de vista discordantes e concordantes com as obras resenhadas. Portanto, acreditávamos que haveria uma grande procura por esse gênero dentre os resultados. Ao mesmo tempo, considerando as menções feitas no questionário pré-tarefa, esperávamos que os alunos tivessem também bastante interesse em artigos acadêmicos.

Nos percursos realizados na tarefa, percebemos um grande interesse em relação à escolha por resenhas, embora não tão forte quanto o percebido em relação a outros gêneros, como o artigo acadêmico. Essas e outras recorrências nos dois grupos, observadas a partir dos fluxogramas de busca, estão indicadas no gráfico a seguir, que mostra os gêneros dos quais participam os textos que os alunos escolheram acessar em seus percursos na tarefa de navegação e leitura. Mesmo sabendo da possibilidade de, para grande parte ou alguns dos alunos, a escolha por gênero não ser relevante ou não ser uma escolha consciente, acreditamos que fazer o levantamento desses gêneros é um passo importante para relacionar as informações desses

acessos com aquelas indicadas no protocolo verbal, de maneira a termos mais clareza sobre estratégias usadas deliberadamente para avaliar resultados conforme o gênero.

Gráfico 30 — Levantamento de gêneros dos quais participam os textos acessados na tarefa de navegação e leitura



Quando observamos o gráfico, fica claro que há recorrências nas escolhas de gêneros nos dois grupos, até mesmo em relação à quantidade de alunos que realizaram essas escolhas para diversas categorias. Considerando as escolhas feitas nos termos de busca relacionadas à identificação de gêneros, como as que especificavam “artigo acadêmico”, “resumo” etc., esperávamos que os resultados a partir dessas buscas fossem avaliados e escolhidos conforme essa identificação de gênero. Isso, de fato aconteceu nos percursos de muitos sujeitos, entretanto, houve também frequentemente acesso a resultados que não participavam do gênero

indicado na busca e que, portanto, foram escolhidos por outros critérios.

Aqui nos dedicaremos a analisar esse fenômeno particularmente em relação aos acessos a artigos acadêmicos, artigos de opinião e livros, que foram, como percebido no quadro, os gêneros mais frequentemente escolhidos pelos sujeitos. O artigo acadêmico foi mencionado nos termos de busca de quatro sujeitos do grupo P6 (P6S1, P6S5, P6S8, P6S9) e dois do grupo P9 (P9S1 e P9S6), o que nos gerou a expectativa de que esse gênero fosse preferencialmente escolhido nos resultados pelos informantes que buscaram por ele. Isso aconteceu nas buscas de: P6S1, que, a partir de <preconceito linguístico artigos>, acessa dois artigos acadêmicos; P6S5, cuja busca por <preconceito linguístico artigo> gerou acesso a dois artigos acadêmicos; P6S8, que, partindo da busca por <artigos sobre preconceito linguístico> no Google Acadêmico, acessou quatro resultados, todos artigos acadêmicos; P9S1, que acessou dois artigos acadêmicos a partir da busca por <artigo sobre preconceito linguístico>; e P9S6, que acessou um artigo a partir da busca por <artigo preconceito linguístico>. Já a busca de P6S9 por <preconceito linguístico marcos bagno artigo> não gerou nenhum acesso a exemplares desse gênero, embora, em todo o seu percurso, ele tenha acessado artigos acadêmicos seis vezes.

Considerando o volume de acessos a exemplares desse gênero nos dois grupos, percebemos que o mesmo que aconteceu com P6S9 aconteceu com a maior parte das escolhas relacionadas a artigo acadêmico nos dois grupos: foram feitas a partir de outros termos de busca. Embora nos seja claro que observar, por indícios no título, no *link* ou no resumo dos resultados, se o resultado é um artigo acadêmico seja uma estratégia utilizada pelos informantes, percebemos que também é comum que o acesso a esse gênero de interesse venha a partir de outros critérios, notadamente a busca no Google Acadêmico (e nas demais plataformas especializadas) e a indicação do formato de arquivo PDF nos termos de busca, que são maneiras conhecidas no meio acadêmico (e os informantes demonstram, por suas respostas nos questionários e no protocolo verbal, saber delas) de gerar resultados que frequentemente levam a artigos acadêmicos.

Acreditamos que esse comportamento explica a situação de haver quantidades parecidas de acessos a artigos acadêmicos nos dois grupos, já que, embora o grupo P6 tenha manifestado mais utilização de termos de busca relacionados a artigo acadêmico, o grupo P9 recorre mais a plataformas especializadas, principalmente o Google Acadêmico, o que tende a gerar resultados que levam a textos que participam desse gênero independente dos termos de busca utilizados. Assim é que entendemos que os alunos buscam atender à demanda por artigos acadêmicos por caminhos diferentes de filtragem de resultados, a depender das estratégias que já conseguem mobilizar conforme seus interesses e suas habilidades desenvolvidas nas práticas de letramento

acadêmico e letramento digital.

Assim como aconteceu com os artigos acadêmicos, na maioria das vezes o caminho aos artigos de opinião não partiu de termos de busca que especificassem esse gênero. Na verdade, apenas P9S1 (em <artigo de opinião sobre preconceito linguístico>) e P9S9 (em <artigo de opinião> indicaram esse gênero em seus termos de busca. Entretanto, P9S1 nem mesmo escolheu acessar exemplares desse gênero a partir dessa busca (acessou postagem em *blog* e artigo acadêmico) e P9S9 a utilizou para saber mais sobre as características do gênero e não para ver artigos de opinião que tratassem do tema “preconceito linguístico”. Embora pudesse ser esperado que a busca por artigos de opinião partisse dessa explicitação já nos termos de busca, visto que era o gênero solicitado na tarefa, ainda assim acreditamos que o grande interesse dos informantes por esse gênero na fase de avaliação de resultados de busca é diretamente relacionado a uma tentativa dos alunos de atender ao que a tarefa solicitava.

Em relação à grande quantidade de escolha de livros, há um aspecto peculiar: a maior parte desses acessos é a um mesmo livro, “Preconceito linguístico: o que é, como se faz”, de Marcos Bagno, seja no Google Books ou em formato PDF, que desperta grande interesse por parte dos informantes porque é um dos principais textos que tratam de Preconceito Linguístico. Além disso, o acesso a esse material se repete no mesmo percurso de busca, dada a frequente presença dele nos resultados quando se procura pelo tema. O interesse por esse livro é manifestado, por exemplo, por P6S5, quando diz “Esse aqui... Que é o livro completo... Me interessa também...”, e P9S2, quando diz: “nem resenha...nem fichamento... Nem resumo... Eu quero o diabo do livro!”. Entretanto, esse mesmo material é recusado por alguns alunos por não ser tão viável ler livros para a tarefa que estavam fazendo, considerando sua extensão, como é mencionado na fala de P6S6 (“preconceito linguístico... Preconceito linguístico... O que é e como se faz... Gostei... Ah é um livro todo... Não... Não... Não vou ler o livro todo não”) e P9S2 (“Eu não vou pesquisar um livro porque eu acho que, como o tempo é curto pra produzir um texto, eu prefiro pesquisar artigos, que é mais rápido”).

O viés estratégico do interesse por outros gêneros, que ocorreu em menor volume que os três até então analisados, foi manifestado nas falas de alguns alunos durante o protocolo verbal. O interesse por resenha é evidenciado por P6S5 (“Esse aqui... Resenha... Preconceito linguístico do Marcos Bagno também”), por P9S5 (“‘Resenha crítica do livro’. Oh! Uma resenha aqui. queria mesmo, tava procurando uma resenha”) e por P9S7 (“É... 'ato com texto'... Também... ‘Cérebro pedagógico’. Resenha... Nanana... Trabalhos feitos, ensaios... 'Ebah' vamo no Ebah. A resenha é mais fácil...”). O interesse por gêneros específicos apareceu também no processo de pesquisa de P9S5 em relação a resumo (“resumo do livro... olha esse... Tem um

resuminho aqui. Bacana! Vai ajudar a gente!”).

Observar, no título e no resumo do resultado, indícios do conteúdo tratado no texto para avaliar sua possível utilidade para os objetivos de leitura — Esperávamos mais menções, durante a tarefa, às previsões de adequabilidade das fontes mostradas nos resultados de busca para o que pedia a tarefa. Entretanto, apenas P9S2 demonstrou claramente essa estratégia. Embora, de 14 acessos a resultados feitos por P9S2, 9 tenham sido em PDFs, os cliques em resultados de busca dessa informante não parecem ter a ordem de aparecimento como uma motivação importante, o que está de acordo com a informação dada por ela, no questionário pré-tarefa, de que, em seu processo de busca, “tenta reunir o maior número de arquivos e não apenas os primeiros que aparecem na busca”. A informante vai, então, acessando as diversas páginas de resultados à procura de fontes que lhe pareçam úteis para seu projeto de texto.

Algumas das avaliações que ela faz sobre os assuntos que aparecem nas listas de resultados de busca são os seguintes: “Aparece muita coisa na primeira página sobre o livro *Preconceito Linguístico*”; “Só tem duas páginas relacionadas à esse tema, achei muito pouco, por ser um tema muito importante”; “Achei muita coisa também relacionado à política... E muito sobre a questão do bilinguismo”; “Apareceu muita coisa sobre comunidades bilíngues, e eu acho que não é isso que eu... Que interessa”. A frequência de conteúdos que aparecem na lista também serviu, portanto, como indício para a informante sobre que assuntos são comumente relacionados ao *Preconceito Linguístico* e que assim poderiam estar no seu texto.

Observar indícios da autoria do texto nas informações contidas no título e no resumo do resultado — Não necessariamente a pesquisa seria eficaz se focasse nos gêneros típicos do meio acadêmico, já que artigos de opinião e entrevistas poderiam ser utilizadas, mas, nesse caso, acreditávamos ser importante que os informantes percebessem a autoria para decidir se estavam diante de informações avalizadas academicamente. A utilização dessa estratégia foi mencionada claramente, no grupo P6, na busca de P6S1 e P6S2. O primeiro escolhe acessar um livro para “ver o que é que o Marcos Bagno fala sobre isso”. Já P6S2 demonstra ter também preocupação em analisar os resultados pela autoria, mas por um motivo diferente: encontrar textos que não tenham Bagno como autor. Ele deixa clara algumas vezes, durante a tarefa, sua insatisfação de ver a predominância dessa autoria entre os resultados, como quando diz: “Só tem do Bagno. Não quero ler coisa só desse homem não”. No grupo P9, P9S4 e P9S5 também dão indícios da percepção da autoria nos resultados de busca. P9S4 destaca a autoria do texto

contido em um resultado de busca quanto diz: “Interessante que a grande maioria dos *sites* que a gente pesquisa, fala basicamente da obra de Marcos... De Bagno, aliás.”. Já P9S5 adjetiva um autor indicado em um resultado de busca o qual acessou: “O Possenti também é bacana”. É importante observar que a estratégia de avaliar resultados por autoria tende a ser mais presente no Google Acadêmico, em virtude de haver essa especificação mais clara abaixo dos títulos. No Google Geral não é tão comum que ela apareça, a não ser que esteja especificado no título. Então há uma tendência de observar essa estratégia sendo usada no Google Acadêmico.

Avaliar, pelo título e, principalmente, pelo *link* do resultado, a utilidade ou confiabilidade do *site* que o hospeda — A utilização dessa estratégia era esperada, considerando que a necessidade de verificar se os *sites* buscados eram confiáveis foi mencionada pela maioria dos informantes dos dois grupos no questionário pré-tarefa quando perguntados sobre instruções para fazer trabalhos acadêmicos utilizando a internet. Um dos informantes, P6S5, deixa claro até mesmo durante o protocolo verbal essa necessidade, ao dizer “Tenho que olhar *sites* confiáveis”. Nossa expectativa também levava em conta que, como todos os sujeitos preferiram, em algum momento, ou durante todo ele, utilizar a busca geral do Google, alguma filtragem de possíveis resultados confiáveis ou úteis academicamente precisaria ser feita de maneira não automática. Essa expectativa era particularmente forte para o grupo P6, em que houve poucos sujeitos utilizando plataformas especializadas de busca em comparação com o grupo P9, o que os fez ter que lidar mais com a avaliação de confiabilidade de fontes não acadêmicas.

Havia também uma expectativa de que observar indícios da academicidade das fontes nos títulos e resumos dos resultados fossem levados bastante em conta pelos informantes do grupo P9, considerando a recorrência, nas respostas desse grupo, no questionário pré-tarefa, de associar confiabilidade das fontes a esse critério. Podemos ver essa estratégia sendo explicitamente utilizada por P9S5, quando, ao visualizar um resultado de busca, avalia: “Nós temos aqui um *site*, um *site* da Unicamp... Unicamp é uma das universidades brasileiras, então é interessante a gente mexer também, falar alguma coisa nesse sentido, em relação ao preconceito...”

O local de publicação do texto do resultado também foi mencionado, dessa vez de maneira negativa, no grupo P6, quando P6S2 explicita que não quer pesquisar na Wikipedia, por entender que ela não é confiável, e quando P6S6 diz “Wikipédia não... Coladaweb também não...”, mas vemos também uma percepção diferente, relacionada à mesma plataforma, quando P6S3 a escolhe para ter informações gerais sobre o autor Marcos Bagno, a partir da busca

<quem é bagnar?>. Já no grupo P9, P9S3 comenta “Wikipédia também é demais, né...?!” e não acessa o resultado, assim como P9S7, que diz: “Hum... Wikipédia não. Não vou na Wikipédia...”. Já P9S4 diz “é claro, a primeira página que aparece é a página da Wikipédia, né? Que tem várias explicações sobre o preconceito linguístico, mas ela não é uma página muito boa para ficar, pra gente pesquisar”. Entretanto, mesmo considerando que não é uma página boa para pesquisar, ele acessa a página da Wikipédia e nela coleta informações.

No questionário pré-tarefa, vimos que a menção à Wikipédia como uma fonte a ser evitada para pesquisas acadêmicas foi mais realizada no grupo P6, entretanto, já prevíamos, pela “fama” construída na academia em torno dessa enciclopédia virtual, que ela também seria mencionada no grupo P9 durante a realização das tarefas. Essa fama pejorativa é, em geral, relacionada a uma alegada falta de confiabilidade das informações incluídas na plataforma, entretanto, assim como afirma D’Andréa (2016), que estudou a Wikipédia ao longo de muitos anos, “[a]inda que não seja totalmente confiável — a rigor deveríamos considerar que nenhuma fonte de informação o é —, é preciso destacar que a Wikipédia possui mecanismos internos para minimizar ou mesmo evitar problemas como edições inadequadas e atos de vandalismo” (p. 139). Ainda assim, sendo uma plataforma associada à falta de demarcação e à liberdade de autoria e à produção de conhecimento que não é institucionalizada (KNIGHT; PRYKE, 2012), ainda que essas percepções não sejam completamente condizentes com o processo de construção dos verbetes nesse ambiente, a Wikipédia parece discrepar dos “modelos culturais” (GEE, 2002) construídos na prática acadêmica acerca do que seja fonte academicamente confiável.

Outros *sites*, principalmente relacionados a compartilhamento de textos escolares, muitas vezes sem autoria ou demarcação institucional, ou *blogs*, que, embora possam especificar a autoria, costumam não ser institucionalizados ou referendados academicamente, são vistos em desacordo com esse modelo cultural, embora sejam frequentemente acessados, conforme vimos nos percursos de busca de vários informantes. P9S9 evidencia isso quando, ao escolher acessar um *site* que armazena textos escolares, diz “Não é possível que vocês vão achar ruim que eu esteja olhando no Mundo da Educação, mas é simplesmente para ver o que é um artigo de opinião”, demonstrando uma percepção de que o acesso a esse *site*, que não é acadêmico, possa ser visto como inadequado pelos acadêmicos que ele projeta como avaliadores do seu percurso. Já em relação aos *sites* vinculados a universidades, embora realmente não se possa garantir, assim como para qualquer fonte, que contenham, de fato, informações confiáveis, de um modo geral, quando avaliados pela baliza dos modelos culturais praticados na universidade, são percebidos como mais confiáveis para busca de informações

acadêmicas.

P9S3 também avalia um resultado pelo local onde ele está hospedado: “Google Drive não...eu não vou poder acessar...”, entretanto, aqui a motivação para não o acessar é de ordem mais técnica. Assim também acontece com P9S5, quando lamenta não poder baixar um livro porque ele está hospedado no Google Books. Essas avaliações não levam em conta a utilidade ou a confiabilidade do conteúdo que os *sites* hospedam para a tarefa, mas sim as possibilidades e restrições das *affordances* do suporte (MILLER, 2009) para as ações que o aluno precisa fazer, seja abrir o arquivo ou baixá-lo.

Verificar, no Google Acadêmico, indicação de data de publicação do texto mostrado no resultado - Essa estratégia foi evidenciada apenas por P9S5, que, no questionário pré-tarefa, indicou ser importante buscar fontes recentes, tanto para a busca na internet de uma maneira geral quanto para a busca com fins acadêmicos. Ao observar resultados de busca do Google Acadêmico, que indicam a data de publicação do texto, ela deixa clara essa estratégia, ao mencionar: “Tá até melhorando esse... Teve um de 2008, de 2000, agora a gente tá em 2011... e assim, a gente tem que buscar pesquisas que sejam já... mais recentes, quanto mais recentes melhor para o nosso posicionamento”.

Embora a ordem de aparecimento dos resultados em PDF seja bastante levada em conta pelos informantes, vemos que essa estratégia precisa ser submetida a uma percepção crítica de como funcionam os algoritmos que retornam os resultados de busca, visto que, quando comparamos a nossa experiência de busca com as dos sujeitos, a partir dos mesmos termos de busca, percebemos modificações na ordem e no aparecimento de alguns resultados, na tipologia dos títulos (títulos aparecendo em caixa alta na busca dos informantes, mas não na nossa) e no texto do resumo da página na lista de resultados.

Ainda que os informantes tenham usado técnicas diversificadas para avaliar os resultados de busca, que não passavam necessariamente pela ordem de aparecimento, a maioria deles não ia além da primeira página de resultados, o que significa que tiveram que lidar com o que a plataforma de busca oferecia como mais relevante para figurar na primeira página. Nesse sentido, concordamos com Komesu e Galli (2014, p. 84), quando afirmam que “considerar que um motor de busca como o Google pode mostrar ou ocultar informações, ou, ainda, ‘adivinhar’ aquilo que o usuário vai escrever para, então, filtrar e moldar fluxo dos conteúdos, significa assumir que a técnica pode controlar o que é da ordem dos discursos”. O que acontece é que, mesmo diante de toda a aparente liberdade que a internet e suas ligações hipertextuais

ofereceriam ao leitor/navegador, há configurações de *affordances* em cada meio que podem influenciar os caminhos que as pessoas fazem na internet.

Lembremos, por exemplo, da profusão de sugestões de busca que vão aparecendo desde quando o leitor começa a digitar seus termos de busca no Google. Muitos dos nossos informantes acataram essas sugestões e alguns seguiram também as sugestões que aparecem ao final da página. Além disso, se, para acessar outra página de resultados, é necessário clicar em um *link* e esperar carregar, isso pode desencorajar os leitores.

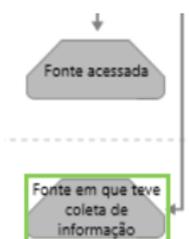
Sobre a ação dos algoritmos nos resultados de busca, Komesu e Galli (2014, p. 83) apontam dois pontos de vista:

Do ponto de vista da chamada inteligência artificial, trata-se de algoritmos capazes de estabelecer correspondência entre usuário (consumidor) e hábitos (de consumo) registrados em seu histórico como navegador na internet; do ponto de vista etnográfico-discursivo, trata-se do mapeamento de práticas de leitura e escrita, as quais colocam em evidência práticas discursivas do sujeito segundo memória discursiva da linguagem.

Assim, se o leitor só tiver, em seu repertório de estratégias, recursos para decidir sobre a avaliação dos resultados de busca pelo que está sendo mostrado a ele naquela primeira tela de resultados, ele fica mais sujeito à manipulação dos algoritmos, o que pode desembocar na visualização de textos sempre de uma mesma prática discursiva, como a acadêmica, ou sempre com posicionamentos convergentes. Nesse caso, sabendo que é fato que o Google aprende nossos hábitos de consumo, inclusive os de leitura e escrita, essa situação parece conduzir a uma necessidade de preparo bem específico dos estudantes, voltado para o desenvolvimento de habilidades de letramento acadêmico que possam permitir uma busca acadêmica eficiente diante dessas flutuações (saber avaliar os indícios de adequabilidade da fonte por meio do *link*, do título, do tipo de arquivo, do resumo e entender que a ordem de aparecimento dos resultados, nesse caso, é secundária). Na próxima seção, continuaremos nos dedicando a analisar as estratégias relacionadas à avaliação de fontes de informação, entretanto agora o foco será na avaliação de resultados acessados.

7.2 Colocando na mochila as informações necessárias

“Como eu vou saber se é bom se eu num tou lendo?”. A interrogação de P6S2, feita no momento em que percebeu que apenas salvava os arquivos coletados, evidencia a principal habilidade mobilizada quando o resultado clicado a partir da busca é acessado: a de **ler para avaliar a confiabilidade e a relevância das fontes para a tarefa**, o que permite decidir



salvá-lo ou fechá-lo. Quando essa habilidade é mencionada nos estudos que nos embasaram (LEU et al, 2012; COIRO, 2011; CASTEK, J, 2012; COSCARELLI; COIRO, 2014), aparece associada a diversas estratégias, como a de observar indícios da confiabilidade e da expertise da autoria e da confiabilidade e da relevância das informações apresentadas para os objetivos de leitura. Nesta seção, nos dedicaremos a observar essas estratégias e outras que foram sendo utilizadas durante o percurso dos alunos para observar como elas se relacionam às diferenças dos dois grupos.

É importante deixar claro, antes disso, que, para que obtivéssemos dados acerca da leitura realizada para esse fim, era imprescindível a análise das falas dos alunos realizadas no protocolo verbal. Sem elas, não conseguimos ter certeza se um ponto de parada na tela capturado pelo Camtasia era uma leitura sendo executada e, se sim, por qual motivo. Por isso, considerando os problemas na coleta de dados que relatamos no capítulo de Procedimentos Metodológicos, nossas análises, nesta seção, não são baseadas em dados de todos os informantes que participaram da pesquisa, visto que, no grupo P6, não conseguimos obter dados de voz de P6S4 e, no grupo P9, perdemos os dados de voz de P9S6 e P9S10, obtivemos apenas por volta de 12 minutos da fala de P9S9 e o áudio de P9S8 ficou com volume bastante baixo, tornando quase impossível escutá-lo. Ainda assim, conseguimos perceber estratégias, descritas a seguir, postas em prática por informantes dos dois grupos, a partir da habilidade em análise, que, se não podem ser relacionadas às ações de todos os informantes da pesquisa, pelo menos mostram recorrências. Além disso, essas estratégias não são necessariamente usadas de forma excludente pelos informantes, já que o aluno pode mobilizar mais de uma ou até todas elas para avaliar um único texto.

No grupo P9 foi frequente a leitura para decidir sobre a coleta das fontes caracterizada por saltos por partes ou leitura de partes únicas dos textos, com os alunos buscando decidir rapidamente se os coletariam para só depois, quando da realização da tarefa de escrita, utilizar informações deles para produzir o artigo de opinião solicitado na tarefa. Acreditamos que **a percepção do leitor sobre o gênero do qual participa um texto** é importante para fazer cogitações sobre seu conteúdo e sobre características formais que podem ser relevantes para a tarefa acadêmica. Por isso, embora nem todos os sujeitos tenham deixado claro em seus comentários essa consciência, cremos que é bastante provável que ela esteja presente em suas decisões sobre quais textos salvar ou descartar. De maneira explícita, vimos a percepção do gênero textual usada para prever a utilidade do conteúdo para a realização da tarefa nos percursos de alguns informantes, o que não significa que esse aspecto não seja importante também para os outros alunos.

P6S5, por exemplo, ao ler um artigo de opinião publicado em revista de divulgação científica diz “Pode ser, pode ser, pode ser... Ah, eu vou salvar... É uma pequena opinião, mas pode ser que ajude!” e depois, em relação a outro artigo de opinião, “Preconceito linguístico... UFSCAR... É uma opinião também né?”. Já P6S7, ao começar a ler o resumo de um texto em *site* de compartilhamento, percebe: “Este trabalho... é um artigo”. P9S2, ao avaliar um resultado da busca, diz “Então é só um resumo, não tem nenhuma opinião sobre... Então, como eu já li o livro, eu acho que não... não vai ser tão interessante... mas eu vou salvar mesmo assim, pode ser que... seja necessário pra fazer alguma citação durante o texto”. Essa avaliação foi feita também por P9S4, ao mencionar uma fonte: “Esse daqui só fala do livro. Faz só um resumo do livro sobre preconceito linguístico...”. P9S5, quando acessa uma postagem em *blog*, diz: “Não, não quero esse aí não. É só um *blog*”.

Uma característica formal preponderante em alguns gêneros é a extensão do texto, a qual, numa tarefa como a solicitada, com restrição de tempo, era importante ser levada em consideração, como foi percebido pelos seguintes informantes:

P6S2: O livro é muito grande. Eu não vou ter como conseguir ler isso tudo daqui pra quarta-feira

E... tem que caçar pequeno [porque] num adianta eu pegar uma tese de mestrado, uma coisa gigante...Eu nem sei que tamanho é uma tese... pegar uma coisa gigante, se num vai dar certo, se num vou ler tudo, então, vou pegar uma coisinha pequena e, dessa coisinha pequena, da coisinha pequena eu vou ler e fazer uma coisinha menor ainda, porque é só duas páginas

P9S1: “Meu Deeeus... Esse tem cento e sessenta e duas páginas... Quero não...”

P9S5: “Eu acho que esse [...] Norma Linguística e Realidade Social também pode ser importante. Mas é um livro. Então eu não vou usar, porque não tem tempo de ler”

“Vamos salvar, porque é importante a gente ter esse livro. Nesse livro aqui a gente vai ter muita coisa boa. Mas aí, como o livro tem 189 páginas aqui, né, a gente pode melhorar, fazendo uma... fazendo uma...”

É importante ressaltar que P9S5 destacou a relevância do conhecimento sobre gêneros para a execução de tarefas acadêmicas em suas respostas tanto do questionário pré-tarefa quanto do pós-tarefa, o que é condizente com sua preocupação em evidenciar o gênero de que participa o texto que está analisando, como em “Aqui é um livro, aqui é um trabalho de conclusão de

curso, feito por Henrique” e “Então é um livro de... Um artigo de Vieira, na Revista Eletrônica de Educação de Alagoas”. Além disso, no documento em que organizou as referências das fontes que coletou, ela mencionou o gênero de cada documento.

No questionário pós-tarefa, P9S7 diz que levou em conta, para escolher os textos que ia utilizar na tarefa de produção, se eram “periódicos renomados e artigos bem formulados e embasados em especialistas no assunto”, entretanto, não foram constatados acessos a artigos acadêmicos durante seu percurso. Em vez disso, percebemos acessos a resenhas, que também demonstraram que P9S7 leva em consideração o gênero de que participam os textos encontrados para escolher se iria salvá-los, como nas seguintes situações: ao acessar um *blog*, diz “Ah, tá... Ela tá fazendo uma resenha do livro do Marcos Bagno... Esse me interessa... Salvar... Junto com a outra pesquisa. Depois eu começo a ler...”; quando acessa um *site* de compartilhamento de textos acadêmicos, informa: “Hum... Ah, esse fez... Ah, ele fez um resumo capítulo por capítulo...”; ao acessar um *blog*, diz “Feito por Elmo Freitas & Verisnalda... Muito pequeno esse resumo. Mas eu vou baixar ele, né... No final tudo ajuda...”.

Essa percepção sobre a informante é reforçada quando vemos sua constatação a respeito do seu próprio percurso de busca: “Pronto. Três pesquisas em *site* de busca. Um trabalho de TCC sobre o preconceito linguístico... E agora eu vou baixar o livro do Marcos Bagno [...]”. Além disso, ela revelou em suas falas a busca de elementos que permitem identificar o gênero do qual participa o texto, a exemplo dos momentos em que acessa resenhas em *blogs* e diz, sobre a primeira: “Ah... Esse aqui tem até capa... ‘Resenha: Livro Preconceito Linguístico’... ‘Marcos Bagno’... Tem a edição... Tudo direitinho... Editor é da mesma empresa... Só o resumo... Parece ser mesmo legal”; e sobre a segunda: “hum... Deixe-me ver quantas páginas estão escritas... Meu deus... Muito pouco. Ah, bacana... Tem a foto do Marcos Bagno. Ah, tá... Esse é bacana. Tem... tralalá... Edição... Tem trechos... Tem a foto do Marcos Bagno... Tem uma charge... Tem o detalhe da capa... Esse também parece ser legal... Cooltural... Pronto. Com esse, okay... Vai por ter esse aqui mesmo... É o que vai me ajudar a fazer um artigo de opinião...”.

Um outro elemento estratégico para a decisão sobre a coleta de um texto está ligado também à percepção do gênero: **a autoria**. Como temos visto até aqui, a verificação de autoria foi um aspecto presente nas duas etapas do percurso de busca após a escolha da plataforma, vistas anteriormente: utilização dos termos de busca (quando os alunos já especificavam o autor que procuravam) e avaliação dos resultados de busca (quando verificam autorias, por indícios no título ou resumo do resultado). Agora, na avaliação dos resultados acessados, para escolher se eles seriam coletados para a tarefa de produção de texto, verificamos também a presença

desse critério, associado à procura pela nomeação do autor em partes em que ela é majoritariamente encontrada, a depender do gênero: por exemplo, após o título, para artigos acadêmicos, e após o texto, para os artigos de opinião. Até aqui, vários sujeitos demonstraram levar em conta a autoria para decidir se utilizariam um texto em suas tarefas, entretanto, como muitas vezes essa autoria já tinha sido demandada pelos termos de busca, quando chegavam nos resultados abertos, os alunos já sabiam quem tinha escrito. É por isso que, nesta etapa do percurso, vemos essa estratégia ser mais utilizada para verificar informações sobre autores de textos aos quais os sujeitos chegaram sem que a autoria fosse um dos primeiros critérios a serem observados, embora fosse considerada relevante.

Nos percursos de P6S2, P6S8, P9S4 e P9S5 há exemplos claros da estratégia de verificar quem é o autor do texto e suas qualificações. P6S2, ao começar a ler um artigo acadêmico, diz “As pessoas colocam o nome no artigo, mas não dizem se é aluno, se é professor, o que é... Complica né, filha? Complica desse jeito”, revelando uma preocupação com a titulação do pesquisador autor do texto que vai ao encontro da sua percepção, mencionada no questionário pré-tarefa, de que boas pesquisas acadêmicas na internet passam por “preferir produções de mestres ou doutores na área”.

P6S8 demonstrou em diversos momentos interesse pela identificação da autoria, tanto que, em alguns momentos, buscou pelos autores dos textos na Plataforma Lattes. Sua sequência de ações nesse sentido, identificada para a avaliação de, pelo menos, três autorias, era a seguinte: identificar o autor do texto (“Gilvan Müller de Oliveira... universidade... Publicado na 11ª edição... Novembro e dezembro... Da revista "Linguasagem"...”; “Prestígio e preconceito de Cláudia... Roncarati...”; “O conceito de erro em sociolinguística... Heloise Martins... José Pereira da Silva... UERJ e ABRAFIL... Não conheço isso...”), copiar seu nome e colar na caixa de busca da plataforma Lattes, abrir seu currículo (“Gilvan... Deixa eu ver quem é... Vamos ver quem é Gilvan Müller de Oliveira...”; “Roncarati... Quem é Cláudia Roncarati? Lattes...”, “Outro professor... que quero o outro professor que está aqui no outro... Qual é o nome do professor? ... José Pereira da Silva...”), ler seu resumo e, por causa das informações nele contidas, decidir salvar o artigo (“A habilitação na qual ele trabalha é linguística e sociolinguística... OK!”; “Está apta para falar sobre isso... Mas, necessariamente, tem pra falar sobre preconceito linguístico?... Tem... Especialização em sociolinguística... Áreas... Áreas de alcance... Aptidão... História da Língua Portuguesa... Sociolinguística... Funcionalismo... Teoria e Análise Linguística... Pesquisa... Sintática de análise concreta... OK!”; “Ótimo! Especialização... Linguagem... Posso pegar o artigo dele também...”). No questionário pós-tarefa, também evidenciou esse interesse pela autoria como maneira de avaliar o texto a ser

coletado, ao dizer que levou em conta, em seu percurso de busca, “apenas a temática e autores renomados”.

P9S4, quando abre uma página, avalia: “O preconceito linguístico deveria ser crime. Marta Scherer... Muito bem, vou colocar isso aqui na minha pesquisa que talvez seja um texto interessante... Pesquisadora do CNPq. Vamos colocar aqui, né...”, dando destaque tanto ao nome quanto a uma função da autora do texto. Para P9S5, percebemos que verificar autoria é uma estratégia que desempenha um papel importante no processo de pesquisa, tanto que menciona, quando perguntada sobre o que não indicaria a um calouro para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet, que “não indicaria fontes sem autoria nem pesquisas com apenas uma fonte”. Na execução da tarefa da segunda etapa, essa valorização da autoria apareceu, por exemplo, no comentário “Vamo lá aqui... Colunista... Silvio Nunes da Silva... Eita, mas esse... Ah, graduando”, feito quando procurava, no final da página acessada, quem era o autor do texto. Apareceu também na maneira como P9S5 organizou os textos coletados, anotando, em um documento do Word à parte, título, nome do autor, ano e gênero dos textos coletados.

Para Hilessund (2010), a estrutura marcada e recorrente dos gêneros acadêmicos oferece liberdade aos leitores para que eles escolham dar saltos entre as partes do texto, conforme seja melhor para seus caminhos de leitura. Considerando o objetivo de leitura de avaliar para decidir sobre a coleta de textos, esperávamos que os informantes buscassem principalmente informações em **partes dos textos específicas**, reconhecidamente lugares de sínteses do que está sendo tratado, para decidir rapidamente se valeria a pena ou não salvar esses textos: título, sumário, resumo, parágrafos iniciais e parágrafos finais. É possível dizer que esse tipo de leitura é mais dependente da compreensão da relação da estrutura dos gêneros com o conteúdo que veiculam, visto que demanda que o aluno saiba em que parte do texto é mais provável que encontre rapidamente as informações que precisa para decidir salvar ou não um texto.

Como já era esperado, a estratégia de ler o **título do texto** foi utilizada amplamente pelos informantes, algumas vezes sem ensejar continuidade da leitura para outras partes do texto, mas muitas vezes como ponto de início da leitura, com a leitura de outras partes vindo logo em seguida. É uma estratégia que esperávamos que ocorreria, visto que, a princípio, o título de um texto é um resumo do que é dito no restante dele e pode dar indícios de seu conteúdo. Além disso, é uma estratégia que pode ser utilizada em textos nos mais diversos formatos de arquivo e em diversos gêneros. Considerando que nem sempre o título que um resultado apresenta na lista de busca está completo, abrir o texto e ler o seu título pode ajudar o leitor a decidir com mais certeza sobre sua relevância ou utilidade. Ainda assim, nos parece

uma estratégia que corre o risco de ser ineficiente quando utilizada sozinha, já que, embora não desejável, o título de um texto pode não ser condizente com seu conteúdo.

Tanto a leitura do sumário como dos **títulos das seções** são estratégias que podem fornecer um panorama das divisões de conteúdo que o material contém, para que o leitor verifique se, de fato, há algo que possa ser usado para a tarefa que realizará. É o que foi evidenciado quando foi usada por P9S5 em dois materiais, no livro do qual também leu o sumário e em um artigo acadêmico, e por P9S4, em um artigo da Wikipédia e em uma postagem em *blog*.

A presença do **sumário** costuma ser restrita a gêneros textuais normalmente mais longos, como livros, TCCs, dissertações e teses, e que, por isso, demandam essa estrutura. Nos nossos dados, é somente vinculado a esses gêneros que o sumário é utilizado estrategicamente pelos alunos para obter uma prévia das divisões de conteúdo que o texto contém e, assim, avaliar se ele é relevante para a tarefa. Percebemos mais claramente a leitura do sumário sendo realizada, no grupo P6, por P6S1, P6S2, P6S7, P6S8 e, provavelmente, por P6S4. No grupo P9, percebemos essa leitura sendo realizada por P9S5 e, provavelmente, por P9S10. Na maioria desses casos, a leitura do sumário foi associada a livros, já que apenas P6S7 e, provavelmente, P6S4 o utilizaram para verificar os conteúdos de TCCs.

P6S2 demonstra seu interesse por essa parte do texto ao dizer, quando o acessa: “Ah, o que que custa eu usar pra saber o que que tem de bom nesse livro?”. Já P6S7 lê o sumário e faz comentários sobre o provável conteúdo do texto: “Ambiente escolar: diferenças e preconceitos em sala de aula; a questão do racismo no livro didático; a discriminação racial e seu efeito na formação educacional da população’... eita...parece tema de TCC, deve ser interessante estudar essa questão do racismo nos livros didáticos ‘Discutindo a diversidade cultural na escola’ seria uma forma de solucionar, talvez diminuir, a questão do preconceito [...] diversidade cultural; ‘trabalhando com a diversidade no primeiro e no segundo ciclo’... ‘O Brasil’...tararararam mas não fala muito da fala”. E P6S8, ao procurá-lo, exclama: “Sumário, por favor! Achei!”.

Como o resumo tem, como uma de suas principais funções, a de condensar os principais conteúdos de um texto acadêmico para ajudar o leitor a decidir se vai lê-lo, consideramos sua leitura uma importante estratégia de avaliação da relevância ou utilidade de um texto e por isso esperávamos que aparecesse durante o processo de pesquisa dos informantes. Vimos essa estratégia ser usada, nitidamente, no grupo P6, por P6S2, P6S7, P6S8 e P6S9 e, no grupo P9, por P9S5 e P9S8. Observando os pontos de parada na tela, acreditamos que essa estratégia foi usada também por P6S4, P9S2 e P9S10, embora, no caso de P6S4 e P9S10, não tenhamos dados de áudio e, em P9S2, não tenhamos conseguido ouvir sua leitura dessa parte ou perceber

comentários específicos sobre ela vindos dessa informante.

Vimos, nos dados, dois comportamentos em relação à leitura do resumo para avaliar os textos. O primeiro, visto em P6S9, P9S2, P9S5 e P9S8, foi de fazer a leitura do resumo e logo em seguida a leitura dos parágrafos iniciais do texto. O segundo, que era por nós mais esperado, evidenciou a situação de apenas a leitura do resumo bastar para decidir se um texto seria salvo ou não. O resumo foi assim utilizado por P6S2, que, ao ler o resumo de um artigo acadêmico, expressa “Ai meu deus, que legal!”; por P6S7, que, ao iniciar a leitura do resumo de um artigo, já o avalia: “‘Este trabalho’... é um artigo... ‘Este trabalho descreve os vários tipos de racismo que surgiram desde o início da civilização’... coisa muito aprofundada sobre história eu não quero”; por P6S8, que diz, após ter lido o resumo do artigo, “Sem dúvida! É uma boa leitura!”; e por P6S9, informante que demonstra ter utilizado o resumo para decidir, em pelo menos três momentos (detectados pela sua leitura em voz alta de trechos do texto), se abriria o PDF de um artigo acadêmico para salvá-lo.

A estratégia de ler **parágrafos iniciais** do texto ou de uma seção foi bastante usada por P9S2 e P9S5 e também pode ser aplicada para vários gêneros, acadêmicos ou não. Por isso, também esperamos que ocorresse amplamente nos processos de busca dos informantes. A nossa expectativa também considerou a transferência de experiência de estratégias de leitura de gêneros não acadêmicos para gêneros acadêmicos que os informantes poderiam fazer para as leituras de exemplares de textos na tarefa, especificamente, já que, nessas partes de textos que participam dos mais diversos gêneros argumentativos e expositivos, há grandes possibilidades de serem encontradas informações que indicam a posição do autor frente ao assunto ou como ele será abordado.

No protocolo verbal, é possível percebermos mais claramente como essa estratégia pode ajudar na decisão sobre a coleta de um texto nos seguintes comentários: P6S7 diz: “o julgamento depreciativo contra determinadas variedades linguísticas” ... Não! Isso não é interessante...” e mais ainda: “Ótimo! Interessante estabelecer, primeiro, o que seja o preconceito... Depois empregar a ideia do preconceito na língua...”. Já P9S2 diz: “Vou salvar esse primeiro texto, por que ele faz um panorama, e de... Do que é o preconceito linguístico atualmente no Brasil”; “é, como o primeiro, eu acho que é interessante essa parte da introdução, eu vou, salvar, uma/a observação pra ser lido, hein, pra introdução, do meu texto”; “É... Diferente do que eu pensei, o texto defende a posição da... Do ensino das variedades linguísticas na escola. Contrariando o que tinha na descrição do *link*. Mas também tem muita coisa interessante”. Esse último comentário tem um dado interessante, que é comparação entre o que a informante esperava, a partir da leitura do resultado de busca, e o que encontrou, ao ler os parágrafos iniciais do texto,

evidenciando que essa estratégia pode ser importante para ter indícios mais claros do que trata um texto.

A busca de partes específicas do texto poderia ser facilitada com recursos oferecidos pelo leitor de PDF, como o comando de busca, Ctrl+F, que permite pesquisar palavras dentro do documento. Essa estratégia poderia ser utilizada quando se quisesse, por exemplo, buscar por uma definição de conceito dentro do texto, já que, haveria grandes possibilidades de achar trechos assim nas cercanias da palavra que designa o conceito. Entretanto, somente P6S9 utilizou esse recurso, quando abre a aba de busca no texto em PDF, escreve “Preconceito linguístico” e vai clicando nas setas para procurar, no texto, o parágrafo que melhor discorra sobre preconceito linguístico.

Conforme os dados que obtivemos, vimos também a decisão sobre a coleta de fontes ser tomada a partir de **leituras mais detidas e sequenciadas**, passando por parágrafos inteiros dos textos. Percebemos essa ação sendo executada, no grupo P6, por P6S1, P6S3, P6S7, P6S8 e, no grupo P9, por P9S2. P6S1, pelo menos duas vezes durante seu percurso de leitura, ao abrir um artigo acadêmico e um livro, adotou a leitura sequencial de **título do texto**, **títulos das seções** e **parágrafos iniciais** e, no caso do livro, utilizou ainda o **sumário**. Somente uma vez leu o **título**, mas não pôde abrir o texto completo no SlideShare, o que pode ter feito com que ela não lesse o restante. P6S7 conduz sua leitura, em pelo menos três ocorrências, ao ler um artigo de opinião, uma monografia e um artigo acadêmico, de maneira a começar a leitura pelo **título** e depois ler os **parágrafos iniciais**. P6S8, ao acessar uma postagem em *blog*, após a leitura do **título**, leu **títulos das seções** e os **parágrafos iniciais**; ao acessar um artigo de opinião, há leitura dos **parágrafos iniciais** após a leitura do título; ao acessar um artigo acadêmico, há leitura do **título do texto**, em seguida de **títulos de seção** e, em seguida, de **parágrafos iniciais**; quando acessa outro artigo acadêmico, após a leitura do seu **título**, o aluno salva o arquivo, abre o PDF e lê os **parágrafos iniciais**. No percurso de P6S9, foram lidos o **título** e o **resumo** de dois artigos acadêmicos e, no caso de outros três artigos, foi lido o **título** e, depois de salvos os arquivos, foram lidos **resumo** e **parágrafos iniciais**. Os casos de P6S2, P6S4 e P6S6 são um tanto diferentes dos demais, já que P6S2 lê o **título** de um livro, mas não segue adiante por causa da extensão; P6S4 dá uma pausa na folha de rosto de um TCC, onde, possivelmente, lê o **título**; e P6S6 lê o **título** de um artigo de opinião, mas logo em seguida lê o texto praticamente todo.

O que aconteceu, muitas vezes, foi que, embora tenha havido a leitura das partes que esperávamos, essa leitura foi feita de maneira sequencial e não excludente, ou seja, somente a leitura do título ou do resumo, por exemplo, não foi suficiente para decidir se um texto seria

armazenado para consulta durante a produção da tarefa seguinte. Além disso, foi frequente a relação com conhecimentos prévios e a tentativa de compreender o que leu, numa atitude mais próxima da estratégia de monitorar a compreensão (COIRO; DOBLER, 2007). Diferente da leitura descontínua sustentada (HILLESUND, 2010), que observamos mais frequentemente no grupo P9, feita dentro do texto, com saltos entre suas partes para avaliar sua relevância ou buscar informações necessárias para uma tarefa, essa outra leitura, que já é interpretativa, se direciona não só para a avaliação da confiabilidade ou relevância acadêmica da fonte, mas busca já verificar a relevância dos conteúdos do texto para os objetivos de leitura, sendo mais próxima da leitura descontínua sustentada, imersiva reflexiva, descrita por Hillesund (2010). Tomando a classificação dos subprocessos da leitura feita por Coscarelli (2002) e apresentada na seção 4.5, vemos, nos comentários a seguir, avaliações sobre as fontes realizadas a partir dessa leitura mais reflexiva, que permitem antever a construção da “coerência externa” e da “coerência interna”.

No grupo de comentários a seguir, é evidenciada a construção da coerência externa partir da relação com conhecimentos prévios:

P6S1: “e que 'português é muito difícil'. 'Estes são alguns dos mitos que compõem um preconceito muito presente na cultura brasileira: o linguístico. Tudo por causa da confusão entre a língua e gramática normativa (que não é a língua, mas só uma descrição parcial dela). Separe uma coisa da outra com este livro, que é um achado'. Ah! essa parte aqui é muito interessante, porque já é o que eu venho falando... que... as pessoas sabem falar a língua, o que elas não sabem é falar a gramática normativa”.

P6S3: “Então ele traz vários mitos que pode ser que nos ajude, o mito de que o português é uma língua difícil... talvez por isso as pessoas tendem a ter um pouco de medo, devido às muitas regras que estão na gramática [...] então pode ter um pé atrás, já que tem várias regras pra nossa língua”

P6S6: “isso aqui é parte histórica, isso aqui eu sei”

Já nos seguintes comentários, percebemos a leitura que visa à construção da coerência interna (COSCARELLI, 2002), nesse caso focada na percepção das principais ideias do texto que são relevantes para o objetivo de leitura:

P6S7: “É importante ter atenção ao que se fala diante de um infante, pois o mesmo internaliza e toma como verdadeiros os conceitos dos seus pais, professores, tios’. Essa

educação tem que acontecer dentro da família, não só na escola, essa responsabilidade não pode ficar só para os professores, então tem que ser trabalhada desde os primeiros anos.”

P6S8: “Ótimo! Interessante estabelecer, primeiro, o que seja o preconceito... Depois empregar a ideia do preconceito na língua...”

P9S2: Esse aqui já é interessante porque ele cita vários autores em defesa do... do ensino das variedades linguísticas. Das variantes....Fala também sobre o conceito de ro... Da importância também do ensino das normas gramaticais. Ele não tem um ponto de vista unilateral”.

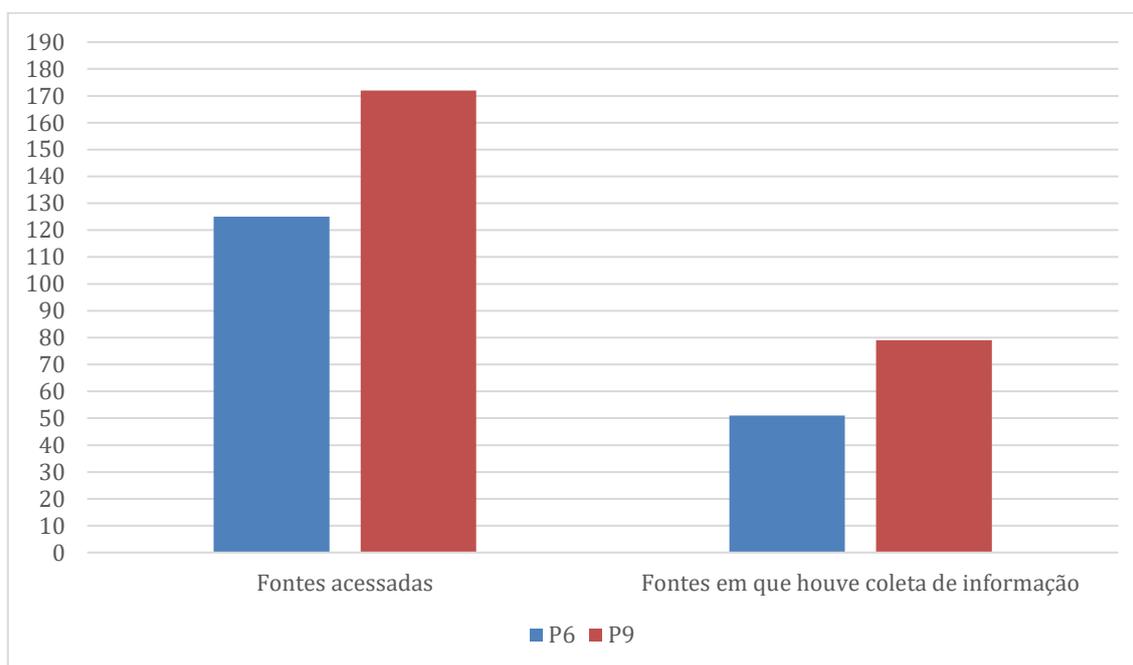
Embora não possamos dar mais certezas em relação aos motivos pelos quais aconteceram essas especificidades na utilização das estratégias de leitura para decidir sobre a coleta das fontes, visto que, como já havíamos alertado, não temos todos os dados de voz dos informantes, podemos fazer algumas relações advindas da concordância com a afirmação de que “uma leitura mais profunda pode, inclusive, acontecer enquanto estamos buscando informação e a busca acontecer durante a leitura mais profunda” (COSCARRELLI, 2016, p. 79). A primeira é a de que essas diferenças seriam relacionadas a objetivos e estratégias individuais dos alunos (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013), inclusive variando durante o mesmo percurso, sem maiores ligações com o fato de estar em um ou outro período. A segunda, que também nos parece plausível, vai ao encontro da proposição de que “o leitor proficiente economiza tempo e recursos cognitivos, pois vai direto ao que procura e tem caminhos (ou estratégias) que otimizam sua leitura” (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013, p. 21).

Nesse caso, considerando que os alunos do grupo P9 estavam em processo de produção de TCC e considerando as respostas do questionário pré-tarefa, em que demonstram percepção mais acurada sobre gêneros acadêmicos em comparação com os informantes do grupo P6, poderíamos relacionar a leitura em saltos a um maior conhecimento da estrutura dos gêneros, que permitiria a economia de tempo e de recursos cognitivos mencionada pelas autoras, já que eles teriam recursos estratégicos para prever mais facilmente onde estariam as informações necessárias para a tarefa. Já os do grupo P6, por terem menos repertório estratégico específico da prática acadêmica, utilizariam as estratégias já consolidadas a partir de práticas de leitura mais geral, e, portanto, precisariam realizar leituras mais detidas e sequenciadas, buscando compreender previamente as ideias do texto para decidir sobre sua coleta. Como dissemos, as duas possibilidades são plausíveis, entretanto, além da perda de dados, é difícil que façamos mais cogitações nesse sentido porque não temos como avaliar mais fartamente qual tipo de leitura foi mais efetivo para a coleta de textos visando os objetivos, visto que, até aqui, nossas

observações evidenciam uma coleta de informações feita pelos alunos que talvez não dê conta integralmente do que solicitava a tarefa.

Toda a avaliação das fontes acessadas realizada pelos informantes desembocou numa grande quantidade de arquivos em PDF salvos e arquivos .doc com informações coladas de *sites* nos dois grupos, como é possível ver no gráfico a seguir:

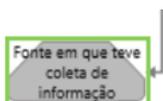
Gráfico 31 — Demonstrativo da quantidade de fontes acessadas e fontes em que houve coleta de informações



Nos dois grupos, a relação proporcional entre fontes acessadas e fontes em que houve coleta de informação pode ser considerada parecida: no grupo P6, 40% das fontes acessadas tiveram informações coletadas e, no grupo P9, isso aconteceu em 46% das fontes. Entretanto, é visível que no grupo P9 houve muito mais acesso a fontes e muito mais coleta que no grupo P6, mesmo que os informantes tenham utilizado mais ou menos o mesmo tempo de 40 minutos para realizar essas atividades. Isso nos indica que, no grupo P9, houve mais rapidez tanto na decisão de acessar uma fonte quanto de coletá-la, o que é condizente com o fato de, nesse grupo, ter havido pouca leitura detida e mais leitura em saltos entre partes dos textos para decidir sobre coletá-los. Braten e Stromso (2011), dentre seus achados de pesquisa com leitura de múltiplas fontes por graduandos, perceberam que os que focavam em coletar o máximo possível de informação de vários textos não conseguiam fazer uma leitura intertextual tão eficiente quanto os que se preocupavam em analisar e comparar criticamente as informações vindas de várias

fontes. Temos uma divisão parecida em nossos dados, conforme mostrado no gráfico, entretanto, como veremos na próxima seção, em que analisaremos como as informações coletadas foram lidas de fato para construir o artigo de opinião solicitado, essas diferenças não influenciaram diretamente na leitura eficiente das informações para a tarefa de escrita em nenhum dos grupos.

7.3 Lendo para utilizar as informações coletadas



As análises feitas nessa categoria são derivadas, principalmente, dos dados de leitura referentes ao dia em que os informantes produziram o texto solicitado, considerando que esse era o momento propício para que os sujeitos, já tendo buscado e coletado textos, os lessem de maneira interpretativa, de maneira a mobilizar a habilidade de **ler para integrar informações de múltiplas fontes conforme objetivos de leitura**, visando a construção do artigo de opinião. Os dados dessa etapa foram coletados por gravação das telas dos computadores dos alunos enquanto construíam seus textos e pelos arquivos que armazenaram nos computadores, tanto os coletados durante a busca quanto o artigo de opinião³¹ que escreveram.

O comando da tarefa de escrita pedia que eles escrevessem um artigo de opinião “sobre o tema ‘Preconceito Linguístico’, que contenha informações embasadas em pesquisas acadêmicas realizadas na área e pontos de vista convergentes e divergentes de estudiosos do tema”. A partir desse comando, esperávamos que a leitura dos materiais coletados na tarefa de busca fosse retomada de maneira que eles conseguissem atender às três demandas de conteúdo principais da tarefa:

1. Escrever sobre o tema “Preconceito Linguístico”, buscando para isso sua conceituação, dando exemplos e se posicionando sobre ele;
2. Mobilizar embasamento teórico para tratar do conceito, por meio de citações e paráfrases;
3. Confrontar pontos de vista de autores que estudam o tema, verificando concordâncias e divergências.

Para atender à primeira demanda, nossa expectativa, conforme a tarefa demandada e a partir dos pressupostos sobre processamento e habilidades mobilizadas na leitura indicados na

³¹ Os textos escritos pelos alunos podem ser acessados pelo link <https://drive.google.com/drive/folders/17iL-w4aayoRizFqx97IYodmKiPFO42HD?usp=sharing> ou pelo QRCode na margem da página.

seção 4.5, era a de que os sujeitos buscassem, nos textos coletados, informações sobre o conceito e que aliassem a essa busca a própria compreensão sobre o tema e seus conhecimentos prévios. Para atender à segunda demanda, esperávamos que fossem mobilizadas, principalmente, duas estratégias: ler os textos coletados rapidamente, de maneira a escanear o texto para encontrar alguma informação relevante para a produção textual ou para fazer alguma citação; ler de maneira mais atenta e detalhada o texto inteiro ou partes dele para ter uma interpretação mais geral do que ele trata e fazer paráfrases. Para atender à terceira demanda, também esperávamos leituras mais sustentadas (HILLESUND, 2010) dos textos, de maneira a capturar globalmente os pontos de vista veiculados por eles para que fosse possível compará-los.

É possível dizer que a primeira demanda foi atendida por todos os alunos que fizeram a atividade de escrita, visto que abordaram o tema solicitado, em geral, o conceituando, exemplificando-o com situações do cotidiano e se posicionando criticamente em relação a como deveria ser tratado pela sociedade. Entretanto, grande parte dos alunos atendeu a esta demanda recorrendo visivelmente (pelo que capturamos na gravação de tela) apenas a seus conhecimentos prévios sobre o tema. Podemos considerar que muitas informações lidas nos textos abertos durante a tarefa de busca e leitura possam ter sido apreendidas pelos informantes e, passando a compor seu conhecimento prévio, foram também mobilizadas durante a escrita (OLIVEIRA, 2018), principalmente no grupo P6, em que vários deles fizeram leituras já buscando compreender o que estava sendo dito no texto e relacionando com o que já sabiam. Entretanto, percebemos poucas marcas de citação e paráfrase no artigo de opinião produzido, que marcariam a leitura realizada com o objetivo de embasar o texto com fontes referendadas academicamente.

No grupo P6, essa constatação foi ainda mais forte e nos causou surpresa, pois, embora tenha sido comum, nesse grupo, a leitura mais contextualizada durante a tarefa de busca, o que nos fez esperar que, na escrita, voltassem aos textos lidos de maneira ainda mais aprofundada, é possível afirmar que quase todos os seus informantes que fizeram a tarefa de escrita (P6S1, P6S3, P6S7, P6S8, P6S10) se dedicaram exclusivamente ao atendimento da primeira demanda, não apresentando citações e paráfrases (exceto P6S3, que fez uma paráfrase em seu texto, citando Bagno) e nem apresentando pontos de vista convergentes e divergentes. Isso aconteceu no grupo P9, dentre os oito que realizaram a tarefa de escrita, apenas no texto de P9S9.

P6S6 até chega a abrir um artigo acadêmico, mas não usa diretamente suas informações. P6S7 abre o arquivo no qual tinha copiado textos junto com as referências, lê esse arquivo algumas vezes, mas não usa diretamente nenhuma parte dele. Essa informante, inclusive, deixa

claro, no questionário pós-tarefa, como isso afetou seu texto: “Senti falta de mais fundamentação teórica para poder exemplificar através de autores renomados o que estava querendo discorrer ao longo do texto”. Já o caso de P6S3 é um pouco diferente porque, durante a tarefa de busca e leitura, ela fez anotações, em um documento no Word, sobre suas percepções acerca do tema e coletou citações de fontes que havia lido, principalmente do Webartigos, e foi esse documento que ela utilizou como base para produzir seu texto, ainda que tenha atendido quase que exclusivamente apenas à primeira demanda.

A segunda demanda, “Mobilizar embasamento teórico para tratar do conceito, por meio de citações e paráfrases”, atendida por sete dos oito informantes do grupo P9 que produziram textos (P9S8 atendeu apenas à primeira demanda, embora tenha chegado a abrir, durante a tarefa de escrita, um dos arquivos coletados) e um dos cinco informantes do grupo P6, foi realizada basicamente por meio de duas estratégias, que mencionamos anteriormente. É possível entendermos que uma delas, a de **ler rapidamente, de maneira a escanear o texto para encontrar alguma informação relevante para a produção textual ou para fazer alguma citação**, foi usada por P9S1, quando observamos que, dos textos que ela coletou, apenas um foi usado efetivamente na produção do texto, contribuindo com dois parágrafos utilizados em uma citação. Assim, P9S1 produz o seu texto quase que inteiramente a partir de seus conhecimentos prévios (dentre os quais é possível dizer que os textos lidos na tarefa de busca possivelmente estão presentes) sobre o tema e recorre a um texto coletado para “pinçar” informações específicas para serem usadas diretamente no texto. Também percebemos a utilização dessa estratégia por P9S2, quando copia trechos de citação e faz paráfrases mais próximas a um trecho do texto original, e em P9S5, que abriu três textos para ler e deles também “pinçou” informações e as relacionou com seus conhecimentos prévios, capturando o texto fonte primordialmente por meio de paráfrase e citação. P9S4 também o faz, já que escreve a maior parte do seu texto sem voltar às fontes, baseando-se apenas no seu conhecimento prévio, e toma trechos de textos coletados para o seu próprio texto. Nesse processo, ele referencia Bagno, mas não fica claro se a informação para a qual essa autoria foi atribuída é de fato desse autor, já que, no momento da escrita, o informante se detém sobre informações de um texto que não é de Bagno, mas sim de um artigo da Wikipédia.

P9S6 abre três arquivos salvos em sua pasta (um é arquivo do Word, com trechos que ele coletou durante a busca) e de um deles, um artigo acadêmico, parafraseia trechos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. P9S7 opera escaneando os textos que abre em busca de informações, faz paráfrase de trecho selecionado de um artigo, mas cita livro que não abriu durante a tarefa de escrita. Já P9S10, que organizou os PDFs por código (A1, A2 etc.), abriu

texto com colagens de textos coletados, mas copiou trecho de um artigo em PDF, pegando a referência e o integrando em seu texto por meio de citação. Ele também abre um artigo de opinião em PDF, lê, mas não faz citações no texto sobre ele. No questionário pós-tarefa, ele relata: “senti que deveria ter usado mais o material coletado”.

A outra estratégia que esperávamos que fosse mobilizada para atender à segunda demanda, **ler de maneira mais demorada o texto inteiro ou partes dele para ter uma interpretação mais geral do que ele trata**, visto que ela visa conhecer o texto de maneira um pouco mais abrangente para entender seu projeto de dizer e seu ponto de vista, foi efetivamente usada, segundo o que conseguimos perceber, por P9S2 e, em algum grau, por P9S5.

P9S2 abriu vários textos e passou por várias páginas de alguns deles, de maneira mais detida, aparentemente buscando compreender as informações de maneira mais geral e tentando encontrar entre os textos as posições teóricas divergentes pedidas na tarefa, ainda que sem sucesso, já que os textos que coletou não permitiam esse confronto. Na leitura de P9S5, conseguimos vislumbrar essa estratégia quando, em um artigo, ela se detém em seu resumo, que é uma parte do texto acadêmico propícia para utilizar essa estratégia.

A terceira demanda, **“Confrontar pontos de vista de autores que estudam o tema, verificando concordâncias e divergências”**, que esperávamos mobilizar uma estratégia de ler os textos mais detidamente, buscando entender sobre o que discorriam, qual linha de raciocínio seguiam e quais conclusões ofertavam, para que fosse possível analisar pontos de vista relacionados ao tema, não foi atendida por nenhum dos sujeitos que realizaram a tarefa de escrita. P9S6 chegou até a coletar um texto que trata de posições divergentes sobre o tema e vários deles acessaram ou mesmo baixaram um artigo de opinião de Sírio Possenti que falava da polêmica envolvendo um livro didático em relação a como tratava a noção de “erro” na língua. Esperávamos que, como esse artigo de opinião foi feito por um linguista e discutia a polêmica em torno do conceito de preconceito linguístico, os alunos o utilizassem mais ou seguissem uma linha de argumentos parecida nos seus textos. Além disso, por mencionar uma polêmica da qual a mídia participou, esse artigo poderia servir como ponto de partida para verificar como o assunto foi tratado na mídia, em busca de opiniões divergentes e convergentes de especialistas sobre o tema.

Quando da análise dos dados da tarefa de busca e leitura, já esperávamos que a estratégia para atender a essa terceira demanda ocorreria pouco, visto que tínhamos observado que, em geral, a busca por posições divergentes sobre o tema não foi um foco dos informantes e nem pareceu ser levada em conta na análise de textos a serem coletados, embora constassem nas instruções da tarefa entregues a eles no início do processo. Essa situação reverberou na

percepção de alguns informantes sobre sua execução da tarefa, como P9S2, que diz: “pesquisei textos que estavam relacionados com maneiras de combater o preconceito linguístico, e no momento da escrita do texto, percebi que não haviam textos que expressassem outros pontos de vista”.

Correlacionando nossos dados com o contexto de realização da atividade, acreditamos que, se fosse pedido para os informantes escreverem outro gênero, talvez tivéssemos resultados diferentes. Se fosse um artigo científico, é possível que, em vez do apagamento das vozes de outros autores, houvesse justamente a prevalência dessas vozes e o apagamento da voz do autor do artigo, considerando que, no início do processo de contato com esse gênero, é comum haver uma maior dependência do que os autores referenciados dizem, tanto que é comum, nessa fase, o plágio pela insegurança dos alunos ao se manifestarem enquanto autores (BEZERRA, 2015). Como foi pedido um artigo de opinião, há, diferentemente, uma forte presença da voz do autor e um apagamento de outros discursos, mesmo que a tarefa tenha demandado o diálogo de vozes. Isso também, acreditamos, é decorrente da pouca experiência que os alunos ainda tinham com a leitura e produção do gênero, o que leva a entendê-lo como fruto de uma opinião inteiramente pessoal e não como diálogo de opiniões, da mesma maneira que a pouca experiência com o artigo científico pode levar a entendê-lo como um resumo de conceitos de outros pesquisadores, que se deve demonstrar conhecer.

Tendo, neste capítulo, nos dedicado a descrever as estratégias de leitura utilizadas pelos informantes em seus percursos de navegação e leitura e relacioná-las com os dados dos questionários pré-tarefa e pós-tarefa, no capítulo a seguir, discutiremos os resultados advindos dessas relações.

8 TODOS CAMINHARAM... MAS PARA ONDE?



Até aqui, trilhamos, com os alunos informantes de nossa pesquisa, os percursos de navegação e leitura, parando em pontos estratégicos de tomada de decisão. Agora, neste capítulo, apresentaremos cada configuração de percurso resultante deste caminho, para, em seguida, discutirmos os resultados das nossas análises quanto à relação entre percepção dos informantes sobre práticas de letramento acadêmicos e digitais e ações de navegação e leitura realizadas, para termos uma visão geral dos caminhos que percorreram.



8.1 Por onde nossos informantes andaram?

Apresentaremos aqui cada sujeito individualmente, conforme suas falas e ações nas etapas da coleta de dados. Dentro dessa apresentação, mostraremos os percursos realizados pelos informantes à procura de textos para serem coletados e posteriormente utilizados na tarefa de escrita, por meio dos fluxogramas³², e os correlacionaremos com as respostas dos questionários para que possamos analisar as relações entre suas percepções prévias sobre habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas em práticas de letramento acadêmico e digital na universidade e aquelas que de fato mobilizaram e utilizaram na execução das tarefas solicitadas. Agruparemos os informantes, a princípio, segundo os períodos em que se encontravam e, no final da seção, os reagruparemos conforme as recorrências percebidas em seus percursos.

8.1.1 Percursos realizados no grupo P6

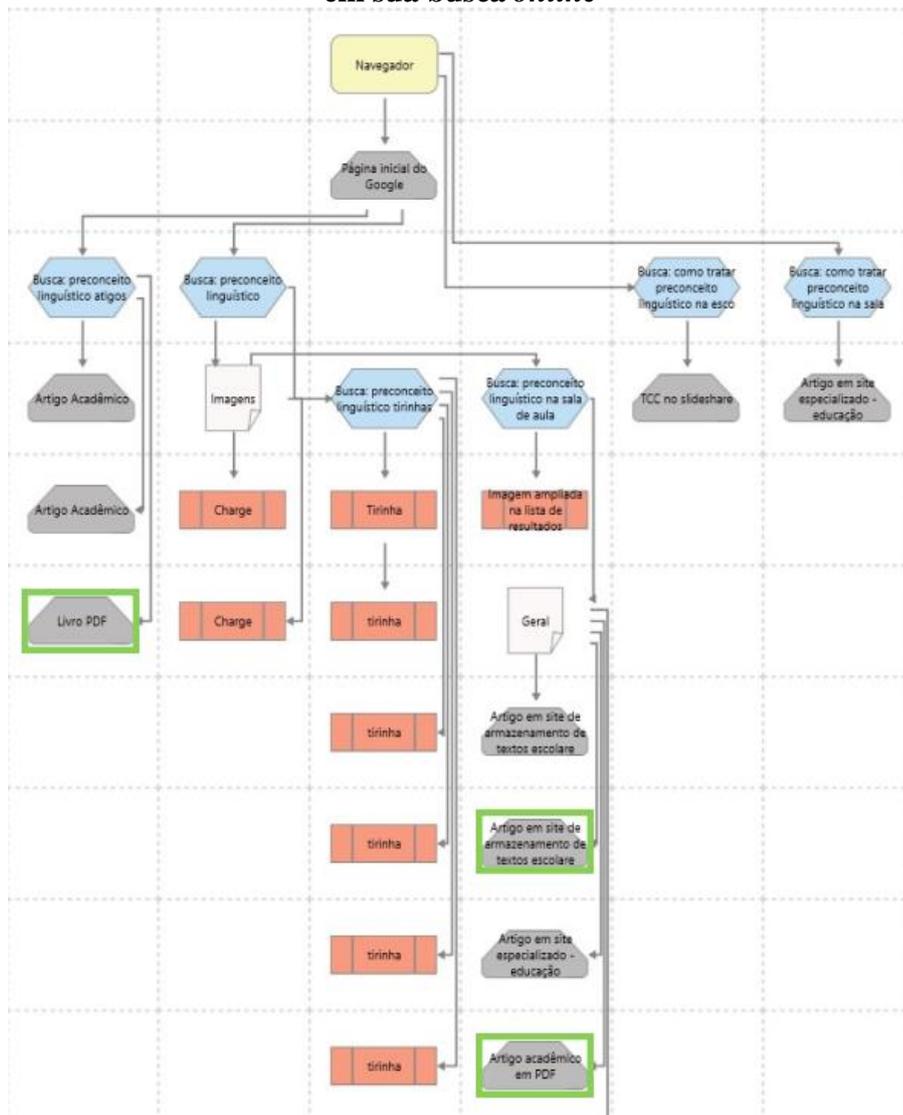
P6S1, mulher, 22 anos à época da coleta de dados, não havia até então participado de grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. No questionário pré-tarefa, demonstra ter uma percepção mais generalista do texto acadêmico, indicando, como suas características, ser “coeso, coerente, objetivo”. Entretanto, indica que esse texto não deve apresentar plágio, o que já demonstra compreensão de um valor da prática acadêmica. Percebe os textos do ensino médio como mais simples que os do ensino superior. Ao indicar o que costuma ler e escrever na universidade, não nomeia diretamente gêneros acadêmicos específicos, mencionando apenas

³² Para melhor visualização dos fluxogramas, acessar o QRCode na margem da página ou o link <https://drive.google.com/drive/folders/1CIDJwKuzIOQPfLCoJY36sQucAnyvAnRV?usp=sharing>.

“revistas e pesquisas voltados para o curso” e textos “dissertativos argumentativos”, respectivamente. Ainda assim, quando executa a tarefa de navegação e leitura, o primeiro termo de busca que procura é “preconceito linguístico artigos”, o que demonstra seu contato com esse gênero acadêmico, o que é confirmado pela escolha de explorar, em diversos momentos, exemplares desse gênero dentre os resultados de busca.

P6S1 se percebe como alguém que não sabe muito bem buscar e selecionar informações na internet, pois “apenas jog[a] no google e [sai] dando uma olhada em todos os sites”. Essa resposta nos suscitou a expectativa de que, durante a execução da tarefa de navegação e leitura, a informante não demonstrasse a utilização de critérios claros nas escolhas dos termos de busca e dos resultados a serem explorados. Entretanto, essa expectativa não se confirmou, como é evidenciado no fluxograma a seguir:

Figura 2 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S1 em sua busca online



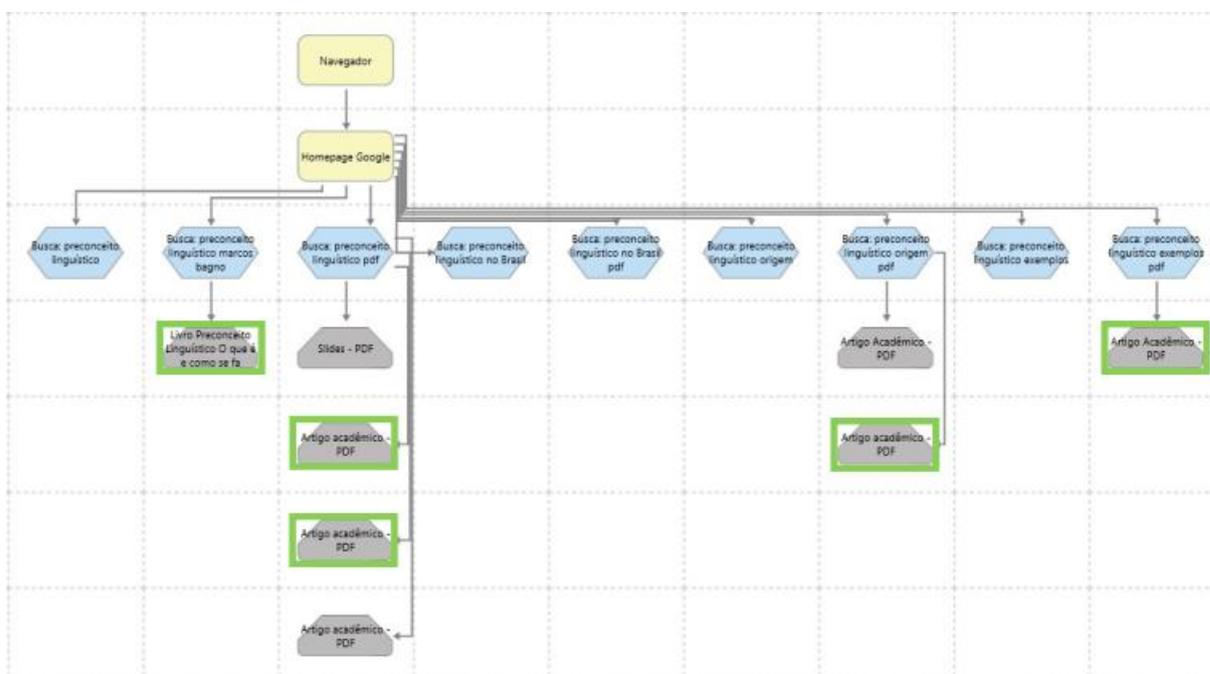
P6S1 não usou muitos termos de busca, mas explorou consideravelmente seus resultados e demonstrou familiaridade com recursos de busca por imagem. Escolheu acessar resultados diversos, em termos de gênero, embora tivesse, a princípio, a intenção de pesquisar por artigos. Dedicou bastante tempo à pesquisa por imagens, a qual justificou com base em interesse pessoal (“Como eu gosto muito de imagens... Vou procurar alguma charge”), mas, em certo momento, durante essa pesquisa, entendeu que poderia estar realizando uma busca dispersa: “Vixe, eu tenho que filtrar uma coisa nessa pesquisa.”

Essa informante se dedica à leitura mais detida dos textos que encontra e tece comentários sobre eles, buscando compreender o que leu e relacionando-os com conhecimentos prévios. Entretanto, não evidencia um planejamento de busca e leitura mais diretamente relacionado à tarefa que foi dada.

P6S2, homem de 20 anos à época da pesquisa, também não tinha participado de programas de iniciação científica ou grupos de pesquisa. Sua percepção sobre as principais características de um texto acadêmico é consoante com a tendência generalista percebida nas respostas do grupo P6. Sobre as diferenças entre ensino médio e ensino superior em relação a textos lidos e escritos, indica como pontos de mudança a concisão, a concordância, a extensão e a criticidade. Quando questionado sobre textos lidos e escritos na universidade, não especifica gêneros lidos (“Textos didáticos de diversos autores e temas que, geralmente, possuem ligação direta com as disciplinas do curso, no caso, licenciatura em letras”), embora especifique escritos (“Esquemas cognitivos, resumos rápidos e/ou listas, para estudos posteriores”).

Se considera alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet, em virtude de sua experiência como aluno universitário e por sua constatação de que há fontes mais confiáveis que outras. Sua preocupação com a confiabilidade das fontes é constante ao longo das suas respostas e aparece, de maneira mais relacionada à prática acadêmica, quando diz que indicaria que calouros buscassem “informações em plataformas confiáveis segundo seus professores e preferir produções de mestres ou doutores na área”. Essa resposta gerou a expectativa de que ele recorresse a plataformas especializadas para realizar suas buscas na tarefa de navegação e leitura, entretanto, ele usou apenas o Google, conforme é possível ver no seu percurso de busca a seguir:

Figura 3 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S2 em sua busca *online*



É possível perceber que a escolha de termos de busca visando refinar a filtragem dos resultados de busca foi um foco importante para esse informante, o que confirma uma tendência notada no questionário pré-tarefa, quando ele indicou instruções que daria para um calouro utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa: “Abra seu navegador, digite as palavras-chave que correspondem ao tema de sua pesquisa seguidas de termos como: PDF, Artigos, Obras, etc... prossiga verificando quais os trabalhos mais relevantes para aquilo que procura”. De fato, em seu percurso de busca, foi frequente o acréscimo de “pdf” nos termos de busca e a escolha por acessar artigos acadêmicos. Logo no início da tarefa, quando estava fazendo o planejamento de suas ações de busca, diz “Eu tenho que buscar artigo”, assim como diz também “PDF é mais confiável”, quando faz um ajuste nos termos de busca.

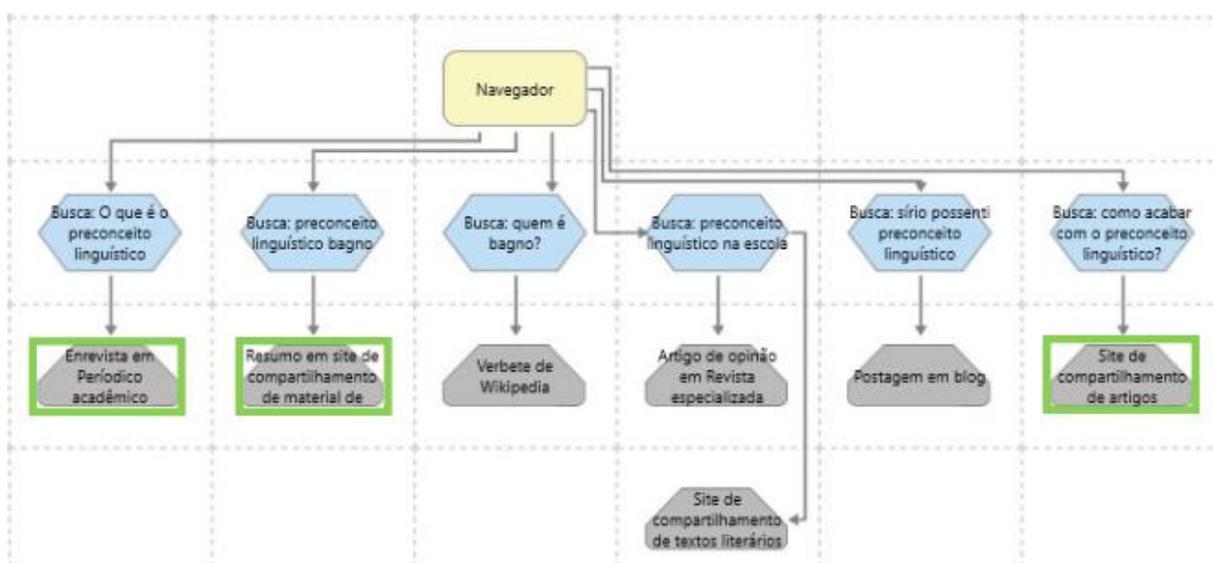
P6S3, mulher, 20 anos à época da pesquisa, indicou já ter participado de programa de iniciação científica ou grupo de pesquisa. Quando perguntada sobre as principais características de um texto acadêmico, diz: “É um texto ‘sério’, pois na maioria das vezes é o nosso objeto de estudo. Deve ser objetivo e claro, com linguagem cuidadosa, contendo informações relevantes”. Ela mostra ter uma percepção do funcionamento mais específico dos textos acadêmicos, ao mencionar “objeto de estudo”, mas, assim como foi comum aos informantes do grupo P6, apresenta características mais gerais, que seriam comuns a uma diversidade de textos, como,

por exemplo, conter informações relevantes.

P6S3 também menciona uma especificidade reconhecida tipicamente como inerente à prática acadêmica quando perguntada sobre o que um graduando deve ter para ser bem-sucedido na universidade. Ela indica nessa resposta, dentre outras características, que o aluno deve “buscar fazer parte do campo da pesquisa”, ou seja, ela percebe como importante que o aluno se coloque como *insider* (GEE, 2002) nas práticas acadêmicas de pesquisa para ser bem-sucedido na universidade.

Em sua resposta sobre as diferenças percebidas entre as práticas textuais do ensino médio e do ensino superior, diz: “As fontes dos textos da universidade são mais sérias e confiáveis, visto que no ensino médio não são repassadas informações de como pesquisar informações em fontes seguras”. Essa resposta se mostrou particularmente interessante, por permitir ver uma percepção que, diferentes de muitas outras do grupo P6, não entende a prática textual de ensino médio e de ensino superior como diferentes pelas características textuais por si, mas pelas fontes onde são encontrados os textos e pelo desenvolvimento de estratégias para pesquisar informações em fontes seguras. Essa resposta nos gerou a expectativa de que a escolha de plataformas de busca especializadas fosse um dos focos dessa informante na execução das tarefas. Entretanto, isso não ocorreu, como mostrado no fluxograma a seguir:

Figura 4 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S3 em sua busca *online*

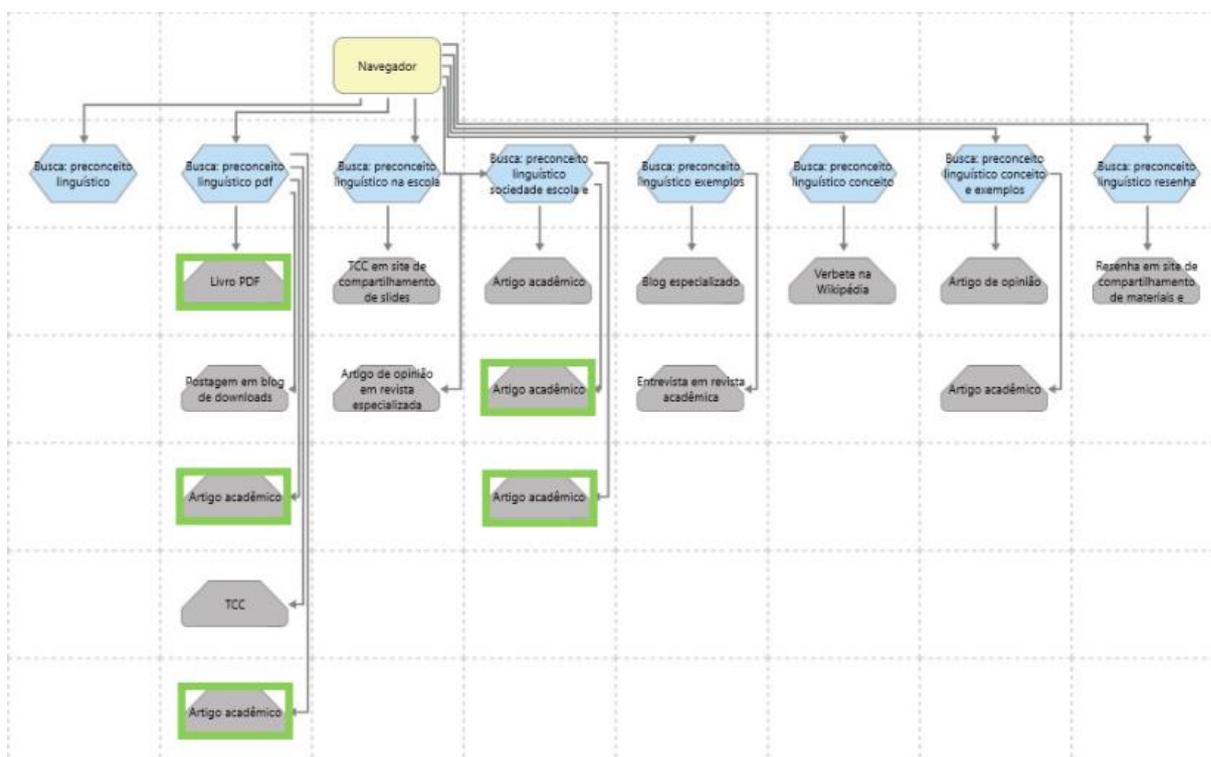


Em seu percurso de busca, além de não usar plataformas especializadas nem fazer acréscimos nos termos de busca para buscar por gêneros acadêmicos ou PDFs, P6S3 não utiliza

muitos termos de busca nem acessa uma grande quantidade de resultados. Sua estratégia é mais focada na leitura dos materiais que escolhe acessar, tentando compreender o que leu e fazendo anotações. Chama atenção que, embora, em uma resposta do questionário pré-tarefa, ela tenha dito que não indicaria para um calouro que ele pesquisasse na Wikipédia, ela própria faz essa busca, para atender à necessidade estratégica de conhecer o autor que estava procurando. Além disso, não se percebe uma predileção por gêneros acadêmicos ou periódicos como resultados acessados, mas uma atitude de filtrar informações em fontes variadas para atender ao planejamento que ela própria estabeleceu para seu percurso de leitura e posterior produção de texto.

P6S4, mulher de 21 anos à época da pesquisa, mencionou já ter participado de grupo de pesquisa ou iniciação científica. Sua percepção sobre textos acadêmicos indica um aspecto formal (“seguir normas, norma culta”), mas também inclui o conteúdo, ao mencionar que esses textos devem ter “um objeto de investigação, algo novo ou complementar algo”. Além disso, atribui característica de profundidade aos textos lidos e escritos na universidade, em comparação com os do ensino médio. Chama a atenção que ela foi a única que mencionou questões de ordem material quando respondeu o que achava que um graduando precisaria ter para ser bem-sucedido na universidade: “uma internet de 5 mega pra lá rrsrs, uma bolsa com auxílio financeiro”. Essa aluna menciona “artigo” entre gêneros tanto lidos como escritos por ela em sua prática acadêmica, o que gerou em nós uma expectativa, a qual foi confirmada, de que ela acessasse exemplares desse gênero na tarefa de busca. É possível visualizar essa tendência no fluxograma a seguir:

Figura 5 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S4 em sua busca *online*

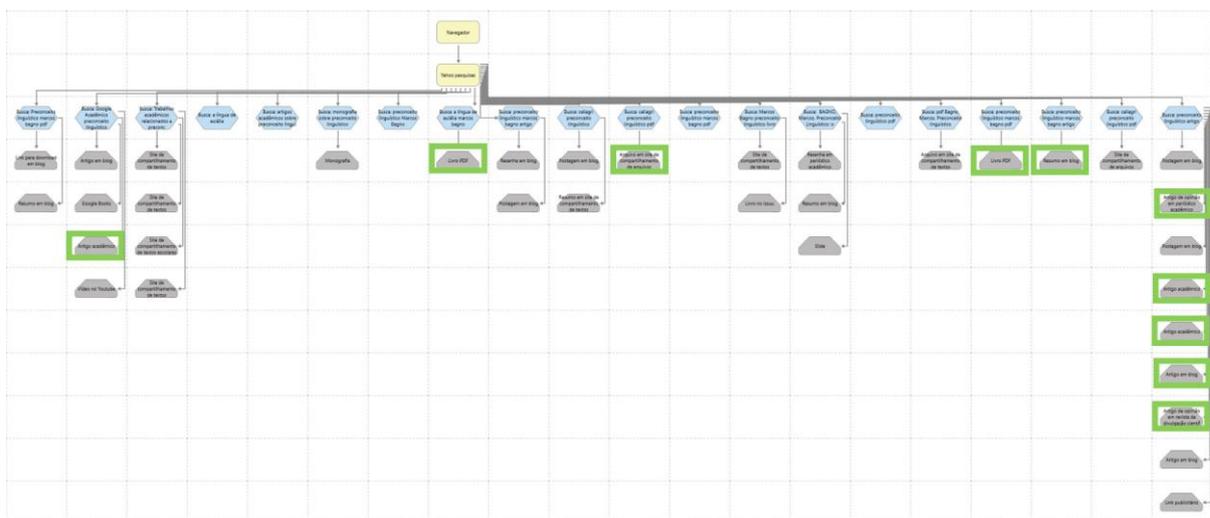


Durante a tarefa de busca e leitura, observamos que ela coleta apenas materiais que sejam PDF, embora também abra páginas que não são de arquivos nesse formato, o que, na integração entre letramento acadêmico e letramento digital, vai ao encontro da observação da sua preferência por gêneros acadêmicos, principalmente artigos, já que, em geral, exemplares desse gênero estão em PDF na internet. Além disso, no questionário pré-tarefa, indicou considerar ser necessário verificar as referências dos textos e buscar em *sites* confiáveis, além de não realizar apenas cópias. Também parece tomar suas decisões sobre a relevância dos materiais a serem coletados baseada nas partes iniciais dos textos, o que pode ser um indício de que ela conhece a estrutura dos gêneros dos quais participam os textos que acessa e, então, consegue prever, de maneira geral, do que tratam a partir da leitura de suas partes.

P6S5, mulher, 21 anos à época da pesquisa, já participou de grupos de pesquisa ou atividades de iniciação científica. Perguntada, no questionário pré-tarefa, sobre quais seriam as principais características de um texto acadêmico, diz que “é claro, objetivo, conciso. Ele é ancorado a partir de uma visão crítica de um determinado autor em um determinado campo de pesquisa”. Essa resposta, além de indicar inicialmente características mais gerais, como foi recorrente no grupo P6, revela, na segunda parte, um contato mais próximo com práticas de letramento acadêmico, como foi frequente no grupo P9. Vejamos o fluxograma do percurso de

busca dessa aluna:

Figura 6 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S5 em sua busca *online*



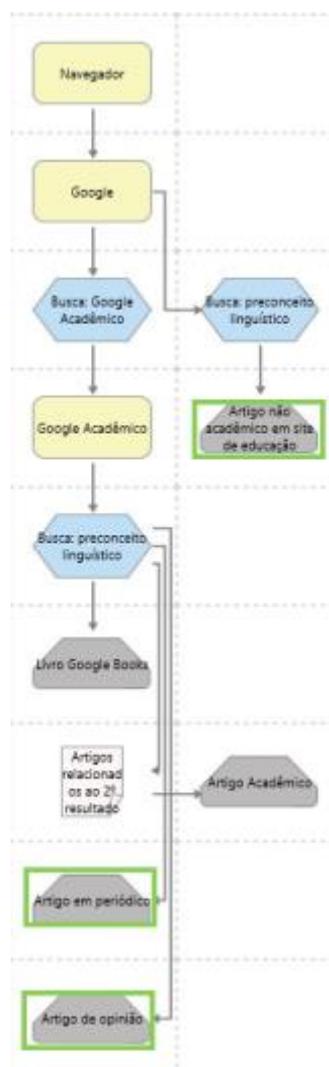
O fluxograma do percurso de busca de P6S5 é bastante horizontal, o que indica utilização de muitos termos de busca. Quando analisamos esses termos, verificamos que ela utilizou principalmente as seguintes estratégias (descritas na seção 7.1.2): recorte por formato de arquivo, recorte por autoria e recorte por gênero. O recorte por formato de arquivo utilizado por essa aluna está ligado à verificação da confiabilidade das fontes acessadas, que se mostrou um critério utilizado por essa aluna para a escolha de fontes já nas respostas do questionário pré-tarefa. Na realização da tarefa, esse critério se materializou sempre que a aluna demonstrou preocupação com a confiabilidade dos *sites* que acessava e quando manifestou seu entendimento de que arquivos no formato PDF eram mais confiáveis, tanto que, além dos recortes desse formato de arquivo em vários termos de busca que utilizou, passa grande parte do tempo tentando encontrar um texto específico em PDF. O recorte por autoria direcionou em vários momentos a pesquisa da aluna, inclusive quando, inicialmente, ela direciona a pesquisa por autoria partindo do conhecimento prévio sobre o tema. Esse dado está de acordo com o que foi manifestado pela aluna no questionário pré-tarefa, quando diz que, ao buscar e selecionar informações na internet diz que “procur[a] textos de autores que apresentam credibilidade no ambiente acadêmico”.

Assim como P6S4, P6S5 também menciona o artigo científico entre gêneros lidos e escritos na universidade. Esperávamos, assim, na execução da tarefa de busca e leitura, que essa aluna buscasse principalmente por esse gênero, o que se confirmou em parte, visto que, de fato,

P6S5 busca diversas vezes por gêneros acadêmicos, indicando-os já nos termos de busca (inclusive, o recorte “artigo” aparece em quatro termos), além disso, em seus comentários, ela demonstra saber que gêneros quer encontrar: rejeita resumo e resenha e busca por monografia, dissertação, livro e artigo. Entretanto, há frequente acesso a resultados que não trazem exemplares desse gênero, mesmo que o recorte pudesse ensejar uma restrição nesse sentido. P6S5 demonstra ter conhecimento prévio de estratégias de busca acadêmica, mas parece se perder no processo de escolha e filtragem de resultados, tanto que mostra ter conhecimento das plataformas de busca acadêmica (como quando busca por <google acadêmico preconceito linguístico>), mas não acessa nenhuma, o que a leva a buscar resultados mais gerais, mesmo tendo manifestado interesse por uma plataforma especializada. Um dado interessante sobre essa informante é que ela usa a ferramenta de impressão para salvar arquivo em PDF, uma estratégia advinda das práticas de letramento digital que praticamente não foi utilizada pelos outros informantes.

P6S6, homem, 20 anos quando da realização da pesquisa, informou já ter participado de grupo de pesquisa ou iniciação científica. Sua percepção sobre as características do texto acadêmico segue a recorrência do grupo P6 de mencionar aspectos mais gerais, inerentes a diversos gêneros, como “clareza de ideias e coerência”. Quando instado a diferenciar os textos com os quais tinha contato no ensino superior e aqueles que tinha contato no ensino superior, mencionou apenas a profundidade e a formalidade dos textos na universidade. Sobre textos lidos na universidade, mencionou apenas “artigos”. Já sobre textos escritos, mencionou “resenhas”. A necessidade de analisar a confiabilidade das fontes quando as pesquisas são realizadas na internet foi mencionada por esse aluno e, especificamente em relação à pesquisa acadêmica, ele mencionou a importância de buscar fontes reconhecidas por outros acadêmicos. Como as respostas de P6S6 tendiam a não focar em aspectos mais específicos da prática acadêmica, acreditávamos que, na tarefa de busca, ele provavelmente utilizasse estratégias de busca mais gerais e menos específicas da prática acadêmica. Nossa expectativa não se confirmou, como é possível ver no fluxograma a seguir:

Figura 7 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S6 em sua busca *online*



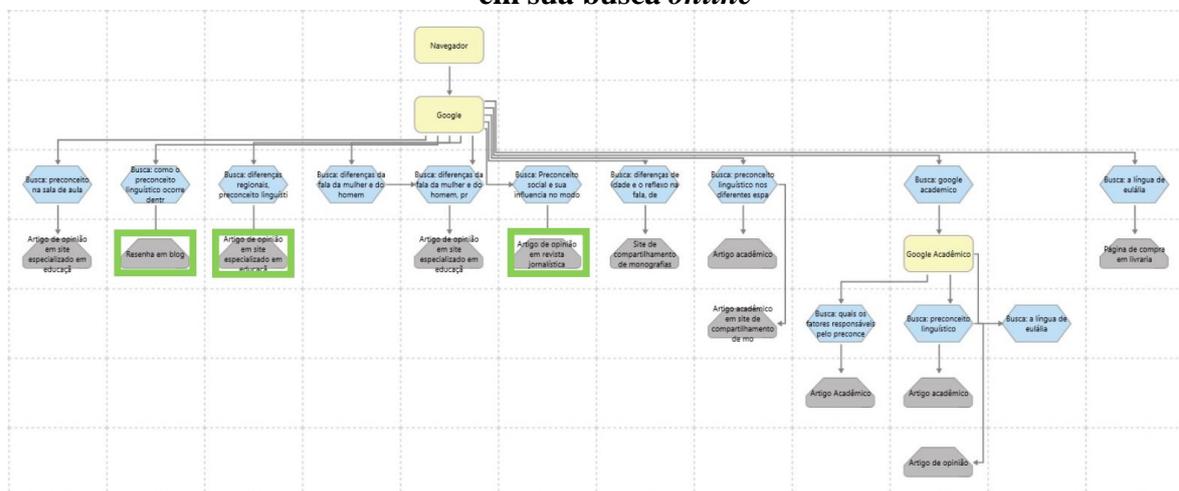
A configuração vertical do seu percurso mostra que P6S6 se dedicou mais à leitura dos textos clicados e menos à navegação em busca de fontes. P6S6 acessou logo no início o Google Acadêmico e lá realizou a busca que gerou mais resultados acessados. Além disso, mostrou conhecer recursos técnicos para pesquisa acadêmica, já que sabe usar, por exemplo, a ferramenta de “citar”, o que está de acordo com sua preocupação em referenciar as fontes, e o acesso a “artigos relacionados” do Google Acadêmico, que o permitiu verificar resultados mais próximos de um resultado pelo qual se interessou mas que não acessou. Quando faz busca no Google Geral, rejeita acessar Wikipédia (como já havia mencionado no questionário pré-tarefa) e Cola da Web, por não as ver como fontes confiáveis para a busca acadêmica. Esse aluno, portanto, mostra um grau de interação entre letramento acadêmico e letramento digital que o faz não só acessar uma plataforma de busca especializada como também utilizar suas

affordances com certa propriedade.

P6S7, mulher, tinha 20 anos quando foi realizada a coleta de dados e afirmou não ter participado de grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. No questionário pré-tarefa, menciona características do texto acadêmico por meio da utilização de termos que revelam uma percepção de especificidades da prática com esses textos: “São textos científicos que exigem que algumas regras sejam seguidas para cada tipo de texto, seja ele um artigo ou até mesmo resenha, com ideias organizadas, planejamento e envolvendo uma boa fundamentação teórica”. Também, quando há a comparação entre ensino médio e ensino superior em relação a textos lidos e escritos, menciona: “os textos da universidade possuem mais termos científicos e a leitura exige uma maior concentração e uma boa bagagem de leitura, os textos são mais extensos”. Essas falas de P6S7 indicam que ela conhece a estruturação tanto de forma quanto de conteúdo dos gêneros acadêmicos, além de especificidades envolvidas na ação de ler exemplares desses gêneros.

Quando questionada sobre se considerar alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet, identifica suas leituras prévias, o acesso a várias páginas e a observação de mensagens em espaços de comentários como elementos que a ajudam a verificar a veracidade das fontes. Além disso, demonstra preocupação com a citação das fontes e com a necessidade de se evitar o plágio nas pesquisas realizadas na internet. Esses dados sobre a busca na internet, aliados aos dados sobre a prática com textos acadêmicos, fizeram com que esperássemos, na execução da tarefa de busca e leitura, que P6S7 demonstrasse familiaridade com a busca de fontes acadêmicas na internet e se dedicasse à leitura mais detida dos textos coletados. Vejamos o fluxograma que representa o percurso realizado por essa aluna:

Figura 8 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S7 em sua busca online

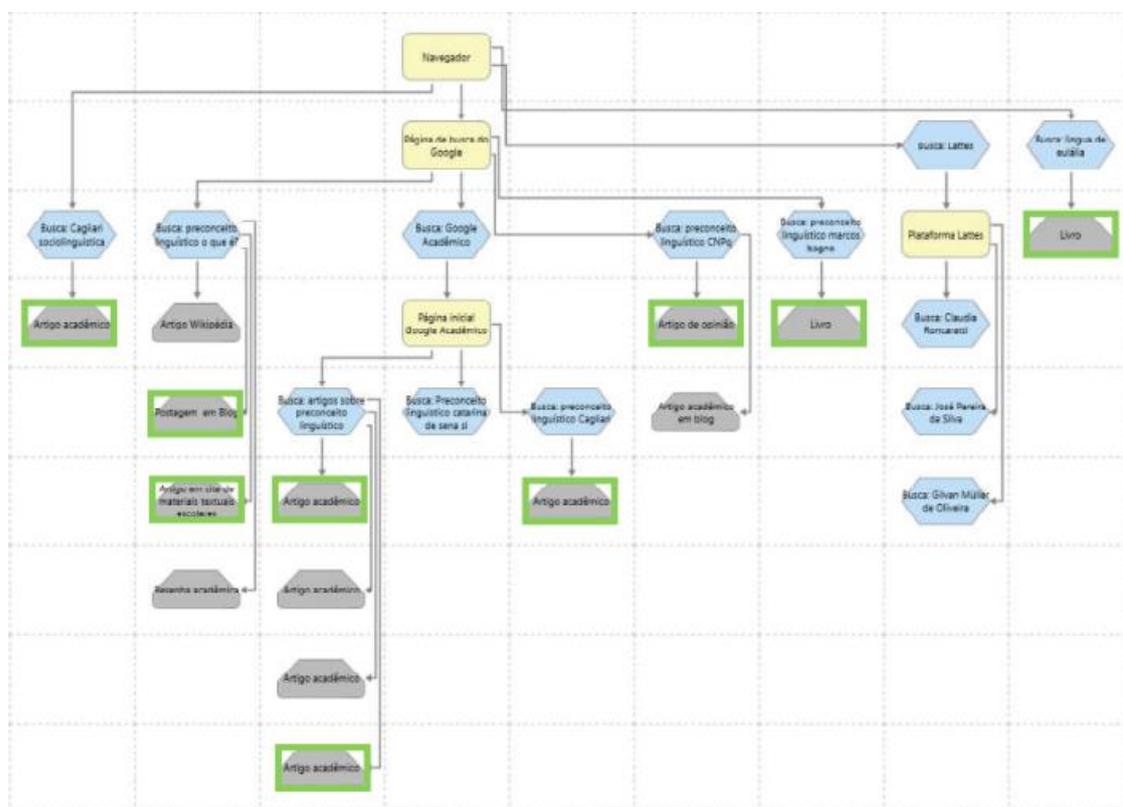


A configuração mais horizontal do percurso realizado por P6S7 demonstra foco nas estratégias de busca, as quais, basicamente, foram realizadas a partir de recorte de conteúdo, o que está de acordo com o comportamento estratégico na busca de textos demonstrado por essa aluna, a qual mostra ter clareza sobre o planejamento das ações de busca, como quando diz: “Já tenho diferentes temas, diferentes posições. Primeiro, eu pesquisei sobre preconceito linguístico, né, a palavra-chave na escola, como é que ele acontece dentro da escola, o que a comunidade, os professores podem fazer para conscientizar as crianças, né, as pessoas que estão à nossa volta, essa questão do preconceito linguístico que também é preconceito social. E na primeira pesquisa, eu encontrei mais falando sobre o Marcos Bagno, que é um dos estudiosos desse assunto e partindo também para diferenças regionais. E acho que é algo muito marcante, a gente que é do Nordeste, do Piauí, sofre bastante com esse preconceito lá fora. Alguns fatores, por exemplo, a diferença da fala do homem pra mulher, que hoje já não é tanta, mas aí eu vim pesquisar isso. Também as questões de dialeto social. Acho que eu já tenho bastante material pra desenvolver um texto de duas laudas.” Nesse comentário, é evidenciado que ela acessa conhecimentos prévios e os relaciona a seu planejamento de busca, baseado em conteúdo. Na leitura dos resultados clicados, houve comentários na mesma linha, na qual a informante demonstrava tentativa de compreender o que estava lendo e mobilizava conhecimentos prévios para relacioná-los ao conteúdo do texto, o que é condizente com nossa expectativa em relação a esse ponto.

A expectativa em relação ao acesso a fontes acadêmicas também foi confirmada, visto que, embora a maior parte das buscas tenha sido feita no Google Geral e tenham sido acessados vários resultados que não estão instanciados em fontes acadêmicas, há acesso ao Google Acadêmico, logo após P6S7 comentar: “como eu já pesquisei muitos *sites*, agora eu vou atrás de um artigo que são mais confiáveis”. Essa fala evidencia uma compreensão da aluna de que até aquele momento tinha feito pesquisas em *sites* que podem ter a confiabilidade questionada, mas que sabe onde pode encontrar fontes confiáveis e reconhecidas academicamente.

P6S8, homem, 20 anos à época da pesquisa, mencionou ter participado de grupo de pesquisa ou iniciação científica. Sua percepção sobre as características do texto acadêmico é mais geral, como foi comum no grupo P6, mas também aponta para aspectos mais específicos, como o de ser “submisso às regras acadêmicas (registradas, geralmente, na ABNT)”. Na comparação com os textos lidos e escritos no ensino médio, P6S8 entende que os do ensino superior incitam a pesquisa e são menos superficiais. Vejamos o percurso de busca desse aluno:

Figura 9 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S8 em sua busca *online*



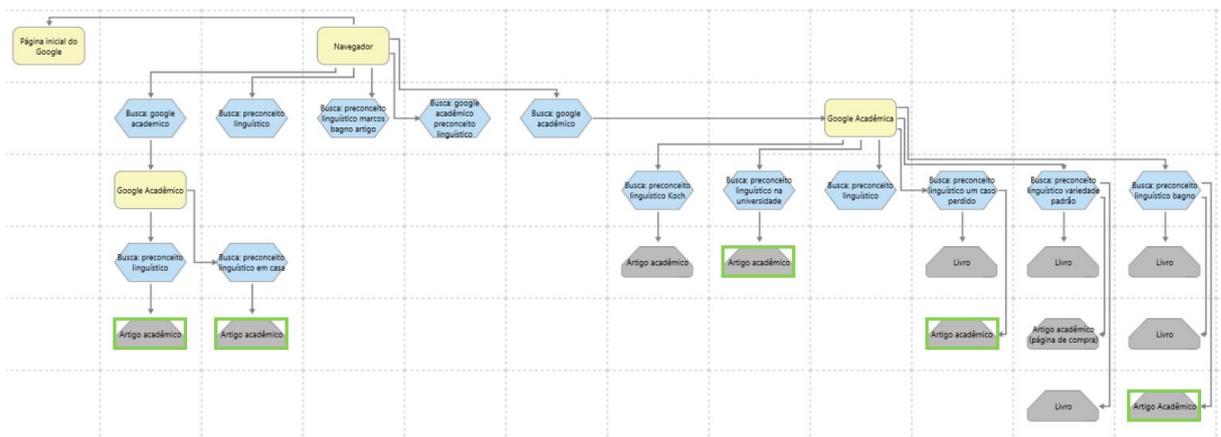
O percurso de busca de P6S8 revela acesso ao Google Acadêmico e escolha de termos de busca que frequentemente trazem especificação de autoria, duas estratégias que já tinham sido mencionadas no questionário pré-tarefa. Especificamente em relação à autoria, considerando a percepção de que a qualificação dos autores é importante para a decisão desse aluno em relação à coleta dos textos, nos chamou atenção a estratégia realizada por ele de buscar os Currículos Lattes dos autores que não conhece, mostrando se preocupar com a experiência do autor no assunto que está pesquisando: "Está apta para falar sobre isso... Mas, necessariamente, tem pra falar sobre preconceito linguístico?". No questionário pré-tarefa, esse aluno já tinha mencionado essa estratégia, ao informar que, quando pesquisa na internet, toma "cuidado de averiguar o autor/produtor" e que, não sendo conhecido, recorre à Plataforma Lattes.

Quando perguntado sobre o que achava que um graduando deveria ter para ser bem-sucedido na universidade, P6S8 deu a seguinte resposta: "O discente, acima de tudo, deve ser um pesquisador nato. Deve aproveitar as oportunidades previstas em eventos. Tomar para si a necessidade de procurar pelo saber, até mesmo (se preciso for) submeter-se a caprichos de

docentes diversos”. Essa fala nos chamou atenção por revelar uma característica das relações muitas vezes estabelecidas, nas práticas de letramento acadêmico, entre membros experientes e membros iniciantes, a submissão hierárquica relacionada aos papéis sociais, que pode determinar se um aluno será considerado ou não parte de uma comunidade de prática acadêmica, ainda que ele desempenhe ações de pesquisa, leitura e escrita de acordo com o que seria esperado, pelo modo de pensar acadêmico, de um pesquisador iniciante. P6S6 ainda fala da necessidade de ser “um pesquisador nato”, revelando uma percepção, compartilhada, provavelmente, por muitos acadêmicos, do trabalho de pesquisa como algo mais advindo de uma predisposição natural do que de um processo de construção de aprendizagem nas práticas de letramento, fazendo com que recaia, quase que exclusivamente e individualmente, sobre o pesquisador iniciante a obrigação de saber fazer pesquisa adequadamente, tendendo a retirar mais responsabilidades dos membros experientes sobre a preparação dos iniciantes.

P6S9, mulher, tinha 21 anos na época da pesquisa e afirmou não ter participado até então de grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. Em suas respostas no questionário pré-tarefa, atribuiu aos textos acadêmicos apenas características mais gerais: coerência e maior profundidade. Afirma ler artigos e escrever artigos e resenhas na universidade. Em relação à prática de pesquisa na internet, indicou principalmente que procura fontes confiáveis, mas não deu mais detalhes sobre como faria essa checagem. As respostas dessas alunas, numa linha recorrente nas respostas do grupo P6, nos geraram a expectativa de um processo de pesquisa mais calcado nas plataformas de busca geral e sem direcionamento para a busca de textos acadêmicos. Essa expectativa não se confirmou, como veremos no fluxograma a seguir:

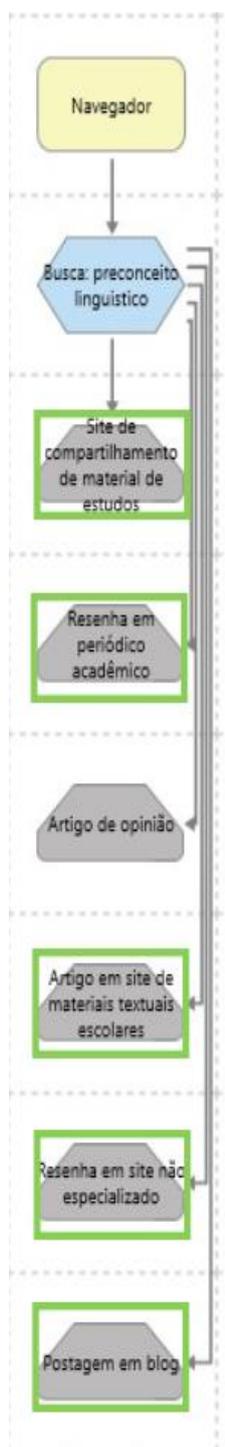
Figura 10 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S9 em sua busca *online*



As buscas dessa aluna que mais tiveram resultados acessados foram aquelas realizadas no Google Acadêmico, o que aconteceu mais frequentemente no grupo P9. Ela se dedica à leitura mais demorada dos textos e, frequentemente, lê os resumos dos resultados de busca e observa palavras-chave, demonstrando familiaridade com artigos acadêmicos. Além disso, chama atenção sua busca por termos dentro do texto, usando o comando Ctrl+F para encontrar mais rapidamente trechos relacionados ao conceito de preconceito linguístico, em uma estratégia que revela integração entre letramento acadêmico e letramento digital.

P6S10, mulher, 21 anos à época da pesquisa, afirmou, no questionário pré-tarefa, já ter participado de grupo de pesquisa ou iniciação científica. Sua percepção sobre as características do texto acadêmico está de acordo com o que foi percebido como recorrência no grupo P6, a não ser pela especificação de que esses textos têm “mais bases bibliográficas” que os do ensino médio. Em relação às estratégias de busca, mencionou, no questionário, que verifica, por meio de análise e leitura, se as fontes são confiáveis e disse ser necessário evitar “*sites* duvidosos como *blogs*” e “fontes duvidosas quanto a pesquisas”. Vejamos seu percurso de busca durante a tarefa:

Figura 11 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P6S10 em sua busca *online*



P6S10 fez uma única busca e preferiu explorar seus resultados. Nessa exploração, chama atenção que, diferentemente do que havia afirmado no questionário pré-tarefa, ela acessa *blogs* e *sites* que não são referendados academicamente. Entretanto, indo ao encontro de informações dadas no questionário pré-tarefa, lê os textos quase que integralmente e os analisa

para decidir sobre a coleta.

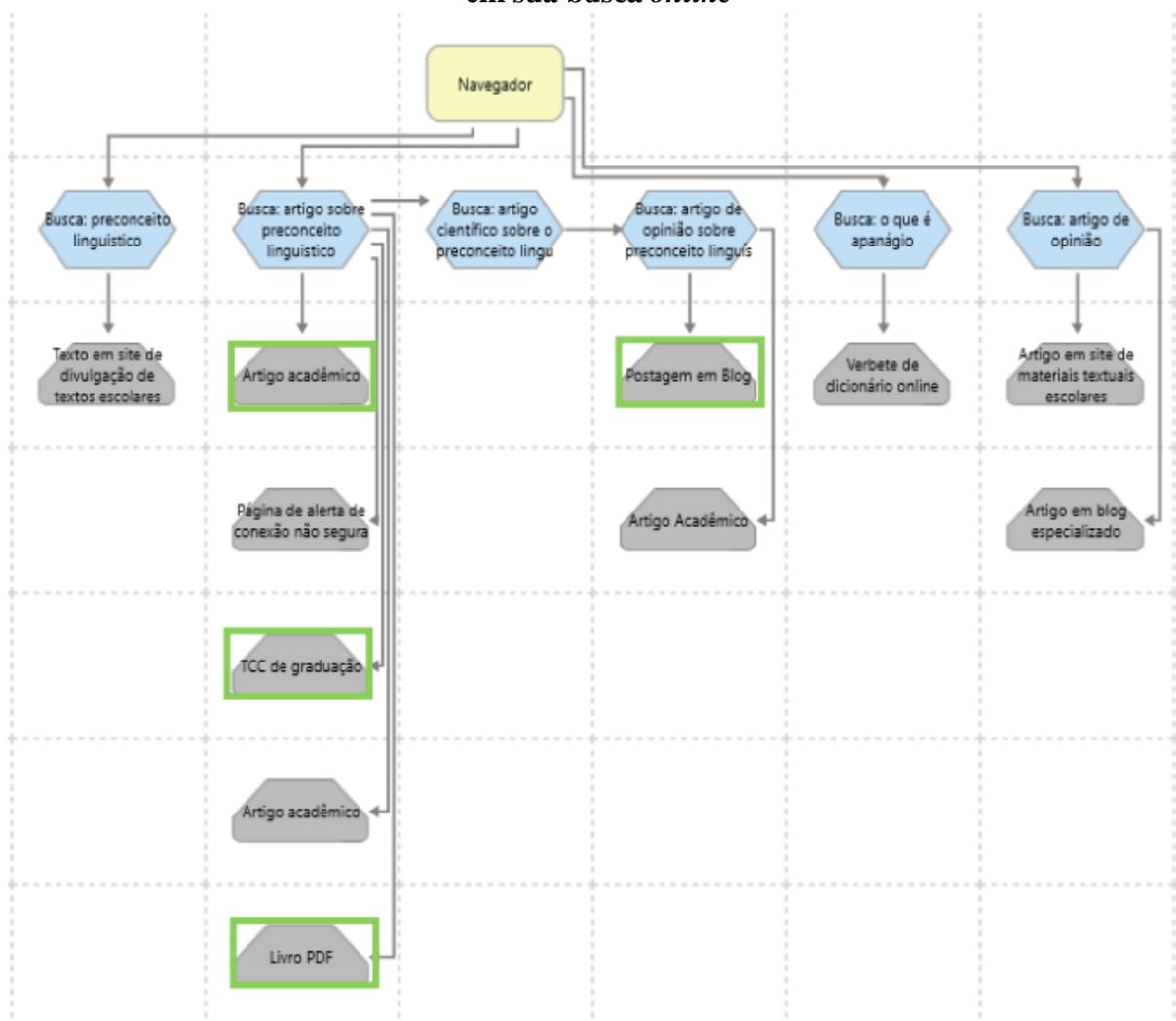
8.1.2 Percursos realizados no grupo P9

P9S1 é mulher, tinha 32 anos à época da coleta de dados, e, durante sua graduação, não tinha participado de grupo de pesquisa ou de iniciação científica. No entanto, mesmo não tendo tido essa experiência, ela a reconhece como importante para que um calouro seja capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet.

No questionário pré-tarefa, suas respostas mostram uma percepção do texto acadêmico que não atenta para suas especificidades, sendo, assim, mais generalista. Também demonstra perceber dessa forma o papel e a trajetória do graduando na universidade, sem diferenciá-los mais claramente em relação a outras etapas educacionais. Ainda assim, menciona, em algumas respostas, que lê, escreve e pesquisa na internet gêneros que circulam na academia, como resenhas, artigos e resumos, o que é condizente com a sua estratégia, durante a tarefa, de acrescentar o gênero que objetivava nos termos de busca.

P9S1 indica que se percebe como uma pessoa que têm “poucas habilidades com a máquina e a net” e que não sabe pesquisar na internet tão bem quanto deveria por causa das distrações que a fazem ir “entrando em várias páginas”, entretanto essas distrações não foram percebidas ao longo da execução da tarefa. A seguir, está a representação de seu percurso de busca de textos:

Figura 12 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S1 em sua busca *online*



P9S1 não utilizou muitos termos de busca e não os explorou tanto, com exceção da busca <artigo sobre preconceito linguístico>, que lhe foi mais produtiva. Embora, à primeira vista possa parecer que essa foi uma decisão tomada de maneira estratégica, para tornar a busca mais focada, percebemos que P9S1 parece se perder ao procurar onde tinha salvo um arquivo, o que a faz abrir vários arquivos da pasta de Downloads, durante vários minutos. Foi durante essa situação que ela transferiu arquivos dessa pasta para a que estava armazenando seus arquivos de busca, ou por achar que os tinha baixado (o navegador estava configurado para baixar os arquivos automaticamente para a pasta de Downloads) ou por os ter achado interessantes. É por isso que, ao final da busca, sua pasta tinha oito arquivos, mesmo que apenas quatro tenham vindo diretamente do processo de busca evidenciado no fluxograma.

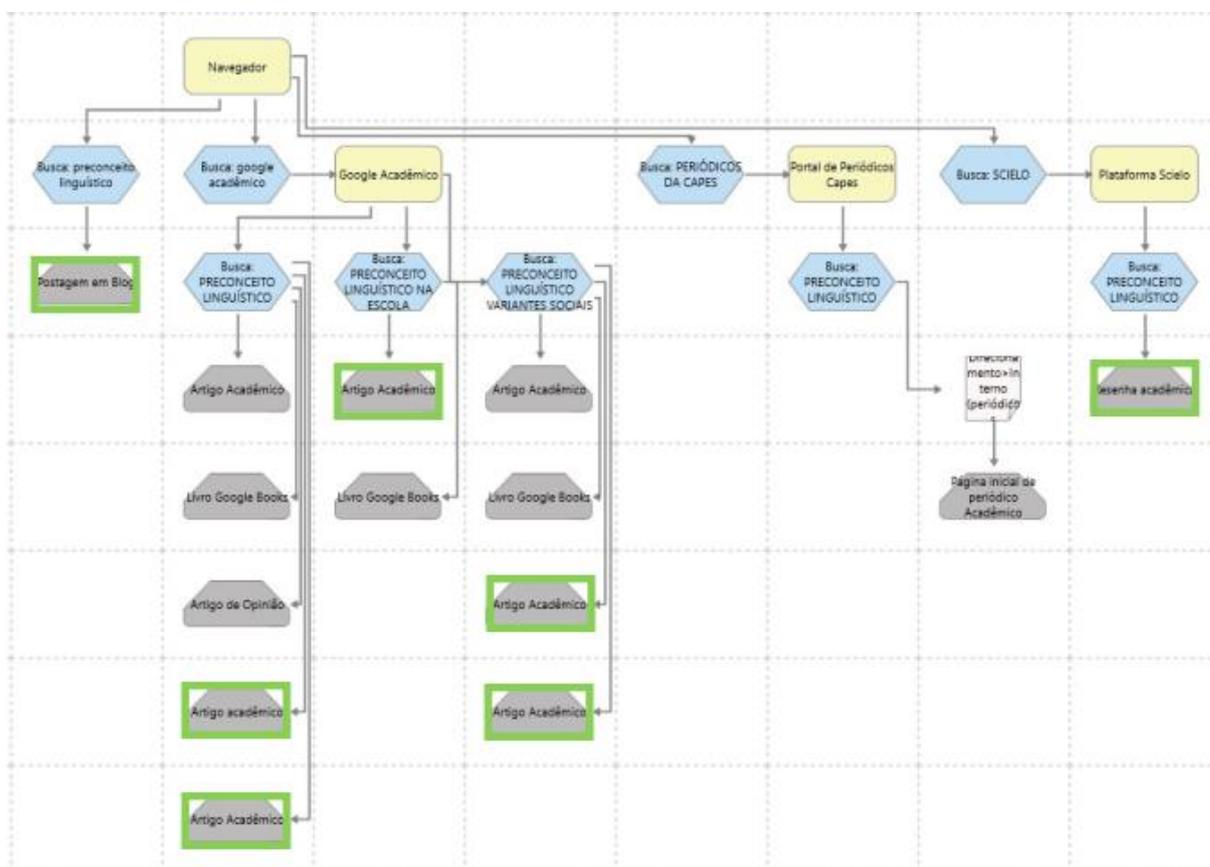
Além disso, essa aluna não utilizou plataformas de busca especializadas em textos acadêmicos. Um ponto a destacar é que, embora não tenha feito menções claras de que a autoria

influenciou sua escolha de textos, indica, no questionário pós-tarefa, ter usado essa estratégia, quando, para a pergunta “O que você levou em conta para escolher na internet as informações e textos que ia utilizar para produzir o artigo?”, responde: “Textos de autores reconhecidos e que ao meu ver são especialistas na área, como Marcos Bagno”.

P9S2 é uma mulher que tinha 22 anos quando coletamos os dados e, assim como P9S1, diz não ter participado de grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. Embora não tenha se engajado nessas práticas acadêmicas específicas, demonstra, no questionário pré-tarefa ter conhecimento sobre o que é esperado de um graduando que deseja ter sucesso na vida acadêmica, diferencia textos produzidos no ensino médio e no ensino superior com base em funções e conteúdos, e não apenas em forma, e indica aspectos estratégicos da construção do texto acadêmico, além de elencar gêneros acadêmicos típicos.

Especificamente em relação à sua prática acadêmica na internet, demonstra sua percepção do que considera estratégias adequadas de busca *online* com a menção ao julgamento de confiabilidade das páginas acessadas, utilização estratégica de palavras-chave e ir além dos primeiros resultados de busca. Além disso, especificamente em relação à busca *online* para fins acadêmicos, dá destaque à necessidade de pesquisar em *sites* que “disponibilizam trabalhos de qualidade” e “utilizar ferramentas de pesquisa que tenham como público-alvo acadêmicos”, o que vai ao encontro da sua preferência por acessar plataformas de busca especializadas em textos acadêmicos, como é visível no fluxograma de seu percurso, a seguir:

Figura 13 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pela informante P9S2 em sua busca *online*



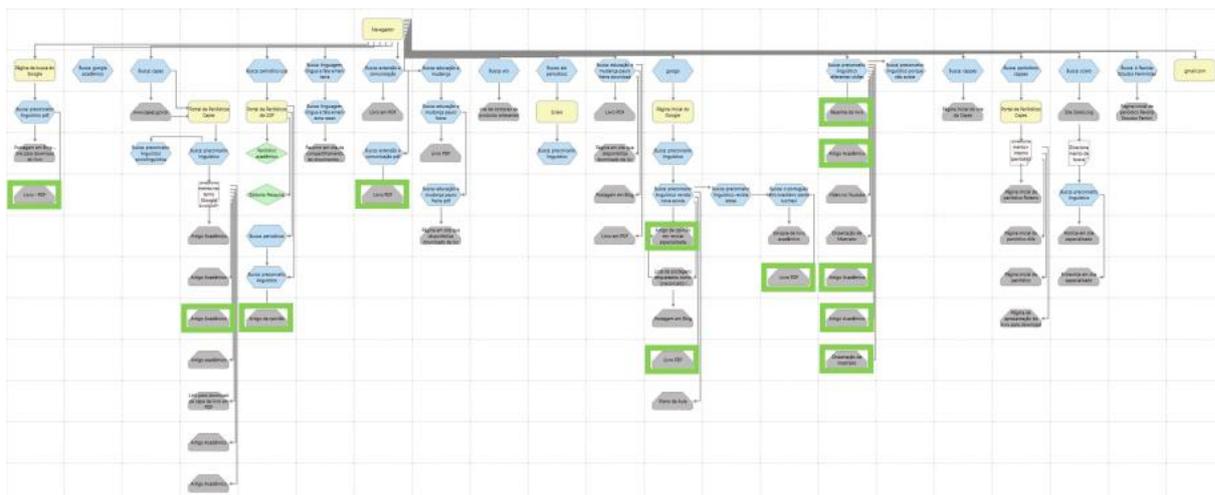
P9S2 realizou várias buscas, mas não explorou resultados delas de maneira parecida, sendo mais produtivas as buscas por <PRECONCEITO LINGUÍSTICO> e <PRECONCEITO LINGUÍSTICO VARIANTES SOCIAIS>, ambas realizadas no Google Acadêmico. Preferiu explorar resultados tipicamente acadêmicos, que continham livros e artigos, mas, considerando sua estratégia de busca, também abriu resultados não acadêmicos, como o primeiro que aparece a partir da busca por <preconceito linguístico> no Google. Dos cinco informantes analisados, foi quem mais deixou clara suas motivações ao escolher e avaliar textos, ao se deter mais na leitura e fazer comentários mais reflexivos sobre os textos.

P9S3, mulher, quando da realização da tarefa, tinha 23 anos e já tinha participado de programa de Iniciação Científica ou Grupo de Pesquisa. No questionário pré-tarefa, mostra ter certo conhecimento sobre o funcionamento das práticas textuais acadêmicas, ao mencionar que o conteúdo dos textos acadêmicos é “fruto de pesquisa científica” e que se diferenciam dos textos realizados no ensino médio por causa da “linguagem e um maior embasamento teórico das temáticas dos textos”. No questionário pré-tarefa, ela evidencia que se percebe como uma pessoa que não sabe buscar e selecionar bem informações na internet, pois considera que faz

“buscas rasas diretamente no 'Google'” e que “buscas mais aprofundadas só ocorreram a partir do projeto de TCC”, o que fortalece nossa percepção de que a produção tem um grande papel no desenvolvimento das habilidades de busca *online* dos graduandos. Já durante a realização da tarefa de pesquisa, ela diz odiar pesquisar na internet.

Como instruções para fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet, P9S3 menciona a busca em *sites* como Google Acadêmico, Capes e *sites* de periódicos e desencoraja a busca “somente no Google, em *sites* desconhecidos ou que não se saiba a confiança”. Essas percepções mostram que essa informante tem conhecimento de uma estratégia importante de busca acadêmica *online*, que é utilização das plataformas de busca especializadas, e a utiliza no seu percurso de busca, como visto a seguir:

Figura 14 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S3 em sua busca *online*



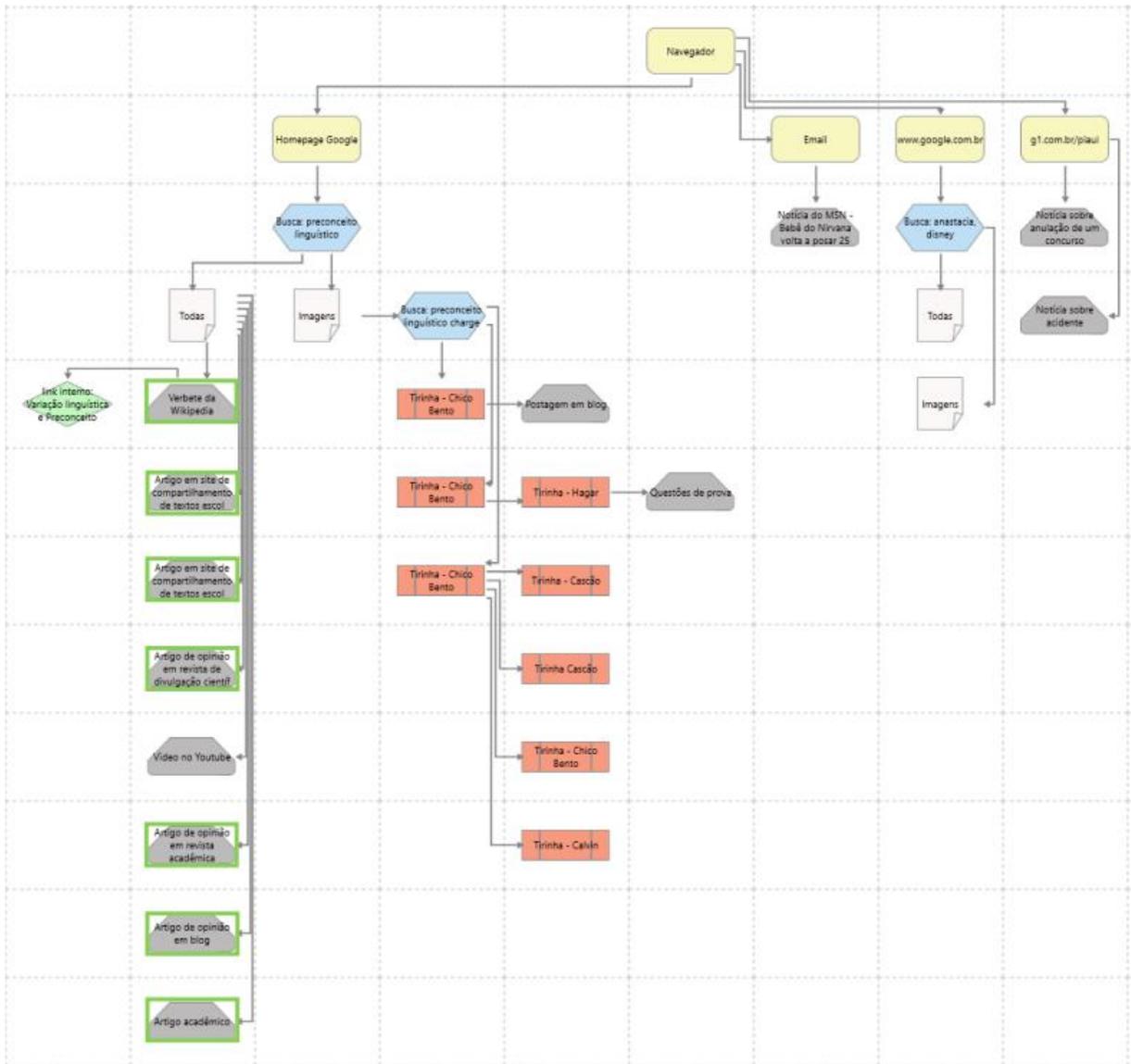
P9S3 foi quem mais utilizou termos de busca e explorou resultados. Entretanto, proporcionalmente, é possível observar que muitas buscas foram feitas e refeitas sem que seus resultados fossem explorados. Embora seja perceptível que P9S3 tenha habilidades de letramento acadêmico em ambientes digitais, sabendo em que plataformas deve buscar textos acadêmicos e tendo atenção a partes importantes deles, como a bibliografia, ela se perde em alguns momentos, como pudemos observar, durante a realização da tarefa de busca e leitura, nos momentos em que, enquanto uma página em que clicou estava abrindo, já acessava outra aba para fazer nova busca, o que gerou uma profusão de buscas e resultados abertos. Além disso, ela própria revelou que não estava conseguindo se concentrar suficientemente na tarefa

(“O que é que eu tô pesquisando mesmo, meu deus...? Saudades, concentração...”) e entendeu que não estava pesquisando, mas só salvando textos (“Não aguento mais pesquisar... Pesquisar não sei o que diabo, que eu só fiz salvar, né... Não li uma linha”).

P9S4 é homem e tinha 36 anos à época da coleta de dados. Mencionou, no questionário pré-tarefa, não ter participado, durante a graduação, de programas de iniciação científica ou de grupos de pesquisa. No questionário pré-tarefa, a sua percepção das diferenças das características do texto acadêmico para os que circulam no ensino médio menciona a presença de “muitos termos técnicos, muitas citações...”. Esse informante também dá indícios de que sua prática com gêneros acadêmicos na Universidade pode ainda não ser muito vasta, visto que apenas diz ler “apostilas para estudos em sala de aula, artigos, livros” e escrever “resumos, anotações em sala de aula, respostas de questionários”.

Embora indique a necessidade de “pesquisar em *sites* confiáveis, de credibilidade e reconhecimento” para fazer boas buscas na internet, P9S4 não dá maiores detalhes sobre quais seriam esses *sites* especificamente para a prática acadêmica. Entretanto, mostra uma preocupação com “cuidado para não copiar e não esquecer de informar a referência”, que é uma ação bastante importante na prática acadêmica e que ele buscou pôr em prática quando estava coletando textos durante a tarefa de pesquisa, ao se preocupar em indicar as fontes dos textos pesquisados, copiando endereço da página e indicando data de acesso. A possível pouca experiência desse informante com práticas textuais acadêmicas pode ter influenciado seu percurso de pesquisa, mostrado a seguir:

Figura 15 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S4 em sua busca *online*



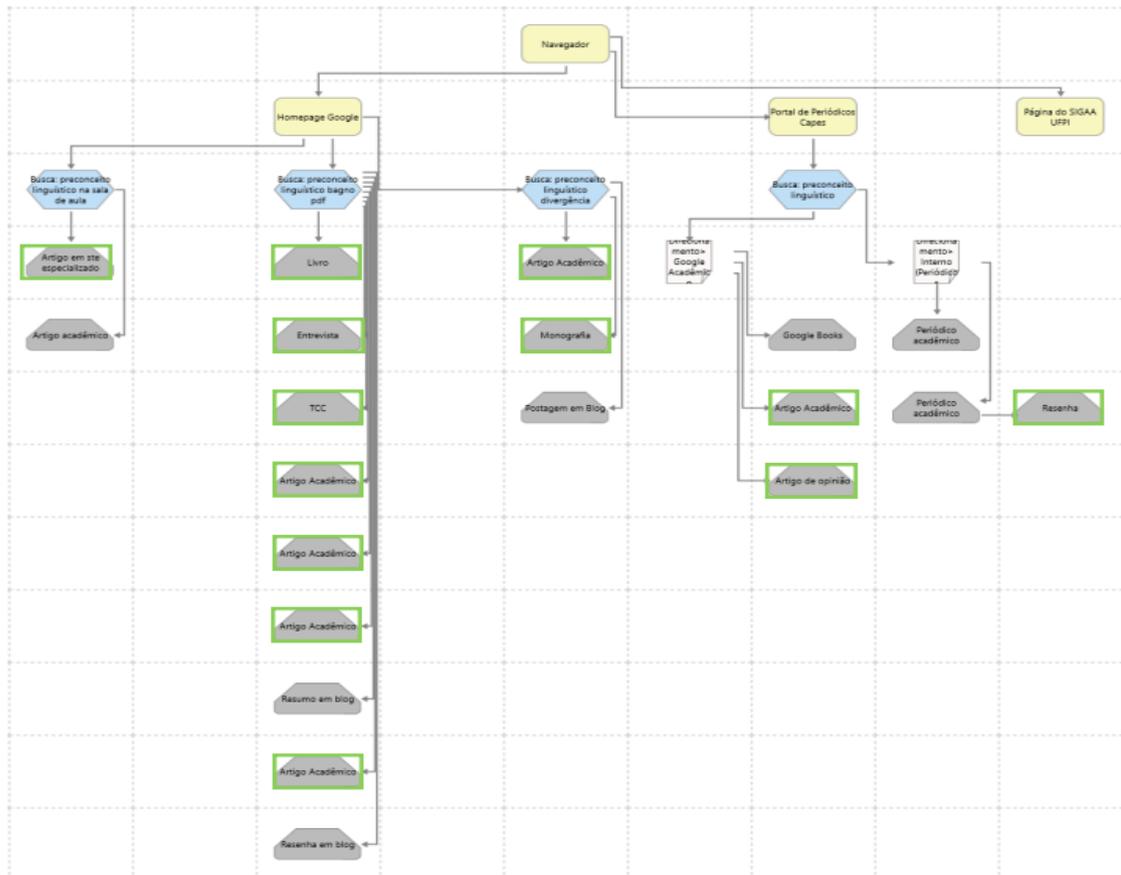
P9S4 realizou poucas buscas e explorou bastante seus resultados, embora sem parecer observar se eram fontes acadêmicas e utilizando mais estratégias de busca geral, não acadêmica. Nesse sentido, buscou por vídeos e imagens sem que fossem claras motivações práticas, além da de gostar desse tipo de material. Durante a tarefa, ele menciona sobre si: “Eu começo a fazer uma coisa, depois termino e começo a fazer outra coisa que não tem nada a ver”, o que corrobora sua atitude dispersa como leitor/navegador, principalmente nos minutos finais da tarefa de busca, em que vê apenas notícias da internet e busca por imagens sem qualquer ligação com a tarefa solicitada.

P9S5, mulher, 28 anos à época da pesquisa, diz já ter participado de programas de

Iniciação Científica ou grupos de pesquisa. Demonstra, no questionário pré-tarefa, uma percepção mais aprofundada sobre a prática textual acadêmica e seus gêneros, ao mencionar, por exemplo, que “os textos acadêmicos assim como os textos de modo geral têm movimentos retóricos diferenciados, dependendo do gênero”, ao diferenciar práticas textuais do ensino médio e do ensino superior e ao elencar uma profusão de gêneros acadêmicos com os quais tem contato.

P9S5 também demonstra, no questionário pré-tarefa, boa percepção sobre as especificidades das estratégias de busca para fins acadêmicos na internet, ao elencar, dentre elas, observar se a fonte é recente, cruzar informações das fontes, buscar em *sites* especializados, ir além do primeiro resultado de busca, verificar se há autoria marcada no texto. Várias dessas estratégias foram observadas durante o percurso de pesquisa dessa informante, mostrado a seguir:

Figura 16 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S5 em sua busca *online*

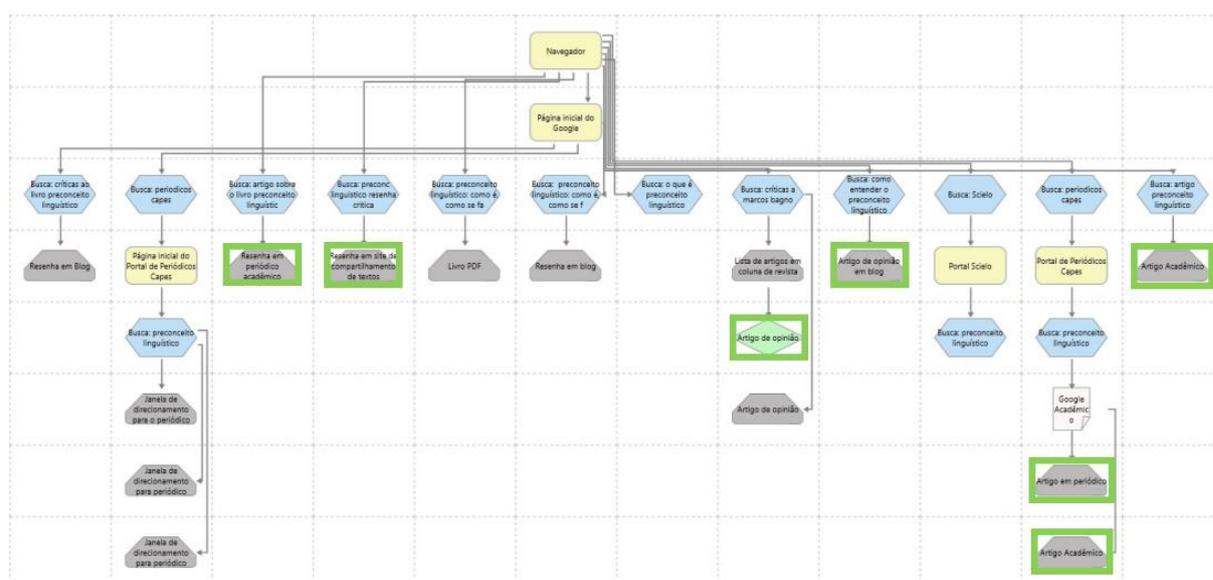


P9S5 fez poucas buscas, mas explorou seus resultados, sendo o termo de busca mais produtivo <preconceito linguístico bagno pdf>, que, embora não tenha sido buscado em uma

plataforma especializada, possui uma tentativa de filtragem de formato, de maneira a atender ao interesse da informante por textos acadêmicos, que, comumente estão em formato PDF. Ainda assim, ela abriu, a partir dessa busca, resultados não acadêmicos, como *blogs*. Ela dedica um bom tempo a organizar as referências de maneira a ligá-las aos arquivos, o que nos fornece um indício de que essa informante tem um certo aprofundamento nas práticas acadêmicas, talvez por causa da sua participação em grupos de pesquisa e talvez pelo momento, que ela estava vivenciando à época, de produzir o TCC, já que ambas as situações exigem lidar com múltiplas fontes.

P9S6, mulher, tinha 24 anos na época da coleta de dados e afirmou já ter participado de grupo de pesquisa ou iniciação científica. Ao ser perguntada sobre as características do texto acadêmico, respondeu: “Uma escrita mais elaborada que não pode ser construída através de achismos e que precisa bastante embasamento teórico cada uma a seu nível pois existem vários tipos de textos acadêmicos com finalidades diferentes”. Sua percepção sobre as características do texto acadêmico permite, portanto, perceber um conhecimento mais aprofundado sobre aspectos do funcionamento das práticas de letramento que envolvem a construção desses textos, como é possível observar no fluxograma a seguir:

Figura 17 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S6 em sua busca online

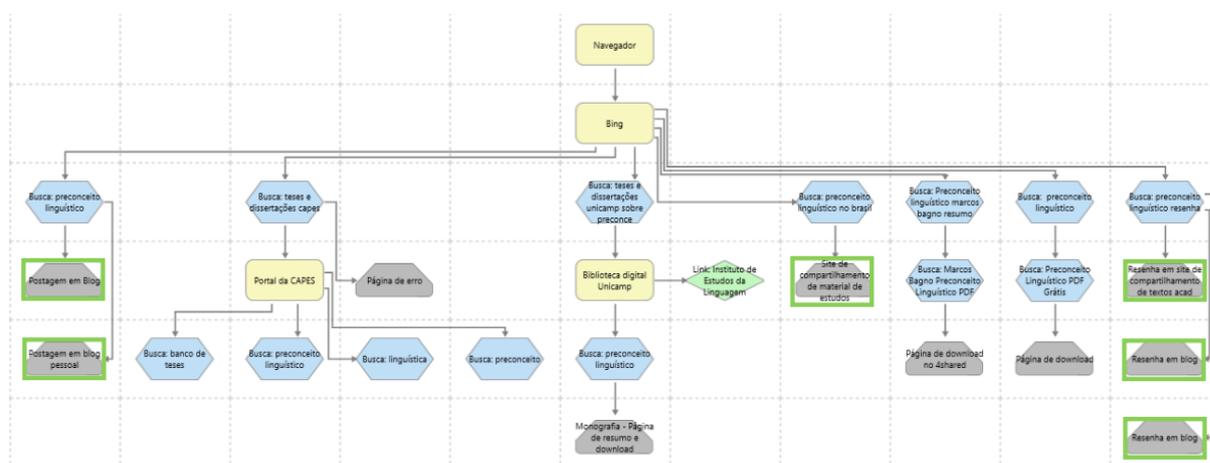


Parte das buscas de P9S6 foi realizada em plataformas de busca especializadas, o que está de acordo com a percepção que observamos quando ela fala de estratégias para fazer buscas acadêmicas na internet, no questionário pré-tarefa: “buscar fontes seguras, como *sites* de

universidades que disponibilizam artigos, e não só no Google; não se utilizar daqueles artigos que aparecem quando pesquisamos no Google e sim em *sites* seguros, como Periódicos Capes, Scielo”. Uma outra informação depreendida do fluxograma é que ela foi um dos poucos alunos que tentou utilizar estratégia de busca para encontrar opiniões divergentes sobre o tema demandado na tarefa, ao usar os termos <críticas ao livro preconceito linguístico> e <críticas a marcos bago>.

P9S7, mulher, 37 anos à época da coleta de dados, afirmou não ter participado de grupos de pesquisa ou iniciação científica. Sua percepção sobre as características de textos acadêmicos revela uma compreensão mais relacionada a aspectos formais desse texto, mas também de conteúdo, como quando menciona a presença neles de “termos técnicos, linguagem formal, embasamento teórico”. A menção a termos técnicos aparece também quando ela compara textos lidos e escritos no ensino médio e no ensino superior. Vejamos o fluxograma que representa o percurso de busca dessa aluna:

Figura 18 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S7 em sua busca *online*

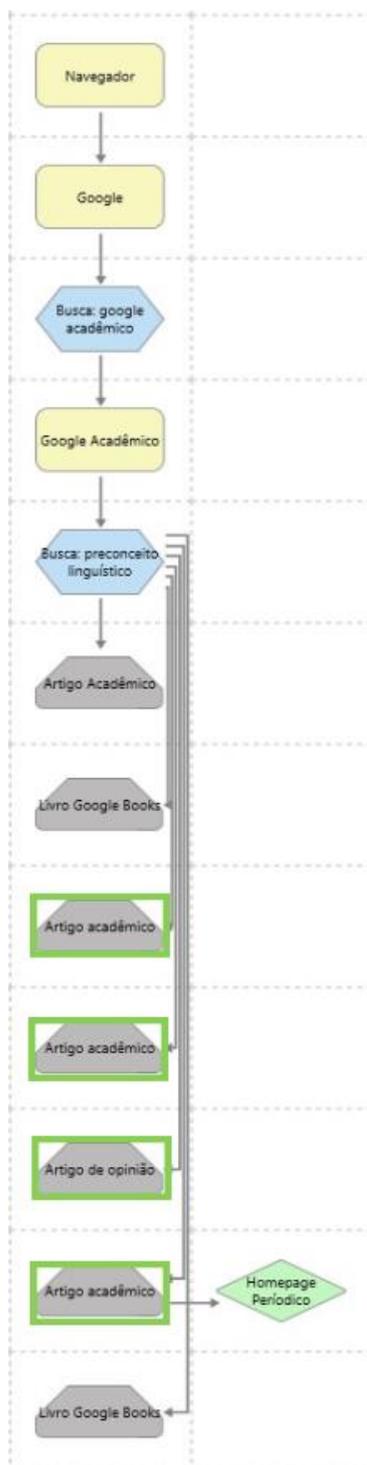


No questionário pré-tarefa, quando perguntada sobre por que se considerava alguém que sabia pesquisar bem na internet, justificou que procura “fontes mais seguras como bancos de teses de universidades e artigos de pessoas com renome na área de interesse”. Na execução da tarefa, de fato, acessou plataformas de busca especializada e mostrou restrições quanto a alguns *sites* (como Wikipédia e Cola da Web), entretanto, no caso do Portal da Capes, não foi utilizado o *site* a contento por problema na própria plataforma e não se localizou bem em seus comandos. Mesmo assim, tenta usar as caixas de busca geral do *site* da Capes para achar alguma informação. Ela observa com atenção elementos da interface para tentar resolver os problemas

que vão surgindo durante o processo de busca e coleta de textos, como quando procura o comando de salvar no Word e se confunde porque são apresentados ícones e não o comando escrito. No processo de coleta, revela uma estratégia de coletar informações para só depois decidir o que vai aproveitar. Além disso, a quantidade de páginas de informações coladas que a pesquisa gera é um valor importante para ela.

P9S8, mulher, 22 anos quando foi realizada a coleta de dados, disse que não participou de grupos de pesquisa ou de iniciação científica. No questionário pré-tarefa, tende a caracterizar os textos acadêmicos a partir de aspectos mais gerais (estrutura e clareza”), mas também apresenta características mais específicas, como a presença de embasamento teórico. A seguir, está representado seu percurso de busca:

Figura 19 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S8 em sua busca *online*

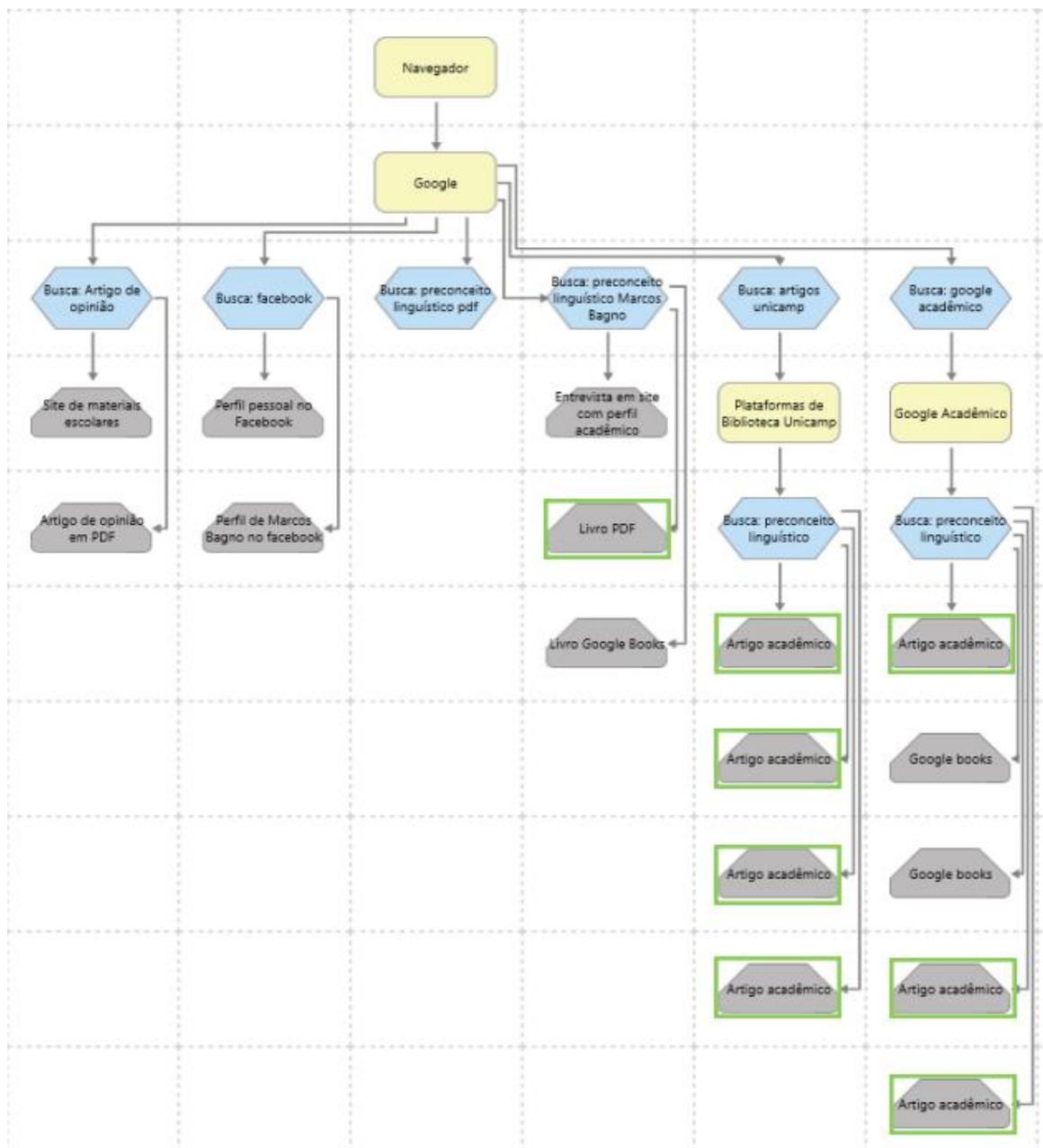


P9S8 coletou resultados a partir de uma busca única, realizada no Google Acadêmico. No questionário pré-tarefa, quando perguntada sobre pesquisas realizadas na internet, indicou apenas a necessidade de utilizar plataformas confiáveis e não seguir qualquer resultado que

encontra, mas não identificou mais detalhadamente essas plataformas.

P9S9, homem de 22 anos à época da coleta de dados, afirmou já ter participado de grupo de pesquisa ou iniciação científica. No questionário pré-tarefa, ao ser perguntado sobre as características dos textos acadêmicos, mostra percepção mais calcada na compreensão do papel social geral desses textos manifestado na maneira como seu conteúdo é construído, já que entende que “um texto acadêmico deve ser um espaço para a discussão de ideias, difusão de conhecimento e troca de experiências das mais diversas ordens, aplicações que levem ao aperfeiçoamento de alguma característica da sociedade, do ser humano e do mundo que o cerca”. Já em relação à estrutura formal, apresenta características mais amplas, comuns a vários textos: “aqui, fala-se de algumas formalidades necessárias para o entendimento amplo das questões discutidas, sendo essencial que o texto seja construído com total clareza”. Em outro momento durante o questionário, caracteriza o texto acadêmico como “um texto sério e que precisa ser discutido e debatido, formando um grande diálogo entre teóricos, impressões e com o mundo”, o que nos deu indício de uma percepção sobre esses textos que vai ao encontro justamente do que buscávamos incitar na tarefa de busca e leitura: o confronto de ideias entre autores para discutir o tema em análise. Considerando essas informações do questionário pré-tarefa, esperávamos que P9S9 utilizasse estratégias de busca para encontrar opiniões divergentes sobre o tema, entretanto suas buscas foram, em geral, calcadas apenas no tema geral, como é possível ver no fluxograma a seguir:

Figura 20 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S9 em sua busca *online*



Sua escolha por plataformas de busca especializadas revela interação entre suas práticas de letramento acadêmico e práticas de letramento digital, assim como quando escolheu visitar o perfil pessoal no Facebook do principal acadêmico da área. Entretanto, no questionário pré-tarefa, quando perguntado sobre as dicas que daria para um calouro fazer pesquisas na internet,

ele afirma que “ensinaria o caminho da biblioteca e mostraria o método de busca utilizado” e ainda que “talvez, tudo isso se justifique por eu não ter muita bagagem para dar conselhos sobre pesquisa na internet adequadamente”. Essa resposta nos chamou atenção por não só esse informante estar no 9º período do curso, o que, a princípio, nos faria pressupor que ele teria sim conhecimentos suficientes para fazer pesquisas na internet de forma adequada, como também pelo fato de ele usar recursos de pesquisa acadêmica em sua tarefa. Além disso, em uma de suas respostas no questionário, diz que poderia ajudar um calouro que não soubesse utilizar os recursos da internet para fazer pesquisas, mas “seria ‘quase’ como dois cegos no escuro” e que “a diferença seria que [...] teria mais bagagem, conheceria as pesquisas prévias e os autores, deixando as coisas mais fáceis”, o que não condiz com o que foi observado na realização da tarefa, já que utilizar recursos especializados para busca acadêmica é uma estratégia que integra os dois letramentos aqui em foco e não depende exclusivamente do conhecimento prévio baseado apenas nas práticas de letramento acadêmico.

P9S10, homem, 24 anos à época da pesquisa, disse que nunca participou de grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. Quando perguntado sobre as características dos textos acadêmicos, faz menção à presença de “boa base teórica” e “adequação às normas da ABNT”.

Figura 21 — Fluxograma demonstrativo do percurso percorrido pelo informante P9S10 em sua busca *online*



Embora P9S10 não tenha mencionado a necessidade de utilização de plataformas de busca acadêmicas em seu questionário pré-tarefa (apenas mencionou a necessidade de buscar fontes confiáveis), conduziu seu percurso de busca quase que totalmente por meio dessas plataformas, usando o Google geral apenas para chegar até elas.

8.1.3 Há caminhos mais adequados que outros?

As representações de fluxograma nos serviriam, a princípio, como ponto de partida para que fosse possível, em seguida, detalharmos cada um dos nós que constituíram o processo de busca, entretanto, após todos os fluxogramas finalizados, buscamos também recorrências que permitissem agrupamentos nos percursos, relacionadas à sua forma mais horizontal (eixo da escolha de termos de busca) ou mais vertical (eixo dos resultados acessados).

No primeiro grande agrupamento, esperávamos reunir os alunos que pareciam procurar o termo de busca ideal para gerar o resultado ideal, o que ocasiona uma visualidade mais horizontal do fluxograma. De fato, percebemos, nos percursos de alguns informantes, estratégias mais voltadas para escolha dos termos de busca (a partir de recortes de tipo de arquivo, de gênero, de autoria) e, quando o foco nos termos de busca visava filtrar resultados gerados, foi possível ver uma exploração maior dos resultados, como no caso das buscas em que se acrescenta “pdf”. Quando o objetivo foi encontrar um resultado específico, em geral não houve exploração de muitos resultados. Percebemos essa tendência mais claramente, por exemplo, nos percursos de P6S5 e P9S3.

O segundo grande agrupamento reuniria os alunos que tenderiam a usar termos de busca mais genéricos e em menor quantidade e a explorar os resultados, muitas vezes conforme a ordem de aparecimento, gerando uma visualidade mais vertical do fluxograma. Alguns alunos que estão nesse agrupamento demonstraram foco em salvar material, outros usaram estratégias voltadas para a seleção de resultados e para avaliação dos textos e de sua relevância para a tarefa a partir da leitura. Essa tendência de foco nos resultados foi percebida claramente, por exemplo, nos percursos de P6S10 e P9S8.

Quando iniciamos este trabalho, acreditávamos que as diferenças nas habilidades e estratégias de letramento, tanto acadêmico quanto digital, mobilizadas pelos informantes levariam a uma divisão clara dos dois grupos, o do 6º período e o do 9º período. De fato, muitas vezes percebemos, como estamos mostrando ao longo das análises, recorrências mais próprias de um grupo que de outro, entretanto, quando associamos o perfil de cada aluno com o seu

percurso de busca, verificamos que há diferenças mais relacionadas às experiências individuais de cada um que fazem com que o agrupamento em dois grupos relacionados aos períodos não revele a diversidade que envolve a relação entre práticas sociais individuais e construção da relação entre letramento acadêmico e letramento digital. É por isso que observamos agrupamentos que incluem alunos dos dois grandes grupos, por ficarem evidenciadas semelhanças em seus percursos.

Em nossa pesquisa, o fato de não termos encontrado recorrências significativas nas formas dos fluxogramas que permitissem grandes agrupamentos dos percursos realizados pelos alunos ou a relação com maior eficiência nas estratégias de leitura nos permitiu ver a combinação individual de estratégias que, embora sejam influenciadas pelas demandas sociais e ideológicas do mesmo domínio semiótico (GEE, 2002) e buscassem atender a uma mesma tarefa, ainda assim são realizadas por sujeitos únicos, com combinações de práticas de letramento progressas também únicas e que vivem a universidade de diferentes maneiras, independente do período em que estão. Acreditamos, por isso, que o modelo de representação de caminhos de navegação e leitura em fluxogramas, se usado para descrever caminhos de navegação e leitura para realizar outras tarefas, em outros domínios semióticos, pode se mostrar bastante diferente e permitir a percepção de grandes agrupamentos ou de ainda mais aspectos idiossincráticos.

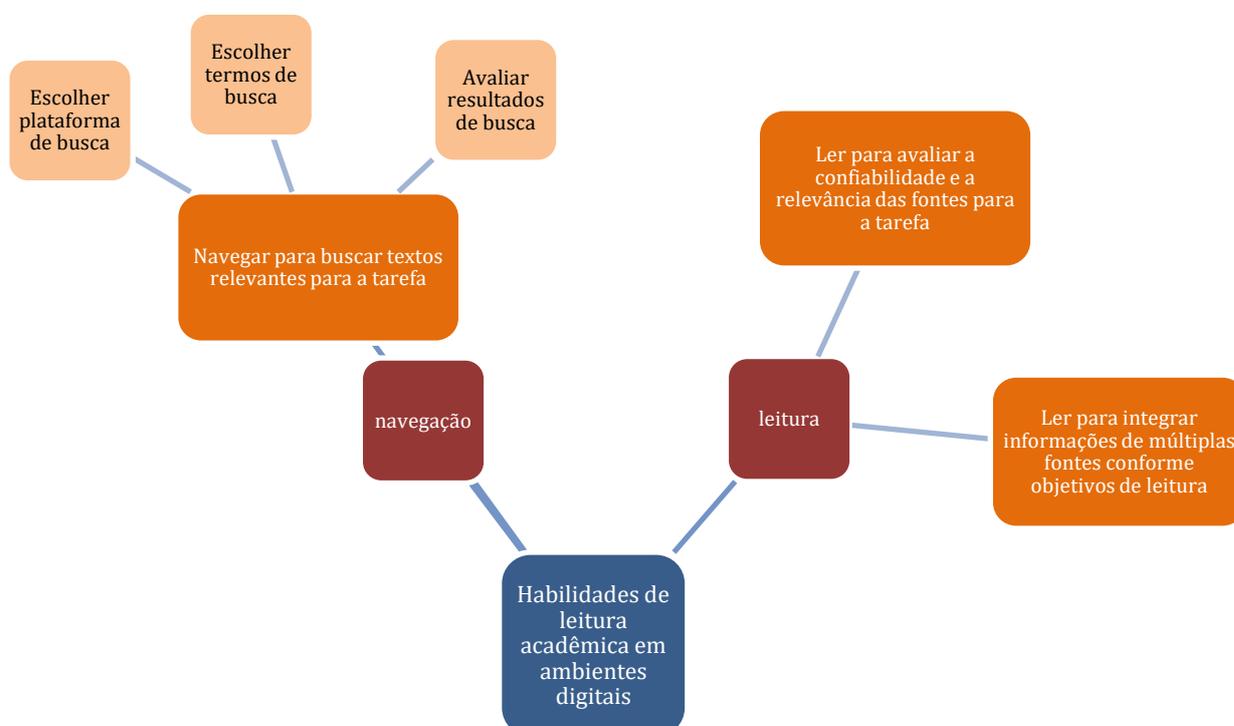
Fora os percursos que demonstram claramente uma tendência mais horizontal ou vertical, poderíamos dizer que os demais estão num *continuum*, em que essas tendências são mais difíceis de determinar. Como vimos nas análises, a forma dos percursos, se mais horizontal (com mais foco nas buscas) ou mais vertical (como mais foco na exploração dos resultados), não se mostrou relacionada a uma maior desenvoltura na realização da tarefa, já que os alunos foram utilizando seu repertório de estratégias de maneira que vimos, muitas vezes, ações semelhantes sendo realizadas independente do período em que se encontravam. Mesmo quando relacionamos os caminhos percorridos pelos alunos com a informação de que participaram de iniciação científica ou grupos de pesquisa, percebemos que não é possível dizer que um trajeto é mais efetivo que o outro para atender aos objetivos de leitura, embora possamos afirmar, principalmente pelas informações dos questionários pré-tarefa, que grande parte dos alunos que exerceram essas atividades em algum momento parece ter uma percepção mais acurada sobre características específicas das práticas de letramento acadêmico.

Os dados relacionados à forma dos percursos de navegação e leitura realizados vão ao encontro do que dizem Coscarelli e Novais (2010, p. 41): “É preciso entender a leitura como um processo dinâmico, não previsível, não linear e que implica auto-organização, sendo, assim,

diferenciado em cada sujeito e a cada situação de leitura, devendo ser verificado em suas probabilidades e propriedades emergentes”. É por isso que, se tomarmos a forma do percurso sozinha, poderíamos dizer, por exemplo, que P9S3, até pelo que relatou durante a tarefa, provavelmente se perdeu no mar de informações, já que realizou uma profusão de buscas e algumas delas nem foram exploradas. Também poderíamos dizer que P6S10 realizou uma busca mais eficiente, já que realizou apenas uma busca e se dedicou a explorá-la, o que nos faria pressupor que houve uma leitura mais profunda dos textos. De fato, esse informante leu mais os textos que coletava, mas, assim como os demais que realizaram a tarefa de escrita, não atendeu totalmente ao que foi solicitado e não relacionou informações de diversas fontes. As formas dos percursos, portanto, só fazem sentido se vistas em relação com as percepções e ações estratégicas de cada sujeito ao realizar seu texto potencial (LEVY, 1999) e seu caminho hipertextual. São essas estratégias que resumiremos e discutiremos na próxima seção.

8.2 O que fizeram (e não fizeram) no caminho?

Retomaremos aqui o esquema de habilidades que utilizamos como ponto de partida para entender as estratégias executadas pelos sujeitos durante seus percursos:



A partir dessas habilidades que esperávamos que seriam mobilizadas pelos informantes, considerando os estudos sobre leitura em ambientes digitais e sobre leitura acadêmica com foco em busca em múltiplas fontes, descritos no capítulo 4, descrevemos as estratégias utilizadas pelos alunos relacionadas a cada uma. A seguir, nos dedicaremos a resumir e discutir os resultados derivados desses achados:

Escolher plataformas de busca

- Usar plataforma especializada em busca acadêmica.
- Usar plataforma de busca geral.

As plataformas especializadas foram mais usadas no grupo P9 que no grupo P6, o que, associando com as respostas do questionário pré-tarefa, nos permitiram relacionar esse uso com a maior participação em práticas de letramento acadêmico dos alunos do 9º período, principalmente por causa da produção do TCC e da orientação do professor de TCC I sobre estratégias de pesquisa acadêmica na internet. Entretanto, mesmo considerando a utilização das plataformas especializadas, podemos afirmar que houve prevalência de utilização de plataformas de busca geral, principalmente o Google, nos dois grupos.

Não é possível dizer que uma escolha foi mais eficiente que outra, mas é fato que a cada uma há demandas associadas. Para realizar buscas em plataformas especializadas, é necessário saber que os resultados gerados serão mais restritos do que nas plataformas de busca geral. Entretanto, na busca geral há a demanda extra de avaliar se os resultados são de fonte acadêmica. Além disso, a escolha de um tipo de plataforma vai requerer decisões específicas em relação aos termos de busca: é provável que, quanto maior a especialização da plataforma (Google Acadêmico, por exemplo, é menos especializado que o Banco de Teses e Dissertações da Capes), menor seja a necessidade de usar termos de busca mais recortados (sabendo, por exemplo, que o Portal de Periódicos Capes indexa principalmente artigos, não há a necessidade dessa especificação na busca ou da utilização da especificação do formato PDF visando encontrar fontes acadêmicas). Por conseguinte, a busca em plataformas gerais demanda mais recortes, pela maior necessidade de filtragem voltada para encontrar materiais acadêmicos (formato e gênero, principalmente). Além disso, plataformas mais especializadas podem não ser interessantes para encontrar trabalhos acadêmicos de temas bastante específicos, que talvez não tenham sido trabalhados em muitas publicações, já que, embora haja uma enorme

quantidade de textos indexados no Google Acadêmico, por exemplo, há ainda muitas publicações que não estão lá.

Em um mesmo caminho de busca, a depender do planejamento estratégico do aluno, pode ser necessário recorrer a várias plataformas. Por isso, os seguintes questionamentos estratégicos podem ser feitos, após definido planejamento de busca:

- Para encontrar textos sobre o assunto que estou buscando, qual plataforma me atende melhor?
- Buscando nessa plataforma, que ajustes terei que fazer nos termos de busca?
- Que tipo de resultado espero encontrar nessa plataforma?

Ou seja, antes de escolher a plataforma de busca, parece ser importante ter clareza dos assuntos que se quer buscar, já ter em mente os termos de busca. Entretanto, nos nossos dados, a decisão sobre em quais plataformas buscar parecia preceder a decisão sobre o que seria buscado, principalmente em relação às plataformas acadêmicas, que foram em geral escolhidas por atender à necessidade de encontrar fontes acadêmicas, mas não em relação à necessidade de encontrar conteúdos que satisfizessem a demanda da tarefa.

Escolher termos de busca

- Buscar por tema amplo.
- Especificar gênero textual.
- Acrescentar recortes de conteúdo.
- Especificar formato de arquivo.
- Especificar autoria.
- Especificar veículo de publicação.
- Buscar a partir de referência bibliográfica.

Na mobilização da habilidade de escolher termos de busca, foram utilizadas estratégias diversas pelos informantes. Dentre elas, a maioria (Especificação de gênero textual, Especificação de formato de arquivo, Especificação de autoria, Especificação de veículo de publicação e Busca a partir de referência bibliográfica) foi utilizada de maneira mais

dependente de habilidades construídas nas práticas de letramento acadêmico e em conformidade com os preceitos dessas práticas, o que atribuímos também à solicitação sobre fontes acadêmicas na tarefa demandada. A especificação de gêneros textuais, assim como a de formato de artigo, visava, em geral, encontrar fontes acadêmicas. Entendemos que a especificação da autoria foi uma estratégia utilizada por causa da familiaridade dos informantes com o tema e seu autor de referência, o que permitiu que buscassem diretamente por ele. Se o tema demandado fosse mais obscuro para os informantes, acreditamos que essa estratégia provavelmente não seria tão utilizada. Portanto, entendemos que, além da demanda da tarefa por fontes acadêmicas, os conhecimentos acadêmicos construídos durante o curso influenciaram na utilização dessa estratégia.

Dias e Novais (2009), na sua construção de uma matriz de letramento digital, indicam dois descritores relacionados à habilidade de “Buscar e organizar informações em ambiente digital” que nos interessam particularmente para essa análise: “selecionar palavras-chave adequadas” e “construir um comando de busca eficaz”. O primeiro se refere à habilidade de “sintetizar o assunto procurado com palavras-chave relevantes ou termos associados a uma informação (ex: uma imagem, um artigo, um vídeo) que o descreve e permite sua classificação” (p. 14) e o segundo trata de “construir um comando de busca eficaz. Reconhecer ferramentas de linguagem de programação (aspas, +, e, ou). Reconhecer e utilizar essas ferramentas para refinar a pesquisa em *sites* de busca. Exemplo: hipertexto e coscarelli” (p. 14). Tomando essa classificação, poderíamos dizer que nossos informantes utilizaram estratégias diversificadas em relação ao primeiro descritor. Entretanto, em relação ao segundo descritor, nos chama atenção que, diferentemente do que foi observado por Oliveira (2018), com seus informantes que cursavam o ensino médio, nenhum dos nossos informantes utilizou o recurso de utilizar aspas para buscar por um termo específico, mesmo que tenham lidado tanto em suas buscas com um termo composto de duas palavras. Além disso, em geral, não utilizaram estratégias de filtragem que passassem pela utilização de *affordances* disponibilizadas pelas próprias plataformas, como caixas de filtragem.

Essa é uma estratégia relacionada ao repertório das práticas de letramento digital e, portanto, a princípio, não pode ser relacionada diretamente à etapa educacional em que o aluno se encontra. Entretanto, esperávamos que, por estarem, na universidade, lidando frequentemente com busca de textos na internet para realizar seus diversos trabalhos, assim como informaram no questionário pré-tarefa, utilizariam esses recursos com alguma recorrência. Obviamente, utilizar ou não essas ferramentas não garante eficiência na busca, porém saber usá-las como parte do repertório de estratégias disponível pode ser relevante a

dependem da situação de busca.

Algumas perguntas podem ajudar estrategicamente nesse ponto do processo:

- O que preciso encontrar?
- Que informações são pertinentes para construir meu texto?
- É preciso desmembrar o conteúdo em várias buscas?
- Preciso buscar apenas por tema geral ou a tarefa demanda especificidades?
- Quais ferramentas a plataforma de busca que estou utilizando me disponibiliza para filtrar essa busca mais eficientemente?
- As informações prévias que tenho sobre o tema podem ser utilizadas para filtrar a busca?

Avaliar resultados de busca

- Acessar primeiros resultados da lista.
- Observar indícios de qual gênero participa o texto que aparece nos resultados.
- Observar, no título e no resumo do resultado, indícios do conteúdo tratado no texto para avaliar sua possível utilidade para os objetivos de leitura.
- Observar indícios da autoria do texto nas informações contidas no título e no resumo do resultado.
- Avaliar, pelo título e, principalmente, pelo link do resultado, a utilidade ou confiabilidade do site que o hospeda.
- Verificar, no Google Acadêmico, indicação de data de publicação do texto mostrado no resultado.

Ao discutir a confiabilidade da Wikipédia, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 39) afirmam: “crucial é saber a diferença entre o que é confiável e o que é inconfiável, e isso é uma questão de letramento em informação”. Concordamos em partes com os autores, já que, de fato, embora o lugar onde uma informação está publicada seja um indício de sua confiabilidade ou relevância, isso não pode ser determinístico, já que não há como ter certeza, somente pela observação do local de publicação, que a informação não serve ou é falsa. Entretanto, a partir

dos nossos dados, acreditamos que a avaliação da confiabilidade é uma questão de letramento em informação situado em práticas de letramento específicas, já que uma fonte de informação considerada confiável em um determinado domínio semiótico acadêmico pode não o ser para outro por não se encaixar em seus modelos culturais (GEE, 2002) e não por conter realmente informações verdadeiras ou falsas.

Oliveira (2018, p. 139), após descrever os critérios de avaliação das fontes por universitários pesquisados e perceber que o local de publicação era um ponto importante de apoio para eles nessa avaliação, analisa:

o ato de buscar fontes especializadas e procurar vínculos do domínio do site no qual se encontrou a informação com empresas e organizações governamentais transparece a procura por uma institucionalização do material de pesquisa. Esse texto, cuja credibilidade é atestada por outrem, necessitaria de menos processos avaliativos.

Concordamos com essa interpretação, já que nossos dados também indicam uma preocupação dos informantes com a “institucionalização do material de pesquisa” e também entendemos que eles percebem que, sendo esse material avalizado academicamente, eles não precisariam se preocupar tanto com a confiabilidade das fontes, assim como aconteceria também na pesquisa realizada na biblioteca física. Entretanto, acreditamos que, além dessa preocupação estratégica de evitar um trabalho extra de avaliação por, de certa forma, o texto já estar avaliado em algum nível, também há a preocupação advinda da necessidade de atender aos modelos culturais que vigoram nas práticas de letramento acadêmico do que conta como conhecimento reconhecido e referendado nessas práticas.

No domínio semiótico que analisamos, verificamos que fontes que foram acessadas durante a tarefa, como *blogs*, *sites* de compartilhamento de textos escolares ou mesmo a Wikipédia, foram percebidas no questionário pré-tarefa, muitas vezes, como fontes a serem evitadas. Esse dado indica que a avaliação das fontes pode ser ainda mais complexa quando o leitor percebe uma fonte como não confiável por influência ideológica do domínio semiótico do qual está participando, mas a utiliza mesmo assim por não saber como acessar outras, ou por precisar acessá-la por algum desdobramento estratégico (como no caso de P9S9, que acessou o *site* Mundo Educação para pesquisar um conceito, mas fez comentário no sentido de se defender caso alguém achasse ruim esse acesso), ou pelas influências de práticas de letramento progressas. Por isso, defendemos que essa avaliação vai demandar a utilização de um conjunto de estratégias, utilizadas a partir da mobilização da habilidade de avaliar a relevância e confiabilidade dos resultados de busca, que leve em conta o que é necessário para dar conta da

especificidade da tarefa a ser realizada, mas que também compreenda o conhecimento entendido como confiável ou aceito no domínio semiótico.

Algumas perguntas estratégicas podem ser feitas no processo de avaliação dos resultados de busca:

- O título e o resumo do resultado permitem obter quais indícios para saber se o texto contém informações relevantes para a tarefa que preciso atender?
- Observando o *link* do endereço que leva para a fonte, é possível dizer que, se eu acessá-la, encontrarei informações de um tipo específico? Acadêmicas? Escolares? Pessoais? Jornalísticas? Quais desses tipos são relevantes para a tarefa que preciso executar?
- Há outras informações (formato de arquivo, indicação de autoria, data de publicação) na lista de resultados que podem me ajudar a inferir que informações vou encontrar se acessar as fontes e se essas informações podem ser relevantes ou confiáveis para minha tarefa?

Ler para decidir sobre a coleta de textos

- Perceber o gênero do qual participa o texto.
- Analisar autoria do texto.
- Saltar por partes dos textos específicas, a depender do gênero, para buscar informações-chave para a decisão sobre sua coleta.
- Ler de maneira mais detida e sequenciada, relacionando com o conhecido prévio, para buscar informações que possam ser usadas conforme o objetivo de leitura.

Wiley et al (2009) perceberam que os seus informantes, também universitários, sabiam mais ou menos por onde começar a avaliar a confiabilidade das fontes, mas não tinham noções claras e sistemáticas sobre estratégias importantes para avaliar a qualidade da informação, como, por exemplo, confrontar diversas fontes. Além disso, os pesquisadores perceberam também que os alunos selecionaram fontes principalmente pela presença nelas de alguma menção ao tema da tarefa solicitada, sem maiores cogitações sobre a relevância da maneira como esse tema estava sendo tratado. O comportamento de muitos dos nossos informantes ao avaliar fontes (principalmente aqueles que se preocupavam em armazenar rapidamente os textos para continuar a busca, mas também aqueles que se detiveram na leitura relacionando-a

com seus conhecimentos prévios) também segue nessa direção, pois os critérios que eles usaram para avaliar a qualidade das fontes parecem ter a ver com alguns pontos mais gerais do domínio semiótico acadêmico (o que conta como informação confiável para a academia) ou digital (o que é informação confiável na internet de maneira geral) e menos com o desenvolvimento de estratégias para dar conta de avaliar a qualidade das fontes em adequação às especificidades da tarefa.

Considerando nossos resultados, concordamos com Wiley et al (2009) e com Castek et al (2012) sobre a necessidade de instruções explícitas sobre como avaliar a qualidade e a confiabilidade das fontes. Nesse caso, acreditamos que essas instruções precisam passar também pelo conhecimento crítico do sistema de gêneros que circulam na academia, entendendo que eles funcionam como horizonte de expectativas para os leitores (TODOROV, 1980 [1978]) e são intrinsecamente dependentes das características das práticas sociais em que são utilizados. Isso permite ao leitor, pensando especificamente na tarefa demandada para esta pesquisa, fazer cogitações sobre a maneira como um assunto é tratado no texto, como, por exemplo: se resumo, sabe-se que o conteúdo não vai ofertar detalhamentos sobre o tema e tenderá a ser mais objetivo; se resenha, sabe-se que, provavelmente, haverá claramente uma construção opinativa, o que poderia ser interessante para a tarefa em questão; se artigo, será embasado em pesquisa e referendado academicamente, o que vai ao encontro da tarefa solicitada; se livro, haverá, provavelmente, maior aprofundamento do conteúdo, porém haverá mais páginas para ler, o que demanda um tempo do qual talvez não se disponha para a leitura.

Tomando as sistematizações de Wiley et al (2009), de Coscarelli e Coiro (2014) e de Dias e Novais (2009), além da análise das estratégias efetivamente usadas por nossos informantes, acreditamos que as seguintes perguntas são estratégicas nesse ponto do percurso de busca e leitura:

- De qual gênero participa esse texto?
- Os exemplares desse gênero geralmente contêm o tipo de informação (se baseada em fontes acadêmicas, se baseada em senso comum, se baseada em opiniões pessoais) que preciso para essa tarefa?
- A maneira como a informação costuma ser tratada nos exemplares desse gênero (se mais objetiva, mais opinativa ou mais argumentativa) atende ao que preciso para minha tarefa?
- Os exemplares desse gênero costumam ser extensos? Isso pode ser um problema para o tempo que tenho para executar a tarefa?

- Que tipo de autor costuma escrever exemplares desse gênero (jornalistas, blogueiros, pesquisadores, não há identificação de autoria)?
- O autor do texto tem conhecimento e experiência para falar do assunto? Como é possível ter certeza disso?
- Quais partes costumam compor os exemplares desse gênero?
- Em quais dessas partes posso mais facilmente encontrar indícios de que o texto contém informações úteis ou relevantes para a tarefa?
- Em que *site* está esse texto? Para a tarefa que preciso atender, é melhor que esteja em um periódico acadêmico? Ou é melhor que esteja em um *blog*? Ou num portal jornalístico? Ou é melhor que esteja em outro lugar?
- As informações desse texto concordam ou discordam das informações vistas em outros textos? Isso é relevante para a tarefa que preciso executar?
- As informações desse texto podem ser usadas para minha tarefa de que maneira? Elas podem ser relevantes para tratar de qual ponto demandado na tarefa?
- Quais informações no texto vão ao encontro do meu repertório de conhecimentos prévios de maneira que possam me ajudar na compreensão e na relação de informações?

Ler para utilizar as informações coletadas

- Buscar informações sobre o conceito e aliar a essa busca a própria compreensão sobre o tema e seus conhecimentos prévios.
- Ler rapidamente, de maneira a escanear o texto para encontrar alguma informação relevante para a produção textual ou para fazer alguma citação.
- Ler de maneira mais demorada o texto inteiro ou partes dele para ter uma interpretação mais geral do que ele trata e fazer paráfrases.
- Ler de maneira mais sustentada os textos, de maneira a capturar globalmente os pontos de vista veiculados por eles para que seja possível compará-los.

Essas estratégias foram muito mais expectativas nossas diante do que a tarefa de escrita demandava do que realizações feitas pelos informantes, visto que, embora possamos dizer que todos os que produziram artigos de opinião trataram do tema solicitado, “preconceito

linguístico”, não houve leitura do material coletado no volume que esperávamos. Ainda assim, podemos dizer que a primeira, a segunda e a terceira estratégias foram utilizadas em algum grau. Já a quarta, que demandava mais especificamente a integração de informações de múltiplas fontes, não foi utilizada. Nossa hipótese era a de que a tarefa de construção de um texto argumentativo favoreceria a leitura intertextual das fontes e a observação mais atenta de sua qualidade, assim como esperado também por Wiley et al. (2009), e que os alunos confrontassem suas informações, em busca de complementações e discordâncias. Entretanto, a leitura desse tipo foi pouco percebida, já que, mesmo os informantes que, ao longo da coleta de textos, mencionaram que estavam coletando as informações conforme um projeto de dizer, com um interesse estratégico de compor o texto com elas, não mostraram foco na integração das fontes para a escrita do texto demandado.

Na prática acadêmica, embora a habilidade de relacionar e confrontar textos e autores diferentes seja demandada frequentemente, como quando o referencial teórico de artigos é construído, é bastante comum ouvir dos alunos que eles não se sentem à vontade para fazer isso para não serem críticos com determinado autor, que é considerado referência. Embora achemos que esse não é o caso dos informantes aqui analisados, essa é uma informação que diz algo sobre como a leitura de múltiplas fontes pode estar sendo tratada nas práticas acadêmicas, principalmente em relação aos iniciantes: algo que precisa ser feito, mas que talvez não se saiba como e por que fazer.

Entendemos que possa ter havido o que foi assim resumido por Oliveira (2018, p. 233), quando constatou que alguns de seus informantes não citavam as fontes que tinham lido: “Assim, o leitor, agora escritor, associa seus conhecimentos àqueles com os quais interagiu durante suas buscas por informações”. Nesse caso, a leitura que foi realizada durante a tarefa de busca e coleta de informações teria passado a compor o conhecimento prévio dos alunos e, assim, durante a tarefa de escrita, seria possível dizer que as informações decorrentes desse processo foram usadas de alguma maneira. Concordamos com essa análise, mas principalmente acreditamos que fez falta, para nossos informantes, a monitoração com foco no objetivo de leitura voltado para a tarefa de escrita, já que, assim como constatou Oliveira (2018) em relação a uma das duplas de alunos que analisou, eles pareciam ter um projeto de dizer que não ia ao encontro do que foi demandado na tarefa de escrita, já que construíram artigos de opinião que falavam sobre o preconceito linguístico, mas não compararam informações, nem argumentos, nem pontos de vista, embora tenha sido solicitado na tarefa.

A partir das estratégias que foram efetivamente utilizadas e a que esperávamos serem utilizadas, além da observação do que preconizam Coscarelli e Coiro (2014) e Wiley (2012),

podemos fazer as seguintes perguntas para ajudar a realizar leituras que atendam à necessidade de utilizar tanto um texto como múltiplos textos para realizar tarefas de escrita:

- Por que coletei esse texto? Em que ele vai me ajudar na tarefa?
- Do que ele trata? Como o assunto é tratado?
- Eu já sei algo sobre esse assunto? O que sei confirma ou contradiz o que está sendo apresentado?
- O que seu autor defende? Quais argumentos ele utiliza para essa defesa?
- Dentre os outros textos que coletei, quais mencionam as mesmas informações? Quais mencionam informações dissonantes?
- Quais dos textos concordam em seus argumentos? Quais discordam? Quais os motivos para isso?
- Que conclusões posso tirar da comparação dos textos? Há um com informações ou argumentos mais convincentes que o outro?
- A partir da comparação dos textos lidos, que informações escolherei para compor meus próprios argumentos para atender à tarefa demandada?

Resumidas as estratégias de leitura efetivamente utilizadas pelos informantes e as que esperávamos que seriam utilizadas e apresentados questionamentos que podem ajudar no incremento desse repertório, finalizaremos este capítulo com a análise do que nossos dados evidenciam sobre a relação entre letramento acadêmico e letramento digital.

8.3 Em que pontos do caminho, letramento acadêmico e letramento digital se (des)encontram?

Diferente do achado de Coiro (2011), em nossa pesquisa não foi possível associar a desenvoltura na utilização de estratégias de leitura *online* com a compensação de possível baixo conhecimento prévio em relação à temática demandada na tarefa, já que, embora os informantes tenham utilizado, em maior ou menor grau, várias estratégias que mostram um contato próximo com práticas de pesquisa em ambientes digitais, atenderam parcialmente a tarefa demandada. Podemos associar, entretanto, a presença de conhecimentos prévios sobre o assunto a escolhas estratégicas de navegação feitas pelos informantes. Como a temática solicitada já era de amplo conhecimento dos alunos, por ser um assunto bastante discutido na graduação em Letras,

entendemos que isso os incentivou a tomar algumas decisões na pesquisa, como, por exemplo, a de buscar por autor. Além disso, alunos que demonstravam possuir um vasto repertório de estratégias de busca acadêmica em ambiente digital também se perderam na execução da tarefa.

Por isso, nossos achados estão mais em concordância com os de Ribeiro (2009), Paiva (2013) e Oliveira (2018) (embora não tenhamos conduzido nossa pesquisa no sentido de verificar diferenças entre leituras realizadas em ambiente impresso ou digital), que mostram a necessidade de analisar o que é navegação e o que é leitura *stricto sensu* na atividade de ler. As pesquisas de Ribeiro (2009) e de Paiva (2013) evidenciam a mobilização de habilidades de leitura prévias desenvolvidas nas práticas com um gênero para a realização de leituras de exemplares desse mesmo gênero seja em que ambiente for. A diferença entre a leitura realizada em um ou outro ambiente estaria mais ligada a habilidades de navegação, que são mais dependentes das diferenças entre os suportes de leitura. Já Oliveira (2018) conclui que há habilidades de leitura de múltiplas fontes demandadas independente do ambiente de leitura, ainda que as diferenças entre ambientes *online* e *offline* influenciem no processo de busca de informação (portanto, na navegação). Em nossa pesquisa, não demandamos a leitura de um gênero especificamente, mas também verificamos a influência de práticas prévias de leitura, como a que se refere aos gêneros acadêmicos com os quais os alunos lidam em seu cotidiano na universidade, sejam seus exemplares impressos ou digitais.

A partir dos nossos dados, podemos dizer que nossos informantes se perderam, mas isso aconteceu já no início, em relação aos objetivos da leitura. Não foi em relação às habilidades de navegação e nem às habilidades de leitura especificamente, já que, tomadas isoladamente, as estratégias utilizadas foram eficientes: eles encontraram e leram textos. O problema foi detectado na leitura para utilização das informações, mas revelou a falta do planejamento básico que precisaria anteceder o processo de busca e que influenciou as estratégias de navegação e leitura realizadas a partir daí.

Por isso, concordamos com Oliveira (2018), porque também percebemos que há problemas derivados das habilidades de leitura mais gerais, que informam a necessidade de se atentar para a formação do leitor visando a leitura de múltiplas fontes desde o princípio. Entretanto, há que se considerar todos esses fatores dentro de uma visão situada das práticas de letramento. A pesquisa de Wiley et al (2009) mostrou, por exemplo, que houve diferença no processo quando houve instrução explícita sobre a leitura crítica dos textos e isso impactou a leitura de múltiplas fontes, mas, de fato, as diferentes habilidades envolvidas no ato de ler têm que ser vistas como integradas, inclusive integradas a um apoderamento do conhecimento crítico sobre o processo de construção de conhecimento na universidade e as relações de poder

envolvidas, para que seja possível agir de maneira a entender as ações estratégias individuais dentro dos modelos ideológicos relacionados aos papéis sociais construídos nessas práticas.

Defendemos, assim como Thiesen (2015, p. 206), que “as práticas de letramentos digitais necessitam ser desenvolvidas juntamente às práticas de letramentos acadêmicos”, mas, principalmente, defendemos que as práticas de letramento digital estão a serviço das práticas de letramento acadêmico e, por isso, são situadas socialmente e não se referem apenas a um conjunto de habilidades técnicas a serem implementadas em qualquer ambiente. Nesse sentido, nossa posição está de acordo também com a de Miranda (2016, p. 376), que propõe que “retirar o foco da tecnologia e observar como as práticas de letramentos são todas plasmadas nas esferas assumiria que são as relações dialógicas e não as tecnologias que (en)formam os letramentos na universidade”. As tecnologias digitais, como ferramentas que são, estão, portanto, sujeitas aos usos que delas podem ser feitos para atender às relações de poder e às configurações culturais e identitárias que formam a universidade (FIAD; MIRANDA, 2014). Essa constatação leva à necessidade de propiciar que os alunos reflitam sobre como são engendradas as relações entre letramento digital e letramento acadêmico e quais os lugares das práticas de navegação e leitura nessas relações.

Para isso, é preciso, assim como entende o modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014[2006]), vivenciar as práticas acadêmicas de maneira ativa, como *insider* (GEE, 2002), mas também pode ser necessário ensino explícito (FISCHER, 2007), para que o aluno não apenas reproduza habilidades de leitura que percebeu que a academia valoriza ou que membros experientes utilizam, mas que saiba refletir sobre essas configurações para tomar suas decisões estratégicas e não cair na situação de os preceitos acadêmicos sobrepujarem as habilidades leitoras mais globais e básicas, independente do ambiente onde ocorrem, e nem de essas habilidades não serem situadas e assim mobilizadas por meio de estratégias necessárias para dar conta da leitura naquela prática específica.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso problema de pesquisa — quais habilidades são mobilizadas e quais estratégias são utilizadas por graduandos do curso de Letras na Universidade Federal do Piauí nos percursos de navegação e de leitura realizados quando esses alunos têm que realizar tarefas acadêmicas na internet? — ensejou o objetivo geral de analisar, à luz dos conceitos de letramento digital e letramento acadêmico, habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí quando têm que realizar percursos de leitura e navegação *online* para realizar tarefas acadêmicas. Dessa motivação central, sucederam objetivos específicos, atrelados a hipóteses e procedimentos de análise, aos quais conseguimos atender, a partir das seguintes categorias:

1. **“percepções sobre as práticas de letramento acadêmico de graduandos”** e **“percepções sobre a relação entre práticas de letramento acadêmico e internet”**, que categorizaram os dados decorrentes da análise dos questionários pré-tarefa;

2. **“estratégias utilizadas na mobilização da habilidade de navegar para buscar textos relevantes para a tarefa”**; **“estratégias utilizadas na mobilização da habilidade de ler para avaliar a confiabilidade e a relevância das fontes para a tarefa”**; **“estratégias utilizadas na mobilização da habilidade de ler para integrar informações de múltiplas fontes conforme objetivos de leitura”**, que auxiliaram nas análises das habilidades mobilizadas e estratégias utilizadas nos percursos de navegação e leitura em correlação com os dados dos questionários pré-tarefa e pós-tarefa.

Essas categorias serviram aos objetivos específicos que construímos para atender ao objetivo geral de maneiras diversas, como resumiremos a seguir.

A partir do objetivo específico de “analisar o caminho percorrido na internet pelos participantes da pesquisa para buscar e selecionar informações relevantes academicamente”, formulamos a hipótese de que a diferença no repertório de estratégias de letramento digital dos alunos faria com eles percorressem caminhos diferentes para chegar às informações solicitadas, decorrentes do domínio do aparato tecnológico que mobilizavam. Analisando os percursos realizados pelos informantes e representados pelos fluxogramas, percebemos que não há como separar o letramento acadêmico do digital quando se está analisando o processo de busca acadêmica na internet. Por isso, não há como afirmar que o domínio do aparato tecnológico foi o grande responsável pelas diferenças nos caminhos observados. Em vez disso, entendemos que houve, na utilização do repertório de estratégias por cada aluno, uma confluência de fatores, decorrentes dos planejamentos de leitura e das práticas de letramento atuais ou pregressas nas

quais se engajam, dentre elas as práticas de letramento acadêmico e de letramento digital.

Os objetivos específicos de “descrever as estratégias de leitura *online* utilizadas pelos participantes da pesquisa para realizar as tarefas acadêmicas” e “analisar os motivos das escolhas estratégicas realizadas pelos alunos na execução das tarefas de leitura *online* para fins acadêmicos” foram atendidos pela análise das ações estratégicas que os alunos realizaram em seus percursos de busca e leitura e pela correlação desses dados com os dos questionários pré e pós-tarefa. Ao atendimento desses objetivos, correspondia a testagem da nossa hipótese de que graduandos que demonstrassem ter menos conhecimentos mais específicos sobre textos acadêmicos tenderiam a realizar um caminho mais baseado em práticas de pesquisa mais gerais nas tarefas de leitura acadêmica, independentemente de como procedessem em seu caminho *online*.

Após nossas análises, chegamos à conclusão de que, de fato, houve diferenças nas estratégias de leitura entre o grupo do 6º período e o do 9º período, já que alguns alunos do 6º se dedicaram a leitura mais detida que os do 9º, provavelmente porque têm menos prática com textos acadêmicos e sua superestrutura que permitisse dar saltos entre as partes com mais desenvoltura, o que é corroborado pelas análises do questionário pré-tarefa, em que foi possível observar que recorrentemente os alunos do 9º período percebiam com mais clareza as especificidades da prática textual acadêmica, de uma maneira geral, do que os alunos do 6º período. Isso independe, de certa forma, do caminho *online*, porque é algo da leitura *stricto sensu* e não da navegação. Em relação à navegação, constatamos que os alunos do 6º período, em suas respostas no questionário pré-tarefa, demonstram ter, em comparação com os do 9º período, menos percepção de recursos estratégicos para fazer buscas *online* de textos acadêmicos, como escolha de plataformas de busca especializadas e critérios específicos de avaliação de resultados. Entretanto, nem os alunos do grupo do 6º período nem os do 9º realizaram a leitura *stricto sensu* de maneira a atender integralmente à tarefa, principalmente no que se refere a relacionar e confrontar criticamente informações de textos acadêmicos, o que permite inferir que o fato de o leitor estar engajado a mais ou menos tempo nas práticas acadêmicas ou participar de muitas ou poucas dessas práticas ou estar fazendo ou não TCC, não garante que ele vá fazer as operações de leitura de múltiplas fontes necessárias para dar conta de atender a uma tarefa como a que solicitamos.

Ao elaborar o objetivo específico de “verificar influências das habilidades de letramento digital dos participantes da pesquisa na execução das tarefas de leitura acadêmica”, tínhamos em mente a testagem da hipótese de que as habilidades relacionadas ao letramento digital dos graduandos pesquisados, embora pudesse ajudá-los ou atrapalhá-los em relação a como

proceder buscas, navegar em *sites* na internet e utilizar ferramentas específicas, não influenciaria de maneiras importantes no reconhecimento de fontes confiáveis e informações relevantes academicamente. Para isso, analisamos tanto as informações do questionário quanto as ações de busca realizadas e percebemos um possível descompasso entre o que foi dito no questionário pré-tarefa e o que foi efetivamente realizado na tarefa, quando informantes que evidenciaram conhecer estratégias de pesquisa acadêmica *online* até com um certo aprofundamento não recorreram a boas estratégias para gerenciar a quantidade de fontes disponíveis ou se basearam fortemente na ordem de aparecimento da lista de resultados para avaliar a relevância da fonte; quando, no questionário pré-tarefa e na execução da tarefa, mostravam saber onde pesquisar (em plataformas especializadas), mas não utilizaram ferramentas de filtragem que pudessem tornar sua busca mais eficiente, preferindo, em vez disso, tentar fazer a filtragem pelos termos de busca; ou quando, embora dizendo que Wikipédia e os *sites* escolares, por exemplo, não eram fontes confiáveis, os acessavam. Chegamos à conclusão, portanto, de que, embora grande parte das estratégias utilizadas pelos informantes sejam mais relacionadas às práticas de letramento acadêmico (como, por exemplo, buscar por gênero, por autor e levar em conta esses fatores na escolha de resultados para acessar), há estratégias mais relacionadas a práticas de letramento digital prévias.

Na leitura para decidir sobre a coleta das fontes e como utilizá-las, parece ter havido preponderância do letramento acadêmico, até porque, nesse caso, estamos diante de ações a serem realizadas independente do meio onde se encontra o texto. Já nas tarefas de navegação, que são mais dependentes do meio, houve, por exemplo “saber utilizar plataformas de busca”, que é uma habilidade básica para várias tarefas de pesquisa na internet, mas foi a prática de letramento acadêmico que conduziu a estratégia de buscar plataformas especializadas. Assim também aconteceu em relação às outras habilidades. No caso da leitura *stricto sensu*, foram colocadas em prática habilidades básicas de leitura, mas estratégias desenvolvidas a partir das práticas de letramento acadêmico é que conduziram mais de perto essas ações, por meio de seus gêneros, como no caso de ler resumo. Isso vai de encontro à perspectiva de que basta desenvolver um conjunto vasto de habilidades de letramento digital que será possível realizar ações de leitura eficientes em qualquer lugar. A perspectiva que defendemos aqui, de letramento como algo situado, ideológico e pragmático mostra, em vez disso, que as habilidades de letramento digital são mobilizadas para atender a outras práticas de letramento, como o acadêmico, embora influencie também as ações de ler nessas práticas.

Nesse sentido, tendo atendido ao objetivo geral que propusemos, analisamos as habilidades mobilizadas e as estratégias utilizadas a partir delas pelos alunos em seus caminhos

de navegação e leitura para realizar uma tarefa de escrita que demandou pesquisa com viés acadêmico e pudemos concluir: que as habilidades relacionadas ao letramento digital estão a serviço das habilidades construídas em práticas de letramento acadêmico e, por isso, é importante que a universidade não assuma que, porque os alunos já têm contato com tecnologias digitais, eles automaticamente saberão utilizá-las para fins acadêmicos; que há habilidades de leitura demandadas nas práticas de letramento acadêmico que são comuns a outras práticas pregressas, o que obriga a ver a formação do leitor acadêmico como um processo que começa muito antes de ele entrar na universidade, nas outras práticas de leitura em que ele se engaja; que as práticas de letramento digital, por serem situadas, estão sujeitas às configurações ideológicas e às relações de poder que estão no cerne das práticas de letramento acadêmico; que a instrução em relação a modos de fazer pesquisa acadêmica na internet não garante por si só que os alunos saberão atender às tarefas de navegação e leitura demandadas de maneira adequada.

Nossos resultados nos levam, portanto, à compreensão de que há necessidade de que os alunos se engajem desde cedo como *insiders* em diversas práticas de letramento acadêmico, não só por ocasião do TCC, para que comecem a se apoderar criticamente dos conhecimentos construídos nessas práticas, mas também que há necessidade de instrução explícita que os ajude nesse apoderamento, tanto das práticas de letramento acadêmico mais gerais, quanto daquelas que se utilizam ou que acontecem em ambientes digitais. Deixamos, assim, como desejo derivado dessa pesquisa e um possível ponto de partida a partir deste ponto de chegada, a construção futura de uma proposta de ensino que, considerando nossos achados, possa ajudar professores a ajudar seus alunos no incremento efetivo, porque situado a partir das especificidades contextuais, de seus repertórios de estratégias de navegação e leitura *online* para fins acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P.; CHO, B-Y. Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In: ISRAEL, S.; DUFFY, G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Routledge, 2009. p. 69-90.
- ALEXANDRE, L. R. B. **O perfil fake como um gênero do Twitter**. Universidade Federal do Piauí. Teresina, p. 189. 2012.
- ALEXANDRE, L. R. B. A multimodalidade nas revistas eletrônicas gerenciadas pelo Open Journal Systems (OJS) a partir da perspectiva da Semiótica Social. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 2362-2372, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n3p2362/35010>>
- ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras, **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9, p. 5-37, maio/jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistadiálogos.com.br/dialogos_9/benedito_camila.pdf>.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Publicado originalmente em 1979.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. J. C. HOFFNAGEL; A. P. DIONISIO (Orgs.). Trad. J. C. HOFFNAGEL. São Paulo, Cortez: 2007, 215 p.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/26599>>.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BLIN, F.; MUNRO, M. Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. **Computers & Education**, n. 50, p. 475-490, 2008.
- BRATEN, I.; SROMSO, H. I. Measuring strategic processing when students read multiple texts. **Metacognition Learning**, n. 6, p. 111-130, 2011. Disponível em: <Metacognition Learning>.
- CASTEK, J. et al. Examining Peer Collaboration in *Online Inquiry*. **The Educational Forum**, v. 76, n. 4, p. 479-496, 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/.VBHALEZ0zmI#.VBHAo0Z0zmI>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

COATES, H.; JAMES, R.; BALDWIN, G. A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. **Tertiary Education and Management**, v. 11, n. 1, p. 19-36, 2005.

COIRO, J. Predicting reading comprehension on the internet: contributions of *offline* reading, skills, *online* reading skills, and prior knowledge. **Journal of Literacy Research**, Rhode Island, v. 43, p. 352-392, 2011.

COIRO, J.; CASTEK, J.; GUZNICZAK, L. Uncovering *online* reading comprehension processes: Two adolescents reading independently and collaboratively on the Internet. In: _____ **60th Yearbook of the Literacy Research Association**. Rhode Island: [s.n.], 2011. p. 354-369.

COIRO, J.; DOBLER, E. Exploring the *online* reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. **Reading Research Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 214-257, 2007.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. **Littera: Lingüística e literatura**, Pedro Leopoldo, v. 4, n. 4, jul./dez. 2006.

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

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSCARELLI, C. V.; CAFIERO, D. Ler e Ensinar a Ler. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources *online*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.751-776, set./dez. 2014

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010

D'ANDRÉA, C. F. B. Ler, escrever, editar comentar, votar. Os desafios do letramento digital na web 2.0, **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 70-87, dezembro 2007.

D'ANDRÉA, C. F. B. Processos editoriais na Wikipédia: desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 135-144.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura de alunas universitárias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 6. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006, v.1. p. 980-992.

DEVITT, A. J.. Writing genres. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO “ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES”. **Actas do...** Braga: CIEed, 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10582>>.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v. 1, n. 1, p. 31-50, jan-jun. 2014.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.

FRY, J.; TALJA, S. The intellectual and social organization of academic fields and the shaping of digital resources. **Journal of Information Science**, v. 33, n. 2, p. 115-133, 2007.

GEE, J. P. Learning in Semiotic Domains: A Social and Situated Account. In: SCHALERT, D., et al. **The 51st yearbook of the National Reading Conference**. Oak Creek, WI: NRC, 2002. p. 23-32.

GIBSON, J. J. The theory of affordances. In: _____ **The ecological approach to visual perception**. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. p. 127-143.

HILLESUND, T. Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. **First Monday**, 15, n. 4, April 2010. Disponível em: <<http://uncommonculture.org/ojs/index.php/fm/article/view/2762/2504>>. Acesso em: 29 maio 2017.

JACOBS, C. On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. **Teaching in Higher Education**, v. 10, n. 4, p. 475-487, Oct 2005.

JOHNS, A. M. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOHNSON, Denise. **Reading, Writing, and Literacy 2.0**. New York: Teachers College Press,

2014.

JONES, C.; GOODFELLOW, R. The “Digital University”: Discourse, Theory, and Evidence. **IJLM**, v. 4, n. 3-4, p. 59-63, 2014.

JONES, S.; LEA, M. R. “Digital Literacies in the Lives of Undergraduate Students: Exploring Personal and Curricular Spheres of Practice. **The Electronic Journal of e-Learning**, v. 6, n. 3, p. 207-216, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2008. p. 195–211. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf>. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education.

KEMP, B.; JONES, C. Academic use of digital resources: Disciplinary differences and the issue of progression revisited. **Journal of Educational Technology and Society**, v. 10, n. 1, p. 52-60, 2007.

KNIGHT, C.; PRYKE, S. Wikipedia and the University, a case study, **Teaching in Higher Education**, v. 17, n. 6, p. 649-659, 2012. Disponível em: <DOI: 10.1080/13562517.2012.666734>.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

KOMESU, F.; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares, **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.16, jul./dez. 2014, p. 79-93.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London, New York: Routledge, 2003.

LEA, M. Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through texts and experience. **Studies in the Education of Adults**, v. 30, n. 2, p. 156-171, 1998.

LEA, M. R.; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 4, p. 377–393, June 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014 [2006]. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Publicado originalmente em 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, Jun 98.

LEU, D. J. et al. New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In: ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDELL, R. B. (.).

Theoretical Models and Processes of Reading, 6. ed. [S.l.]: International Reading Association, 2013. p. 1150-1181.

LEU, D. J. et al. **Developing Three Formats for Assessing *Online Reading Comprehension***: The ORCA Project Year 3 (Roundtable AERA 2012), April, Vancouver, CA, 2012.

LEVY, P. **Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. Rio de Janeiro: 34, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, C. R. Questões da Blogosfera para a Teoria de Gênero. In: _____ **Estudos sobre: gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 93-121.

MIRANDA, F. D. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade**: (res)significações e refrações com tecnologias digitais. 2016. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

NELSON, J.; HAYES, J. R. **How the writing context shapes students' strategies for writing from sources (Tech. Rep. No. 16)**. University of California, Berkeley, Center for the Study of Writing. Berkeley. 1988.

NG, W. Can we teach digital natives digital literacy? **Computers & Education**, n. 59, 2012. 1065–1078.

OLIVEIRA, T. L. M. **Objetivo de leitura**: um caminho que se perdeu?. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PAIVA, F. A. **Habilidades de leitura e letramentos**: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais. 2013. 296 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEARCE, N. et al. Digital Scholarship Considered: How New Technologies Could Transform Academic Work. **in education**, v. 16, n. 1, p. 33-44, 2010.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura de alunas universitárias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 6. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006, v.1. p. 980-992.

RIBEIRO, A. E. F. **Navegar lendo, ler navegando** – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP. 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROSS, L.; SENNYEY, P. The Library is Dead, Long Live the Library! The Practice of Academic Librarianship and the Digital Revolution. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 34, n. 2, p. 145-152, 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dezembro 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 [1998].

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5, n. 2, 12 May 2003. 77-91.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

THEISEN, J. M. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

ZAVALA, V. ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Coord.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina**. México: Siglo XXI, 2009.

WEBER, H.; HILLMERT, S.; ROTT, K. J. (2018). Can digital information literacy among undergraduates be improved? Evidence from an experimental study. **Teaching in Higher Education**, p. 1-18, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449740>>.

WILEY, J. et al. Source Evaluation, Comprehension, and Learning in Internet Science Inquiry Tasks. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 4, p. 1060–1106, December 2009. Disponível em: <DOI: 10.3102/0002831209333183>.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“OS CAMINHOS DE NAVEGAÇÃO E DE LEITURA ONLINE PERCORRIDOS POR GRADUANDOS EM LETRAS PARA REALIZAR TAREFAS ACADÊMICAS”**. Pedimos a sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento, a utilização e descarte do material textual, visual e sonoro decorrentes de sua participação nessa pesquisa. A utilização desse material está vinculada somente a este projeto de pesquisa.

1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Nesta pesquisa pretendemos “descrever e analisar, à luz dos estudos sobre letramentos digitais e letramentos acadêmicos, as habilidades mobilizadas por graduandos em Letras da Universidade Federal do Piauí quando têm que realizar percursos de leitura e navegação online para realizar tarefas acadêmicas”.

2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos, divididos em três etapas, caso você aceite participar desta pesquisa:

Etapa 1: Você responderá um questionário, com questões abertas, que será disponibilizado a você através de um link enviado para seu email.

Etapa 2: Você realizará tarefas de leitura e produção de texto no laboratório de informática do CCHL-UFPI, segundo instruções dadas no dia da execução das atividades, em que deverá pensar em voz alta, verbalizando o que estiver pensando enquanto executa as tarefas. Durante esta tarefa, a tela do computador em que você estiver trabalhando será gravada, assim como também serão gravadas sua imagem e sua voz.

Etapa 3: Mais uma vez, você responderá um questionário, com questões abertas, que será disponibilizado a você através de um link enviado para seu email.

Em todas as três etapas, os dados coletados serão armazenados de maneira a manter o sigilo sobre sua identidade.

3 SOBRE OS RISCOS

Trata-se de uma pesquisa com risco mínimo, considerando os dois tipos de procedimentos que serão empregados: questionários online e tarefa de leitura e navegação com protocolo de pensar em voz alta e gravação de tela e áudio. No caso da aplicação de questionários, considera-se que os riscos aos participantes são mínimos porque não se realizará nenhuma intervenção ou modificação intencional (fisiológica ou psicológica ou social) nos indivíduos que participarão do estudo, além de a técnica e o método utilizados não serem invasivos à sua intimidade e eles terem liberdade para decidir se responderão as perguntas ou quais perguntas responderão. Embora saibamos que o protocolo de pensar em voz alta possa interferir, ainda que de maneira não significativa, na execução das tarefas pelos participantes, procuraremos minimizar os riscos dessa interferência, já que, depois de iniciada a tarefa, procuraremos não intervir na atividade dos sujeitos, a não ser nos casos em que seja necessário pedir que o aluno continue falando e, mesmo nessa situação, não haverá coerção para que o sujeito verbalize seus pensamentos sobre a execução da tarefa. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Serão tomadas todas as providências para que se assegure a

Rubricas das pesquisadoras: _____

Rubrica do participante: _____

confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos sujeitos envolvidos, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. O Conselho de Ética (COEP) poderá ser procurado no caso de dúvidas em relação a aspectos éticos da pesquisa, através dos meios de contato explicitados ao final do presente Termo.

4 SOBRE OS BENEFÍCIOS

Os benefícios para os participantes da pesquisa são diretos e indiretos. Os diretos estão relacionados à possibilidade de os participantes poderem refletir sobre sua prática acadêmica no momento de responder aos questionários e esclarecer fatos que dificultam sua prática acadêmica na internet, quando da realização das tarefas da segunda etapa, para que possa haver alguma resolução. Já em relação aos benefícios indiretos, podemos dizer que se referem aos desdobramentos da pesquisa, pois, ao término dela, no que se refere ao diagnóstico obtido, será possível identificar os possíveis problemas enfrentados pelos alunos na situação de realização de tarefas acadêmicas na internet e procurar desenvolver políticas e métodos educacionais para saná-los ou diminuí-los. Nesse caso, nossa pesquisa pode ser um instrumento para auxiliar as práticas pedagógicas na graduação no que se refere à prática de textos acadêmicos na internet.

5 PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA E SEM COMPROMISSO FINANCEIRO

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

6 LIBERDADE DE RECUSA E DE DESISTÊNCIA

Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material armazenado, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do material coletado referente à sua participação, estarão à sua disposição quando o estudo for finalizado. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa.

7 GARANTIA DO SIGILO

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Rubricas das pesquisadoras: _____

Rubrica do participante: _____

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“OS CAMINHOS DE NAVEGAÇÃO E DE LEITURA ONLINE PERCORRIDOS POR GRADUANDOS EM LETRAS PARA REALIZAR TAREFAS ACADÊMICAS”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que o meu material textual, visual e sonoro seja utilizado somente para esta pesquisa.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Data

Assinatura do participante

Pesquisadora Responsável-Orientadora: Carla Vianna Coscarelli

Tel.: [REDACTED] / e-mail: cvcosc@gmail.com

Assinatura da pesquisadora

Data

Pesquisadora Responsável - Doutoranda: Leila Rachel Barbosa Alexandre

Tel.: [REDACTED] / e-mail: leilarachel@gmail.com

Assinatura da pesquisadora

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG.

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.
E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.
Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.
CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.
Telefone: 86 3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.br

APÊNDICE B

PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Como você sabe, o preconceito linguístico é um problema social motivado, em grande parte, pela falta de informação sobre o funcionamento da língua na sociedade. Uma maneira de combater essa desinformação é fazer com que o conhecimento científico produzido nas universidades sobre esse assunto seja divulgado de maneira mais acessível para a população em geral. **Considerando essa premissa, você deverá redigir um artigo de opinião, em linguagem acessível, de, no máximo, duas laudas, sobre o tema "Preconceito Linguístico", que contenha informações embasadas em pesquisas acadêmicas realizadas na área e pontos de vista convergentes e divergentes de estudiosos do tema.**

Tarefa 1 - Realize, utilizando exclusivamente a internet, as buscas e as coletas de texto necessárias para a construção do seu artigo. Nesse momento, não se preocupe em escrever o texto, mas em buscar as informações necessárias para construí-lo, visto que você terá que utilizar esse material para produzir o artigo na aula seguinte. Você terá 40 minutos para pesquisar e coletar as informações. É importante que, independentemente do modo que você utilize para salvar as informações coletadas, você as salve no computador, para que seja possível recuperá-las na tarefa de escrita.

Instruções: Durante a sua pesquisa, é necessário que você pense em voz alta, isto é, verbalize tudo que estiver pensando enquanto realiza a tarefa. Continue falando até o final da tarefa, como se não houvesse mais ninguém na sala. Os movimentos realizados na tela do computador e as suas expressões faciais serão gravados por meio de um software instalado na máquina, assim como sua voz será captada através de um microfone.

APÊNDICE C

RESPOSTAS DOS INFORMANTES AO QUESTIONÁRIO PRÉ-TAREFA

Para você, quais são as principais características de um texto acadêmico?

P6S1	um texto acadêmico deve ser coeso, coerente, objetivo e não apresentar plágio.
P6S2	Objetividade, coerência, relevância e propósito
P6S3	É um texto "sério", pois na maioria das vezes é o nosso objeto de estudo. Deve ser objetivo e claro, com linguagem cuidadosa, contendo informações relevantes.
P6S4	seguir normas, norma culta, um objeto de investigação, algo novo ou complementar algo...
P6S5	O texto acadêmico é claro, objetivo, conciso. Ele é ancorado a partir de uma visão crítica de um determinado autor em um determinado campo de pesquisa.
P6S6	Clareza de ideias e coerência.
P6S7	São textos científicos que exigem que algumas regras sejam seguidas para cada tipo de texto, seja ele um artigo ou até mesmo resenha, com ideias organizadas, planejamento e envolvendo uma boa fundamentação teórica.
P6S8	Texto com boa temática-curiosa e que instigue a pesquisa; texto coeso e coerente; submisso às regras acadêmicas (registradas, geralmente, na ABNT).
P6S9	Coerência
P6S10	Diversidade de ideias e coerência. Clareza de ideias.
P9S1	Linguagem formal, coeso e coerente, com regras de formatações
P9S2	Objetividade e informatividade.
P9S3	Em especial o conteúdo: fruto de pesquisa científica; além da linguagem, de acordo com a gramática normativa.
P9S4	Estar de acordo com a norma culta, coeso e coerente, sem mais delongas.
P9S5	Os textos acadêmicos assim como os textos de modo geral têm movimentos retóricos diferenciados, dependendo do gênero. Além disso, devem seguir as normas da Abnt ou específicas, se assim houver.
P9S6	Uma escrita mais elaborada que não pode ser construída através de achismos e que precisa bastante embasamento teórico cada uma a seu nível pois existem vários tipos de textos acadêmicos com finalidades diferentes.
P9S7	Termos técnicos, linguagem formal, embasamento teórico,
P9S8	Estrutura, embasamento e clareza.
P9S9	Um texto acadêmico deve ser um espaço para a discussão de ideias, difusão de conhecimento e troca de experiências das mais diversas ordens, aplicações que levem ao aperfeiçoamento de alguma característica da sociedade, do ser humano e do mundo que o cerca. Em segundo lugar têm-se as formas usadas para tal meta. Aqui, fala-se de algumas formalidades necessárias para o entendimento amplo das questões discutidas, sendo essencial que o texto seja construído com total clareza.
P9S10	Boa base teórica, adequação às normas da ABNT, relevância e informações novas.

O que você acha que um graduando deve ter para ser bem-sucedido na universidade?

P6S1	responsabilidade, tempo, curiosidade, disponibilidade.
P6S2	Boas técnicas de estudos e dedicação
P6S3	Deve ter compromisso com as atividades que lhe são destinadas. Deve procurar se informar de novidades e buscar fazer parte do campo da pesquisa.
P6S4	uma internet de 5 mega pra lã rrsrs, uma bolsa com auxílio financeiro, boas relações, ser estudioso determinado, organizado...
P6S5	Deve ser responsável, manter bom desempenho e ter compromisso para com as atividades acadêmicas.
P6S6	Vontade.
P6S7	Persistência.
P6S8	O discente, acima de tudo, deve ser um pesquisador nato. Deve aproveitar as oportunidades previstas em eventos. Tomar para si a necessidade de procurar pelo saber, até mesmo (se preciso for) submeter-se a caprichos de docentes diversos.
P6S9	Apoio e disposição
P6S10	Inteligência e persistência. Sabedoria
P9S1	Disposição
P9S2	Buscar informações além daquelas trabalhadas em sala de aula, ler textos acadêmicos, questionar, participar de programas oferecidos pela universidade que proporcionem a escrita acadêmica e o desenvolvimento de projetos que trarão benefícios não apenas para a vida acadêmica do graduando, mas também para a sociedade.
P9S3	Possibilidades de permanência no espaço da Universidade
P9S4	dinheiro.
P9S5	O graduando deve ter interesse e atenção nos estudos a serem empreendidos em sua área de atuação. Ademais, devem ter professores comprometidos e uma boa universidade com programas de assistência estudantil e de incentivo ao ensino, à pesquisa, à extensão e à internacionalização.
P9S6	Disciplina com seus estudos e buscar se aprofundar nos assuntos sem esperar somente pela indicação do professor, buscar se aperfeiçoar na escrita acadêmica para fazer bons trabalhos acadêmicos
P9S7	Além de tempo para se dedicar, deve ler o material proposto pelo professor(a) e ir além, procurando fontes para aprofundamento do assunto. Produzir artigos e participar de Minicursos e palestras da área.
P9S8	Empenho, desenvoltura e proatividade.
P9S9	Deve estar disposto a vivenciar a universidade em sua totalidade, buscar discutir e promover o conhecimento científico, assim como os conhecimentos culturais e os movimentos sociais. Dedicação e persistência também são essenciais no percurso.
P9S10	Força de vontade, determinação e amor pelo curso.

O que você percebe de diferente entre os textos que lia e escrevia no ensino médio e os que lê e escreve na universidade?

P6S1	os de ensino médio são mais simples, de linguagem mais culta, porém menos rebuscada.
P6S2	A concisão, bem como a concordância textual, a extensão e criticidade foram aspectos do meu texto que sofreram as maiores transformações ao longo de todo esse tempo.
P6S3	As fontes dos textos da universidade são mais sérias e confiáveis, visto que no ensino médio não são repassadas informações de como pesquisar informações em fontes seguras.
P6S4	maior profundidade nos textos da universidade os textos da escola eram muito superficiais e condensados, linguagem, termos diferentes, especificidades, os textos escolares eram muito abrangentes....
P6S5	A quantidade/ variedade de gêneros.
P6S6	Maior aprofundamento no tema e formalidade.
P6S7	Os textos da universidade possuem mais termos científicos e a leitura exige uma maior concentração e uma boa bagagem de leitura, os textos são mais extensos.
P6S8	Os textos do ensino básico resumem-se a prescrições da norma tradicionalista e não incita a pesquisa, se há informações adicionais, é de caráter superficial.
P6S9	Maior profundidade
P6S10	Na universidade os textos são mais profundos e com mais bases bibliográficas.
P9S1	Direcionamento para a área na qual estamos nos graduando.
P9S2	O que mais se destaca é o caráter técnico dos textos produzidos na universidade, onde o acadêmico deve se preocupar em comprovar cientificamente o que irá ser escrito, utilizando estudos feitos anteriormente, a escrita de textos acadêmicos requer um cuidado maior com as fontes de pesquisa. Enquanto no ensino médio predominam textos mais subjetivos, além de textos presentes no cotidiano, fato que não instiga o aluno a ir além e buscar textos com um nível maior de conhecimento científico. Outro fato a ser ressaltado é a maneira em que é abordada a escrita de textos no ensino médio, sem esclarecer ao aluno que também existem outras formas de escrita diferentes daquelas com as quais eles estão habituados. Um exemplo disso é a questão da repetição, durante o ensino fundamental e médio, o aluno é ensinado que um texto com repetições é errado, e quando o aluno recém ingressou na universidade se depara com textos de caráter científico, onde a repetição dos termos é exigida, para que se mantenha a clareza, a objetividade, percebe que aquilo que foi imposto anteriormente pode ser desestruturado.
P9S3	A linguagem e um maior embasamento teórico das temáticas dos textos.
P9S4	muitos termos técnicos, ,muitas citações...
P9S5	No ensino médio, líamos textos mais objetivos e com uma linguagem mais acessível e escrevíamos textos mais gerais e, por vezes, direcionados ao vestibular. No ensino superior, os textos que lemos se misturam ora com objetividade, ora com subjetividade, ora necessitando de conhecimento prévio para favorecer o entendimento. Os textos que escrevemos no ensino superior, por sua vez, precisam ser, dependendo do gênero, com um grau maior ou menor de formalidade e, ainda, apresentando ou não pontos de vista embasados em teóricos na área de estudo.
P9S6	A primeira diferença é que tudo que escrevemos no meio acadêmico tem que seguir as regras da ABNT e os textos lidos no ensino médio não possuem tanto aprofundamento nos conteúdos pois a única finalidade era o vestibular, quando tem os textos estudados na universidade.

P9S7	Termos técnicos e textos afins ao campo de estudo da área do curso.
P9S8	Os textos acadêmicos têm mais profundidade e pedem mais embasamento, além de mais habilidade na escrita.
P9S9	Textos produzidos no ensino médio geralmente não são úteis e nem se levam a sério, raras são as exceções que mostram o contrário. O texto acadêmico é um texto sério e que precisa ser discutido e debatido, formando um grande diálogo entre teóricos, impressões e com o mundo. Em termos formais, não há como negar que os textos produzidos pelos alunos do ensino superior tendem a serem melhores, claro, exceções também mostram o contrário, nesse caso, infelizmente, não tão raras assim.
P9S10	A profundidade do conteúdo, a maturidade principalmente com o léxico e em ser crítico.

Que textos você costuma ler na universidade?

P6S1	por hobby continuo lendo os mesmo de ensino médio: literatura infanto-juvenil além de revistas e pesquisas voltados para o curso
P6S2	Textos didáticos de diversos autores e temas que, geralmente, possuem ligação direta com as disciplinas do curso, no caso, licenciatura em letras.
P6S3	Artigos científicos e livros da área de Letras, principalmente da Linguística Textual.
P6S4	livros de literatura nacional clássicos, artigos relacionados a disciplinas que eu estiver pagando....
P6S5	Crônica, conto, romance, redação, artigo acadêmico.
P6S6	Artigos.
P6S7	Artigos e livros fotocopiados.
P6S8	Geralmente, os textos sugeridos partem de uma literatura de prestígio- elaborada por estudiosos renomados.
P6S9	Artigos acadêmicos
P6S10	Artigos.
P9S1	textos na área da linguística
P9S2	Artigos, monografias, resenhas, textos literários.
P9S3	Capítulos de livros e, esporadicamente, artigos.
P9S4	Apostilhas para estudos em sala de aula, artigos, livros.
P9S5	Capítulos de livros, artigos científicos publicados em periódicos ou eventos, resumos, resenhas, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros didáticos da Educação Básica e livros literários de modo geral.
P9S6	Artigos, resenhas e resumos, teses...
P9S7	Apostilas indicadas pelos professores e livros de autores conceituados em cada área disponíveis na biblioteca universitária.
P9S8	Artigos, monografias, obras literárias.
P9S9	Textos diversos das disciplinas do curso, além de livros e artigos próprios da área da linguística. Particularmente, acabo lendo alguns livros ou artigos de psicologia, filosofia, astrofísica e das ciências

	naturais.
P9S10	Livros, artigos, resenhas.

Que textos você costuma escrever na universidade?

P6S1	dissertativos argumentativos
P6S2	Esquemas cognitivos, resumos rápidos e/ou listas, para estudos posteriores.
P6S3	Textos sobre Linguística Textual e outros solicitados pelos professores.
P6S4	artigos para apresentações ou quando solicitados pelo professor.
P6S5	Texto dissertativo e artigo acadêmico.
P6S6	Resenhas.
P6S7	Artigos e Relatórios.
P6S8	Em suma, os textos requeridos, oscilam da feitoria de anotações à produção de artigos.
P6S9	Resenhas e artigos
P6S10	Resenhas. Artigos
P9S1	Resenhas, artigos, resumos
P9S2	Artigos, projetos de pesquisa/didático, resumos.
P9S3	Textos dissertativos e, raramente, artigos e ensaios.
P9S4	Resumos, anotações em sala de aula, respostas de questionários.
P9S5	Resumos, resenhas, relatórios, projetos, planos e questões que envolvem uma escritura dissertativa, descritiva ou narrativa.
P9S6	artigos, resenhas, resumos, fichamentos...
P9S7	Resenhas
P9S8	Artigos, resumos e relatórios.
P9S9	Tabelando-os em gêneros, escrevo artigos científicos, relatórios e resenhas. Ainda sobra-se tempo para a produção de poesias e de contos produzidos dentro da universidade, porém, na informalidade.
P9S10	Trabalhos acadêmicos.

Atividades relacionadas ao curso realizadas por meio da internet

P6S1	todo tipo de pesquisa para qualquer tipo de trabalho. a internet é a maior enciclopédia "viva"
P6S2	Pesquisas, busca de informações e leituras.
P6S3	Busca de informações para realizar pesquisas científicas, responder atividades, ampliar o repertório de leituras sobre algum conteúdo, etc.
P6S4	pesquisas de outros textos, artigos, livros....

P6S5	Para pesquisar textos, leituras, assistir vídeos relacionados aos conteúdos acadêmicos.
P6S6	Pesquisas bibliográficas.
P6S7	Artigos, regras da ABNT para formatação dos trabalhos
P6S8	Pesquisas diversas- para esclarecimentos- e para a produção de textos, como artigos, resenhas e resumos.
P6S9	Pesquisas para trabalhos acadêmicos
P6S10	Pesquisas. Pois é mais fácil e rápido
P9S1	Pesquisas, leituras, resenhas, artigos, resumos
P9S2	Elaboração de artigos, monografia, seminários, interpretação de obras literárias.
P9S3	Para realização de trabalhos escritos e seminários.
P9S4	Pesquisa de materiais e textos na internet que possam auxiliar na resolução de atividades.
P9S5	Pesquisar textos em diversos gêneros relacionados a um determinado assunto; adquirir livros; manter-me informada acerca dos fatos da atualidade e que estão relacionados ao curso; manter-me em contato com os colegas e professores por meio de grupos em redes sociais ou por e-mail ou via SIGAA; Enfim, a internet é uma das principais ferramentas para a realização das atividades do curso.
P9S6	busca por artigos, livros, ajuda na utilização da abnt...
P9S7	Praticamente em todas as tarefas solicitadas, como seminários e resumos, faço pesquisas na Web. Principalmente baixar resumos e artigos mais atuais sobre temas das atividades .
P9S8	Pesquisas, preparação de aulas.
P9S9	Pesquisas de obras literárias, pesquisa de autores, artigos, teses e dissertações para leitura, busca de imagens e vídeos sobre temas que estão sendo pesquisados.
P9S10	Estudar, pesquisar trabalhos acadêmicos etc.

Você se considera alguém que sabe buscar e selecionar bem informações na internet? Explique.

P6S1	nao muito. eu apenas joga no google e saiu dando uma olhada em todos os sites. confesso que as vezes me sinto com preguiça de ler tantas paginas
P6S2	Sim, devido o fato de já possuir certa experiência como aluno acadêmico e já ter constatado que há, de fato, fontes mais confiáveis que outras.
P6S3	Nos últimos tempos, sim, devido orientações de professores da universidade e pesquisas feitas sobre esse assunto.
P6S4	mais ou menos, procuro sempre textos com referência, sites confiais, as vezes não...
P6S5	Sim. Eu busco informações a a partir de sites confiáveis. Além disso, procuro textos de autores que apresentam credibilidade no ambiente acadêmico.
P6S6	Sim, procuro sempre avaliar as minhas fontes.
P6S7	Sim, pois minhas leituras e outras fontes de informação colaboram para saber segregar o que é verídico ou não. O acesso a não só uma mesma página, mas como também várias outras e as mensagens que as pessoas deixam nas caixas de comentários.

P6S8	Sim, procuro por endereços confiáveis e tomo cuidado de averiguar o autor/produtor (quando não conhecido, recorro à plataforma Lattes).
P6S9	Sim. Sou bastante crítica.
P6S10	sim. Porque leio e analiso diante das exigências do professor. Porque analiso e leio bastante e vejo se as fontes são confiáveis.
P9S1	Não tão bem como deveria, pois muitas das vezes ocorrem distrações e assim vou entrando em várias páginas.
P9S2	Sim, procuro estar atualizada a respeito de páginas confiáveis, tento utilizar mais de uma palavra-chave durante a busca, reunir o maior número de arquivos e não apenas os primeiros que aparecem na busca.
P9S3	Não, pois geralmente faço buscas rasas diretamente no 'Google'. Buscas mais aprofundadas só ocorreram a partir do projeto de TCC
P9S4	Não sou nenhum "expert" em pesquisa na internet. Mas é bom pesquisar em sites confiáveis, de credibilidade e reconhecimento.
P9S5	Acredito que sim, considerando que, dependendo do tipo de informação a ser pesquisada e selecionada, não seria o primeiro site do navegador de busca que selecionaria para compor uma pesquisa. É necessário buscar fontes recentes, variadas e, ainda, trançar as informações com o intuito de se certificar em relação à confiabilidade.
P9S6	Sim
P9S7	Sim. Procuro fontes mais seguras como bancos de teses de universidades e artigos de pessoas com renome na área de interesse.
P9S8	Sim.
P9S9	Dependendo da área, talvez eu consiga selecionar suficientemente essas informações da internet. Quanto mais familiaridade com autores clássicos ou de referência, mais fácil a pesquisa se torna.
P9S10	O suficiente para ter um material que proporcione uma base.

Que instruções você daria para um calouro do seu curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?

P6S1	Fazer pesquisas nos computadores da escola, já que são cadastrados a achar com mais facilidade o que se está procurando. Ver se a fonte é verdadeira
P6S2	Falaria para o mesmo buscar informações em plataformas confiáveis segundo seus professores e preferir produções de mestres ou doutores na área.
P6S3	Buscar fontes confiáveis.
P6S4	usa-la para consultas para enriquecer seu repertório e não como cópia.
P6S5	Como selecionar sites confiáveis. Como mesclar a pesquisa de informações em vários sites.
P6S6	Análise bem a veracidade e qualidade de suas fontes. Procure saber se a fonte das informações é segura e reconhecida por outros acadêmicos.
P6S7	Que ele fosse atrás de trabalhos modelos para se adequar ao tipo de atividade solicitada e fizesse

	anotações.
P6S8	Recomendaria o que já faço, respondido na pergunta anterior. [procuro por endereços confiáveis e tomo cuidado de averiguar o autor/produtor (quando não conhecido, recorro à plataforma Lattes)]
P6S9	Procure fontes confiáveis
P6S10	Coragem e cuidado com as fontes. Paciência e persistência.
P9S1	A princípio que ele procurasse participar de um grupo de pesquisa, pois assim, seus estudos terá um melhor direcionamento.
P9S2	Que ele pesquise inicialmente, que sites disponibilizam trabalhos de qualidade, utilizar ferramentas de pesquisa que tenham como público alvo acadêmicos.
P9S3	Buscar em sites como Google Acadêmico, Cappes e em periódicos de algumas universidades.
P9S4	As mesmas coisas que faço [pesquisar em sites confiáveis, de credibilidade e reconhecimento], além de ter cuidado para não copiar e não esquecer de informar a referência.
P9S5	Antes de tudo, o calouro deve selecionar palavras-chave (palavras centrais) em relação ao conteúdo a ser pesquisado. Posteriormente, informaria para que ele se utilizasse da rede da UFPI, porque possibilita um alcance maior de sites para pesquisa. Além disso, diria para ele fazer o cruzamento de informações a fim de verificar a confiança do que foi pesquisado. Diria, também, para que selecione mais de uma fonte e, ainda, que busque pelas mais atuais. Ademais, diria que os sites de universidades, de núcleos de pesquisas, de bibliotecas e de periódicos são os mais recomendados para pesquisa.
P9S6	buscar fontes seguras como sites de universidades que disponibilizam artigos e não só no google, não se utilizar daqueles artigos que aparecem quando pesquisamos no google e sim em sites seguros como periodicos capes, scielo
P9S7	Principalmente pesquisar artigos ou teses em bancos de dados seguros, como os de universidades mais conceituadas.
P9S8	Utilizar plataformas confiáveis.
P9S9	Não sei se recomendaria pesquisa usando a internet para um calouro. Eu recomendaria umas boas leituras e que procurasse um grupo de estudos para que ele pudesse somar conhecimento. Além disso, ensinaria o caminho da biblioteca e mostraria o método de busca utilizado. Talvez, tudo isso se justifique por eu não ter muita bagagem para dar conselhos sobre pesquisa na internet adequadamente.
P9S10	"Pesquise muito mesmo, encontre diversos materiais de fontes confiáveis " e passaria os sites que eu conheço.

O que você NÃO indicaria para um calouro do seu curso para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet?

P6S1	procurar no wikipedia
P6S2	Pesquisas em <i>blogs</i> ou sites que podem ter seus conteúdos modificados por qualquer tipo de usuário, e que por isso não podem assegurar a veracidade das informações disponíveis ali.
P6S3	Não utilizar o wikipédia e não copiar texto de outro.
P6S4	copiar e colar.

P6S5	Usar Wikipédia.
P6S6	Não utilize a Wikipédia.
P6S7	Que ele de maneira alguma faça seus trabalhos através de plágio e caso utilize alguma citação que sempre indique as fontes.
P6S8	Evitar a procura em sites superficiais e/ou de fácil manipulação popular.
P6S9	Não utilize fontes duvidosas.
P6S10	sites duvidosos como <i>blogs</i> . Fontes duvidosas quanto a pesquisas.
P9S1	Mesmo sabendo dos riscos ainda há aqueles que plagam trabalhos, está seria minha indicação.
P9S2	Que faça buscas muito rápidas, sem considerar a procedência do conteúdo, usar apenas uma palavra-chave, visualizar apenas as páginas mais visitadas.
P9S3	Pesquisar somente no Google, em sites desconhecidos ou que não se saiba a confiança.
P9S4	O contrario da resposta da questão anterior [pesquisar em sites confiáveis, de credibilidade e reconhecimento], além de ter cuidado para não copiar e não esquecer de informar a referencia].
P9S5	Não indicaria fontes sem autoria nem pesquisas com apenas uma fonte.
P9S6	utilizar fontes tipo wikipedia, e sim buscar fontes mais conceituadas no meio acadêmico
P9S7	Evitar plágios e ler o maior numero de textos para se embasar e produzir com mais autonomia.
P9S8	Seguir qualquer resultado que encontra.
P9S9	Eu nem indicaria o uso da internet, mas aprofundando mais, diria para tomar cuidado com as fontes e os sites que ele navega em busca de informações.
P9S10	Não colete material de qualquer site e não esqueça de fazer a referência do que coletar.

E se esse calouro não soubesse utilizar os recursos disponíveis na internet para buscar os textos necessários para a pesquisa, que instruções você daria a ele?

P6S1	procurar em sites que envolvam educação ou que sejam seguros
P6S2	Abra seu navegador, digite as palavras-chave que correspondem ao tema de sua pesquisa seguidas de termos como: PDF, Artigos, Obras, etc... prossiga verificando quais os trabalhos mais relevantes para aquilo que procura.
P6S3	Que buscasse informações com alguém que soubesse.
P6S4	navegar em sites confiáveis verificar as referências...
P6S5	Ajudaria a manipular esses recursos, primeiramente. Logo em seguida, explicaria que ferramentas podem ajudar e quais não ajudam tanto.
P6S6	Procure a ajuda de veteranos.
P6S7	Que pedisse ajuda para um veterano e fosse aprendendo aos poucos a partir das experiências dentro da universidade
P6S8	Recomendaria o Google acadêmico e a procura pelo respaldo teórico segundo os livros da área.

P6S9	Ajuda de professores.
P6S10	não sei. Estudar e procurar em livros.
P9S1	Procuraria ajudá-lo mesmo possuindo, também, poucas habilidades com a maquina e a net.
P9S2	Que ele buscasse se informar com os professores ou outros colegas, que possuem mais experiência na área de pesquisas.
P9S3	Buscar manusear esses instrumentos e recorrer a livros impressos.
P9S4	Indicação de alguns sites confiáveis que tenha artigos ou pesquisar concretas.
P9S5	Reiteraria as informações apresentadas no item 14 para que ele fosse capaz de fazer bons trabalhos de pesquisa acadêmica utilizando a internet [Antes de tudo, o calouro deve selecionar palavras-chave (palavras centrais) em relação ao conteúdo a ser pesquisado. Posteriormente, informaria para que ele se utilizasse da rede da UFPI, porque possibilita um alcance maior de sites para pesquisa. Além disso, diria para ele fazer o cruzamento de informações a fim de verificar a confiança do que foi pesquisado. Diria, também, para que selecione mais de uma fonte e, ainda, que busque pelas mais atuais. Ademais, diria que os sites de universidades, de núcleos de pesquisas, de bibliotecas e de periódicos são os mais recomendados para pesquisa.]. Além disso, prontificar-me-ia para apresentar essas funcionalidades pelo celular ou notebook ou em algum PC com internet, se assim ele desejasse.
P9S6	indicaria os sites que mais utilizo
P9S7	Ler os livros de autores mais conceituados na área, disponíveis na biblioteca.
P9S8	Informaria as plataformas que já conheço.
P9S9	Poderia ajudar. Mas seria ""quase"" como dois cegos no escuro. A diferença seria que eu teria mais bagagem, conheceria as pesquisas prévias e os autores, deixando as coisas mais fáceis.
P9S10	Indicaria os sites que eu conheço.

Você acha que é melhor fazer pesquisa na biblioteca ou na internet? Por quê?

P6S1	depende do assunto. muitas vezes o livro nao tem na biblioteca mas tem na internet em formato pdf. as vezes na internet ja tem resumido e com a opinião de alguém. entao tem essa variação.
P6S2	Na internet, pela vastidão de produções disponíveis em "um só lugar"
P6S3	Cada um tem sua vantagem. A internet é o meio mais rápido, no entanto, creio que as informações nos livros ainda são mais confiáveis
P6S4	na internet, as informações são em maiores quantidades e em maior velocidade.
P6S5	Nos dois. Nos livros, pois apresentam informações relevantes e conteúdos investigados por autores renomados; na internet, pois ela possibilita um acesso fácil e rápido sobre qualquer conteúdo em um curto espaço de tempo.
P6S6	Internet. Há mais fontes e o acesso a cada fonte é mais rápido.
P6S7	Na internet. Por questões de locomoção e pelo fato de muitos alunos residirem em cidades pequenas que muitas vezes não têm biblioteca disponível.
P6S8	Ambos recursos são bons e de fácil manuseio. Não tenho preferência.
P6S9	Internet, pois contém um maior número de fontes e pela maior rapidez no acesso à essas fontes.

P6S10	ambos, mas prefiro a internet por ser mais pratico. Internet. porque é mais fácil o acesso e mais rapido.
P9S1	Na internet pela rapidez e comodidade, porém depende muito do material (conteúdo) que se vai pesquisar.
P9S2	A internet possibilita uma quantidade maior de fontes, além da praticidade de poder ter acesso a materiais para pesquisa estando em qualquer ambiente, sem precisar se deslocar. No entanto, é preciso ter mais cuidado com o que se encontra na internet, justamente por se tratar de uma ferramenta abrangente, onde o conteúdo nem sempre é confiável. Na minha opinião, o ideal é aliar a pesquisa na internet à pesquisa bibliográfica.
P9S3	Em ambas, pois as duas tem recursos diferentes e aproveitáveis a oferecer.
P9S4	Na internet. Por causa da facilidade. Porque tem muito mais informação e acesso fácil. Tudo na tela do computador.
P9S5	Na internet por conta da agilidade de obter as informações.
P9S6	me utilizo das duas maneiras mas nos últimos anos a ida na biblioteca diminui , pois muitos livros estão sendo digitalizados e acabo indo na biblioteca apenas quando não encontro uma obra na internet"
P9S7	Internet. É possível encontrar muitos livros e teses na Web que as vezes não estão disponíveis na biblioteca.
P9S8	Na Internet. Pela comodidade do acesso em qualquer lugar.
P9S9	Biblioteca é a melhor opção, por que os clássicos geralmente estão lá, assim como os autores de referência. Internet apenas para comprar livros e para buscar artigos que possam somar com o trabalho.
P9S10	Na internet, porque as opções são obviamente maiores.

APÊNDICE D

RESPOSTAS DOS INFORMANTES AO QUESTIONÁRIO PÓS-TAREFA

Você teve dificuldades para fazer as atividades? Explique.

P6S1	Tive um pouco na atividade 1, pois era um pouco incômodo ficar falando em voz alta tudo o que pensava, contando que tinha colegas do lado
P6S3	Apenas para organizar as ideias, devido ao tempo.
P6S6	Não, já estou bastante acostumado com esse tipo de atividade.
P6S7	Não. Pois o curso de letras-português contribuiu para a temática que foi solicitada e as pesquisas serviram como base para desenvolver as atividades."
P6S8	Confesso que as conversas paralelas no momento de produção me deixou atordoado (tanto dos participantes, quanto dos aplicadores). Devido ao tempo, não pude utilizar o material recolhido; além do mais, apesar da delimitação temática, o conteúdo era extenso, sem concentração não teria como haver um texto por excelência.
P6S10	não. Pois o tema era relativamente fácil e esta presente no cotidiano.
P9S1	não, apenas um pequeno incomodo por ter que falar enquanto fazia a pesquisa.
P9S2	Sim, principalmente por conta do tempo destinado à pesquisa, que na minha opinião não foi suficiente para que pudéssemos ler e selecionar melhor os textos a serem usados.
P9S4	Não. Li sobre o assunto
P9S5	Sim. Na primeira atividade, a dificuldade se deu a partir do momento que tive que pesquisar e ficar falando ao mesmo tempo. A dificuldade foi diminuindo, mas não cessando, à medida que comecei a ler superficialmente alguns textos que encontrava na rede ou ficava comentando os passos da pesquisa. Na segunda atividade, por sua vez, a dificuldade se deu por minha baixa concentração e administração do tempo para a feitura da produção textual.
P9S7	Não. O material de pesquisa e as orientações foram suficientes.
P9S9	A parte escrita foi horrível por conta do tempo e da pressão que acaba se criando por conta de acabar logo.
P9S10	Um pouco. Na primeira etapa a metodologia utilizada foi um pouco fora do comum então causou uma certa estranheza. No mais, a pesquisa e elaboração do texto aconteceu de forma natural.

O que você levou em conta para escolher na internet as informações e textos que ia utilizar para produzir o artigo?

P6S1	A fonte/sites
P6S3	Embasamento teórico em autores especialistas, e páginas confiáveis.
P6S6	A confiabilidade da fonte e o embasamento que as fontes das informações se firmavam.
P6S7	Fiz a pesquisa através de palavras-chave e recorri também ao google acadêmico para encontrar os artigos que dizem respeito à temática. Através de seleções, escolhi somente as informações que considerava preponderante.

P6S8	Apenas a temática e autores renomados.
P6S10	levei em conta as referencias, se os sites eram confiáveis.
P9S1	Textos de autores reconhecidos e que ao meu ver são especialistas na area, como Marcos Bagno.
P9S2	Tentei selecionar textos com maior base teórica, também tentei escolher alguns textos que focassem o preconceito linguístico nas escolas, com o intuito de delimitar a pesquisa, porém acabei escolhendo alguns textos que não foram necessários no cumprimento da tarefa.
P9S4	A variedade de conteúdo
P9S5	Levei em conta para eleger os textos o fato de serem artigos em periódicos e em eventos científicos, serem, ainda, monografia, livro e entrevista com linguista militante contra o preconceito linguístico. Porém, na feitura do texto, por conta das dificuldades apresentadas, leu-se sumariamente apenas três das fontes pesquisadas.
P9S7	Periódicos renomados e artigos bem formulados e embasados em especialistas no assunto.
P9S9	Autores de referência e artigos sobre o tema extraído de fontes confiáveis.
P9S10	A fonte, se era segura/confiável. O tipo do arquivo, se era artigo, livro ou resenhas etc.

Quando estava produzindo o texto, você sentiu falta de mais material de pesquisa? Explique.

P6S1	Nao, minha pesquisa é conhecimento do assunto foram o bastante
P6S3	Até que a internet supriu bem as necessidades da pesquisa! Creio que foram suficientes!
P6S6	Não, era um tema bastante tranquilo de se redigir um texto argumentativo.
P6S7	Sim. Senti falta de mais fundamentação teórica para poder exemplificar através de autores renomados o que estava querendo discorrer ao longo do texto. Porém, com as pesquisas que realizei foi possível fazer um bom texto.
P6S8	A propósito, ele não foi utilizado!
P6S10	Não
P9S1	Não, creio que fiz boas escolhas.
P9S2	Sim, pois pesquisei textos que estavam relacionados com maneiras de combater o preconceito linguístico, e no momento da escrita do texto, percebi que não haviam textos que expressassem outros pontos de vista.
P9S4	Não. Já que se tratava de um artigo de opinião. Li algum material e produzi o escrito.
P9S5	Os materiais coletados foram suficientes, contudo, nem todos foram utilizados na produção textual. Senti falta, apenas, de ter baixado um dicionário a fim de minimizar a recorrência de algumas escolhas lexicais.
P9S7	Não.porque já conhecia o assunto e tinha lido artigos e o livro de um dos maiores especialistas no assunto: preconceito linguístico, de Bagno.
P9S9	Não. Em nenhum momento. Senti falta foi de tempo mesmo.
P9S10	Não. Na verdade senti que deveria ter usado mais o material coletado.

