

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Tâmara Lyz Milhomem De Oliveira

OBJETIVO DE LEITURA: um caminho que se perdeu?

Belo Horizonte
Faculdade De Letras da UFMG
2018

Tâmara Lyz Milhomem De Oliveira

OBJETIVO DE LEITURA: um caminho que se perdeu?

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Viana Coscarelli

Belo Horizonte
Faculdade De Letras da UFMG

2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

O48o Oliveira, Tâmara Lyz Milhomem de.
Obejtivo de leitura [manuscrito] : um caminho que se perdeu? / Tâmara Lyz Milhomem de Oliveira. – 2018.
324 f., enc. : il., tabs., graf., 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. 291-303.

Anexos: f. 304-309.

Apêndices: f. 310-324.

1. Leitura – Teses. 2. Sistemas de hipertexto – Teses. I. Coscarelli, Carla Viana, 1964-. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

OBJETIVO DE LEITURA: um caminho que se perdeu?

TÂMARA LYZ MILHOMEM DE OLIVEIRA

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 01 de novembro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Carla Viana Coscarelli - Orientadora
UFMG

Prof(a). Pedro Rodrigues Magalhães Neto
Universidade Estadual do Piauí

Prof(a). Ana Elisa Ferreira Ribeiro
CEFET/MG

Prof(a). Ana Elisa Novais
IFMG Ouro Preto

Prof(a). Christian Jean Marie Regis Degache
UFMG

Belo Horizonte, 1 de novembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelas tantas outras graças que me trouxeram até aqui.

A minha mãe, Arlete Milhomem, por todas as suas lutas que antecederam minha existência e por aquelas nas quais estivemos juntas, por apoiar esse sonho e compreender a dedicação necessária ao seu cumprimento.

A meu irmão, Weslem Milhomem, por nossa história de parceria e inspiração.

Ao companheiro de longa data, Marcos Pereira dos Santos, por todo carinho e apoio ao longo deste trabalho.

A minha orientadora, Carla Viana Coscarelli, pelo seu apoio, humanidade, compreensão e acolhimento decisivos para meu processo de pesquisa. Agradeço por suas dedicadas leituras, contribuições e empenho, sem os quais este trabalho não seria possível.

Ao colega e amigo Waldemar Duarte Neto, pela perspectiva que iniciou este caminho.

Aos colegas do IFPI, cujo empenho auxiliou o cumprimento deste doutorado, especialmente a amiga Ana Karina Barbosa Sampaio.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, por me conceder licença para dedicação exclusiva ao doutorado.

A todas as colegas e ao colega que colaboraram com este trabalho: Fernanda Costa, Fernanda Tavares, Mislene Silva, Maria Eduarda Drumond e Marcos Santos.

Aos amigos Ivana Pinheiro e Thiago Nascimento pela amizade e toda ajuda concedida nesta jornada.

À amiga Claudiene Diniz, pelas leituras e contribuições.

A todos os amigos, agradeço pelo apoio e companheirismo.

Aos familiares, por acreditar e incentivar essa jornada.

Aos professores e colegas da Pós-graduação, pelas reflexões e trocas com as quais muito aprendi.

À Coordenação do Poslin, pelo atendimento efetivo e humano.

A UFMG, por todos os recursos e estrutura que auxiliaram a constituir esta tese.

RESUMO

Diante da constituição multifacetada do processo de leitura (COSCARRELLI, 1999; LEFFA, 1999; GOODMAN, 1967 e 1971; SMITH, [1989] 2003) e considerando algumas de suas várias constituintes e dimensões, empreendemos neste trabalho um estudo voltado para um dos aspectos que rege a leitura: o seu objetivo. Nosso intento é perceber se as especificidades de diferentes ambientes de leitura influenciam no cumprimento da sua finalidade. Para esta empreitada, iniciamos um percurso teórico que abarcou os delineamentos da leitura (COSCARRELLI, 1999; MOITA LOPES, 1996; SILVEIRA, 2005; GIBSON, 1985; SOARES, 2000; DELL'ISOLA, 1988; SNOW 2002; CAFIERO 2005; SCHARDOSIM 2015; KLEIMAN 1997, 2002, 2004, 2012), ampliou-se para discussões em torno da realização da leitura em múltiplas fontes (COIRO, 2011, COSCARRELLI e COIRO 2014, KINGSLEY e TANCOCK, 2014; AZEVEDO, 2013; RIBEIRO 2009) e tocou características e questões relativas às materialidades textuais e espaços de pesquisa envolvidos em nosso trabalho, relativos ao digital e ao impresso (COSCARRELLI, 2006; RIBEIRO, 2009; XAVIER, 2004). Valendo-nos desta primeira etapa de pesquisa, aplicamos questionários e traçamos perfis de leitura e pesquisa de um grande grupo de sujeitos, composto por 394 alunos de uma universidade pública. Em seguida, replicamos a experiência, direcionando-a para os sujeitos observados neste estudo – 34 alunos do ensino médio de duas instituições públicas de ensino. Feito isso, passamos à fase de observação desta investigação, na qual registramos a interação desses sujeitos com textos em diferentes ambientes: biblioteca (espaço de leitura do texto impresso) e laboratório de informática (espaço de leitura dos textos digitais), prática que teve como intuito verificar a relação entre as especificidades desses espaços e seus textos (hipertextualidade, multiplicidade de modos, falta de convivência com buscas na biblioteca, exposição a textos de diferentes níveis e áreas) e o cumprimento do objetivo de leitura. E como última fase de análise, avaliamos os textos produzidos pelos sujeitos como resultado das buscas por informação e leituras observadas nesta pesquisa. Os resultados obtidos pelo trabalho descrito evidenciaram o papel coadjuvante do ambiente de pesquisa e leitura frente à desenvoltura dos sujeitos para a realização de uma efetiva busca e comunicação das informações encontradas. Ou seja, a variável relativa ao ambiente de leitura não foi decisiva, exclusivamente, para obtenção de resultados satisfatórios de leitura em múltiplas fontes.

Palavras-chave: Objetivo de leitura. Texto impresso. Hipertexto digital. Leitura. Pesquisa.

ABSTRACT

Since the multifaceted constitution of the reading process (COSCARRELLI, 1999; GOODMAN, 1967, 1971; LEFFA, 1999; SMITH, [1989] 2003) and considering some of its various constituents and dimensions, we aim to develop in this work, a study focused in the aspects that supports it, the purpose of reading. Our intention is to realize if the specificities of different reading environments have influenced the accomplishing of its goal. For this undertaking, we start a theoretical path that involved the outlines of reading (COSCARRELLI, 1999; MOITA LOPES, 1996; SILVEIRA, 2005; GIBSON, 1985; SOARES, 2000; DELL'ISOLA, 1988; SNOW 2002; CAFIERO, 2005; SCHARDOSIM, 2015; KLEIMAN 1997, 2002, 2004, 2012), it was increased for the discussions around reading performances in multiple sources (AZEVEDO, 2013; COIRO, 2011; COSCARRELLI e COIRO 2014, KINGSLEY e TANCOCK, 2014; RIBEIRO, 2009) and it deals with features and issues related to textual materialities and research spaces embedded in our work, related to the digital and the printing (COSCARRELLI 2006; RIBEIRO 2009; XAVIER 2004). Regarding this first research step, we used questionnaires and designed reading and research profiles of a big group of subjects, composed by 394 students of a public university. After that, we replicated the experience forwarding it to the observed subjects in this study – 34 students of two public teaching institutions. Then, we turned to this investigation observation phase, in which we registered the interaction of these last subjects with texts in different environments: library (reading space of written text) and lab (reading space of digital texts). A practice that had as an aim to verify the relation between the specificities of these spaces and its texts (hipertextuality, mutiplicity of modes, lack of coexistence with searches in the library, exposure to texts of different levels and areas) and the achievement of the reading pruprose. In the last phase of analysis, we evaluate the texts produced by the subjects as result of the searches for information and readings observed in this research. The results obtained by this described work have evidenced the coadjuvant role of the research environment and reading facing the subjects' development for the accomplishing of an effective search and communication of the found information. In other words, the relative variable to the reading environment was not decisive, exclusively, for the satisfactory results of reading in multiple sources.

Key-words: Reading purpose. Written text. Digital hipertext. Reading. Research.

RESUMO

Ante la constitución multifacética del proceso de lectura (COSCARRELLI, 1999; LEFFA, 1999; GOODMAN, 1967, 1971; SMITH, 1971) y considerando algunas de sus varias constituyentes y dimensiones, emprendimos en este trabajo un estudio dirigido a uno de los aspectos que larige, el objetivo de la lectura. Nuestro intento es notar si las especificidades de diferentes ambientes de lectura influyen en el cumplimiento de su finalidad. Para esta tarea iniciamos un trayecto teórico que abarcó los delineamientos de la lectura (COSCARRELLI, 1999; MOITA LOPES, 1996; SILVEIRA, 2005; GIBSON, 1985; SOARES, 2000; DELL'ISOLA, 1988; SNOW, 2002; CAFIERO, 2005; SCHARDOSIM, 2015; KLEIMAN, 1997, 2002, 2004, 2012), se amplió para discusiones en torno a la realización de la lectura en múltiples fuentes (COIRO, 2011; COSCARRELLI e COIRO, 2014; KINGSLEY e TANCOCK, 2014; AZEVEDO, 2013; RIBEIRO 2009) y toco características y cuestiones relativas a las materialidades textuales y espacios de investigación involucrados en nuestro trabajo, relativos a los textos impresos y a los textos digitales (COSCARRELLI, 2006; RIBEIRO, 2009; XAVIER 2004). Considerando esta primera etapa de investigación aplicamos cuestionarios y trazamos perfiles de lectura e investigación de un gran grupo de sujetos, compuesto por 394 estudiantes de una universidad pública. En seguida, replicamos la experiencia direccionando la a los sujetos observados en este estudio – 34 estudiantes de la enseñanza media de dos instituciones públicas de enseñanza. Hechoeso, pasamos a la fase de observación de esta investigación, enla que registramos la interacción de esos últimos sujetos con textos en diferentes ambientes: biblioteca (espacio de lectura de los textos digitales). Practica que tuvoel intuito examinar la relación entre las especificidades de esos espacios y sus textos (hipertextualidad, multiplicidad de modos, falta de convivência con buscas en la biblioteca, exposición a textos de diferentes niveles y áreas) y el cumplimiento del objetivo de lectura. Y como última fase de análisis, evaluamos los textos producidos por los sujetos como resultado de las búsquedas por información y lecturas observadas en esta investigación. Los resultados obtenidos por el trabajo descrito evidenció el papel coadyuvante del ambiente de investigación y lectura frente al desarrollo de los de sujetos para la realización de una efectiva búsqueda y comunicación de las informaciones encontradas. O sea, la variable relativa al ambiente de lectura no fue decisiva exclusivamente para la obtención de resultados satisfactorios de lecturas en múltiples fuentes.

Palabras clave: Objetivo de lectura. Texto impreso. Hipertexto digital. Lectura. Investigacion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de acesso à internet – Universitários	126
Gráfico 2: Domicílios com utilização de internet	127
Gráfico 3: Tempo médio de acesso diário à internet – Universitários	128
Gráfico 4: Atividades realizadas na internet-Universitários	129
Gráfico 5: <i>Sites</i> mais acessados – Universitários	129
Gráfico 6: Objetivos de leitura do impresso – Universitários	132
Gráfico 7: Razões pela preferência da internet como meio de pesquisa – Universitários	133
Gráfico 8: Rotinas de busca – Universitários	135
Gráfico 9: Critérios de avaliação das fontes – Universitários	138
Gráfico 10: Frequência de dispersão – Universitários	142
Gráfico 11: Universitários – Motivos para a dispersão	143
Gráfico 12: <i>Sites</i> mais acessados – Grupo Gaia	148
Gráfico 13: Rotinas de Busca internet – Grupo Gaia	151
Gráfico 14: Rotinas de Busca biblioteca – Grupo Gaia	152
Gráfico 15: <i>Sites</i> mais acessados – Atena	155
Gráfico 16: Objetivos de leitura do impresso – Grupo Atena	156
Gráfico 17: Estratégias de Busca Biblioteca - Grupo Atena	160
Gráfico 18: Rotinas de busca Internet – Grupo Atena	161
Gráfico 19: Rotinas de busca Internet – Grupo Atena	163
Gráfico 20: Resultados das categorias “Navegam” e “Leem conteúdos” do grupo Atena-pesquisa no laboratório de informática	170
Gráfico 21: Resultados das porcentagens para a categoria “Comentam” do grupo Atena – pesquisa no laboratório de informática	172
Gráfico 22: Resultados das porcentagens para as categorias “Analisam Conteúdo” e “Registram as fontes” do grupo Atena – pesquisa no laboratório de informática	174
Gráfico 23: Resultados das Porcentagens para a categoria “Planejam” do grupo Atena – pesquisa no laboratório de informática	176
Gráfico 24: Resultados das porcentagens para as categorias “Retomam o objetivo de leitura” e “Dispersão” – pesquisa realizada no laboratório de informática	177
Gráfico 25: Porcentagens das categorias “Dúvidas-Tarefa” e “Dúvidas-Conteúdo”	180
Gráfico 26: 1ª parte dos resultados do grupo Atena – pesquisa realizada na biblioteca	182

Gráfico 27: Resultados das porcentagens para a categoria “Analisam conteúdo” do grupo Atena- pesquisa realizada na biblioteca	185
Gráfico 28: Resultados das porcentagens para as categorias “Registram as fontes” e “Planejam” do grupo Atena- pesquisa realizada na biblioteca	187
Gráfico 29: Resultados das porcentagens para as categorias “Retomam o objetivo de leitura” e “Dispersam” do grupo Atena – pesquisa realizada na biblioteca	188
Gráfico 30: Resultados das porcentagens para as categorias “Navegam” e “Leem conteúdos” do grupo Gaia – pesquisa realizada no laboratório de informática	192
Gráfico 31: Resultados das porcentagens para as categorias “Analisam conteúdo”, “Registram as fontes” e “Planejam” do grupo Gaia – pesquisa realizada no Laboratório de Informática	197
Gráfico 32: Resultados das porcentagens para as categorias “Retomam o objetivo de leitura”, “Dispersam”, “Dúvidas Atividade” e “Recorrem ao material de apoio” do grupo Gaia – pesquisa realizada no laboratório de informática	199
Gráfico 33: 1ª parte dos resultados do grupo Gaia- pesquisa realizada na biblioteca	205
Gráfico 34: 2ª parte dos resultados do grupo Gaia – pesquisa realizada na biblioteca	208
Gráfico 35: Navegação x Análise de Conteúdo	253
Gráfico 36: Resultados para análise de conteúdo	267
Gráfico 37: Resultados para categoria “Registro das fontes”	270

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução dos modelos de leitura	37
Figura 2: Compreensão Leitora	42
Figura 3: Representação do processo de Inferência	56
Figura 4: Comparação entre o tráfego de dados de 2016 e a projeção para 2021	70
Figura 5: Etapas da navegação	79
Figura 6: Aprendendo com múltiplos documentos	86
Figura 7: Material de apoio – Grupo Atena.....	103
Figura 8: Orientações para a 2ª etapa da atividade.....	106
Figura 9: Material de apoio grupo Gaia.....	109
Figura 10: Padrão de práticas de busca de informação e leitura em múltiplas fontes.....	169
Figura 11: Infográfico Escravidão Moderna	219
Figura 12: Parte do infográfico Escravidão Moderna	223
Figura 13: Infográfico Escravidão Moderna	226
Figura 14: Resumo – “Estrutura hidrológica do Brasil”.....	232
Figura 15: Resumo – “Consumo consciente de água e economia anda junto?”.....	237
Figura 16: Meme	246
Figura 17: Relação tópicos de discussão x Categorias x Mix de habilidades	252
Figura 18: Buscador Google.....	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação entre estratégia e habilidade de leitura	43
Quadro 2: Estratégias de leitura.....	47
Quadro 3: Mix de habilidades/estratégias de leitura <i>online</i>	72
Quadro 4: <i>Teacher Questioning, Checklists, and Student Metacognition</i>	74
Quadro 5: Etapas de navegação a partir de diferentes perspectivas	80
Quadro 6: Algumas etapas de busca de informação no contexto da biblioteca	80
Quadro 7: Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes	90
Quadro 8: Tarefa Grupo Atena X Tarefa Grupo Gaia.....	96
Quadro 9: Questionamentos de análise	114
Quadro 10: Categorias de busca de informação e leitura em múltiplas fontes.....	117
Quadro 11: Motivos que influenciam o uso da internet para pesquisas escolares – Grupo Gaia.....	149
Quadro 12: Motivos que influenciam o uso da internet para pesquisas escolares – Grupo Atena.....	157
Quadro 13: Resumo do Perfil de Leitura dos participantes.....	164
Quadro 14: Comparativo das condições de coleta de dados grupo Gaia X grupo Atena.....	167
Quadro 15: Percurso de pesquisado grupo Atena.....	211
Quadro 16: Percurso de pesquisado grupo Gaia.....	212
Quadro 17: Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes	216
Quadro 18: Comparação texto fonte e infográfico dupla 2-lab-Atena	222
Quadro 19: Comparativo entre o texto fonte e o texto produzido pela dupla 2-lab-Atena ..	224
Quadro 20: Comparativo entre o texto fonte e o texto produzido pela dupla C-lab-Gaia....	234
Quadro 21: Comparativo entre o texto fonte e o texto produzido pela dupla A-lab-Gaia ...	238
Quadro 22: Aspectos observados nos textos entregues pelas duplas do grupo Atena	241
Quadro 23: Aspectos observados nos textos entregues pelas duplas do grupo Gaia	243
Quadro 24: Comparativo etapas de pesquisa Biblioteca x Laboratório de informática	256
Quadro 25: Comparação de percursos da leitura em múltiplas fontes	268

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois Anísio Teixeira
ISP	<i>Information Search Process</i>
NTIC	Novas tecnologias de informação e comunicação
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
RRSG	<i>RAND Reading Study Group</i>
SAEB	Sistema de avaliação da educação básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	31
1 DELINEAMENTOS DO PROCESSO LEITOR	36
1.1 Em busca de um modelo de leitura	36
1.2 Compreensão leitora	41
1.2.1 Habilidades e estratégias de leitura	43
1.2.2 Objetivo de leitura.....	49
1.2.3 Inferência e Conhecimento prévio	55
2 LEITURA EM MÚLTIPLAS FONTES	61
2.1 Dois ambientes para leitura e pesquisa	62
2.1.1 O texto impresso e a biblioteca	63
2.1.2 Texto e hipertexto digital	65
2.2 Um retorno às habilidades e estratégias de leitura.....	71
2.2.1 Planejamento – monitoramento.....	73
2.2.2 Navegação	76
2.2.3 Julgamento da informação	82
2.2.4 Integrar as informações de múltiplas fontes.....	85
2.2.5 Comunicar	88
2.3 Uma proposta norteadora para análise de textos provenientes de múltiplas fontes.....	90
3 METODOLOGIA.....	92
3.1 Características gerais	92
3.1.1 Sujeitos	93
3.1.2 Materiais e métodos de pesquisa.....	94
3.1.2.1 Questionário	95
3.1.2.2 Tarefa.....	95
3.1.2.2.1 Produção textual	97
3.1.2.3 Protocolo verbal ou think aloud	98
3.1.2.4 Gravações	99
3.1.2.5 Software Cantasia e Atube catcher	99
3.2 Características específicas	100
3.2.1 Primeiro contexto de observação – Grupo Atena.....	100
3.2.2 Segundo contexto de observação – Grupo Gaia.....	108

3.3 Análises e resultados	113
3.3.1 Categorias de pesquisa e leitura	116
3.3.1.1 Navegação	117
3.3.1.2 Leitura de conteúdos do suporte	118
3.3.1.3 Comentários.....	118
3.3.1.4 Análise de conteúdo	119
3.3.1.5 Registro das fontes	119
3.3.1.6 Retomadas do objetivo de leitura	119
3.3.1.7 Planejamento	120
3.3.1.8 Dispersão	120
3.3.1.9 Preocupação com o desempenho.....	120
3.3.1.10 Dúvidas em relação à execução da atividade.	121
3.3.1.11 Recorrência ao material de apoio	121
3.3.2 Resultados produções textuais	122
4 PERFIL DE LEITURA	124
4.1 Perfil de Leitura – Universitários.....	125
4.1.1 Acesso a ambientes de leitura e pesquisa em múltiplas fontes	125
4.1.2 Características e rotinas de buscas e leituras em múltiplas fontes	132
4.1.2.1 Dispersão	140
4. 2 Perfil de Leitura – Ensino básico	146
4.2.1 Grupo Gaia.....	146
4.2.1.1 Acesso a ambientes de leitura e pesquisa em múltiplas fontes.....	147
4.2.1.2 Características e rotinas das buscas e leituras em múltiplas fontes.....	150
4.2.2 Grupo Atena.....	154
4.2.2.1 Acesso a ambientes de leitura e pesquisa em múltiplas fontes.....	154
4.2.2.2 Características e rotinas de buscas e leituras em múltiplas fontes	158
5 PRÁTICAS DE LEITURA E PESQUISA.....	166
5.1 Diferenças e semelhanças entre os contextos de aplicação	166
5.2 Caminhos observados	168
5.2.1 Grupo Atena.....	170
5.2.1.1 Laboratório	170
5.2.1.2 Biblioteca.....	182
5.2.2 Grupo Gaia.....	191

5.2.2.1 Grupo Gaia – Laboratório.....	191
5.2.2.2 Grupo Gaia – Biblioteca.....	204
6 INTEGRANDO E COMUNICANDO A PARTIR DA LEITURA DE MÚLTIPLAS FONTES.....	214
6.1 Produções textuais do Grupo Atena.....	217
6.1.1 Texto elaborado pela Dupla 2-lab-Atena.....	218
6.1.2 Texto elaborado pela Dupla 1-biblio-Atena.....	225
6.2 Produções textuais do Grupo Gaia.....	229
6.2.1 Texto elaborado pela Dupla C-lab-Gaia.....	230
6.2.2 Texto elaborado pela Dupla A-biblio-Gaia.....	236
6.3 Tecendo algumas considerações.....	240
7 DISCUSSÕES E ANÁLISES.....	246
7.1 Composições textuais e imagéticas.....	247
7.2 O percurso de busca de informação e leitura em múltiplas fontes.....	251
7.2.1 Navegação.....	253
7.2.1.1 Navegadores.....	259
7.2.1.2 Comentários.....	263
7.2.1.3 Julgamento da Informação quanto à qualidade.....	264
7.2.1.4 Analistas.....	266
7.2.1.5 Registro das fontes.....	269
7.2.2 DISPERSÃO.....	272
7.2.3 OBJETIVO DE LEITURA.....	277
7.2.3.1 Objetivo de leitura X Dispersão.....	281
7.2.3.2 Encaminhamentos.....	283
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
REFERÊNCIAS.....	291
ANEXOS.....	304
Texto elaborado pela Dupla 1-lab- Atena.....	304
Texto elaborado pela Dupla 2-biblio-Atena.....	306
Texto elaborado pela Dupla 4- lab-Atena.....	308
Texto elaborado pela Dupla D- lab-Gaia.....	309
APÊNDICE.....	310
Lista de perguntas do questionário aplicado com todos os sujeitos para traçar perfis de leitura e pesquisa.....	310

Análise produção textual da Dupla 1-biblio-Atena	311
Análise produção textual da Dupla 2-biblio-Atena	313
Análise produção textual da Dupla 1-lab-Atena.....	314
Análise produção textual da Dupla 2-lab-Atena.....	316
Análise produção textual da Dupla 4-lab-Atena.....	318
Análise produção textual da Dupla A-biblio-Gaia.....	319
Análise produção textual da Dupla F-biblio-Gaia	321
Análise produção textual da Dupla C-lab-Gaia	323

INTRODUÇÃO

“Gatinho de Cheshire”, começou (Alice) bem timidamente, [...] “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?” “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice. “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o gato.
 Lewis Carroll

Na epígrafe escolhida para abrir este texto, Alice, perdida, questiona o gato sobre qual *caminho* tomar. A escolha de tal fragmento se deve à relação metafórica visitada entre o significado do vocábulo *caminho* e a *leitura*, aos quais fazemos referência no título desta tese – *Objetivo de leitura: um caminho que se perdeu?*. Com isso, buscamos evidenciar que interessa-nos a relação entre leitura e *caminho* por visualizarmos, nas muitas possibilidades e condições de interação com o texto, um entrelaçamento de veredas que possibilitam ao leitor achar-se e perder-se.

Dentre esses muitos vieses pelos quais a leitura pode se dar, olhamos especialmente para sua realização em meio a múltiplas fontes e, neste quadro, concentramo-nos em um dos aspectos que a rege: o objetivo de leitura. Neste sentido, o personagem de Lewis Carroll, Alice, ilustra o quão conflituoso pode ser o transcorrer de uma ação, mais especificamente a escolha de caminhos, sem direcionamento.

Trazendo essa ideia para a leitura, encontramos, em seu objetivo, tal orientação, um “para quê”, que, associado a outros fatores, impõe caráter transitivo ao verbo ler, como defende Soares (2005). Sob o entendimento da autora, essa ação não é fechada em si mesma, simples ou reduzida à decodificação. Pelo contrário, a leitura aqui é entendida como uma operação multifacetada, realizada por meio de vários processos simultâneos e interdependentes, desenvolvidos a partir de um movimento dialógico, contextual e situado.

Assim, o objetivo de leitura, ao circular pelos domínios constituintes do ato leitor, orienta o processamento realizado por eles, além de estar incorporada à ação leitora antes mesmo da interação entre texto e leitor, uma vez que este tem uma tarefa a ser cumprida, a qual justifica a busca pelo texto. Além de sua presença antes e durante o contato com o texto, o objetivo também interfere em ações posteriores à leitura.

É tomando o objetivo como referência que o leitor avalia a pertinência do material lido e seu desempenho enquanto leitor e, então, mobiliza habilidades e estratégias para o cumprimento do que pretende realizar por meio da leitura. Podemos citar como exemplo a

leitura de um manual de instruções para a montagem de determinado objeto. Sua apreensão será verificável na dificuldade de executar tal tarefa e em seu alcance eficaz, desconsiderando fatores como inaptidão e falta de clareza do texto.

Diante da relevância da finalidade do ato leitor para todo seu processo e considerando os diferentes contextos de interação com textos diversos, temos como **objetivo geral** verificar se as diferentes manifestações da multimodalidade, da hipertextualidade, dos modos de busca, assim como se a quantidade e a diversidade de textos interferem no cumprimento do objetivo de leitura em diferentes ambientes permeados de múltiplas fontes. Dentre os ambientes de leitura envolvidos neste estudo, destacamos inicialmente o ambiente digital, uma plataforma de leitura que supomos, a partir dos resultados obtidos neste estudo e pela pesquisa de Oliveira (2013), ser recorrente às práticas discursivas contemporâneas, configurando-se, portanto, como lugar habitual de encontro entre leitor e texto, pelo qual é possível tal relação.

O segundo contexto de leitura compreendido nesta pesquisa foi a biblioteca, um dos espaços disponíveis para a leitura dos sujeitos desta pesquisa, que encontra-se fisicamente próxima e é de acesso livre para esse público. A leitura realizada neste ambiente foi referência para o contraponto de análise das interações entre leitor e texto praticadas no ambiente *web*.

Essas duas realidades de leitura e busca de informações e suas diferentes características nos possibilitaram estabelecer comparações e analisar profundamente as peculiaridades de cada uma, pois contamos com dois cenários muito distintos de interação com textos. Com o intuito de obter informações sobre os dois ambientes, entrevistamos inicialmente 394 sujeitos, a fim de colher suas impressões a respeito das práticas de pesquisa e leitura no suporte impresso e no digital. Em seguida, observamos parte deste público (34 sujeitos, alunos do ensino médio de uma instituição pública de ensino) durante interação com textos nos diferentes ambientes: biblioteca – espaço de leitura do texto impresso – e laboratório de informática – espaço de leitura dos textos digitais.

Empregamos essas etapas como intuito de verificar se as especificidades de cada espaço (hipertextualidade, multiplicidade de modos, falta de convivência com buscas na biblioteca, multiplicidades de materiais diferentes níveis e áreas) iriam interferir no cumprimento do objetivo de leitura. Assim, para alcançar nosso objetivo geral, este se desdobrou ainda em outros três **objetivos específicos**, a saber:

- Verificar se e como as especificidades normalmente atribuídas ao texto *web* (multimodalidade, hipertextualidade, quantidade e diversidade de textos, disponibilidade de

acesso a conteúdos e ações não relacionadas à pesquisa) interferem no cumprimento do objetivo de leitura;

- Observar se as características que configuram o ambiente de leitura da biblioteca (diversidade e quantidade de textos, textos de diferentes áreas e níveis de leitura, dificuldade na busca de materiais, pesquisas de conteúdo e registros que demandam mais tempo) intervêm no alcance do objetivo de leitura; e

- Analisar, comparativamente, a leitura do texto *online* e a leitura do texto impresso, de forma a observar as especificidades de uma em relação à outra, verificando a eficácia da leitura nos dois ambientes.

Adiantamos que a discussão desses objetivos, dispostas nos capítulos a seguir, foram escritas tentando alcançar a linguagem mais objetiva e clara possível, soando, por vezes, simples. Enveredamos por esse caminho por acreditar estar promovendo um trabalho que ultrapassará os muros da universidade, pois esperamos que esta tese, ou parte dela, chegue aos nossos pares, professores de língua portuguesa do ensino básico. Assim, esperamos que, de alguma forma, esta investigação reverbere no desenvolvimento das práticas de alguns leitores e leitoras.

Em razão disso, além de optarmos por uma linguagem mais direta, configuramos este trabalho com auxílio de muitos modos imagéticos, tendo em vista não somente seu possível público, mas também a recepção de outras formas de exposição de ideias, a aproximação do apelo visual de vários textos que circulam no cotidiano de muitos e no possível uso desses textos imagéticos em contextos de formação para leitura e pesquisa. Portanto, serão apresentados nesta tese vários gráficos, figuras, esquemas e quadro de ideias e de dados que acreditamos poderem auxiliar na exposição das discussões presentes neste estudo, bem como na diversificação dos modos pelos quais esta tese será lida, inserindo aqui maior variedade de modos e maior caráter multimodal ao texto e, por sua vez, intervalos na leitura dos tantos textos verbais necessários às descrições e discussões discorridas nesta tese.

Assim constituído, direcionamos o **primeiro capítulo** deste trabalho para a busca de um delineamento do processo de leitura. Nesse sentido, traçamos um breve percurso diacrônico por entre alguns de seus mapeamentos e retomamos autores, perspectivas e influências teóricas que tiveram evidência no campo da leitura. Apoiados por esse caminho, pelo qual emergiram alguns elementos essenciais ao ato leitor, também discutimos as seguintes dimensões da leitura: finalidade, habilidades e estratégias de leitura, inferências e conhecimento prévio.

Após traçar um panorama da leitura, abordamos, no **segundo capítulo**, discussões pertinentes às plataformas que possibilitam interação com textos abordados aqui: o impresso e o digital. Nesta oportunidade, concentramo-nos mais especificamente no espaço digital de leitura e pesquisa, pois, pautados nas discussões de Eagleton e Dobler (2007), Dias e Novais (2009), Coiro (2009 e 2011) e Coscarelli (2014 e 2016), acreditamos que a eclosão de ferramentas digitais, bem como sua imersão no cotidiano contemporâneo, nos imputa, enquanto profissionais da educação, reflexões acerca das aproximações entre esse contexto e o ensino, sobretudo o da língua materna. Em contrapartida, a realidade de pesquisa e leitura impressas também foi tocada, permitindo o contraste entre a realidade tradicionalmente estabelecida e o relativamente recente ambiente *web*.

Adiante, consonante à natureza científica deste estudo, descrevemos os passos pelos quais foram possíveis sua realização. Assim, no **terceiro capítulo**, discorremos sobre os constituintes metodológicos empregados para elaboração desta tese. Na referida seção, foram listados os instrumentos, ações e etapas envolvidas em nossa pesquisa, assim como nossos sujeitos e perguntas de análise.

No **quarto capítulo**, iniciamos a apresentação de nossos resultados. Auxiliadas por gráficos, expomos o perfil de leitura e pesquisa de uma comunidade macro de sujeitos e posteriormente direcionamos esse olhar para os sujeitos observados neste estudo, ao mapearmos suas práticas de pesquisa e leitura em múltiplas fontes. Em continuidade a observância das atitudes de leitura e pesquisa dos sujeitos, revelamos, no **quinto capítulo**, os resultados contabilizados a partir de suas ações de leitura e pesquisa nos momentos de observação. Nesta seção, expomos os resultados de todos os participantes de maneira geral, destacando os pontos de aproximação e contraste entre as ações dos sujeitos. Aqui também abrimos espaço para a exposição mais acurada dos resultados de maior destaque, cujos números e atitudes chamaram sobremaneira nossa atenção. As práticas de leitura e pesquisa dos sujeitos, discutidas no capítulo 5, tiveram como objetivo a elaboração de textos que comunicassem esse processo.

Já no **sexto capítulo**, analisamos essas produções com base na “Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes”, elaborada à luz dos pressupostos teóricos deste trabalho que orientam a elaboração textual proveniente de tais contextos. Assim, chegamos à terceira parte de nosso *corpus* – a primeira configurou o perfil de leitura dos nossos sujeitos; a segunda, suas práticas de leitura e pesquisa e a última, o resultado da produção textual dos sujeitos.

Assim, acreditamos ter coletado um conjunto de dados que nos forneceu importantes informações a respeito da leitura e da pesquisa em múltiplas fontes – antes, durante e depois de sua realização. Diante dos resultados obtidos, empreendemos análises e discussões reveladas no **sétimo capítulo**. Neste, contrastamos os resultados do perfil de leitura, a observação realizada com os sujeitos e as produções textuais para a comunicação desse processo, no sentido de estabelecer conexões e ler as primeiras conclusões permitidas pelo nosso trabalho.

Por último, no **oitavo capítulo**, estabelecemos um resumo de todo percurso dos nossos estudos e reiteramos as considerações que nos sentimos aptos a fazer a partir dos dados obtidos por esta investigação. Esse constructo nos encaminhou para a percepção da realidade de pesquisa e leitura em múltiplas fontes de um grupo de sujeitos leitores em dois ambientes e nos permitiu vislumbrar vias do trabalho docente e discente neste cenário de leitura e busca de informação.

1 DELINEAMENTOS DO PROCESSO LEITOR

1.1 Em busca de um modelo de leitura

*Achando-se um braço perdido do Menino Deus de N.S. das Maravilhas, que
desacatarem infiéis na Sé da Bahia
O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.*
[...]
(Gregório de Matos).

Entendemos a leitura como uma ação multifatorial, permeada de múltiplos constituintes que trabalham em um processamento, no geral, confluyente. Esse quebra-cabeça, cheio de módulos e ritmos, tem em sua história de pesquisa várias tentativas de mapeamento. Mas, “diante de tantos processos operando juntos durante a leitura, seria possível criar um modelo único?¹”, perguntam Oakhill e Garnham (1988, p. 32 [tradução nossa]). A pergunta retórica é palco para abordagem da multiplicidade do processo leitor, multiplicidade essa difícil de ser captada completamente por uma perspectiva.

Ainda sob a visão de Oakhill e Garnham (*ibidem*), esse fato resulta numa menor recorrência, nos últimos anos, de propostas para modelos de leitura. Para eles, os modelos de leitura são incompletos, pois geralmente têm deixado de lado o controle dos movimentos dos olhos e o alto nível de processamento para a integração de diferentes partes do texto.

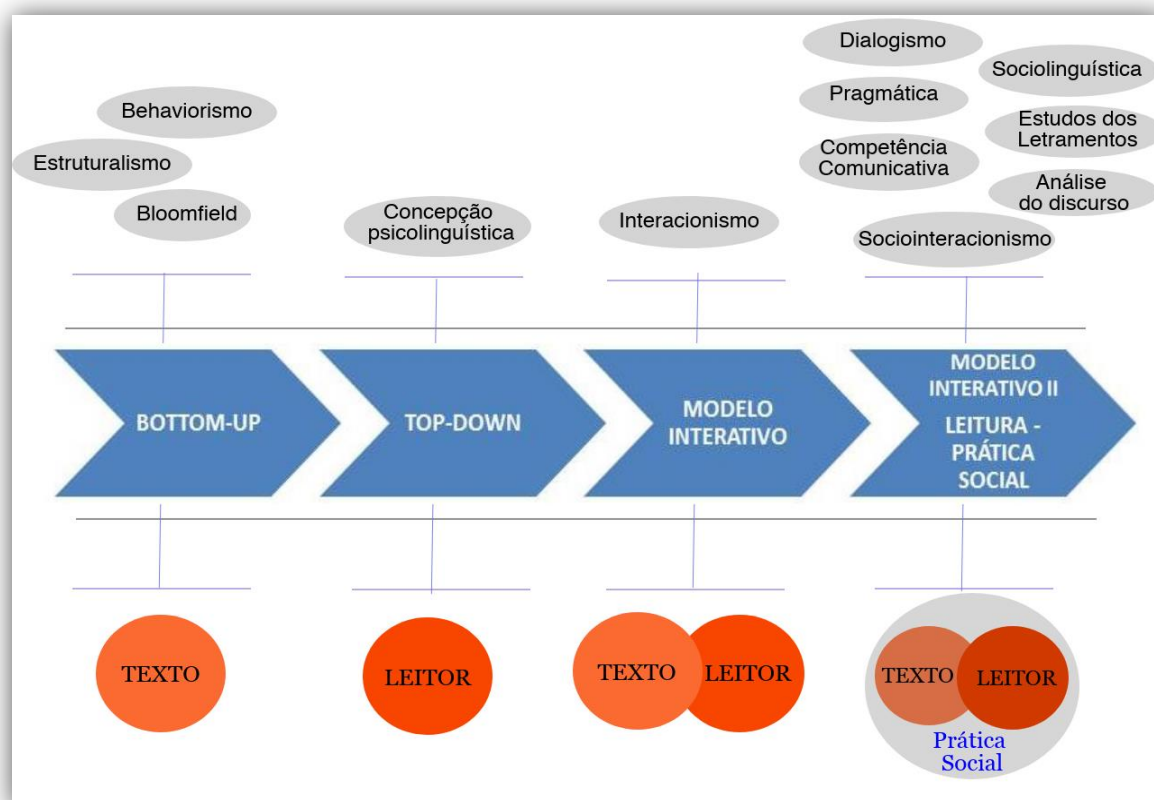
Mesmo considerando a incompletude dos modelos, abordaremos brevemente alguns deles, acreditando que tais tentativas de delimitação das partes do processo leitor podem nos auxiliar a refletir sobre sua constituição e funcionamento, uma vez que, à medida que os modelos foram sugeridos e confrontados, eclodiram apontamentos sobre outros aspectos do processo leitor, o que significou uma espécie de movimento crescente, em número e complexidade (LEFFA, 1999).

Deste modo, neste capítulo, a nossa proposta é trazer apenas um resumo de alguns desses modelos, de forma a situar a abordagem de leitura presente nesta pesquisa. Para maior aprofundamento acerca da temática, é possível consultar outras publicações cujos objetivos foram elencá-los e discuti-los (ver MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1999; SILVEIRA, 2005). Nesse sentido, elaboramos um esquema presente na Figura 1. Para sua organização,

¹ “Facing processes operating together during reading, can we formulate in overall model of reading?”

consideramos influências relativas ao foco de cada processo, contextos históricos e vertentes teóricas nas quais os autores estavam imersos ao proporem os respectivos modelos de leitura (LEFFA, 1999).

Figura 1: Evolução dos modelos de leitura



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Campos (2008), Almeida (2008) e Leffa (1999)

A Figura 1 ilustra diferentes concepções de como se dá a ação leitora. Ela está organizada da seguinte maneira: no centro temos uma linha do tempo com alguns enfoques da leitura; logo abaixo estão os quesitos para os quais as vertentes de leitura se voltam e, acima da linha central, visualizamos algumas linhas teóricas relacionadas aos modelos de leitura expostos.

Mencionamos essas concepções em razão da relevância que possuem no percurso teórico da leitura, como revelam Moita Lopes (1996), Leffa (1999) e Silveira (2005). Aliada a isso, trazemos à baila a concepção sob a qual nos pautamos, na qual a leitura é tida como uma prática interativa, situada socialmente.

O primeiro modelo apresentado, o *Bottom-up*, foi proposto por Gough (1972). Para o autor, a leitura é iniciada pelo sistema visual e, por essa via, são captados ícones, que

posteriormente são escaneados para seu registro e decodificação. Esses ícones seguem para espécies de “fitas fonêmicas”, que ficam localizadas em uma espécie de “biblioteca” de onde serão acessadas as informações relativas ao léxico.

Segundo Silveira (2005), esse arquivo lexical fica alocado em uma memória específica, denominada *memória primária*, e é processado a partir de informações fonéticas e semânticas por um mecanismo denominado *Merlin*. Por fim, a sentença segue para um “lugar para onde a sentença vai depois de entendida” (SILVEIRA, 2005, p. 35), denominada por Gough (1972) de TPWSGWTAU LPOSVDE² (SILVEIRA, 2005; LEFFA, 1999).

Em resumo, de acordo com esse modelo, os *inputs* visuais seriam primeiramente decodificados, logo depois pensados fonologicamente e finalmente compreendidos. Ou seja, a compreensão seria dividida em etapas rigidamente fixadas que dependem especialmente da decodificação do texto.

Temos então um entendimento de leitura extremamente fechado, cujos constituintes não se inter-relacionam fora de uma linearidade e tão pouco alcançam os aspectos textuais que estão fora da materialidade visual. O texto é, portanto, transparente, um objeto completo de sentido, concebido para a extração de informações (GIBSON, 1985).

Por essa via, temos uma definição de leitura, segundo a qual entendimento de conteúdos do texto e sua avaliação dependem da quantidade de informações retiradas dele. Quanto mais conteúdo extraído, mais competente seria o leitor. Esse direcionamento define o leitor como um sujeito passivo dentro do processo de leitura, completamente dependente do texto em suas mais fragmentadas proporções (LEFFA, 1999).

Essa é uma abordagem que influenciou (e, em algumas realidades, ainda influencia) práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua, culminando em um trabalho voltado para a apreensão da norma e da estrutura pela repetição. Trata-se de uma base teórica que se apoia no estruturalismo, no behaviorismo e em uma demanda de educação tecnicista, para as quais o sujeito é um codificador/receptor de informações (SILVA, 2012).

Como contraponto à mencionada passividade do sujeito frente ao texto, temos o modelo *topdown*, cujo centro é o leitor. Sob esse prisma, para que a compreensão se dê, são necessários acionamentos de recursos e atividades inerentes ao leitor, como, por exemplo, o conhecimento prévio, as previsões e as inferências (GOODMAN, 1967, 1991; SMITH, [1989] 2003). Tais elementos que ultrapassam a decodificação do texto são, para esse modelo, fundamentais para alcançar o sentido.

² Tradução de Silveira (2005)

Para Goodman (1976), ler é um processo que envolve a avaliação da linguagem e a seleção do *input* visual para a base de expectativas dos leitores. Dessa forma, à medida que as informações parciais são processadas, tentativas de decisão são feitas e confirmadas, rejeitadas ou refinadas com o progresso da leitura. Ainda segundo o autor, leitura eficiente, portanto, não resultaria de uma percepção precisa ou identificação de todos os constituintes do texto, mas de habilidades seletivas quanto às pistas mais produtivas para as suposições certas a primeiro momento. Ou seja, o código é aliado às expectativas do leitor e, assim, ele alcança a compreensão do objeto lido.

Com base em Santos e Kader (2009), este modelo descreve um processo de alto nível cognitivo, pois sua execução compreende a interpretação das ideias representadas pelo texto, o estabelecimento dos propósitos de leitura, o acionamento do conhecimento prévio, o monitoramento e a avaliação das informações lidas. Apesar de sua abrangência, algumas publicações classificam essa perspectiva como restritiva, por considerar o papel do leitor como dominante. A exclusividade de um agente diante de todo o processo leitor foi mal visto. Nas palavras de Leffa (2009), por exemplo, esse modelo tem o leitor como soberano.

Ao compartilhar tal argumento, o autor nos convida a refletir sobre um possível apagamento de outros aspectos envolvidos no ato da leitura em detrimento do leitor. Se no processo *bottom-up* o código era o instrumento essencial para a compreensão, com o modelo *top-down*, esse papel foi ocupado pelo leitor. Para Dell'Isola (2005), o que ocorreu foi um deslocamento do foco da leitura; um processo que era entendido sobre uma trajetória que iria do texto para o leitor – de baixo para cima – passou a ser interpretado a partir do leitor – de cima para baixo.

Esse encerramento em torno de um dos aspectos da leitura é quebrado com o modelo interativo. Também denominada de integradora, a abordagem engloba as duas anteriores, ou seja, a leitura depende de ambos os movimentos descritos – ascendente e descendente –, e não há maior relevância de um ou outro no processamento da leitura.

Temos então um processo que abarca texto e leitor, conjugados para a realização da atividade leitora. Muitos pesquisadores defenderam esse modelo, dentre eles Giasson (1993), Rumelhart (1977, 1981) e Goodman (1970,1976). Apesar deste último autor ter defendido um entendimento de leitura pautado exclusivamente pela perspectiva descendente, ao longo do tempo, suas análises passaram por algumas revisões (SILVEIRA, 2005; ALMEIDA, 2008). Primeiramente, os estudos de Goodman (1970,1976) versaram a leitura sob o olhar psicolinguístico, depois advogaram em função do modelo interativo e mais adiante

enveredaram por uma perspectiva sociopsicolinguística, retomando o modelo interativo, situando-o socialmente.

Além disso, discussões em torno da Sociolinguística, da Análise do discurso e, finalmente, dos Letramentos auxiliaram a situar socialmente as práticas de interação com textos pelos quais perpassa a leitura. Levando em conta esse viés, Soares (2000) descreve a leitura como uma interação verbal entre indivíduos socialmente determinados, a saber: “o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros” (SOARES, 2000, p. 18).

Com uma percepção semelhante, Kleiman (2002) ratifica o referido pensamento tomando a leitura enquanto um ato social. A autora reitera essa visão ao considerar a leitura como uma ação entre o autor e o leitor, que, ao interagirem, vão ao encontro de objetivos já determinados socialmente.

Segundo a autora, essa concepção de leitura está situada como objeto de pesquisa da Linguística Aplicada. De acordo com Kleiman (*ibidem*), as leituras imbricadas em contextos de prática, assim como a variedade de suas funções, despertam interesse deste campo por revelarem “a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e a mobilização de gêneros complexos” (KLEIMAN, 2004, p. 13).

É por esse mesmo caminho, orientador de estudos da Linguística Aplicada e pautado por um entendimento de leitura envolvendo leitor, texto e situação comunicativa, que nossa investigação vai trilhar. Isso porque percebemos a leitura como um processo dialógico e múltiplo, não restrito ao texto, ao leitor ou ao autor.

Sob nosso olhar, a leitura envolve todos esses elementos em um processo permeado de acessos cognitivos, que ocorrem, concomitantemente, uns aos outros, incorporando diferentes conhecimentos (léxico, sintático, semântico, de mundo) e extrapolando relações cotextuais para estabelecer significado, apoiando-se também no contexto de produção e reprodução do texto.

O percurso das concepções de leitura mencionadas até então nos auxilia a perceber a abrangência gradativa de cada um desses constituintes, culminando na relação entre eles. Inicialmente, sob a perspectiva *bottom-up*, foi dado foco ao texto. Depois, por via do modelo *top-down*, o leitor esteve em evidência, com seu conhecimento prévio, sua capacidade de fazer previsões e inferências. Em seguida, foi destacada a relação entre esses elementos no

processamento da compreensão. E, por fim, o entorno desse processo – a esfera de comunicação (BAKHTIN [1979], 1997, p. 279) – foi ressaltado.

Apesar de existir vasta discussão anterior sobre os modelos mencionados, acreditamos ter sido importante retomá-los, pois, com o auxílio das descrições em torno das diferentes perspectivas, visualizamos um percurso teórico, levantamos gradativamente elementos envolvidos no processo leitor, bem como situamos a concepção pela qual nosso trabalho vai trilhar.

Adiante, alinhados a uma perspectiva cognitivista da leitura, versaremos sobre algumas dimensões presentes na compreensão de textos, a saber: a produção de inferências, o conhecimento prévio, o objetivo de leitura, além das estratégias e habilidades envolvidas nesta prática. Ao detalhar aspectos específicos da ação leitora, relacioná-los e situá-los, intentamos lançar um olhar sobre esse processo de modo a nos aproximar do entendimento dele.

1.2 Compreensão leitora

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos [...] (FREIRE, 1989, p.13).

Falar de compreensão é uma tarefa um tanto quanto difícil, considerando sua amplitude de significados. A todo momento, envolvemo-nos em constantes tentativas de realizar tal ação, empreitadas cujo sucesso muitas vezes não é alcançado. A compreensão envolve a percepção e a atribuição de sentidos diante do que vemos a partir do constructo de conhecimentos que possuímos em dado momento.

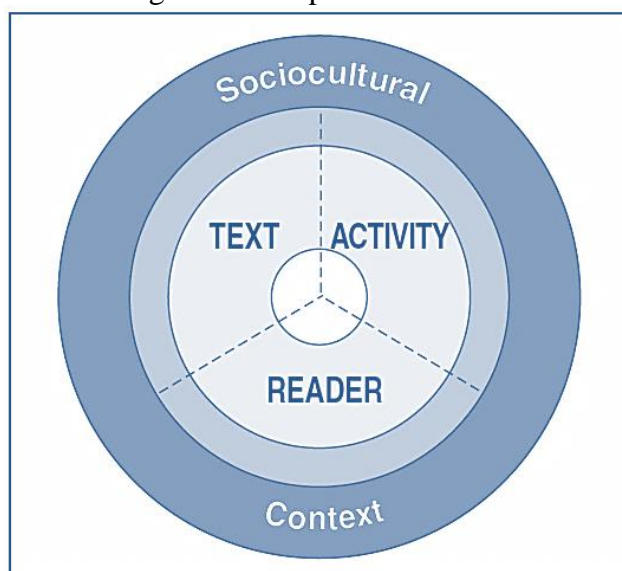
Paulo Freire (1989) nos lembra do alcance desse processo quando expõe diferentes quadros de sua história nos quais a tentativa de leitura e, naturalmente, de compreensão esteve presente. O autor nos leva a momentos antecedentes à sua escolarização, numa tentativa de dissociar o ato de ler e compreender a instituição voltada para isso – a escola.

Nesse espaço, muito frequentemente o trabalho com a leitura é voltado para o código. No entanto, como discutido no tópico anterior, sua decodificação é apenas uma nuance do

processo leitor, considerando a multiplicidade de processos cognitivos que lhe são necessários.

Defendendo essa ideia, temos o modelo de compreensão cunhado pelo grupo RRSB – sigla para RAND Reading Study Group –, organização para a qual foi atribuída a tarefa de criar uma agenda de pesquisas no sentido de abordar as questões mais urgentes do letramento, segundo Snow (2002). De acordo com o autor, esses pesquisadores empreenderam a referida agenda com foco na compreensão leitora, percebendo-a por uma visão heurística, envolvendo texto, atividade, leitor e contexto sociocultural. Tal perspectiva é resumida pelo grupo na imagem seguinte:

Figura 2: Compreensão Leitora



Fonte: Snow (2002, p. XIV)

Por meio do gráfico, é possível visualizar uma percepção da compreensão leitora sob um prisma muito próximo ao adotado neste trabalho, pois, conforme o grupo, a compreensão é um processo interativo, no qual ocorrem a extração e a “construção simultânea de significados através da interação e envolvimento com a linguagem escrita” (SNOW, 2002, p.33).

Para Dell’Isola (1988), Snow (2002) e Snyder (2009), a compreensão também está associada à extração de conhecimentos do texto e geração de novas informações surgidas da mescla entre o conhecimento prévio do leitor e as informações do material lido. Snow (*op. cit.*) apresenta semelhante ideia, ao defender que a eficácia da leitura acontece quando o leitor consegue abrir horizontes a partir do texto. Tal capacidade poderia ser desmembrada em

algumas habilidades principais: a geração de inferências, conexão entre o texto e o conhecimento prévio, e ainda a autorregulação da leitura (COIRO, 2011). Estes aspectos serão discutidos nos tópicos subsequentes deste capítulo.

Em vista disso, discorreremos inicialmente sobre o papel das habilidades e estratégias de leitura diante do processo leitor, tocando também nas relações entre ambas. Em seguida, exploraremos o ponto central desta tese: o objetivo de leitura. Por fim, traremos as inferências para o leque de traços do processo leitor ora enumerados.

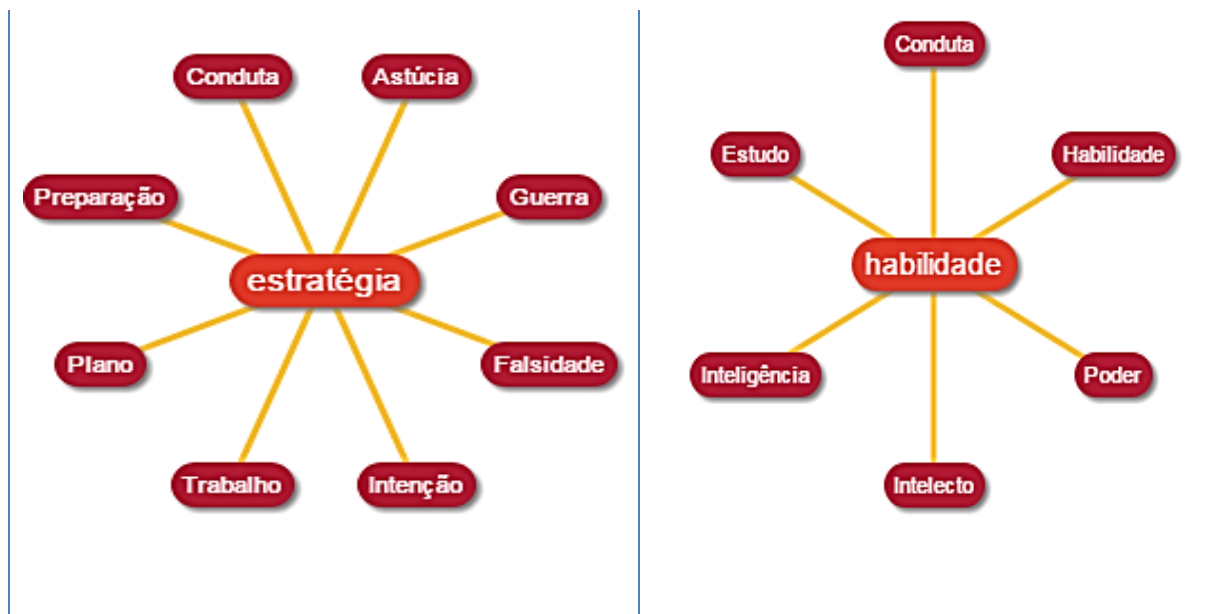
1.2.1 Habilidades e estratégias de leitura

As habilidades e estratégias de leitura estão intrinsecamente associadas ao desempenho desenvolvido durante a leitura, processos cognitivos e metacognitivos aos quais recorreremos ao ler um texto. Neste tópico, discutiremos a respeito desses processos sob um panorama teórico que delinea algumas definições para as respectivas categorias e as situa, no que diz respeito a sua relevância e papel, em meio ao processo leitor.

Para destacar o significado de ambos os processos, evocamos o estudo de Afflerbach, Pearson e Paris (2008). Uma das maneiras utilizadas pelos autores para distinguir os termos estratégias e habilidades de leitura foi recorrer às definições do *Dicionário do Letramento* de Harris & Hodges (1995) para ambas as palavras. Em razão da efetividade inicial da ação, nos valem de uma busca semelhante alcançando diferentes sentidos para os referidos verbetes. Com esse intuito, consultamos a versão digital do *Dicionário Caldas Aulete* e obtivemos como resultados as definições presentes no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Relação entre estratégia e habilidade de leitura

Estratégia	Habilidade
2.Arte de utilizar os meios de que se dispõe para conseguir alcançar certos objetivos. [...] 3. Planejamento de ações, jogadas, medidas etc. visando a um objetivo, e procurando levar em consideração todas as variáveis possíveis:	1. Qualidade de quem é hábil; capacidade de fazer alguma coisa bem: [...]



Fonte: Adaptado do dicionário Aulete digital

No Quadro 1, podemos visualizar a paridade de um dos termos listados para ambos os vocábulos: conduta. No entanto, a divergência entre eles é preponderante nas demais palavras relacionadas, diferença coerente às definições do dicionário, no qual o verbete “habilidade” seria uma característica do indivíduo, enquanto “estratégia” estaria relacionada a ações conscientes, empregadas com um intuito específico.

Percebemos um ponto de dessemelhança atrelado à intencionalidade, fator próximo àquele levantado por Afflerbach, Pearson e Paris (2008) ao tratar do contraste entre estratégias e habilidades de leitura. Para os autores, as estratégias referem-se às “tentativas deliberadas de controle e moderação dos esforços empregados pelo leitor para decodificar o texto, compreender palavras e construir significados do mesmo”, enquanto as habilidades denominam práticas automatizadas, inconscientes, pois “resultam em decodificação e compreensão com velocidade, eficiência e fluência, e geralmente ocorrem sem a consciência dos componentes ou controle envolvidos”³ (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008, p. 05 [tradução nossa]).

Essa ideia de automatização também está presente na acepção de habilidades de Perrenoud (1999, p. 26). O autor acredita que as habilidades se mostram no sujeito quando este passa a “fazer o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já fez”. Ao estender seu entendimento sobre o assunto, Perrenoud (1999, p. 30) caracteriza as habilidades como uma

³ Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text. Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved.

espécie de “inteligência capitalizada”, subdividida em “modos operatórios”, que, por sua vez, abarcam analogias, intuições, induções, deduções, transposições dominadas, funcionamentos heurísticos rotinizados “que se tornaram esquemas mentais⁴ de alto nível ou redes que ganham espaço, que “inserem” a decisão”.

O detalhamento de Perrenoud (*ibidem*), imbricado à ideia de um saber fazer introjetado no indivíduo e acionado para responder a uma demanda, encontra apoio na concepção de *habitus* de Bourdieu (1983), um arranjo maleável, sob o qual um agente comporta-se razoavelmente em meio a dada situação, buscando alcançar um objetivo específico. Bourdieu descreve essa estrutura da seguinte forma:

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Podemos perceber grande semelhança entre essa definição e algumas referentes às habilidades. Bueno (2000) evidencia essa relação quando defende a presença do *habitus* na constituição das habilidades, situando-o como aspecto essencial para compreensão das últimas. Outra intersecção entre os conceitos pode ser percebida ao confrontar a noção de *habitus* de Bourdieu (1983) e a definição de Perrenoud (1999) para habilidades. Em ambas as concepções, os autores delineiam conjunturas perceptivas que apoiam práticas. Sob o prisma desse aporte teórico, as habilidades seriam, portanto, ações habituais tomadas de forma automática, constituídas a partir de esquemas mentais/operacionais já estabelecidos para cada situação ou contextos análogos àqueles que suscitam sua retomada.

Em resumo, as habilidades seriam “um saber fazer” adquirido (CARVALHO, 2014, p.65; CAFIERO, 2005, p.45) presentes em muitos contextos de práticas que se desdobram também no âmbito da leitura. A esse respeito, podemos constatar algumas conexões entre esse conceito e as concepções de competência presentes em alguns documentos oficiais orientadores do ensino de língua Portuguesa. Alguns exemplos de ocorrência desses documentos são enumerados por Cafiero (2005, p.48) “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares, programas estaduais, documentos de formação de professores etc.” Essa percepção conjunta dos termos capacidade, habilidades e competências também podem ser percebidas na constituição de instrumentos de avaliação dos conhecimentos

⁴ Esse conceito será explorado no tópico relacionado à inferência e conhecimento prévio.

adquiridos durante a escolarização do indivíduo, como o SAEB e a Prova Brasil, também citados pelo autor.

Cafiero (2005, p.48) também explora outras relações estabelecidas entre a concepção de habilidade e outros aspectos do ato de ler, como os objetivos e as estratégias de leitura. Sob sua ótica, quando detemos habilidades “suficientes para processar a informação” e ciência quanto ao momento ideal para o acionamento delas, certamente aumentamos nossas possibilidades de sucesso quanto ao alcance de nossos objetivos. No que tange à ligação entre as estratégias de leitura e as habilidades, a publicação em questão nos apresenta uma relação de parte/todo, mencionando as estratégias como parte das habilidades empregadas no sentido de melhorar a leitura.

Para delinear uma concepção para estratégias de leitura, recorreremos à definição de ScharDOSIM (2015, p.51). Conforme a autora, as estratégias de leitura são “atitudes envolvidas no ato de ler. (...) um comportamento ativo e monitorado realizado pelo leitor, que se operacionaliza para facilitar a aprendizagem”. Em sua descrição, as estratégias são associadas às ideias de atividade e monitoramento por parte do leitor, evidência de um entendimento interativo da leitura assumido pela autora em sua tese.

Outra pesquisadora que adota a perspectiva interativa de leitura como norte de suas discussões é Isabel Solé. Para ela, o leitor é um processador ativo do texto e o compreende por meio da emissão e verificação de hipóteses. Neste contexto, as estratégias de leitura seriam recursos metacognitivos para auxiliar e regular a ação em questão.

Solé (2012 [1998]), a partir de pesquisa sobre as estratégias de leitura, enumera algumas práticas para lidar com texto, ao passo que levanta a discussão sobre a necessidade de um ensino de leitura que contemple tais ações. Para ela, por esse encaminhamento, o aluno poderia melhorar a compreensão, bem como perceber e compensar os possíveis erros ou falhas desse processo.

Conforme o cenário teórico mencionado, leitores estratégicos teriam um melhor desempenho ao longo de suas leituras. Contudo, isso não é suficiente para garantir um bom desempenho no que diz respeito à compreensão. É necessário que o leitor saiba quais ações são mais efetivas para cada realidade de prática.

A título de enumeração desses recursos, tomamos como referência algumas práticas presentes no estudo de ScharDOSIM (2015), cujo objetivo foi desenvolver o ensino da leitura apoiado em estratégias. A pesquisadora, a partir de um vasto compêndio de discussões teóricas, elencou as seguintes ações:

Quadro 2: Estratégias de leitura

Durante a pré-leitura	Durante a leitura	Na pós-leitura
1 Definição dos objetivos da leitura 2 Predição ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante 3 Observação da estrutura do texto/macroestrutura, microestrutura, superestrutura	4 Reconhecimento da palavra e construção do sentido 5 Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais 6 Localizar informações relevantes 7 Sublinhar; e fazer anotações e/ou paráfrases 8 Inferências 9 (Auto)questionamento 10 Alterações das estratégias por mudanças nos objetivos durante o curso da leitura 11 Recobramento da atenção 12 Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas	13 Releitura 14 Avaliação da informação 15 Representação visual do texto 16 Resumo

Fonte: Adaptado de ScharDOSim (2015 [grifos nossos])

Selecionamos a lista acima em razão da convergência de pesquisas e metas que a constitui. Esse material nos auxilia a visualizar uma variedade de estratégias e nos aproxima da amplitude delas. O Quadro 2 foi organizado por meio de relações entre as estratégias e os momentos específicos da leitura. No entanto, entendemos que tal estrutura tem objetivos didáticos e não determina com exclusividade uma “etapa” de cada possível ação leitora,

considerando que esse processo é dinâmico e não obedece necessariamente a uma ordem fixa de funcionamento.

As táticas enumeradas não possuem o papel de delimitar caminhos, como lembra ScharDOSim (2015), mas de indicá-los. Em consonância com essa ideia, Solé (2012 [1998]) defende a grande relevância das estratégias no contexto do processo leitor e salienta suas possibilidades de generalização e adaptação, empregáveis nos mais diversos contextos de leitura, variando, segundo Afflerbach e Chô (s.d), em suas formas e funções.

Uma dessas variáveis tem relação direta com o assunto central desta tese, o objetivo de leitura. Na lista de ScharDOSim (2015), exposta no Quadro 2, a definição do objetivo de leitura é a primeira ação a ser realizada. A busca pela delimitação do propósito de leitura é um dos pontos primordiais de bastante recorrência em estudos direcionados às práticas metacognitivas relacionadas ao aprimoramento da compreensão, como em Kintsch e Van Dijk (1978), Snow (2002) e Kleiman (1997[1989]).

Para Afflerbach e Cho (2009), as estratégias de leitura são empregadas a partir dos objetivos. Assentados nessa mesma visão, Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 05) definem a ação estratégica e o leitor estratégico recorrendo à finalidade de leitura, um cenário teórico para o qual o objetivo de leitura é um dos traços definidores das estratégias, bem como a consciência e o controle deliberado do leitor. Este último, por sua vez, assume uma postura tática frente à compreensão, quando trabalha em “direção a um objetivo” selecionando um caminho particular para alcançá-lo, “isto é, um meio específico para um fim desejado”.

A essa relação entre as estratégias e os objetivos, Van Dijk (2002) adiciona particularidades referentes ao leitor. O autor revela que o sujeito ao ler um texto, além de buscar significados sinalizados pelo autor, também procura por significados inerentes a seus objetivos e interesses. Ideia semelhante encontramos em ScharDOSim (2014), quando a autora também assevera que esse recurso da leitura é acionado a partir da necessidade do leitor e de seus objetivos.

Ainda sob o prisma da pesquisadora, bem como das demais publicações citadas quanto à abordagem das estratégias de leitura, ressaltamos sua relevância diante do processo leitor. Assim como as estratégias, as habilidades também permeiam o processo leitor e, em conjunto com a primeira, funcionam como suporte para a leitura. Ao evidenciarmos a relação intrínseca entre ambas e o processo leitor, a proximidade entre as duas concepções foi tornando-se evidente, na medida em que nos deparamos com descrições próximas ou iguais para os referidos termos.

Dentre os domínios que pairam sobre as estratégias e habilidades de leitura, temos o propósito de leitura, foco central desta tese. No tópico seguinte, abordaremos essa questão, enveredando por algumas concepções acerca dele, suas relações com outros aspectos da leitura e discussão da relevância desse domínio para o processo leitor como um todo, considerando que o propósito de leitura acompanha análises e outras ações frente à leitura realizadas antes, durante e após o processo leitor.

1.2.2 Objetivo de leitura

Como já apontamos, a leitura constitui-se por diferentes domínios que trabalham de forma não linear durante a ação leitora. Com base em Coscarelli (1999, p. 291), “a leitura envolve domínios de processamento que realizam operações diferentes e que operam simultaneamente”. Em razão da relevância do propósito de leitura diante desse processo, o selecionamos neste estudo como centro do olhar lançado às práticas de pesquisa e leitura, pois entendemos que a finalidade de leitura orienta essa ação e é referência para sua avaliação, estendendo-se para além do ato leitor, quando se faz referência antes e após o processamento dos textos.

Ao tocar nas interseções entre finalidade da ação leitora e as atitudes que a antecedem, Coscarelli (2014) nos lembra das diversas operações que ocorrem com o leitor antes do início do processamento de um texto. Para a autora, a seleção de um objeto de leitura é precedida de previsões sobre o que se deseja encontrar e de perguntas a serem respondidas a partir do material escolhido. Logo, “o objetivo de leitura vai levar o leitor a levantar expectativas sobre o conteúdo do texto” (COSCARELLI, 2014). A esse respeito, Smith ([1989] 2003, p. 1920) diz que “os leitores normalmente não prestam atenção à palavra impressa com suas mentes vazias, sem qualquer finalidade anterior e sem qualquer expectativa do que poderão encontrar em um texto”.

Sob o prisma dos direcionamentos anteriores, temos a finalidade de leitura como norteadora da interação com textos. Ela vai além da decifração de códigos, permeando a leitura a partir da seleção do material e da expectativa de conteúdos. Assim, abre caminho para a leitura, ao passo que também “traça os caminhos pelos quais o leitor irá seguir” (COSCARELLI, 1999, p. 116).

Aliada a essa linha de pensamento, Solé (2012 [1998], p.42) ressalta a relevância do propósito diante de qualquer ação. Para a autora, saber a razão de fazer algo “é o que nos

permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa situação com maior segurança”. Essa conexão entre ações ocorridas durante a leitura – uso de estratégias, inferências, monitoramento, previsões – e a finalidade da interação com textos também é evidenciada na publicação de Zhang e Duke (2008). Em seu estudo, os autores buscaram analisar a relação entre os objetivos e o processo de leitura do texto digital.

Na proposta de Zhang e Duke (2008), foram observadas três experiências de leitura com três diferentes propósitos: buscar informações específicas, adquirir conhecimentos gerais e entreter-se. As práticas analisadas evidenciaram a adoção de diferentes padrões de estratégias para os diferentes propósitos de leitura (*ibidem*, p.128).

Os resultados obtidos corroboram as discussões de Solé (2012 [1998]) acerca do assunto. Para ela, os objetivos regem as estratégias as quais os leitores lançam mão durante a leitura. Nas palavras da autora, “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê” (SOLÉ, 2012, p. 41).

A afirmação denota uma relação direta entre o objetivo de leitura e as estratégias que o leitor utiliza durante essa ação. Kleiman (2002) divide essas estratégias em duas categorizações: cognitivas e metacognitivas. De acordo com a pesquisadora, são as estratégias metacognitivas que possuem maior aproximação com o objetivo de leitura e podem ser definidas como “atividades que pressupõe reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 1997, p.44).

Pautadas nesse direcionamento teórico, entendemos que tais estratégias envolvem a autoavaliação da compreensão do texto, como também a definição de um propósito para a leitura. E ao lançar mão dessas estratégias, o leitor “saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo um texto” (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Depreendemos, portanto, que a finalidade de leitura também é guia para o monitoramento da compreensão. Coscarelli (2016, p.87) aponta para a relação intrínseca entre ambos, quando define o monitoramento como sendo a manutenção do “objetivo de leitura ou a da tarefa que o leitor tem em mente durante todo seu processo”.

Para a autora, esse constituinte do processo leitor atravessa diversos fluxos da leitura, guia a autonomia do leitor, direciona a interpretação e, por conseguinte, a extração de diferentes informações do texto. Em publicação anterior, Coscarelli (1999) também discute o

papel do objetivo de leitura para a compreensão e ressalta a significativa atuação deste sobre a construção do sentido. Segundo ela, o propósito de leitura “influencia a seleção das estratégias que o leitor vai usar, as atividades relacionadas à memória, à ativação dos esquemas, à velocidade da leitura, à construção do significado entre outras atividades” (COSCARELLI, 1999, p. 125).

Além da visível confluência entre os encaminhamentos de sua pesquisa e o direcionamento do cenário anteriormente exposto, a autora levanta ainda outra questão relativa aos objetivos: sua influência sobre o tempo de leitura. Levando em consideração os estudos de Haberlandt e Graesser (1990), a pesquisadora assegurou que o leitor varia sua velocidade de acordo com o objetivo da leitura.

Entende-se, portanto, que o objetivo de leitura é referência para o desdobramento do ato de ler. Tal aspecto pode balizar a leitura, direcionar a busca e a seleção de textos, auxiliar a integração de informações obtidas durante a leitura e amparar a avaliação dos seus resultados. Consoantes a essa ideia, Sponholz, Gerber e Volker (2006) defendem a inexistência da leitura sem propósito. Pela visão das autoras, a leitura é uma ação realizada cognitivamente para os mais diferentes fins e é direcionada pelo objetivo que se tem para ela.

Como revelam Sponholz *et al.* (2006, p.2), todas as leituras são realizadas no sentido de cumprir algum propósito; assim, “a interpretação que os leitores fazem dos textos que leem depende em grande parte do objetivo de leitura”. Logo, as leituras de um mesmo texto por diferentes leitores podem ter resultados diversos, geralmente orientados pelo propósito de leitura de cada leitor. Elas podem ser realizadas para “preencher um momento de lazer, desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir instruções de alguma atividade específica ou sobre um determinado produto; confirmar ou refutar um conhecimento prévio, etc” SPONHOLZ *et al.*, 2006, p. 3 apud KRIEGER, 2002, p.2).

Além dos autores, Solé (2006 [1998]) também elenca algumas finalidades de leitura. São elas obtenção de uma informação precisa, busca de informação de caráter geral, aprendizado, revisão de uma produção textual própria, deleite, exposição para uma plateia, prática da leitura em voz alta e avaliação da compreensão, ações, que, para a autora, estão mais intimamente relacionadas ao cotidiano da vida adulta e escolar.

As publicações citadas nos auxiliam a visualizar diferentes direcionamentos para os quais a compreensão leitora pode seguir guiada também pelo propósito de leitura. A relação entre objetivo de leitura e compreensão conduz o processo leitor e atravessa diversos fluxos: a

autonomia do leitor no que tange a seu entendimento, a interpretação e, por conseguinte, a extração de diferentes informações do texto (SOLÉ, 2012 [1998]).

Em concordância com esse entendimento, temos Gibson e Levin (1975), que defendem que lemos principalmente porque temos uma necessidade. Os autores asseveram que o verdadeiro letramento depende do quão hábil se é para extrair informação em função das inúmeras razões que se tem ao ler.

Voltando-nos para o termo letramento, podemos recorrer a Ângela B. Kleiman (2012[1995], p. 18-19), que o compreende como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. É possível perceber nesta definição uma relação direta entre a apropriação do código escrito e dos objetivos relativos às ações que os envolvem. Ou seja, exercitamos a compreensão de textos envolvidos em práticas específicas.

Esse direcionamento da compreensão para situações particulares influencia o uso de estratégias distintas e nos leva a resultados conduzidos por determinadas finalidades. Tal capacidade para o direcionamento de práticas de leitura evidenciaria certa competência leitora. Ratificando essa ideia, Oakhill e Garnham (1988, p. 118 [tradução nossa]), a partir da pesquisa de Ernst Rothkopf (1982), afirmam que “o leitor principiante ainda tem que aprender que um texto pode ser lido para finalidades diferentes, e que as estratégias diferentes podem ser apropriadas para objetivos diferentes da compreensão”.⁵

A pesquisa que inspirou essa percepção acompanhou a leitura de alguns sujeitos e constatou a facilidade que leitores habilidosos apresentaram para adequar as estratégias de leitura a seus objetivos, enquanto que leitores menos experientes e mais novos enfrentaram dificuldades para desenvolver a mesma ação.

Essas influências que a finalidade de leitura exerce em seu processo abrangem ainda outros aspectos. A esse respeito, Coscarelli (1999, p. 125), a partir do experimento de Kleiman (1997[1989]), afirma que “existem evidências de que a capacidade de processamento e de memória dos leitores aumenta significativamente quando a tarefa vem acompanhada de um objetivo significativo para o leitor”.

O experimento de Kleiman (1997[1989]) consistiu em solicitar a uma turma, dividida em dois grupos, que lessem o mesmo texto e fizessem um resumo do material. Porém, para apenas um dos grupos, foi informado que o texto produzido teria um objetivo específico: seria submetido ao jornal da escola. Como resultado, constatou-se o seguinte:

⁵ “Beginning reader have yet to learn that a text can be read for different purposes, and that different strategies might be appropriate for different comprehension goals”.

Os alunos que tinham um objetivo específico, não somente escreveram melhores textos como também demonstraram terem percebido melhor o tema do texto original que serviu de base para os resumos; os alunos que apenas deviam fazer um resumo não conseguiram depreender nem o tema, nem os subtemas do texto original além de não terem conseguido produzir um texto coerente. A explicitação de objetivos, então, possibilitou a compreensão do texto, mesmo num contexto altamente desmotivador como é o contexto de curso noturno, e mesmo com objetivos artificialmente impostos, não ditados pelos interesses dos próprios leitores (KLEIMAN, 1997, p. 30).

Essa conclusão revela como a imposição de um objetivo para a realização de atividades de interação com textos pode interferir na efetividade da leitura. Assim, como o estudo citado, a pesquisa de Narvaez, Van Den Broek e Ruiz (1999) também está direcionada para a finalidade de leitura, mais especificamente para influência desta na criação de inferências.

Com o intuito de observar essa questão, os pesquisadores distribuíram entre seus participantes dois textos para leitura, um narrativo e outro expositivo; o primeiro teria o objetivo de entretenimento e o segundo, o de estudo. Depois da aplicação e observação da referida metodologia, a pesquisa chegou à seguinte conclusão:

O propósito de leitura influenciou o padrão de inferências que os leitores geravam quando leram. Os leitores com o propósito de estudo eram mais propensos a se engajar repetindo e avaliando o texto e para indicar as lacunas de coerência baseadas no conhecimento do que os leitores com o propósito de entretenimento.[...] O propósito de leitura influenciou a atividade inferencial durante a leitura de ambos os tipos de texto, mas os padrões acima mencionados foram mais frequentes para o texto expositivo do que para o texto narrativo (NARVAEZ *et al.*, 1999, p. 493 [tradução nossa])⁶.

Os resultados expostos evidenciam uma forte interferência dos objetivos de leitura na criação das inferências que surgem ao longo desse processo. Em estudo posterior, van Den Broek *et al.* (2001) – com a contribuição de outros autores e condições semelhantes de observação – também perceberam certo direcionamento das inferências em função dos objetivos. De acordo com os autores, “Os leitores com uma meta de estudo produziram inferências mais consistentes [...] enquanto os leitores com uma meta de entretenimento

⁶ Reading purpose influenced the pattern of inferences that readers generated as they read - Readers with a study purpose were more likely to engage in repeating and evaluating the text and to indicate knowledge-based coherence breaks than were readers with an entertainment purpose. [...] Reading purpose influenced inferential activity during the reading of both types of text, but the above-mentioned patterns were more pronounced for the expository text than for the narrative text.

produziram mais associações e avaliações” (VAN DEN BROEK *et al.*, 2001, p. 1081 [tradução nossa])⁷.

Esses resultados, assim como os demais estudos enumerados neste tópico, nos ajudaram a visualizar algumas definições do propósito de leitura e a perceber várias relações estabelecidas entre este e alguns aspectos geralmente envolvidos na ação leitora, tais como: estratégias, tempo, inferências e produtos gerados. Trilhamos esse percurso visualizando a leitura em um processo amplo, considerando ações anteriores e posteriores à sua realização.

Com o intuito de contemplar o propósito de leitura, elencamos estratégias associadas à metacognição e a avaliação dos possíveis resultados esperados para a leitura de textos. Para Brown (1978), os bons leitores necessariamente avaliam os resultados de suas leituras. O autor afirma ainda que leitores com esse perfil não só analisam o que compreenderam, mas também identificam aquilo que não foi possível alcançar.

Em alguns contextos, refletir sobre a própria compreensão de um texto antecede uma produção e, posteriormente, a avaliação de resultados de demandas a serem cumpridas a partir da leitura – realizada muito recorrentemente no contexto escolar e acadêmico. Cardoso (2008, p.05), referindo-se à realidade acadêmica, elenca alguns dos gêneros cuja escrita é mais comumente solicitada; são eles “os resumos, as resenhas, os fichamentos e os artigos científicos”. Para a autora, a produção de quaisquer destes gêneros é precedida pela leitura, sendo necessária a compreensão integral desta última para uma efetiva produção textual a partir delas.

A avaliação da compreensão leitora, neste contexto, pode ser considerada uma etapa de interseção na qual o propósito da atividade é motivador e, por vezes, influencia replicações de atividades já realizadas – releituras – ou o início de novas etapas – confecção de produtos.

Quer seja para captar uma informação, confirmá-la, conectar múltiplas informações ou conhecimentos anteriores aos assimilados durante a leitura do texto, verificamos aqui confluências entre os produtos emergentes da leitura e sua ação sob linhas traçadas a partir do propósito de leitura. Assim, percebemos o objetivo como um aspecto da leitura que a permeia holisticamente, abrangendo inclusive etapas não centradas diretamente na interação com o texto.

Considerando a amplitude do objetivo de leitura, voltamos nosso estudo para essa dimensão do processo leitor. Com o auxílio de pesquisas anteriores, tentamos situar a relevância da finalidade de leitura para o ato leitor como também evidenciar a necessidade de

⁷ Readers with a study goal produced more coherence building (i.e., backward / explanatory and forward / predictive) inferences, whereas readers with an entertainment goal produced more associations and evaluations.

considerar essa dimensão – foco desta pesquisa – para o ensino e desenvolvimento da ação leitora no contexto escolar, espaço direcionado e responsabilizado pela formação do leitor. Ao investigar a leitura por essa perspectiva, aproximamo-nos também de outras dimensões da leitura, intimamente relacionados à sua finalidade, como, por exemplo, as inferências, assunto que será abordado no tópico seguinte.

1.2.3 Inferência e Conhecimento prévio

Com base em Davoudi (2005, p. 9), as inferências são controladas, em grande parte, pelos objetivos tidos no momento da realização da leitura. Conforme o autor, a probabilidade da elaboração de inferências *online*, durante a leitura, são mais prováveis quando estas estão associadas aos propósitos do leitor.

Essa conexão entre inferências e propósito de leitura é apenas uma dentre as tantas que constituem a rede integrada de suas gerações. Alguns autores atribuem a compreensão diretamente à capacidade de estabelecer inferências ao longo da leitura do texto e definem bons leitores a partir, também, desta habilidade (COSCARELLI, 2009; LEFFA, 1996).

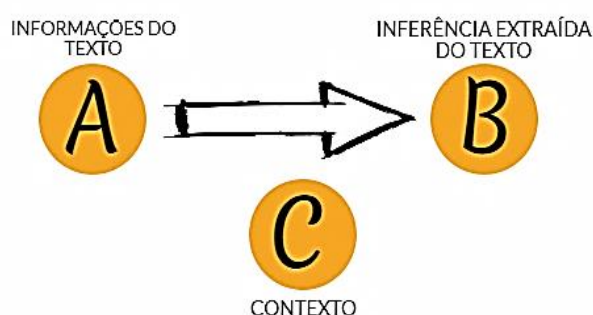
Diante de seu valor para o processo leitor e sua relação com o foco deste estudo, bem como com outros aspectos envolvidos durante a leitura – conhecimento prévio, esquemas, estabelecimento de coerência e de sentido – sua abordagem se faz fundamental.

Para tentarmos desenhar uma definição para inferências, apoiamo-nos inicialmente em Coscarelli (1999). A autora, mesmo levantando algumas problemáticas da tentativa de esboçar um conceito para o termo, apresenta-nos várias descrições que nos auxiliam a delinear ideias sobre o que seria exatamente o ato de inferir.

Em Coscarelli (1999), a inferência seria realizada pelo leitor sempre que ele adicionasse informações ao texto a partir de informações dadas pelo material lido. Atrelada a esse entendimento, temos a concepção de Cafiero (2005, p. 34), autora que defende que o ato de inferir constitui-se pela elaboração de novas informações advindas da relação entre as proposições do texto e as informações já detidas pelo leitor.

A concepção das pesquisadoras também encontra apoio nas discussões de Dell’Isola (1988, p. 45). Para a autora, o processo inferencial é constituído tal qual o esquema abaixo, no qual “A é a informação antiga, B é a informação nova, C o contexto, e a seta é o processo de geração de inferência”.

Figura 3: Representação do processo de Inferência



Fonte: Adaptado de Dell’Isola (1988)

Neste sentido, a autora defende que o processo inferencial pode ser compreendido como ação cognitiva na qual o leitor chega a novas ideias a partir de proposições do texto. No entanto, esse processo não se reduz à malha textual, considerando que o leitor extrapola essa rede e vai buscar informações provenientes de seu conhecimento prévio para “fechar” as lacunas do texto. Como revela Dell’Isola (1988, p.196), “o leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por seu ‘eu’ psicológico social”.

Percebemos entre as definições de inferências a predominância de uma posição protagonista do texto, bem como do conhecimento prévio do leitor, uma configuração que denota a necessidade da interação entre esses aspectos e vias de encontro a perspectivas de leitura centradas no texto ou no leitor. Assim, mais uma vez, nos deparamos com a reafirmação da configuração interativa da leitura, presentes em suas macro e micro operações.

Em meio a esse processo, as inferências são resultado do entrelaçamento de informações do conhecimento prévio do leitor e das informações do texto. Costa Val (1994, p.6) ressalta a incompletude do texto quando afirma que ele não se basta exclusivamente para chegar a um significado. Conforme a autora, seu entendimento é construído “também pelo recebedor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação”.

Que conhecimentos seriam esses? Aqui abrimos um breve parêntese para tratarmos dessa espécie de suporte para a leitura. O conhecimento prévio, também denominado conhecimento de mundo, engloba os saberes já adquiridos pelos indivíduos. Smith (2003 [1989], p.23) reuniu esses saberes em um conjunto – denominado Teoria do Mundo – sob o qual apoiáramos nossas percepções diante de tudo que nos é exposto. Para o autor, só podemos extrair sentido a partir de nossa teoria.

Essa relação direta entre conhecimento prévio e estabelecimento de sentido também pode ser vista nos PCN. Segundo o documento, a leitura só se realiza em função das informações possíveis de serem acionadas pelo leitor, pois os conhecimentos prévios abarcam uma série de categorias de informações, e, no que diz respeito à leitura, são acionados desde a decodificação do texto, perpassando as dimensões léxicas, morfológicas, sintáticas e semânticas (KLEIMAN, 1997).

O repertório do leitor extrapola essas relações e recai no âmbito pragmático da percepção textual, permitindo-o confrontar informações do texto com a situação comunicativa na qual a leitura ocorre, exercendo essa última influências sobre a interpretação do texto. O arcabouço de informações que o leitor possui incide ainda sobre outros processos cognitivos, direcionam e possibilitam o estabelecimento de hipóteses, analogias, previsões e a geração de inferências, aspecto ora discutido.

Essas várias informações presentes na mente daquele que lê seriam constantemente encadeadas formando esquemas (RUMELHART, 1975; BRASIL, 1998; LEFFA, 1996). Definido por Kleiman (1997, p. 23) como um conhecimento parcial, formado por informações adquiridas a partir das experiências do leitor (cultura, eventos, situações), ele influencia as expectativas “sobre a ordem natural das coisas”.

Para Leffa (1996) e Kleiman (1997), o acionamento de esquemas é essencial para a compreensão, já que eles orientam as inferências e condicionam as interpretações realizadas a partir de dados do texto. De acordo com Leffa (*op. cit.*, p. 38), o leitor, ao deparar-se com uma informação nova, adiciona-a a um corpo de conhecimento já existente e o retoma para processar a leitura e as informações provenientes dela.

Com ideias convergentes às descritas, temos a publicação de Coscarelli (1999.p. 93). Sob a ótica da pesquisadora, essa organização de conhecimentos provê “uma base para interpretação do texto”. Estruturada a partir dos conhecimentos prévios do leitor, é acionada e confrontada com os dados presentes no texto ou relativos ao contexto comunicativo no qual texto e leitor estão envolvidos. Assim, é possível completar lacunas do texto e elaborar relações possivelmente úteis para a compreensão da leitura. Entendemos, portanto, que os esquemas – constituídos pelos conhecimentos prévios – ancoram as inferências e, por sua vez, o processo de compreensão.

Esse arcabouço de conhecimentos não permanece ileso ao processo de leitura; além de acionado para a compreensão, ele também é moldado por ela. A esse respeito, Leffa (1996) defende que as informações do texto são adicionadas às informações já existentes na memória

do leitor, que, por sua vez, formam novos conhecimentos. Essa ação configura um processo contínuo de construção de saberes e de aumento do suporte para a compreensão leitora. À medida que lemos, adicionamos mais informações que acrescentam outros pontos à rede de conhecimento ativada no momento da leitura.

As inferências possuem papel central nesse movimento, pois, por meio delas, é possível construir novos conhecimentos a partir da memória do interlocutor (FERREIRA e DIAS, 2004). Segundo as autoras, “esse processo favorece à mudança e à transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto” (FERREIRA e DIAS, 2004, p. 439). Tal pensamento encontra uma relativa aproximação em um dos pontos levantados nos estudos de Coscarelli (1999; 2002; 2003) em torno do assunto. Ao tratar sobre as inferências e os resultados da leitura, a autora ressalta o entrelaçamento entre o texto e as inferências realizadas ao longo da interação com o material textual. Nas palavras da autora, “depois da leitura, os leitores têm dificuldade de distinguir as informações que estavam no texto daquelas inferidas por eles” (COSCARELLI, 1999, p. 104).

Em suas discussões acerca da temática, a autora também ressalta a existência de diferentes tipos de inferências, afinal, são muitos os fatores imbuídos em sua construção: momentos de leitura, texto, conhecimento prévio, situação comunicativa. Essas variáveis, associadas às muitas pesquisas em torno do objeto, culminaram em muitas categorizações.

Discorreremos brevemente a esse respeito em nossas análises, em razão do foco deste estudo não tocar exatamente neste âmbito. No entanto, acreditamos ser necessário pontuar a existência dos diferentes tipos de inferências diante das muitas variáveis e categorizações presentes na literatura referente ao assunto. Neste sentido, recorreremos inicialmente às discussões de Dell’Isola (1988). Escolhemos tal publicação considerando a abrangência tipológica de ambas e as relações percebidas entre as discussões do referido trabalho.

Ao elaborar sua catalogação de inferências, Dell’Isola (1988, p. 56) recorreu a Frederiksen *et al.* (1978) e chegou a enumerar quatro categorias, a saber: 1 – Inferência de Primeiro Estágio; 2 – Inferência conectiva; 3 – Inferência estrutural e 4 – Inferência extensiva. O primeiro tipo de inferência, de 1º estágio, teria o papel de assegurar “a interpretação da sentença lida” e resultaria de proposições da base implícita do texto. O segundo tipo de inferência – as conectivas – teria o papel de relacionar as proposições do texto. Já as inferências estruturais seriam responsáveis pela organização temática do texto, enquanto as inferências extensivas englobariam as relações elaboradas entre as informações do texto e aquelas provenientes do conhecimento prévio do leitor, bem como as “ideias espontâneas”

surgidas ao longo da leitura. Essas operações são denominadas pela autora como inferências elaborativas.

Salientamos que tais tipologias são apenas amostras em meio à quantidade de outras classificações, como apresentam Cain e Oakhill (1999), Coscarelli (1999), Kispal (2008) e Cromley e Azevedo (2007). Tantas publicações, e outras não listadas, justificam-se pelas muitas variações pelas quais se passa a geração de inferências: tipos de processamento (automáticas e estratégicas), características individuais do leitor, objetivo de leitura, situação comunicativa, dentre outras. Além das muitas influências nesse processo, temos ainda diferentes perspectivas de estudos em torno da questão, um arcabouço que motivou e ainda impulsiona uma gama de discussões muito distante de ser alcançada por este trabalho.

Apesar disso, acreditamos ser necessário enveredarmos por esta questão – mesmo que timidamente – em razão de suas aproximações com o objetivo de leitura e sua presença na gênese da compreensão, a nosso ver, fundamental ao entendimento do processo leitor. Em vista disso, buscamos explorar a dimensão das inferências frente à leitura, trilhando nuances de suas categorizações e funcionamento, alcançando por meio desta última via, conexões com conhecimento prévio e os esquemas necessários à elaboração desses processos.

As inferências, bem como as demais questões discutidas neste capítulo, foram abordadas em razão de sua maior aproximação com o objetivo do nosso estudo. Por esse motivo, iniciamos um breve percurso diacrônico no qual foram visitados diferentes entendimentos da leitura até que chegássemos à percepção do processo leitor pelo qual nos guiamos.

Em seguida, abordamos aspectos da leitura intrínsecos às práticas observadas nesta investigação: inferências, objetivos de leitura, estratégias e habilidades referentes ao ato de ler. Fatores que serão retomados ao longo deste estudo e, portanto, de grande relevância para este contexto de investigação.

No capítulo seguinte, daremos continuidade às discussões em torno da leitura no âmbito da sua realização, oportunidade na qual levantaremos reflexões sobre espaços e condições específicas de práticas de leitura: a biblioteca e o ambiente *web*, bem como a navegação e a pesquisa em múltiplas fontes, essas últimas quase que inerentes aos contextos de buscas de informações e leitura mencionados.

Discorreremos sobre a relação navegação-pesquisa-leitura à medida que versaremos sobre ambientes de práticas letradas. Suas características serão exploradas juntamente com

alguns percursos do campo de estudo da linguagem frente a essa realidade de leitura e pesquisa.

2 LEITURA EM MÚLTIPLAS FONTES

Vários seres num só

[...] Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas, uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas. Como o panteísta se sente árvore e até flor, eu sinto-me vários seres. Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada, por uma suma de não-eus sintetizados num eu posição.
(Fernando Pessoa)

Em uma época em que o verbo *Googleit*⁸ e *googlar*⁹ já foram inventados e são usados por crianças na mais tenra idade, o ato de pesquisar em meio a uma variedade de fontes é cada dia mais recorrente no cotidiano de uma grande parte da população. A busca por informações, em meios abundantes de dados, pela resposta pronta a tantas perguntas que nos ocorrem nas mais variadas atividades, profissionais e domésticas, está muito presente no cotidiano de muitas pessoas.

Afinal a informação, como propõem Castells (2002 [1999]) e Pozzobon e Pozobon (2015), aliada a novas tecnologias digitais disponíveis, parece configurar-se como uma espécie de novo/outro capital. Esse é um movimento que desenha novos paradigmas sociais estabelecidos na era da informação. Em um cenário como este, a pesquisa ou busca por informações tem potencialidade para emergir naturalmente em quaisquer ambientes que a disponibilize.

Associada ou não às tecnologias digitais, a prática de ler em múltiplas fontes para buscar uma informação há muito faz parte do contexto escolar. Apesar dessa presença constante no cenário da educação básica, ao pensar sobre a busca de informações, não a associamos a uma área ou disciplina imediata, fato que, em um primeiro momento, parece plausível, considerando que a leitura em múltiplas fontes deveria ocorrer no currículo do ensino básico horizontalmente, constituindo-se uma demanda possível para todas as disciplinas que o compõe. Logo, trata-se de uma prática que deveria ultrapassar o ensino de língua materna.

Diante dessa relativa onipresença de fontes de informação, refletimos se seria nosso papel, enquanto professores de língua portuguesa, a abordagem, problematização e instrução

⁸ Pesquisar no Google.

Disponível em: <<http://www.reverso.net/translationresults.aspx?lang=PT&direction=ingles-portugues>>.

⁹ Procurar ou pesquisar no motor de busca Google. ("**googlar**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/googlar> [consultado em 15-03-2018]. Conjugação do verbo disponível em: <<https://www.conjugacao.com.br/verbo-googlar/>>.

relativa à procura por informações no ensino básico, mais especificamente no ensino médio. Afinal, a prática de busca por conhecimento perpassa, em tese, todas as áreas do conhecimento imersas neste âmbito.

Em continuidade a essa reflexão, podemos pensar que a abordagem do ato de procurar informação pautada no eixo teórico da Linguística Aplicada parece um tanto emblemática. No entanto, entendemos que o processo de busca e seleção de textos está associado ao processo de leitura e ambos permeiam, ou deveriam permear, a formação básica do estudante de forma global.

Cientes da existência de um quadro teórico voltado para a discussão da necessidade de uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos de pesquisa no ensino básico (MOURA *et al.*, 2008; NININ, 2008; TEIXEIRA, 2011) e seu contraste com a presente escassez instrucional relativa ao mesmo objeto (PEREIRA, 2004), empreendemos, neste estudo, um trabalho cujos objetivos tocam a questão do fazer pesquisa à medida que a observa e a visualiza como uma das recorrentes etapas da leitura no ambiente escolar.

Assim, este capítulo será constituído de tópicos guiados para o cenário de práticas de leitura e pesquisa comuns ao ensino básico, bem como para discussões de estratégias e direcionamentos de tais práticas. Temos, então, um capítulo dividido em duas partes: uma trata das estratégias e habilidades recorrentes às situações de leitura em múltiplas fontes e outra parte descreve e discute características de dois ambientes de pesquisa (digital e impresso) formados por uma diversidade de documentos: os espaços da biblioteca e da rede *web*.

2.1 Dois ambientes para leitura e pesquisa

No capítulo anterior, abordamos a leitura e algumas dimensões envolvidas em seu processo, tais como as habilidades e estratégias, a geração de inferências, o conhecimento prévio e o objetivo, aspectos constituintes que denotam a complexidade do processo leitor e nos auxiliam a compreendê-lo.

Neste capítulo, saímos dessa perspectiva mais abrangente e seguimos em direção ao enfoque da leitura por contextos específicos: o ambiente digital e o impresso. Desse modo, detalharemos brevemente cada contexto, para posteriormente nos concentrarmos nas práticas de leitura em múltiplas fontes: situação recorrente à escola e aos momentos de pesquisa de forma geral. Faremos isso retomando um dos tópicos elencados no capítulo anterior,

habilidades e estratégias de leitura, revisitando essa faceta do processo leitor e considerando suas condições em uma realidade multifacetada.

Pensando nas formas de registro bibliográfico que hoje nos são recorrentes, tratamos aqui do impresso e do digital, materialidades que estão no centro da nossa pesquisa. No subtópico seguinte, nos voltaremos para o texto impresso, sua tradição, relações com a pesquisa e o espaço de busca de informações que reúne muitos desses materiais: a biblioteca.

2.1.1 O texto impresso e a biblioteca

[...] esforçar-me-ei por compreender qual foi o lugar do escrito na produção dos saberes, na troca das emoções e sentimentos, nas relações que os homens mantiveram uns com os outros, consigo mesmos, ou com o sagrado
(Roger Chartier).

As palavras do autor ao descrever seu objetivo, enquanto pesquisador da escrita, remete-nos a imagens e laços que este objeto possui com a história, organização e constituição do mundo que conhecemos hoje. Confluyente com os movimentos e mudanças históricas, sua materialização passou pela pedra, barro, códex, tecido, couro, papel, virtualidade, entre tantas outras formas que não alcançamos aqui.

Essa variedade de materiais está relacionada a sua presença e evolução ao longo do tempo. Se fizermos um recorte relativamente recente, nos concentrando especialmente na escrita impressa após a invenção de Gutemberg, no século XV, podemos perceber sua presença na organização do que Chartier (2010, p. 15) chama de Estado de justiça e de finanças. Neste quadro, o texto impresso caminhou pela “burocracia, constituição de arquivos, comunicação administrativa e diplomática”.

A cultura impressa expandiu-se ainda para muitas outras realidades de práticas. Cavalcante (2009) nos lembra de sua permanência incólume no seio da sociedade moderna e elenca alguns núcleos dos quais ela faz parte: escola, centros e periferias; no meio urbano e camponês; nos encontros pessoais; igrejas; meios acadêmicos e científicos, teatros, festas e ritos populares.

Nesta pesquisa, olhamos para o texto impresso situado na realidade escolar/acadêmica, voltando-nos para as práticas de leitura e pesquisa cuja fonte de informação é o material impresso em contraponto a fontes de informação digital. Ao investigarmos práticas de pesquisa no impresso e situar tais ações no âmbito da leitura em múltiplas fontes, chegamos

ao espaço da biblioteca, mais especificamente, da biblioteca escolar. Um ambiente comumente dedicado a reunir acervos de materiais de pesquisa e propiciar momentos de estudo.

Mais que acumular e gerenciar títulos, alguns autores atribuem à biblioteca o papel de fomentar a leitura. Segundo Carvalho (2006, p. 6), esse lugar dividiria essa responsabilidade com a família e a escola. Ainda de acordo com o autor, a biblioteca é “o espaço ideal para exercitar regularmente a leitura. Ela oferece um universo de possibilidades que garante ao leitor a liberdade de escolha do que se quer ler, tendo em vista a motivação”.

A revelia de tantos papéis acumulados – espaço de leitura, de formação leitora, acervo de pesquisas, entre outros – a biblioteca escolar, de maneira geral, muitas vezes não usufrui de uma situação favorável. A falta de investimentos suficientes para educação e, por sua vez, para esse ambiente, reflete-se no quadro exposto por Pereira (2000). Para a autora, a biblioteca escolar brasileira é ineficiente, provavelmente porque seus problemas estruturais, acervo defasado e funcionários não qualificados contribuem para essa impressão. Associado a esses problemas, temos também uma questão que ultrapassa as paredes do espaço em questão, “uma escola que, apesar de ter biblioteca, não sabe o que fazer com ela” (PEREIRA, 2000, p.1).

Os problemas expostos nesse cenário podem estar refletidos na preferência pela busca de informação no ambiente da internet, fato previsto em outras pesquisas, e confirmado nesta tese. Temos então uma espécie do que chamamos hoje de “*spoiler*”, adiantando certa predileção dos sujeitos entrevistados neste estudo pelo meio digital como espaço de pesquisa.

Claro que associado a isso, temos uma série de fatores inerentes a características do texto *web* e ao contato dos sujeitos com o referido objeto. Porém, ao concentrarmos-nos nas práticas de pesquisa e leitura realizadas na biblioteca escolar, visualizamos também a necessidade do cuidado, reestruturação e ressignificação deste espaço de leitura.

Apesar disso, a consulta e, por que não dizer, o consumo de ambos os suportes parecem estabelecidos. Logo, a efetiva disponibilidade paralela desses espaços soa, de longe, mais profícua que a exclusão de um em detrimento do outro. Autores como Benício e Silva (2005) e Freitas (2011) ratificam tal pensamento. Em vista disso, acreditamos que a biblioteca pode ser o espaço de coexistência entre o impresso e o digital, no qual é possível não só ter acesso a esses materiais, mas que também auxilia e motiva a pesquisa e a leitura.

2.1.2 Texto e hipertexto digital

Consideraremos aqui como texto digital todo o conteúdo exposto na malha *web*, quer sejam *homepages*, vídeos, *links*, áudios etc. Entendemos que grande parte deste conteúdo, se não todo ele, é atravessado por *links*, que, por sua vez, constituem hipertextos. Em razão disso, faremos referência a textos digitais e a hipertextos como sinônimos, apoiando-nos na prerrogativa defendida por alguns estudos semânticos que preveem não existirem sinônimos perfeitos (CRUSE, 1986; CANÇADO, 2015).

Esmiçando mais especificamente o termo hipertexto, ressaltamos a amplitude das discussões em seu entorno, que o termo atravessou décadas e enveredou por muitos caminhos. Dentre essa conjuntura, muitos trabalhos de cunho bibliográfico abordaram seu aspecto histórico, retomando textos ao longo do percurso da escrita anterior ao digital, cuja estrutura também foi permeada de quebras e conexões (MARCUSCHI, 2005; ELIAS, 2005). Outros estudos se concentraram nos caminhos pelos quais chegamos ao hipertexto digital (MCKINLEY, 1998; AQUINO, 2006).

Esse viés histórico é apenas uma pequena parte de um longo caminho que está em continuidade e possui diversas veredas. São muitos campos e diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto e, em meio a esse quadro, é possível deparar-se com muitas definições e caracterizações do hipertexto.

Autores como Xavier (2005 e 2009) e Bolter (1991), em determinadas publicações, atrelam o termo hipertexto ao contexto virtual. Por outro lado, uma linha contrária associa este artefato a todo texto, aproximando-se da concepção de intertexto de autores como Koch (2002), Elias (2005) e Coscarelli (2006) e, de certa maneira, à noção de polifonia associada à constituição textual, impressa em Bakhtin (1997)

A palavra hipertexto surgiu a partir da concepção de hipertexto digital (NELSON, 1980), no entanto, sua lógica constitutiva por remissões visualizáveis e acessíveis abrange textos anteriores à tecnologia *web* (dicionário, enciclopédia, índices, entre outros). Considerando nosso contexto de estudo e apoiados na definição de Levy (1993), entendemos hipertexto como um texto articulado por meio de *links*, palavras, imagens, ícones e itens remissivos a outros textos ou objetos diretamente acessíveis. Nossa concepção não fica restrita a uma tecnologia específica, porém, não é tão abrangente a ponto de confluir com a concepção de intertexto, de Marcuschi (1999).

A versão digital do hipertexto provocou certo entusiasmo, fato que possivelmente incidiu no surgimento de muitas publicações em defesa de sua natureza extremamente inovadora. Em parte da bibliografia sobre o assunto, a abordagem de alguns pontos específicos é mais recorrente. Sensíveis a esse fato, neste tópico, vamos elencar algumas de características da versão digital e refletir sobre sua real presença na natureza e recepção do hipertexto. Com esse intuito, selecionamos alguns pontos regularmente tratados em pesquisas em torno do hipertexto: multimodalidade, não linearidade, conteúdo ilimitado, dispersão e dificuldade de selecionar conteúdos.

O hipertexto possui, em geral, uma constituição potencialmente multifacetada, na qual é comum a mesclagem entre modos (escrito, visual, gestual e oral). Para Kress (2003), essa profusão de novas formas de significar e de lidar com a informação é possível em razão das muitas ferramentas que hoje temos à mão, fator que acarreta alterações em nossas produções atuais e futuras.

Sua estrutura, digamos, modular, possivelmente motivou muitos autores a caracterizar o hipertexto como não linear (FOLTZ, 1996, ELIAS, 2005, MARCUSCHI, 2006, GONÇALVES *et al.*, 2012). Dissonante a esse movimento, Coscarelli (2006, p.03) nos lembra de características dos textos impressos que também lhe atribuem não linearidade: pluralidade de dimensões na qual o texto é lido, movimento não linear dos olhos, práticas de leitura não lineares, “passar os olhos, folhear, reconhecer as partes que o compõe”, entre outras. Logo, as discussões da autora nos levam a crer que a não linearidade é uma característica inerente a todos os textos.

Apesar de dissociar o texto de uma lógica linear, a mesma autora admite a existência de uma hierarquia, transposta no texto por sua forma e orientadora dos sentidos pensados pelo autor para sua produção. Com o texto *web*, e aqui nos referimos especificamente às *homepages*, não é diferente. Como revela Coscarelli (2006, p.09), “a interferência do leitor em um hipertexto como um *site*, por exemplo, é limitada aos lugares em que lhe é dada autorização, [...] o usuário não tem a liberdade de modificar o hipertexto conforme suas vontades”.

O hipertexto disponível no endereço *web* possui certa ordem, uma hierarquia mínima pensada pelo seu autor, que os “escreve” página a página, realidade destoante do entendimento literal da máxima de que o leitor do hipertexto constrói o objeto lido à medida que lê (SNYDER, 1996). Se descrevermos ainda essa prática por um viés mais técnico,

teremos um profissional de TI, que programa os conteúdos organizados na plataforma *web*, algoritmo a algoritmo.

Segundo Oliveira e Dias (2016), as relações hierárquicas pelos quais esses conteúdos são organizados podem ser pautadas por questões comerciais, ideológicas, entre outras. Associado a essas variáveis, as autoras salientam também certa prototipicidade desses arranjos, conceito cunhado por Swales (1990) relativo às especificidades peculiares a cada gênero.

Esse texto *web* apresenta uma ordem de conteúdos que se repete constantemente formando padrões, “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 279), obedecendo não só a uma ordem de funcionamento dos gêneros, mas também indo em direção aos objetivos da usabilidade *web* de tornar o texto mais usual e familiar para o navegador.

Como mencionado, o conteúdo de cada *link* e sua disposição são previamente pensados para a construção destes textos. Inúmeros códigos resultam nesses itens e o leitor navega por essas informações, realizando escolhas e conexões previamente elaboradas. Neste ambiente, o navegador percorre um caminho multissemiótico, escolhe a ordem de leitura, acessa outros textos através de *links*, dentre outras ações.

Com ressalvas as idiossincrasias que a tecnologia digital trouxe à forma como lidamos com o texto (diversidade e quantidade de modos em um mesmo espaço, outras materialidades e plataformas para a produção e leitura/consumo e etc.), muitas das ações de navegação e leitura que executamos neste “novo” lugar remontam ações com as quais já lidamos em outros suportes de leitura.

No entanto, a profusão de informações, textos, vídeos, conteúdos dos diversos tipos presentes no meio *web* parecem desenhar um quadro sem limites e acumular dados em uma biblioteca que se adequa a qualquer extensão de conteúdo. Olhando essa conjuntura, a princípio, parece que nos aproximamos da mítica biblioteca da Alexandria dos Ptolemeus (CHARTIER, 2010), cujo intuito foi conjugar o maior número de livros e materiais informativos.

O acúmulo de tantas informações é visto de forma um tanto quanto cética por alguns autores. Para Cars (2011), por exemplo, tantos dados configuram a internet como um espaço desfavorável à concentração, a focalização de uma única tarefa, constituindo, em suas palavras, “um ambiente que promove a leitura descuidada, o pensamento apressado e distraído e o aprendizado superficial” (CARS, 2011, p. 162).

Em continuidade a essa linha teórica-argumentativa, Martins (2012, p. 13) acrescenta que, ao navegar na internet, “nossa atenção torna-se fragmentada”, pois, segundo ele, o ambiente *online* é permeado de interrupções, fator que incidiria diretamente na divisão da atenção do usuário da internet. Para adentrar a discussão dessa relação internet *versus* perda de atenção/ dispersão, deter-nos-emos brevemente à definição do termo *atenção*.

Para isso, recorremos a Montassier (2013), que elenca três tipos de atenção, considerando as recorrências destas nos estudos que tratam do assunto: 1) atenção seletiva, 2) atenção alternada e 3) atenção sustentada. O primeiro tipo, atenção seletiva, corresponderia à capacidade de filtrar estímulos e separar aqueles relevantes dos não relevantes. O segundo tipo, atenção alternada, nomearia “a capacidade de mudar o foco de atenção entre as tarefas com demandas cognitivas diferentes, determinando-se assim, qual informação focar num determinado momento” (MONTASSIER, 2013, p.25). Já o terceiro e último tipo de atenção, elaborada a partir de Duschesne e Mattos (1997) e Coutinho *et al.* (2007), Montassier define da seguinte maneira:

A **atenção sustentada** envolve a capacidade de manter a atenção ao longo do tempo. É a capacidade de sustentar uma resposta comportamental consistente durante uma atividade contínua. Essa habilidade é crítica para o processamento de informações. Refere-se a dois aspectos do desempenho intimamente relacionados: **quantidade de tempo, durante o qual determinado nível de desempenho pode ser mantido e consistência do desempenho durante esse período**. Refere-se também a capacidade de se **manter um adequado grau de vigília a respostas durante uma atividade repetitiva ou contínua** (MONTASSIER, 2013, p. 25, grifos nossos).

Acreditamos que os três processos são envolvidos de forma complementar no decorrer das atividades de leitura e pesquisa em meio a múltiplas fontes, no qual o primeiro tipo de atenção está relacionado à seleção – filtragem do objeto de atenção –, o segundo à alternância de atenção entre objetos e o terceiro tipo refere-se à manutenção da atenção neste objeto.

Como o centro de nosso estudo está na manutenção do objetivo de leitura, acreditamos que o terceiro tipo de atenção seria o mais requerido neste processo de manutenção do foco. Nosso olhar atenção se volta aqui para a quebra da *atenção sustentada*, no contexto de nosso estudo, a quebra da atenção voltada ao objetivo de leitura em função de outros distratores, eventos que vamos chamar de dispersão.

Em nossos contextos de observação, esses distratores poderiam ser qualquer saliência do ambiente impresso e digital (arranjo de estantes, acesso a materiais não relacionados à pesquisa, *banners* presentes nas *homepages* visitadas, possibilidade de acesso a páginas

paralelas à pesquisa sem conexão com a temática de pesquisa), bem como interrupções advindas de outros tópicos de atenção pessoais (conversas a cerca de assuntos não inerentes à pesquisa). Salientamos que, em ambientes permeados de informação de diversas naturezas e origens, essa ocorrência pode vir a ter mais vazão motivada pela maior quantidade de elementos que, por sua vez, podem ser distratores que permeiam os ambientes de leitura múltiplos.

Tratando mais especificamente do espaço *web*, a revelia dos autores que levantam aspectos nocivos da profusão de informações da internet (CARS, 2011; MARTINS, 2012), ressaltamos uma vertente teórica que defende as vantagens da extensão dos dados desse espaço. Leu *et al.* (2000, p.124 [tradução nossa]), por exemplo, afirma que, por meio da internet, hoje “os estudantes possuem acesso a informações irrestritas de maneiras até então não disponíveis”¹⁰.

Apesar da numerosa quantidade de conteúdo, a impressão de acesso ilimitado esbarra em várias limitações de disponibilidade da informação, realidade descrita por Chartier (2016) e que pode ser confirmada pelo fato do acesso a vários *sites* estar atrelado à relação de compra e venda, bem como a outras questões mercadológicas, políticas, entre outras (BELLONI, 2008). Associado a isso, temos ainda os muitos filtros e direcionamentos de conteúdo em razão do perfil do usuário: país, língua, localidade e acessos anteriores que cercam cada navegador por conteúdos específicos (POZZOBON e POZOBON, 2015).

Apesar disso, não podemos negar que o ambiente virtual proporciona novos espaços para o discurso, com processos de produção, publicação e consumo de conteúdo, de certa forma, mais abertos e dinâmicos do que aqueles perpetuados em outros meios, como por exemplo: TV, jornais e revistas impressos.

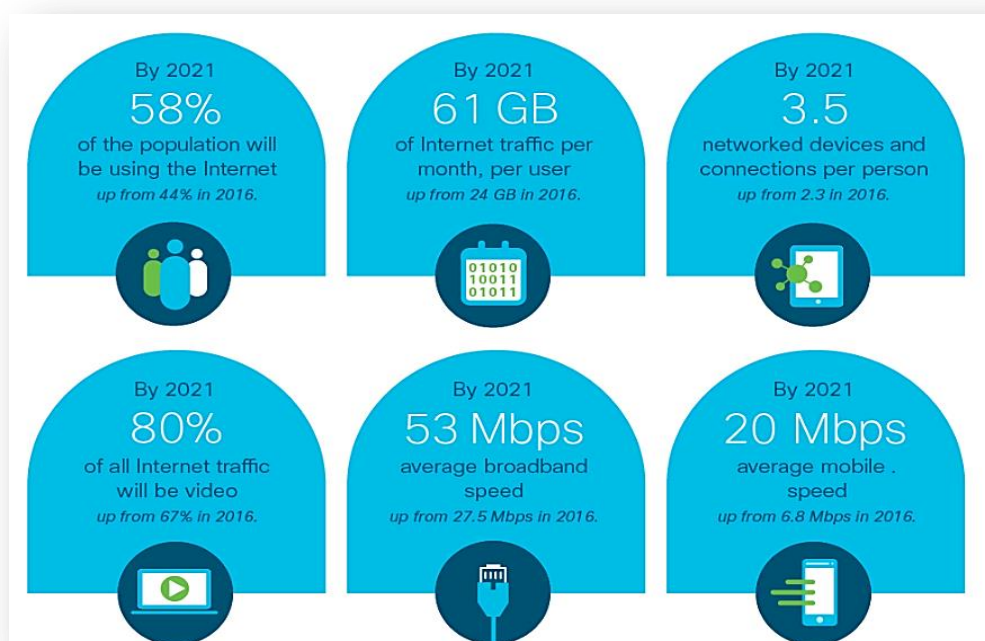
A velocidade de produção e a quantidade de informações disponíveis na internet ultrapassa, de longe, esses recursos tradicionalmente postos. O que não significa que esse novo espaço tenha a mesma ou maior audiência que a de seus concorrentes. Apesar disso, podemos ter uma ideia da potencialidade dos dados na *web*, com auxílio do infográfico exposto pela Companhia de redes e comunicações Cisco¹¹ em seu *web site*.

¹⁰ “Learners have access to unrestricted information in ways never available to them in the past”.

¹¹ A *Cisco Systems* é uma companhia multinacional estadunidense sediada em San José, Califórnia, Estados Unidos da América. Sua atividade principal é oferecer soluções para redes e comunicações (destacando-se fortemente no mercado de roteadores e switches) ou mesmo na prestação de serviços por meio de suas subsidiárias Linksys, WebEx, IronPort e Scientific Atlanta. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cisco_Systems>

Fazendo uma ressalva sobre os interesses comerciais que a companhia venha a ter com a divulgação desta informação, visualizamos, na Figura 4, números relativos ao tráfego de dados da internet, com diferentes medidas e dimensões do ano de 2016 e projeções desses resultados para 2021.

Figura 4: Comparação entre o tráfego de dados de 2016 e a projeção para 2021



Fonte: Cisco Systems¹²

A quantidade média de 24 GB de tráfego de dados por usuários por mês nos leva a pensar sobre a profusão de informação com a qual os leitores-navegadores-pesquisadores deste meio precisam lidar. De acordo com as projeções da figura, esse número direciona-se para um aumento exponencial e, em 2021, terá mais que dobrado. A internet traz, portanto, uma profusão de informação com a qual os leitores-navegadores-pesquisadores deste meio precisam lidar. Para Abe e Cunha (2011), essa grande quantidade de dados representa um desafio para a localização de informações relevantes, que ultrapassa a navegação e chega à compreensão e à utilização do material disposto na web

Diante desta e das demais características do hipertexto digital, caminhamos pela descrição de uma configuração textual que demanda uma série de habilidades. Mas essas necessidades seriam exclusivas do contexto virtual? Trataremos mais sobre essa pergunta no

¹² <https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/service-provider/vni-network-traffic-forecast/infographic.html>

próximo tópico, no entanto, acreditamos que a descrição do hipertexto e a problematização de algumas características recorrentes ao percurso teórico em torno dele, aproximam-no do texto impresso, contribuindo para o entendimento da necessidade de uma ampla formação leitora, não direcionada a um único texto ou ambiente.

Neste caminho, visualizamos também um posicionamento frente à defesa, no cenário educacional, do uso da tecnologia por si mesma, ou voltada para demandas tecnológicas, posição que parece ignorar o fato de que a tecnologia ainda não está disponível para todos e também os vários problemas estruturais que lhes antecedem.

Dispostas as questões surgidas na relação entre o hipertexto digital, o texto impresso e a formação leitora, estabelecemos continuidade destas discussões, versando, no próximo tópico, sobre as estratégias e habilidades envolvidas na leitura em múltiplas fontes, configuração presente no meio digital e impresso.

2.2 Um retorno às habilidades e estratégias de leitura

No capítulo anterior, ao abordamos a leitura, descrevemos as estratégias e habilidades possivelmente envolvidas neste processo. Neste tópico, voltamo-nos novamente para estes mesmos aspectos da leitura com o intento de ampliar as discussões anteriores para o eixo das múltiplas fontes. Um cenário geralmente constituído de uma profusão de textos entrelaçados, por vezes de diferentes materialidades, pode incidir em demandas adicionais quando comparado a outras leituras. Mas o que seria necessário para ter um melhor desempenho diante desse contexto? Muitos autores vão apontar caminhos e estratégias como respostas para tal questão. Em vista disso, reunimos no Quadro 4 algumas das estratégias e habilidades recorrentes a este cenário teórico.

Quadro 3: Mix de habilidades/estratégias de leitura *online*

Godman et al (2012)	Eagleton e Dobler (2007)	Coiro (2011)	Coscarelli e Coiro (2014)	Kingsley e Tancock (2014)	Leu(2011)	Mix leitura em múltiplas fontes
Monitorar	Identificar a necessidade de uma informação	Planejar	Gerar uma questão	Gerar tópicos de inquéritos de alta qualidade. Manter o objetivo de leitura durante todo o processo	Ler para identificar questões importantes	Planejar e Monitorar a partir do objetivo de leitura.
Navegar		Localizar informação	Procurar informações mais pertinentes para a tarefa	Pesquisar de forma eficaz e eficiente	Ler para localizar informação	Navegar-Localizar informação.
Selecionar/ Avaliar	Avaliar que fontes podem ser usadas Avaliar a informação	Avaliar fontes Identificar argumentos	Selecionar informações mais adequadas ao propósito da pesquisa Comparar opiniões e evidências através das fontes.	Avaliar criticamente as fontes da Internet	Ler de forma crítica para avaliar a informação	Julgar a informação – relevância e confiabilidade
Conectar	Sintetizar a informação.	Sintetizar	Integrar informações de diferentes fontes	Conectar ideias de diferentes textos da Internet	Ler para sintetizar a informação online	Integrar as informações encontradas
Comunicar	Transformar a informação.	Comunicar	Comparar opiniões e evidências através das fontes		Ler e comunicar a informação disponível na internet	Comunicar as informações encontradas

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Godman *et al.* (2012), Eagleton e Dobler (2007), Coiro (2011), Coscarelli e Coiro (2014), Kingsley e Tancock (2014) e Leu *et al.*(2011).

Após agrupados e apresentados os pontos de conexão e destaque de parte de nossos pressupostos teóricos a respeito da leitura em múltiplas fontes em ambientes *online*, abordaremos adiante cada uma das etapas presentes na última coluna do Quadro 4. Elas representam os pontos de confluência entre as pesquisas citadas no referido material, que, apesar de tratarem especificamente do espaço de leitura *online*, sob nosso entendimento, convergem na descrição de etapas necessárias ao desenvolvimento de trabalhos que envolvam a busca de informação e/ou a leitura em diferentes espaços permeados de dados provenientes de diferentes origens.

Desta forma, abordamos as etapas “Planejamento – monitoramento”, “Navegação - Localizar informação”, “Julgar a informação – relevância e confiabilidade” e “Integrar e comunicar as informações encontradas”, sob uma perspectiva mais abrangente, considerando a necessidade de tais práticas nos espaços de leitura *online* e *offline*.

2.2.1 Planejamento – monitoramento

Iniciamos este conjunto de subtópicos, que tratam das ações mais recorrentes a leitura e pesquisa em múltiplas fontes – dentre a literatura consultada neste estudo –, pautados pelo ato do planejamento, por entendermos que esta deveria ser uma das fases iniciais do processo de pesquisa e leitura em múltiplas fontes, tal como orientam Kuhlthau (2010) e Bagno ([1998]2007). Abordamos essa ação em conjunto com o monitoramento por visualizarmos uma relação quase simbiótica entre ambas, já que este último, muitas vezes, realiza-se como uma extensão ou retomada do planejamento da leitura e da pesquisa.

Adicionado a isso, constatamos uma conexão, digamos, mais direta entre essas ações e o tema central desta pesquisa – o objetivo de leitura –, pois tais estratégias-habilidades parecem delimitar-se aos propósitos de leitura e pesquisa. Podemos ver essa disposição em Bagno ([1998]2007, p. 22 [grifo nosso]). Para o autor, projetar uma pesquisa envolve “lançar ideias para frente, prever etapas do trabalho, definir aonde se quer chegar com ele – assim, durante o trabalho prático, saberemos como agir, que decisões tomar, qual o próximo passo que teremos de dar em direção do **objetivo** desejado”.

Da visão citada, denota-se uma concepção de planejamento pautada em suas finalidades específicas, algo próximo à definição de monitoramento de Coiro (2011), pois, para a autora, essa última habilidade também é empregada de acordo com o propósito de leitura. Usando o termo *autorregulação*, a autora, associada a outras publicações (COIRO, 2009, 2011; GOLDMAN *et al.*, 2012), discute a necessidade dessa prática.

Alinhada com as pesquisas citadas, Kopp (1982) define a autorregulação como uma faculdade de cumprir um pedido e gerenciar ações a partir de contextos situacionais, sem um controle externo direto, como, por exemplo, “modular a intensidade, a frequência e a duração dos atos verbais e motores em ambientes sociais e educacionais, adiar a atuação sobre um objeto ou objetivo desejado”¹³ (KOPP, 1982, p.199-200).

Para Coiro (2011), essa habilidade é empregada de acordo com a finalidade de leitura e é necessária ao entendimento do texto *web*. Para ratificar essa ideia, a autora expõe a dificuldade de leitura frente a textos informativos, gênero muito recorrente à pesquisa. Citando vários estudos anteriores, Coiro (2011) acrescenta que tais leituras tornam-se ainda

¹³ “(...) to modulate the intensity, frequency, and duration of verbal and motor acts in social and educational settings, to postpone acting upon a desired object or goal, and to generate socially approved behavior in the absence of external monitors”.

mais desafiadoras à medida que demandam dos leitores a formulação de questões, o planejamento e a seleção de seus próprios recursos.

Em estudo com um grupo de estudantes de terceiro ano, Afflerbach *et al.* (2013, p.440 [grifo e tradução nossos]) nos apresentam testes de leitura cujos resultados destacaram-se positivamente. Nas palavras dos autores, esses sujeitos possuem a “compreensão de leitura e pontuação de vocabulário, apoiada por consciência fonológica, fônica e fluência, acima da média.” Para os pesquisadores, esses leitores apresentam tal resultado por empregarem estratégias e habilidades metacognitivas. Isso quer dizer que eles “**planejam** sua leitura em relação a **objetivos específicos, monitoram** e **avaliam** sua leitura à medida que progredem. Eles estão motivados e comprometidos”¹⁴.

A mesma publicação nos dá pistas de como formar leitores com tais competências. Nesse sentido os autores citam o exemplo de práticas de uma professora do ensino básico, cujo ensino da leitura é permeado por essas estratégias. A docente em questão auxilia o processo de compreensão dos alunos por meio de perguntas que os direcionam a monitorar suas leituras a partir dos seus objetivos e a pensar em seu progresso. Adiante, temos o Quadro 5, no qual constam tais questionamentos.

Quadro 4: *Teacher Questioning, Checklists, and Student Metacognition*

O professor faz perguntas para seus alunos a partir deste modelo metacognitivo.	Perguntas dos professores transpostas para o checklist de leitura dos alunos	Metacognição de leitura estudantil relacionada
Por que você está lendo?	___ Eu lembro porque estou lendo.	Estudantes leem com um senso de propósito.
Isso faz sentido?	___ Eu leio para entender o texto.	O estudante lê esperando construir significado.
Há algum problema?	___ Quando eu leio, olho para os problemas.	Estudante procura bloqueios do significado.
Qual é o problema?	___ Se eu sinto que há um problema, eu tento	Estudantes identificam o problema.

¹⁴ They plan their reading in relation to specific goals, and they monitor and evaluate their reading as it progresses. These readers are *motivated and engaged*.

	identificar qual é.	
Eu posso resolver isso?	___ Eu tento resolver os problemas que encontro.	Estudantes tentam resolver o problema.
Posso voltar ao fluxo de leitura?	___ Eu tento manter minha leitura mesmo quando encontro problemas.	O estudante retoma a leitura.

Fonte: Afflerbach *et al.* (2013).

Segundo os autores, tais perguntas incitavam os estudantes a gerar pensamentos metacognitivos e a adquirirem independência na busca da compreensão. Todos os professores e professoras deste contexto de ensino ensinavam seus alunos com o objetivo de que estes assumissem a responsabilidade por suas estratégias metacognitivas. Agindo assim, eles e elas esperavam que seus alunos internalizassem as questões metacognitivas e aplicassem-nas no sentido de obter leituras de sucesso.

Assim como a publicação anterior, Kingsley e Tancok (2014) também sugerem a geração de questões como guias para a leitura *online*, que, para nosso contexto de estudo, se aplica a leitura em múltiplas fontes. As autoras defendem que essa estratégia aumenta a motivação do leitor e a probabilidade do sucesso da pesquisa e, em grupo, tais perguntas podem representar o foco da pesquisa.

Ainda na visão das autoras, a geração de perguntas é uma das principais competências para o ato leitor em um contexto diverso. Em suas palavras, “a leitura iniciada por uma questão tem a capacidade de influenciar positivamente a compreensão de leitura” (KINGSLEY e TANCOK, 2014, p.392). Prova disso está no fato de que os sujeitos do estudo citado, ao gerarem questões, aumentaram sua motivação, obtendo sucesso em suas pesquisas.

Além da possibilidade de gerenciar esse processo a partir de perguntas ou problemas, as autoras nos apresentam mais uma forma de orientar a leitura em múltiplas fontes: o protocolo verbal. Por essa via, o professor verbaliza seus passos e evidencia o caminho pelo qual a leitura em diversos documentos deve se dar. Uma ideia próxima à orientação citada pode ser vista em Bagno ([1998] 2007). Segundo o autor, ao propor uma pesquisa, são necessárias demonstrações prévias de como isso pode ser realizado.

Exemplos de quais etapas são envolvidas no processo de pesquisa são elencados por Kuhlthau (2010) que, corroborando Bagno ([1998] 2007), defende a exposição de um panorama de pesquisa aos alunos antes do início de atividades direcionadas a esse fim, uma espécie de mapa do percurso de buscas de informações a ser retomado como apoio ao longo

da pesquisa. Para a autora, isso auxiliaria o leitor-pesquisador a ter ciência das etapas realizadas e daquelas que necessitam de maior atenção em seu processo.

Assim como Kuhlthau (2010), muitas publicações – inspiradas em discussões em torno de métodos científicos (MOREIRA, 2001) ou na metodologia de educação por projetos (LEITE, *et al.*1989) – expõe panoramas de etapas que podem ser seguidas ao longo de atividades de pesquisa. Essas propostas de caminhos para a busca de informações e, por sua vez, para a leitura em múltiplas fontes ultrapassam as ações discutidas nesta seção e desembocam em várias outras práticas que permeiam o processo de pesquisa.

Em continuidade ao fluxo presente nesses estudos, adiante abordaremos o ato de navegar, centrando-nos nos movimentos empregados nas buscas de informações diante de uma diversidade de textos em espaços específicos: impresso e digital.

2.2.2 Navegação

Navegar é preciso? Retomamos o verso de Fernando Pessoa em forma de pergunta buscando refletir sobre os sentidos da palavra *preciso*. Nesta empreitada, alinhamo-nos especialmente a uma das possíveis interpretações impressa por Pessoa: a necessidade de sobrepor-se àquilo que se conhece, buscar novas realidades ampliando horizontes.

Associamos esse sentido à busca de informações constante em nosso cotidiano, seja a partir de um *google it* ou pela leitura de índices em busca daquela página impressa que atende a nossa curiosidade. Vamos enveredar aqui por este navegar entre textos, especificamente no contexto de ensino/aprendizagem e de suas inúmeras pesquisas às quais são inerentes as buscas por informações em distintos suportes e espaços.

Apesar de muitas vezes associado ao ambiente digital, o ato de navegar não é exclusivo desse contexto ou tão pouco da conjuntura do qual foi emprestado – “viagem por mar, rio ou lago”, como traz o Dicionário Caldas Aulete. Segundo Ribeiro (2009, p.76), todos os objetos-texto possuem um protocolo de leitura específico, uma maneira de lidar, “sequências mais ou menos rígidas”. A exemplo disso, a autora nos lembra do formato do rolo de couro animal, da passagem desse suporte para as folhas “empilhadas e costuradas”, agora folheáveis, do surgimento dos índices e sumários pelos quais o leitor pode navegar.

Disso depreendemos que a existência de diferentes suportes de leitura incide na abrangência da competência leitora envolvida na navegação. Para Azevedo (2016, p.100), essa prática pode ser definida como “a busca de informação e as estratégias que o

leitor/usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo”. Ainda segundo a autora, apesar de ser uma camada mais superficial, a navegação é intrínseca ao ato de ler, já que é necessária em qualquer suporte textual.

Temos então uma confluência entre o ato de navegar e o ato de ler. No intuito de especificar cada ação em sua respectiva dimensão, Azevedo (2013, p.100) acredita que a esfera da leitura, dissociada da navegação, “seria uma camada mais profunda, a da compreensão, [...] quando o leitor ultrapassa a zona de contato, consegue compreender o conteúdo e torna-se capaz de construir relações a partir das informações que acessou”.

Com uma linha de pensamento semelhante à exposta, Coscarelli (2016, p. 77) descreve o processo da leitura *online* a partir de dois domínios principais: um relativo à “localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e o outro referente à compreensão dessa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar)”. Segundo a autora, esses domínios funcionam de forma concomitante, entrelaçada.

Além dessas ações, a desenvoltura na pesquisa em múltiplas fontes também envolve a prática da leitura de determinados formatos ou suportes, pois a prática leva o leitor a ganhar habilidades específicas em cada contexto de leitura, como, por exemplo, “escanear a primeira página, observar numeração, saber o que é principal e o que é secundário na diagramação da notícia [...]” (RIBEIRO, 2009, p.79).

Uma ideia muito próxima, mas voltada para o texto *web*, está em Coiro (2011). Segundo a autora, o conhecimento prévio é decisivo para a navegação, pois leitores com altos níveis de conhecimento prévio sobre o tópico do texto e sobre os sistemas de texto da internet “são melhores em navegar, usar e compreender informações em ambiente de hipertexto” (COIRO, 2011, p.17).

Em conformidade às afirmativas dessas autoras, Santaella (2004, p. 102) percebeu, em sua pesquisa de campo, uma tendência à desistência entre os usuários novatos da tecnologia. Em uma de suas entrevistas, confirmou essa indisposição ao dizer que “a frustração dos usuários é grande quando não conseguem obter êxito. Isso pode abalar a autoconfiança, fazendo-os desistir e até levar a uma atitude de desprezo com relação à máquina, como uma espécie de defesa”.

Portanto, a experiência do usuário agrega informações a seu conhecimento prévio e por sua vez, a seus mapas mentais. Em continuidade a descrição dessa lógica, Santaella (2004) verificou, em sua observação, tipos diferentes de navegadores – perfis que, para a

autora, refletiram diferentes fases de navegação, criando uma imagem de evolução navegacional progressiva.

O percurso observado pela pesquisadora inicia a partir de um navegador errante, sujeito que, ao longo de sua navegação, tenta, erra, acerta e assim vai acumulando conhecimentos acerca da sua experiência. O leitor vai adquirindo *expertise* sobre a utilização daquele ambiente, seus esquemas ampliam-se e sua navegação torna-se mais efetiva.

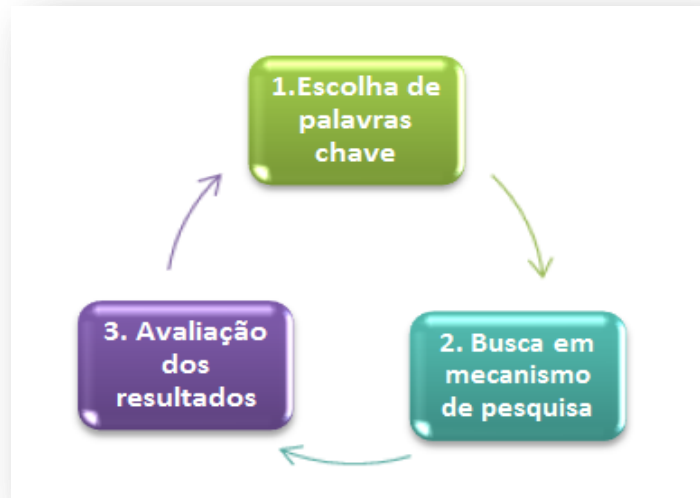
Entretanto, essa ideia sozinha pode incidir em conclusões um tanto enviesadas. Essa lógica pode levar a supor o encerramento da questão da navegação em sua prática, sendo, portanto, irrelevante a abordagem e discussão do assunto, já que seu aperfeiçoamento acontece simplesmente pela experiência. Logo, seria necessário apenas a exposição de indivíduos ao ambiente em questão, fato que ocorre rotineiramente sem interferência da escola.

No entanto, há que se pensar na formação de um navegador eficiente, e aqui a navegação estende-se para os diversos ambientes nas quais ela possa se dar. Acreditamos que ao direcionar a experiência da navegação para determinados objetivos, caminhamos para alcançar a formação do navegador-pesquisador idealizado pelas perspectivas de educação crítica e autônoma. Essa necessidade torna-se mais urgente diante dos muitos contextos educacionais ainda distantes desta concepção e que conjugam, em seu trabalho, práticas de letramento digital. Um exemplo disso, voltado mais especificamente para a navegação, está na afirmação de Ribeiro (2009, p.93). Segundo a pesquisadora, “não se tem mostrado ao leitor em formação como operar interfaces, com honrosas exceções”.

Cientes desta lacuna, perguntamo-nos quais seriam as ações abordadas no desenvolvimento de um navegador eficiente. A esse respeito, Kingsley e Tancock (2014) apresentam algumas orientações direcionadas ao ambiente *online*. Neste sentido, as autoras elencam quatro competências fundamentais para a leitura neste espaço: a geração de perguntas, a pesquisa de forma eficaz, a avaliação crítica de recursos da internet e a conexão de ideias em textos da rede.

Entendemos que, ao discutir sobre a segunda competência – modos mais eficazes de fazer pesquisa –, Kingsley e Tancock (2014) direcionam seu estudo para a questão da navegação. Nesse sentido, as autoras preconizam que a busca de informações no ambiente *online* pode ser descrita por três etapas principais, repetíveis ciclicamente até o alcance do objetivo de pesquisa. Assim, para navegar seria necessário a:

Figura 5: Etapas da navegação



Fonte: Elaborada pela autora a partir de *Kingsley e Tancock* (2014)

Neste ciclo, a navegação se inicia com a escolha de palavras, segue pela busca em um *site* de pesquisas e é finalizada pela avaliação dos resultados de busca, um processo repetível até que se alcance o objetivo buscado pelo leitor. A relevância de tais etapas pode ser confirmada de forma empírica – por meio da experiência de navegação – como também pelas muitas pesquisas em volta da leitura *online* que chamam atenção para questões semelhantes ou iguais àquelas apontadas na Figura 5. É o que podemos ver em Coiro (2011), Karsenti (2007), Dobler e Eagleton (2007) e Dias e Novais (2009).

Quadro 5: Etapas de navegação a partir de diferentes perspectivas

Coiro (2011, p. 14)	Karsenti (2007)	Dobler e Eagleton(2007)	Dias e Novais (2009)
<ul style="list-style-type: none"> • Usar palavras chave de forma apropriada, • Realizar inferências a partir dos resultados do mecanismo de pesquisa. • Inferir de um conjunto diferente de mecanismos de pesquisa, • Localizar e compartilhar o endereço de sites relevantes com informações que respondem à pergunta de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma ideia clara e definida do que se está procurando. • Se estiver procurando um determinado tipo de arquivo (por exemplo, vídeo, imagem), especificá-lo. • Usar os quatro operadores de pesquisa no Google: +, -, OR e *. • Usar as funções de Pesquisa avançada no Google. 	<ul style="list-style-type: none"> • Navegar através dos sites, • Interpretar URLs e dominar nomes, • Usar recursos de navegadores da web • Trabalhar com imagens, multimídia e texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o mecanismo de busca e busca avançada. • Reconhecer a forma de nomeação de sites e páginas na internet. • Selecionar palavras-chave adequadas • Construir um comando de busca eficaz.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Coiro (2011), Karsenti (2007), Dobler e Eagleton (2007) e Dias e Novais (2009)

Podemos visualizar, nas estratégias e competências listadas, alguns pontos em comum. As três últimas colunas elencam competências relacionadas à identificação e ao uso de constituintes do ambiente digital, como formatos de arquivo, URLs e mecanismos de busca. Todos os autores consultados para a construção do quadro mencionam ações cognitivas necessárias à navegação no cenário *web*, tais como clareza do objetivo de pesquisa, cuidado com a escolha de palavras-chave e seleção de informações relevantes.

Mas, quanto à navegação no ambiente de múltiplas fontes impresso, quais seriam as orientações? Para responder a essa pergunta, apoiados em Kuhlthau (2007, 2010), no Manual da Biblioteca da UFMG, no Manual de Pesquisa do colégio CEB (2012) e em Diurno (2011), sugerimos alguns passos pelos quais a leitura em múltiplas fontes pode seguir quando realizada no contexto da biblioteca.

Quadro 6: Algumas etapas de busca de informação no contexto da biblioteca

Proposta para navegação na biblioteca	
• Selecionar	Selecionar palavras-chave e sua especificidade - autor, assunto,

palavras-chave	título.
<ul style="list-style-type: none"> • Usar o sistema de busca da biblioteca 	Entender como usar os mecanismos de busca, conhecer a interface da página e como utilizar suas ferramentas. Realizar a busca por fontes no catálogo <i>online</i> da biblioteca a partir das palavras-chave selecionadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar possíveis fontes dentre os resultados de busca 	Selecionar a partir dos resultados de busca publicações que possam atender aos objetivos de leitura e pesquisa.
<ul style="list-style-type: none"> • Registrar catalogação 	Anotar a identificação catalográfica – números e letras geralmente presente nas capas e laterais dos livros adicionados pela biblioteca para sua organização e localização.
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar títulos no espaço da biblioteca 	<p>Buscar o material selecionado dentro do espaço da biblioteca a partir de sua identificação catalográfica.</p> <p>As bibliotecas geralmente são constituídas de partes (andares, salas, estantes) separadas por assuntos. Busque a parte relativa ao assunto de sua pesquisa. Comumente suas publicações estão alocadas em estantes identificadas com etiquetas onde constam números e ou assuntos relativos aos títulos que ali estão localizados. Achada a estante, o próximo passo é procurar pelos livros. “É como procurar uma rua. Tente encontrar o número que mais se aproxima do livro que você procura e veja pra que sentido os números vão”(DIURNO, 2011).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ler índices, outros elementos pré-textuais e leituras com a dinâmica <i>skimming</i> 	Ler elementos pré-textuais, bem como “passar os olhos no texto” podem trazer mais detalhes sobre os títulos e auxiliar a ter uma ideia melhor de suas informações. Esse momento pode funcionar como uma espécie de pente fino para os títulos selecionados.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar a leitura 	Leitura mais acurada aos documentos escolhidos após passadas as etapas anteriores.
<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento da informação 	Avaliar a confiabilidade da informação.

Fonte: Elaborado pela autora partir de Kuhlthau (2007, 2010), CEB (2012), Diurno (2011) e UFMG(s/d)

Apesar de mais extenso, podemos encontrar no Quadro 7 uma lógica parecida com aquela da navegação *online*: 1) escolha de palavras-chave, 2) busca em mecanismo de pesquisa e 3) avaliação de resultados. Associando as sugestões de navegação para o impresso e para o digital, visualizamos correspondência para o primeiro passo em ambos os ambientes. Já a segunda etapa da navegação no ambiente digital abarcaria as etapas 2, 3, 4 e 5 do ambiente impresso. Por sua vez, a última fase da navegação *online*, corresponderia as ações descritas na etapa 6 e 7 do Quadro 5.

Nesta última etapa, visualizamos a análise de conteúdo, uma etapa que, a nosso ver, ultrapassa a navegação e recai na leitura, processo mais aprofundado que ultrapassa a relação do leitor com a zona de contato do texto, assim como descreve Azevedo (2013). Essa fase demanda um olhar acurado, retomada de conhecimentos prévios e posicionamento para análises críticas da informação lida. Em razão de sua amplitude, nos aprofundaremos com maior cuidado ao processo de avaliação das fontes na próxima seção, oportunidade na qual visitaremos problematizações e orientações acerca do assunto.

2.2.3 Julgamento da informação

Caminhando pelos percursos da pesquisa e da leitura em múltiplas fontes que estamos seguindo neste estudo, chegamos à etapa de seleção e avaliação do material proveniente das buscas por informação. Observamos a realização desse processo em dois ambientes, o impresso – *offline* – e o *online*. O primeiro diz respeito ao contexto da biblioteca, ambiente tradicionalmente estabelecido, comumente localizado nas escolas, que possui acervo constituído por materiais, em maioria, impressos e previamente selecionados.

Diante do crivo pelo qual geralmente passam as publicações de bibliotecas, contando ainda com o processo de edição e filtragem pelos quais esses documentos cursam antes de chegar ao espaço de pesquisa em questão, nos direcionamos mais detidamente para o processo de avaliação do material proveniente do ambiente *web*.

Sobre esse espaço de pesquisa, Coscarelli (2016) aponta algumas idiossincrasias e diferenças em relação aos sistemas de busca de informações que lhe são anteriores. Para a autora, os alunos normalmente tinham acesso a poucas fontes de informação antes da possibilidade de pesquisa pela rede, geralmente um livro ou uma cópia de um texto. Hoje a internet oferece múltiplas fontes de dados e, diante disso, é necessário que o navegador saiba não só como buscar informações, mas também qual fonte selecionar. Assim como a

pesquisadora, “muitos autores concordam sobre as potencialidades da internet para o ensino em diferentes áreas, no entanto, eles também entendem que buscar respostas neste universo não é fácil”¹⁵ (EAGLETON & DOBLER, 2007, p.1 [tradução nossa]).

Ao refletir sobre essas dificuldades, Umberto Eco (2010) compara a *web* com uma enorme biblioteca. No entanto, ela funcionaria como o personagem Funes, de Jorge Luiz Borges, que possui capacidade de memória infinita e por isso é incapaz de selecionar o que interessa. Pautado por essa percepção, o autor acredita que esse é o problema básico da internet, depender da capacidade de quem a consulta, uma questão que vai continuar nos acompanhando e que, para o autor, será o problema crucial da educação nos próximos anos.

Assim como Eco, Eagleton e Dobler (2007) também apontam, em seus estudos, para a complexidade das buscas em meio digital. Para elas, é necessário tomar certo cuidado com a avaliação das informações presentes neste meio. Nesse sentido, as autoras elencam como pontos de observação a avaliação da credibilidade do autor e das fontes citadas no texto. Conforme defendem as autoras, “determinar quem escreveu a informação pode ser um dos fatores mais importantes para avaliar sua veracidade[, pois] uma fonte crível é capaz de proporcionar aos alunos um bom primeiro passo para avaliação da confiabilidade da informação”¹⁶ (EAGLETON e DOBLER, 2007, p.168 [tradução nossa]).

No mesmo sentido, Coscarelli e Coiro (2014) evidenciam a relevância da identificação do autor para análise de um conteúdo de pesquisa. Ao propor, para os professores, meios que possam auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de julgamento de informações, as pesquisadoras propõem que os alunos localizem o autor do texto analisado em mais de uma página e identifiquem “as informações mais relevantes na biografia ou nas informações sobre o autor [de forma] a estabelecer a relação entre essas informações e o assunto tratado no(s) texto(s) lido(s) no site” (COSCARELLI e COIRO, 2014, p.XX).

Assim como as autoras, Karsenti (2014) também salienta a necessidade de avaliação da confiabilidade dos *sites* nos quais as informações de pesquisa são encontradas. O ato de estender a análise para além dos conteúdos encontrados pode ser uma alternativa para a falta de crivo de muitas informações dispostas na internet por intermediários ou editores que selecionam os conteúdos que chegam até o leitor, uma característica vista como problema para alguns e tida como vantagem para outros.

¹⁵ “Most educators agree that Internet has tremendous potential tenancy student learning across all contented areas; however, most educators would also agree that it is difficult to use the Web for answering compelling questions. This is because, quite simply, finding information’s on the Web is hard”.

¹⁶ “Determining who wrote the information may be one of the most important factors in assessing truthfulness. A credible source can provide students with a good first step toward trusting the information”.

“Enquanto livros, revistas e artigos de jornal são corrigidos por editores e devem respeitar normas de publicação, são geralmente examinados antes da sua disponibilização para visualização ou compra”¹⁷ (EAGLETON, DOBLER, 2007, p.163 [tradução nossa]), os conteúdos postados em meio *web* podem advir dos mais diferentes tipos de construções, passando por pesquisas acadêmicas ou textos formulados a partir de pensamentos particulares. Esse cenário permite que recaia sobre o leitor uma maior responsabilidade no julgamento de informações.

Ainda sobre a seleção de materiais confiáveis diante dos resultados de busca da *web*, podemos encontrar em Tomael *et al.* (2004) orientações relacionadas à verificação da fonte, bem como a outras categorias pelas quais perpassam a avaliação da qualidade da informação:

1. Informações de identificação – dados detalhados de pessoa jurídica ou física responsável pelo site de forma a identificá-la plenamente [...]
2. Consistência das informações – detalhamento e completeza das informações que fornecem [...]
3. Confiabilidade das informações – investiga a autoridade ou responsabilidade:
 - dados completos de autoria como mantenedor da fonte, podendo ser pessoa física ou jurídica;
 - Autor, pessoa física, reconhecido em sua área de atuação, demonstrando formação/especialização;
 - Organização que disponibiliza o site, caso o autor da fonte pertença a ela;
 - Verificação de datas: quando foi produzida; se está atualizada e quando.
4. Adequação da fonte – tipo de linguagem utilizada e coerência com os objetivos propostos [...]. (TOMAEL *et al.*, 2004, p.. 6-7)

Além dessas estratégias, temos ainda as descritas por Melo (2017). O autor concorda que é necessário voltar atenção para a origem das informações, como, por exemplo, verificar a autoria do material e quem ou qual instituição o publicou. Além disso, o autor também nos chama a analisar os objetivos das fontes de informações que encontramos e, aprofundando tal questão, o autor adverte que, ao lermos uma fonte, devemos nos perguntar qual é o seu viés e se nela existe alguma tendenciosidade.

Para maior detalhamento dessa análise, podemos consultar as matrizes de referência do INEP. Em determinada parte do documento¹⁸, são descritas habilidades relativas à reflexão sobre os propósitos do produtor do texto lido, a saber: “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados” (BRASIL, 2008, p.2). A esse respeito, Britt e Rouet (2012) também levantam alguns pontos de observação, tais como posição, *status* e

¹⁷ “Books , magazines, and news paper articles are proof read by editor sand must meet the standards of the Publisher. Even multimedia such as television, movies, and video games are scrutinized before they are available for viewing or purchase.”

¹⁸Eixo de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, competência M7, eixo cognitivo III, H23.

motivação do autor; participação e acesso do autor à informação; lugar, tempo e cultura de da qual a fonte é proferida e objetivos retóricos impressos no texto (informar ou convencer).

Podemos ver nessas orientações traços da teoria do letramento crítico, definida por Cassany (2006, p.11) como “o uso das palavras para manipular e evitar ser manipulado”. Acreditamos que o quadro teórico mencionado aproxima-se dessa vertente ao chamar o leitor para observar os objetivos e tendências do objeto lido, inserindo ares de criticidade para a situação de leitura que tratamos aqui.

Sob a visão de Eagleton e Dobler (2007), a pesquisa *web* envolve habilidades para buscar e identificar informações pertinentes, um processo que perpassa a leitura, a avaliação e a síntese de informações para que, finalmente, seja possível alcançar um produto de pesquisa. Diante da percepção das autoras e das discussões anteriores em torno das demais etapas de pesquisa e leitura em múltiplas fontes, abordaremos no subtópico seguinte o resultado desse processo, a integração e a apresentação de seus resultados.

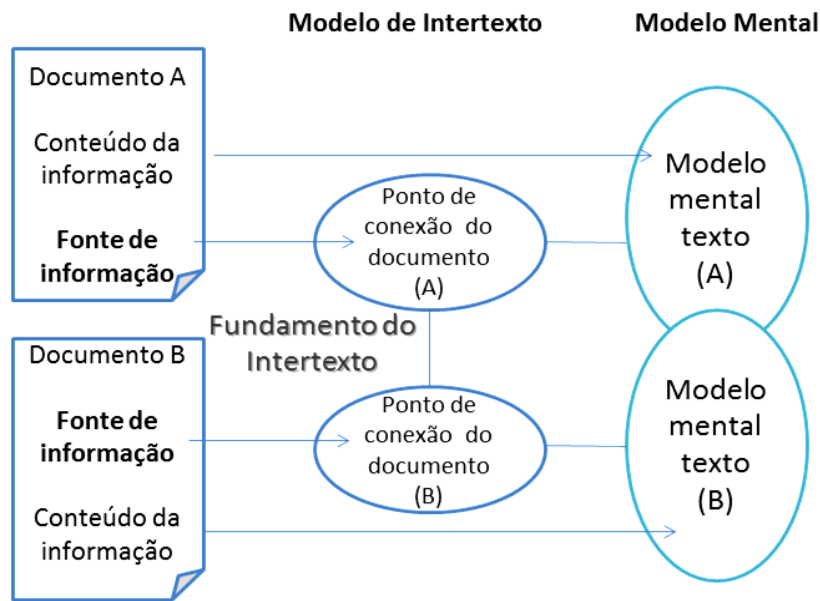
2.2.4 Integrar as informações de múltiplas fontes

*Tudo o que era sólido desmanchou-se no ar.
Marx, ninguém poderia antever o antídoto para a pós-modernidade...
(THIAGO E.)*

A desarticulação de informações provenientes de várias fontes demanda do leitor habilidades muitas vezes não visitadas durante a leitura de um único texto. Temos então um quebra-cabeça a ser não só montado, mas completado por inferências, conhecimentos e habilidades e estratégias do leitor. Nas palavras de Britt e Rouet (2012, p.282), “os processos cognitivos envolvidos na compreensão de múltiplos documentos são de longe mais complexos. Os leitores precisam integrar informações não apenas dentro de um texto, mas também em todos os documentos dispostos em seu cenário de leitura”.

Podemos ver afirmação semelhante na publicação de Wiley *et al.* (2014, p.7), que atribuem parte da dificuldade de leitura em múltiplas fontes à necessidade de conexão de informações pelo leitor, competência requerida ao autor quando da constituição de um texto. De acordo com a publicação, ao ler em múltiplas fontes, o leitor deve desenvolver novas habilidades, buscando “entender cada fonte separadamente” e em conjunto, estabelecendo relações com os outros documentos. Retomando o pensamento de Britt e Rouet (2012), podemos ver uma tentativa de descrição desse processo no quadro criado por eles:

Figura 6: Aprendendo com múltiplos documentos



Fonte: Britt e Rouet (2012, p. 10, [tradução nossa]).

Os autores asseveram que, ao ler em múltiplas fontes, elaboramos modelos mentais para cada texto lido e, na continuidade da leitura, entrecruzam-se esses modelos e integram-se as informações. Ou seja, para unir as várias leituras pelas quais passamos ao ler múltiplas fontes, é necessário agregar diferentes representações.

Voltamos, então, à metáfora do quebra-cabeça, pensado a partir do contato/leitura de peças provenientes de textos, integradas às do leitor, advindas de seu conhecimento prévio, que serão associadas ainda a outras partes constituídas das inferências feitas pelo leitor a partir da mediação entre ele e o objeto lido.

Para a efetividade dessa integração ou facilitação dela, Britt e Rouet (2012) defendem que leitor/navegador precisa de metas, objetivos prévios claros, que direcionem os processos de seleção e conexão de informações provenientes de múltiplas fontes. Algo parecido também é mencionado na publicação de Wiley *et al.* (2014, p.3). Nela, os autores descrevem como a relação entre objetivo e integração das fontes estaria estabelecida.

Para Wiley *et al.* (2014, p.3), o leitor deve ser guiado por um mapa criado por ele a partir de seus objetivos e metas. Recaimos, então, nas primeiras habilidades/estratégias para leitura em múltiplas fontes citadas neste capítulo, o planejamento e o monitoramento, estrutura que pode guiar o leitor, direcionar quais informações serão selecionadas e integradas. Tal aporte parece extremamente necessário se considerarmos que o conteúdo

disposto em múltiplas fontes “geralmente difere das metas e/ou questão de pesquisa do leitor, exigindo-lhe interpretação, aplicação e rearranjo de informações” (WILEY *et al.*, 2014, p. 3).

Entendemos, então, que traçar objetivos e metas pode facilitar o complexo processo de leitura recorrente na contemporaneidade, proveniente de diversas informações. Mas como isso poderia ser feito ou ensinado? Britt e Rouet (2012) nos dão pistas a esse respeito. Segundo eles, a discussão em torno do gênero a ser produzido pelos alunos pode ajudá-los a direcionar suas leituras e a integrar informações.

Em continuidade a essa discussão, eles descrevem uma espécie de passo a passo de como os alunos devem ler em múltiplas fontes para produzir um texto, no qual o leitor deve monitorar o alcance dos objetivos, determinar suas necessidades de informações, procurar mais informações, caso necessário, e selecionar a leitura de fontes para elaboração de um panorama sobre o assunto. Em adição à proposta anterior, trazemos a publicação de Coscarelli (2017), que, assim como Britt e Rouet (2012), elenca várias outras práticas que possam auxiliar o leitor a integrar informações derivadas de diferentes textos, a saber:

- Perceber a relação entre as informações provenientes de diversas fontes;
 - Integrar diferentes abordagens de uma mesma situação, ideia ou tópico e conciliar similaridades e discrepâncias encontradas entre as informações;
 - Combinar e organizar teses / afirmações e argumentos / evidências;
 - Articular argumentos de diferentes fontes em um conjunto coerente de argumentos (a favor e/ou contra);
 - Identificar, relacionar e avaliar informações e argumentos discrepantes;
 - Relacionar alegações e comprovações (evidências);
 - Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações [...].
- (COSCARELLI, 2017, p.73).

Adicionamos aos passos mencionados, a necessidade de citação das fontes, pois, apesar de parecer implícita ao processo de seleção e integração de conteúdos, ainda se vê no cenário do ensino básico, produções permeadas de cópias ou paráfrases sem nenhuma menção a origem de suas informações.

Este é o quadro descrito por Mattos e Castanha (2008, p.06). Segundo eles, quando solicitado ao aluno uma pesquisa, muitas vezes ele “deixa de fazer ou apresenta cópias fiéis de partes de obras ou recorte e cola trechos de textos da Internet, apenas para receber ‘nota’, sem consciência do crime do plágio”. De acordo com a publicação, isso pode ocorrer em

razão da falta de conhecimento do aluno a respeito dos procedimentos e locais para buscar fontes de informação, o que se alia ainda à falta de orientação para a pesquisa.

Diante desses problemas, acreditamos que pensar a leitura e a pesquisa em múltiplas fontes a partir de passos ou estratégias, assim como enumerados por Coscarelli (2017) e Britt e Rouet (2012), entre muitas outras publicações (GODMAN *et al.*, 2012; EAGLETON, DOBLER, 2007; COIRO, 2011; COSCARELLI, COIRO, 2014; KINGSLEY, TANCOCK, 2014; LEU *et al.*, 2011), pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura, bem como de seu ensino. Afinal, sujeitos que recebem orientação relativa às estratégias de leitura *online* “tem mais facilidade para sintetizar as informações da pesquisa realizada nesse meio” (KINGSLEY, TANCOCK, 2014, p.396).

2.2.5 Comunicar

No contexto escolar, a integração de informações provenientes de múltiplos textos muitas vezes conflui para a comunicação dos conhecimentos acessados neste processo. Esta é uma prática que abarca, ao mesmo tempo, dois dos objetivos previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: utilização de “diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” e aplicação de linguagens diversas para produção e comunicação de ideias “atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p.07).

São vários os gêneros abordados e produzidos no cenário escolar que preveem buscas e integração de informações, como pode ser observado em Machado (2014), Bagno ([1998] 2007) e Geraldi (2012). Para orientações da referida prática, encontramos em Coiro *et al.* (2014) pistas de como deveria ser uma produção textual pautada na leitura e pesquisa em diversos documentos.

Diferente de Coscarelli (2017), Coiro e os demais pesquisadores nos apresentam não estratégias ou habilidades, mas critérios de análise de produções, cuja gênese perpassa múltiplas fontes, pois os postulados destes últimos foram direcionados para investigar o processo de escrita a partir da leitura em tais ambientes. A seguir podemos ver alguns deles:

- 1) amplitude de perspectivas;
- 2) equilíbrio de argumentação dentro das perspectivas;
- 3) relevância de razões fornecidas;
- 4) uso de múltiplas fontes *online*;

- 5) integração de múltiplas fontes, e
- 6) coerência do ensaio.

Os pontos enumerados por Coiro *et al.* (2014) para avaliação de textos produzidos a partir da pesquisa e leitura em múltiplas fontes, pode ser associado a publicações e documentos que tratam da produção textual na sala de aula, mas especificamente no contexto do ensino básico no Brasil, público ao qual esta pesquisa deteve-se com maior veemência.

A esse respeito, visualizamos em Antunes (2016) práticas que podem auxiliar na elaboração de produções textuais, tais como planejamento e conhecimento das condições de produção, objetivo, suporte e gênero, muito próximo aos critérios de avaliação enumerados por Teixeira (2011).

Assentadas nas competências avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional de Ensino Médio (2013), as autoras apontam, como critérios para avaliação de textos, a observância ao tipo e ao gênero textual e o atendimento à proposta. A publicação tem como último critério, um ponto consoante ao centro deste estudo, atendimento ao objetivo proposto à atividade.

Portanto, a partir do que discutimos até aqui, temos como critérios para avaliar textos de múltiplas fontes:

- Seleção de informações pertinentes à temática;
- Seleção de informações confiáveis;
- Citação das fontes selecionadas;
- Posicionamento diante dos textos selecionados, da temática e reflexão destes na produção textual;
- Integração dos conteúdos selecionados;
- Atenção ao objetivo da produção textual;
- Atenção ao gênero proposto.

Reunimos todos esses critérios para nos auxiliar a avaliar parte do *corpus* gerado por nosso estudo, pois, nesta pesquisa, o *corpus* possui três partes que tentam alcançar a identificação do leitor pesquisador, suas práticas de leitura e pesquisa em múltiplas fontes e a comunicação dos resultados dessas buscas em formato de texto.

A matriz disposta na seção a seguir, constituída a partir dos critérios listados neste capítulo, direcionou a avaliação da terceira parte de nosso *corpus* – as produções textuais

elaboradas por nossos sujeitos para comunicar os resultados de busca e leitura de conteúdo em contextos de múltiplas fontes. Adiante apresentamos o referido material.

2.3 Uma proposta norteadora para análise de textos provenientes de múltiplas fontes

Associando o cenário teórico mencionado anteriormente, às demais discussões percorridas nesta tese, sugerimos uma matriz de referência para análise de produções provenientes de múltiplas fontes. Nesse sentido, tivemos como objetivos: reunir referências que tratassem do assunto, responder a lacuna de uma matriz específica a produções provenientes da leitura e pesquisa em múltiplas fontes e obter um material-base para nosso próprio trabalho de análise das produções dos sujeitos observados nesta pesquisa.

Assim, chegamos a uma matriz proposta e aplicada, que pode ser replicada em outros contextos de trabalho e pesquisa para leituras em múltiplas fontes. No entanto, lembramos que esse material está voltado para nossa realidade de estudo e que possui diversas lacunas não alcançadas por nós. Em vista disso, o material é passível de relativizações, aperfeiçoamentos e adaptações.

Quadro 7: Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.
1. O texto responde à temática de pesquisa?
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de fontes?
4. As fontes usadas parecem confiáveis?
5. As fontes usadas trazem informação relevante?
Integração de informações
6. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?
Copiam partes?
Fazem paráfrases?
7. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimento de mundo dos sujeitos
09 Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?

10. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?
--

11. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?
--

Adequação do texto ao gênero a ser produzido

12. O texto possui as características do gênero a ser produzido?
--

Fonte: Elaborada a partir de Mattos e Castanha(2008), Matrizes Enem (INEPI, 2008), Britt e Rouet (2012), Wiley *et al.* (2014), Coiro *et al.* (2014, Antunes (2016), Santos e Teixeira (2016), Flôres (2016), Coscarelli (2017).

Como é possível observar no Quadro 6, não tocamos mais profundamente em questões relativas à composição sintática ou lexical da produção textual. Entendemos que esses aspectos não se relacionam diretamente ao nosso campo de estudo: leitura em múltiplas fontes.

Diante das muitas possibilidades hoje disponíveis, propomos uma matriz que objetiva abranger textos de múltiplas materialidades (OLIVEIRA, DIAS, 2016), constituídos pela mescla de gráficos, imagens, animações, texto escrito, entre outros modos muito recorrentes nos meios de leitura em múltiplas fontes.

Nesta seção, intentamos discutir estratégias e competências para a integração e comunicação de pesquisas e leituras realizadas em cenários constituídos por variadas fontes, última etapa de um processo que permeia ações de planejamento, monitoração, navegação, julgamento da informação e que pode culminar na integração e comunicação da pesquisa. No próximo capítulo, buscaremos verificar como os sujeitos envolvidos neste estudo percebem seus caminhos de buscas e leituras em meio a múltiplas fontes. Nesse sentido, descreveremos e discutiremos os resultados obtidos junto aos sujeitos envolvidos nesta investigação quando estes informam suas rotinas de busca e leitura em espaços permeados de diferentes fontes de informação.

3 METODOLOGIA

Onde não posso deixar de ser metódico é na dúvida.
(Casimiro de Brito).

O arranjo mosaíquiano deste trabalho nos exige uma descrição detalhada de cada uma das cores que delineiam o quadro que foi se formando em nossa pesquisa. Advindo do encontro de um percurso teórico e uma gama de observações, esse estudo buscou olhar para a leitura de dois ângulos. Em primeira perspectiva, consideramos o entorno desse processo, observando o ambiente no qual ele é realizado. A partir da segunda perspectiva, visualizamos um fator que atravessa todo o processo de leitura, seu objetivo. E, finalmente, do cruzamento desses pontos resulta a razão que norteia nosso estudo: saber se as constituintes dos ambientes de interação com o texto interferem no alcance do objetivo de leitura.

Nesse sentido, organizamos essa pesquisa buscando analisar as articulações e variáveis do ambiente e do objetivo de leitura sobre esse processo. Adiante apresentaremos a estrutura deste trabalho, descrevendo os passos e os constituintes, que amalgamados nos possibilitaram chegar a seus resultados.

Partindo de desdobramentos teóricos iniciais, empreendemos a fase de coleta de dados deste estudo. Essas informações, os quais analisamos qualitativa e quantitativamente, foram coletadas em diferentes contextos – o ambiente digital e o impresso – no intuito de tentar responder a pergunta norteadora deste estudo, uma configuração que viabilizou observar e registrar ações, impressões, decisões, monitoramentos, interrupções, julgamentos e seleções dos sujeitos participantes.

Dispondo desses registros, acreditamos ter acumulado um grande número de dados que, atrelados a análises e discussões teóricas, possam responder a nossa pergunta de pesquisa. Adiante detalharemos como chegamos a esse *corpus*, descrevendo as partes e etapas que constituíram esse processo.

3.1 Características gerais

Neste tópico, descreveremos algumas das peças fundamentais para a etapa de observação dessa pesquisa. Discorreremos sobre os recursos instrumentais e pessoais que reunimos para viabilizar o olhar sobre a leitura realizada por um número considerável de

sujeitos nos dois ambientes de interação com textos envolvidos nesta pesquisa: o digital e o impresso.

3.1.1 Sujeitos

Os sujeitos participantes desta pesquisa estão divididos em três grupos: universitários, grupo Atena e grupo Gaia. O primeiro grupo envolveu 358 sujeitos, alunos de uma universidade pública federal. O público mencionado participou da fase inicial de coleta de dados, quando mapeamos o perfil leitor dos indivíduos com o intuito de verificar as rotinas de interação com os universos de leitura do impresso e do digital.

Após essa primeira coleta macro de informações em torno das práticas dos sujeitos em diferentes plataformas, replicamos essa experiência para os demais grupos: Atena e Gaia, constituídos por 34 alunos do ensino básico, indivíduos para os quais estão voltadas a maior parte das discussões e a etapa de observação deste estudo.

Somados todos os indivíduos, temos 392 sujeitos de diferentes níveis de ensino. Acreditamos que o grande número e diversidade dos participantes dessa primeira fase de coleta foram decisivos para a obtenção de um resultado abrangente sobre as práticas de leitura e pesquisa mapeadas.

Diante do perfil leitor dos sujeitos, iniciamos a busca por dados mais específicos, em torno das práticas de leitura e pesquisa nos contextos ora estudados. Nesse segundo momento, observamos os grupos Gaia e Atena, correspondentes a duas comunidades de ensino com características muito similares: instituições federais de educação pública que ofertam o ensino médio integrado a cursos técnicos e possuem infraestruturas relativamente privilegiadas, haja vista outras instituições públicas de ensino básico. Isso porque esses centros de educação contam com laboratórios direcionados às especificidades dos seus cursos técnicos, biblioteca, laboratório de informática, projetores multimídia, entre outros recursos. Dentre o público atendido pelos estabelecimentos, optamos por observar alunos do ensino médio integrado ao técnico.

No grupo Atena, envolvemos 12 alunos que cursavam o terceiro ano desse nível de ensino, com idade variando entre 18 e 20 anos. Já no grupo Gaia tivemos 22 participantes, alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio integrado ao técnico, com idades entre 15 e 17 anos. Dessa forma, detemos amostras referentes ao comportamento de leitura e navegação de indivíduos que cursavam o início e o final dessa etapa da educação formal.

Portanto, contamos com leitores com diferentes experiências e maturidade, fator que pôde diversificar e enriquecer os dados colhidos.

Os sujeitos descritos foram selecionados em razão da familiaridade que possuem com o texto em rede, já apontada em publicação anterior (OLIVEIRA, 2013), aplicada a indivíduos de características, como idade e atividades cotidianas, e contexto semelhante ao observado.

3.1.2 Materiais e métodos de pesquisa

Tomando como base os objetivos do nosso trabalho, selecionamos alguns instrumentos e métodos para viabilizar a coleta de dados, relativos aos processos de leitura nos ambientes impresso e digital dos indivíduos descritos. Nesse sentido, utilizamos um questionário semiestruturado, o método protocolo verbal, o software *Camtasia*, gravações de vídeos, produções textuais dos sujeitos e observação não participante.

Optamos por esses instrumentos por acreditar que os resultados de coleta obtidos por meio deles seriam substanciais e que, somados e analisados, poderiam responder à pergunta motivadora deste estudo: “As diferentes manifestações da multimodalidade, da hipertextualidade, dos modos de busca, assim como a quantidade e a diversidade de textos interferem no cumprimento do objetivo de leitura em diferentes ambientes de interações com textos?”

3.1.2.1 Questionário

Aplicamos este recurso na primeira fase da coleta de dados para traçar o perfil de leitura dos sujeitos da pesquisa no meio impresso e digital, com o intuito de obter um panorama sobre as diferentes interações entre os leitores observados e o texto nos ambientes de leitura impresso e virtual.

O instrumento foi composto por questões abertas e fechadas e resultou em dados para uma análise de perspectiva quantitativa e qualitativa. As questões que o constituíram foram referentes ao acesso e à familiaridade que os sujeitos possuem com os dois ambientes de leitura, além de questionar como os sujeitos interagem com os ambientes, quantas horas dedicam a isso, que atividades realizam, como são feitas as buscas por textos, que aspectos são levados em consideração para a seleção desses materiais e como são realizadas as avaliações das leituras realizadas nos ambientes observados. O questionário completo está disponível nos anexos.

3.1.2.2 Tarefa

Como motivador para as leituras e buscas de informação observadas, apresentamos aos alunos uma tarefa muito próxima daquelas já imersas no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa. Ela foi constituída por exercícios de leitura, pesquisa e produção textual, elaborada de acordo com o conteúdo programático de língua materna dos sujeitos da pesquisa.

Essa tarefa foi composta em parceria com os professores das turmas observadas, o que acreditamos ter diluído ao máximo o exercício proposto no cotidiano escolar dos alunos participantes da investigação. Esperamos que dessa forma tenhamos naturalizado tanto quanto possível a experiência de leitura dos sujeitos, de forma a alcançar dados mais próximos da realidade de sala de aula.

A aplicação da tarefa com ambos os grupos Gaia e Atena passou por algumas fases, a saber: inicialmente a proposta desenvolvida foi apresentada e discutida antes de sua execução, de forma a torná-la o mais clara possível aos sujeitos. Neste momento, usamos um material de apoio para situar os alunos a respeito do assunto a ser pesquisado e das partes que constituíram a atividade. Esta está disponível para consulta nos Anexos. Depois, agrupamos os sujeitos em dois grupos, um dedicado a pesquisas *online* e o outro a buscas na biblioteca, ambas prescritas na atividade mencionada.

Quadro 8: Tarefa Grupo Atena X Tarefa Grupo Gaia

Atena	Gaia
<input type="checkbox"/> Grupo de sujeitos para pesquisa e leitura na biblioteca.	<input type="checkbox"/> Grupo de sujeitos para pesquisa e leitura na biblioteca.
<input type="checkbox"/> Grupo de sujeitos para pesquisa e leitura no laboratório de informática.	<input type="checkbox"/> Grupo de sujeitos para pesquisa e leitura no laboratório de informática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ambos os grupos executaram a tarefa na instituição de ensino na qual estudavam. Os sujeitos cuja modalidade de pesquisa e leitura foi *online* iniciaram sua atividade nos laboratórios de informática das suas escolas. Lá, eles tiveram à disposição um computador com acesso a internet para suas buscas e leituras.

Já os sujeitos que realizaram suas pesquisas e leituras no suporte impresso buscaram na biblioteca livros e outros materiais que atendessem às suas demandas. Para localizar esses exemplares, os alunos puderam solicitar ajuda aos funcionários da biblioteca e/ou recorrer aos computadores do local, disponibilizados para o acesso ao catálogo *online*.

Esse sistema de catalogação agrupa materiais relacionados, ou parcialmente relacionados, ao assunto de interesse do pesquisador. Ele pode elencar títulos de diferentes áreas que abordem o mesmo assunto por vertentes relevantes ou não – ao objetivo do aluno. Todos os materiais listados pelo sistema têm sua localização marcada por meio de um código, formado por letras e números. Caso os estudantes não tenham intimidade com tal formato de organização e não entendam a lógica de funcionamento dele, podem contar com o auxílio de funcionários da biblioteca que prestam esse tipo de suporte.

Para a realização da tarefa em ambos os ambientes, os sujeitos foram organizados em duplas, pois acreditamos que essa forma de agrupamento incitaria discussões relacionadas às tomadas de posição e à exposição de opiniões e outras impressões ao longo da atividade.

Observamos as duplas com o auxílio de instrumentos de gravação de áudio e vídeo, e, por essa via, tentamos captar a maior quantidade possível de detalhes sobre a interação dos sujeitos com um ambiente específico de leitura. Escolhidas as fontes de pesquisa em ambos os

espaços, os alunos tiveram que selecionar e integrar as informações obtidas para elaborar uma produção textual, prevista como resultado da tarefa que lhes foi proposta.

3.1.2.2.1 Produção textual

A produção textual foi pensada como uma maneira pela qual os sujeitos pudessem expor os resultados de suas pesquisas e vislumbrar um objetivo claro para a execução da atividade como um todo. Prevemos que, para produzir um gênero textual, os participantes inicialmente teriam que selecionar informações, discuti-las e concatená-las, além de terem que considerar as características discursivas e formais do gênero a ser produzido.

Em vista disso, pensamos em dois gêneros textuais distintos, o infográfico e o resumo, direcionados cada um a uma das instituições na qual a pesquisa foi aplicada. A escolha dos gêneros também aconteceu mediante a discussão com os professores colaboradores da investigação, que nos orientaram quanto à adequação do formato textual a realidade dos sujeitos observados, levando em conta o cronograma, o conhecimento prévio dos alunos, os recursos e as ferramentas necessárias para a elaboração do texto.

O objetivo dessa produção textual, resultado da tarefa, seria uma campanha para informação e conscientização, direcionada à comunidade escolar, sobre o assunto abordado no gênero produzido. A princípio, acreditamos que a visualização de um público real auxiliaria o aluno a delinear seu texto, direcionando assunto, estilo e estrutura para um leitor de fato, que faz parte de uma esfera de comunicação.

Também entendemos que a inserção da atividade em um contexto de prática discursiva abriria espaço para outros leitores e distanciaria a tarefa das situações de produção textual artificializadas e comumente praticadas no ensino de língua materna, no qual as “redações” geralmente são direcionadas para um leitor-avaliador, o professor.

Ter como finalidade uma campanha de conscientização para seus pares e os demais indivíduos presentes no contexto no qual o aluno está inserido não só direcionaria a pesquisa e a produção textual, mas também tornaria a atividade mais significativa, na medida em que o trabalho com texto teria um propósito. Assim, provavelmente o aluno se apropriaria deste propósito ao tomar um posicionamento diante da situação comunicativa apresentada.

Apesar de prevermos a circulação do texto produzido pelos sujeitos na comunidade escolar, não foi possível realizar esta etapa em nenhuma das duas oportunidades de

observação. As limitações de tempo com os sujeitos não permitiram que nos aprofundássemos no curso pelos quais geralmente perpassam um gênero discursivo.

3.1.2.3 Protocolo verbal ou think aloud

Ao pensar na coleta de dados, uma das perguntas que nos inquietou foi: Como acessar os pensamentos dos nossos sujeitos enquanto eles leem e pesquisam? Considerando que nossa observação teve como intuito visualizar ao máximo os meandros pelos quais transitam a leitura e a pesquisa dos participantes em diferentes espaços, precisávamos saber a respeito das possíveis interferências destes processos e dos porquês de suas ações. Em razão disso, decidimos usar o método Protocolo Verbal.

Também denominado de *think aloud*, essa técnica consiste em fazer o sujeito pensar alto enquanto realiza uma tarefa. O procedimento orienta o público observado a relatar aquilo que pensa à medida que realiza ações. Zanotto (2014, p.4) define o método da seguinte forma:

Protocolo verbal é a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Os dados produzidos por essa técnica podem contribuir para investigar os processos cognitivos subjacentes.

A prática foi inicialmente pensada para aplicação individual e consistia, na sua origem, em uma tarefa restrita a um sujeito (ZANOTTO, 2014). A mesma autora propôs a adaptação da técnica para a aplicação com grupos e, segundo suas pesquisas, nesse novo formato, os sujeitos investigados sentiam-se mais à vontade para a verbalização do pensamento, assim como tinham apoio dos demais participantes do grupo, portanto, sua exposição ao pesquisador era diminuída (ZANOTTO, 1995).

Um tanto quanto diferente da adaptação citada, temos a proposta de Coiro *et al.* (2014). Em alguns de seus trabalhos, o método é aplicado em pares e, dessa forma, os sujeitos parecem mais motivados a interagir, já que as leituras e impressões devem ser compartilhadas e discutidas em experiências dessa natureza. Adotamos esse último formato como um dos instrumentos de coleta de dados, pois entendemos que essa versão da técnica é a que melhor se adaptaria a nossa pesquisa. A configuração do método em pares tende a provocar um diálogo, o que possibilita uma observação mais criteriosa dos movimentos de leitura e das variáveis presentes neles.

Ao aplicar a técnica, explicamos e discutimos o método com nosso público participante, pois acreditamos não haver proximidade entre os alunos e os percursos da metodologia proposta. Dessa forma, acreditamos ter provocado uma maior adesão às ações prescritas pela técnica por parte dos sujeitos, incidindo em mais manifestações verbais sobre os procedimentos adotados ao longo da execução da tarefa observada.

3.1.2.4 Gravações

Outro recurso do qual lançamos mão foi a gravação em vídeo. Esse instrumento de observação acompanha processos como expressões, movimentos e reações dos sujeitos, muitas vezes não detectáveis pelos demais elementos de pesquisa. Garcez *et al.* (2011) detalham as possibilidades da gravação de vídeo como suporte para a coleta de dados, evidenciando a sua experiência ao trabalhar com o recurso em questão.

Nossa experiência e a de outros pesquisadores da área de educação [...] indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador (GARCEZ *et al.*, 2011, p. 251).

Os detalhes registrados pelas gravações e mencionados anteriormente nos auxiliaram a registrar as interações ocorridas nos dois espaços de leitura elencados por nossa pesquisa. Ao observarmos o ambiente de leitura do impresso com o auxílio dessa técnica, utilizamos câmeras de vídeo localizadas junto aos sujeitos observados. Assim, acompanhamos as ações de busca, conversas, debates a respeito da seleção dos textos, impressões sobre o material de leitura disponível e as dificuldades manifestadas pelos sujeitos durante a execução dessa primeira fase da atividade.

No ambiente de leitura virtual, o laboratório de informática, também utilizamos câmeras para registrar as ações de leitura e interação das duplas de alunos. Contamos ainda com outro instrumento de gravação de áudio e vídeo que não se configura em um equipamento de filmagem, que se dá por meio de dois *softwares*: o *Camtasia* e o *aTubeCatcher*, detalhados a seguir.

3.1.2.5 Software *Camtasia* e *Atube catcher*

Por meio desses programas foi possível gravar tudo o que aconteceu na tela do computador e, no caso do *Cantasia*, também registrar as impressões verbalizadas pelos sujeitos enquanto esses navegavam pelo texto digital. Assim, após instalar o *Cantasia* na maioria dos computadores e disponibilizar o *aTubeCatcher* em uma das máquinas na qual não foi possível utilizar o primeiro programa, passamos a seguir cada clique dos navegadores, acompanhamos os movimentos na tela durante a leitura na internet, visualizamos as páginas acessadas pela maioria dos sujeitos e ouvimos suas avaliações quanto à pertinência das leituras para o objetivo que possuíam.

3.2 Características específicas

A água escolhe o seu percurso de acordo com o terreno que atravessa
(SUN TZU, 2006 [1772], p.XX).

A metáfora presente na frase acima diz muito sobre a necessidade de adaptação. Trouxemos essa imagem em razão do grande diálogo que ela estabelece com parte de nossos percursos metodológicos, pois, apesar de previstas etapas e instrumentos de pesquisa – na tentativa de detalhar ao máximo os caminhos que teríamos de percorrer e de nos cercar de certa segurança para a fase de coleta de dados –, algumas adaptações foram necessárias ao longo do caminho, para que pudéssemos realizar observações de leitura reais e tê-las como referências para as conclusões alcançadas por este estudo.

As características dos dois contextos de coleta de dados envolvidos em nossa pesquisa nos levaram a refletir mais sobre nossos instrumentos e previsões, e a adaptá-los para os diferentes locais de observação. Diante desse percurso, na segunda parte deste capítulo, descreveremos como as observações aconteceram *in loco*, de forma a apontar as especificidades de cada momento de observação, o planejamento deles e as adaptações que surgiram desses aspectos.

3.2.1 Primeiro contexto de observação – Grupo Atena

Iniciamos o primeiro momento de observação com um grupo formado por alunos do terceiro ano do ensino médio. Neste cenário, interagimos com os sujeitos observados e com o professor da turma envolvida em nosso estudo. Com este último, tivemos alguns encontros

prévios à fase de observação, nos quais obtivemos informações acerca do cronograma curricular do grupo participante e dos recursos técnicos que a instituição dispunha.

Essas informações nos auxiliaram a planejar, juntamente com o professor, a atividade a ser executada pelos alunos e observada por nossa pesquisa. A tarefa em questão ocorreu da seguinte forma: realizamos três encontros com os participantes, momentos esses que aconteceram uma vez por semana, cada um deles com duração entre quarenta minutos e uma hora, aproximadamente.

Durante o primeiro momento de interação com os sujeitos, a intenção da experiência de observação proposta aos alunos foi exposta de forma superficial, já previamente apresentada pelo professor no sentido de confirmar a intenção de participação dos alunos em nosso estudo. Optamos por não detalhar ou especificar os aspectos que gostaríamos de observar, pois não queríamos direcionar de qualquer forma o comportamento dos sujeitos.

Nessa ocasião, expusemos as implicações da participação dos sujeitos na pesquisa e os convidamos a ratificarem sua intenção de colaboração, se assim desejassem. Informamos que as atividades relativas à pesquisa seriam registradas em vídeo e por meio de softwares e ressaltamos que suas identidades permaneceriam em sigilo.

Na oportunidade, apresentamos e discutimos o termo de consentimento referente à colaboração com nosso estudo e enfatizamos, mais uma vez, a preservação da identidade dos sujeitos. O professor também expôs algumas informações relativas à inserção da atividade no cronograma previamente estabelecido e sua computação no currículo dos participantes.

Após o repasse das informações mencionadas, iniciamos a coleta de dados. Solicitamos aos sujeitos do grupo Atena que respondessem um questionário *online* relativo a seus perfis de leitura e navegação. Posteriormente passamos a tratar do gênero escolhido para abordagem e produção, o infográfico. Entendemos que esse formato textual pode envolver diferentes materialidades e exige dados precisos, claros e objetivos, o que demanda dedicação às buscas de informações, atenção à escolha dos conteúdos selecionadas, além de resumo e integração dos materiais encontrados.

Ao discutir sobre as características do gênero, contamos mais uma vez com o auxílio do professor, pois ele solicitou uma pesquisa prévia dos alunos sobre o formato de texto em questão. Logo, os alunos já tinham um considerável conhecimento prévio acerca do assunto, o que facilitou o diálogo a respeito das características discursivas e formais do texto.

A abordagem do infográfico seguiu tal como sugerido no artigo de Oliveira (2017). Discutimos as características do gênero a partir do conhecimento prévio dos alunos, das

informações presentes nos slides exibidos e dos exemplos trazidos para a sala de aula, os quais foram expostos por meio de projetor multimídia e por apreciação de revistas impressas distribuídas aos alunos. Nesse momento, foram levantadas questões relacionadas à estrutura “relativamente estável” do gênero, que mescla imagem e texto verbal de forma hierarquicamente semelhantes, e à sua circulação. Essa discussão foi guiada, também, pelas seguintes perguntas, sugeridas por Oliveira (2017):

- Onde geralmente são vinculados?
- Por que seus meios de publicação os utilizam?
- Qual o conteúdo desses textos?
- Quem os escreve?
- Com qual intenção são produzidos?
- Qual o público desses textos?
- Qual a forma de organização do texto (distribuição de informações)?
- Que elementos são usados na composição do texto (texto verbal, hiperlinks, cores, imagens...)?
- O nível do vocabulário utilizado é complexo?
- Quais as características em comum dos textos lidos?

Ao dar seguimento às discussões suscitadas pelos questionamentos anteriores, apresentamos a temática escolhida para pesquisa e produção do infográfico. Para o grupo Atena, indicamos como tema “o trabalho escravo contemporâneo”, pois acreditamos que o assunto é de grande relevância, dada sua abrangência econômica, histórica e social, bem como sua recorrência na história passada e presente do Brasil e de muitos outros países do mundo.

Além desses aspectos, a presença do assunto nos materiais disponíveis para pesquisa nas instituições nas quais os sujeitos estudavam foi fator preponderante para sua escolha, condição confirmada em busca prévia na biblioteca da instituição escolhida.

Discutimos a temática citada com o auxílio de vídeos, *slides* e um material de apoio, que pode ser visto na Figura 7, a seguir, uma espécie de guia elaborado com o intuito de expor a atividade de forma global. Para atender a essa finalidade, produzimos esse impresso com detalhes de cada passo da tarefa, orientações direcionadas aos alunos e algumas fontes para obtenção de informação inicial.

Figura 7: Material de apoio – Grupo Atena

Material de apoio - Produção do gênero discursivo infográfico

O trabalho escravo hoje

Turma

Professor

1. Leitura

Infelizmente a escravidão ainda é uma realidade mundial que não se restringe aos países em desenvolvimento. Multinacionais em todo o mundo ainda a praticam a fim de obterem o máximo lucro e rendimento produtivo, sem nenhum custo para suas balanças comerciais, mas ao custo de vidas para centenas de adultos e crianças, forçados a trabalharem em condições desumanas, para atenderem às necessidades consumistas do capitalismo

Muitas vezes, por falta de informação e por tantos outros motivos, somos cúmplices deste sistema que deveria ter desaparecido há muito tempo, mas que continua a persistir e a condenar suas vítimas dia após dia, sem uma folga.



Fonte: <http://www.greenme.com.br/viver/trabalho-e-escritorio/126-6-multinacionais-envolvidas-com-trabalho-escravo-e-exploracao-infantil>



Fizemos uma pesquisa para refrescarmos a memória e nos lembrarmos das empresas que já foram investigadas pela prática do trabalho escravo.

1. Coca-Cola
2. Philip Morris
3. Victoria's Secret
4. Kye
(A KYE é responsável pela produção de produtos para empresas e marcas como Microsoft, HP e Xbox.)
5. Forever 21
6. Hershey's

A MODA, AGORA...



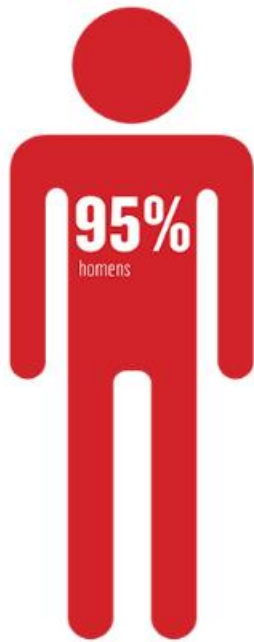
Trabalho escravo e a indústria têxtil

Como vimos alguns casos de trabalho escravo são registrados em empresas da indústria têxtil, no link a seguir você pode ver um vídeo do programa "A Liga", que acompanha uma fiscalização de trabalho em uma confecção cuja as condições de trabalho são análogas as condições de trabalho escravo.



<https://www.youtube.com/watch?v=6p-VmM-4jEU>

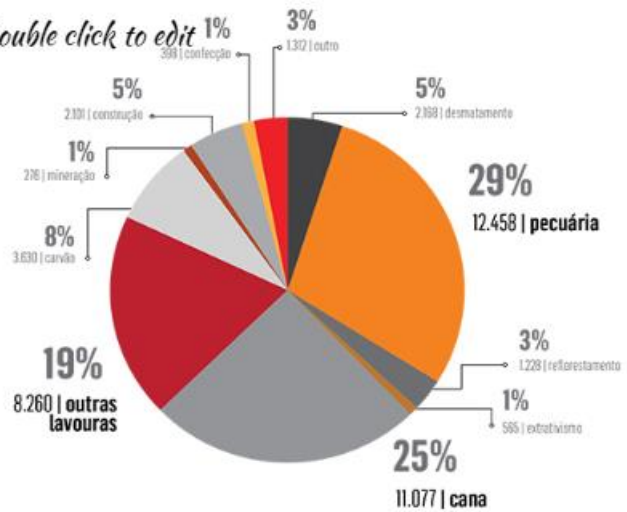
RAIO-X QUEM É O TRABALHADOR ESCRAVO CONTEMPORÂNEO



Mais de **47 mil** trabalhadores resgatados desde 1995



Trabalhadores libertados entre 2003 e 2014
POR ATIVIDADE



Fonte: Dados do Ministério do Trabalho e Emprego, sistematizados pela Comissão Pastoral da Terra 2003-2014

2. Pesquisa

Você leu um pouco a respeito do trabalho escravo, agora é sua vez de pesquisar mais a respeito. Para isso você poderá usar a biblioteca ou a internet para captar informações relevantes sobre o assunto. Não se atenha aos textos verbais, imagens e outros formatos de texto também devem ser considerados.



3. Produção



Ferramentas

- 1- http://app.piktochart.com/users/sign_in
- 2- http://www.easel.ly/create/?id=https://s3.amazonaws.com/easel.ly/all_themes/vhemes/mobile/&key=pub
- 3- <https://infogr.am/>
- 4- Power Point

#6

Regras básicas da infografia

1. A leitura do infográfico deve ser contínua, com começo meio e fim.
2. Destaque as imagens. Uma imagem mostra o ponto principal e traz emoção.
3. Estude o estilo de trabalho. Defini-lo com antecedência ajuda a ganhar tempo no processo de produção.
4. Cuidado com o texto. Ele não pode ser longo, nem invadir o espaço das imagens.
5. Deixe o leitor respirar. Áreas em branco suavizam a leitura e destacam as imagens.
6. Planeje. Ter o tempo a seu favor permite antecipar e eliminar erros na finalização do infográfico.

http://cursoabril.abril.com.br/servico/noticia/materia_257943.shtml

Infográfico em etapas

1. DEFINIR O PÚBLICO ALVO

2. COLETA DE INFORMAÇÕES e IMAGENS

3. ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

4. HIERARQUIZAÇÃO e AGRUPAMENTO DOS CONTEÚDOS

5. ESBOÇO

6. PRODUÇÃO

7. REVISÃO(ões)

8. PUBLICAÇÃO

4. Reprodução

Divulgação do infográfico nos espaços virtuais (site, blog da instituição, perfis da turma e da instituição em redes sociais) e físicos (mural, biblioteca) da escola.



sxsw 2016

A etapa seguinte da atividade diz respeito às buscas do público observado por materiais e leituras que pudessem contemplar o assunto proposto, momento chave de todo o processo de interação com os sujeitos, configurando-se a etapa principal de observação do nosso estudo. Em razão da necessidade de maior atenção aos detalhes ocorridos nesta ocasião e do grande número de equipamentos e especificidades técnicas empreendidas, esta etapa contou com três colaboradores voluntários, além do professor da turma, a orientadora dessa pesquisa e a pesquisadora.

Antes que os sujeitos iniciassem as atividades, achamos importante, nesse segundo encontro, ter uma conversa prévia com o público no sentido de informar mais uma vez sobre o processo de observação. Assim, descrevemos como seriam registrados os dados e ressaltamos a necessidade da presença de câmeras e do auxílio de outros indivíduos durante a realização da atividade.

Para tratarmos de outros detalhes sobre a execução da atividade, distribuímos um folheto com algumas informações referentes à organização dos sujeitos em pares, ao método Protocolo Verbal e a necessidade de atentar para as fontes de pesquisa. O material em questão pode ser visualizado logo abaixo:

Figura 8: Orientações para a 2ª etapa da atividade

UFMG UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

POSLIN - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS FALE/UFMG

ORIENTAÇÕES - 2ª ETAPA DA ATIVIDADE

PESQUISA

- A pesquisa será realizada em dupla ou em trio. Não se separe do seu grupo ou dupla, isso é importante para a execução da pesquisa.
- Para observação da atividade usaremos o método "pense alto", em razão disso pedimos que você tente verbalizar ao máximo suas impressões, ações e motivações.
- Se você realizar sua pesquisa no espaço da biblioteca pedimos que registre o material selecionado por meio de fotos. Os livros, revistas e seus respectivos conteúdos consultados terão necessariamente que constar nas fontes do infográfico a ser produzido.
- A citação das fontes deve ser feita por todos, inclusive por aqueles que pesquisarem no ambiente web.

Boa pesquisa!

Fonte: Elaborada pela autora

Depois de uma conversa com todos os sujeitos do grupo Atena, guiada pelos pontos expostos na figura anterior, os sujeitos foram separados em dois grupos; um deles seguiu para a biblioteca e outro para o laboratório de informática/edição¹⁹. Duas duplas pesquisaram na biblioteca e foram acompanhadas, cada uma, por uma observadora-colaboradora, que portava uma câmera com a qual pôde registrar os movimentos e as falas dos sujeitos observados.

Os demais alunos realizaram suas buscas no laboratório de informática, também organizados em duplas. Eles pesquisaram páginas relacionadas à temática da tarefa por cerca de quarenta minutos. Os sujeitos que executaram a atividade nesse contexto também foram organizados em duplas e cada dupla foi filmada com uma câmera posicionada de forma a visualizar suas interações diante do computador.

Além desse registro, foi instalado um programa nos computadores usados pelos alunos e o *software* em questão gravou todas as imagens que surgiram nos monitores usados pelos sujeitos. Esse registro foi somado aos demais, com objetivo de obter uma visão múltipla da experiência de leitura e pesquisa observada.

As pesquisas realizadas no laboratório, assim como as executadas na biblioteca, duraram cerca de 40 minutos. Findada essa fase da tarefa, o encontro seguinte foi voltado para a produção do texto no qual todos os alunos deveriam usar as informações pesquisadas anteriormente. Neste momento, apresentamos um vídeo com um infografista de uma revista de grande circulação abordando o processo de produção de infográficos²⁰.

Posteriormente, discutimos brevemente alguns critérios que competiam à composição do gênero, retomando a conversa anterior sobre suas características composicionais e discursivas. Depois, elencamos alguns dispositivos digitais pelos quais é possível produzir um infográfico e adiante nos concentramos em abordar especificamente uma dessas ferramentas, o *Piktochart*²¹, detalhando suas características e funcionamento. Finalizamos esse último encontro com o início da produção de infográficos, utilizando a ferramenta em questão. Os infográficos produzidos serão discutidos mais à frente como parte dos dados coletados em nosso estudo.

¹⁹ Nomenclatura adotada pela instituição em razão do laboratório ser direcionado para o curso de graduação e pós-graduação em edição. No entanto, o mesmo laboratório pode ser solicitado para uso por qualquer professor para utilização de quaisquer turmas.

²⁰ Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5DBA-kCQ2m8>. Acesso 25 de nov. 2015, citado por Paiva (2009)

²¹ *Piktochart* é uma aplicativo para a construção de infográficos. De fácil utilização, ele requer um esforço mínimo para a produção de gráficos bonitos e de alta qualidade. (Descrição feita pelo próprio site, tradução nossa: *Piktochart is an easy infographic design app that requires very little effort to produce beautiful, high quality graphics*).

3.2.2 Segundo contexto de observação – Grupo Gaia

Assim como ocorrido com o primeiro grupo, o Atena, nesse segundo momento de coleta de dados, tivemos alguns encontros com o professor dos sujeitos do grupo Gaia. As reuniões com o docente das turmas participantes do estudo tiveram como objetivo expor nossas intenções, saber qual estrutura teríamos disponível para aplicação da pesquisa e, finalmente, o planejamento da tarefa a ser realizada pelos participantes deste estudo.

A atividade apresentada no tópico anterior não pôde ser reproduzida neste segundo contexto dado algumas de suas especificidades. Em razão disso, adaptamos a tarefa previamente pensada para a realidade do grupo Gaia. Nesse sentido, consideramos o tempo que teríamos disponível com esses indivíduos, seus conteúdos programáticos, conhecimento prévio e assuntos de maior interesse. Consequentemente, a tarefa anteriormente apresentada sofreu várias alterações, tais como tempo de aplicação, *modus operandi*, gênero a ser produzido pelos sujeitos, material de apoio e assunto para pesquisa.

Foi a partir desse último item que iniciamos as adaptações desta atividade. A área técnica estudada pelo grupo Gaia, o direcionamento do professor e a limitação em número de materiais presentes na biblioteca que contemplassem o assunto abordado na proposta anterior nos motivaram a buscar outro assunto para essa fase de observação.

Para selecionar outro tópico, seguimos o mesmo processo realizado com o primeiro grupo: após pesquisa prévia na biblioteca e discussão com o professor, chegamos a seguinte temática: “Água – preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico”. Com esses cuidados, pretendíamos garantir aos sujeitos condições suficientes para cumprir o objetivo de leitura, independente do ambiente de pesquisa.

Um processo de adaptação semelhante se deu com a seleção do gênero a ser produzido pelos sujeitos. Sugerimos ao professor do grupo Gaia, adotar o mesmo formato textual da primeira observação, o gênero infográfico. No entanto, ele nos orientou a não enveredar por esse caminho, pois os alunos não conheciam o gênero e não era possível trabalhar com esse formato textual em razão do tempo necessário para abordagem das características do texto e de sua produção.

Por efeito dessas questões, seguimos a sugestão do professor do Grupo Gaia, propondo o gênero resumo como produção textual resultante das pesquisas realizadas pelos sujeitos. Segundo o professor, esse texto era de rotineira produção dos alunos, portanto, de escrita mais viável.

Essas diferenças do delineamento da atividade incidiram, naturalmente, no material usado como suporte para discussão e acompanhamento da tarefa. Elaboramos, então, outro impresso que contemplou o novo assunto a ser pesquisado. Nele constaram textos motivadores para a discussão da temática e exposição das etapas da atividade como um todo (pesquisa e elaboração do texto) com informes e imagens relativas a cada etapa.

Figura 9: Material de apoio grupo Gaia



MATERIAL DE APOIO

Agradecemos sua participação voluntária em nossa pesquisa, sua colaboração auxiliará o desenvolvimento de uma investigação científica sobre o ensino de Língua Portuguesa. Para isso você realizará uma atividade constituída da seguinte forma:

	Etapas
1ª	Leitura inicial e pesquisa
X	Produção textual
X	Preenchimento de questionário

1. LEITURA INICIAL E PESQUISA

Seminário aborda relação da água com o desenvolvimento econômico

Um país como o Brasil, onde o crescimento econômico é um desafio constante e uma prioridade do governo, a ampla disponibilidade de recursos naturais lhe dá vantagens comparativas e competitivas. No entanto, um importante requisito de um modelo de desenvolvimento econômico promissor a médio e longo prazo é a sustentabilidade ambiental. Esta última é definida pela capacidade de utilização dos recursos naturais por gerações futuras em níveis iguais ou superiores aos atuais. O recurso natural água é um insumo indispensável para realização das principais atividades econômicas do país. Por isso, a necessidade de considerar a gestão dos recursos hídricos uma prática indispensável ao alcance do tão preconizado desenvolvimento sustentável.

[...]

No entanto, em diversas localidades, o consumo humano de água doce já enseja o colapso dos sistemas de abastecimento, o que leva a sociedade a aplicar esforços redobrados na correta gestão dos recursos hídricos. Parte desse cenário negativo é efeito imediato das baixas disponibilidades hídricas locais, como regiões áridas e semi-áridas, ou de áreas densamente povoadas situadas em trechos de rios a montante, nos quais as vazões não respondem aos patamares das demandas.

Assim, por um lado o país encontra-se em fase de prosperidade do ponto de vista econômico, com mercado interno em expansão e investimentos externos crescentes, caracterizando um relevante aumento da demanda pelos recursos hídricos. Como contraponto, a disponibilidade hídrica no país, aparentemente elevada, é na realidade um fator limitante, considerando a relatividade dada por sua má distribuição espacial, pela sazonalidade e pelos usos múltiplos, importantes na caracterização de problemas e, sobretudo, das potencialidades de desenvolvimento econômico.

Diante desse quadro, é necessário dialogar sobre o impacto que o desenvolvimento das atividades produtivas poderão acarretar na quantidade e a qualidade das águas do nosso país, de modo a balizar a implementação da política nacional de recursos hídricos. Um aspecto importante deste diálogo é o planejamento estratégico e a inclusão da dimensão ambiental neste, considerando as decisões tomadas pelos agentes econômicos e suas implicações para as bacias hidrográficas.



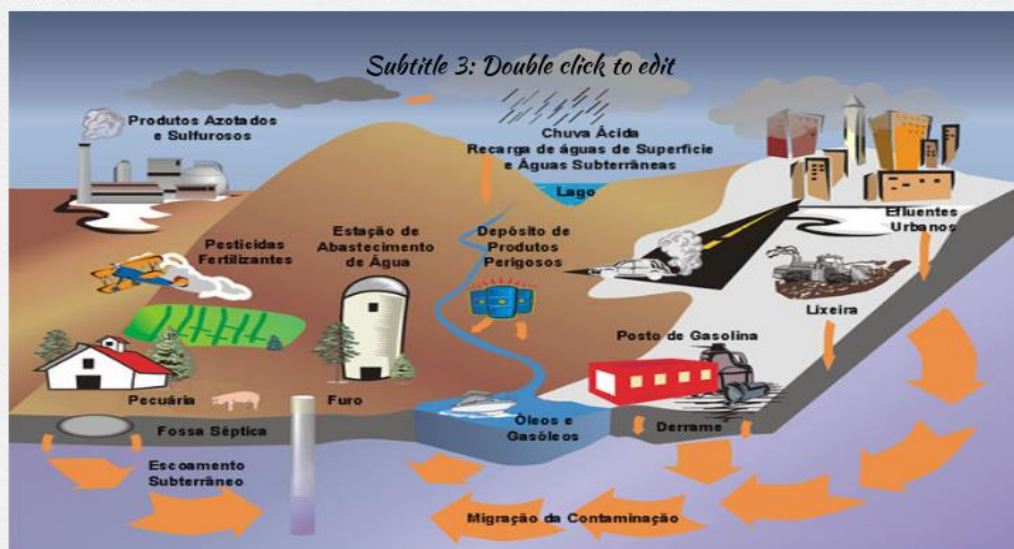
Fonte/texto : http://www.ipea.gov.br/mudancaclimatica/index.php?option=com_content&view=article&id=4&catid=4&Itemid=5
(adaptado)

Fonte/imagem: https://www.google.com.br/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.webgroove.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F02%2Fmat.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.webgroove.com.br%2Fpreservacao-da-agua%2F&docid=0tl1jmtixywKFM&tbnid=9iDeqUXQ9AWYzM%3A&w=346&h=335&bih=667&biw=1386&ved=0ahUKEwit0firt2NLMAhVBkpAKHX_ABLAQMwgoKAswCw&iact=mrc&uact=8

PESQUISA

Tema: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico.

Você leu um pouco a respeito do tema de pesquisa- Água: preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico. Agora é sua vez de buscar mais informações a respeito do assunto. Para isso você poderá usar a biblioteca ou a internet para captar materiais relevantes, não se atenha aos textos verbais, imagens e outros formatos de texto também podem ser considerados.



ATENÇÃO: precisamos acompanhar os seus pensamentos e decisões. Relate ao máximo suas impressões e os motivos de suas ações.

2. Produção textual

Sua pesquisa será uma base de informação para a produção de um gênero textual específico, o resumo. Ao escrever seu texto você irá ressaltar fatos que lhe pareçam mais pertinentes à temática desta tarefa.



3. Questionário



Enviaremos para seu e-mail um questionário para saber um pouco mais sobre o seu perfil de leitura. Por favor não deixe de respondê-lo, pois suas informações são extremamente importantes para essa pesquisa.

Observando as especificidades entre as diferentes dinâmicas de execução da atividade para os dois grupos, descreveremos como ocorreu o processo de interação com os sujeitos neste segundo momento. Diferente do que aconteceu com o grupo Atena, com o qual houve três encontros, nesse segundo momento da pesquisa, tivemos apenas uma oportunidade de maior interação com os sujeitos observados.

Este segundo grupo foi composto por alunos de duas turmas diferentes. Seus professores os liberaram durante dois tempos de aula e esses sujeitos puderam colaborar conosco executando as ações previstas na tarefa que compõe essa fase de observação.

Os grupos referentes a cada turma foram observados separadamente. Primeiro aplicamos a pesquisa com cerca de doze alunos de uma determinada turma e depois replicamos os mesmos procedimentos com mais quatorze alunos de outra turma. Essas situações de observação foram subsequentes com um intervalo de trinta minutos entre ambas.

As ações que se deram em meio a esses processos foram organizadas da seguinte forma. Apresentamos brevemente a proposta da pesquisa, que já havia sido exposta aos alunos pelo professor e pela pesquisadora. Solicitamos aos participantes que respondessem ao questionário referente a seus perfis de leitura e pesquisa, que já havia sido enviado a eles por e-mails.

Em seguida, versamos a respeito das implicações de colaboração com nosso estudo, apoiados nos tópicos do termo de consentimento livre e esclarecido, distribuídos aos sujeitos para leitura e assinatura deles ou dos responsáveis, caso assim desejassem. Informamos aos alunos que suas ações seriam registradas pelas câmeras de vídeo e *software* instalados nos computadores, mas que essas imagens não seriam divulgadas e garantimos a preservação das suas identidades.

Posteriormente, falamos a respeito da tarefa proposta, distribuimos um material de apoio com textos e orientações referentes à atividade e ao método de observação. Auxiliados por esse aporte foi possível discutir brevemente o assunto a ser pesquisado, o método de coleta de dados Protocolo Verbal e as etapas envolvidas na atividade (pesquisa e produção textual). Essa conversa inicial foi realizada no laboratório de informática da instituição com todos os alunos da turma participante.

Após os esclarecimentos relativos à atividade e aos procedimentos de pesquisa, os alunos foram divididos: parte deles ficou no laboratório de informática e outra parte seguiu para a biblioteca. Esses sujeitos foram organizados em duplas, assim como previsto no

primeiro contexto de aplicação da atividade, e incitados a começarem suas buscas por informações em ambos os contextos.

Os sujeitos observados no ambiente da biblioteca foram acompanhados com o auxílio de câmeras, procedimento para o qual, mais uma vez, contamos com voluntários que nos auxiliaram a registrar os movimentos e diálogos dos sujeitos. Para cada dupla que pesquisou na biblioteca foi atribuído um voluntário com uma câmera, seguindo os passos dos sujeitos, tentando registrar suas ações.

No laboratório, o registro das pesquisas foi um pouco diferente, já que as práticas dos sujeitos foram acompanhadas em maior parte pelo computador que manuseavam. Para que isso fosse possível, não empregamos os computadores disponibilizados pela escola, em razão das impossibilidades de instalação dos *softwares* que precisávamos para registro das ações executadas pelos alunos. Utilizamos, então, alguns *notebooks* particulares.

Esses equipamentos foram inseridos no laboratório de informática e operados pelos sujeitos naquele ambiente de observação. Novamente lançamos mão do *software Camtasia*²², o qual foi instalado na maior parte dos equipamentos. Em um dos *notebooks*, no qual não foi possível habilitar o programa, empregamos o *aTubeCatcher*²³.

Terminado o momento de pesquisa dos sujeitos, que variou entre trinta e quarenta minutos, reorganizamos os equipamentos para receber a segunda turma a ser observada nesse contexto, ou seja, mesmo espaço, condições, nível de ensino e utilizando os mesmos instrumentos.

Ao acolher os sujeitos da segunda turma, os mesmos procedimentos foram realizados: conversa sobre a pesquisa, seus instrumentos de aplicação, implicações da colaboração no estudo proposto, discussão da atividade e busca de informações pelos alunos. Finda essa etapa, voltamos algumas vezes à instituição para recolher as produções textuais dos alunos e encerramos nossa fase de coleta de dados.

3.3 Análises e resultados

Em razão de um quadro múltiplo de instrumentos de coleta que implicou resultados de naturezas distintas, classificamos nossa pesquisa como qualitativa e quantitativa. Esse caráter híbrido se confirma no tratamento e na análise do material coletado, pois parte das informações levantadas e ações observadas foram traduzidas em números e avaliadas por esse

²²Licença grátis de um mês.

²³É um software livre, com licença GPL (Licença Pública Geral).

viés. Outra parte dos dados seguiu por uma análise qualitativa, momento no qual avaliamos as estratégias de leitura e navegação utilizadas pelos sujeitos em suas pesquisas.

Como já dito, iniciamos a coleta de dados com a aplicação de um questionário, fase que antecedeu a etapa de observação prevista em nosso estudo. Por meio desse instrumento, obtivemos um panorama geral, a partir da perspectiva dos sujeitos, sobre a realização de suas leituras nos ambientes digital e impresso. Orientados por esse objetivo, desenvolvemos o questionário a partir de perguntas que contemplaram a frequência de utilização dos espaços de leitura e pesquisa mencionados e os elementos desses ambientes que distraem e/ou dificultam a leitura.

Após obtidas as respostas do questionário, tivemos outras etapas de coleta de dados que acompanharam a execução da atividade proposta aos sujeitos participantes deste estudo. Observamos as pesquisas e leituras referentes à tarefa por via dos métodos descritos – protocolo verbal e gravações –, pelos quais foi possível captar as ações e as interações dos sujeitos entre si e com os ambientes de leitura e pesquisa. Esses dados foram transcritos e suas análises foram guiadas pelos seguintes questionamentos:

Quadro 9: Questionamentos de análise

Busca
1. Existem discussões entre os sujeitos durante o processo de busca de materiais?
2. Quanto tempo os sujeitos utilizam para procurar fontes de leitura?
3. Os sujeitos possuem dificuldades durante o processo de buscas por leituras? Quais?
<u>3.1 Biblioteca</u> - Os sujeitos apresentam problemas para entender o código de identificação das estantes e dos livros?
<u>3.2 Internet</u> - Demoram a escolher palavras de busca? - Concentram-se em pontos da superfície digitais não relacionados à sua pesquisa?
4. Quais as estratégias de busca os sujeitos utilizam?
<u>4.1 Biblioteca</u> - Pedem auxílio aos funcionários ou a outros usuários mais experientes? - Utilizam o catálogo online da biblioteca? - Retomam a leitura do material de apoio? - Retomam o objetivo de leitura para avaliar as buscas?
<u>4.2 Internet</u>

<ul style="list-style-type: none"> - Solicitam auxílio para o observador? - Refinam suas pesquisas por meio dos recursos oferecidos pelas páginas de busca? - Orientam suas pesquisas por sites com informações básicas como Wikipédia ou Yahoo respostas? - Retomam a leitura do material de apoio? - Retomam o objetivo de leitura para avaliar as buscas?
5. Quais são os termos usados para buscar materiais na internet e no sistema da biblioteca?
Seleção
1 Quais os critérios usados para a seleção de materiais?
2 Os sujeitos discutem sobre quais informações serão referências para a tarefa?
3 Os sujeitos julgam a informação encontrada na internet a partir de que pontos (autor, contexto de produção, adequação linguística...)?
- Retomam o objetivo de leitura para avaliar as seleções de materiais?
Leitura
1. Como os sujeitos fazem registros de suas leituras?
2. Os sujeitos discutem sobre as leituras realizadas durante a pesquisa?
3. Como avaliam a confiabilidade da informação lida?
4. Aprofundam-se ou fazem leituras superficiais dos textos? Ou realizam as duas formas de leitura em momentos distintos da pesquisa?
5. Leem materiais não relacionados à pesquisa?
6. Monitoram a leitura em função dos objetivos?
Dispersão
1. Quais os momentos de dispersão durante a leitura?
2. Os sujeitos conversam sobre outros assuntos não relacionados ao objetivo de leitura?
3. Fazem outras atividades paralelas durante o momento que seria para a realização da atividade? Quais seriam essas atividades?

4. Quanto tempo levam suas atividades paralelas?
5. Os sujeitos desconsideram ou esquecem os objetivos da tarefa?
6. Os sujeitos leem outros materiais que não são relacionados à pesquisa?
<u>Biblioteca</u> - Leem livros ou outros impressos não vinculados à atividade?
<u>Internet</u> - Entram em páginas dissociadas à atividade? - Clicam em banners, anúncios, chamadas não relacionadas à atividade?

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de observados, à luz das perguntas expostas, os dados provenientes das observações de leitura e pesquisa também passaram por outros processos de análise, a saber: (1) foram lidos e analisados com o intuito de verificar a existência de padrões de leitura, análise de conteúdo, busca e navegação; (2) em seguida, as transcrições referentes aos momentos de observação foram examinadas novamente com o objetivo de atribuir categorias às ações realizadas pelos sujeitos; (3) elencadas as categorias que emergiram dos padrões encontrados, as ações dos sujeitos foram contabilizadas por categoria; e, por fim, (4) foram gerados gráficos para visualizar com mais nitidez a frequência das práticas dos sujeitos em suas pesquisas e leituras em múltiplas. No tópico seguinte, abordamos esse processo de categorização com maiores detalhes.

3.3.1 Categorias de pesquisa e leitura

Para que conseguíssemos analisar os dados colhidos durante as observações executadas nesta investigação, entendemos que seria necessária a adoção de algumas sistematizações em torno do montante de informações obtidas, afinal, nosso *corpus* foi constituído de um número considerável de informação que, na fase de observação, envolveu 36 sujeitos e 18 gravações com uma média de 40 minutos cada, o que resultou em 720 minutos de vídeos e materiais a serem transcritos e analisados.

Com o intuito de verificar esse material sob um olhar o mais objetivo e claro possível, todas as filmagens realizadas durante a leitura e pesquisa dos indivíduos participantes foram

transcritas e em seguida examinadas repetidamente. A partir desse material, efetuamos uma varredura com o objetivo de averiguar os afastamentos e aproximações do objetivo de leitura nas diferentes condições de interação com o texto, como também as ações mais recorrentes entre as duplas nestes contextos de pesquisa e leitura. Logo após a computação dessas práticas, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 10: Categorias de busca de informação e leitura em múltiplas fontes

CATEGORIAS DE BUSCAS DE INFORMAÇÃO E LEITURA	
1.	Navegação
2.	Leitura de conteúdos do suporte
3.	Comentários
4.	Análise de conteúdo
5.	Registro das fontes
6.	Retomada do objetivo de leitura
7.	Planejamento
8.	Dispersão
9.	Preocupam-se com o desempenho
10.	Dúvidas relacionadas à pesquisa
11.	Recorrência ao material de apoio

Fonte: Elaborado pela autora.

As práticas mais recorrentes, listadas no Quadro 11, serão descritas a seguir buscando expor a forma como as atitudes dos sujeitos foram percebidas e agrupadas em suas respectivas categorias.

Algumas dessas categorias, assim como as ações gerais, possuem muitos desdobramentos. No entanto, nos concentraremos *a priori* em descrevê-las de maneira geral e, posteriormente, quando oportuno, aprofundar a discussão de questões mais específicas, referentes às ações mais relacionadas ao foco deste estudo.

3.3.1.1 Navegação

Dentre as categorias enumeradas anteriormente, elencamos como primeira a “Navegação”, pois essa é umas das dimensões iniciais da busca por informação. Em nosso

contexto de estudo, a navegação abrangeu diferentes movimentos para a localização de fontes em ambos os espaços de pesquisa observados. Ao pesquisar no laboratório, a navegação dos sujeitos concentrou-se especialmente nas seguintes ações:

- Encaminhamentos referentes à escolha de palavras-chave para busca;
- Uso das ferramentas disponíveis na interface dos endereços navegados;
- Leitura e avaliação dos *links* disponíveis na lista de resultados oferecidos pelo buscador;

Já ao pesquisar na biblioteca, naturalmente as práticas dos sujeitos seriam adaptadas a esse ambiente. Assim, vimos os sujeitos que buscaram informações neste segundo espaço dividirem suas ações especialmente para a

- Busca de livros no catálogo da biblioteca;
- Busca por áreas físicas temáticas dentro da biblioteca;
- Busca de livros com títulos relacionados às buscas;
- Leitura do índice dos livros.

3.3.1.2 Leitura de conteúdos do suporte

Segundo Kuhlthau (2010, p.102), a leitura de conteúdos “é a estratégia primária para explorar o material” de pesquisa. A autora destaca ainda que, auxiliados por essa atitude, “os estudantes aprendem sobre os assuntos, definem e ampliam sua compreensão”. Em nossas observações, essa estratégia, como descrita pelo autor, foi exercida logo após os primeiros contatos com o ambiente de busca de informação, quando passada a fase de seleção de livros ou *links* a serem lidos com maior cuidado.

Abrangemos nesta categoria leituras verbalizadas e não verbalizadas. Para definir essas últimas práticas, contabilizamos como ações voltadas para esse fim as oportunidades nas quais os sujeitos pareciam fazer leituras silenciosas (ambos olhavam para o monitor em silêncio) e logo depois discutiam sobre a informação lida.

3.3.1.3 Comentários

Por meio desses comentários, vimos emergir paráfrases – muitas vezes como uma espécie de retomada/ resumo do que foi lido –, interjeições – quando um conteúdo lhes chamou atenção –, dúvidas sobre as informações encontradas, além de suposições e reflexões

que mesclaram o conhecimento anterior do sujeito à leitura realizada no momento da atividade.

3.3.1.4 *Análise de conteúdo*

Essa categoria foi adotada para conjugar as práticas tocantes ao julgamento das informações e elaborações surgidas de conexões entre as fontes encontradas ao longo da pesquisa e o conhecimento prévio do leitor, estratégias previstas e/ou constatadas por muitos estudos voltados para a leitura e pesquisa *online* e *offline* (ZHANG & DUKE, 2008; COIRO, 2011, 2009; TOMAÉL *et al.*, 2004).

Esses processos desdobraram-se em várias ações, tais como avaliações sobre a articulação e apresentação da informação – linguagem utilizada, utilização de imagens, confiabilidade do conteúdo, além da pertinência da sua temática para o propósito de leitura e pesquisa dos sujeitos.

3.3.1.5 *Registro das fontes*

Visando não perder as informações escolhidas a partir da análise entre os tantos *sites* ou livros consultados, os sujeitos buscaram guardá-las ao lançar mão de algumas formas de registro das fontes. Descrito por Kuhlthau (2010) como uma das fases constituintes do processo de pesquisa escolar, a compilação das informações colhidas pelo público foi realizada de muitas formas diferentes, como, por exemplo, por meio de listas de endereços dos *sites* visitados (algumas armazenadas na caixa de e-mail dos alunos), anotações a punho dos endereços eletrônicos e de parte das informações lidas e fotografias dos livros consultados – seja de suas imagens ou textos escritos.

3.3.1.6 *Retomadas do objetivo de leitura*

Dentre as demais ações que permearem os diferentes momentos de pesquisa dos sujeitos observados, tivemos as “retomadas do objetivo de leitura”, quando o público valeu-se constantemente da recuperação do propósito da atividade e, por sua vez, da pesquisa e da leitura, para dar prosseguimento às ações relativas às suas pesquisas.

Para Sponholz *et al.* (2006, p.3) a compreensão do texto está intimamente associada a seus propósitos de leitura. Esse “para quê” esteve marcado como norte, quando os sujeitos mencionaram a finalidade da tarefa ao buscar, ler e analisar materiais de pesquisa, bem como ao planejar a execução do seu produto fim.

3.3.1.7 Planejamento

Assim como o objetivo de leitura, o planejamento também esteve presente ao longo da atividade de leitura observada. A disposição dos sujeitos em duplas incitou a verbalização desse processo, e, por essa via, verificamos discussões dos sujeitos em torno das ações que seriam tomadas em diferentes momentos da pesquisa, quer seja em relação à navegação, seleção e registro de informações, seja sobre a estruturação da produção textual a ser entregue como etapa final da tarefa.

3.3.1.8 Dispersão

A dispersão frente ao hipertexto digital é tida por alguns autores como natural à leitura de textos dessa natureza. Para Camargo (1996), Sibilia (2012), Saldanha (2008), entre outros, a natureza fragmentada do hipertexto molda uma leitura entrecortada, dispersa, ocorrência identificada em diferentes momentos da leitura dos sujeitos, nas oportunidades em que a atenção do público observado esteve voltada para práticas ou assuntos não relacionados à atividade proposta.

3.3.1.9 Preocupação com o desempenho

Dentre as ações não relacionadas especificamente à execução das etapas da atividade, vimos uma espécie de desmembramento decorrido em função da estrutura de observação. Ao analisar a etapa de busca de informações, percebemos momentos nos quais a atenção dos participantes esteve voltada para a arquitetura de coleta de dados presente no contexto de execução de suas pesquisas.

Essas práticas foram classificadas como *preocupação com o desempenho* e referem-se aos momentos nos quais os sujeitos interagiram com um possível espectador, fizeram

conjecturas sobre o que este espectador projetado buscava ver e dialogaram a respeito ou interagiram com a ferramenta de captura de imagem.

A despeito do número de ocorrências dessa classificação, acreditamos que as câmeras, os monitores, os fatores extraordinários relativos às especificidades do contexto de observação, provavelmente incutiram nos sujeitos uma apreensão em relação à construção da imagem de si a ser captada pela observação e coleta de dados. Tal fato nos impulsionou a classificar esse movimento com o objetivo de refletir a respeito de suas influências no processo de busca e leitura captado.

3.3.1.10 Dúvidas em relação à execução da atividade.

Assim como a categoria anterior, as ações contempladas neste e no próximo subtópico possuem um número reduzido. No entanto, a presença de dúvidas nos percursos de pesquisa de diferentes duplas nos levou a considerar sua relevância frente aos processos de busca de informação e leitura observados neste estudo. Assim, contabilizamos dentro desta categoria verbalizações que denotaram problemas quanto ao entendimento das especificidades da tarefa e procedimentos relativos a cada uma de suas fases.

3.3.1.11 Recorrência ao material de apoio

Anteriormente, descrevemos e apresentamos o material de apoio produzido para a orientação das atividades do Grupo Gaia e Atena. Em razão das muitas fases constituintes das tarefas propostas aos grupos, entendemos que esse impresso poderia ajudar a guiar os sujeitos em seus percursos de leitura e pesquisa. Como prevíamos, alguns sujeitos recorreram a esse aparato. Em razão disso e por entender que esse dado poderia nos auxiliar a refletir sobre o processo de busca e leitura de informações em múltiplas fontes, tal prática também foi computada e associada aos demais resultados coletados.

3.3.1.12 Porcentagens das ações categorizadas

Para tratar os dados coletados durante a etapa de observação, realizamos a transcrição dos vídeos gravados com todas as duplas participantes. Feito isso, codificamos cada trecho da transcrição das duplas, analisando todas as falas presentes no material transcrito em busca de

padrões de comportamento. Nesta fase identificamos práticas recorrentes em todas as duplas, deste resultado emergiram as categorias descritas nos tópicos anteriores: navegação, leitura de conteúdo, comentários, análise de conteúdo, registro das fontes, retomada do objetivo de leitura, planejamento, dispersão, preocupam-se com o desempenho, dúvidas relacionadas à pesquisa, recorrência ao material de apoio.

Com o intuito de verificar a recorrência de cada uma dessas categorias no universo de práticas realizadas ao longo do processo de pesquisa e leitura dos sujeitos, analisamos individualmente a transcrição das duplas e associamos, quando possível, cada atitude da dupla a uma categoria. Levamos em consideração também, o tempo que os sujeitos dedicaram a cada prática. Assim, em ações que levaram mais tempo contabilizamos uma ocorrência para cada 20 segundos de permanência em uma mesma ação.

Depois disso, somamos a quantidade total de práticas de todas duplas. Contabilizamos também as ações dos sujeitos por categoria, o que nos permitiu fazer um cálculo relativo à porcentagem de cada categoria em relação ao total de práticas exercidas. Adiante resumimos esse processo:

1. Observação – filmagens, capturas de tela.
2. Transcrição.
3. Análise das falas dos sujeitos em busca de padrões de comportamento.
4. Categorização das atitudes dos sujeitos /Codificação dos trechos da transcrição.
5. Contagem do total de práticas de cada dupla.
6. Contagem de ações por categoria.
7. Cálculo da porcentagem por categoria em relação ao total de práticas de cada dupla.

Esse procedimento nos permitiu traduzir, numericamente, as informações coletadas – contidas em 720 minutos de gravações. Acreditamos que, por esse viés analítico, desenhamos um panorama no qual foi possível analisar muitas ações e compará-las entre duplas, grupos e ambientes de pesquisa. Um caminho que nos possibilitou mensurar como os sujeitos observados agiram diante de situações de leitura e pesquisa em dois universos distintos, o digital e o impresso.

3.3.2 Resultados produções textuais

Somados a essas informações, tivemos como último objeto de análise a produção textual dos alunos, o que correspondeu à fase de conclusão da tarefa proposta aos sujeitos. A apreciação desse material envolveu a verificação de sua adequação e relevância para o cumprimento da tarefa apresentada. Com esse intuito, analisamos a produção textual dos participantes examinando especialmente as informações selecionadas, a articulação entre elas e a coerência dos textos.

Adiante, a observação desse material se deu por vias comparativas entre as produções dos sujeitos e seus respectivos percursos de pesquisa e leitura. Para isso, observamos as atividades tentando avaliar aspectos relacionados no Quadro 11, referente às estratégias e habilidades de comunicação e integração de informações advindas de múltiplas fontes.

As questões relativas às análises de resultados gerados com os diferentes instrumentos elencados até então, assim como nosso referencial teórico, guiaram esse processo de observação e de tratamento dos dados à medida que retomaram o objetivo do nosso trabalho – verificar se as especificidades dos diferentes ambientes de leitura (multimodalidade, hipertextualidade, diferentes modos de busca, quantidade e diversidade de textos) interferem no cumprimento do objetivo de leitura.

Sustentados pelo conjunto de instrumentos descritos e findas as fases de coleta e tratamento dos dados, acreditamos ter concentrado material suficiente e substancial para significativas discussões sobre nosso objeto de investigação. Intentamos, por meio das etapas e instrumentos descritos, obter um conjunto de dados que nos permitisse tirar conclusões pertinentes ao entendimento do processo de leitura e esclarecesse as influências do suporte virtual e do impresso na leitura e no cumprimento de seu objetivo.

Neste capítulo descrevemos todos os instrumentos e direcionamentos seguidos ao longo do nosso estudo. Assim, detalhamos nossos percursos à medida que também contextualizamos os capítulos que virão a seguir. Adiante, apresentaremos os perfis de leitura e pesquisa por nós mapeados e posteriormente os dados colhidos mediante observação dos sujeitos.

4 PERFIL DE LEITURA

*Quem é o leitor de novas mídias?
O que esse sujeito alfabético lê? [...]
Como o novo leitor navega?
Com que hábitos?
Que presenças e que ausências o desorientam?
(Ana Elisa Ribeiro)*

Neste capítulo, buscamos pretensiosamente responder as perguntas de Ribeiro (2016), apoiadas na amostragem de nossa pesquisa. Encaminhamo-nos nesta direção abordando a primeira parte dos resultados alcançados por via dos instrumentos de coleta de dados enumerados no capítulo anterior: questionários, tarefas, protocolo verbal e gravações (via câmera e *software*). Iniciamos esse caminho por meio do perfil de leitura de alunos vinculados a uma universidade federal, supostos leitores e pesquisadores experientes, dos quais observamos os universos de práticas relacionados ao foco desta investigação: relação entre a leitura e a pesquisa em diferentes ambientes e o objetivo de leitura.

Posteriormente, nos encaminharemos para a apresentação e discussão de um mapeamento mais específico, a partir dos resultados obtidos com o questionário aplicado aos sujeitos observados neste estudo. No primeiro momento desta análise, tratamos de uma dimensão macro: o perfil de leitura e busca de informações de um grande número alunos universitários. Já no segundo momento, focamos uma realidade mais pontual: procedimentos de busca de informação e leitura em múltiplas fontes de alunos do ensino médio. Acreditamos que o estudo dessas duas dimensões pode nos ajudar a compreender os caminhos de leitura e pesquisa de sujeitos com diferentes características e formação leitora.

Diante das informações acerca das especificidades da leitura realizada na internet e pela sua recorrente presença em diversas práticas contemporâneas, decidimos investigar quais são as diferenças entre as leituras e pesquisas realizadas no ambiente digital e no impresso. Para isso, aplicamos um questionário em trezentos e cinquenta e oito alunos de uma instituição federal de ensino superior. O objetivo foi verificar se há singularidades da leitura na *web*, em relação à leitura do impresso, considerando as práticas e observações desse grupo específico de leitores.

O processo de coleta de dados com esses sujeitos se deu em uma disciplina *online*, cursada pelos participantes da pesquisa. Como parte das atividades da disciplina, enviamos um questionário por meio da internet para os alunos e a resposta foi computada como uma

atividade regular da disciplina à qual também foi atribuída pontuação. Provavelmente, tal fator tenha influenciando a participação massiva dos entrevistados.

Com esse método, averiguamos as rotinas de leitura dos sujeitos, por meio de um questionamento geral: “Como é o perfil do leitor atual?”. Essa pergunta desmembrou-se em outras questões mais específicas a respeito dos detalhes do processo de pesquisa e leitura dos entrevistados. Questionamos os sujeitos sobre onde realizam a maior parte de suas leituras, que materiais leem, quanto tempo dedicam à leitura, quais as finalidades de suas leituras, suas dificuldades de leitura e pesquisa, onde e como realizam suas pesquisas e como analisam o material encontrado.

Com os resultados qualitativos e quantitativos gerados pelo procedimento descrito, buscamos refletir a respeito da leitura e pesquisa nos contextos que nos são contemporâneos, de forma a confirmar ou refutar algumas hipóteses acerca do hábito de leitura dentro e fora da internet, tais como:

- A leitura em ambiente *web* é mais recorrente do que a leitura do impresso;
- O leitor tem dificuldades de localizar materiais de pesquisa no ambiente digital e no impresso;
- O leitor tem dificuldades de selecionar e avaliar fontes encontradas no ambiente digital;
- A leitura em ambiente *web* é mais propensa à dispersão.

Essa última hipótese está diretamente relacionada ao foco do nosso estudo. No entanto, todas as outras tocam os processos de leitura e busca de informação observados nesta investigação, por isso, a pertinência de cada uma e a necessidade de inclusão delas. Iniciaremos a exposição dos dados que acreditamos lançar luz a tais pontos, a partir das informações coletadas com um grupo composto por universitários. Seguindo esse curso, abordamos suas preferências de pesquisa e leitura e, em seguida, descrevemos suas rotinas de busca de informação e leitura em meio a espaços de interação com textos digitais e impressos.

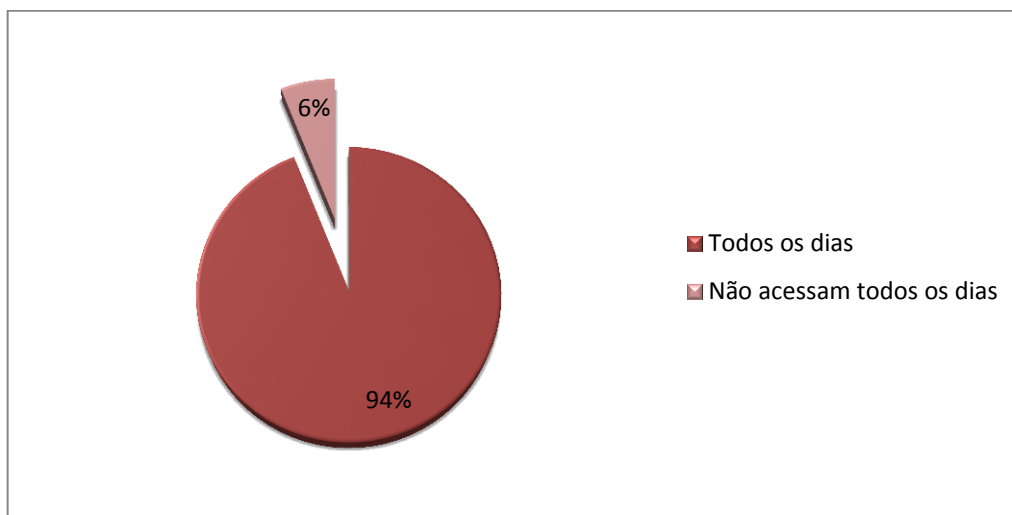
4.1 Perfil de Leitura – Universitários

4.1.1 Acesso a ambientes de leitura e pesquisa em múltiplas fontes

As suposições e perguntas elencadas neste capítulo nos incitaram a empreender uma investigação a respeito das relações entre nossos sujeitos e o ambiente *web*. Para isso,

perguntamos sobre a disponibilidade de acesso à internet dos entrevistados e adiante podemos ver o resultado.

Gráfico 1: Frequência de acesso à internet – Universitários



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados mostraram que 100% do público possui acesso à internet e a maior parte dele utiliza a internet todos os dias, com uma qualidade que varia entre boa (48,6%) e ótima (31,6%). Tais resultados evidenciam o acesso do público entrevistado a bens de consumo relacionados às novas tecnologias.

Outros dados também nos auxiliam a pensar sobre o perfil desse público: geograficamente, esses sujeitos estão localizados no sudeste do país, região de grande desenvolvimento econômico se comparado às demais regiões do Brasil e estudam em uma universidade federal renomada, com índices de excelência em avaliações do MEC.

Diante do delineamento relativamente privilegiado dos sujeitos pesquisados, é possível verificar algumas vantagens que esse público possui em relação a outros sujeitos em situações educacionais e socioeconômicas não tão favoráveis quanto às descritas. Entretanto, resultado semelhante foi verificado por nós em pesquisa anterior²⁴ realizada com público distinto do qual colhemos os dados deste estudo.

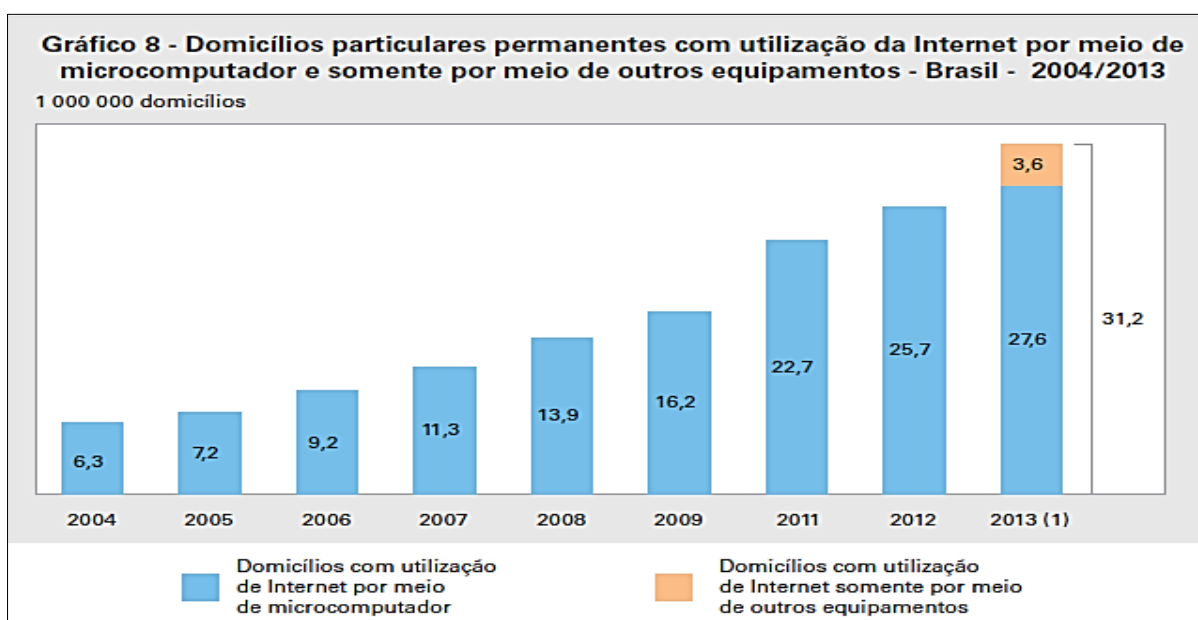
Os entrevistados da pesquisa que realizamos em 2013 estavam situados em outro extremo do país, no interior do estado do Piauí, e cursavam o ensino básico em uma instituição federal de ensino, que oferece nível básico, técnico e tecnológico. No contexto de aplicação da pesquisa, a instituição era relativamente nova, já que o *campus* tinha sido

²⁴ Cf. Oliveira (2013).

fundado há sete anos. Apesar das diferenças contextuais de cada grupo, seus resultados foram muito próximos, pois a pesquisa aplicada no ano de 2013 constatou que 97% (noventa e sete por cento) dos sujeitos também tinham acesso à internet.

Esses resultados evidenciam a amplitude do acesso à rede *web* entre esses estudantes. Mesmo que ainda existam realidades em que o uso internet não é comum, o grande volume de acesso e leituras realizadas por essa via, assim como seu crescimento, são inegáveis, como mostra a pesquisa do IBGE (2015). O gráfico 2 expõe esse aumento. Ao comparar nove anos de pesquisa, podemos ver o acesso à internet multiplicar-se quase cinco vezes.

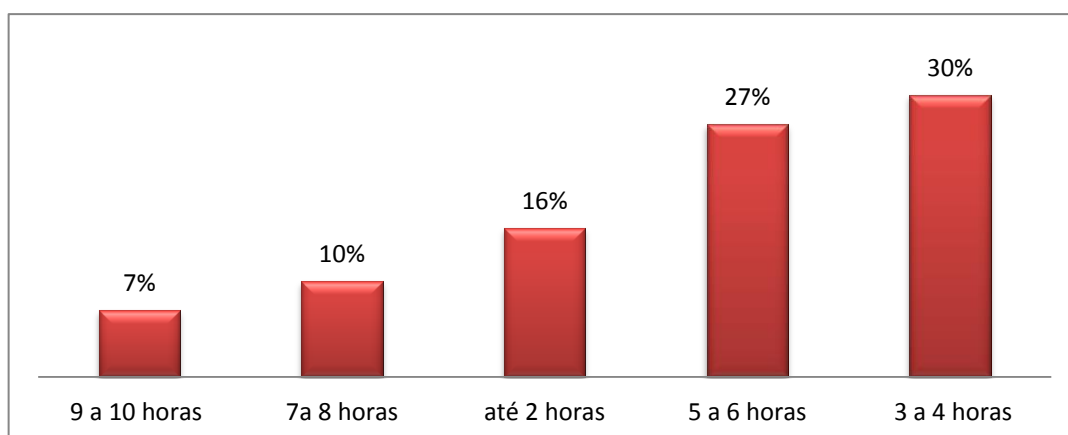
Gráfico 2: Domicílios com utilização de internet



Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de trabalho, Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios 2002/2013.

Voltando atenção para os resultados atingidos por nosso estudo, continuamos a confirmar a presença da internet na vida dos entrevistados. Quando perguntados sobre a frequência do acesso à rede, 93,9 % dos sujeitos responderam usar a internet todos os dias. Para refinarmos os dados relacionados ao acesso, também indagamos sobre a quantidade de horas diárias que são dedicadas a esse ambiente. Os resultados podem ser vistos no gráfico seguinte:

Gráfico 3: Tempo médio de acesso diário à internet – Universitários

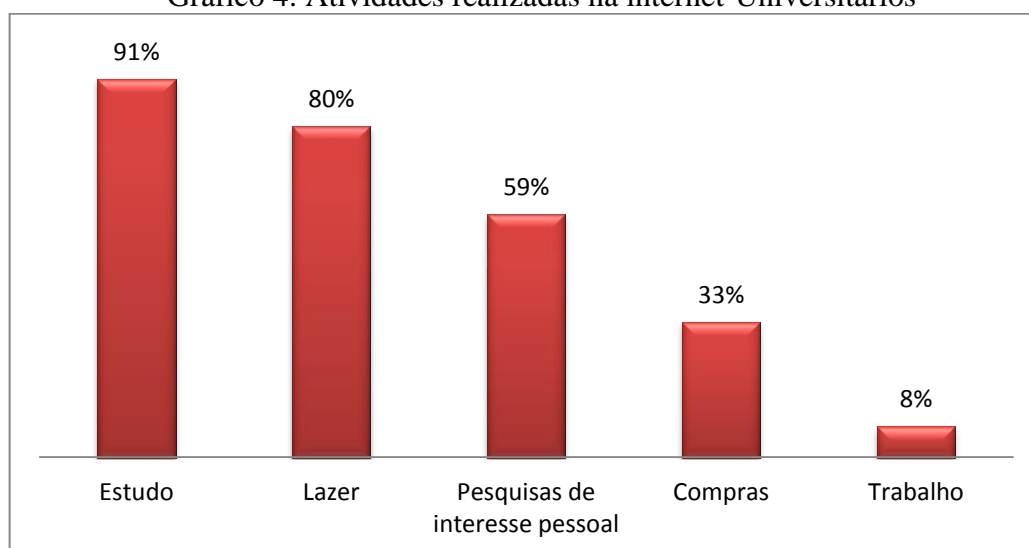


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados ratificam a ideia de que as muitas práticas pelas quais se passam a tecnologia *web* parecem aumentar, a cada dia, o número de horas em frente ao computador. Sua presença vai paulatinamente envolvendo o cotidiano de grande parte da sociedade. Prova disso são as diversas tarefas do cotidiano que podem ser realizadas em ambiente *web*, tais como transações bancárias, pesquisas de conteúdos diversos, dentre outras.

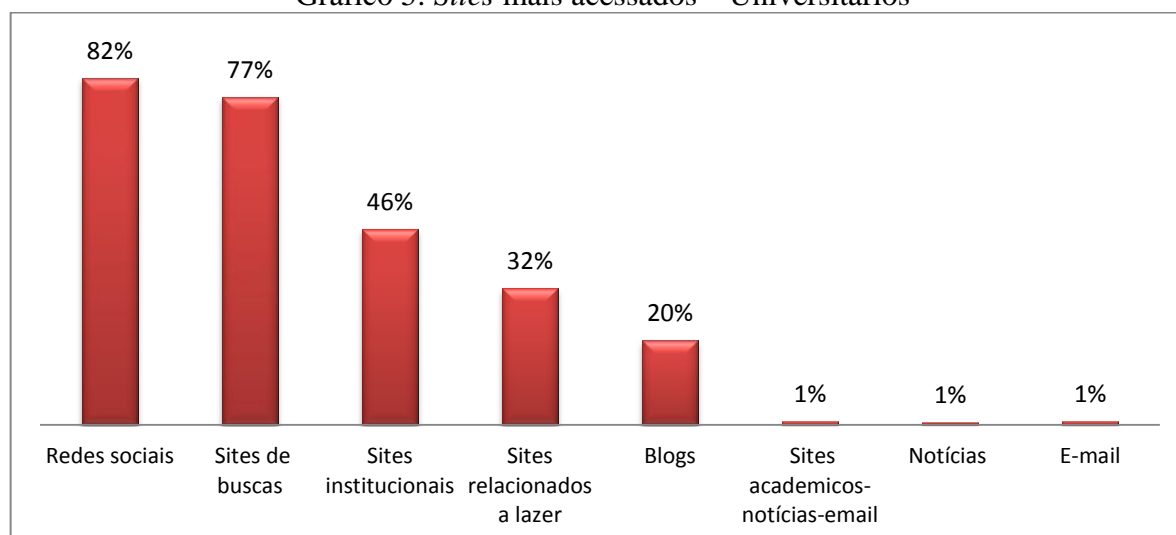
Considerando as muitas atividades realizadas no ambiente *web*, listamos algumas categorias no questionário aplicado. Nesse sentido, apontamos para ações relativas a lazer, estudo, compras, trabalho, pesquisas e buscas de notícias, e também abrimos espaço para que os sujeitos informassem práticas não elencadas por nós. Assim, nossos resultados apresentaram as seguintes proporções:

Gráfico 4: Atividades realizadas na internet-Universitários



Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados evidenciam um maior uso da internet como ferramenta de estudo. Entretanto, ao compararmos esse dado com o resultado obtido por meio da pergunta “Quais os *sites* mais acessados por você?”, encontramos um ponto de contradição das respostas dos sujeitos. Apesar da maioria (91%) declarar que usa a internet com maior regularidade para estudo, a maior parte dos sujeitos (80%) também afirmou acessar as redes sociais com mais frequência do que os demais serviços disponíveis na rede.

Gráfico 5: *Sites* mais acessados – Universitários

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados relativos a estudo talvez tenham sofrido influência do contexto de aplicação da coleta de dados. Provavelmente, o fato de o questionário ter sido proposto aos sujeitos em formato de atividade dentro do meio universitário – ambiente no qual se espera que aluno dedique muito do seu tempo às demandas acadêmicas – tenha incitado os alunos a tentarem construir uma imagem positiva dentro desse quadro.

No que diz respeito ao grande acesso às redes sociais, podemos encontrar um direcionamento em Mantovani (2011, p.12). Segundo a autora, “atualmente, percebe-se uma forte campanha (quase mesmo uma imposição) em torno da necessidade de os sujeitos estarem conectados, sempre aptos a ingressar em processos de interação social”. Essa demanda incitaria os sujeitos a buscarem, entre tantas redes sociais, seu espaço (ou espaços) para interações relacionadas a seus interesses.

Existem várias outras necessidades atendidas pela rede social. Maffesoli (2002) elenca algumas delas, referindo-se às necessidades presentes na era da informação. Segundo o autor, as pessoas querem ultrapassar a recepção de conteúdos e chegar a sua produção, relacionando esses materiais às suas próprias vidas. Sob a visão Maffesoli (2002, p.23-24), os indivíduos querem “ver-se, ouvir-se, participar, contar o próprio cotidiano para si mesmos e para aqueles com quem convivem”. Se reconhecermos que as redes sociais atendem a essas demandas, já que estão direcionadas para essas ações à medida que são palcos para as vidas de cada um de seus usuários, é possível compreender o fascínio que esses ambientes digitais exercem sobre os consumidores da internet.

Esse corrente acesso às redes sociais foi exposto em nossos resultados paralelamente às práticas de estudos. Os dados demonstram, portanto, que as ações mais recorrentes em ambiente *web* entre o público entrevistado concentraram-se em torno do estudo e do lazer. Ao compararmos esse resultado com os obtidos por Belloni (2008), em estudo realizado com jovens entre 12 e 18 anos, em quatro municípios da grande Florianópolis, verificamos grandes diferenças entre os dois perfis de leitura obtidos.

Na época em que a coleta de dados foi aplicada, a maioria dos jovens não tinha a internet como um meio para lazer ou estudo. Para 51% do público da pesquisa de 2008, a função mais importante da internet era a de comunicar. Além disso, 28% apontaram como função principal o acesso ao conhecimento e à educação, ou seja, utilizavam a internet principalmente como meio de pesquisa ou de estudo. Belloni (2008) aponta ainda que apenas 22% dos entrevistados indicou usar a internet para a informação e 9% para o lazer – para se divertir ou jogar.

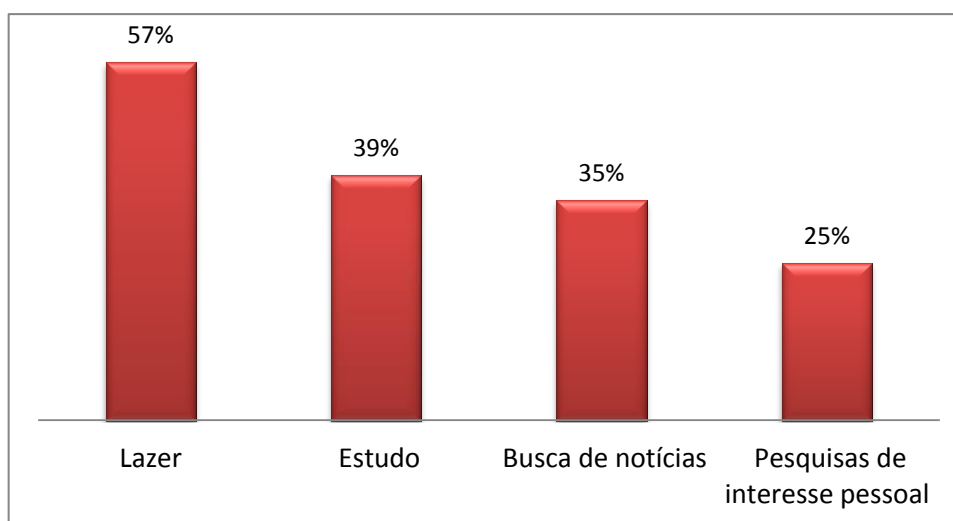
Temos uma diferença de sete anos entre a nossa coleta de dados e a realizada pela pesquisadora Maria Luiza Belloni. Esse tempo incide em uma notória mudança do contexto tecnológico das diferentes pesquisas, como podemos ver em Conti (2015). Segundo o autor, a internet popularizou-se em grande escala no Brasil apenas nos últimos anos; ela passou de 37 milhões de acessos em 2010 para 192 milhões em 2014.

Visualizamos grande distinção entre as realidades de acesso da pesquisa citada e do contexto no qual aplicamos nosso estudo. Hoje, como evidenciado pelos dados presentes no censo de 2015 do IBGE, grande parte da população tem a internet a seu dispor em microcomputadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, entre outros dispositivos. Com o grande acesso às tecnologias digitais, tem-se aberto mais espaços para as práticas de leitura e busca de informação, como defende Ribeiro (2016). Essas novas configurações de leitura trazem à tona a reflexão sobre a relação entre o leitor e os meios anteriores ao digital, os impressos. Assim, questionamos: diante de tantas possibilidades de interação com o texto digital, em que medida o leitor contemporâneo recorre a materiais impressos?

Direcionados sob esse questionamento e com intuito de contrastar o acesso e a interação dos sujeitos entrevistados com os dois suportes de leitura abarcados por nossa investigação, indagamos nossos entrevistados sobre suas práticas de leitura e busca de informações em materiais impressos.

Segundo esses sujeitos, a interação com materiais impressos ainda é constante e perpassa a leitura de textos acadêmicos (63%), livros (32%), jornais (34%), revistas (11%), revista em quadrinho (9%) e textos religiosos (1%), mais especificamente a Bíblia. Essa diversidade de gêneros parece coerente com a variedade de objetivos dos sujeitos ao ler o impresso, dispostos no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Objetivos de leitura do impresso – Universitários



Fonte: Elaborado pela autora

A mesma correspondência visualizada entre a variedade dos objetivos e dos gêneros não foi vista quando observamos os índices de maiores porcentagens, já que, quando se tratou do objetivo, os sujeitos informaram recorrer ao impresso, buscando principalmente lazer, mesmo após terem alegado ler com mais frequência textos impressos relativos a discussões científicas.

Para acessar impressos, a maioria dos sujeitos disse investir seus próprios recursos (77%), enquanto outra parte informou recorrer a empréstimos com conhecidos. Vale ressaltar que uma terceira opção para esta questão – “busca textos na biblioteca” – não foi selecionada por nenhum sujeito. A revelia deste resultado, quando indagados sobre os quais eram os meios de busca de informação usados além da internet, 71% dos sujeitos afirmou recorrer à biblioteca. Para delinear as práticas relativas à pesquisa no ambiente de leitura do impresso e do digital, discorreremos no subtópico a seguir as rotinas de busca mencionadas por esses respondentes.

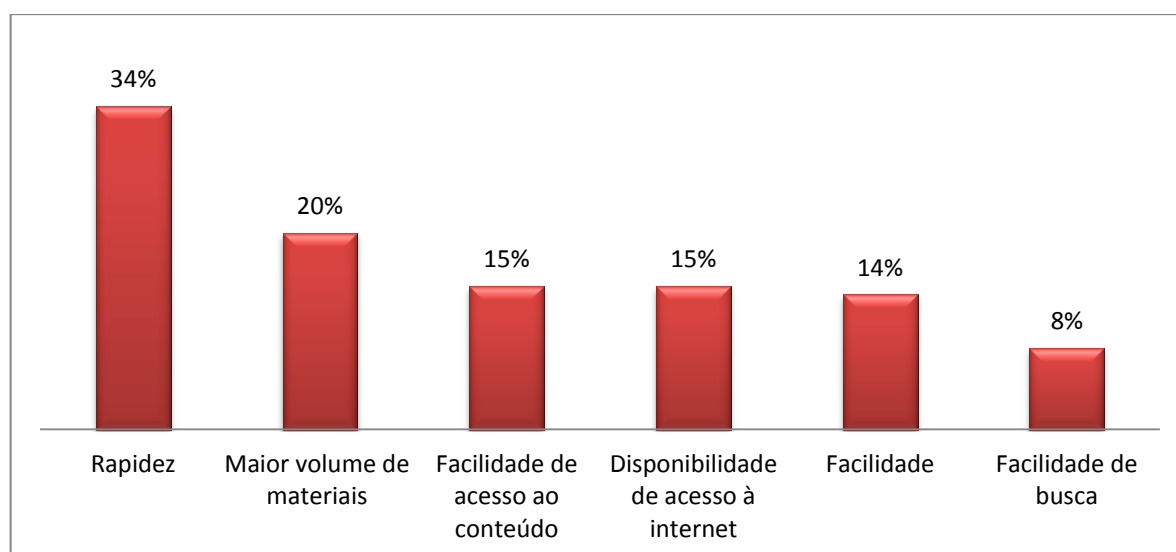
4.1.2 Características e rotinas de buscas e leituras em múltiplas fontes

A maioria dos informantes afirmou escolher a biblioteca como principal meio de pesquisa fora da internet, mesmo depois de admitir não aproveitarem desse espaço quando precisam ler impressos diversos. A contradição das respostas e o posicionamento distanciado do referido ambiente de leitura parecem atrelar-se a outro aspecto observado: a preferência pelo meio digital para as práticas de leitura e busca de informação.

Alguns dados de nossa amostra evidenciaram grande afinidade entre os informantes e a tecnologia digital. Um exemplo disso foi conferido nas respostas dos sujeitos a respeito da realização de suas pesquisas acadêmicas, oportunidade na qual 91,6% dos sujeitos informou usar a internet como fonte de pesquisa, enquanto 7,3% disseram buscar referências em livros impressos. Para sabermos quais razões incidiam nesses resultados, incitamos os entrevistados a descrever os motivos pelos quais eles escolheram a internet em detrimento do suporte impresso.

As diferenças e especificidades inerentes a esses detalhamentos nos impulsionaram a fazer uma pergunta aberta pela qual fosse possível ao público especificar os motivos que influenciam a referida preferência. No entanto, surgiram respostas muito próximas, vários entrevistados alegaram priorizar a internet em virtude de suas várias facilidades. Por isso, decidimos quantificar os dados dessa amostra a partir dos padrões apresentados pelos mesmos. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 7: Razões pela preferência da internet como meio de pesquisa – Universitários



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico sete expõe as razões mais recorrentes entre as apontadas pelos sujeitos da nossa pesquisa que optam por fazer pesquisas acadêmicas em meio *web*. No gráfico temos algumas categorias muito próximas, portanto, decidimos especificá-las no sentido de obter um quadro mais aprimorado sobre as impressões do público frente à internet como ferramenta de pesquisa. As categorias “Maior volume de materiais” e “Diversidade de conteúdo” pareciam tratar da mesma questão, assim, decidimos usar essa última categoria em razão de algumas

respostas indicarem a variedade semiótica dos materiais encontrados na internet, como escritos, imagens e/ou vídeos a respeito do assunto pesquisado.

Outro ponto de semelhança está nas categorias cujas nomenclaturas envolvem a palavra facilidade. Mesmo que todas acabem por alcançar essa característica, acreditamos que as especificações levantadas pelos sujeitos eram importantes para entendermos em que aspectos eles acreditam ser mais descomplicado usar a internet do que outro meio para suas pesquisas.

Como se pode visualizar, as características mais apontadas pelo público como razão para utilização da internet como ferramenta de pesquisa foram rapidez, volume de informação e facilidades de um modo geral. Assim como nossos sujeitos, muitos pesquisadores direcionam seus posicionamentos frente à internet a partir dessas características.

Confluyente com as repostas obtidas, temos o trabalho de Sandra Teixeira (2011). Seu estudo enaltece a internet como espaço para buscas de informações e evidencia algumas mudanças inerentes ao uso dessa ferramenta, como rapidez e facilidade. Ainda sobre a pesquisa escolar realizada em ambiente *web*, temos Braga e Moraes (2009). Assim como os alunos que caracterizaram a internet como um meio com maior quantidade e diversidade de fontes para pesquisa, a autora e o autor também salientam essas características como grandes potenciais do meio digital.

Prosseguindo com as pesquisas que apontam vantagens em pesquisar com o auxílio da rede WWW, temos Freitas *et al.* ([s.n.]). Para os autores, “a Internet oportuniza, de certa forma, inovar na coleta e, sobretudo, na disseminação das informações. O pesquisador, ainda com custo menor, não se limita mais pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo”. Os pesquisadores, assim como os dados apresentados no gráfico anterior, levantam as questões da rapidez, da diversidade de dados e do baixo custo como vantagens da pesquisa *web*.

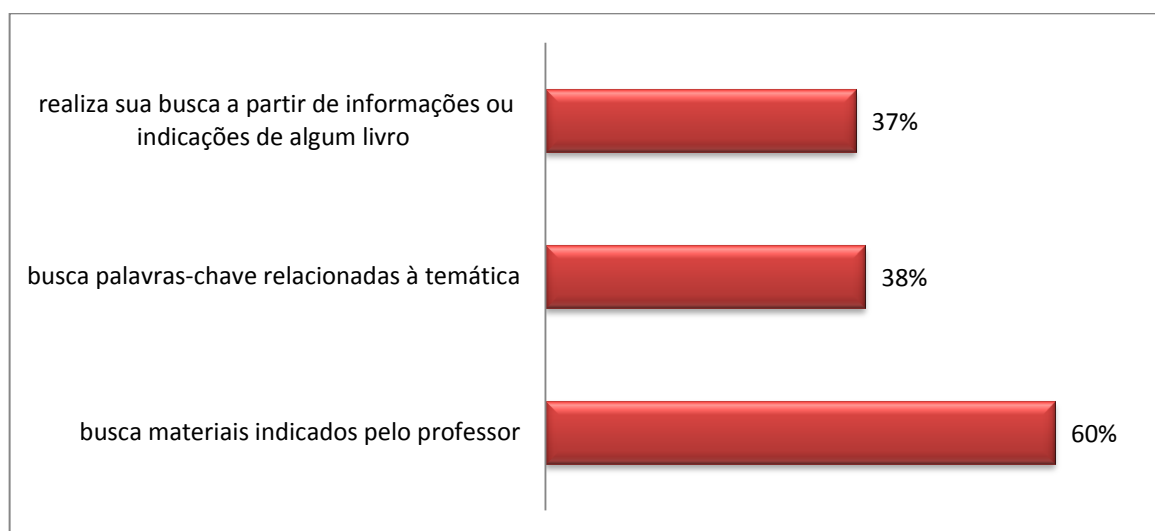
Assim como o estudo citado, nosso público também apontou o baixo custo como um dos motivos para buscar materiais no ambiente digital. Essa categoria não foi mencionada no gráfico anterior por localizar-se em um grupo de porcentagem menor. Neste agrupamento também estão fatores como agilidade (4%), segurança da informação (3%), qualidade do conteúdo (2%), materiais atualizados (2%), conteúdo mais direto (2%), resultados mais precisos (1%) e comodidade (1%).

Esse grande número de vantagens descrito pelos sujeitos envolvidos neste estudo e pelas pesquisas citadas pode gerar bastante entusiasmo em relação às buscas de informação na

internet. Contudo, tomamos aqui certo distanciamento dos posicionamentos expostos para verificar a efetividade e alguns meandros pelos quais percorrem as pesquisas em rede virtual.

Com esse intuito, nosso questionário teve continuidade com perguntas a respeito da forma pela qual essas buscas ocorrem. Direcionados por esse objetivo, perguntamos aos sujeitos quais eram suas rotinas ao buscar informações na internet. Então apresentamos algumas alternativas e também fornecemos espaço para o público responder a questão de forma aberta, caso as alternativas não contemplassem as ações realizadas em suas pesquisas. Em um universo de 358 pessoas, apenas quatro deram respostas diferentes das alternativas sugeridas: dois sujeitos responderam de forma genérica, afirmando terem rotinas diferenciadas e os demais responderam citando fontes de pesquisa: *Wikipédia* e o portal da Capes. A seguir estão os resultados da maioria dos entrevistados:

Gráfico 8: Rotinas de busca – Universitários



Fonte: Elaborado pela autora.

Como resultados desses questionamentos, verificamos três estratégias principais: Buscas (1) a partir de informações indicadas em livros, (2) usando palavras-chave relacionadas à temática e (3) seguindo orientações do professor, esta última com maior incidência entre as respostas. Esse dado nos leva a perceber certa dependência do aluno por orientação quanto ao processo de pesquisa.

Temos duas categorias que evidenciam a utilização de pontos de apoio para a pesquisa, o que, de acordo com a nossa percepção, pode evidenciar falta de autonomia dos sujeitos para iniciarem seus processos de buscas por informação. Tal resultado nos leva a entender que as mudanças advindas da internet para a pesquisa e as muitas possibilidades que

o ambiente oferece para a leitura incidiram em outras demandas para a sala de aula e, por sua vez, para o professor.

Voltando nossa atenção aos demais dados deste público, visualizamos ainda certa dependência do aluno em relação à instituição de ensino, quando um número considerável de sujeitos afirmou ter o livro didático como auxílio para suas buscas. Essa relação entre livro didático e pesquisas *online* provavelmente é fruto da familiaridade que os sujeitos entrevistados possuem com o impresso em questão.

Os resultados expostos no Gráfico 6 nos levaram a problematizar o livro didático, refletindo sobre sua abordagem incipiente das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), tal como discutido por Coscarelli e Santos (2009), e a formação do professor perante as novas tecnologias. Esses mesmos dados também nos chamam atenção para uma terceira questão: A relação de dependência entre as pesquisas dos sujeitos entrevistados e a necessidade de recomendações institucionais, que partem do professor ou do livro. Essa subordinação denuncia uma falha na formação do aluno do curso superior, que chegou a essa etapa do ensino com uma considerável falta de autonomia na execução de suas pesquisas.

A necessidade de orientação possivelmente é resultado de uma formação centrada no professor e nas ferramentas que ele utiliza como aporte para suas aulas, um modelo que precisa ser repensado e para o qual, segundo Ramal (2002), vem surgindo muitas propostas. A revelia das reflexões sobre esse modelo de ensino e das tentativas paralelas a ele, muitas vezes continuamos reproduzindo essa estrutura em nossas salas de aula. Entendemos que há um longo e complexo caminho para a mudança desse quadro e acreditamos que a busca pela formação do aluno autônomo é um grande passo em meio a este.

Como mencionamos, os recursos aos quais os alunos se apoiam para efetuar suas buscas acadêmicas ainda não estão direcionados satisfatoriamente para o ambiente digital. O desenvolvimento de um suporte para o uso de ferramentas digitais seria capaz de sanar diversos problemas que podem ocorrer durante a realização de leituras e pesquisas *online*.

O fato de haver muita informação disponível na rede não necessariamente torna fácil a pesquisa, uma vez que, em alguns resultados de buscas na *web*, essa relação entre diversidade de fontes e sucesso de pesquisas é contrária, pois o grande número de materiais disponíveis na internet requer um leitor com grande capacidade crítica e habilidade para avaliar as informações, selecionar e articular as que melhor lhe atendem.

Tantas questões envolvidas na leitura e busca de informações na internet nos motivaram a questionar o público participante de nossa pesquisa sobre suas dificuldades de leitura e busca de informação. Inicialmente solicitamos dos sujeitos uma autoavaliação sobre a efetividade de suas pesquisas. Na oportunidade, obtivemos um “excelente resultado”, pois a maioria dos entrevistados, 96,6 %, revelou ter sucesso em suas pesquisas de forma geral.

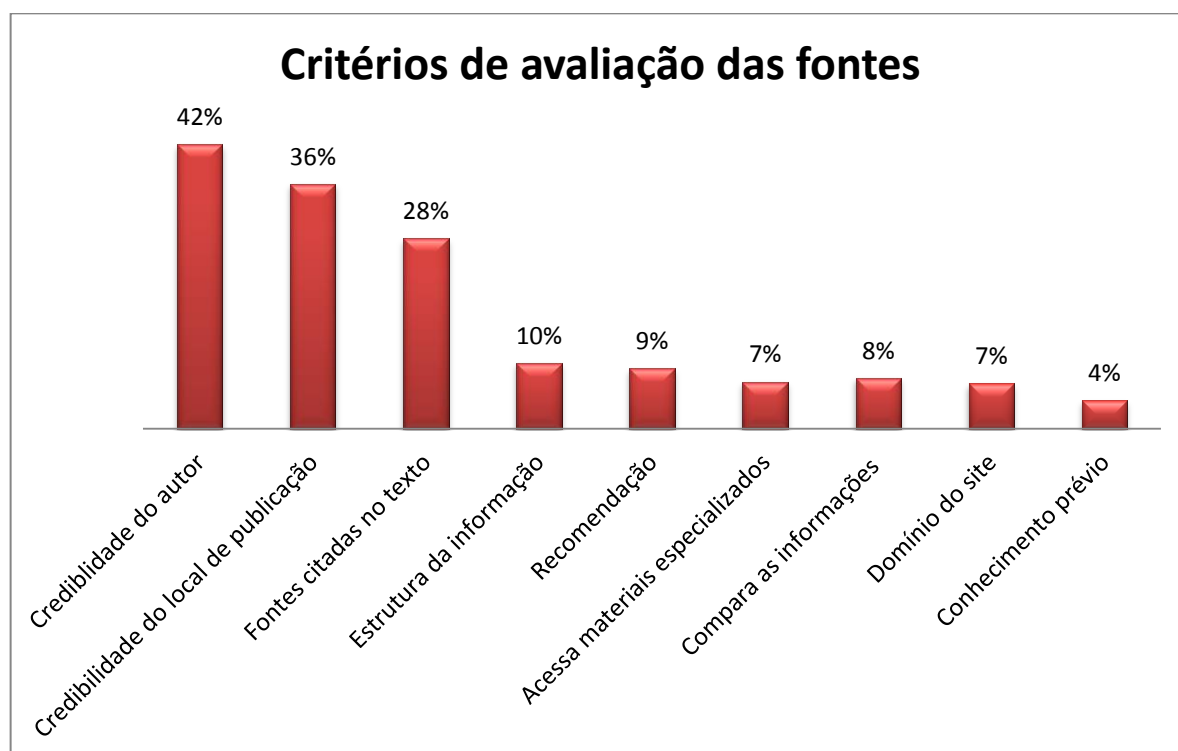
Para entender melhor esses dados e aprofundar a investigação, outra parte do questionário trazia perguntas que visavam detalhar as rotinas de pesquisas dos entrevistados. Tais perguntas foram relacionadas especificamente à execução da pesquisa, dispersão durante a leitura e avaliação crítica de conteúdos. A seguir destacamos o comentário de um dos sujeitos que levanta uma reflexão sobre esse último aspecto:

Acho engraçado achar um critério de confiabilidade, o autor é famoso, por isso confiável, é um blog da internet, por isso não é? A desvantagem da Wikipédia é que qualquer um pode editar o conteúdo, e sua maior vantagem é que qualquer um pode editar o conteúdo, um livro passa por quem? Autor e editor? É suficiente? Mas é claro que uma fonte com credenciais ou já conhecida tem mais credibilidade, mas porque achamos que tem? (Resposta do sujeito F, dupla 1-biblio-Atena, ao questionário referente à primeira etapa de coleta de dados).

A reflexão acima, feita por um dos sujeitos desta pesquisa, expõe uma lista de dúvidas a respeito de como realizar o julgamento de informações ao fazer uma pesquisa. Esses questionamentos sobre os constituintes de um crivo para as muitas fontes que surgem ao longo das mais variadas pesquisas, provavelmente reproduzem as dúvidas de muitos alunos quanto a quais critérios empregar ao julgar uma informação como sendo confiável. Ao pensarmos sobre a quantidade de materiais disponíveis na internet e em meios impressos, paralela a uma carência de orientação quanto aos procedimentos de pesquisa e avaliação de conteúdos, parece natural que surjam várias dúvidas acerca da busca e uso de informações.

Apesar disso, a avaliação dos sujeitos entrevistados quanto à própria capacidade de avaliação de materiais encontrados durante suas pesquisas foi muito positiva. Ao serem questionados sobre o assunto, 88,8% dos entrevistados informaram avaliar criticamente os conteúdos de pesquisa. Mais uma vez, buscamos aprofundar esses resultados questionando o público sobre os detalhes dos procedimentos utilizados em cada ambiente e quais estratégias são empregadas para avaliar informações em ambos os contextos de pesquisa (digital e impresso). Essa última questão suscitou muitas respostas diferentes e a maioria delas referiu-se essencialmente às pesquisas realizadas em ambientes *web*, para as quais foram citados diversos critérios de avaliação.

Gráfico 9: Critérios de avaliação das fontes – Universitários



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os aspectos de avaliação citados pelos sujeitos, como exposto no Gráfico 9, os critérios mais recorrentes de avaliação de informações são: a verificação da credibilidade do autor (42%), o local de publicação (36%), e as fontes citadas no texto (28%). Resultados relacionados a alguns critérios de leitura em múltiplas fontes mencionados por Eagleton e Dobler (2007) e Coiro e Coscarelli (2014), que denotam certo nível de amadurecimento da maior parte do público participante para a seleção e julgamento de suas fontes de pesquisa.

Além dos critérios mais citados, os sujeitos elencaram ainda outras estratégias que podem ser empregadas no sentido de selecionar fontes críveis e de boa qualidade. Neste conjunto estão fatores como estrutura da informação (10%), recomendação (9%), acesso a materiais especializados (7%), avaliação do domínio do *site* (7%) e a comparação de informações entre fontes distintas (8%).

A primeira dentre essas categorias – estrutura da informação – abarca critérios que compreenderam desde a maneira pela qual as informações são escritas nos *sites* – se obedecem a norma culta se os textos são coesos e coerentes, entre outras – até a estética das páginas de busca, pois os sujeitos levaram em consideração inclusive a usabilidade e

aparência dos endereços acessados como princípio de julgamento da credibilidade do ambiente.

Essa última forma de análise, cuja observação está centrada na parte imagética do *site*, não é exclusividade dos sujeitos entrevistados em nossa investigação. Ao tratar sobre a usabilidade e orientar profissionais que compõem *homepages*, Nielsen e Loranger (2007) destacam a importância da organização visual para a credibilidade do *site*. Os autores também chamam atenção para deficiências na estética e usabilidade de alguns *sites* institucionais.

Apesar de o estudo ter sido publicado há 11 anos, podemos constatar, com o auxílio da pesquisa de Azevedo (2013), que a deficiência na usabilidade perdura em muitos *sites* institucionais e repete-se em endereços de revistas acadêmicas, jornais, projetos científicos, plataformas de informações, dentre outros. Percebemos então que pode haver divergências entre referências para julgamento dos *sites* – embora tenham a institucionalidade a seu favor quanto a confiabilidade, problemas na apresentação estética podem depor contra este aspecto. Mas, atrelado a esses critérios, os sujeitos afirmaram lançar mão de vários outros pontos de observação, tal como a comparação entre informações.

As outras duas categorias presentes nesse conjunto de critérios de menor recorrência (“acessa materiais especializados” e “domínio do *site*”) estão intimamente relacionadas. Ambas denotam uma busca por materiais previamente selecionados que passaram por edições, cujo papel também é o de atribuir credibilidade ao material de seus contextos de publicação. Ao que nos parece, 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.

Essa hipótese remete à declaração de um dos entrevistados desse estudo, citada no início deste tópico. Concordamos com sua reflexão, ao nos perguntarmos até que ponto um texto pode ser tomado como credível a partir das suas instâncias de publicação. Acreditamos que essa pode ser, sim, vista como mais um ponto a ser observado, no entanto, concordamos com Coiro e Coscarelli (2014) ao acreditar que a busca por conteúdos pode ser ampliada para além da institucionalidade de suas fontes.

Retomando a análise do Gráfico 7, cujos dados retratam os critérios de julgamento para análise de informações encontradas em pesquisas na *web*, verificamos o último item representado no gráfico: “conhecimento prévio”. Tal parâmetro, cuja relevância é largamente

ressaltada por estudos que tratam da leitura (SMITH, 2003 [1989]; COSCARELLI, 1999, 2002, 2003, entre outros) e da pesquisa *online* (COIRO, 2007, 2011), foi pouco mencionado pelos sujeitos deste estudo como referência para análise de matérias lidos. Apenas 4% do público alegou considerar seus conhecimentos para orientação de seus julgamentos acadêmicos.

Acreditamos que esse resultado se deu em razão da não consciência desse arcabouço para análise de dados, já que tal avaliação é inerente ao processo de percepção e julgamento do que nos é exposto. Podemos entender essa relação mais claramente a partir de Foltz (1996), para quem o conhecimento prévio funciona como uma rede de conexões; assim, quanto maior ela for, maior possibilidade terá de relacionar-se a outras informações. Aliando nossos resultados a essas publicações percebemos a necessidade de formar leitores conscientes do papel de seu conhecimento prévio para a leitura e a pesquisa na internet e dos processos pelos quais sua leitura passa e deve passar. Com isso, estaremos caminhando para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa na internet e fora dela, corroborando a formação de aprendizes mais autônomos.

Dentre as especificidades da pesquisa em meio *web*, algumas publicações apontam a dificuldade de autorregulação como diferencial do hipertexto (ZILBERMAN, 2001; XAVIER, 2002). Esse contexto de leitura seria um mar pelo qual o leitor pode perder-se facilmente em razão dos muitos direcionamentos e marés do texto *web*, ou seja, as várias possibilidades de leitura mediadas pelos links provocariam dispersão durante a leitura. Adiante tocaremos nesta questão considerando as afirmações de nossos informantes a respeito de suas práticas de leitura. Assim, examinaremos em que nível a percepção do texto digital, enquanto circulante em ambiente propício à dispersão, foi verificável com parte dos sujeitos desta pesquisa.

4.1.2.1 Dispersão

Seduzir (do latim seducere) quer dizer literalmente, “levar para o lado”, “desviar de caminho”.[...] A linguagem não é só meio de sedução, é o próprio lugar da sedução. Nela, o processo de sedução tem seu começo, meio e fim. [...]. O próprio dicionário, que se supõe provido das mais honestas intenções, parece levar-nos, sorrateiramente, a infinitos desvios. Sendo um simples repertório da língua, o dicionário é um tremendo sedutor. Porque as relações que, através dele, podemos estabelecer com a língua, apresentam todos os elementos típicos de situação de sedução: o jogo, o desvio, a fascinação, a decepção de um sentido final, em suma, um infinito jogo fantasmático

(PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 13-14).

Iniciamos essa parte do estudo com um texto que versa sobre a sedução por acreditarmos que o tópico do qual iremos tratar está intimamente relacionado a esse ato. Esse “desviar de caminho”, cuja origem do significado da palavra sugere, será o ponto central das discussões que ora propomos, pois trataremos da dispersão da leitura na *web*.

Ainda sobre o excerto acima, visualizamos outras ideias que tocam o cerne dessa questão. A autora descreve o dicionário como um depósito de desvios quando afirma que este objeto “parece levar-nos, sorrateiramente, a infinitos desvios”. Essa reflexão nos faz lembrar a estrutura hipertextual do dicionário. Se esse texto com tantas limitações materiais possibilita, dentro dos seus limites físicos, que o leitor se desvincule infinitas vezes do objetivo de leitura e também está imbuído de “todos os elementos típicos de situação de sedução: o jogo, o desvio, a fascinação, a decepção de um sentido final” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 13-14), o que pensaremos então do hipertexto digital, com seu infinito número de *links* e semioses?

Quanto poder de sedução podem ter os textos presentes em um ambiente no qual é possível o livre comércio, a visualização de suas preferências e a exposição de produtos moldados a partir disso? Ambiente no qual se usam imagens, vídeos, músicas e textos escritos para seduzir os leitores para posicionamentos, compras, notícias mais importantes “de todos os tempos das últimas semanas” (MELLO; BRITTO, 2001)?

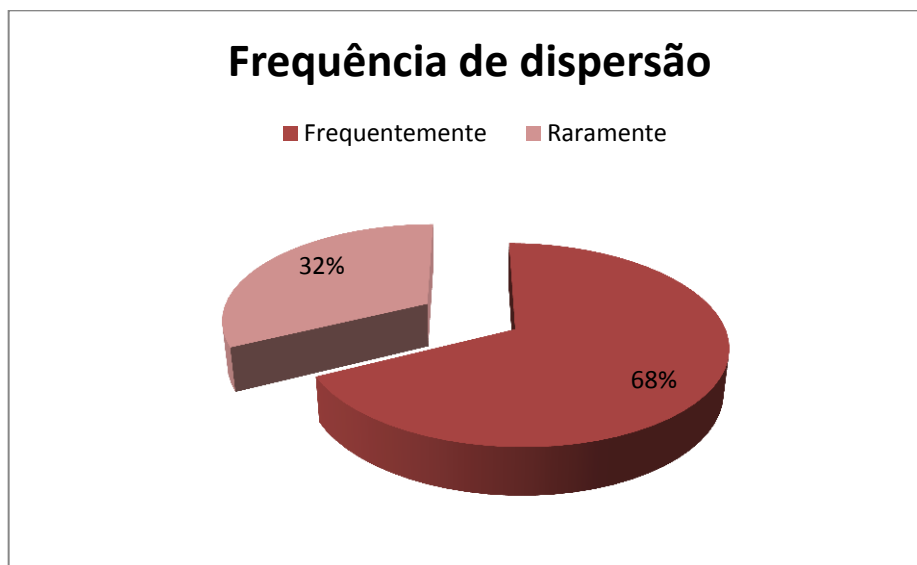
Com o intuito de responder a esta pergunta e saber como os leitores reagem ao ambiente de leitura e pesquisa *online*, com tantos recursos pelos quais é possível desviar-se do objetivo de leitura, perguntamos aos nossos sujeitos sobre suas dispersões que podem acontecer durante a pesquisa *online*. Nesse sentido, indagamos os entrevistados se eles acessavam outros conteúdos não relacionados a seu objetivo de leitura durante o tempo dedicado à pesquisa. Como resultado, 72% do público afirmou não clicar em outros *links* que não possuíssem relação com suas buscas.

Para sabermos mais sobre essa questão, nos direcionamos aos cem entrevistados que admitiram ver conteúdos não relacionados a seus objetivos durante seu tempo de pesquisa. Perguntamos a esta parte do público participante sobre os motivos que os levam a desviar-se de seus objetivos de leitura, com qual frequência esses desvios ocorrem e quais são os *links* que mais os atraem a realizar tal ação.

Infelizmente, nem todos os sujeitos que informaram acessar *links* desvinculados às finalidades de suas pesquisas responderam às perguntas que detalhavam essas ações. Entre os 100 informantes, 63 indicaram a frequência com a qual costumam acessar outros materiais

que não os de suas buscas acadêmicas no tempo em que se propõem a essas pesquisas. Levando em conta as respostas obtidas, listamos a quantificação dos resultados a seguir:

Gráfico 10: Frequência de dispersão – Universitários

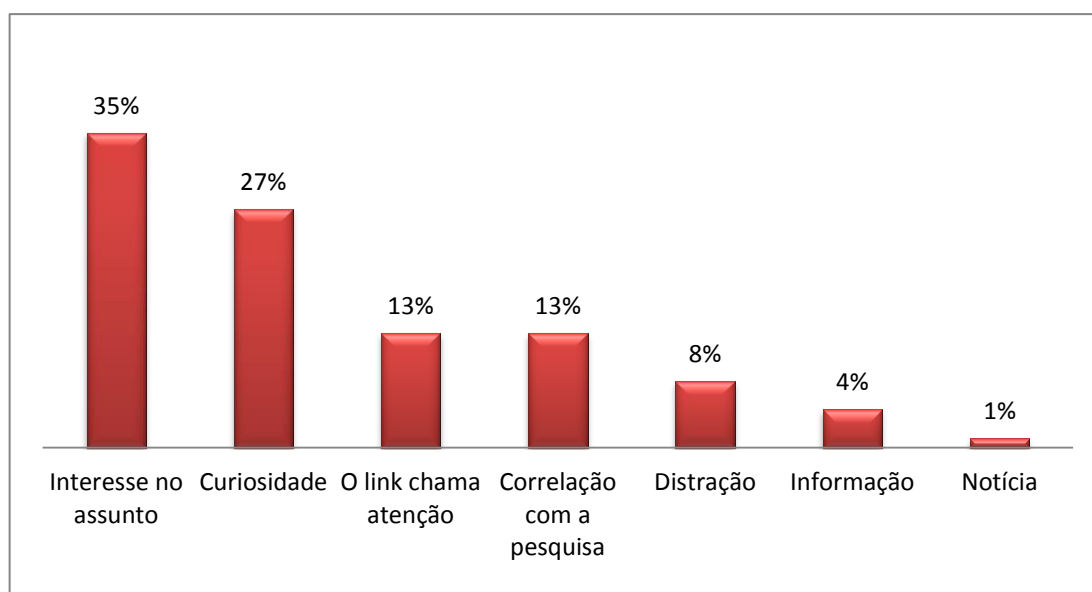


Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados demonstram que o grupo em questão possui uma maioria com acesso frequente a conteúdos extracurriculares durante suas buscas por informações acadêmicas, em que 68% frequentemente clica em materiais não relacionados às suas pesquisas. Ou seja, grande parte do grupo sempre, ou quase sempre, dispersam de suas pesquisas acadêmicas realizadas no ambiente *online*.

Para saber as causas envolvidas nessa prática, perguntamos aos sujeitos quais os motivos geradores de interrupção de suas investigações acadêmicas digitais. Dessa vez, um público maior se propôs a responder, entre as 100 pessoas que afirmaram clicar em *links* não pertinentes às suas pesquisas, 93 se dispuseram a detalhar o porquê dessa ação. Surgiram, para essa pergunta aberta, muitas respostas semelhantes pelas quais foi possível identificar padrões e quantificar resultados, os quais podem ser visualizados no Gráfico 11, a seguir:

Gráfico 11: Universitários – Motivos para a dispersão



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos as motivações para a descontinuidade das pesquisas *online*, visualizamos no gráfico algumas descrições genéricas e até contraditórias para justificar essa ação. Acreditamos que tais agrupamentos apontam direcionamentos para refletirmos sobre a dispersão na pesquisa *online*.

Como visto no Gráfico 11, salvo algumas poucas respostas que divergiram dos motivos descritos acima, as quebras de fluxo de leitura e pesquisa dos entrevistados se dão em razão de *links* que chamam atenção pela possibilidade de encontrar conteúdos que possuam correlação com a pesquisa, ou ainda de buscas por notícias, pela curiosidade e pelo interesse em assunto distinto do pesquisado. Essas duas últimas são as razões mais apontadas como fatores de dispersão durante as leituras.

Ambas as categorias evidenciam a busca dos sujeitos por fontes diversas. Ao ser atraído pela curiosidade, por *links* relacionados a assuntos diferentes daqueles referentes às suas demandas de pesquisas, o público participante tenta ampliar seu conhecimento de mundo para atender uma demanda contemporânea que atribui poder à informação. Provavelmente a necessidade de estar incluído nesta realidade leva-nos a pesquisar e a tentar acumular o maior índice de conteúdos. Afinal, “na era da informação, conhecimento é uma forma de poder” (EAGLETON, DOBLER, 2007, p. 2).

Podemos ter uma descrição de como chegamos até essa realidade recorrendo ao estudo de Lima *et al.* (2002, p. 8-14). Segundo as autoras e o autor, a economia passou por algumas

fases e em cada momento recorreu a um recurso diferente. Com as sociedades orais, tínhamos a economia de subsistência, depois surgiu a necessidade de controlar a produção para viabilizar a instauração de mercados e, hoje, em nosso contexto de globalização, “assistimos um deslocamento econômico da indústria para o setor de serviços, da força física para o conhecimento”.

Sendo assim, esse movimento desencadeia uma nova forma de acumulação, na qual se produz informação em massa, da mesma maneira que se produz qualquer outro produto em larga escala. Estamos, portanto, diante da busca por acumulação do conhecimento, fator que incide nas formas de sua produção e consumo.

Além de acompanharmos vagamente como chegamos a este contexto, é importante também pensarmos a respeito dos efeitos dessa realidade. Podemos fazer isso recorrendo ao estudo de Fernandes (2004), para quem “as noções mais popularizadas do contemporâneo e de suas características consideram a informação uma espécie de solução para problemas de incompletudes até então vividos em várias esferas da vida”. A autora também destaca a circulação da ideia, “especialmente através das mídias de massa – que as atuais tecnologias permitem acesso instantâneo a toda e qualquer informação” (FERNANDES, 2004, p. 13).

A publicação mencionada apresenta duas questões que nos auxiliam a refletir sobre parte de nossos resultados: o entendimento da informação como uma espécie de solução universal e a crença de que os recursos tecnológicos disponibilizam qualquer informação. Se a informação é a chave para a resolução da maior parte dos problemas e ela está disponível, é esperado que sempre se recorra a este recurso.

Essa busca recorrente por informações está imbricada em quatro das razões pelas quais os participantes desta pesquisa dispersam em suas buscas acadêmicas: interesse no assunto (dos links); curiosidade; informação e notícia. A necessidade imediata de sanar curiosidades atravessam as pesquisas desses sujeitos e adicionam diversos cortes às suas linhas de investigação.

Essas quebras de continuidade são mencionadas por Xavier (2005, p. 173) como possível fator de dispersão e dificuldade de leitura. Segundo o autor, “o uso inadequado de links pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitados indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência [...]”.

Ainda sobre o Gráfico 11, há duas categorias não discutidas: correlação com a pesquisa, que apresentou um percentual de 13%, e distração, com um percentual de 8%. O primeiro padrão parece surgir de um equívoco na interpretação da pergunta endereçada aos

entrevistados, que era a seguinte: “Ao longo de suas pesquisas realizadas com ajuda da internet, você deve ver *links* que não estão relacionados a sua busca. Você clica neles?”.

A resposta positiva a pergunta mencionada, levaria os sujeitos a admitirem acessar *sites* não pertinentes à sua pesquisa. No entanto, ao responderem que sim para esta pergunta e logo adiante justificar tal resposta em vista da “correlação dos links com a pesquisa”, os sujeitos nos levam a crer que a palavra “não” presente na pergunta passou despercebida.

Entendemos que à medida que as pesquisas são interrompidas, há uma espécie de dispersão (MONTASSIER, 2013; COUTINHO *et al.*, 2007; BARON, 2004; DUSCHESNE e MATTOS, 1997). Nossa intenção aqui foi saber o porquê dessa dispersão, o que atrai os leitores a ponto de motivá-los a suspender suas tarefas. Cremos que o surgimento dessa resposta também tenha sido influenciado pela realização de perguntas abertas, o que possibilitou a alguns sujeitos não detalhar as formas e causas de sua dispersão durante a leitura, mas apresentar respostas genéricas.

Se olhados rápida e isoladamente, esses dados podem incidir em uma visão negativa frente à pesquisa em ambientes digitais, uma vez que pode nos levar a pensar que os leitores dispersam muito quando leem em ambientes digitais. Contudo, ao observarmos as respostas dadas a outras questões, verificaremos a falta de respostas referentes à realização de pesquisas em suporte impresso, mesmo constando no questionário muitas perguntas que englobassem a leitura em dois ambientes e, por vezes, questões específicas à leitura de impressos.

Ao retomar os dados relativos às preferências de leitura e pesquisa dos sujeitos, podemos ver que a porcentagem de sujeitos que informou preferir a internet como recurso para executar suas pesquisas acadêmicas foi de 91,6%. Os dados posteriores surgiram a partir do detalhamento de suas rotinas de pesquisa e leitura, logo, a abordagem relativa à internet foi mais recorrente, considerando que a maior parte dos sujeitos alegou optar por esse ambiente.

Esse perfil de leitor e pesquisador resulta da primeira etapa de coleta de dados do nosso estudo e será tomado como referencial para a observação do segundo grupo de leitores envolvidos nesta investigação: alunos do ensino médio. Assim, acreditamos ser possível contrastar a leitura em dois ambientes e verificar as habilidades e problemáticas de pesquisa e leitura nestes contextos.

Ao perguntar sobre essas ações e observar a execução delas, acreditamos ser possível verificar a prerrogativa da dispersão relacionada mais intimamente à leitura *online*. Esperamos que esse diagnóstico possa ser referência para pensar em meios de auxiliar o

processo de leitura e pesquisa, verificando quais pontos devem ser mais observados e desenvolvidos.

Após obter esse panorama geral de leitura de um numeroso grupo de universitários, apresentado e discutido na primeira parte deste capítulo, replicamos o questionário presente no apêndice deste trabalho com outros dois grupos de sujeitos, alunos do ensino básico, observados por nossa investigação. A seguir, listamos os resultados desta fase de coleta à medida que nos aproximamos das práticas dos sujeitos observados mais detidamente por essa pesquisa, uma vez que os demais dados desta tese referem-se a tais grupos: Gaia e Atena.

4.2 Perfil de Leitura – Ensino básico

Elencaremos os resultados desses participantes separadamente, em dois subgrupos, pois, apesar das semelhanças advindas das modalidades de ensino e natureza das instituições nas quais estudam, os sujeitos possuem algumas características que os distingue, como, por exemplo, a idade, etapa de ensino e estrutura das instituições em que estudavam. Em razão disso, optamos por separar a descrição de ambos os perfis com o intuito de alcançar visualizações e análises mais claras frente às suas especificidades.

Inspirados pela mitologia grega, adotamos o nome de duas grandes deusas para nos referir aos dois grupos observados. Ao primeiro, denominamos Gaia: deusa que remete à força geradora inicial, enquanto o segundo grupo foi denominado Atena, deusa que remete a sabedoria.

Inicialmente abordaremos os dados coletados com o grupo Gaia e, em seguida, discutiremos os resultados referentes ao grupo Atena, quando retomaremos informações relativas ao primeiro grupo com o intuito de contrastar os resultados obtidos em ambas as oportunidades de aplicação da pesquisa.

4.2.1 Grupo Gaia

*A Deusa Gaia simboliza a Terra, é a mãe de todos os outros deuses, [...] é uma das primeiras **Deuses Primordiais** e possui a força da natureza (GALAHAD, 2016, grifos do autor).*

A descrição acima se refere à personagem que dá nome ao grupo constituído por sujeitos mais novos, que cursavam o início do ensino médio, ainda eufóricos e recém-chegados à instituição de ensino na qual estudavam. A energia e predisposição do grupo para

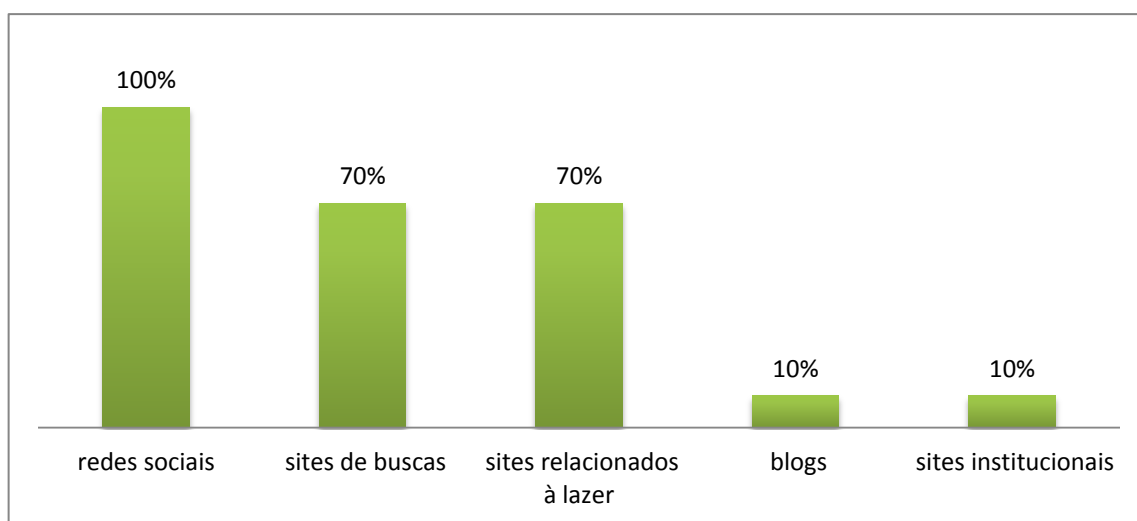
a formação nos remeteu a deusa citada e nos incitou a usar essa designação para denominá-lo. Adiante, elencamos os resultados referentes a interação deste público com diferentes universos de leitura.

4.2.1.1 Acesso a ambientes de leitura e pesquisa em múltiplas fontes

Formado por indivíduos com idades entre 15 e 16 anos, todos os sujeitos desse círculo afirmaram ter acesso à internet e a aparelhos nos quais pudessem acessá-la. Ainda segundo os sujeitos, a qualidade da internet que acessam varia entre boa e ótima. Eles afirmaram usar esse recurso todos os dias da semana e permanecerem uma média de 6 a 7 horas por dia na rede. Durante esse tempo, as atividades realizadas com maior frequência estão associadas a lazer (100%), estudo (90%)²⁵, busca de notícias (60%) e pesquisas diversas pertinentes ao interesse pessoal dos indivíduos (40%).

Os endereços mais buscados seguem a mesma linha de preferências das atividades mencionadas. A maioria do grupo (70%) informou acessar com mais frequência os *sites* de buscas e o mesmo número de sujeitos disse buscar com maior recorrência *sites* relacionados a lazer – jogos e músicas. Outro dado, advindo possivelmente da maior especificidade da pergunta, foi relativo às redes sociais.

²⁵É perceptível que os números dos gráficos não são complementares, os resultados não somam 100%, pois foi dada aos sujeitos a possibilidade de selecionar mais de uma opção. Os demais dados percentuais seguiram essa mesma lógica e tal questão pode ser melhor esclarecida no capítulo referente à metodologia, no qual detalhamos mais profundamente os passos envolvidos no tratamento dos dados obtidos com o questionário.

Gráfico 12: *Sites* mais acessados – Grupo Gaia

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao visualizar o gráfico, podemos perceber uma utilização da internet voltada para três temáticas principais: redes sociais, *sites* de buscas e os *sites* relacionados ao lazer. Deprendemos, portanto, que os recursos citados atendem a interesses mais urgentes dos indivíduos ao buscar a internet. Os *sites* de busca, por exemplo, provavelmente caminham para essa direção por serem uma espécie de passo inicial para o acesso a internet, pois, com exceção do usuário que busca uma página específica, em geral, haverá uma tendência por usar esses endereços *web* como recurso auxiliar para encontrar a página de sua preferência.


Por sua vez, as redes sociais virtuais simulam redes sociais reais e proporcionam mecanismos similares. Por meio delas, é possível interagir com outros sujeitos, estabelecer relações, formular uma identidade, ter a sensação de pertencimento a um grupo, obter informações e ter um lugar de fala (RECUERO, 2009). Com tantas possibilidades, o acesso unânime dos sujeitos entrevistados pode vir a ser justificado.

Assim como ocorre com as redes sociais, nos deparamos com um grande número de possibilidades ao buscar recursos relacionados ao lazer no contexto *web*. Essa percepção da internet como ambiente de lazer também é confirmada pelo relatório de pesquisa do Governo Federal sobre os hábitos de informação e formação de opinião da população brasileira (BRASIL, 2010, p. 33). Segundo seus resultados, “entre os mais jovens, da faixa etária de 16 a 24 anos, o lazer é a principal finalidade” de acesso a rede digital, afinal, esse espaço reúne jogos, músicas, filmes, vídeos de humor e entretenimento que podem seduzir os mais diversos públicos.

Esse fascínio do meio *web* parece não ser tão aparente na interação com o suporte impresso, um fato perceptível nos resultados obtidos com o questionário aplicado, quando 40% dos respondentes afirmou ler textos impressos apenas duas vezes por semana. Apesar disso, esses mesmos indivíduos informaram ter uma média de leitura de textos impressos de uma hora e meia por dia, momentos nos quais a leitura seria, em maioria, de livros, com finalidades muito próximas àquelas tidas no ambiente *web*, nas quais os objetivos mais citados foram lazer (90%) e estudo (90%).

Apesar de os dados expostos criarem uma ideia de certa intimidade entre os sujeitos participantes e o texto impresso, suas práticas de pesquisa seguem uma direção oposta. Quando perguntados sobre como realizam pesquisas relativas às demandas escolares, todos informaram valer-se apenas da internet como fonte de suas buscas. Perguntamos a esses sujeitos os motivos que influenciam essa preferência e obtivemos o resultado adiante.

Quadro 11: Motivos que influenciam o uso da internet para pesquisas escolares – Grupo Gaia

Resultado em wordcloud	Resultados por categorias
	<ul style="list-style-type: none"> • Rapidez:60% • Facilidade:40% • Maior volume de materiais: 20% • Disponibilidade de acesso: 10% • Praticidade10%.

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos por expor as respostas a esse questionamento aberto em formato de *wordcloud*²⁶, pois seu design gráfico revela as palavras mais citadas a partir de suas

²⁶ Nuvem de palavras.

proporções. Para elaboração da nuvem de palavras, copiamos as respostas dos sujeitos em um texto único e em seguida retiramos todos os conectivos. Além disso, modificamos a grafia de algumas palavras para que fossem detectadas como uma só, por exemplo: rapidez e Rapidez; prática e praticidade.

No entanto, para um resultado de dimensões mensuráveis numericamente, encontramos um padrão nas respostas e traduzimos em porcentagens. Verificamos então, que, entre os entrevistados, o fator mais preponderante para preferência do meio *web*, em detrimento de outros, foi a rapidez(60%), seguida da questão de maior volume de materiais (20%), facilidade (40%), disponibilidade de acesso (10%) e praticidade (10%).

Essas respostas coadunam com os dados apresentados no Gráfico 05, referente aos motivos pelos quais os informantes universitários buscam, em sua maioria, a internet como meio de pesquisa e outros serviços. Assim como os informantes universitários, os sujeitos do grupo Gaia também têm a *web* como referência para suas práticas de leitura. Esse grupo descreveu os procedimentos de leitura e pesquisa mais utilizados neste espaço e no ambiente de leitura de impressos. Na seção seguinte, mostraremos esses resultados.

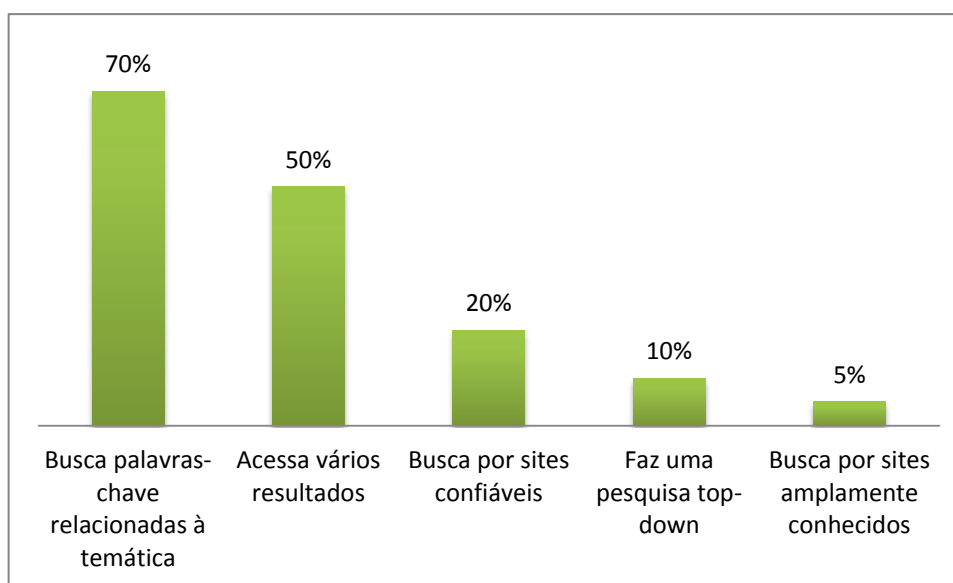
4.2.1.2 Características e rotinas das buscas e leituras em múltiplas fontes

A inclinação dos sujeitos do grupo Gaia para a leitura de materiais digitais, evidenciada pelos dados, confirmou nossa expectativa quanto às experiências de leitura dos participantes – construída a partir de pesquisas anteriores (OLIVEIRA, 2013; BRASIL, 2010). Essa inclinação pelo suporte digital e sua apropriação como apoio para atividades acadêmicas nos faz pensar em como os indivíduos em formação estão desempenhando suas atividades de leitura e busca de informação nesse ambiente.

Em razão disso, perguntamos ao nosso público a respeito de suas rotinas de busca em meio ao ambiente virtual. Nesse sentido, averiguamos quais os suportes mais utilizados por eles e quais as ações mais executadas com o propósito de encontrar as informações desejadas no contexto digital.

A maior parte dos sujeitos (50%) inicia sua pesquisa em *sites* de busca; outros preferem acessar *sites* especializados (40%) e outra parte (10%) prefere começar suas investigações por meio de enciclopédias virtuais, como, por exemplo, a *Wikipédia*. O público também indicou que estratégias são usadas logo após a escolha da plataforma de busca.

Gráfico 13: Rotinas de Busca internet – Grupo Gaia



Fonte: Elaborado pela autora

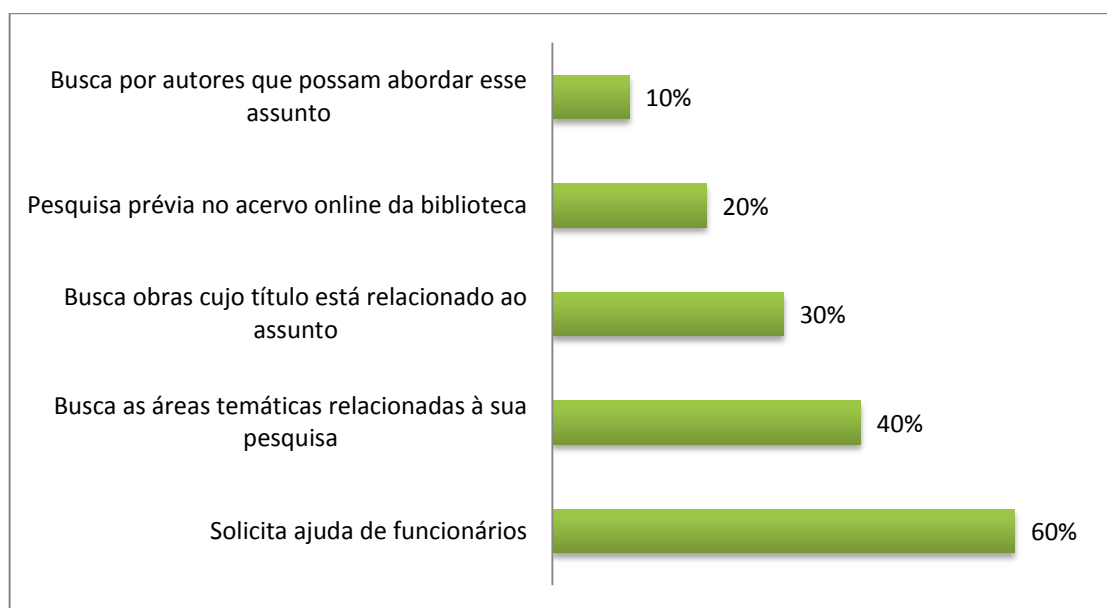
As ações informadas pelos participantes são muito próximas às levantadas por Moran (1997, p.04). Para o autor, a pesquisa na internet deve se iniciar pela procura “nos programas de busca por palavras-chave mais abrangentes”. Feito isso, as buscas iniciais exibirão “milhares de resultados”. A etapa seguinte seria selecionar algumas páginas entre os múltiplos endereços enumerados e, em seguida, registrar as informações mais importantes. Todos esses passos antecedem um segundo momento da pesquisa, que seria voltado para a busca de “temas específicos”.

Assim como sugere o autor, os sujeitos da nossa pesquisa informam ter como ponto de partida a busca por palavras chave e o acesso a vários endereços virtuais. Alguns também informaram partir de uma pesquisa mais abrangente para uma mais específica. Além dessas estratégias, os sujeitos demonstraram ter cuidado com a seleção das fontes. Ao afirmarem suas preferências por *sites* reconhecidos ou confiáveis, esses usuários vão ao encontro do que preconizam Tomaél *et al.* (2004) sobre avaliação de fontes da internet. De acordo com os autores, os principais critérios para julgamento da informação seriam a autoridade de seus responsáveis, a atualidade e a precisão da fonte.

De posse deste panorama das práticas de buscas *online*, investigamos aspectos da pesquisa fora do espaço digital. Com esse intento, perguntamos aos sujeitos quais outros suportes de busca eles usavam para acessar informação além da internet e 90% deles responderam recorrer à biblioteca.

Diante do resultado, acreditamos ter sido necessário o detalhamento das estratégias de investigação utilizadas neste espaço. Nesse sentido, indagamos os participantes sobre suas rotinas de busca na biblioteca e obtivemos pistas para analisar e comparar às estratégias usadas em ambas os espaços de pesquisa – impresso e digital.

Gráfico 14: Rotinas de Busca biblioteca – Grupo Gaia



Fonte: Elaborado pela autora

As informações descritas anteriormente surpreendem tanto pelo número de sujeitos que alegam usar a biblioteca, quanto pelo número de estratégias elencadas, pois, ao compararmos essas respostas ao desempenho de pesquisa dos participantes no referido espaço, os resultados parecem não se confirmar, uma vez que os sujeitos não usaram a maior parte das estratégias informadas. Falaremos com mais detalhes sobre isso nos capítulos 5, referente aos resultados obtidos durante as práticas de leitura e pesquisa dos sujeitos na biblioteca e no ambiente digital.

No entanto, ao perguntamos sobre as dificuldades de buscar informações no contexto em questão, 30% dos respondentes admitiram ter problemas no contexto de leitura do impresso. Para essa parte dos entrevistados, a dificuldade de encontrar os temas procurados e a demora dessas buscas são fatores que atrapalham o desempenho no espaço da biblioteca.

Outros entraves também foram relacionados ao ambiente. Ao responderem sobre “Quais motivos atrapalham ou interrompem suas leituras na biblioteca?”, a maioria dos participantes (63%) apontou barulho como principal motivo para distração/interrupção, e

outra parte (25%) indicou como contratempo a presença de amigos no espaço de estudo. Levamos a questão da interrupção de pesquisa para a realidade da rede WWW e perguntamos aos sujeitos: “Ao longo de suas pesquisas realizadas com ajuda da internet, você deve ver *links* que não estão relacionados à sua busca. Você clica neles?”.

Apenas um sujeito admitiu fazer isso e informou que dentre os conteúdos que mais chamam sua atenção a ponto de motivá-lo a desvincular-se de suas pesquisas na *web* estão as redes sociais e os vídeos de entretenimento. A justificativa para esse desvio do propósito da leitura pode ser vista na resposta do entrevistado: “Os outros links chamam a atenção e podem se tratar de algo importante! (o que não acontece na maioria das vezes)”.

Ressaltamos, na observação citada, a análise do sujeito a respeito de sua ação. O respondente admite desviar-se de seus objetivos de leitura durante a navegação em meio digital ao passo que avalia negativamente essa atitude. O que se percebe é que o entrevistado chega à conclusão de que seus desvios não o auxiliam na leitura, pelo contrário, são tidos como improdutivos.

Em continuidade à investigação sobre o desempenho de leitura e busca de informações, englobamos, em nosso questionário, perguntas relativas à avaliação crítica do material de pesquisa e também solicitamos uma autoavaliação por parte dos entrevistados quanto a seus resultados de busca e leitura.

No que diz respeito a esse questionamento, 90% dos entrevistados acreditam que suas pesquisas, dentro e fora da internet, são bem-sucedidas. O público justificou a resposta dando ênfase ao fato de “sempre achar o que busca” ao que diz respeito aos trabalhos produzidos, já que relatam obterem boas notas e bem compreenderem o conteúdo da busca.

Quanto à criticidade, diante das fontes encontradas, 80% dos estudantes informou avaliar criticamente as informações com as quais se depara em um processo de busca, selecionando ainda algumas estratégias para tal propósito, tais como reconhecimento de instituições e/ou dos autores, preferência por artigo científico, análise dos comentários a respeito do texto encontrado, preferência a *sites* específicos sobre o tema, solicitação de auxílio a professores ou amigos para avaliar a fonte, observação das formas de linguagem utilizadas, preferência por materiais com boas avaliações, comparação de informações, observação da reputação do escritor e relevância da informação frente ao tema de pesquisa.

A fim de comparar o desempenho dos sujeitos nos dois ambientes – digital e impresso –, perguntamos qual a média de tempo empregado para pesquisa em cada contexto. Com respostas muito difusas, 40% do público não especificou o tempo necessário a suas buscas no

ambiente da biblioteca. O resultado parece estar associado a pouca utilização do espaço, considerando que todos os sujeitos do grupo Gaia consideram a internet como primeiro recurso para a pesquisa.

Tal fato denota a íntima relação dos sujeitos com o suporte de leitura digital em detrimento do impresso, uma conclusão para a qual a maior parte das respostas obtidas nesta pesquisa conflui ao evidenciar a presença das práticas de interação com o texto digital no cotidiano dos sujeitos e a extensão desta para o universo acadêmico.

Padrões similares foram verificados com os demais grupos de informantes. Como mencionado na primeira parte deste capítulo, o grupo de universitários também afirmou optar, em maioria, pela busca de informação a partir da internet, preferência constatada também no grupo Atena. A seguir detalharemos este e os demais resultados do grupo Atena, revisitando constantemente os dados do grupo Gaia, à medida que encontramos conexões entre as informações de ambos os grupos.

4.2.2 Grupo Atena

Uma das mais poderosas das doze divindades gregas do Olimpo, deusa virginal da sabedoria, da inteligência, da paz, protetora da vida política, das ciências e das artes [...](KLOSS, [s.d.]).

A descrição anterior nos traz o delineamento de uma personagem marcada pela sabedoria e inteligência. Escolhemos essa referência para nomear o segundo grupo ao associar a idade e o nível de escolaridade desses sujeitos a certa maturidade e sabedoria.

Esses participantes têm idade superior ao do grupo Gaia, variando entre 16 e 20 anos, enquanto os sujeitos do círculo Gaia têm entre 15 e 16 anos. Além disso, o público do grupo Atena, na oportunidade da observação, cursava a última etapa do ensino médio, enquanto os participantes do Grupo Gaia, iniciavam o ensino médio. Adiante enumeramos algumas informações acerca do acesso desses sujeitos a espaços de interação com diversas fontes de leitura.

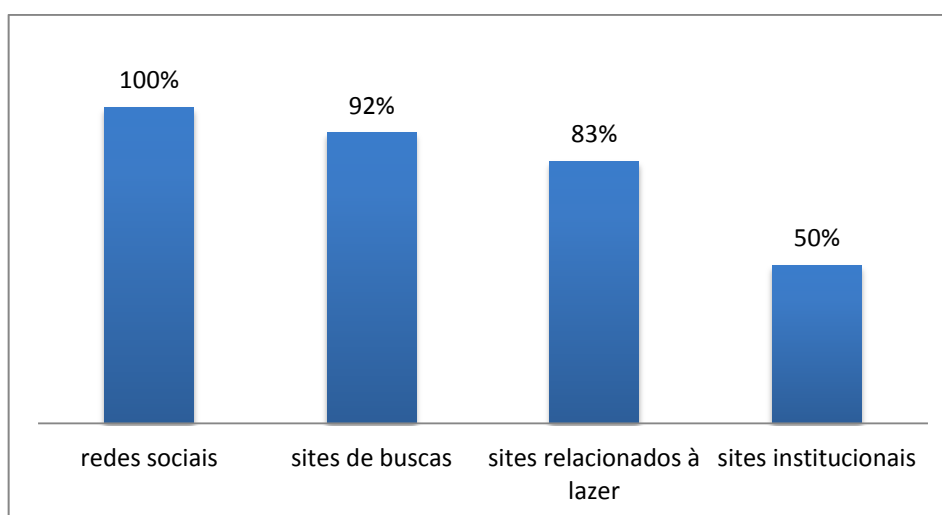
4.2.2.1 Acesso a ambientes de leitura e pesquisa em múltiplas fontes

Com 12 respondentes, o grupo Atena mostrou inicialmente características muito próximas ao Grupo Gaia. Todos os sujeitos possuíam acesso a internet e enveredaram por esse ambiente muito cedo – com idades que variaram entre 6 e 15 anos. No que se refere à

qualidade de conexão utilizada pelos entrevistados, os sujeitos apontaram um nível entre bom e ótimo e a maioria disse conectar-se a internet via *smartphone* e *notebook*.

Esses indivíduos afirmaram utilizar o espaço *web* todos os dias, no qual permanem por um tempo que varia entre duas e sete horas diárias. Neste momento, os acessos estão ligados ao lazer (100%) e a estudos (100%). Além dessas atividades, os entrevistados também informaram buscar notícias (58%), fazer pesquisas diversas de interesse pessoal (42%) e realizar compras (8%). Para obter dados mais específicos sobre o questionamento anterior, pedimos aos alunos que detalhassem quais eram os *sites* acessados com maior frequência por eles e o resultado foi o seguinte:

Gráfico 15: *Sites* mais acessados – Atena



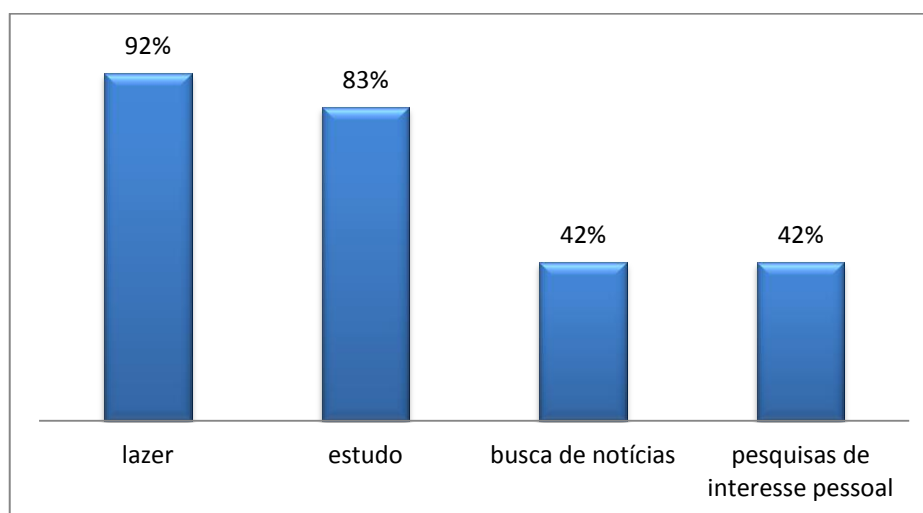
Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver no Gráfico 14, todos os sujeitos afirmaram acessar as redes sociais com frequência e a maioria dos respondentes disse usar *sites* de buscas de forma recorrente, assim como aconteceu no grupo Gaia. Entretanto, as divergências entre as respostas dos grupos também estão presentes: o grupo Atena não menciona *blogs* como um endereço de acesso frequente; além disso, há uma grande disparidade entre o número de indivíduos que afirma acessar *sites* institucionais neste grupo (50%) e no grupo Gaia (10%).

Verificamos, nos dados expostos, significativa frequência de utilização da rede digital e diversidade dentre as atividades realizadas neste contexto. E quanto à leitura do texto impresso? Qual será a relação entre esse público e esse suporte? Para contemplar essas questões e o segundo ambiente de leitura envolvido em nosso estudo, indagamos os sujeitos do grupo Atena a respeito de seus hábitos no tocante ao impresso.

Como resultado, verificamos que os materiais mais lidos são livros (67%), revistas (67%), textos acadêmicos (58%) e mangás (58%). Podemos supor alguns objetivos de leitura a partir da enumeração de tais materiais, entretanto, apenas os dados citados não trouxeram precisão a respeito das atividades para as quais os alunos usam o texto impresso como suporte. Nesse sentido solicitamos a eles que elencassem seus propósitos de leitura quando da leitura do impresso.

Gráfico 16: Objetivos de leitura do impresso – Grupo Atena



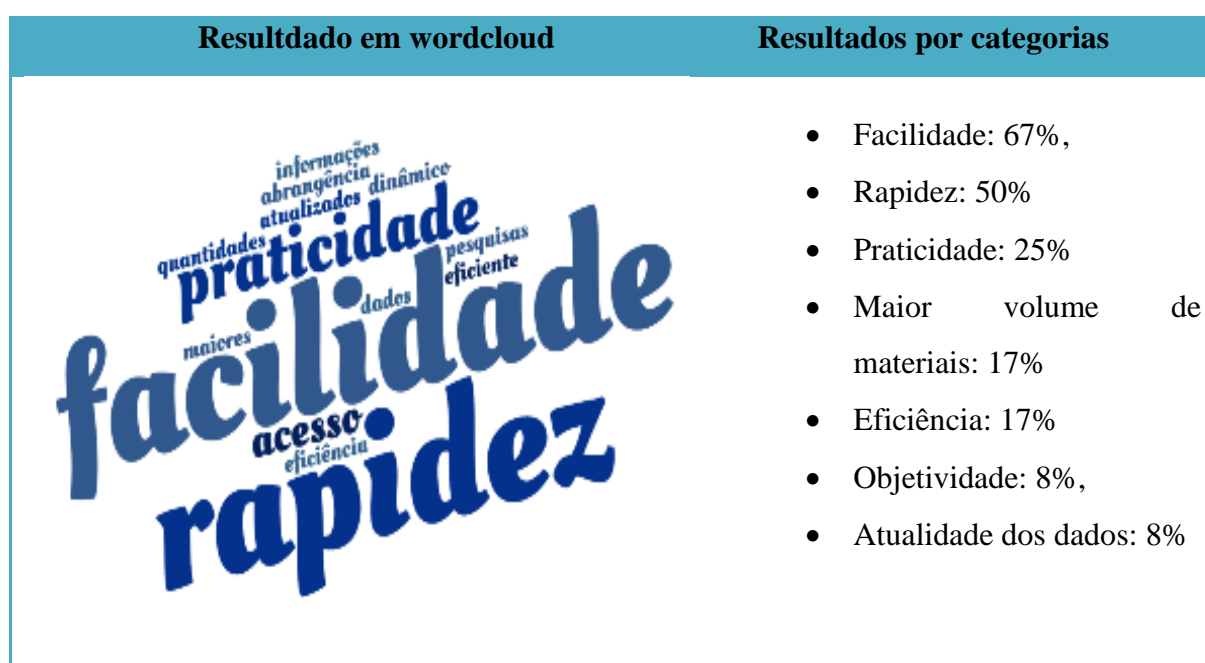
Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como as respostas relativas ao ambiente digital, os objetivos mais citados fizeram menção ao lazer e ao estudo. Se observarmos os dados anteriormente expostos, alusivos aos materiais lidos, podemos notar uma coerência entre as respostas, considerando que parte significativa dos suportes e gêneros lidos está diretamente atrelada a práticas de estudos (textos acadêmicos) e ao lazer (mangá, revistas e revista em quadrinho).

Esses resultados também confluem com os padrões observados nos outros dois grupos envolvidos neste estudo: Universitários e Gaia. Ambos afirmaram ter no impresso um instrumento de diversão e estudo, essencialmente. Vimos outra semelhança desenhar-se entre os resultados dos três grupos, quando conferimos as respostas referentes ao acesso a esse tipo de material. Assim como ocorrido com o grupo de universitários e com o grupo Gaia, a maioria dos sujeitos do grupo Atena (67%) relatou investir seus próprios recursos para ler fontes impressas. Diante deste resultado, supomos ser a questão financeira certo entrave para a interação com o referido recurso bibliográfico, considerando que, ao demandar investimento dos sujeitos, alunos do ensino público, seu acesso pode ser inviabilizado.

A esses fatores podemos associar vários outros listados pelos sujeitos que justificam a preferência pela leitura e pesquisa no meio digital. Ao indagarmos o grupo Atena sobre qual o recurso utilizado quando estes necessitam realizar uma busca solicitada pelo professor, a resposta dos sujeitos foi unânime, assim como ocorreu no grupo Gaia: todos informaram procurar informações na internet. Naturalmente, esse dado nos leva a perguntar sobre o porquê dessa preferência e daí surgem muitas justificativas. A seguir podemos visualizar esses resultados:

Quadro 12: Motivos que influenciam o uso da internet para pesquisas escolares – Grupo Atena



Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver na nuvem de palavras, os principais motivos para a preferência da internet são a facilidade (67%) e a rapidez (50%). Os respondentes também destacaram características como praticidade, eficiência e maior volume de materiais como fatores preponderantes para sua propensão à escolha do meio *web* como ferramenta de pesquisa.

A última característica enumerada pelos sujeitos (maior volume de informações) é vista com certo cuidado por muitos autores que abordam o hipertexto e por pesquisas que trazem discussões a respeito do letramento digital, na perspectiva da leitura. Para alguns autores, Como Xavier (2005) e Eco (2013), o hipertexto é um mar de informações no qual o leitor pode facilmente perder-se.

Em contrapartida, outras publicações, como Eagleton e Dobler (2007), Coiro (2011) e Coscarelli e Coiro (2014), defendem que quantidade de informações do hipertexto é uma característica para a qual nós educadores temos que atentar e trabalhar no sentido de formar leitores que saibam navegar por esse oceano de informações.

Nesse sentido, buscamos saber como os sujeitos do grupo Atena agem ao realizar pesquisas e leituras em meio digital, mas também em espaço de múltiplas fontes impressas. Assim, enumeramos estratégias que o público emprega nestes contextos de práticas ao passo que verificamos pontos nos quais esses sujeitos podem ser melhor direcionados.

4.2.2.2 Características e rotinas de buscas e leituras em múltiplas fontes

A variedade de modalidades e fontes em ambientes múltiplos de leitura abre espaço para uma questão central neste trabalho: a dispersão durante a leitura. Para nos auxiliar a refletir sobre esse aspecto, direcionamo-nos inicialmente para o ambiente digital e perguntamos aos sujeitos se eles dispersam ao ler neste contexto e quais os motivos que os levam a desviar de seus propósitos de leitura. Mais da metade do grupo Atena (58%) respondeu que não se dispersa durante a leitura *online*, enquanto 42% afirmou perder o foco do seu objetivo de leitura e pesquisa neste espaço de interação com textos.

Entre os sujeitos que admitiram distrair-se, 40% informou que isso ocorre com bastante frequência. Quando questionados acerca das causas desses repetidos desvios, vimos surgir justificativas como:

Porque durante a pesquisa sempre ocorre um momento em que nos distraímos ou precisamos fazê-lo. Então uma “fuga” eficaz é parar momentaneamente a pesquisa, e navegar “livremente” pela web. Essa não é uma maneira adequada para se fazer um trabalho, mas é normal que qualquer coisa que não se relacione com a pesquisa possa nos desviar a atenção (Resposta de um dos sujeitos do grupo Atena ao questionário).

No excerto acima, visualizamos uma possível tentativa de naturalizar a dispersão durante a leitura *online*. O sujeito descreve a distração como algo comum, corriqueiro a esse tipo de leitura. Em outra resposta ao mesmo questionamento, outro sujeito diz distanciar-se do seu objetivo quando percebe, em algum material fora da sua busca, alguma “possibilidade de adquirir uma informação adicional sobre a pesquisa”.

Apesar da resposta contraditória, partindo do princípio que essa afirmação demonstra que o sujeito ainda está buscando informações para seu objetivo principal, isso não poderia

ser considerado uma dispersão. Esse padrão de resposta também foi percebido nos resultados dos respondentes universitários. Em razão da repetição de tais resultados, acreditamos que há um equívoco nessas respostas ou há algo sendo considerado pelos sujeitos que não foi possível identificar em nosso estudo.

O público participante detalhou sua dispersão elencando os endereços mais visitados nesses momentos: redes sociais, *sites* de vídeos, compras, endereços com conteúdos relacionados a curiosidades, saúde, estética e notícias. Além dos aspectos referentes à distração dos sujeitos, entendemos que o desempenho de pesquisa e leitura perpassa outros âmbitos.

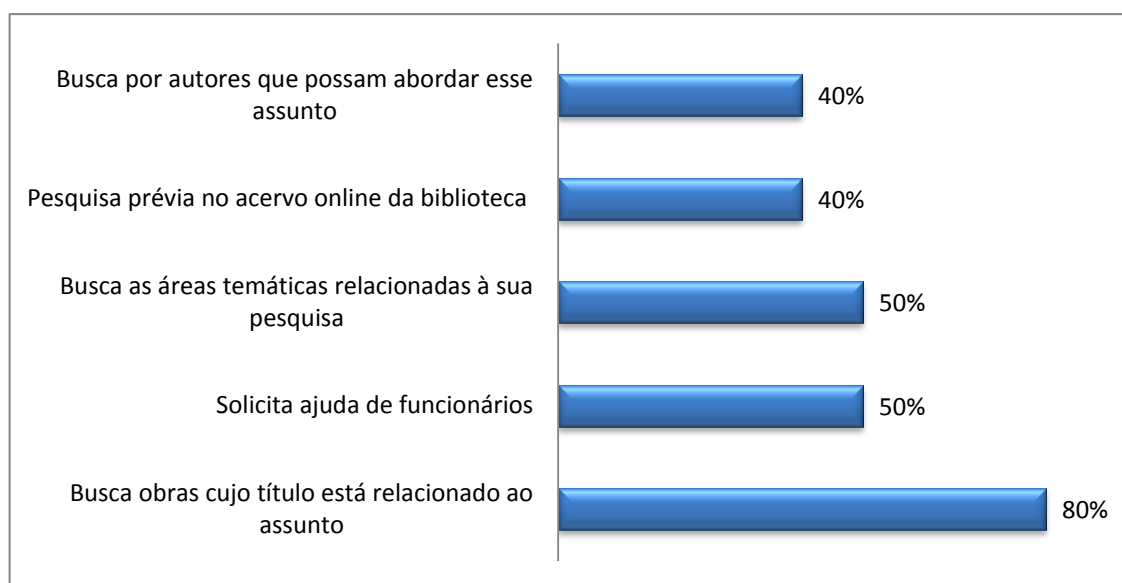
Dando prosseguimento a este caminho, buscamos saber sobre a percepção dos sujeitos diante de sua própria desenvoltura ao buscar materiais informativos na biblioteca. A maior parte das impressões coletadas foi positiva, já que 58% dos entrevistados afirmaram não enfrentar dificuldade para encontrar materiais nesse ambiente, uma porcentagem de alunos pouco maior que a metade dos sujeitos participantes. Apesar do sucesso de alguns indivíduos, a dupla 2-biblio-Atena elencou alguns de seus problemas:

- A falta de material e a não exatidão da busca.
 - Nem sempre encontro os materiais adequados ou relacionados ao tema da pesquisa.
 - Dificuldade de encontrar o livro em algumas das estantes.
 - Grande quantidade de livros, e sem foco
- (Protocolo verbal, dupla2-biblio-Atena, sujeitos A e E, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo)

Dificuldades parecidas também foram mencionadas pelo grupo Gaia e serão evidenciadas nos capítulos seguintes. As várias etapas que podem vir a decorrer da busca por informações na biblioteca (KUHLETHAU, 2007, 2010; DIURNO, 2011), a falta de familiaridade com este espaço e a concorrência com a internet – plataforma cujo público tem intimidade e preferência – certamente contribuem para que os sujeitos recorram menos à biblioteca e tenham mais dificuldade para desenvolver um bom desempenho nesse ambiente.

Para confirmar essa suposição, buscamos enumerar as estratégias usadas pelos sujeitos durante suas buscas por informações na biblioteca. Enumeramos algumas estratégias usadas pelos respondentes e o resultado de suas escolhas consta no gráfico 17.

Gráfico 17: Estratégias de Busca Biblioteca – Grupo Atena



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao visualizar o gráfico, verificamos que as estratégias mais citadas são a busca por obras cujo título está relacionado ao assunto, a solicitação da ajuda de funcionários e a busca por áreas temáticas relacionadas à sua pesquisa. Todas essas atitudes se confirmaram durante a execução da atividade, pois as buscas dos alunos por materiais estiveram relacionadas à temática da pesquisa, na qual metade dos sujeitos solicitou auxílio à funcionária da biblioteca e recorreu ao acervo *online* do espaço de pesquisa.

No que diz respeito à manutenção da leitura neste contexto, assim como o grupo Gaia, o grupo Atena apontou alguns pontos que incidem na dispersão de suas leituras dentro do ambiente da biblioteca. Em ambos os grupos, a grande dificuldade mencionada foi com o barulho do ambiente. No grupo Atena, dentre aqueles que informaram ler na biblioteca, 50% disseram ser este o motivo que mais atrapalha suas leituras. Para o grupo Gaia, esse percentual sobe para 63%.

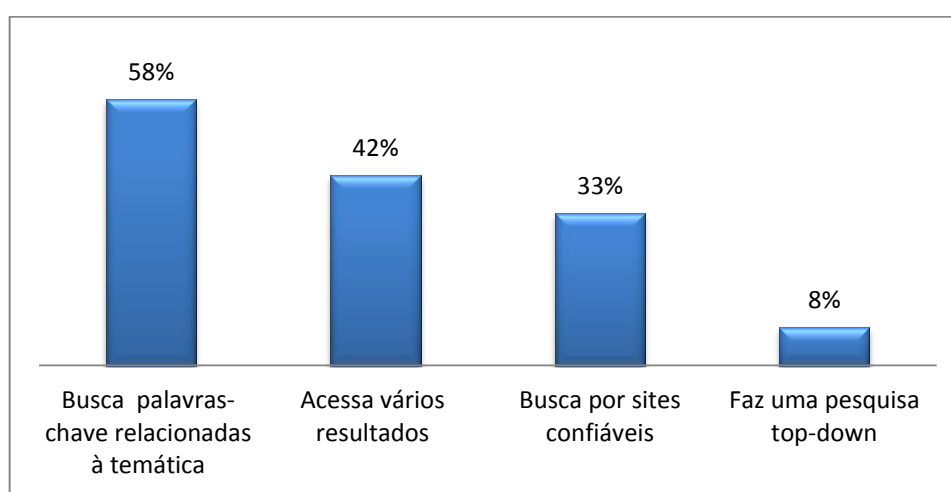
Essa diferença talvez se dê pela configuração da estrutura que cada grupo tem à sua disposição. Em relação a tamanho e acervo, a biblioteca do grupo Atena é maior, pois nela está concentrada boa parte dos livros da instituição e há pouca possibilidade de busca pelo acervo de outros prédios da mesma instituição, diferente da biblioteca do grupo Gaia. Esse último grupo possui acesso a muitas outras bibliotecas setorializadas nas muitas faculdades que pertencem à universidade à qual a instituição está vinculada.

O espaço da biblioteca a que o grupo Atena tem disponibilidade possui dois pavimentos e há uma divisão setorial, como se fossem zonas para o estudo. O espaço

disponível nesta biblioteca é mais amplo do que o disponível ao grupo Gaia, o que possivelmente interfere na repercussão do barulho. Na biblioteca do grupo Atena, os usuários estão mais distantes e os ruídos parecem interferir menos ou ter menor potência.

Após a exposição desses resultados relativos ao ambiente impresso, vamos retomar a descrição da leitura no ambiente digital a partir das respostas referentes à interação com textos neste espaço. No gráfico anterior, listamos estratégias adotadas pelos sujeitos do grupo Atena ao pesquisar na biblioteca. Adiante, apresentamos um gráfico semelhante, também abordando estratégias, desta vez, aplicadas ao contexto de busca de informações no meio digital.

Gráfico 18: Rotinas de busca Internet – Grupo Atena



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como ocorrido com o grupo Gaia, a equipe Atena relatou, em sua maioria, ter como estratégias de busca a inserção de palavras-chave relativas ao assunto pesquisado e o acesso a muitos resultados para análise de suas fontes. Apesar da semelhança entre os resultados, também surgem algumas diferenças quantitativas.

Se observarmos o gráfico anterior, podemos constatar que 58% dos entrevistados afirmaram ter usado palavras-chave relacionadas à temática como estratégia de busca, enquanto que, no grupo Gaia, esse número foi de 70%. Algo parecido ocorreu ao se tratar das demais ações expressas no gráfico 18. Entre o público de respondentes do grupo Atena, 42% disse que o acesso a vários resultados fazia parte de suas rotinas de pesquisa, enquanto no grupo Gaia esse número foi de 50%.

As diferenças continuam nas demais ações de busca, mas sem grandes disparidades quantitativas entre os grupos. No entanto, um dos resultados do grupo Atena chamou atenção: o fato de terem apontado o acesso ao Fórum

Reddit(<<https://www.reddit.com/r/ForumReddit/>>), como uma de suas estratégias de buscas. Descrito em sua página como um espaço que faz a ponte entre comunidades e indivíduos com ideias, o *site* tem como missão “ajudar as pessoas a descobrir lugares onde possam ser seu verdadeiro eu, e capacitar essa comunidade para florescer”.

Essa *homepage* funciona como uma espécie de repositório de conteúdos, possui materiais diversos que vão desde o texto escrito (com notícias, piadas, artigos) a vídeos, filmes, *gifs*, *games*, entre muitas outras possibilidades. Segundo os informantes que disseram usar o Fórum Reddit, trata-se de uma fonte confiável.

Quando perguntados sobre o desenvolvimento de suas buscas na biblioteca, a maior parte dos alunos do grupo Atena (83%) informou ter um bom desempenho em suas pesquisas. Muitos dos entrevistados justificaram essa visão positiva em razão dos êxitos dos seus trabalhos escolares ou de um suposto sucesso na obtenção de resultados de suas buscas. Alguns ainda elencaram as estratégias de busca que utilizam para ilustrar e confirmar sua boa performance.

Sim: Pois sempre que busco pesquisar sobre algo eu verifico a confiabilidade da informação e faço a conferência do conteúdo. Por exemplo, quando estou pesquisando algo sobre História na internet, na maioria das vezes, faço o uso do livro didático para conferir se as datas e as informações passadas pelos sites correspondem ao que é correto (Resposta de um dos sujeitos do grupo Atena ao questionário).

Ao mesmo tempo que a maioria dos sujeitos diz ter desenvoltura ao realizar buscas na internet e conseguir explicitar que fatores caracterizam suas competências, outros se deparam com problemas. Abaixo elencamos duas respostas que detalham algumas dificuldades:

Muitos sites são repetitivos, o que acaba deixando a pesquisa superficial. Além disso, a informação encontrada já está subordinada à opinião do autor, que nem sempre é muito confiável, e acaba influenciando o raciocínio do pesquisador.(Resposta de um dos sujeitos do grupo Atena ao questionário)

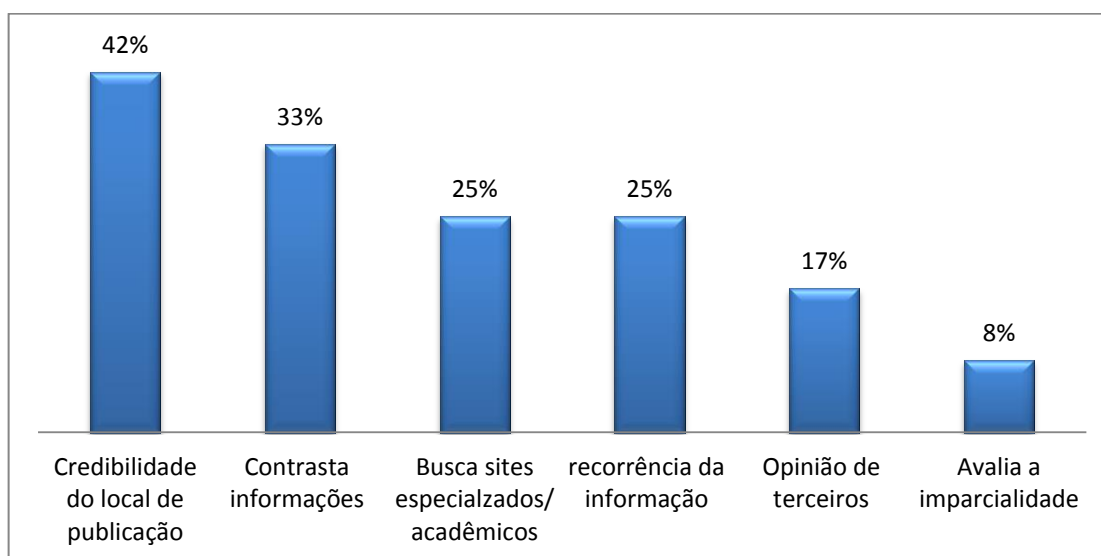
Porque apesar de tentar pesquisar em sites confiáveis, não sei se são realmente confiáveis (Resposta de um dos sujeitos do grupo Gaia ao questionário).

Ambas as falas remetem a avaliação da confiabilidade da informação, já que os sujeitos ainda não sentem segurança para realizar essa ação, uma competência que permeia todo o processo de pesquisa, desde seus passos iniciais, interferindo na escolha do *link* e do *site* a ser acessado até a seleção da informação de referência.

As angústias dos sujeitos expõem uma demanda discutida por Tomaél *et al.* (2004), Coiro e Coscarelli (2014), Dobler e Eagleton (2007), dentre tantos outros autores que

defendem definições de uma boa fonte de informação e a necessidade de formarmos sujeitos cientes desse conhecimento. Entendendo a necessidade dessa habilidade para realização de uma boa pesquisa, indagamos os sujeitos sobre os critérios usados por eles para avaliar a confiabilidade das informações encontradas em suas buscas. As respostas apresentaram alguns padrões pelos quais tentamos reunir dados mais homogêneos a fim de viabilizar sua contabilização. A visualização do resultado está exposta no gráfico 20, a seguir:

Gráfico 19: Rotinas de busca Internet – Grupo Atena

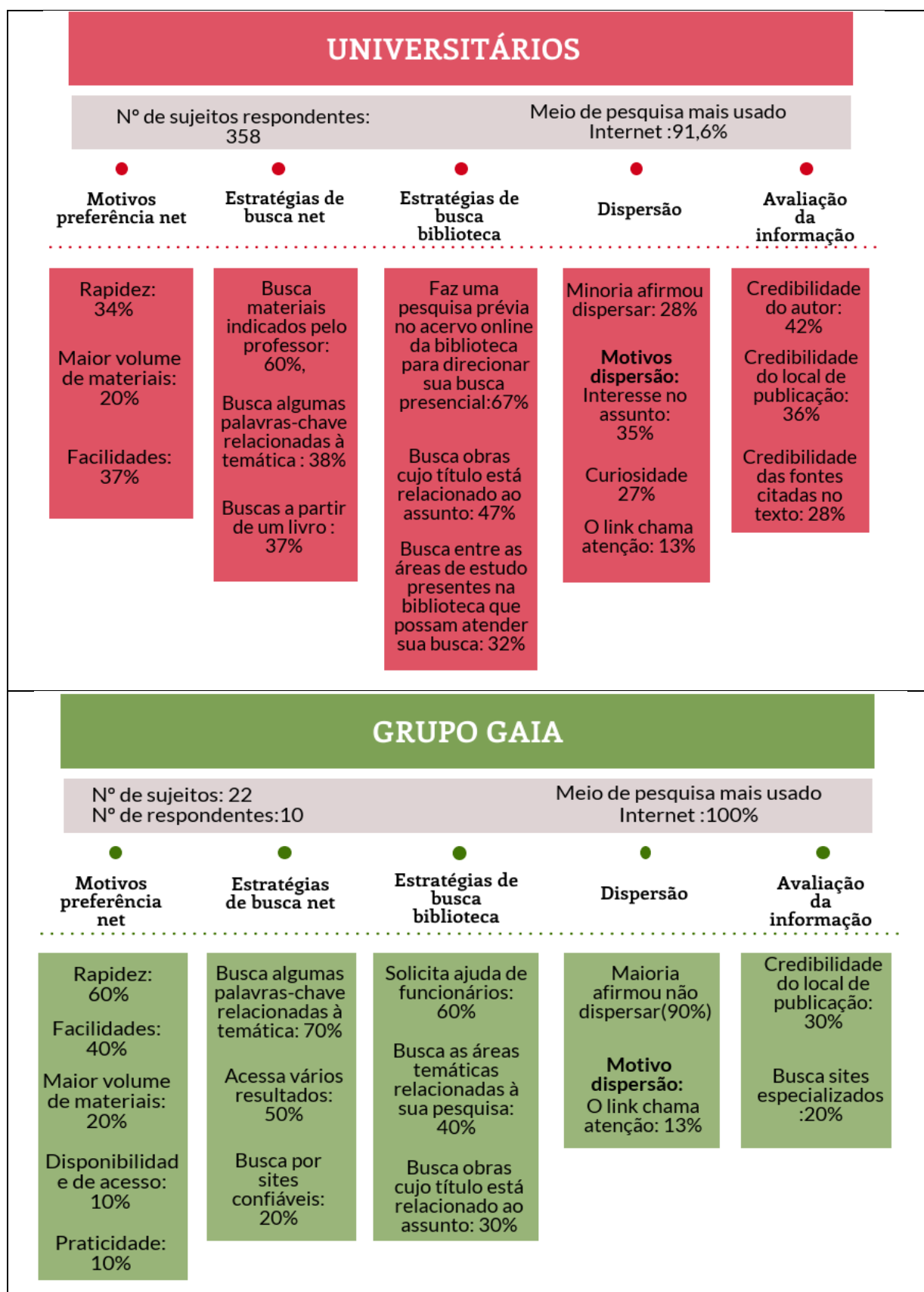


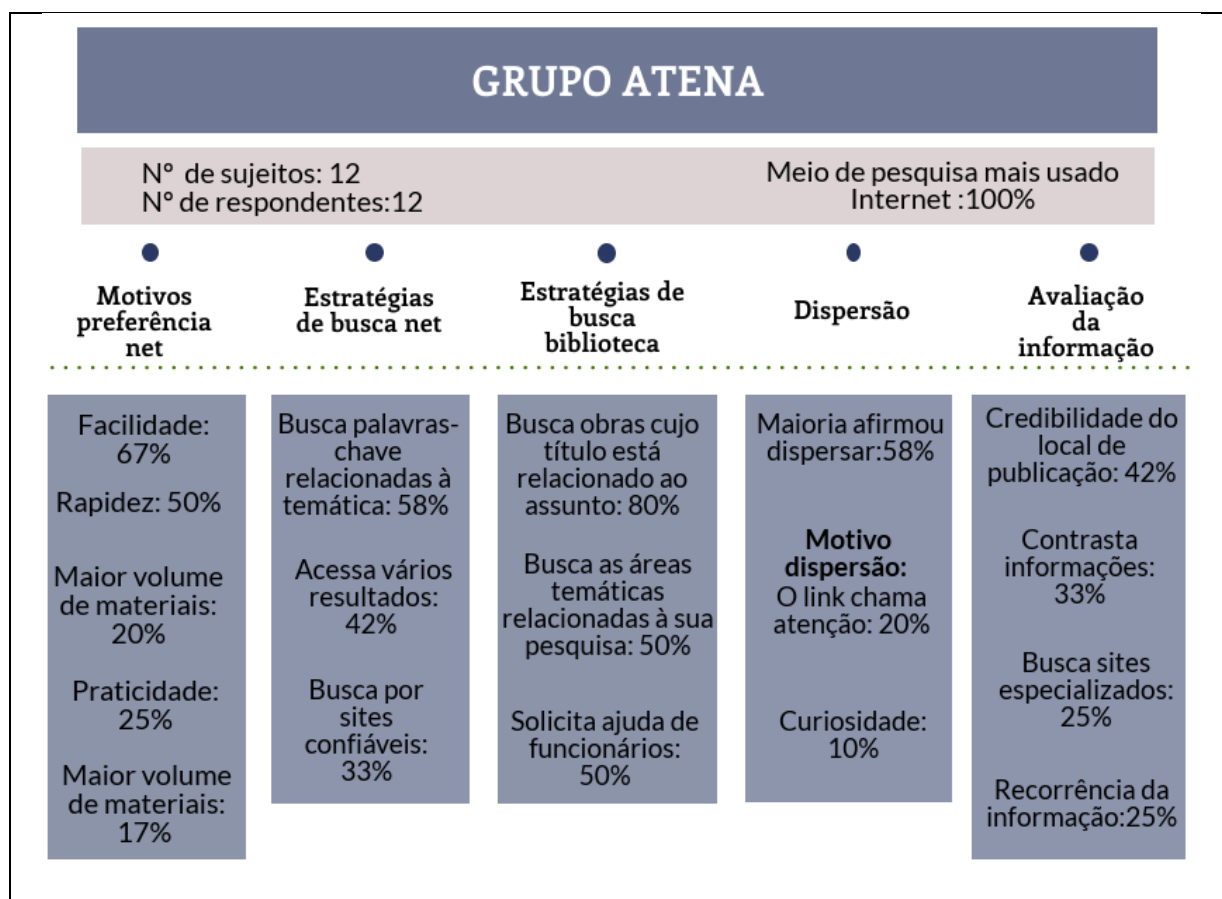
Fonte: Elaborado pela autora.

O item mais apontado como critério de avaliação da informação está intimamente conectado aos pontos observados pelos outros grupos de informantes. Tal qual o grupo Atena, os grupos Gaia e o grupo de universitários informaram considerar a credibilidade da fonte como referência para o julgamento dos resultados de suas pesquisas, atitude diretamente relacionada às orientações teóricas em torno desse assunto. Tomael *et al.* (2004, p. 8), por exemplo, elenca como uma das questões a serem verificadas na fase de avaliação das fontes de informação a “autoridade e reputação da fonte, especialidade e *status* do produtor”.

O exercício de avaliação da informação e os demais pontos descritos neste capítulo referentes à leitura e à pesquisa de três grupos distintos – um grupo de leitores mais maduros, cursando o ensino superior e outros dois grupos de alunos do Ensino Médio, vinculados a diferentes anos dessa fase da educação básica – nos apresentaram panoramas das práticas de pesquisa e leitura em múltiplas fontes. No quadro a seguir, apresentamos um resumo desta categoria, uma forma de retomar e conectar visualmente os muitos dados descritos até então:

Quadro 13: Resumo do Perfil de Leitura dos participantes





Fonte: Elaborado pela autora.

O resumo dos resultados exposto no Quadro 14 nos permite avaliar as práticas de leitura e a busca de informação a partir da percepção de um número considerável de leitores (394 sujeitos). Acreditamos que as informações do quadro, bem como deste capítulo, respondem, de certa a forma, às perguntas que o iniciaram e auxiliam a perceber, sob a visão dos leitores, algumas habilidades e lacunas da leitura em múltiplas fontes.

Em continuidade a exposição desses processos, descreveremos, no próximo capítulo, os padrões de leitura e busca de informação identificados com dois grupos de sujeitos: Gaia e Atena. Posteriormente associamos esses resultados aos demais coletados, conectando informações de naturezas diferentes, com o intuito de responder a pergunta norteadora deste trabalho: As diferentes manifestações da multimodalidade, da hipertextualidade, dos modos de busca, assim como a quantidade e a diversidade de textos interferem no cumprimento do objetivo de leitura em diferentes ambientes de interações com textos?

5 PRÁTICAS DE LEITURA E PESQUISA

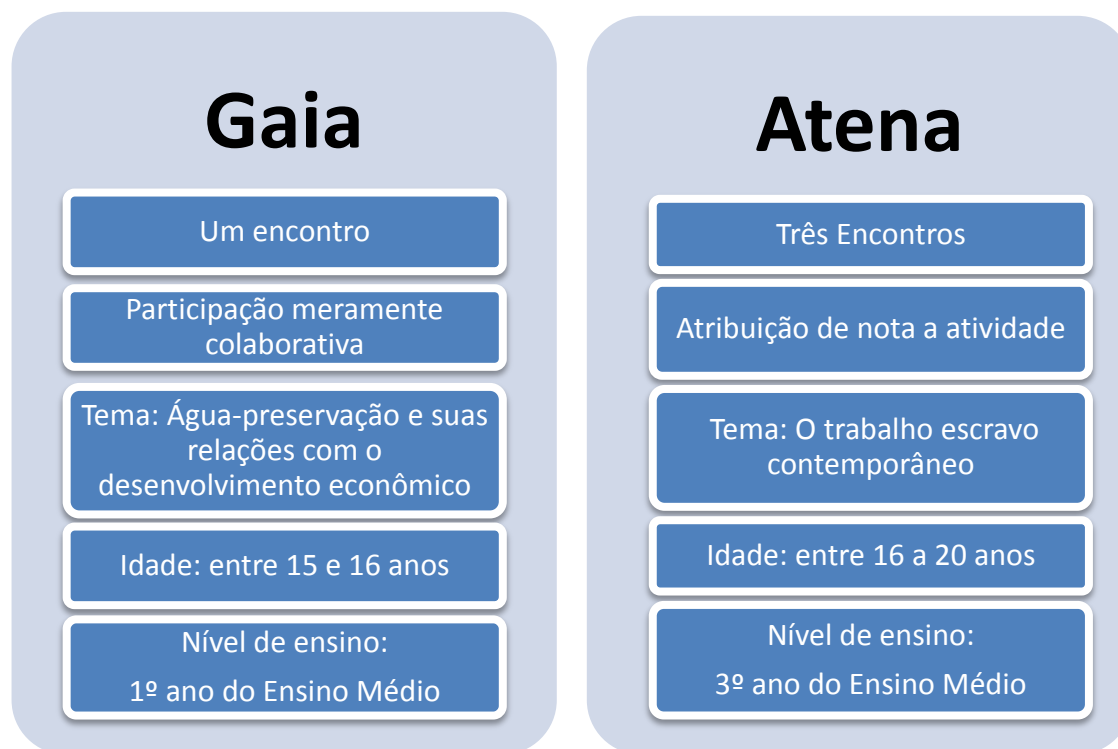
*A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: **o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia** (Guimarães Rosa).*

Este capítulo destina-se a apresentação dos resultados obtidos na etapa observação dos grupos Gaia e Atena quanto ao processo de leitura e de busca de informação em múltiplas fontes. Primeiramente, serão pontuadas algumas diferenças entre os dois grupos observados. Em seguida, serão expostas ações de maior e menor recorrência de cada grupo, partindo das subdivisões previamente estabelecidas no capítulo metodológico.

5.1 Diferenças e semelhanças entre os contextos de aplicação

Com o objetivo de contextualizar as descrições dos resultados e sua posterior discussão, iniciamos este tópico retomando algumas diferenças entre os dois grupos envolvidos nas duas situações de observação deste estudo. As peculiaridades dos sujeitos e de cada momento observado, bem como as diferentes organizações do processo de coleta de dados nos levou a expor tais questões, apresentadas no Quadro 15, a seguir:

Quadro 14: Comparativo das condições de coleta de dados grupo Gaia X grupo Atena



Fonte: Elaborado pela autora

O quadro supracitado mostra diferenças significativas entre os grupos observados, no que diz respeito ao formato das tarefas e as especificidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, o quadro explicita a quantidade de encontros, temática trabalhada, tipo de material de apoio utilizado, motivação para fazer a pesquisa, além da faixa etária e nível de escolaridade de cada grupo.

Outra questão que achamos necessário ressaltar é a condição de participação desses indivíduos. Os sujeitos do grupo Gaia foram selecionados pelos professores de suas respectivas turmas, já que não era viável a colaboração de toda a turma em razão do número de alunos de cada uma.

Apresentamos a seguir dados contabilizados pelos processos de tratamento das transcrições das interações dos estudantes dos grupos Gaia e Atena, resultando da aplicação de alguns passos: análise das transcrições em busca de padrões das práticas dos sujeitos, categorizações das práticas mais recorrente dos sujeitos, contagem de todas as ações realizadas, geração de porcentagens para cada categoria, considerando como valor total (100%) o número de todas as práticas realizadas pelos sujeitos.

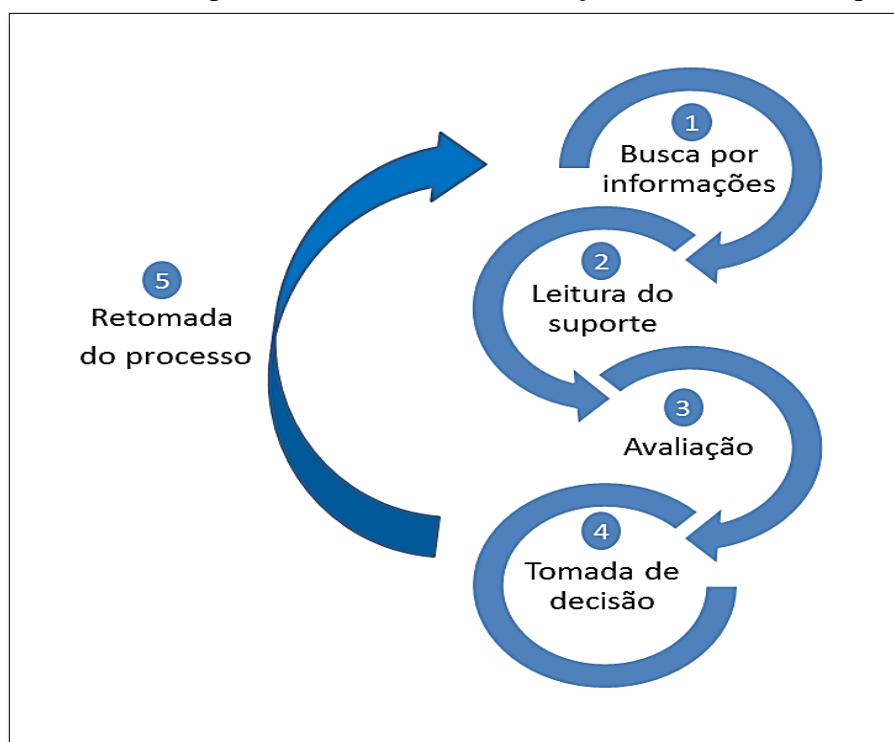
Por meio das etapas descritas no capítulo da metodologia e retomadas no parágrafo anterior, visualizamos quais ações foram mais executadas e quais não foram ou não tiveram tanta atenção. Após a obtenção desse resultado, calculamos as porcentagens das ações realizadas pelos sujeitos e, a partir desses resultados, elaboramos gráficos capazes de nos auxiliar na visualização dos resultados de cada dupla.

Assim, expomos estratégias de leitura e pesquisa em múltiplas fontes observadas neste estudo, levantando diferenças e recorrências entre seus exercícios nos diferentes espaços de busca de informação. Nesse sentido, descrevemos o desempenho das duplas e, posteriormente, no capítulo referente à análise dos resultados, exploramos as ações que melhor respondem nossas perguntas e objetivos de pesquisa.

5.2 Caminhos observados

A partir dos pressupostos mencionados, iniciamos o tratamento do material transcrito. Nesta oportunidade, percebemos uma sequência geral de leitura mantida pelos sujeitos. Inspirados no esquema publicado por Zhang e Duke (2008), construímos um percurso (vide Figura 10) com o intuito de propiciar uma visualização clara do padrão encontrado. Ressaltamos que essa é uma forma de apresentar os resultados iniciais, pois temos ciência de que as especificidades dos percursos das duplas podem incidir, em algum momento, no distanciamento de suas ações de pesquisa e leitura do quadro apresentado.

Figura 10: Padrão de práticas de busca de informação e leitura em múltiplas fontes



Fonte: Inspirado no esquema de Zhang e Duke (2008)

O caminho exposto acima indica quatro direcionamentos gerais seguidos pelos sujeitos nos diferentes ambientes de leitura observados e nas duas oportunidades de aplicação da pesquisa. De maneira geral, o público iniciou sua pesquisa tendo em mente a necessidade de *buscar informações*. Depois, ao selecionarem as fontes que acreditavam que iriam auxiliá-los, começaram a *ler as fontes escolhidas*. Foi quando os leitores tiveram a possibilidade de *avaliar* o material selecionado e *tomar decisões* pensando em seus resultados de pesquisa.

A seguir, detalharemos essas etapas retomando as classificações apresentadas no capítulo referente à metodologia, surgidas dos padrões de práticas dos sujeitos: retomada do objetivo de leitura, dispersão, navegação, leitura dos conteúdos do suporte, comentários, análise de conteúdo, registro das fontes, planejamento, dúvidas em relação à aplicação da pesquisa, dúvidas relativas à informação encontrada e consulta ao material de apoio. Para isso, apresentaremos os resultados das duplas observadas a partir de seus grupos de aplicação, Atena e Gaia, e dos ambientes de busca de informação.

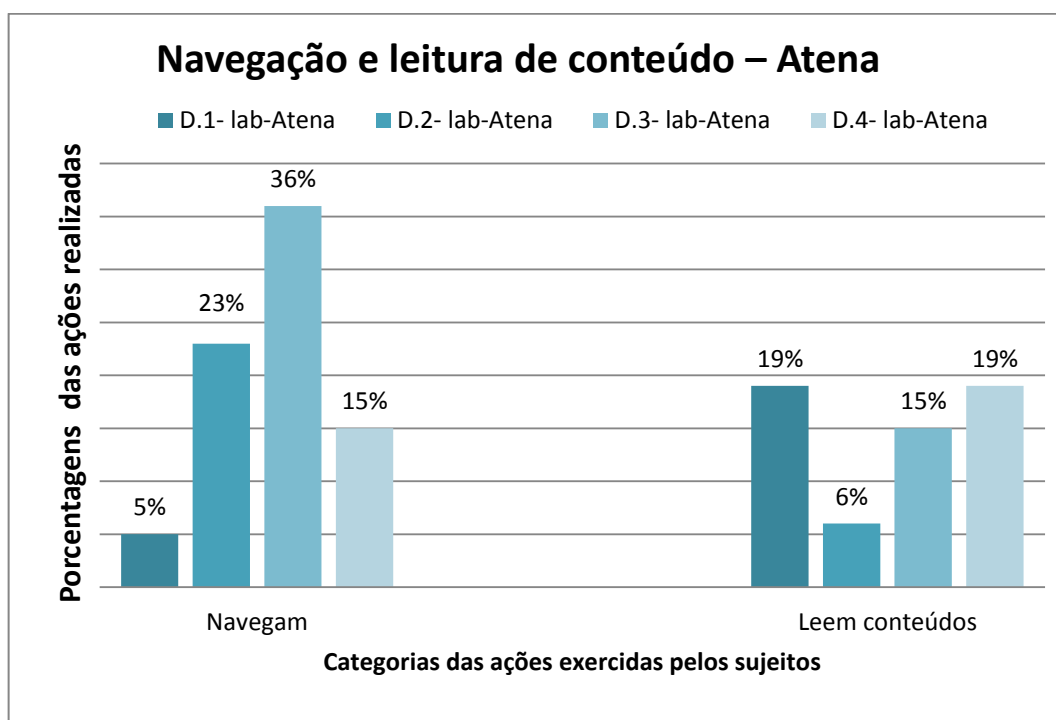
5.2.1 Grupo Atena

A apresentação dos resultados do grupo Atena seguirá a mesma ordem seguida para a coleta de dados. Dessa forma, os tópicos a seguir mostrarão os dados obtidos durante a busca de informação e leitura realizadas no laboratório de informática.

5.2.1.1 Laboratório

Pautados nos padrões e classificações mencionadas no capítulo no qual descrevemos a metodologia adotada nesta pesquisa, dispomos os resultados verificados nas trajetórias de pesquisa do grupo Atena. Assim, no Gráfico 20, temos as primeiras categorias que englobam as porcentagens referentes às estratégias de navegação e leitura de conteúdo.

Gráfico 20: Resultados das categorias “Navegam” e “Leem conteúdos” do grupo Atena- pesquisa no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora

A primeira categoria exposta no gráfico traz os índices relativos à “Navegação”, dimensão que abrange estratégias de interação com o suporte de pesquisa, voltadas para a localização de fontes de informação. Nesse sentido, percebemos certa disparidade entre os

índices das duplas, fato que fica muito claro ao compararmos as porcentagens de maior e menor valor.

A menor porcentagem foi apresentada pela dupla 1-lab-Atena e a maior pela dupla 3-lab-Atena. Em razão do destaque desta última dupla, levantamos algumas observações sobre seu percurso de “Navegação”. Os sujeitos da dupla 3-lab-Atena demoraram um pouco mais que as demais duplas para chegar a um consenso sobre que palavras-chave deveriam usar para iniciar suas buscas.

Primeiro, esses sujeitos discutiram sobre o tamanho da frase de entrada que deveriam usar nos buscadores, para só depois iniciarem seus caminhos de pesquisa a partir das entradas “A escravidão no trabalho contemporâneo”. Com esse *input*, acessaram três *sites* ao mesmo tempo e levaram mais de um minuto para iniciar a primeira leitura. Feito isso, um dos sujeitos percebeu que o conteúdo encontrado não tratava especificamente do assunto desejado. Por esse motivo, a dupla 3-lab-Atena refez sua busca focando a localização regional do trabalho escravo. Após decidir de que perspectiva partiria a pesquisa, esses sujeitos deram continuidade à procura por informações lendo diferentes *sites*. Essa rotina, seguida de avaliação do material e retomada do processo de buscas, foi uma constante nas estratégias de pesquisa de todos os sujeitos observados.

Ainda sobre a navegação, a dupla 2-lab-Atena foi a que teve o segundo maior índice para essa categoria (23%). Observamos na trajetória desses sujeitos um diferencial: a grande ocorrência de buscas direcionadas. Para exemplificar, vejamos o trecho a seguir que mostra um dos momentos nos quais os sujeitos decidiram pelo acesso a um *site* específico, em razão de seu conteúdo relacionar-se a um tópico do texto a ser elaborado pela dupla.

L. 16²⁷ Sujeito J	Agora a gente vai pesquisar sobre o trabalho escravo na atualidade. Entramos no site do G1
L. 17 Sujeito K	g1.com.br
L. 18 Sujeito J	Porque é um site que nos interessou e apresenta uns gráficos pra gente poder...
L. 19 Sujeito K	É...

²⁷ Abreviatura para a palavra linha e sua numeração no material transcrito, indicação para localizar as falas dos sujeitos.

L. 20
Sujeito J

...relacionar com o nosso infográfico que pode ter estatísticas, que pode até pesquisar os mesmos dados com referências, é claro, citação. Agora a gente vai ler o site (protocolo verbal, dupla 2-lab-Atena, sujeitos J e K, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

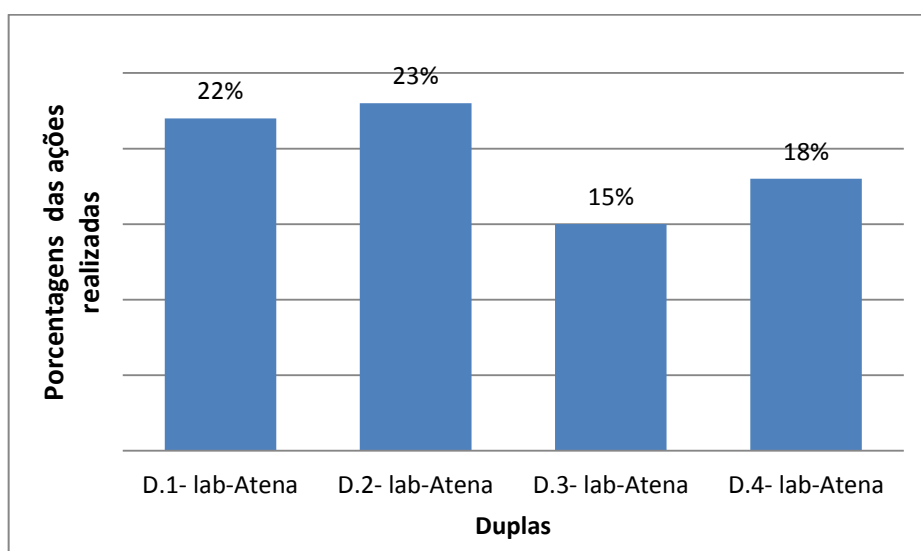
Diferente das duplas anteriores, a dupla 1-lab-Atena mostrou o menor índice de “Navegação” (5%). Isso se deu em decorrência da maior dedicação da dupla para outras atividades, tais como análises e leituras de conteúdo, em detrimento da categoria abordada.

Completamos essa última prática com a categoria “Leem conteúdos”. Geralmente após a navegação, esta fase refere-se, no contexto de pesquisa do laboratório, à leitura dos conteúdos dos *links* escolhidos pelos sujeitos dentre os muitos resultados de suas buscas.

Para essa categoria, constatamos, como pôde ser observado no Gráfico 20, resultados parecidos e até mesmo iguais entre as duplas de maior índice (1-lab-Atena e 4-lab-Atena, ambas com 19%). A terceira dupla apresentou um resultado relativamente próximo aos anteriores, 15%. Diferente das demais, a dupla 2-lab-Atena voltou apenas 6% de suas atividades para a leitura de informações, pois para esses sujeitos pareceu mais importante navegar e discutir os conteúdos encontrados.

Dando continuidade à discussão das demais práticas observadas no grupo Atena ao longo de sua experiências de busca de informação e leituras na internet, enveredamos pelos resultados da categoria “Comentam”, exposta no Gráfico 21, a seguir:

Gráfico 21: Resultados das porcentagens para a categoria “Comentam” do grupo Atena – pesquisa no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

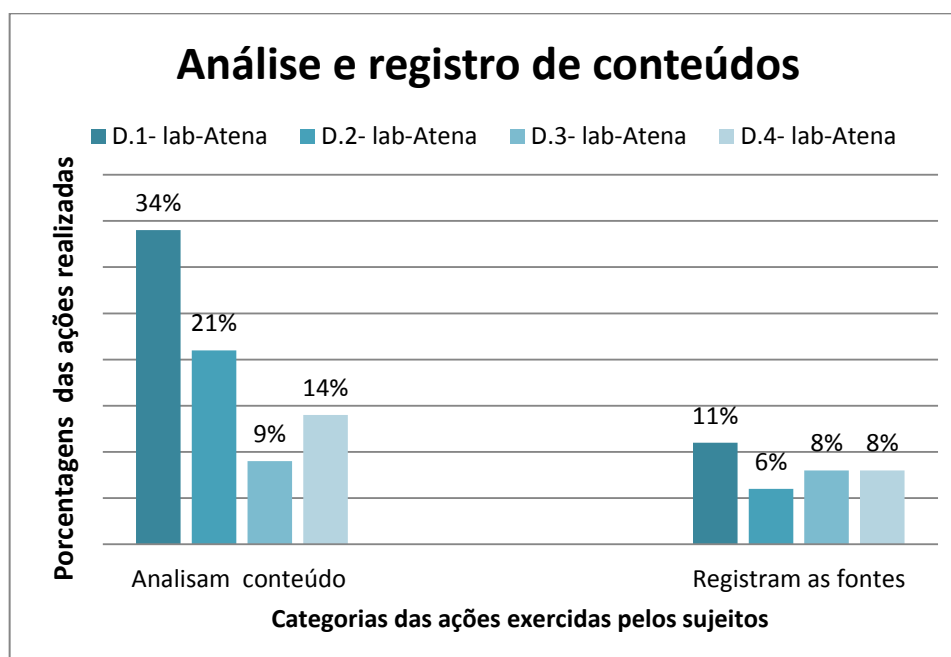
Verificamos que a dupla 2-lab-Atena também obteve a maior porcentagem para a realização desta categoria durante as buscas e leituras de informações em múltiplas fontes. Com índice na marca de 23%, seu resultado esteve muito próximo ao da dupla 1-lab-Atena, segunda dupla com maior porcentagem para esta categoria (22%).

As práticas da maioria das duplas abarcadas por essa classificação (2-lab-Atena, 4-lab-Atena e 1-lab-Atena) estiveram relacionadas às impressões sobre as informações encontradas no decorrer da busca de fontes. Também constatamos projeções do texto a ser elaborado e discussões anteriores às suas buscas, geralmente direcionadas aos materiais ou informações específicas.

Destoando das outras, a dupla 1-lab-Atena canalizou seus esforços na fase intitulada por nós de “Comentam”, para a elaboração de paráfrases dos textos lidos, suposições sobre as causas dos fatos presentes nas fontes, discussão sobre o conteúdo dos *sites* a partir de seu conhecimento prévio e conexão entre os dados novos e aqueles que já faziam parte do seu arcabouço de informações. Estes fatores, para nós, denotam um bom desempenho de pesquisa, dada a relação que eles possuem com as orientações para a leitura e a busca de informações em múltiplas fontes (EAGLETON e DOBLER, 2007; BRITT e ROUET, 2012; SCHARDOSIM, 2015; COSCARELLI, 2017) e a reflexão destes na produção textual realizada pela dupla como última etapa da tarefa que lhes foi proposta.

A dupla 1-lab-Atena também foi destaque em outra categoria, alcançando o maior índice para “Análise de conteúdo”, tendo dedicado 34% do seu tempo nesta atividade. Os dados para essa categoria estão expostos no Gráfico 22, adiante, juntamente com as porcentagens relativas às práticas de registro das fontes.

Gráfico 22: Resultados das porcentagens para as categorias “Analisam Conteúdo” e “Registram as fontes” do grupo Atena – pesquisa no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

O resultado apresentado acima pode ser classificado como coerente aos caminhos percorridos pela dupla 1-lab-Atena na execução da atividade. Nesta fase, muitas foram as ocorrências em que a dupla analisou a relevância e avaliou o conteúdo a partir de seus conhecimentos prévios para o cumprimento da tarefa e veracidade da informação.

Ao verificar a confiabilidade das informações encontradas, a dupla avaliou a data de postagem da publicação, a autoria do texto e levantou a relevância da fonte, no caso específico de um *site* do governo, em relação ao assunto. Podemos ver alguns desses momentos nas falas a seguir:

L. 16 e 17 O I tem esse primeiro link aqui, ein. esse aqui, **o trabalho escravo**
Sujeito H **ponto org ponto br.** Parece confiável.

[...]

L. 77 e 78 Aí tá falando basicamente da PEC, né ... Que eles estão
Sujeito I tentando aprovar, né com a efetiva aprovação, tá falando.(+)Tem
que ver tipo / o ano dessa notícia
Parece que ela já... Chô vê aqui ... 2014.

L. 79 2014... É talvez tenha sido aprovada já... Apresentada em 2005. (+)
Sujeito H Essa fonte é boa. eu gostei porque tipo tem muitos dados, sabe...
Quando ele fala que em 2011 foram resgatados mais de quarenta mil
trabalhadores. (Protocolo verbal, dupla 1-lab-Atena, sujeitos H e I,

Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Aliado a isso, esses sujeitos também analisaram a linguagem e os recursos visuais utilizados nas páginas visitadas, ressaltando o uso de imagens como um aspecto positivo da fonte.

Em continuidade a observância das estratégias englobadas pela categoria “Análise de conteúdo”, voltamo-nos para segunda dupla de maior índice para essa categoria, a dupla 2-lab-Atena. Percebemos que a verificação do endereço URL e observância da natureza institucional das fontes também foram alguns dos critérios aplicados pela dupla, estratégias que, à luz do nosso referencial teórico (TOMAEL *et al.*, 2004; KUHLETHAU, 2007, 2010; COSCARELLI, COIRO, 2014; KARSENTI, 2014), confluem para a seleção de conteúdo confiáveis.

O processo avaliativo da dupla 2-lab-Atena também envolveu a observância dos gêneros dos conteúdos lidos, tentativas de classificação dos conteúdos em categorias, como conceito, introdução, notícia, lei etc., identificação de incoerências nas fontes, constatação da presença de cópias entre os textos e a observância dos objetivos do autor do texto.

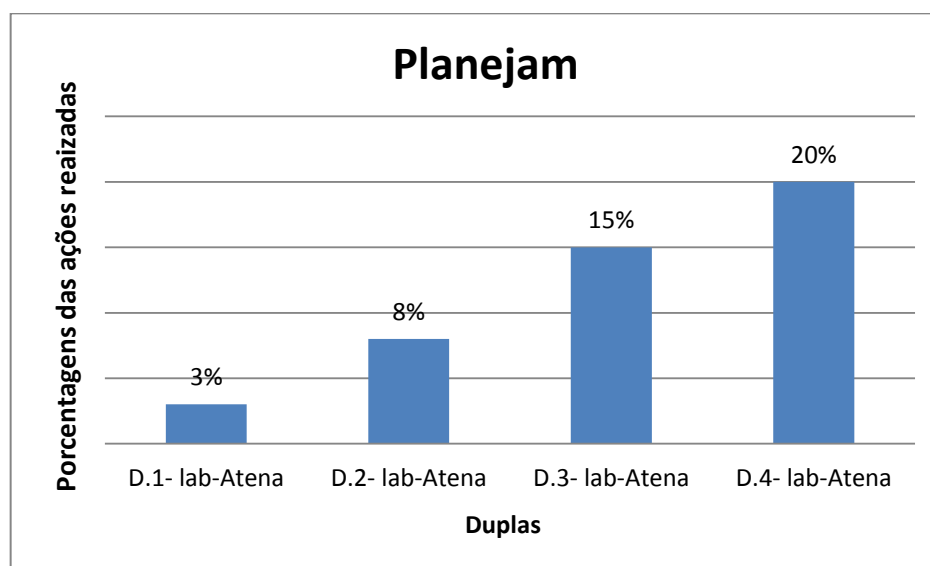
Em contraste a atenção dada pelas duplas para “Análise de conteúdo”, concentramos nos sujeitos com número reduzido de ações que contemplassem essa categoria, a dupla 3-lab-Atena (9%). Apesar de apresentar o menor resultado, (9%), seus momentos de avaliação da informação envolveram retomadas do conhecimento prévio, avaliação da abrangência da informação e detecção de incoerência entre informações fornecidas por diferentes *sites*.

Quanto à categoria “Registro das fontes”, apresentada no Gráfico 22, verificamos porcentagens próximas entre os resultados das duplas, variando entre 6% (dupla 2-lab-Atena), 8% (dupla 3-lab-Atena e dupla 4-lab-Atena) e 11% (dupla 1-lab-Atena). Nesta categoria, destacamos a dupla 3-lab-Atena, pois, embora seu resultado não esteja nas extremidades de valores da categoria, constatamos um comportamento singular dentre as duplas que buscaram informações no laboratório de informática.

Ao contrário dos outros sujeitos que empregaram o e-mail, o *BRoffice* e ainda o *Wordpad* como formas de salvar as informações selecionadas, a dupla 3-lab-Atena, apesar de ter esses recursos à mão, usou o papel como instrumento de registro.

Tratamos agora das estratégias relacionadas a categoria “Planejam”. Apresentamos os seus índices no Gráfico 23:

Gráfico 23: Resultados das Porcentagens para a categoria “Planejam” do grupo Atena – pesquisa no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à categoria planejamento, o maior índice foi da dupla 4-lab-Atena. Tal dupla projetava constantemente o texto em elaboração buscando o melhor direcionamento das buscas de informações, como podemos comprovar no trecho a seguir:

L. 69
Sujeito W

Vamos primeiro pegar só as referências. Pegar do site do G1, depois a gente pega... só o... Vamos anotar lá... **A gente pode usar isso também para o nosso trabalho:** No site Brasil Escola, nós podemos ver o mapa do Brasil onde estão localizadas as regiões em que se encontra maior número de trabalho escravo e também a maior concentração de empregador, empresas, que utilizam o trabalho escravo. **A gente podia fazer uma comparação entre Brasil e Bangladesh.** Mostrar uma situação que vive os dois países em relação a esse assunto. **Olha nas imagens ver se a gente consegue isso.** Bom, aqui a gente está vendo algumas imagens do trabalho escravo, de acidente que teve em uma fábrica. (inaudível) trabalhadores sendo resgatados (protocolo verbal, dupla 4-lab-Atena, sujeitos W e Y, atividade: Trabalho escravo contemporâneo, grifo nosso).

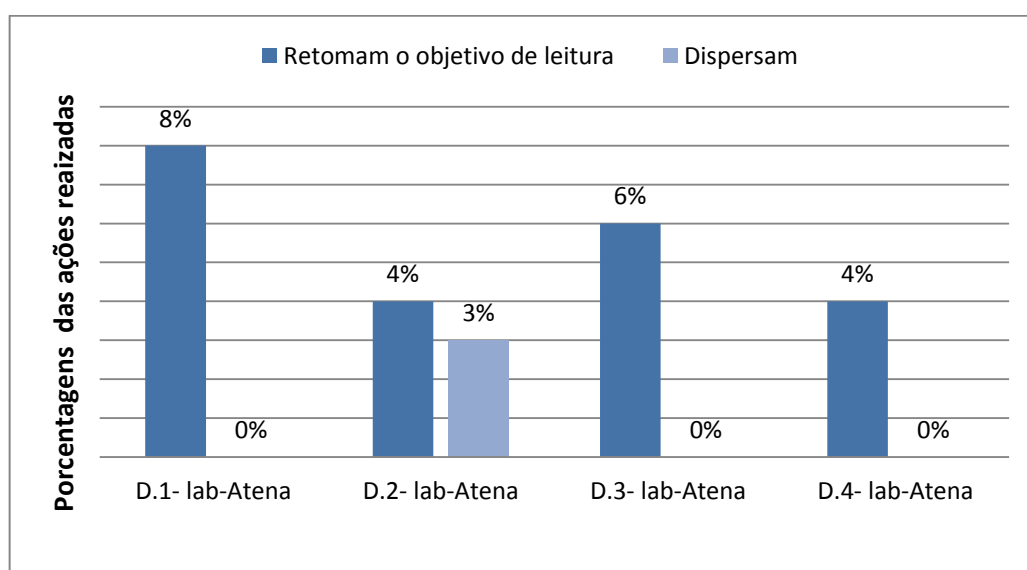
Nesse trecho, podemos verificar um dos momentos nos quais a dupla planeja a produção do seu texto, considerando o conteúdo encontrado em suas buscas. O sujeito W relata uma possível estrutura tópica pela qual o texto pode enveredar, obedecendo a uma das etapas descritas por Antunes (2003, 2016) ao discutir o processo de produção textual.

Percebemos que essa estrutura, logo depois de mencionada, conduz a busca de informações, fato visível no terceiro trecho grifado: **“Olha nas imagens ver se a gente**

consegue isso". Por sua fala, o sujeito W solicita a procura de materiais específicos, que confirmariam se o planejamento textual levantado poderia ser executado ou não. Assim, a dupla monitora suas práticas à luz de objetivos claros, mirando tal aspecto para a pesquisa, leitura e produção textual.

No próximo capítulo, abordaremos essa última etapa da atividade: as produções textuais elaboradas pelos grupos Gaia e Atena. Já no capítulo referente à análise de dados, verificaremos como os índices expostos neste capítulo e outros resultados de pesquisa refletiram na produção desses sujeitos. Por hora, descreveremos os resultados explorados no Gráfico 24, referentes às duas categorias principais deste estudo: "Retomada do objetivo" de leitura e "Dispersão".

Gráfico 24: Resultados das porcentagens para as categorias "Retomam o objetivo de leitura" e "Dispersão" – pesquisa realizada no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira categoria do gráfico, "Retomam o objetivo de leitura", faz referência aos momentos em que a finalidade da tarefa proposta aos sujeitos foi mencionada. Por essa categoria, verificamos a definição de critérios que direcionaram as atitudes dos sujeitos para o cumprimento de sua tarefa.

Nesse sentido, com auxílio do Gráfico 24, visualizamos certa proximidade entre os dados das duplas do grupo Atena que buscaram informações por meio da internet, já que constatamos números que variaram entre 4% e 8%. A nosso ver, tais dados transparecem a

semelhança entre os comportamentos das duplas verificada ao olhamos mais detidamente e individualmente os respectivos percursos de leitura e buscas de informações de cada dupla.

Apesar da proximidade entre os resultados, a dupla 1-lab-Atena destacou-se mais uma vez, a exemplo do que ocorreu com as categorias “Analisam conteúdo” e “Leem conteúdo”. Verificamos que 8% das práticas observadas com a dupla estiveram relacionadas à “Retomada do objetivo de leitura”. Nesse sentido, constatamos menções ao objetivo de leitura especialmente quando a dupla 1-lab-Atena se envolveu em processos de planejamento e ou previsão da escrita do texto. A seguir, apresentamos dois exemplos de tais ocorrências.

L. 81 Sujeito H	Dá pra colocar no infográfico, né?
L. 82 Sujeito I	Dá, dá pra colocar... Têm várias informações interessantes, tipo você falou com relação aos anos mesmo. E também é um período mesmo. Mostrou uma sequência... [...]
L. 249 Sujeito H	Acho que isso daqui se tiver como a gente selecionar né? Isso aqui acho que seriam tópicos bons pra gente colocar, ainda mais com essas palavras
L. 250 Sujeito I	Nossa verdade, ein. Vamos tirar um print? (Protocolo verbal, dupla 1-lab-Atena, sujeitos H e I, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Os excertos nos permitem perceber duas formas da retomada do propósito de leitura. Os diálogos do primeiro trecho expõem a análise da informação considerando o que seria pertinente para abordagem na produção textual proposta como etapa final da atividade. O segundo trecho da transcrição está concentrado no planejamento dessa atividade, assim, os sujeitos ponderam a respeito de quais informações irão compor suas produções e de que forma estarão articuladas.

Em ambos os exemplos, consta o envolvimento de mais de uma estratégia. No primeiro trecho, verificamos a avaliação da informação regulada pela finalidade de leitura; nesse contexto está em pauta a pertinência do conteúdo para confecção do texto previsto na tarefa da dupla. Em seguida, essa dimensão da leitura é tomada para um planejamento mais direto do texto, quando o sujeito H analisa as informações encontradas à medida que prevê possíveis tópicos pelos quais seu texto será elaborado.

Notamos, nas atitudes descritas, interações com o texto direcionadas à necessidade de leitura deste, portanto, pautadas pelos objetivos de leitura dos sujeitos. Esse quadro pode ser

facilmente associável às ideias defendidas por Kleiman ([1995] 2012), quanto à relação de direcionamento entre o processo leitor e o propósito de leitura.

Voltando aos dados expressos no Gráfico 24, percebemos que a dupla 3-lab-Atena foi a segunda com maior porcentagem para a categoria “Retomam o objetivo de leitura” (6%). No trecho adiante, visualizamos uma das falas da dupla que mencionam a atividade fim como norte das estratégias aplicadas no momento da busca e seleção de informações.

L 196 Créditos... "Ministério do Trabalho e Emprego, Comissão
Sujeito M Pastoral"... A gente pode salvar isso daqui... Tem créditos pro infográfico(Protocolo verbal, dupla3-lab-Atena, sujeitos L e M, atividade: Trabalho escravo contemporâneo).

A estratégia visualizada no trecho anterior, da dupla 3-lab-Atena, é muito próxima daquelas observadas nas demais duplas, fato que confirma a semelhança destes resultados para as duplas listadas.

Quanto a “Dispersão”, observamos que essa categoria praticamente não ocorreu. Em apenas uma dupla do Atena, dupla 2-lab-Atena, constatamos a incidência de ações classificáveis nesta categoria. Adiante temos alguns trechos do protocolo verbal da dupla, que expõe ações nesse sentido.

L. 59 Tem no Açailândia (incompreensível) deve ser lá onde os
Sujeito J produtores de açaí moram

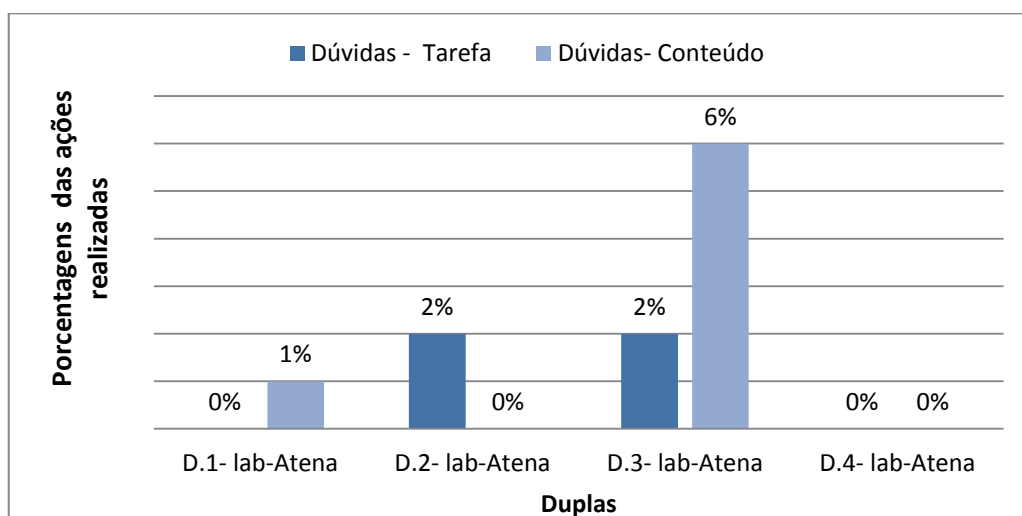
L. 60 Deve ser né, porque Açailândia. (risadas)
Sujeito K [...]

L. 406 Você tá lendo? **Ó to aqui pensando na vida** (risadas)
Sujeito K (Protocolo verbal, dupla 2-lab-Atena, sujeitos J e K, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

No fragmento acima, podemos ver algumas práticas da dupla, categorizadas como dispersão. No geral, essas ações envolveram conversas sobre pessoas não relacionadas à atividade ou ao contexto de sua aplicação, piadas com termos encontrado ao longo das leituras e distração relatada pelos próprios sujeitos. Apesar dessas ocorrências, foram poucas as interrupções na pesquisa que revelam dispersão por parte dos alunos, constituindo apenas 3% para apenas uma dupla.

A seguir, expomos o Gráfico 25, que trata das categorias “Dúvidas atividade” e “Dúvidas – informação”:

Gráfico 25: Porcentagens das categorias “Dúvidas-Tarefa” e “Dúvidas-Conteúdo”



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira categoria exposta, “Dúvidas- Tarefa”, diz respeito à falta de entendimento relativa ao cumprimento da atividade e aos procedimentos que permeavam as etapas da tarefa. Com auxílio do gráfico, verificamos a ocorrência dessa categoria em apenas duas duplas, para as quais os resultados foram mínimos e iguais (2%). Adiante, temos, no diálogo da dupla 3-lab-Atena, um dos momentos observados e classificados nesta categoria:

L.85
Sujeito L

Será que se a gente colocar em imagem a gente não acha não? Se a gente pesquisar por mapa que tenha os lugares que ele colocou de escravidão no Brasil aí... Ou então a gente pode pesquisar pelas empresas que são tipo acusadas para manter a escravidão no Brasil.

L. 86
Sujeito M

Mas aqui é no Brasil?

L. 87
Sujeito L

Não sei... mas eu acho que é... Eu acho que é no Brasil

L. 88
Sujeito M

Acho que é global... né não?

L. 89
Sujeito L

Não sei... Mas a gente pode fazer o nosso voltado pro Brasil (Protocolo verbal, dupla 3-lab-Atena, sujeitos L e M, atividade: Trabalho escravo contemporâneo).

Esse trecho é permeado de perguntas sobre os passos ou direcionamentos que constituem a atividade. Os envolvidos possuem uma dúvida sobre a abrangência geográfica do tema abordado na pesquisa e, para sanar essa questão, decidem entre eles qual delimitação vão estabelecer.

As dúvidas ao longo das pesquisas dos sujeitos não se restringiram aos aspectos relacionados à compreensão da atividade. Ao avaliar detidamente o protocolo verbal resultado destes processos, constatamos momentos nos quais os sujeitos não tinham conhecimento sobre a informação encontrada na internet, ocorrências contempladas pela segunda categoria apresentada no Gráfico 25: “Dúvidas-conteúdo”.

O gráfico em questão nos permite observar que, entre as duplas do grupo Atena que pesquisaram no laboratório, apenas duas verbalizaram dúvidas quanto ao conteúdo lido, a 1-lab-Atena e a 3-lab-Atena. Esta última dupla obteve uma porcentagem maior, 6%, número um pouco maior do que das outras duplas, cujo número variou entre 0% e 1%. Adiante mostramos alguns trechos que revelam essas dúvidas:

L. 146 Sujeito L	Onde fica esse Campos dos Goytacazes? É de Minas Gerais isso aqui?
L. 160 Sujeito L	[...] O que será que é comissão pastoral? Isso é normal?
L. 182 Sujeito L	[...] O que é PEC?
L. 183 Sujeito M	Não sei... Pera aí... "Trabalho Escravo está prestes a passar pelas duas últimas votações"...
L. 184 Sujeito L	Pesquisa aí rapidinho só pra mim ver o quê que é (Protocolo verbal, dupla 3-lab-Atena, sujeitos L e M, atividade: Trabalho escravo contemporâneo).

As incertezas relativas ao conteúdo pesquisado ocorreram quando os sujeitos não possuíam conhecimento prévio suficiente para lidar com a informação exposta pelos *sites* acessados. Em alguns desses momentos, os sujeitos enveredam por outras pesquisas para solucionar essas lacunas.

Tais estratégias são previstas por Afflerbach *et al.* (2013) ao listarem exemplos de como formar leitores que monitorem seus processos de compreensão a partir de estratégias metacognitivas. Ao buscar resolver problemas de compreensão do texto lido, as duplas

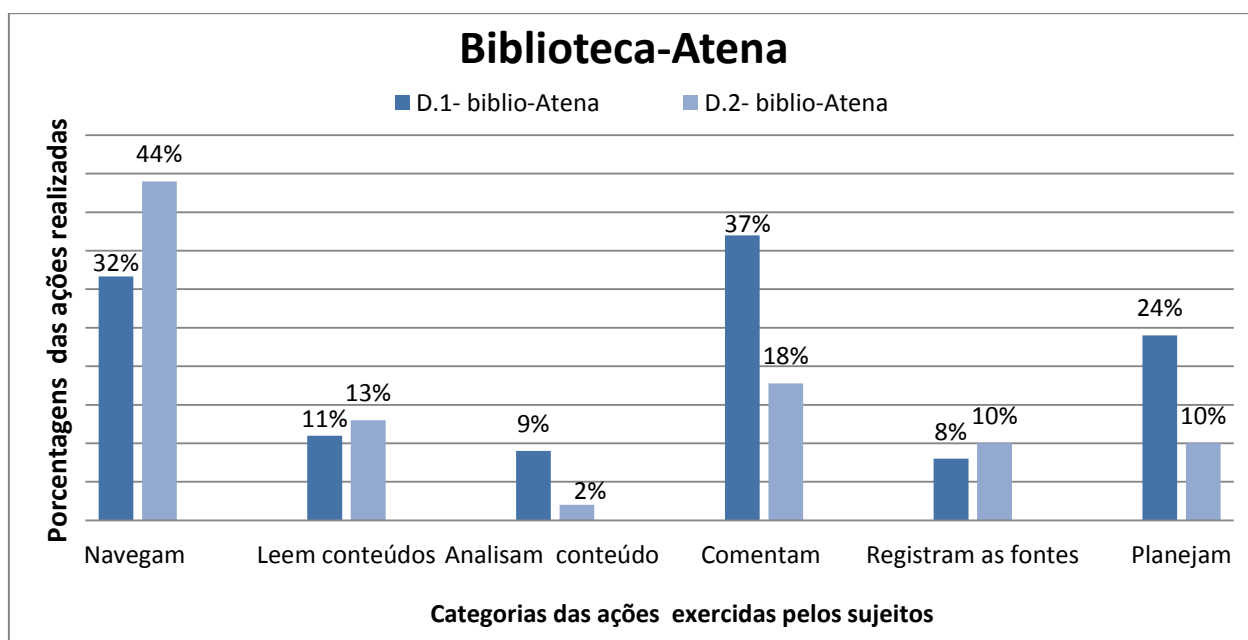
transparecem engajamento da atividade de busca de informações. Prova disso é a tentativa de sanar os problemas de compreensão, ao passo que ampliam seus conhecimentos de mundo e aprofundam suas pesquisas.

Acreditamos que essas práticas, bem como as demais descritas até então, nos auxiliam no mapeamento do caminho percorrido pelos sujeitos desta pesquisa e serão importantes para responder a nossas perguntas acerca da leitura e busca de informações em múltiplas fontes. Apresentados dados obtidos na pesquisa realizada com as duplas do grupo Atena em Laboratório, passaremos a exposição dos dados referente a pesquisa na biblioteca.

5.2.1.2 Biblioteca

Neste tópico, apresentaremos as porcentagens obtidas com a contabilização das práticas dos sujeitos do grupo Atena que buscaram informações em espaço de leitura em múltiplas fontes impressas, a biblioteca. A partir das mesmas categorias elencadas no tópico anterior, detalhamos no Gráfico 26 as práticas mais relevantes desta parte do grupo Atena.

Gráfico 26: 1ª parte dos resultados do grupo Atena – pesquisa realizada na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 26 expõe os dados de duas duplas do grupo Atena (1-biblio-Atena e 2-biblio-Atena), cujas pesquisas se deram no ambiente de material predominantemente impresso. Temos como primeira categoria a “Navegação”, uma nomenclatura usada

comumente para estratégias realizadas no contexto de leitura digital, mas que, segundo Ribeiro (2008, 2009) e Coscarelli (2016), também se aplica à interação com o texto impresso.

No espaço de leitura e busca de informações que configura a biblioteca, verificamos alta recorrência para a categoria “Navegação”. Prova disso está em sua alta porcentagem, verificável no gráfico, variando entre 32% e 44%.

Observamos que a dupla com o maior índice para a categoria em questão, dupla 2-biblio-Atena, começou a agir neste sentido solicitando auxílio à funcionária da biblioteca, que os orientou pela consulta do catálogo *online* da biblioteca. A princípio, a dupla direcionou sua navegação a partir das informações obtidas nesse sistema. Apesar disso, as ações da dupla deixaram transparecer a pouca intimidade com o serviço de catalogação da biblioteca, fato evidenciado no diálogo entre os sujeitos e a funcionária do espaço de pesquisa, quando ela faz referência à classificação dos livros:

L. 28 Funcionária da biblioteca	Vocês olharam a classificação?
L. 29 Sujeito E.	Classificação?
L. 28 Funcionária da biblioteca	Isso, classificação, número. ...
L. 29 Sujeito A	Oitenta e três... Cinquenta... Seiscentos e cinquenta.
L. 30 Funcionária da biblioteca	Vocês olharam se tá nesse (inaudível) também? (Aponta em direção a uma prateleira) (Protocolo verbal, dupla 2-biblio-Atena, sujeitos A e E, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Ocorreu que, pouco depois de iniciadas as procuras por fontes a partir do sistema de catalogação digital, a dupla 2-biblio-Atena começou a recorrer aos títulos dos livros nas estantes e negligenciou as referências de catalogação para localizar fontes. Neste percurso, enfrentaram algumas dificuldades para achar materiais relacionados à temática de pesquisa, bem como localizar-se entre os títulos dispostos nas estantes.

Após enfrentarem tais problemas e dedicarem determinado tempo à busca de informações (dez minutos), os alunos selecionaram alguns materiais e deram continuidade à “navegação”, pesquisando pelos índices dos livros e lendo superficialmente alguns textos com

o objetivo de encontrar fontes cujo conteúdo significasse alguma conexão com o assunto da pesquisa.

Este percurso foi relativamente diferente daquele realizado pelos sujeitos da dupla 1-biblio-Atena, pois, ao iniciar suas práticas de “Navegação”, para as quais a porcentagem somou 32%, esta dupla, ao invés de solicitar auxílio de funcionários do espaço de pesquisa, começou sua busca escolhendo um assunto geral, que os livros supostamente pudessem contemplar.

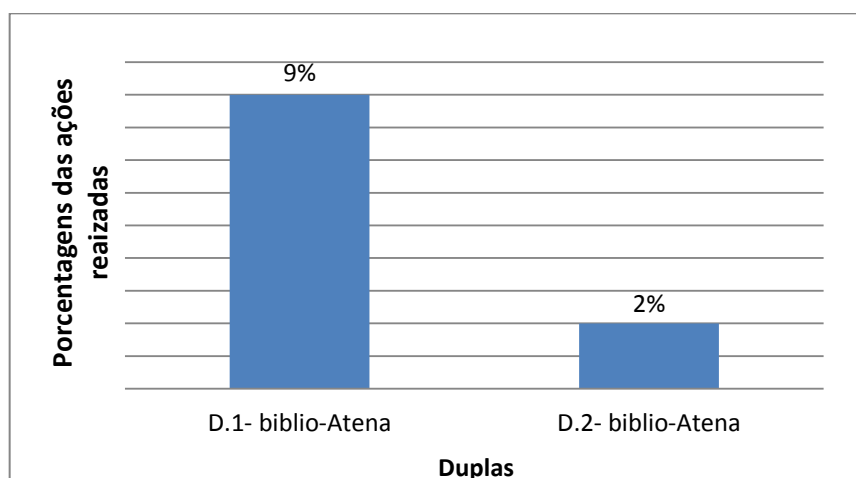
Depois, a dupla 1-biblio-Atena dirigiu-se ao espaço da biblioteca onde estariam os títulos relacionados a esse tema e, feito isso, buscou textos impressos olhando para os títulos dispostos nos materiais encontrados nas estantes da biblioteca.

Nesses passos iniciais, os sujeitos não recorreram ao catálogo *online* ou ao código de catalogação da biblioteca. Ao selecionar um livro, liam rapidamente seu índice com o intuito de verificar se havia, em alguma parte do livro, textos que contemplassem a temática da tarefa.

Reunidos os materiais que pudessem atender a questão da pesquisa, eles passaram a realizar outras estratégias de pesquisa. Parte delas recaiu em outra categoria: “Leem conteúdos”. Para essa classificação, a dupla 1-biblio-Atena mais uma vez obteve um índice menor que a dupla 2-biblio-Atena. No entanto, a diferença em seus resultados foi muito pequena (2-biblio-Atena 13% e 1-biblio-Atena 11%). Associado a isso, as estratégias que permearam essa categoria foram semelhantes ao longo das buscas das duas duplas, chegando a coincidir quando ambas juntaram vários materiais antes de iniciarem uma leitura mais aprofundada dos impressos encontrados.

Por vezes, essas práticas levavam os sujeitos a processos avaliativos, ou seja, as duplas julgavam as informações contidas nos impressos selecionados, quanto à pertinência dos dados para o cumprimento da tarefa proposta ao grupo Atena. Essas estratégias foram reunidas na categoria “Analisam conteúdo” e seus resultados estão no gráfico a seguir:

Gráfico 27: Resultados das porcentagens para a categoria “Analisam conteúdo” do grupo Atena- pesquisa realizada na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do gráfico, podemos constatar que a dupla com maior incidência para esta categoria foi a 1-biblio-Atena. Apesar da diferença entre os resultados para análise de conteúdo, as estratégias voltadas para esse aspecto do processo de busca de informação abrangeram essencialmente a avaliação da relevância da fonte. Isso porque os sujeitos não fizeram menção à verificação de aspectos que confirmassem a confiabilidade dos dados encontrados por eles.

Vimos, na categoria “Analisam conteúdo”, porcentagens relativamente baixas, que não passaram de uma décima parte das práticas conduzidas pelos sujeitos observados, algo diferente do que foi constatado para a categoria “Comentam”, cujos resultados variaram entre 37% e 18%. Neste quesito, mais uma vez a dupla 1-biblio-Atena obteve o maior resultado para uma categoria de práticas desejáveis, ou seja, aquelas que podem auxiliar no bom cumprimento da tarefa.

Percebemos que essa foi a prática mais executada por esses sujeitos. Em razão disso, ela esteve atrelada a muitos momentos de suas pesquisas, quer seja por meio de comentários acerca do que havia sido lido no livro, seja sobre a relevância do material para a atividade, as expectativas da pesquisa relacionada à biblioteca e a retomada de informações advindas do conhecimento prévio do leitor, aspecto de maior destaque entre os comentários. A seguir temos alguns exemplos dessas estratégias:

L. 63 a 66
Sujeito F

Esse livro aqui fala (incompreensível) na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro, é: está aqui ó: “No polo oposto estaria o Brasil onde pretos e brancos compartilham espaço das vilas e favelas numa espécie de promiscuidade racial sustentada pelo laço comum

da miséria e da competição econômica”...

Ou seja, **os pobres não têm o mesmo valor, nem preto nem branco**, qualquer pessoa, **são muitas pessoas pobres por causa dessa divisão econômica, obrigadas a compartilharem as mesmas favelas, e aí pode nascer o trabalho escravo por que esse pessoal que não tem oportunidade e não tem grande forma de pensar [...]** (Protocolo verbal, dupla 1-biblio-Atena, sujeitos F e G, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Nesse trecho as partes grifadas transparecem uma conexão entre a informação lida e o conhecimento de mundo dos sujeitos, algo muito parecido ao que se viu com a dupla 2-biblio-Atena, que seguiu um caminho no qual pareceu necessária a constante recorrência ao conhecimento prévio. A seguir, temos um exemplo dessa relação entre a leitura e o conhecimento prévio da dupla 2-biblio-Atena:

L. 161
Sujeito E

Estou lendo essa parte aqui sobre o negro na sociedade brasileira, com as manifestações culturais afro brasileiras, deve ser legal... Exatamente para o negro/ acho que para não perder mesmo a raiz africana das pessoas.

[...]

L. 165
Sujeito E

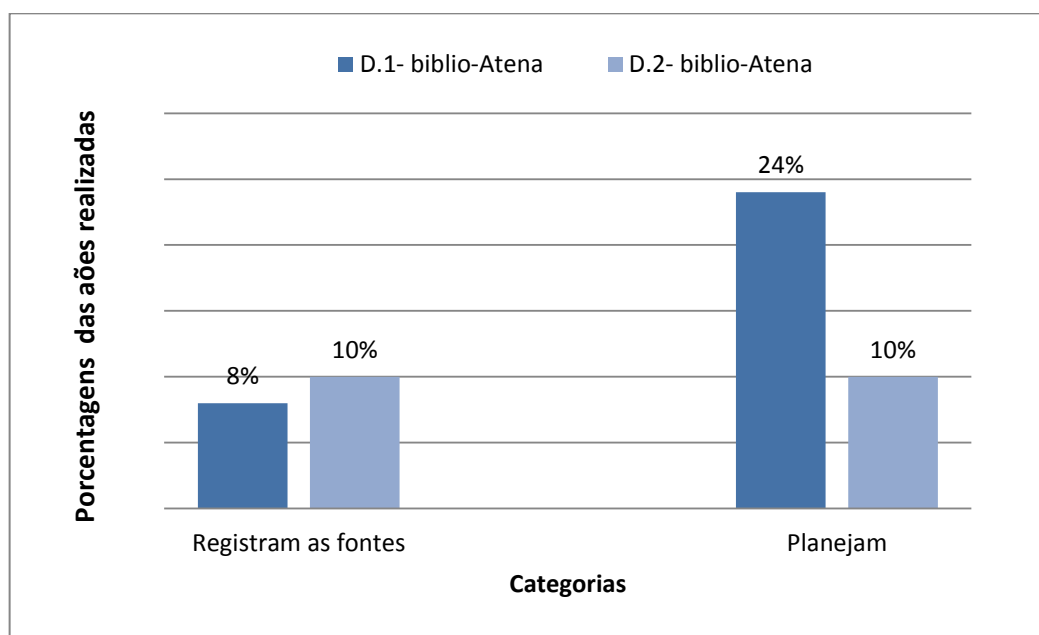
Eu? Dá/ igual ele falou, das manifestações culturais, está falando assim... Que eram muitos povos que existiam na África quando eles vieram para cá e que em várias regiões do Brasil: Minas Gerais, São Paulo, Porto Alegre, ainda praticam umbandas e que/ tem terreiros que têm candomblé também.

É muito diversificado, também que isso/ que elas são toleradas hoje pelo estado, né? Por que ele é laico, e que, mas ainda o preconceito contra elas, né? **Por que foram derivadas desse período histórico brasileiro e ainda estão vigentes, eles estão na sociedade... Aí acaba que você, tendo um preconceito cultural com a pessoa, você ainda tá é:: sendo racista pelo fato da pessoa ser africana, né?** (Protocolo verbal, dupla 2-biblio-Atena, sujeitos A e E, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Nas falas listadas, percebemos integrações de informações do texto com as do leitor, processos complexos e necessários à leitura de forma geral, como defendem Leffa (1996), Kleiman (1997) e Coscarelli (1999), mencionados por nós, apoiadas em Britt e Rouet (2012), quando discutimos a integração de informações provenientes da leitura de múltiplas fontes.

No decorrer das pesquisas dessas duplas, também conferimos práticas cujo intuito foi registrar as informações encontradas. Visualizamos, no Gráfico 28, o índice das duplas 2-biblio-Atena e 1-biblio-Atena para essas ações:

Gráfico 28: Resultados das porcentagens para as categorias “Registram as fontes” e “Planejam” do grupo Atena- pesquisa realizada na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

As duas duplas do grupo Atena, cujas pesquisas ocorreram na biblioteca, registraram as informações que acreditavam ser relevantes por meio de fotografias, um modo de registro sugerido pela pesquisadora em encontros anteriores e em material distribuído ao grupo antes de suas buscas.

Por meio dessas estratégias, conferimos o cumprimento de uma etapa diretamente relacionada à produção do texto a ser elaborado pelos sujeitos a partir de suas pesquisas, já que, nesta última fase da tarefa, precisariam consultar o material selecionado durante suas buscas por informação. Sob nosso olhar, essas estratégias denotam movimentos direcionados pelo objetivo de leitura e pesquisa das duplas.

Em sequência a este resultado, no Gráfico 29, mais adiante, poderão ser verificados os dados referentes à categoria “Planejam”. Como poderá ser visto, ambas as duplas fizeram planejamentos que permearam a realização de suas buscas, bem como a elaboração do texto atribuído ao grupo Atena. Os diálogos abaixo evidenciam tais estratégias.

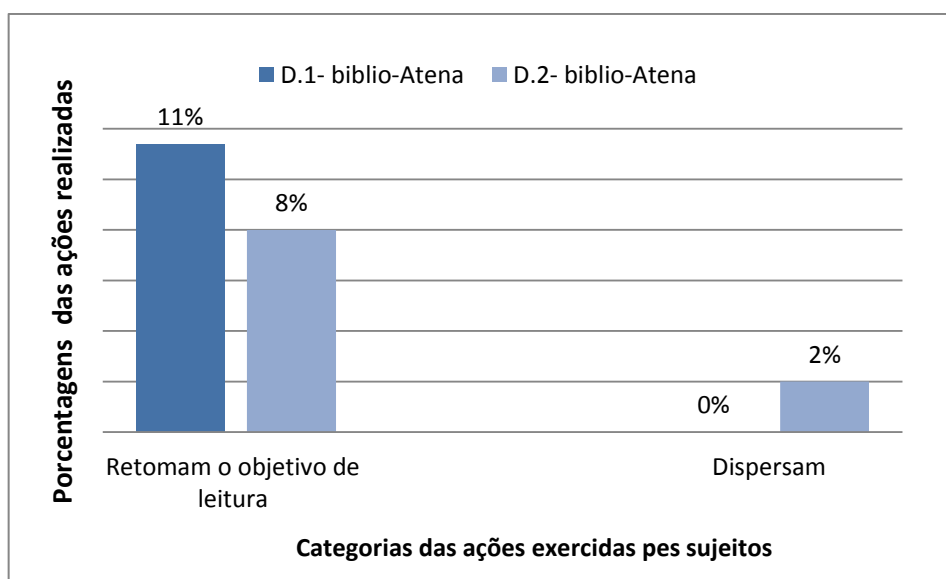
L. 7
Sujeito A

Vamos começar então a procurar na sessão de:: Brasil né?
São do Brasil essas coisas, por que escravidão essas coisas,
a gente tem que pegar algum tema relacionado
(Protocolo verbal, dupla 2-biblio-Atena, sujeitos A e E,
Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

L. 77	Você acha que a gente poderia pegar o contemporâneo e fazer uma comparação ou você acha que ...
Sujeito F	
L. 78	A gente poderia pegar ...
Sujeito G	
L. 79	Os dois né? O contemporâneo e o::: o::
Sujeito F	(Protocolo verbal, dupla 1-biblio-Atena, sujeitos F e G, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Ao lermos trechos do protocolo verbal dos participantes, percebemos discussões a respeito dos procedimentos de pesquisa e os conteúdos que iriam compor o texto a ser produzido pelas duplas. Além dessas questões, o material coletado com a observação dessas duplas nos permitiu verificar práticas relativas às categorias “Retomam o objetivo de leitura” e “Dispersam”. A seguir, apresentamos o Gráfico 29, no qual listamos os índices das respectivas categorias.

Gráfico 29: Resultados das porcentagens para as categorias “Retomam o objetivo de leitura” e “Dispersam” do grupo Atena – pesquisa realizada na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dados da primeira categoria presente no gráfico, “Retomam o objetivo de leitura”, verificamos resultados muito próximos, 11% e 8%. A incidência da referida estratégia é relativamente superior a constatada na observação dos sujeitos do grupo Atena, cuja pesquisa ocorreu no laboratório. Com este último grupo, os números variaram entre 4% e 8%.

Comparamos esses resultados com outros aspectos das buscas de informações exercidas pelos sujeitos, tais como engajamento neste processo e sua progressão pautada pelo objetivo da tarefa. A partir disso, avaliamos o processo como satisfatório, já que o

monitoramento das práticas das duplas em função do objetivo foi uma constante nos percursos de pesquisa observados, apesar das verbalizações relativas ao objetivo da atividade não terem sido tão frequentes.

Adiante, apresentamos trechos do protocolo verbal realizado com as duplas 1-biblio-Atena e 2-biblio-Atena que exemplificam momentos nos quais os sujeitos “Retomam o objetivo de leitura”.

L. 11 Sujeito F	Aqui também não vai ter não... Esse aqui pode ter, História da Civilização... Nós temos que ter noção que é sobre o trabalho escravo de hoje né?
L. 12 Sujeito G	Atual.
L. 13 Sujeito F	Pois é, só que está difícil de achar. [...]
L. 40 Sujeito F	A gente pode fazer tipo indicando como foi a escravidão até agora.
L. 41 Sujeito G	Isso, a gente pode fazer só que temos que falar mais sobre o escravismo atual né?!
L. 42 Sujeito F	Pegando de época em época, mas sei lá, tem que olhar. (Protocolo verbal, dupla 1-biblio-Atena, sujeitos F e G, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).
L. 88 Sujeito A	Será que a gente poderia relacionar ein “E”? (sujeito A perguntando ao sujeito E). Relacionar, por exemplo, o surgimento do islã como o principal/ um dos motivos de ter surgido o (inaudível) na política imperialista?
L. 89 Sujeito E	O quê que isso tem a ver mesmo com o trabalho escravo? (Protocolo verbal, dupla2-biblio-Atena, sujeitos A e E, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Nesses trechos, podemos identificar a menção dos estudantes ao objetivo de leitura, quando discutem a relevância do conteúdo encontrado para a temática da tarefa e levantam possíveis caminhos composicionais para o texto a ser elaborado como parte da atividade. A dupla 1-biblio-Atena, por exemplo, refere-se ao assunto da pesquisa e à produção textual. Já a dupla 2-biblio-Atena, por sua vez, tem um momento da busca de informações orientado pelo tema da tarefa.

O oposto a esse monitoramento foi conferido e apontado pela segunda categoria disposta no gráfico 29, “Dispersão”. Sob essa nomenclatura, classificamos as atividades ou falas dos sujeitos que representaram desvios da temática da tarefa em suas buscas e comentários. Pautados por este critério, constatamos a ausência de ocorrências nesse sentido na observação da dupla 1-biblio-Atena e um pequeno traço de “Dispersão” na dupla 2-biblio-Atena (2%). No trecho a seguir, podemos visualizar momentos relacionados à categoria em questão.

- L. 91**
Sujeito A. Por que tipo assim, o trabalho escravo fez com que a luta de libertação ficasse mais intensa, aí ela se disseminou principalmente pela África do Norte onde fica os países árabes atualmente através de três ideologias, o islã que é a religião muçulmana, nacionalismo que é o socialismo “nós somos iguais, temos que defender a pátria e os somos filhos de Alá” no caso...
- Então a gente podia relacionar isso com o (inaudível)
... Que por exemplo, o imperialismo, a escravidão, trabalho forçado na África, fez com que atualmente surgissem grupos terroristas, exatamente contra essas potencias imperialistas...
- Tanto é que o (inaudível) ele significa “não ocidente” como uma expressão contra as potencias ocidentais.(protocolo verbal,dupla 2-biblio-Atena, sujeitos A e E, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Verificamos na fala do sujeito A que a dupla 2-biblio-Atena procurou conteúdos correlacionados ao assunto de pesquisa, mas que acabavam por fugir um pouco da temática da tarefa. Percebemos, no pequeno desvio, uma tentativa de relacionar o conteúdo disponível do livro consultado com a temática da tarefa.

Para nós, tal fato evidencia a influência do meio e suporte de pesquisa na quebra de conexão entre as buscas e a temática da tarefa, pois, essa espécie de desvio da temática não partiu exatamente dos sujeitos. Passado o momento que categorizamos como dispersão, os sujeitos retomaram a busca de informações relacionadas diretamente à atividade, consultando outros livros e realizando o registro destes.

Envolvendo essas e outras etapas, a tarefa proposta aos sujeitos possibilitou que criássemos uma oportunidade de leitura e investigações no cotidiano do público envolvido nesta tese e, por sua vez, observássemos suas atitudes. No entanto, as etapas e métodos envolvidos nesta empreitada causaram algumas dúvidas, assim como ocorreu com os sujeitos do grupo Atena cuja pesquisa se deu no ambiente *online*.

Dentre as duplas que buscaram fontes em meio ao espaço da biblioteca, a dupla 2-biblio-Atena verbalizou a falta de entendimento e consequentes perguntas sobre a execução da tarefa, somando 7% das suas atividades. Salientamos que esse resultado pode ter relação com o fato de a dupla ter sido observada pela pesquisadora, pessoa com a qual os sujeitos já tinham estabelecido contato prévio na fase de apresentação da proposta de pesquisa, uma variável que pode ter gerado nos sujeitos, a sensação da disponibilidade de auxílio imediato para o cumprimento da tarefa.

Feita essa última observação, finalizamos a apresentação dos resultados coletados a partir da observação do grupo Atena durante suas buscas de informações em dois diferentes espaços de leitura e pesquisa, internet e biblioteca. No subtópico seguinte, apresentaremos os dados obtidos com o grupo Gaia, a partir da replicação e adaptação da atividade proposta aos sujeitos do grupo Atena.

5.2.2 Grupo Gaia

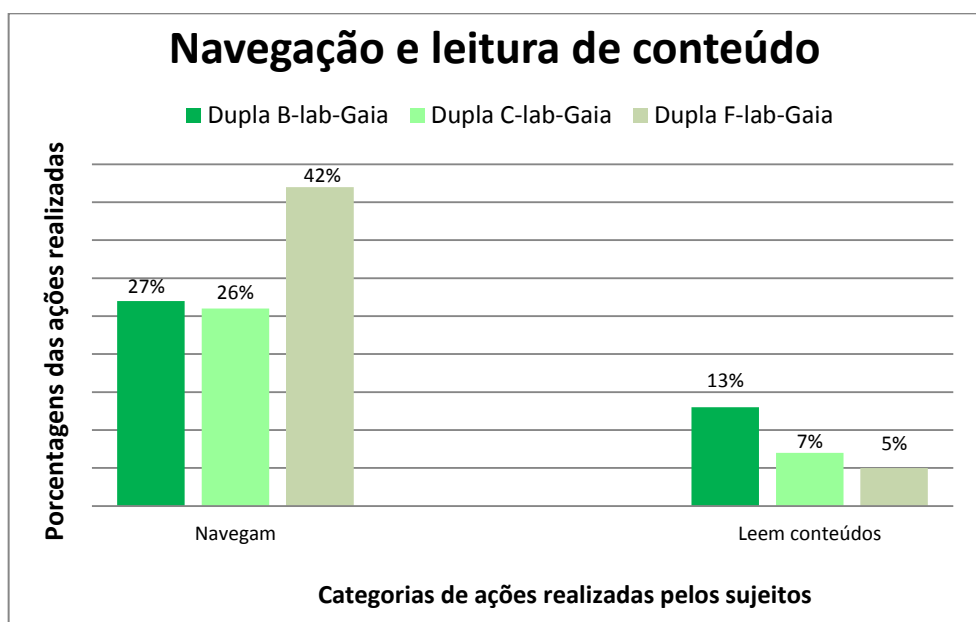
O grupo Gaia cumpriu sua pesquisa direcionado por uma tarefa muito parecida daquela do grupo Atena. Apesar de alguns pontos dessa atividade terem diferido entre os grupos (temática de pesquisada e o gênero textual a ser produzido), outros aspectos foram mantidos (pesquisa em múltiplas fontes e em ambientes distintos, presença do método Protocolo Verbal e produção textual a partir da pesquisa).

Iguais também foram os métodos de tratamento dos dados. Analisamos as mesmas categorias abordadas no grupo anterior e descrevemos os resultados do grupo Gaia com auxílio de gráficos.

5.2.2.1 Grupo Gaia – Laboratório

Adiante, o gráfico 30 expõe parte desses dados, abrangendo práticas observadas com os sujeitos do grupo Gaia que pesquisaram na internet. No referido material agrupamos as categorias “Navegam” e “Leem”. A seguir detalhamos esses resultados:

Gráfico 30: Resultados das porcentagens para as categorias “Navegam” e “Leem conteúdos” do grupo Gaia – pesquisa realizada no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados demonstrados, inferimos o destaque de uma das duplas para a primeira categoria “Navegam”. Com 42% de suas práticas voltadas para a navegação, a dupla F-lab-Gaia apresentou o maior índice dentre todos os números dispostos no gráfico 30.

A Navegação nessa dupla apresentou uma porcentagem muito diferente quando comparada às suas outras práticas, considerando que as demais categorias da dupla apresentaram variações entre 3% e 16%. Essa disparidade entre os números das demais categorias e o índice de navegação pode denotar grande empenho da dupla para encontrar materiais que atendessem à temática.

Dentre os fatores que possivelmente influenciaram neste resultado, chamamos atenção para a fase inicial da atividade. Neste recorte, a dupla F-lab-Gaia mostrou certa hesitação para iniciar sua pesquisa, talvez em função da falta de motivação evidenciada nos comentários dos sujeitos antes de começarem a busca por informações.

Sujeito T Também não queria não, mas fica na aula, beleza?
L. 17

Sujeito Z É... Queria ficar na minha amada aula. (Protocolo Verbal, duplaF-lab-Gaia, sujeitos T e Z, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).
L. 18

Esses sujeitos apresentam outra particularidade: evitaram usar o buscador disponível no computador. Diante disso, à medida que faziam suposições sobre a utilização do buscador disponível, tentaram, mais de uma vez, mudá-lo, buscando utilizar o Google, *site* mais recorrente para buscas de informações, segundo dados do *site* Olhar Digital.

L.51 Sujeito T	Nossa, esse site é péssimo, coloca no Google (o sujeito T fala isso ao ver que o site de pesquisar utilizado foi o Yahoo) O sujeito Z abre outra aba e digita "Google"
L.52 Sujeito Z	A gente pesquisou o Google (diz o sujeito Z para registrar o passo a passo). [...]
L.54 Sujeito Z	(incompreensível) Acessando...
L.55 Sujeito T	Esse navegador é ruim, esse navegador é ruim.
L.56 Sujeito Z	Ó!!(o sujeito Z fica assustado quando o sujeito T fecha as abas já abertas).
L.57 Sujeito T	(O sujeito T fecha o Firefox e abre o Google Chrome). Entrei no Firefox.
L.58 Sujeito Z	Falou informática.
L.59 Sujeito T	Firefox é ruim!
L.60 Sujeito Z	Eu sei!(ambos dão risada)
L.61 Sujeito Z	Ham...
L.62 Sujeito T	Ainda tá no Yahoo
L.63 Sujeito Z	Será que eles colocaram de propósito? (O sujeito T entra no site do Google) (Protocolo Verbal, dupla F-lab-Gaia, sujeitos T e Z, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Associado a isso, visualizamos constantes mudanças nas buscas da dupla. Eles discutem sobre que palavras-chave utilizar e constantemente mudam esses *inputs* e os materiais buscados. Inicialmente procuraram imagens, infográficos, com o objetivo de achar

textos resumidos sobre o assunto de pesquisa e ter um panorama geral do assunto. No trecho a seguir, podemos ver um diálogo no qual essas ações estão presentes.

- L.82** Mas pra que esse tanto de palavra? Coloca assim "água e economia" pronto.
Sujeito Z
- L.83** (O sujeito A aponta para o sujeito B como se ele estivesse com a razão, apaga o que já estava escrito e digita "água e economia"). Imagens.
Sujeito T
- L.84** Imagens?
Sujeito Z
- L.85** É que nem resumo
Sujeito T
- L.86** O sujeito Z ri. (Protocolo Verbal, duplaF-lab-Gaia , sujeitos T e Z, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).
Sujeito Z

Assim como aconteceu com a dupla F-lab-Gaia, a navegação também foi a prática mais exercida pelas outras duplas deste grupo que pesquisou no laboratório de informática – C-lab-Gaia e B-lab-Gaia. No Gráfico 30, visualizamos uma porcentagem de navegação de 23% para a dupla B-lab-Gaia. Em detrimento disso, percebemos baixos ou nenhum valor para outras atividades da mesma dupla, como Análise de conteúdo (3%) e Registro das fontes (0%).

Entendemos, portanto, que esses sujeitos levaram mais tempo para localizar fontes do que para se concentrarem na leitura delas. Essa conclusão nos direciona a outros aspectos envolvidos da navegação da dupla B-lab-Gaia, como, por exemplo, um maior espaço de tempo para acessar a primeira página a ser lida (mais especificamente 7 minutos).

Outro ponto em comum entre a dupla B-lab-Gaia e a dupla F-lab-Gaia foi a constante mudança das palavras-chave e do foco da pesquisa. A título de demonstração, enumeramos a quantidade de termos empregados nas buscas da dupla B-lab-Gaia: “Água e desenvolvimento econômico”; “O efeito da seca na economia”; “Os benefícios e o consumo da água” e “Porcentagem de água no mundo”.

Acreditamos que a falta de definição do que seria pesquisado e as dúvidas sobre informações encontradas (2%) são fatores que incidiram na constante troca dos termos de busca. Essa questão provocou algumas interrupções na pesquisa e o acesso a *sites* de informações mais gerais, como a *Wikipédia*.

Como mencionamos, a navegação foi a prática mais recorrente para as três duplas. As tentativas de troca do buscador e as alternâncias de palavras-chave, como descrevemos,

podem ter sido algumas ações da dupla B-lab-Gaia e F-lab-Gaia que podem ter influenciado nestes resultados. Ações muito semelhantes ocorreram no percurso de pesquisa da dupla C-lab-Gaia, um caminho entremeado de alguns entraves, como, por exemplo, certa demora para a seleção da primeira leitura.

A dupla C-lab-Gaia levou cerca de 10 minutos nessa etapa, enquanto as demais, pesquisando no mesmo ambiente, levaram em média 1 minuto. Para essa primeira escolha, os sujeitos consideraram também a extensão do material, dispensando um dos textos relacionados à pesquisa em razão do seu tamanho.

Observamos ainda outros pontos relativos a navegação da dupla, a saber: abertura de abas paralelas pelos sujeitos, dificuldade de manuseio do *mousepad* – parte relativa ao mouse do *notebook* –, hesitações para a tomadas de decisão referentes à palavra-chave e a seleção de fontes para leitura e análise.

Opostas aos resultados relativos à categoria “Navegam”, verificamos menores números para a categoria “Leitura de conteúdo”. Os índices verificados nesta variam entre 5% e 13%. Resultados relativamente superiores a esses foram conferidos na contabilização das ações classificadas como “Comentários”.

Os resultados para essa categoria variaram entre 10% e 16%, para o qual duas duplas, B-lab-Gaia e F-lab-Gaia, tiveram o maior resultado, enquanto a dupla C-lab-Gaia obteve o menor, de 10%. Adiante apresentamos alguns trechos do protocolo verbal da dupla B-lab-Gaia que explicitam as ocorrências agrupadas nesta categoria.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| L. 117
Sujeito S | Ah eu já ouvi falar desse site. Ele tem... Editoriais (O link da Carta Capital (primeiro link da busca) carrega e a página abre .) |
| L. 118
Sujeito V | O que é editoriais? |
| L. 118
Sujeito S | É como se fosse tipo... (risos)... Não... Meu Deus, é porque, é como se fosse tipo um jornalzinho.

[...] |
| L. 227
Sujeito V | Não tem lado bom em uma falta de água. |
| L. 228
Sujeito S | Claro que... Não, não na falta de água, mas a água afeta positivamente a economia, não é só negativamente, e você só olhou o lado negativo praticamente, então assim, procura... |
| L. 229
Sujeito V | Positivamente, a gente tem que reduzir tanto que a economia caiu, nossa que maravilha, estamos na crise de 2016 principalmente por causa da água em 2015, sabia?! |

L. 230 Sujeito S	Eu sei... Eu sabia que a falta de água afetou a crise, iniciou... (Protocolo Verbal, dupla B-lab-Gaia, sujeitos S e V, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).
-----------------------------------	--

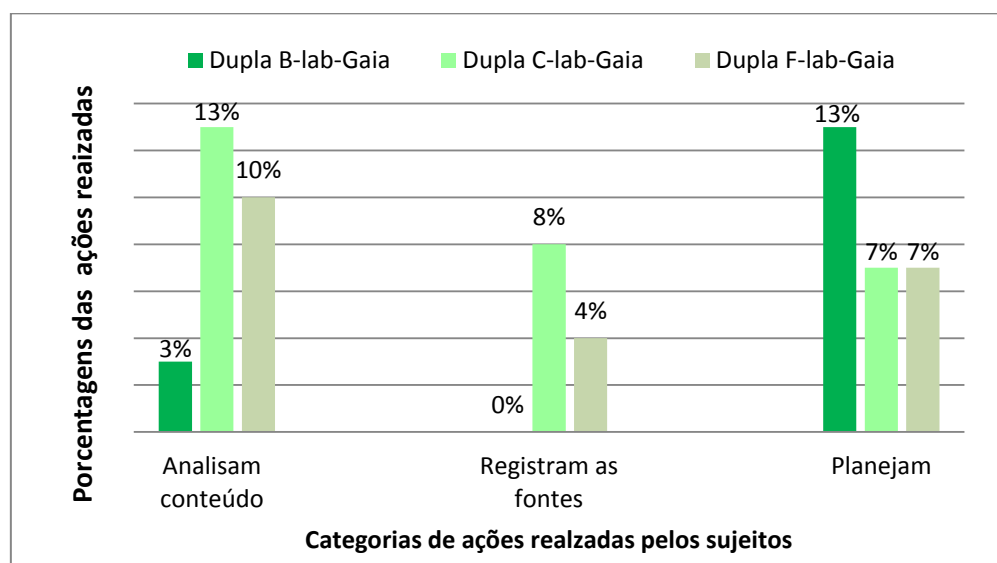
Os trechos acima, bem como os demais comentários das duplas do grupo Gaia que realizaram as pesquisas na internet, abordam especialmente discussões em torno do conteúdo lido. Em geral as duplas fizeram observações e/ou teceram considerações sobre as informações encontradas, a partir do seu conhecimento de mundo, já que elas emitiam opinião ou conectavam a informação lida com seus conhecimentos. Em outros momentos, os sujeitos reconheceram não conhecer alguns pontos da informação encontrada.

Semelhantes às práticas identificadas na observação do grupo Atena, acerca da categoria “Comentários”, as estratégias dos sujeitos do grupo Gaia também são confluentes à parte do referencial teórico visitado por esta tese. Ao admitir suas dúvidas sobre os textos lidos e buscar sanar essas lacunas com outras pesquisas, os sujeitos compactuam com algumas das estratégias defendidas por ScharDOSim (2015) e Afflerbach *et al.* (2013).

Quando relacionam as informações das fontes encontradas àquelas que já possuem, os sujeitos demonstram estar alinhados a processos necessários à leitura de forma geral, estratégias descritas por Leffa (1996), Kleiman (1997) e Coscarelli (1999). Poderíamos dizer também que algumas das falas classificadas como comentários transparecem processos de inferências, também já discutidos a partir das publicações de Dell’Isola (1988), Costa Val (1994), Smith (2003[1989]), Kleiman (1997) e Coscarelli (1999, 2002, 2003).

Encaminhando-nos para as próximas categorias, temos no Gráfico 31 um agrupamento de três delas: “Analisam conteúdo”, “Registram as fontes” e “Planejam”. Para a primeira categoria, visualizamos uma diferença considerável entre as porcentagens verificadas nos resultados das duplas.

Gráfico 31: Resultados das porcentagens para as categorias “Analisam conteúdo”, “Registram as fontes” e “Planejam” do grupo Gaia – pesquisa realizada no Laboratório de Informática



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a categoria “Analisam conteúdos”, os números variaram entre 3% e 13%. Verificamos que essa diferença ocorreu em razão da dupla B-lab-Gaia ter dedicado pouco do seu tempo a categorias relacionadas, de certa forma, a etapas posteriores à seleção de conteúdo. Observando todas as categorias, verificamos que a de maior valor para a dupla B-lab-Gaia foi “Navegam”, com 27%. Consequentemente, percebemos baixos ou nenhum valor para atividades como a análise de conteúdo (3%) e registro das fontes (0%). Entendemos, portanto, que os sujeitos levaram mais tempo para localizar fontes do que para fazer suas leituras.

Sobre as práticas que permearam a categoria “Analisam conteúdo”, de forma geral, observamos que esta envolveu três principais pontos de avaliação: relevância para a pesquisa, qualidade e confiabilidade, análise semelhante a observada com o grupo Atena.

Contudo, nem todos esses aspectos foram considerados por todas as duplas. Verificamos que a confiabilidade da informação foi mencionada apenas pelas duplas F-lab-Gaia e B-lab-Gaia. Essa última dupla, apesar de ter verbalizado o julgamento da confiabilidade das informações encontradas, não exerceu nenhuma atividade para armazenar os conteúdos de suas pesquisas.

A respeito desta última estratégia, o registro das fontes, demonstramos no Gráfico 32 os resultados da categoria que a contempla. Nesse sentido, temos nos dados do grupo Gaia, a

maior porcentagem para a dupla C-lab-Gaia, com 8%, enquanto a dupla F-lab-Gaia aparece com 4% e a dupla B-lab-Gaia tem seu índice zerado.

A baixa incidência para a categoria parece revelar insuficiência de material coletado enquanto resultado de pesquisa dos sujeitos. Vale lembrar que o material em questão será base para outra etapa da tarefa proposta aos sujeitos, uma produção textual. A falta de armazenamento das informações encontradas pode resultar em:

- Textos pouco informativos;
- Textos predominantemente baseados no conhecimento de mundo dos sujeitos;
- Realização de outras pesquisas para suprir a falta de dados da primeira busca de informações;
- Não elaboração do texto solicitado

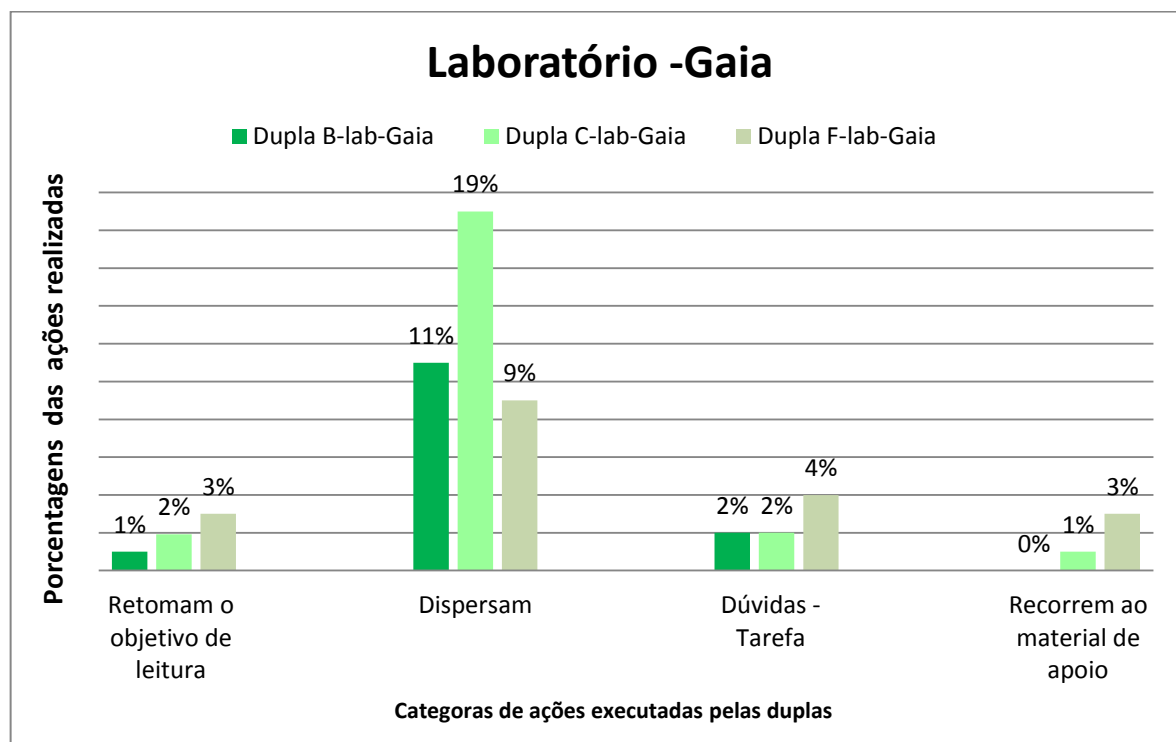
Nos capítulos posteriores verificaremos, com auxílio da análise dos textos produzidos pelas duplas, a ocorrência das possibilidades levantadas em razão da baixa porcentagem para a categoria “Registram as fontes”.

Voltando as demais categorias, visualizamos a classificação “Planejam” como última dentre as elencadas, como pode ser verificado no Gráfico 31. Em seus resultados, a dupla B-lab-Gaia apresentou o maior índice. Com 13%, a dupla planejou mais que as duplas F-lab-Gaia e C-lab-Gaia, ambas com porcentagem de 7%.

A dupla B-lab-Gaia planejou muito ações de sua navegação, discutindo inclusive quais materiais deveriam buscar. Esses sujeitos ampliaram suas pesquisas para além dos textos verbais e assim puderam agregar imagens a seus resultados. As duplas F-lab-Gaia e C-lab-Gaia também planejaram sua navegação. No entanto, observamos no percurso dessa última dupla a menção da elaboração do texto, aspecto ausente nas ações categorizadas como planejamento das demais duplas do grupo Gaia que buscaram informações na internet.

Ainda versando sobre as práticas observadas dos sujeitos deste grupo, apresentamos, no gráfico adiante, as últimas categorias das ações realizadas pelas duplas que pesquisaram no ambiente digital.

Gráfico 32: Resultados das porcentagens para as categorias “Retomam o objetivo de leitura”, “Dispersam”, “Dúvidas Atividade” e “Recorrem ao material de apoio” do grupo Gaia – pesquisa realizada no laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 32 nos permitem verificar poucas ocorrências na categoria “Retomam o objetivo de leitura” para as três duplas. A respeito desta prática, acreditamos que a dupla com menor desempenho, dupla B-lab-Gaia, tirou conclusões desacertadas sobre qual seria o objetivo da atividade. O diálogo a seguir nos dá pistas nesse sentido.

L. 90
Sujeito G

É para estudar e depois conversar o que é

L. 91
Sujeito H

Então pausa enquanto estuda.

L. 92
Sujeito G

Não é pra pausar. É pra ver suas reações, como você estuda.

L. 93
Sujeito G

Então tá. (Protocolo Verbal, dupla B-lab-Gaia, sujeitos S e V, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Todo o percurso da dupla obedeceu ao direcionamento levantado no diálogo acima – buscar, ler e verbalizar. Associado a isso, adiantamos que esses sujeitos não chegaram a

cumprir a última etapa de pesquisa, ou seja, não entregaram o texto, fato coerente à falta de registro de informações, já mencionada, e, ao que nos parece, um equívoco quanto a percepção do objetivo da tarefa.

Diferente da dupla B-lab-Gaia, as outras duplas do mesmo grupo demonstraram ter compreendido o objetivo da tarefa. Apesar disso, também fizeram poucas menções a esse aspecto da atividade durante o processo de busca de informação. Mesmo sem verbalizações, de maneira geral, as atividades das duplas foram direcionadas para o objetivo de leitura. Os momentos de pesquisa destoantes ao objetivo foram agrupados por nós na categoria “Dispersam”.

Voltando ao gráfico anterior e centrando nosso olhar para essa última categoria, visualizamos números superiores àqueles contabilizados a partir das práticas do grupo Atena. Enquanto para o grupo Atena a dispersão variou entre 0% a 3%, com o grupo Gaia, os números relativos à mesma categoria estiveram em torno de 0% a 19%.

Percebemos que, dentre todas as duplas observadas por esse estudo, a dupla C-lab-Gaia foi a que mais se distanciou, em alguns momentos, dos objetivos da atividade, apresentando uma porcentagem de 19% do tempo gasto para a categoria “Dispersam”. Nesta prática, a dupla gastou em média de 3 a 4 minutos e muitas dispersões ocorreram quando os sujeitos estiveram preocupados com seu desempenho, ao projetarem um possível espectador.

Vale lembrar que, no processo de tratamento dos dados, ignoramos algumas ações dos leitores que poderiam ser contadas como dispersão. Referimo-nos a momentos em que a dupla parou de pesquisar e iniciou conversas de outras ordens, além da situação em que um dos componentes da dupla passou a manipular seu celular.

Logo em seguida, a dupla C-lab-Gaia discutiu se sua pesquisa já poderia ser dada como finalizada, considerando que teriam de voltar para aula se atestassem o término da atividade. Neste intervalo de tempo, os sujeitos acabaram enveredando em buscas e leituras não relacionadas à pesquisa, provavelmente para ocupar o tempo que permaneceram no laboratório de informática após terem concluído a atividade, aproximadamente cinco minutos. A partir disso, entendemos que a dupla C-lab-Gaia já havia finalizado sua pesquisa e, portanto, esses valores não deveriam ser considerados como parte de suas buscas.

Retomando as práticas computadas a partir da categoria ora discutida, constatamos que a dupla C-lab-Gaia também se dispersou quando precisou esperar algumas páginas carregarem. Neste tempo, os sujeitos conversaram sobre suas rotinas escolares e outras atividades. Podemos ver exemplos de como isso ocorreu a seguir.

L. 76 Sujeito U	Olha Groupon rodízio de carnes!
L. 77 Sujeito X	Não, para Elisa. (C clica em "nova mensagem")
L. 78 Sujeito U	Para mim também
L. 79 Sujeito X	Que isso? (Aparece novamente a página "Bem vindo" (configurações do HP Protect Tools Security Manager. Não é possível ler o conteúdo da página, pois o vídeo da gravação está por cima dele.)
L. 80 Sujeito U	Não sei. [...]
L. 316 Sujeito X	Que que eles vão... Eles vão estudantes do ensino médio se dispersam muito ao realizar uma pesquisa
L. 317 Sujeito U	É, literalmente, porque a gente começou a realizar a pesquisa e agora a gente já tá conversando, falando.
L. 318 Sujeito U	De química, biologia.
L. 319 Sujeito U	E aquela prova de biologia?
L. 320 Sujeito X	Falando em prova... Uai, eu não achei difícil não.
L. 321 Sujeito U	Eu achei muito grande
L. 322 Sujeito X	Eu escrevi nas três folhas e a última ficou com a letrinha apertadinha assim... (Protocolo Verbal, dupla C-lab-Gaia, sujeitos U e X, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Nos trechos acima, podemos ver os sujeitos realizando conjecturas sobre o que a pesquisa aplicada iria observar. Assim, suas suposições alcançaram exatamente o centro desse estudo, o objetivo de leitura. Essa interferência da estrutura de observação presente durante as buscas de informações dos sujeitos também foi vista com a dupla B-lab-Gaia, cujo índice para a dispersão foi o segundo maior do gráfico, 11%.

A dupla B-lab-Gaia direcionou muito da sua atenção para o funcionamento de um dos instrumentos de observação, o *software* usado para gravação do percurso dos sujeitos. Ao que parece, a dupla se preocupou especialmente com o fato de estar sendo gravada e demonstrou isso ao interagir com a câmera e discutir questões relativas à gravação, como se o dispositivo

estaria funcionando ou não, questões do áudio, possibilidade de reinício da gravação, como pode ser observado na transcrição abaixo:

L. 30 Sujeito S	Não, calma, deixa eu ver se tá filmando a gente
L. 30 Sujeito V	Tá, tá filmando.
L. 32 Sujeito S	(Inaudível)
L. 33 Sujeito V	Não, você não, como assim não tá te filmando?
L. 34 Sujeito V	Tá pausado.
L. 35 Sujeito V	Calma, deixa eu ver aqui.
L. 42 Sujeito S	[...] Aí. Agora tá filmando.
L. 43 Sujeito V	Ah é. E aí, pessoal? Tudo bem com vocês?
L. 44 Sujeito V	Aumenta o áudio.
L. 45 Sujeito V	Não, tá bom. Você não sabe como que é, uai.
L. 46 Sujeito S	Olha quando eu tô falando aumenta um pouquinho. (Protocolo Verbal, dupla B-lab-Gaia, sujeitos S e V, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Atitudes similares às expostas nas transcrições acima repetiram-se em alguns outros momentos do percurso de pesquisa da dupla. Eles discutiram se deveriam parar a busca de informação e começar novamente, se deveriam cortar os momentos já gravados do vídeo, e que pontos das suas práticas seriam analisados. Nas palavras dos sujeitos, nossa pesquisa “quer ver tudo [...] e não se importa [com] o que está certo”.

Diferente desses sujeitos, cujos momentos de dispersão estiveram voltados exclusivamente para a estrutura de observação, a atenção da dupla F-lab-Gaia foi para além dessa organização e estendeu-se às conversas sobre assuntos não relacionados à pesquisa, a distrações em razão de outros sujeitos presentes no mesmo ambiente de realização da atividade e às propagandas inseridas nos *sites* acessados.

Dando sequência à abordagem dos resultados obtidos com o grupo Gaia, temos, no Gráfico 32, os resultados para as categorias “Dúvidas-tarefa” e “Recorrem ao material de apoio”. Em ambas, visualizamos baixas porcentagens, variando entre 0% a 4%. Para a primeira categoria, as duplas B-lab-Gaia e C-lab-Gaia tiveram o mesmo resultado, 2%. Já a dupla F-lab-Gaia mostrou um índice um pouco maior, de 4%, como as dúvidas relacionadas às tarefas.

Essa última dupla destacou-se não apenas pelo seu índice um tanto diferenciado, mas também por ser a única a perguntar para a pesquisadora quais os direcionamentos da próxima etapa da tarefa, a produção textual. A ocorrência em questão pode ser vista no trecho a seguir:

- | | |
|------------------|---|
| L. 98 | A gente vai enviar por e-mail ou... |
| Sujeito T | |
| L. 99 | Num é não |
| Sujeito Z | |
| | [...] |
| L. 101 | Não, mas o resumo num é o que a gente pesquisou? Como a gente pesquisou? |
| Sujeito Z | |
| L. 102 | Não, é o resumo da pesquisa. |
| Sujeito T | |
| L. 103 | Num é não, pergunta a ela. |
| Sujeito Z | |
| L. 104 | (O sujeito A levanta a mão para tirar a dúvida com a organizadora da pesquisa). |
| L. 105 | É Tâmara o nome dela. |
| Sujeito Z | |
| L. 106 | É... O resumo vai ser de como a gente pesquisou ou da nossa pesquisa? (Protocolo Verbal, dupla F-lab-Gaia, sujeitos T e Z, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico). |
| Sujeito T | |

O diálogo reproduzido exhibe uma das dúvidas verbalizadas pelos sujeitos, no entanto, outros pontos também não ficaram claros para essa e outras duplas do mesmo grupo, como por exemplo, se deveriam fazer anotações e se a temática de pesquisa era a mesma para todas as duplas. Tais questões denotam alguns entraves para o desenrolar das pesquisas dessas duplas, as quais discutiremos no próximo capítulo.

Como última categoria elencada para as duplas do grupo Gaia que utilizaram a internet como espaço de busca de informação, temos “Recorrem ao material de apoio”. A prática está sendo mencionada somente para o grupo Gaia, pois não ocorreu em nenhum momento com o grupo Atena. Lembramos que, com este último grupo, a aplicação da pesquisa ocorreu de

forma espaçada, em dias distintos. Com isso, no dia reservado a observação das buscas de informações e leituras dos sujeitos, a maioria deles não portava o material de apoio, fato que impossibilitou que recorressem a ele.

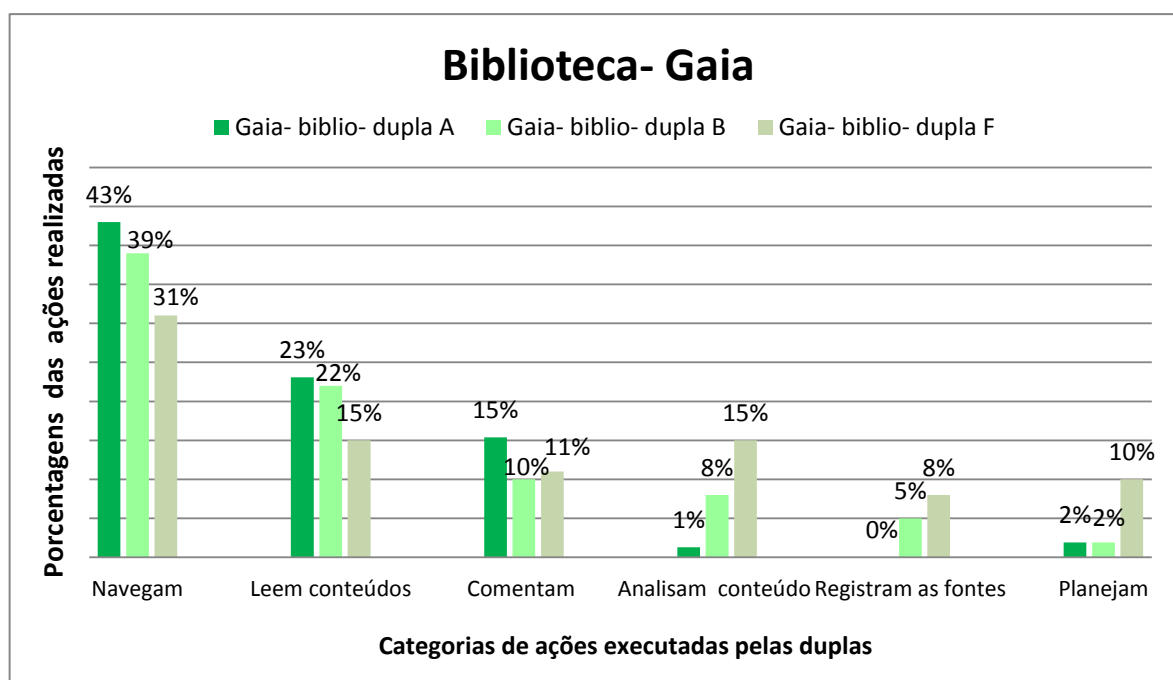
Assim como ocorreu com a categoria “Dúvidas-tarefa”, a dupla F-lab-Gaia apresentou maior porcentagem (3%) no que diz respeito à utilização do material de apoio, um paralelismo que configura certa coerência, dado que as duas categorias parecem completar-se, considerando que o material de apoio também é uma forma de esclarecer questões e dúvidas sobre os passos envolvidos na tarefa proposta aos sujeitos.

Essa busca de apoio e as hesitações e dúvidas descritas até aqui, bem como os outros pontos elencados pelos gráficos e detalhados neste subtópico, nos auxiliaram a lançar olhares direcionados a determinados pontos dos caminhos percorridos pelas duplas observadas. Adiante, damos continuidade a esse processo, descrevendo a busca de informações ocorridas no espaço da biblioteca pelos sujeitos do grupo Gaia.

5.2.2.2 Grupo Gaia – Biblioteca

Neste tópico seguiremos a mesma ordem de apresentação de resultados seguidos até agora. Por meio de dois gráficos exibiremos os resultados dos sujeitos do grupo Gaia nas categorias elencadas por nós e já visitadas nos dados expostos até então. A seguir o Gráfico 33 lista o resultado de parte dessas categorias para os sujeitos do grupo Gaia cujo processo de busca por informações e leituras aconteceu na biblioteca.

Gráfico 33: 1ª parte dos resultados do grupo Gaia- pesquisa realizada na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente apontamos a maior porcentagem presente no Gráfico 33, o resultado da dupla A-biblio-Gaia de 43% para a categoria “Navegam”. A prática representou quase metade do tempo que a dupla teve para a execução de toda a atividade.

Na observância das práticas da dupla relacionadas a esta categoria, foram constatadas poucas estratégias de localização do material buscado. Os sujeitos não recorreram ao catálogo da biblioteca, tão pouco a algum funcionário. Buscaram por estantes com livros de áreas relacionadas ao tema e fizeram uma leitura visual dos títulos dispostos nas estantes, procurando algum material que parecesse relevante.

Um percurso muito próximo foi observado com a Dupla B-biblio-Gaia, que também teve a navegação como a sua prática mais recorrente –39%. Esse padrão para a atividade de maior recorrência também se repete com a dupla F-biblio-Gaia, cuja porcentagem de dedicação à navegação foi de 31%, direcionada pela dupla a partir de uma estratégia inicial: definição de temática.

Os sujeitos da dupla F-biblio-Gaia definiram que apenas uma área do espaço da biblioteca atenderia às suas buscas e detiveram-se aos materiais relativos a ela. Chamamos atenção para outro fato sucedido exclusivamente com esta dupla: seus sujeitos foram os únicos a valerem-se de revistas e jornais impressos e, curiosamente, eles sabiam exatamente onde o material estava, apesar de essas fontes não apresentarem fácil acesso.

Depois dos números da categoria “Navegam”, as maiores porcentagens presentes no Gráfico 33 são relacionados à categoria “Leem conteúdos”. O percentual do tempo gasto com essa atividade teve grande proximidade entre as duplas A-biblio-Gaia (23%) e B-biblio-Gaia (22%), dado não muito distantes dos 15% da dupla F-biblio-Gaia.

Tais resultados são coerentes ao ciclo observado com as duplas do grupo Gaia que buscaram informações na biblioteca, pois as atividades desses sujeitos resumiram-se especialmente a buscar material relevante no espaço permeado de impressos e a ler o conteúdo que possivelmente atendessem a temática de suas pesquisas. Em razão disso, é compreensível que a categoria “Leem conteúdos” seja a segunda com maior porcentagem, pois ela, juntamente com a navegação, foi a prática mais focada pelos sujeitos.

No que diz respeito à forma de execução dessas atividades, observamos que os sujeitos dedicavam em geral uma média de 5 minutos para leitura e exame dos livros selecionados. Do pouco tempo voltado para cada leitura individualmente, inferimos uma falta de aprofundamento no conteúdo encontrado. Observamos que tal fato aconteceu muitas vezes em razão dos sujeitos julgarem a maioria dos textos como não pertinentes a temática buscada, questão que os levou a constantes mudanças do material lido.

Para a próxima categoria do Gráfico 33, “Comentam”, percebemos um padrão parecido com o visto nas duas categorias anteriores, pois, mais uma vez, a dupla A-biblio-Gaia continuou apresentando maior índice. No entanto, para esta prática, as porcentagens das três duplas são muito semelhantes, com valores variando entre 11% e 15%.

Talvez o ambiente de pesquisa tenha influenciado nesses resultados, considerando que na biblioteca é recomendado silêncio, aspecto que inviabiliza maiores discussões. Verificamos que a dupla B-biblio-Gaia, por exemplo, realizou rápidas verbalizações e em tom muito baixo, o que dificultou bastante o entendimento do que falavam. Predominantemente os sujeitos permaneceram em silêncio, navegando ou lendo o material selecionado.

Apesar do contexto de pesquisa no qual o silêncio é valorizado, as duplas se permitiram tecer alguns poucos comentários. Dentre eles, percebemos nas falas da dupla F-biblio-Gaia diálogos que evidenciaram a retomada dos conhecimentos prévios da dupla. Além disso, percebemos que a dupla integrou informações advindas da pesquisa realizada no momento observado, experiências e pesquisas anteriores. Esta dupla também apresentou as maiores porcentagens para “Analisam conteúdo”, “Registram as fontes” e “Planejam”.

Para nós, tais estratégias caracterizam um bom desempenho de pesquisa, pois, por essas vias, as atitudes da dupla aproximam-se das orientações de Eagleton e Dobler (2007),

Britt e Rouet (2012), Coscarelli e Coiro (2014), Karsenti (2014), Coscarelli (2017), quando discutem os melhores direcionamentos para a leitura em múltiplas fontes. Aliado a isso, a dupla F-biblio-Gaia também finalizou todas as etapas da atividade. Mais a frente, poderemos visualizar ainda a influencia do desempenho descrito na produção textual que intenta comunicar os resultados da leitura e busca de informações em múltiplas fontes.

Tratando mais especificamente da categoria “Analisam conteúdo”, a dupla F-biblio-Gaia, mais uma vez, apresentou uma porcentagem superior às demais duplas. Com 15% de suas práticas direcionadas a análise de conteúdo, seus resultados ultrapassam os da dupla A-biblio-Gaia, com 1%, e a dupla B-biblio-Gaia, com 8%.

Nas estratégias da dupla F-biblio-Gaia relacionadas à categoria “Analisam conteúdo”, percebemos que seus sujeitos estabeleceram relações entre a temática e o conteúdo encontrado, sem necessariamente aterem-se a termos iguais ao do material de pesquisa. Ou seja, a dupla identificou a pertinência das fontes mesmo não localizando palavras ou termos iguais àqueles do material de apoio.

Em continuidade a descrições dos dados dispostos no gráfico, nos deparamos com a categoria “Registram as fontes”. Como já adiantamos, a dupla F-biblio-Gaia também foi destaque obtendo maior porcentagem, tendo passado 8% do tempo das atividades registrando as fontes, enquanto que a dupla B-biblio-Gaia ficou 5%. Já a dupla A-biblio-Gaia não registrou as fontes.

Avaliando os resultados agrupados pela categoria “Planejam”, constatamos uma diferença significativa entre as duplas. A-biblio-Gaia e B-biblio-Gaia direcionaram apenas 2% de suas práticas ao planejamento, ao mesmo tempo em que a dupla F-biblio-Gaia dedicou 10% de suas ações para projetar o caminho que iria seguir para o cumprimento da atividade que lhes foi proposta.

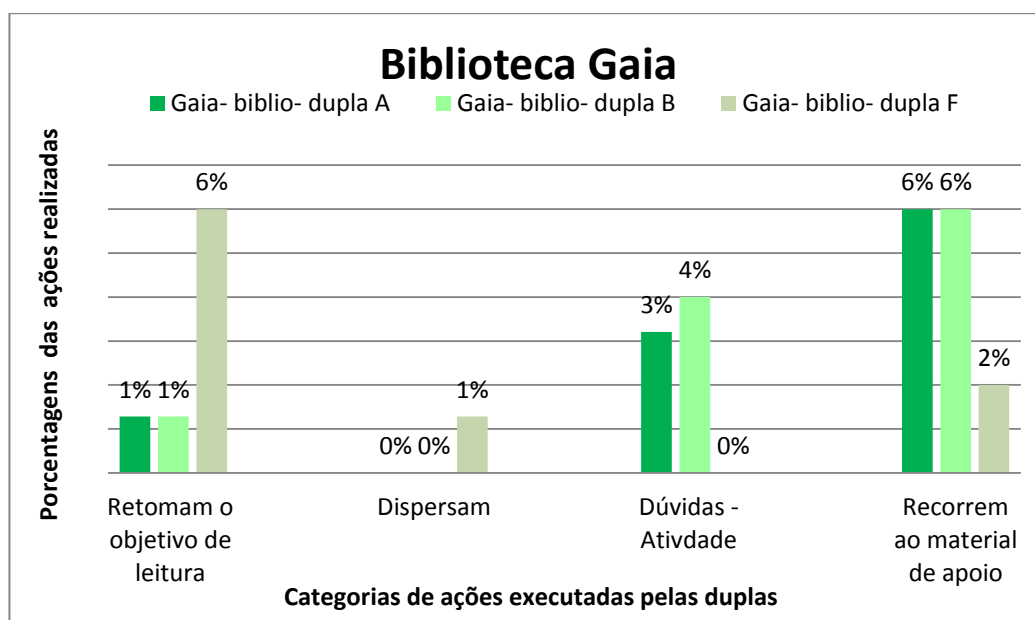
Observemos o diálogo a seguir:

L. 173 Sujeito B	Ó, primeiro tem que decidir o que a gente vai falar a primeira coisa que aí a gente já começa (o sujeito B pega o material de apoio).
Sujeito A L. 174	Tá bom.
Sujeito A Linha 180	[...] A gente vai pesquisar, tipo assim, tudo o que a gente achar de interessante sobre...em relação a esse assunto aqui ó "Água: preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico" a gente vai...vai colocar.

L. 183 Sujeito B	Então perai, eu vou escrever...
L.184 Sujeito A	Esse negócio aqui ó de impermeabilização do solo...
L. 185 Sujeito B	Então, eu vou lista ó: saneamento básico (o sujeito B começa a escrever na folha o que ambas encontraram) (Protocolo Verbal, dupla F-biblio-Gaia , sujeitos O e R, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

O diálogo revela práticas referentes aos registros de conteúdos e planejamento, categorias que pareceram suprimidas nas buscas das duplas A-biblio-Gaia e B-biblio-Gaia em detrimento da atenção voltada para a navegação. Lembramos que essas duas duplas tiveram apenas 2% de suas práticas direcionadas ao planejamento. Já quanto ao registro das fontes, verificamos uma incidência de 5% para a dupla B-biblio-Gaia e não houve registro por parte da dupla A-biblio-Gaia. Resultados semelhantes podem ser vistos também no próximo conjunto de categorias, apresentados no Gráfico 34, a seguir:

Gráfico 34: 2ª parte dos resultados do grupo Gaia – pesquisa realizada na biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como outras categorias já apontadas, também constatamos baixos índices para a categoria “Retomam o objetivo de leitura”. Outro padrão também se repetiu, mais uma vez: a dupla F-biblio-Gaia apresentou um número maior que as demais.

Nesse sentido verificamos alguns momentos nos quais a dupla F-biblio-Gaia debateu sobre o objetivo da atividade e a relevância das informações a partir da temática de pesquisa exposta no material de apoio. Em continuidade a essa prerrogativa, um dos sujeitos tentou certificar-se da relação entre a temática e o conteúdo encontrado ao longo da atividade e assim retomou a finalidade da pesquisa algumas vezes.

Ainda sobre a categoria “Retomam o objetivo de leitura”, constatamos, na observação da dupla B-biblio-Gaia, certa confusão. Ao mencionarem a última etapa da atividade, os sujeitos fizeram referência a um gênero textual diferente do proposto, fato que pode ser visto no trecho do protocolo verbal a seguir.

L. 37 Sujeito S	A gente faz o infográfico sobre a área...
L. 18 Sujeito V	A gente não combinou de pesquisar onde que tem? Ou...
L.19 Sujeito S	Pode ser... é melhor pesquisar primeiro onde que tem (Fecha todos os links que abriu). (Protocolo Verbal, dupla B-lab-Gaia , sujeitos S e V, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Apesar da troca de gêneros percebida nas falas citadas, as atitudes e porcentagens de retomada do objetivo de leitura assemelham-se às observadas no grupo Atena. Assim como aquele grupo, o grupo Gaia em geral não apresentou altos índices relativos a verbalizações do objetivo de leitura.

Como salientamos com o grupo anterior, ressaltamos novamente que a falta diálogos que fizessem referência direta à última etapa da atividade não incidiu em seu abandono, pois o que vimos foram pesquisas e leituras com diferentes desempenhos, direcionadas pelo objetivo de leitura e busca de informação.

Apesar de certa diferença entre o número e as práticas das duplas quanto ao posicionamento diante do objetivo de leitura, verificamos similaridade quando nos voltamos para a próxima categoria disposta no gráfico, “Dispersam”. Tal prática não foi constatada nas práticas das duplas A-biblio-Gaia e B-biblio-Gaia e representaram um número reduzido para a dupla F-biblio-Gaia, 1%. Ou seja, esses sujeitos praticamente não dispersaram e mantiveram suas atividades direcionadas ao objetivo de pesquisa e leitura.

Direcionando-nos para a próxima categoria: “Dúvidas-tarefa”. Também constatamos baixas porcentagens para essa ocorrência, para a qual a dupla A-biblio-Gaia obteve 3%, a

dupla B-biblio-Gaia 4% e nenhuma ocorrência para a dupla F-biblio-Gaia. Isso quer dizer que os sujeitos pouco verbalizaram suas lacunas de entendimento da atividade, do que inferimos que as duplas tiveram poucas ou nenhuma dúvida ou preferiram não mencionar nada neste sentido.

Na última categoria do Gráfico 34, “Recorrem ao material de apoio”, vimos um padrão diferente se desenhar. Nesta categoria a dupla F-biblio-Gaia apresentou o menor índice (2%), ao passo que as duplas A-biblio-Gaia e B-biblio-Gaia realizaram mais consultas ao material de apoio, contabilizando 6 %. Esse resultado pode evidenciar um cuidado maior por parte dessas últimas duplas ou também a presença de mais dúvidas quanto ao cumprimento da atividade.

Descritos todos os resultados dos sujeitos do grupo Gaia que pesquisaram na biblioteca, finalizamos a apresentação dos resultados coletados na etapa de observação de suas atividades para busca e leitura de informação em múltiplas fontes.

Como forma de retomar e agrupar os dados apresentados neste capítulo, exibimos adiante dois quadros, um referente a cada grupo de sujeitos, com os quais buscamos rememorar e salientar alguns pontos dos resultados que julgamos de maior relevância para nosso estudo.

Quadro 15: Percurso de pesquisado grupo Atena

GRUPO ATENA					
Abordagem da atividade o mais próxima do ideal					
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão da pesquisa e orientação • 3 encontros. • Aula sobre o gênero a ser produzido. • Discussão sobre a temática de pesquisa. 					
	% Objetivo de leitura	Planejamento	Dispersão	Maiores índices	Particularidades
DUPLAS					
Dupla 1- biblio-Atena	11%	<ul style="list-style-type: none"> • 24% • Projetaram a elaboração do texto. • Planejaram suas buscas de informação. 	0%	<ul style="list-style-type: none"> • Comentam - 37% # Retomada do conhecimento prévio. # Relações conhecimento prévio e a informação lida. • Navegam - 32% • Planejam - 24% 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntaram se podiam fazer pesquisa na internet da biblio. • Dupla acompanhada pela pesquisadora.
Dupla 2- biblio-Atena	8%	<ul style="list-style-type: none"> • 10% • Projetaram a elaboração do texto. • Planejaram suas buscas de informação. 	2%	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 44% # Pedem auxílio a funcionária. Acessam o catálogo online da biblioteca # Olham os índices dos livros. • Comentam- 18% # Retomam o conhecimento prévio, como forma de adicionar informações à pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Única dupla que pediu auxílio a funcionária da biblioteca. # Dúvida -Tarefa: 7% • Maior incidência do grupo Atena.
Dupla 1- Lab-Atena	8%	<ul style="list-style-type: none"> • 3% • Projetaram em menor medida a elaboração do texto. 	0%	<ul style="list-style-type: none"> • Analisam conteúdo: 34% # Julgam a pertinência e a confiabilidade das fontes • Comentam- 22% # Relações conhecimento prévio e a informação lida. # Suposições sobre as causas dos fatos presentes nas fonte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Julgam a confiabilidade da fonte, observando sua origem, data de publicação e forma de escrita.
Dupla 2- Lab-Atena	4%	<ul style="list-style-type: none"> • 8% • Planejaram suas buscas de informação. • Projetaram a elaboração do texto. 	3%	<ul style="list-style-type: none"> • Analisam conteúdo: 34% # Julgam a pertinência e a confiabilidade das fontes • Comentam- 22% # Relações conhecimento prévio e a informação lida. # Suposições sobre as causas dos fatos presentes nas fonte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio entre as ações mais executadas. • Tentaram classificar os conteúdos em categorias como: conceito, introdução, notícia, lei. • Observaram os objetivos do autor do texto
Dupla 3- Lab-Atena	6%	<ul style="list-style-type: none"> • 15% • Planejaram suas buscas de informação. 	0%	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 36% # Abrem janelas paralelas, buscam conteúdos pertinentes à temática de pesquisa • Leem conteúdo/ Comentam/ Planejam: 15% 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando os sujeitos não possuíam conhecimento prévio suficiente para lidar com a informação fizeram outras pesquisas para solucionar essa lacuna. • Contrastaram fontes.
Dupla 4- Lab-Atena	4%	<ul style="list-style-type: none"> • 20% • Projetaram a elaboração do texto 	0%	<ul style="list-style-type: none"> • Planejam: 20% - Maior porcentagem entre as duplas que pesquisaram no laboratório. • Leem conteúdo: 19% • Comentam: 18% # Impressões sobre o texto, muitas menções ao conhecimento prévio 	<ul style="list-style-type: none"> # Equilíbrio entre as ações mais executadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 167: Percurso de pesquisado grupo Gaia

GRUPO GAIA					
Abordagem da atividade		<ul style="list-style-type: none"> • 1 encontro. • Breve exposição das etapas da tarefa • Exposição da temática 			
	● % Objetivo de leitura	● Planejamento	● Dispersão	● Maiores índices	● Particularidades
DUPLAS					
Dupla A-biblio-Gaia	1%	<ul style="list-style-type: none"> • 2% • Pouco planejaram suas buscas de informação. • Não fizeram projeções do texto 	0%	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 43% • # Buscam livros pelas estantes que possam atender a temática #Olham os índices dos livros. • Leem conteúdo -23% • Comentam - 15% 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco discutem ou comentam sobre os conteúdos lidos ou suas práticas de busca. • Dificuldade para encontrar material que atenda a temática de pesquisa.
Dupla B-biblio-Gaia	1%	<ul style="list-style-type: none"> • 2% • Pouco planejaram suas buscas de informação. • Não fizeram projeções do texto 	0%	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 39% • # Buscam livros pelas estantes que possam atender a temática #Olham os índices dos livros. • Leem conteúdo -22% • Comentam - 10% 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco discutem ou comentam sobre os conteúdos lidos ou suas práticas de busca. • Dificuldade para encontrar material que atenda a temática de pesquisa.
Dupla F-biblio-Gaia	6%	<ul style="list-style-type: none"> • 10% • Projetaram a elaboração do texto. • Planejaram suas buscas de informação. 	1%	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 31% • # Buscam materiais que possam atender a temática #Olham os índices dos livros. • Analisam o conteúdo encontrado -15% • Leem conteúdo- 15% 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultam revistas, material lido apenas por essa dupla.
Dupla B-lab-Gaia	1%	<ul style="list-style-type: none"> • 13% • Projetaram a elaboração do texto. • Planejaram suas buscas de informação. 	<u>11%</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 23% • #Constantes mudanças de palavras-chave • Leem conteúdo - 13 • Dispersam -11% 	<ul style="list-style-type: none"> • Distraíram-se com o software de gravação
Dupla C-lab-Gaia	2%	<ul style="list-style-type: none"> • 7% • Projetaram em menor medida a elaboração do texto. • Planejaram suas buscas de informação. 	<u>19%</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 26% • Dispersam -19% • Analisam o conteúdo encontrado -13% 	<ul style="list-style-type: none"> • Distraíram-se com o software de gravação • Espera para carregar páginas • Conversas sobre a rotina escolar
Dupla F-lab-Gaia	3%	<ul style="list-style-type: none"> • 7% • Projetaram em menor medida a elaboração do texto. • Planejaram suas buscas de informação. 	<u>9%</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Navegam - 42% • Comentam -16% • Analisam o conteúdo encontrado -10% 	<ul style="list-style-type: none"> • Demora para decidir entre as palavras-chave de pesquisa. • Desmotivação para a atividade.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, o próximo capítulo dará continuidade a apresentação dos dados coletados neste estudo. Como última etapa da atividade dos sujeitos, solicitamos que escrevessem um texto que refletisse as informações coletadas em suas buscas. Os resultados apresentados pelos sujeitos serão expostos a seguir em paralelo a descrições em torno do referido processo.

6 INTEGRANDO E COMUNICANDO A PARTIR DA LEITURA DE MÚLTIPLAS FONTES

“Ler só faz sentido se for para escrever e reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido” (Paulo Coimbra Guedes).

Neste capítulo versamos sobre a terceira parte do nosso *corpus*, constituído das produções textuais elaboradas pelos sujeitos dos grupos Gaia e Atena. Esses materiais equivalem aos resultados das atividades propostas aos grupos, ou seja, à etapa posterior ao percurso de busca de informações e leituras descrito no capítulo anterior.

Inserimos essa fase na tarefa com o intuito de verificar o reflexo da leitura e busca de informações em múltiplas fontes nas produções textuais dos sujeitos. Ao associarmos a última etapa da atividade à produção de um texto, fechamos o ciclo de suas etapas e demos uma finalidade para as experiências de pesquisa e leitura observadas.

Assim, também reproduzimos rotinas recorrentes à sala de aula, fator que acreditamos ter auxiliado na aproximação dos momentos de coleta de dados às atividades curriculares corriqueiras. Afinal, as produções textuais, mesmo em nível de instrumento avaliativo (ANTUNES, 2016), são habituais no universo escolar, fato que pode ser confirmado na divisão de muitos livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio: literatura, gramática e produção textual²⁸.

Consoante às fontes citadas, parte do cenário teórico no qual se apoia este trabalho (COIRO, 2011; LEU *et al.*, 2011; COSCARELLI, 2017) também prevê a elaboração de textos a partir da leitura e busca em múltiplas fontes, quer seja em formatos tipográficos ou digitais. Por meio desta prática, o sujeito retoma e pode ressignificar o que leu e selecionou nesse trajeto de leitura.

Os textos produzidos pelos alunos a partir da busca de informações em múltiplas fontes reflete ainda uma posição ativa do aluno em formação, que ultrapassa a posição de leitor, receptor e consumidor – não que isso signifique pouco – e passa a exercer o papel de produtor da informação (DUDENEY *et al.*, 2016). Para isso, é necessário que o sujeito tome posicionamentos, conjugue conhecimentos – relacionados a fontes consultadas e às informações de seu background – e articule todo esse arcabouço em um resultado

²⁸ Sarmiento e Tufano (2004), Sette, G. *et al* (2013), Cereja e Magalhães (2013), Faraco (2010), Abaurre *et al.* (2008, 2013)...

significativo. Esses são processos previstos por documentos orientadores da formação do aluno do ensino básico do Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e a Matriz SAEB (BRASIL, 2008).

Além de considerarmos a relevância da integração e sintetização de conteúdos e da comunicação no processo de leitura em múltiplas fontes, abrangemos essas práticas na tarefa dos sujeitos, buscando obter também mais um instrumento de análise do desempenho de suas pesquisas, pois presumimos que a variedade de dados coletados nos auxiliaria a olhar o mesmo fenômeno – busca e leitura em múltiplas fontes – sob diferentes perspectivas.

Para lembrar como chegamos aos textos produzidos pelos sujeitos do grupo Gaia e Atena, retomamos alguns passos expostos na metodologia. Inicialmente solicitamos aos dois grupos a pesquisa sobre uma temática específica. Ao grupo Gaia sugerimos como temática “Água: Preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico” e ao grupo Atena solicitamos a busca de informações sobre o “Trabalho escravo contemporâneo”.

Como segundo passo, os grupos realizaram buscas por informações que contemplassem a temática; uma parte de cada grupo pesquisou na biblioteca e outra parte no laboratório de informática, práticas que acompanhamos com auxílio de uma estrutura de observação, composta, como já explicitado, por colaboradores, *softwares*, câmeras, entre outros.

Em seguida esses sujeitos deveriam produzir um texto com base nas informações encontradas em suas leituras. Vale lembrar que, para o grupo Atena, o texto elaborado corresponderia a uma nota na disciplina de produção textual, enquanto que, para o Gaia, o texto representou a etapa final de uma atividade extra, que os sujeitos participaram como voluntários. Diante disso, acreditamos ser compreensível que entre as onze duplas do grupo Gaia, apenas quatro tenham entregado o texto, enquanto que, entre as seis duplas do grupo Atena, cinco chegaram a concluir a produção solicitada.

Todas as produções foram analisadas, mas, em razão da extensão desta atividade, optamos por apresentar nesta tese apenas as discussões de duas produções do grupo Atena e de duas produções do grupo Gaia, uma produzida a partir do ambiente de pesquisa digital e uma resultado das buscas na biblioteca. Os quatro exemplares foram selecionados em função de suas características, que estão relacionadas aos nossos objetivos de pesquisa e referencial teórico. Apesar de resumirmos a discussão do nosso *corpus* neste capítulo, disponibilizamos, em nossos anexos, todos os textos produzidos pelos alunos, além de suas análises sob as

orientações dos pressupostos presentes em nossa “Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes”, apresentada no Capítulo 2 e retomada logo adiante.

Quadro 17: Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.
1. O texto responde à temática de pesquisa?
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de fontes?
4. As fontes usadas parecem confiáveis?
5. As fontes usadas trazem informação relevante?
Integração de informações
6. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?
Copiam partes?
Fazem paráfrases?
7. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimento de mundo dos sujeitos
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?
12. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?
Adequação do texto ao gênero a ser produzido
14. O texto possui as características do gênero a ser produzido?

Fonte: Elaborado a partir de Mattos e Castanha (2008), Matrizes do Enem (INEP, 2008), Britt e Rouet (2012), Wiley *et al.* (2014), Coiro *et al.* (2014), Antunes (2016), Santos e Teixeira (2016), Flôres (2016), Coscarelli (2017).

O quadro exposto reflete parte do cenário teórico apresentado no Capítulo 2 e foi base para a avaliação das produções textuais dos Grupos Gaia e Atena. Por meio dos pontos abordados na Matriz, elencamos quatro tópicos principais: qualidade da pesquisa (que diz respeito à pertinência e variedade das informações), integração das informações entre si, integração das informações e do conhecimento prévio dos sujeitos e adequação do texto ao gênero a ser produzido.

Verificamos que, no geral, os textos dos grupos Gaia e Atena obedeceram a esses critérios, com algumas ressalvas que descrevemos neste capítulo. Notamos também que todos os textos contemplaram o assunto da atividade proposta, fato que nos diz sobre a relação entre a produção dos sujeitos e seu objetivo de pesquisa e leitura.

Além de pertinentes, as produções analisadas trouxeram muitas informações sobre a temática, por meio de conteúdos integrados de diferentes formas por cada grupo em função da distinção dos gêneros textuais solicitados e dos meios para pesquisa, dimensão à qual todas as duplas buscaram adequar-se. Apesar dos aspectos positivos mencionados, verificamos que todas as duplas dedicaram pouca atenção à exposição de suas fontes, já que todas deixaram de citar, em alguma medida, a origem das informações presentes em seus textos.

Passamos a seguir às descrições, análises e discussões das produções textuais selecionadas.

6.1 Produções textuais do Grupo Atena

De posse desses textos, miramos aqueles com maior destaque e relações com nosso objetivo de pesquisa: verificar as relações entre as especificidades do ambiente e o desempenho em leitura e pesquisa. Nesse sentido, selecionamos textos mais adequados a essa discussão, que evidenciaram habilidades dos estudantes para a leitura e a pesquisa em múltiplas fontes e também denotaram lacunas neste âmbito.

Nesse sentido, no grupo Atena, selecionamos como exemplo de texto elaborado a partir da pesquisa e leitura no ambiente *online*, o infográfico da dupla 2-lab-Atena, em razão da sua pertinência e variedade de informações, refinamento imagético, conjugação de elementos imagéticos e verbais e paráfrases e mixagem das informações selecionadas em sua pesquisa.

A escolha por esta produção se deu porque os textos entregues por outras duplas cuja busca de informação se deu no mesmo ambiente apresentaram menos pontos relevantes que

nos permitiam fazer inferências sobre suas habilidades de leitura e seleção de conteúdos em contextos de fontes diversificados e de comunicação dos resultados. Isso porque a dupla 1-lab-Atena apresentou um infográfico permeado de partes iguais a de textos encontrados na rede *web* e a dupla 4-lab-Atena entregou um texto composto essencialmente por generalizações, além de ter dado pouca atenção à conjugação dos elementos imagéticos.

No que diz respeito ao ambiente da biblioteca, selecionamos o texto da dupla 1-biblio-Atena por observar a obediência desta ao planejamento do texto verbalizado durante a pesquisa e também em razão da variedade e relevância das informações escolhidas e da linha argumentativa seguida pelos sujeitos.

O segundo texto entregue por sujeitos do grupo Atena cuja pesquisa também ocorreu na biblioteca, a nosso ver, não gerou tantos pontos para discussão. O infográfico elaborado pela dupla 2-biblio-Atena focou especialmente em elementos com apelo visual e trouxe poucas informações relativas à temática de pesquisa. Justificadas nossas escolhas para o grupo Atena, iniciamos a seguir a discussão mais detalhada dos textos selecionados.

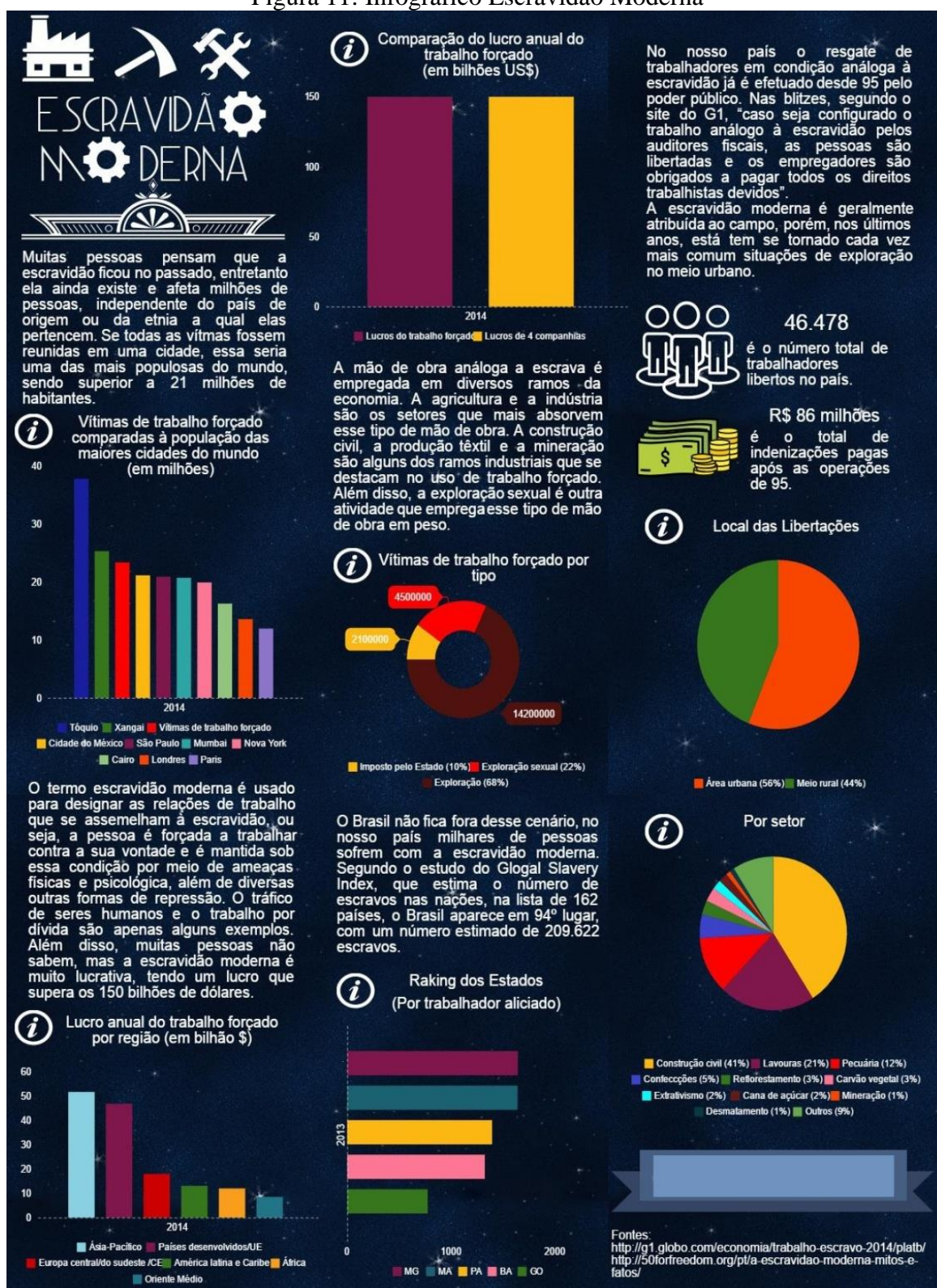
Iniciamos a análise dos textos do gênero infográfico produzidos pelo Grupo Atena. Acreditamos que, por meio dessas produções, observaremos pistas sobre o desempenho de pesquisa das duplas deste grupo e também conferiremos características da produção de um gênero multimodal, imagético e fracionado, formato ainda pouco recorrente no contexto de produção textual escolar²⁹. Também distribuímos um material impresso com textos relativos à temática “Trabalho escravo contemporâneo” e sugestões de procedimentos e *sites* para elaboração do infográfico. Passemos então à análise das produções.

6.1.1 Texto elaborado pela Dupla 2-lab-Atena

Como um dos resultados dos procedimentos mencionados, expomos na Figura 11 a produção textual entregue pela dupla 2-lab-Atena.

²⁹ Consultamos uma amostra de livros didáticos (SARMENTO: TUFANO, 2004; ABAURRE, 2008; FARACO, 2010; CEREJA: MAGALHÃES, 2013; ABAURRE, 2013) e não conferimos em nenhum deles a abordagem do gênero infográfico.

Figura 11: Infográfico Escravidão Moderna



Fonte: Produção textual dos sujeitos da dupla 2-lab-Atena.

Ao visualizar o texto “Escravidão Moderna”, percebemos em seu layout um cuidado estético diferenciado, superior aos demais infográficos no que diz respeito à articulação entre seus elementos imagéticos e verbais. Com forte apelo para elementos visuais, a dupla 2-lab-Atena elaborou seu texto utilizando fundo colorido (azul e detalhes em branco e preto), gráficos, ícones e desenhos em cores e formatos diversos.

A variedade dos elementos com maior apelo visual pode ser conferida também no texto verbal, com abrangência de muitas informações de diferentes fontes. Sob nosso olhar, esses constituintes compõem um texto equilibrado no que diz respeito à mescla entre o verbal e o imagético, requerida ao gênero infográfico (OLIVEIRA, 2017; PAIVA, 2013; RANIERI, 2008; COLLE, 2004). Sua conjuntura de elementos resultou em um texto permeado de várias modalidades, pelas quais foram abordadas muitas informações sobre a temática de pesquisa do grupo.

Consoante a discussão de Wiley *et al.* (2014), a dupla 2-lab-Atena integrou conteúdos de muitas fontes sob a tese da existência massiva do trabalho escravo atualmente. Verificamos, portanto, que a produção da dupla responde aos critérios preconizados por parte da teoria que discute e orienta a comunicação a partir da leitura e busca de conteúdos em contextos de múltiplas fontes.

Atendendo a esse propósito, a dupla trouxe para seu infográfico números referentes à quantidade de trabalhadores inseridos nesse regime, suas condições de trabalho e também estabeleceu comparações entre esses números e a população de algumas cidades, recurso usado por um dos *sites* consultados. Associada a essas informações, a dupla enumerou localidades e áreas da economia nas quais tal regime de trabalho é mais presente, retratando o grande lucro que a atividade ainda fomenta.

Entendemos que a variedade de informações e conteúdos denotam um bom desempenho de pesquisa. Corroborando esse direcionamento, foi verificada a consulta a mais de uma fonte. Nesse sentido, percebemos que a maioria dos conteúdos do infográfico esteve relacionado a dois endereços *web* em especial, citados no final do texto. Acreditamos que a dupla assim o fez em obediência à orientação dada em aula e aos modelos de infográfico apresentados. O primeiro *site* citado por esses sujeitos, o G1 – portal Globo de notícias³⁰ –, possui diversidade de modos e informações. O endereço faz parte de uma grande instituição cujos serviços de comunicação permeiam vários seguimentos e temas, desde notícias políticas

³⁰<<http://g1.globo.com/economia/trabalho-escravo-2014/platb/>>

a receitas culinárias, informações por vezes repercutidas na programação televisiva do mesmo grupo.

Além da multiplicidade de temas, que neste caso talvez recaia na pouca especificidade do *site*, apontamos também a indisponibilidade intermitente do acesso ao endereço no decorrer deste estudo e por fim a retirada do artigo fonte do *site* G1, fato que inviabilizou a conferência de seus dados em alguns momentos, verificação dos responsáveis pelas informações dispostas no endereço e confluuiu para nossa percepção negativa a respeito desse conteúdo e dessa página, apesar de levarmos em consideração o quão voláteis podem ser os conteúdos presentes na internet.

O segundo *site* mencionado pela dupla 2-lab-Atena, o 50forfreedom³¹, refere-se a “uma campanha liderada pela Organização Internacional do Trabalho e por seus parceiros, a Confederação Sindical Internacional e a Organização Internacional dos Empregadores” (OIT, 2014). Ou seja, o endereço é mantido por instituições engajadas no assunto pesquisado pela dupla.

Além dessa relação entre os responsáveis pela *homepage* e o assunto da tarefa, salientamos, nesse infográfico, a conexão entre as informações apresentadas e suas fontes. Em vista da coerência de suas informações, da credibilidade das fontes citadas, da relação institucional do endereço, da estabilidade de acesso, avaliamos este endereço *web* como confiável e pertinente à temática da atividade. Sob nosso crivo, orientado pelos pressupostos teóricos deste trabalho, ao escolher uma fonte confiável, a dupla 2-lab-Atena apresenta mais uma habilidade para a leitura e busca de informações em múltiplas fontes.

No entanto, apesar de escolher uma fonte confiável e citar os dois últimos endereços descritos, a dupla 2-lab-Atena não mencionou as origens de todas as informações constituintes do seu texto. Ao avaliarmos detidamente cada trecho do infográfico, encontramos algumas partes associadas a novos endereços *web*, como a *Wikipedia*³² e o *Sinat*³³.

Supomos que essa lacuna pode ser atribuída a diversos fatores, tais como distração ao registrar as fontes consultadas, pouca relevância das informações destas fontes diante do texto como um todo (acreditamos que essas fontes foram consultadas para elaboração de pequenos períodos), desconfiança quanto à credibilidade dos *sites* (possivelmente os sujeitos entendiam que esses endereços tinham menos credibilidade que aqueles citados) e ainda outros aspectos.

³¹<http://50forfreedom.org/pt/?noredirect=pt_PT>

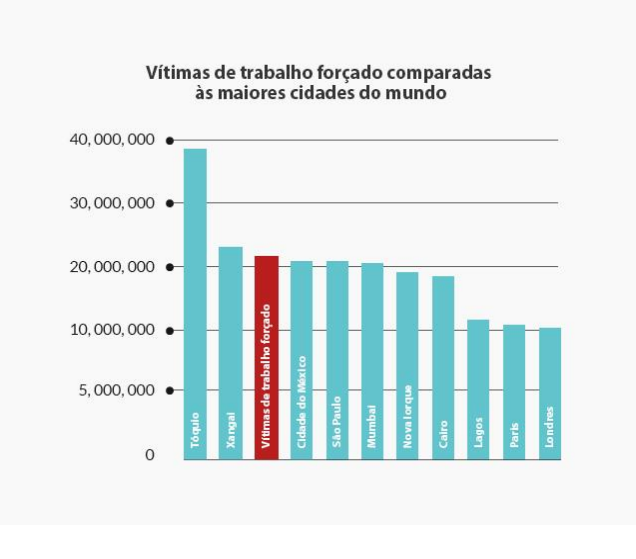

³²https://pt.wikipedia.org/wiki/Trabalho_escravo_contempor%C3%A2neo

³³<https://www.sinait.org.br/site/noticia-view?id=8326%2Frelatorio-da-walk-free-foundation-elogia-combate-ao-trabalho-escravo-no-brasil>

Se, por um lado, a dupla deixa de mencionar parte de suas referências, ignorando uma importante etapa da comunicação da pesquisa, por outro lado, esses mesmos sujeitos organizaram a maior parte dos conteúdos verbais de seu infográfico através de paráfrases. Isso para nós evidencia a apreensão das informações (FLÔRES, 2016), processo pelo qual a dupla 2-lab-Atena pareceu alcançar a compreensão e a ressignificação de suas leituras.

Nesse sentido, visualizamos, no infográfico dessa dupla, partes que parecem advir de inferências de uma das fontes consultadas por esses sujeitos. A título de exemplificação, indicamos no Quadro 18 a parte do infográfico “Escravidão Moderna”, que denota a interpretação de conteúdos consultados.

Quadro 18: Comparação texto fonte e infográfico dupla 2-lab-Atena

Texto fonte	Texto dupla 2-lab-Atena																								
 <p>Vítimas de trabalho forçado comparadas às maiores cidades do mundo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Cidade</th> <th>Número de vítimas (aproximado)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tóquio</td> <td>38.000.000</td> </tr> <tr> <td>Xangai</td> <td>23.000.000</td> </tr> <tr> <td>Vítimas de trabalho forçado</td> <td>22.000.000</td> </tr> <tr> <td>Cidade do México</td> <td>21.000.000</td> </tr> <tr> <td>São Paulo</td> <td>21.000.000</td> </tr> <tr> <td>Mumbai</td> <td>20.000.000</td> </tr> <tr> <td>Nova Iorque</td> <td>19.000.000</td> </tr> <tr> <td>Calcutá</td> <td>18.000.000</td> </tr> <tr> <td>Lagos</td> <td>12.000.000</td> </tr> <tr> <td>Paris</td> <td>11.000.000</td> </tr> <tr> <td>Londres</td> <td>10.000.000</td> </tr> </tbody> </table>	Cidade	Número de vítimas (aproximado)	Tóquio	38.000.000	Xangai	23.000.000	Vítimas de trabalho forçado	22.000.000	Cidade do México	21.000.000	São Paulo	21.000.000	Mumbai	20.000.000	Nova Iorque	19.000.000	Calcutá	18.000.000	Lagos	12.000.000	Paris	11.000.000	Londres	10.000.000	 <p>ESCRavidã MODERNA</p> <p>Muitas pessoas pensam que a escravidão ficou no passado, entretanto ela ainda existe e afeta milhões de pessoas, independente do país de origem ou da etnia a qual elas pertencem. Se todas as vítimas fossem reunidas em uma cidade, essa seria uma das mais populosas do mundo, sendo superior a 21 milhões de habitantes.</p>
Cidade	Número de vítimas (aproximado)																								
Tóquio	38.000.000																								
Xangai	23.000.000																								
Vítimas de trabalho forçado	22.000.000																								
Cidade do México	21.000.000																								
São Paulo	21.000.000																								
Mumbai	20.000.000																								
Nova Iorque	19.000.000																								
Calcutá	18.000.000																								
Lagos	12.000.000																								
Paris	11.000.000																								
Londres	10.000.000																								
Fonte: G1	Fonte: Produção textual dupla 2-lab-Atena																								

Pelo exposto no Quadro 18, consideramos que a dupla 2-lab-Atena ultrapassou as etapas de busca, seleção e exposição da informação, pois, além de comunicar os conteúdos encontrados, ela apresentou informações de forma diferente daquela consultada, transformando um texto essencialmente imagético para a linguagem verbal.

Outra transformação do texto fonte pode ser vista no trecho exposto na Figura 12. Nele, a dupla menciona informações que parecem ter sido retiradas da *Wikipedia* e, junto desses dados, associa informações de uma segunda fonte. Ou seja, com auxílio de paráfrases, a dupla apresentou e sintetizou informações das fontes consultadas, integrando-as às ideias advindas de diferentes textos.

Ao constatar tais práticas dos alunos, depreendemos que eles possuem habilidades para a leitura, pesquisa em múltiplas fontes e para comunicação desse processo. Além disso, visualizamos conexões entre os direcionamentos das duplas e aqueles previstos por publicações que tratam a respeito do assunto (COIRO, 2011; COSCARELLI e COIRO, 2014; KINGSLEY e TANCOCK, 2014; LEU *et al.*, 2011).

Figura 12: Parte do infográfico Escravidão Moderna

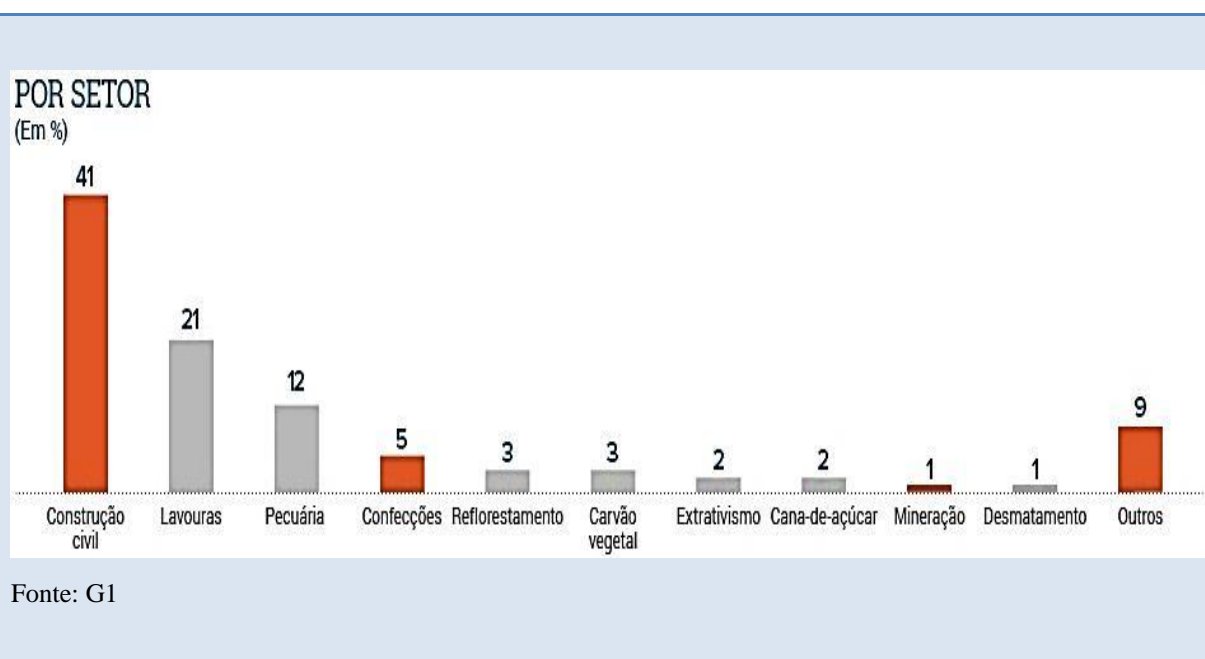
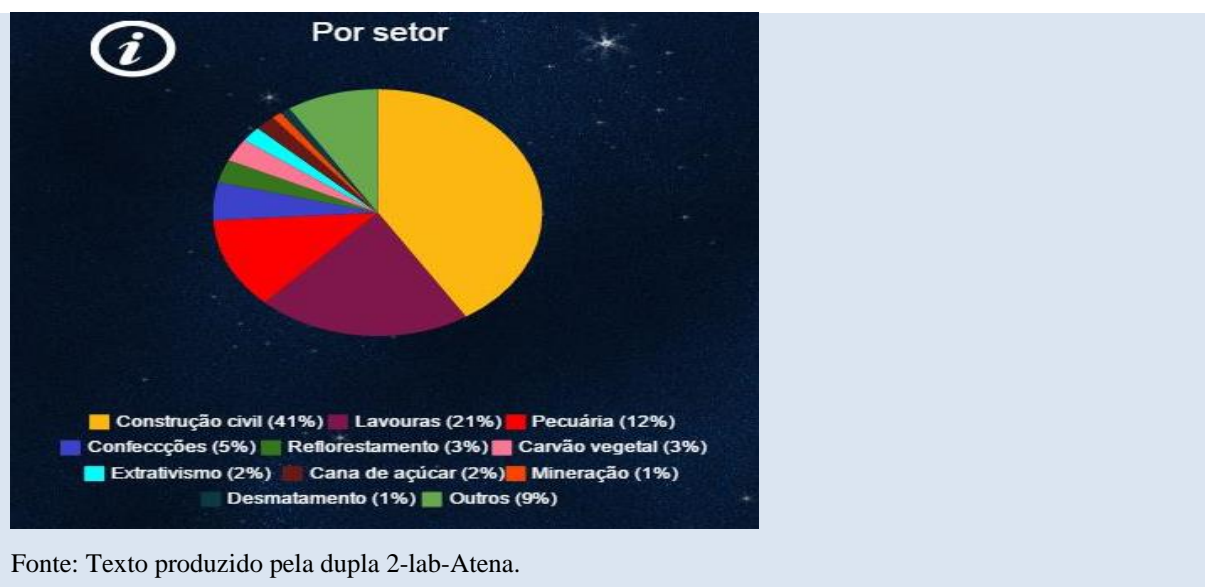


Fonte: Produção textual dos sujeitos da dupla 2-lab-Atena

Esse caráter associativo, presente na relação entre as diferentes fontes, pode ser conferido também na conexão entre os constituintes verbais e imagéticos do infográfico da dupla 2-lab-Atena. Podemos ver, no infográfico “Escravidão Moderna”, a integração entre os modos imagéticos-gráficos, ícones, diferentes desenho sem cores e formatos, fundo colorido (azul escuro com detalhes em preto e branco) e o texto verbal.

Olhando mais detidamente para o modo imagético, percebemos a utilização predominante de gráficos. A maioria desses elementos foi reproduzida obedecendo às mesmas configurações originais, enquanto alguns sofreram mudanças de *layout*. Dentre os sete gráficos que estão no texto da dupla 2-lab-Atena, dois tiveram suas formas alteradas, como pode ser visto no Quadro 19, em que apresentamos a comparação entre o texto original e o constante no infográfico.

Quadro 19: Comparativo entre o texto fonte e o texto produzido pela dupla 2-lab-Atena

Texto Fonte**Infográfico- Escravidão Moderna**

Percebemos, no gráfico presente no infográfico da dupla 2-ab-Atena, muitas diferenças em relação ao texto fonte, algo parecido com as paráfrases dos textos verbais realizadas pela dupla. Ao voltar-se para o conteúdo imagético, a dupla modificou o tipo do gráfico e atribuiu diferentes cores aos estados listados pelo material. Essa mixem dos conteúdos consultados por parte dos sujeitos – quer seja nos modos imagéticos ou verbais – transparece certa propriedade dos conteúdos lidos e habilidade para parafrasear e mixar seus conteúdos.

Para Dudeney *et al.* (2016, p.56), esse processo de redesenho tira o leitor da posição de receptor, consumidor e o coloca na posição de produtor, “permitindo a ele apresentar seu próprio ponto de vista, alternativo, por vezes, múltiplo”. Além de mixar os conteúdos, esses sujeitos também sintetizaram, integraram e comunicaram informações provenientes de fontes variadas, colocando em conjunto conteúdos pertinentes ao assunto a ser discutido.

Tais habilidades foram descritas por Kingsley e Tancock (2014), Coiro (2011), Wiley *et al.* (2014), dentre outras publicações que foram referência para pontuarmos as habilidades da dupla 2-lab-Atena no que diz respeito à produção de conteúdo com auxílio de múltiplas fontes e sua fidelidade ao objetivo da tarefa.

Dito isso e considerando as demais dimensões estabelecidas para avaliação dos textos, compreendemos que o infográfico da dupla 2-lab-Atena contemplou os quatro pontos centrais de nossas análises: qualidade de pesquisa, integração das informações, integração das informações e do conhecimento prévio dos sujeitos e adequação do texto ao gênero a ser produzido. Para nós, tal fato, associado às habilidades listadas no decorrer na análise do texto, faz transparecer as habilidades de leitura e pesquisa em múltiplas fontes e capacidade de comunicação a partir de tais processos dos sujeitos.

Com isso, passamos ao tópico seguinte, no qual nos encaminhamos para um exame parecido ao apresentado, partindo dos mesmos critérios de análise, mas agora para discutir a produção textual da dupla 1-biblio-Atena.

6.1.2 Texto elaborado pela Dupla 1-biblio-Atena

Neste subtópico, continuamos a exposição dos infográficos produzidos pelo grupo Atena. Diferente da dupla anterior, esta realizou sua pesquisa na biblioteca e, dada essa razão, relembramos algumas de suas observações em etapa anterior à produção textual.

Perante os livros, a dupla concluiu que seria inviável pesquisar sobre o trabalho escravo contemporâneo no espaço da biblioteca, talvez baseados na suposição de que o material ali disposto era obsoleto e, portanto, não atenderia à abordagem de uma temática atual. Em detrimento desse fato, um dos sujeitos apontou para outro caminho, sugerindo um viés histórico para sua pesquisa. Esse direcionamento pode ser verificado no infográfico da dupla, a seguir:

Figura 13: Infográfico Escravidão Moderna



Fonte: Produção textual dupla 1-biblio-Atena

Ao visualizarmos o infográfico da dupla 1-bblio-Atena, a influência das projeções verbalizadas ao longo da busca de informações desses sujeitos ficou notória, pois a dupla retomou dados históricos, estabelecendo contraste entre “Escravo contemporâneo X Escravo colonial”, tal como haviam planejado.

Neste paralelo, foram integradas diversas informações sobre a temática, tais como tipo de propriedade, custo de aquisição, lucros, disponibilidade do trabalhador, relacionamento trabalhador-explorador, relevância das diferenças étnicas e formas de manutenção da ordem, construção essa que indica habilidades de planejamento e conjugação provenientes de informações de múltiplas fontes.

Constituído dessa forma, o texto direciona seu leitor a concluir que, em relação ao trabalho escravo, não estamos numa situação tão melhor que aquela do período colonial, uma vez que a argumentação desenha um quadro no qual a situação do trabalho escravo atual é ainda pior que a de séculos passados, épocas nas quais a escravidão era uma condição de trabalho legal.

Quanto à dimensão imagética inerente do gênero infográfico, percebemos, na produção da dupla, certo distanciamento entre modo imagético e o modo verbal. Logo no início do texto, visualizamos dois ícones e, somente ao final da leitura, surgem outras imagens. Nesta última parte, estão dispostas cinco imagens relativas à temática. Dentre elas, duas estão à direita e são referentes ao trabalho escravo contemporâneo, assim como os textos verbais que as acompanham, pois estão neste mesmo lado do infográfico.

Outras duas figuras podem ser vistas ao lado esquerdo do infográfico, retratando o trabalho escravo colonial, figuras estas possivelmente advindas dos livros didáticos consultados pela dupla, uma vez que esses sujeitos tiraram várias fotos durante a busca por informações. Assim como as imagens anteriormente descritas, essas figuras também estão posicionadas junto ao texto verbal que trata do assunto correlacionado.

Além das figuras já descritas, temos ainda uma quinta imagem com dados sobre o tema da atividade. No entanto, ela não é nítida e, por isso, grande parte de suas informações não pode ser lida. A referida imagem também esteve presente no material de apoio e foi o único para o qual a dupla citou a fonte. Analisando todos esses elementos em conjunto, percebemos que a disposição das imagens selecionadas pela dupla obedece ao contraste entre trabalho escravo contemporâneo e colonial, exposto no texto verbal.

Apesar da utilização de alguns elementos de apelo visual, percebemos uma produção textual mais limpa em relação aos demais textos do mesmo gênero. Ou seja, a dupla

empregou menos recursos com maior apelo visual, tais como cores, gráficos, ícones e desenhos.

Associado a isso, é perceptível certo afastamento entre as imagens e os textos que compõe o infográfico. Isso porque cada grupo de elementos está localizado em extremidades distintas da produção textual – as imagens foram dispostas abaixo e os textos verbais acima. Se considerarmos a teoria da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para avaliar essa construção, teríamos a atribuição de valores semânticos para a disposição dos elementos. A partir dessa hierarquia, no infográfico analisado, o texto verbal teria relevância superior ao texto imagético.

Salientamos que a dupla certamente não considerou essa teoria para elaboração do seu texto, mas levantamos a possibilidade de os sujeitos terem refletido a credibilidade do texto verbal frente ao imagético, hierarquia comum no contexto escolar (ROJO, 2008).

Ainda versando sobre os constituintes verbais do infográfico da dupla 1-biblio-Atena, percebemos que as informações dispostas no texto foram diversas e relevantes à temática. Acreditamos que tais características apontam para a amplitude da pesquisa realizada pelos sujeitos, assim como suas habilidades para selecionar e concatenar conteúdos múltiplos contemplando um mesmo tópico e viés argumentativo.

Apesar da variedade de informações, ressaltamos que esses conteúdos não possuem menção a maioria de suas fontes. O texto faz referência à origem de apenas uma imagem. Em razão disso, procuramos possíveis fontes dos demais constituintes do infográfico da dupla 1-biblio-Atena com auxílio do *site Plagium*.

Após isso feito, não conferimos nenhuma reprodução de conteúdos disponíveis na rede *web*, o que pode ter acontecido por influência do ambiente no qual a dupla buscou por informações – a biblioteca –, pela construção da parte verbal do texto a partir de paráfrases e pela constante retomada do conhecimento prévio dos leitores durante suas pesquisas.

Como exemplos de paráfrase, podemos conferir diversos trechos do infográfico da dupla 1-biblio-Atena elaborados por meio de generalizações (MACHADO *et al.*, 2015). Assim a dupla retomou dados de textos, documentos, registros que trazem dados específicos da temática sem a reprodução direta dos conteúdos lidos ao longo de suas buscas por informação.

Contudo, ao compararmos o texto produzido e o material de apoio, encontramos um cenário um pouco diferente, pois visualizamos dois pontos de similaridade entre ambos: o título e a última imagem exibida no infográfico. Essas duas partes são iguais a alguns dos

constituintes do material distribuído ao grupo Atena para orientar a tarefa que lhes foi proposta.

Apesar disso, entendemos que a pouca detecção de partes copiadas ou muito semelhantes aos textos de outras fontes, a relevância dos dados selecionados pela dupla, a diversidade e integração de informações, adequação ao gênero proposto e posicionamento impressos no infográfico da dupla 1-biblio-Atena culminam numa composição que reflete processos bem-sucedidos de buscas de informação e comunicação a partir da leitura de múltiplas fontes.

Em outros termos, acreditamos que a dupla alcançou seus objetivos de leitura evidenciando a aplicação de algumas habilidades para ler e comunicar com base em fontes diversas. Durante a análise que discorremos sobre o texto da dupla, evidenciamos partes de seu infográfico que transpareceram a habilidade de planejar e de ater-se à linha temática prevista. Também verificamos no texto diversidade de informações, fator que nos leva a associar a vasta pesquisa à sua elaboração. Vale ressaltar ainda a pertinência das muitas informações constituintes do infográfico e a integração destas a partir de paráfrases, seguindo uma linha argumentativa.

Tantas características associadas aos pressupostos teóricos da leitura e pesquisa em múltiplas fontes nos leva a concluir que o emprego de habilidades e estratégias levantadas pelo cenário teórico no qual se baseia este trabalho, conferidas nas práticas da dupla, influenciam no bom desempenho no contexto de leitura e produção textual em múltiplas fontes.

6. 2 Produções textuais do Grupo Gaia

Passamos neste tópico a análise de duas produções textuais do grupo Gaia. Assim como procedemos com a análise dos textos do grupo Atena. Lembramos que os dois textos que seguirão foram antecedidos de procedimentos parecidos com aqueles empregados com o grupo Atena: exposição da proposta de atividade, breve discussão da temática – resumida à leitura do material de apoio –, observação das buscas de informações dos sujeitos e recolhimento das produções elaboradas em horários extraclasse. Apesar de seguir as mesmas etapas, desta vez o tempo para execução da atividade foi reduzido.

Também modificamos o gênero textual e a temática de pesquisa seguindo orientações do professor do Grupo. Assim, a fase final da tarefa do grupo Gaia consistiu na elaboração de

um resumo escolar pelo qual buscamos auxiliar aos alunos a compreender e a expor as ideias essenciais de suas fontes de informação (MACHADO, 2015).

Na análise que seguirá, analisaremos a adequação a esse gênero considerando as lacunas em suas definições e ensino, apontadas por Jesus (2014). Para chegar a essa conclusão, o autor apresentou vários manuais didáticos voltados ao ensino básico, nos quais as definições e instruções para a elaboração de um resumo são insuficientes, pois pouco discutem o gênero, suas características e funcionalidade. Refletidos em materiais dessa natureza, o autor acredita que o ensino do referido gênero é prejudicado.

Associado ao contexto apontado por Jesus (2014), também levamos em conta a falta de conhecimento sobre a formação dos sujeitos do grupo Gaia em relação a esse gênero e à ausência de oportunidades para sua abordagem com os sujeitos deste grupo.

Dito isso, a produção textual deveria contemplar a temática “Água: Preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico”. O assunto foi abordado apenas parcialmente nos livros encontrados na biblioteca disponível aos sujeitos do grupo Gaia, embora haja uma profusão de informações sobre o tema na internet³⁴. A seguir, passamos a observação e análise dos textos selecionados.

6.2.1 Texto elaborado pela Dupla C-lab-Gaia

Assim como fizemos com o grupo Atena, buscamos selecionar entre as 4 produções textuais entregues pelo grupo Gaia dois textos: um referente à pesquisa *online* e outro relativo à busca de informações em meio impresso.

Diante desse quadro, selecionamos o texto da dupla A-biblio-Gaia como exemplar resultante da busca no ambiente da biblioteca, pois, em relação ao texto da dupla F-biblio-Gaia, esse resumo apresentou maior quantidade de informações, diversidade de fontes e mixagem de conteúdos. Aliado a isso, a dupla elencou informações que traçaram paralelos entre as problemáticas abordadas e suas soluções.

Para escolher o texto referente à busca de informações no ambiente *online*, usamos como critério a obediência à temática e ao gênero proposto para a atividade, bem como a relação entre os dados provenientes desta e as demais etapas de coleta de dados.

³⁴ Essa quantidade de informações certamente se deu em razão uma crise hídrica, relativa especialmente ao estado de São Paulo, ocorrida entre os anos de 2014 e 2016, cujo “final” ocorreu no mesmo ano de aplicação da pesquisa.

Dito isso, iniciamos a exposição dos textos do grupo Gaia apresentando o material produzido pela dupla C-lab-Gaia que buscou informações no laboratório de informática. Nesse sentido, temos, na Figura 14, o resumo elaborado pela dupla C-lab-Gaia.

Figura 14: Resumo – “Estrutura hidrológica do Brasil”

Estrutura hidrológica do Brasil

Aprendemos no colégio que o Brasil é um país rico em água doce, detemos 12% do total mundial, porém, o que não é de conhecimento de todos é a má distribuição deste recurso. 70% estão na Amazônia, região com menos de 7% da população nacional, 15% no Centro-Oeste, 6% no Sul e no Sudeste e apenas 3% no Nordeste, sendo 2/3 destes localizados na bacia do rio São Francisco. Outro problema enfrentado por nós é o desperdício, 46% dessa água é desperdiçada o que leva a escassez.

Apesar de que toda a água disponível seria suficiente para suprir as necessidades humanas, sua distribuição em diversos territórios acirra disputas pois, cada um destes lugares na qual há o recurso, têm sua maneira de utilizá-lo e suas conseqüentes formas de desperdício. A questão de quantidade de capital da população também é um fator determinante porém apenas na demanda do recurso.

Neste cenário, o Brasil possui a maior parte da bacia do maior rio em volume e extensão do planeta, o rio Amazonas. O grande problema é que a distribuição hídrica não coincide com os números da população em quantidade, ou seja, há uma má distribuição. Além da falta de estações para tratar e o desperdício do recurso no transporte e no uso, as regiões de escassez devido ao clima não recebem o recurso de forma adequada, a prioridade é geralmente dada aos grandes agricultores e o dinheiro público investido em obras como construção de açudes. No ano de 2015, a falta de água foi um assunto muito discutido pelo governo, mas muitas cidades no nordeste do Brasil e do interior de Minas Gerais passam por problemas em situações críticas há muito tempo. O racionamento nessas regiões é constante.

Fonte: Produção textual dupla C-lab-Gaia.

No material composto pela dupla C-lab-Gaia, podemos ver um texto informativo/argumentativo, permeado de dados que transpassam questões econômicas e geográficas pertinentes à temática proposta ao grupo. Em razão disso, verificamos a obediência à temática

e ao gênero proposto, confluyente a dois dos critérios de produção textual enumerados por Santos e Teixeira (2016, p. 29): “atendimento à proposta” e “observância ao gênero textual”.

As adequações apontadas parecem emergir de uma pesquisa acertada quanto a sua finalidade e observância das orientações da tarefa. No entanto, retomamos a informação apresentada no capítulo anterior e lembramos que a dupla C-lab-Gaia foi aquela com maior índice de dispersão entre todas as observadas, tendo passado 19% do tempo da atividade dispersa. Paralelo a esse resultado, verificamos um baixo índice para a categoria “objetivo de leitura”, 2%. Esses resultados juntos podem indicar pouca atenção à finalidade de leitura durante o processo de busca e leitura de informações.

Apesar do resultado descrito, a dupla chegou a elaborar um produto a partir de sua pesquisa, fator que nos leva a algumas suposições. Acreditamos que possivelmente os momentos de dispersão não foram significativos o suficiente para impedir a execução da última etapa da tarefa e/ou os sujeitos efetuaram uma segunda busca de informações para elaboração do seu texto, essa, por sua vez, mais centrada na temática.

Também observamos que o resumo da dupla C-lab-Gaia foi composto por uma variedade de informações, conteúdos integrados para a defesa de uma ideia desenhada desde as primeiras linhas do texto, de que temos “água em abundância, mas ela é má distribuída” – palavras da dupla C-lab-Gaia. Assim, o resumo, buscando defender essa tese, expõe, no parágrafo inicial, o que talvez seja uma menção ao conhecimento prévio dos sujeitos – “Aprendemos no colégio que o Brasil é um país rico em água doce” – associado a muitos índices sobre a distribuição da água no Brasil.

Essa possível conexão entre conteúdos do texto e os conhecimentos da dupla assemelha-se a ideia de Leffa (1996), quando o autor trata do vínculo entre o conhecimento prévio e a leitura. Em sua publicação, o autor defende que, ao ler um texto, o leitor adiciona suas informações àquelas já presentes em sua memória e assim elabora novos conhecimentos. Acreditamos que, ao organizar e comunicar conteúdos advindos de pesquisa, um processo parecido acontece. Assim, o leitor, agora escritor, associa seus conhecimentos àqueles com os quais interagiu durante suas buscas por informações.

Apesar do refinamento no tratamento da informação, da quantidade de dados e números relativos à temática, a dupla não citou as fontes consultadas para obtenção de conteúdo, destoando de alguns direcionamentos presentes em publicações relativas à

elaboração do resumo escolar (CAMPOS e ASSUNPÇÃO, 2012) e da comunicação de pesquisas de maneira mais global³⁵.

A falta de citação das fontes nos direcionou a verificar a origem do conteúdo do resumo e conferir a relação entre as pesquisas e o texto produzido pela dupla. De tal modo, retomamos o percurso de buscas de informações e leituras dos sujeitos e verificamos grande relação entre o texto e o primeiro *site* consultado por eles, similaridade que por ser conferida no Quadro 20.

Quadro 20: Comparativo entre o texto fonte e o texto produzido pela dupla C-lab-Gaia

Texto fonte	Resumo Estrutura hidrológica do Brasil
<p>O Brasil é considerado um país riquíssimo em termos hidrológicos, pois detém cerca de 12% da água doce que escorre superficialmente no mundo. O problema é que esse volume é desigualmente distribuído: <u>70% estão na Amazônia, região com menos de 7% da população nacional (existe muita água em local com poucos habitantes), 15% no Centro-Oeste, 6% no Sul e no Sudeste e apenas 3% no Nordeste, sendo 2/3 destes localizados na bacia do rio São Francisco.</u> Além dessas desigualdades, não sabemos usar a água, pois 46% dela é desperdiçada nos vazamentos das tubulações ao longo das redes de distribuição.</p>	<p>Aprendemos no colégio que o Brasil é um país rico em água doce, <u>detemos 12% do total mundial, porem, o que não é de conhecimento de todos é a má distribuição deste recurso. 70% estão na Amazônia, região com menos de 7% da população nacional, 15% no Centro-Oeste, 6% no Sul e no Sudeste e apenas 3% no Nordeste, sendo 2/3 destes localizados na bacia do rio São Francisco.</u> Outro problema enfrentado por nos é o desperdício, 46% dessa água é desperdiçada o que leva a escassez [...]</p>

Fonte: Repórter Brasil³⁶ [grifos nossos].

Fonte: Produção textual dupla C-lab-Gaia [grifos nossos].

³⁵ Não discutimos esses critérios com o grupo, pois o tempo disponível com esses sujeitos (dois tempos de aula, correspondente ao total de uma hora e quarenta minutos) foi empregado para observação de buscas de informação e leitura em diferentes ambientes de leitura em múltiplas fontes.

³⁶ <reporterbrasil.org.br>

O *site* “Repórter Brasil” foi um dos primeiros endereços consultados pela dupla C-lab-Gaia. Partes de suas informações podem ser vistas no resumo desses sujeitos, evidenciando certo grau de fidelidade ao percurso de buscas observadas por nós. Essa correspondência parece sobressair nos trechos sublinhados do Quadro 20.

Outros dados da mesma fonte também foram mencionados, no entanto, ao recorrer a outras partes da fonte, esses sujeitos tiveram o cuidado de elaborar paráfrases. Em continuidade ao texto, a dupla C-lab-Gaia dispôs algumas informações em torno da má distribuição da água. Ratificando a ideia defendida anteriormente, os sujeitos listaram algumas problemáticas que incidem nesta distribuição: falta de estações de tratamento, desperdício em seu transporte e prioridade para grandes agricultores.

A abordagem de tais problemáticas parece constituída por paráfrases dos conteúdos consultados e integradas ao conhecimento prévio dos sujeitos. Excetuando-se o primeiro parágrafo do resumo, não achamos na internet texto semelhante ao entregue pela dupla C-lab-Gaia.

Essa conexão entre as informações do leitor e aquelas lidas por eles, conferida no resumo dessa dupla, parece refletir o estabelecimento de inferências elaborativas, concepção que abrange o processo de ampliação do texto pautado no conhecimento prévio do autor (KISPAL, 2008). Sobre essa relação entre o conhecimento prévio e as informações com as quais os sujeitos entram em contato em suas buscas, levantamos outro aspecto: a análise de questões sobre o impacto econômico da preservação da água baseada em um posicionamento crítico dos sujeitos. Vejamos:

[...] a prioridade é geralmente dada aos grandes agricultores e o dinheiro publico investido em obras como construção de açudes. No ano de 2015, a falta de água foi um assunto muito discutido pelo governo, mas muitas cidades no nordeste do Brasil e do interior de minas gerais passam por problemas em situações críticas há muito tempo. O racionamento nessas regiões é constante (Trecho do resumo produzido pela dupla C-lab-Gaia).

No trecho do resumo, a dupla expõe um julgamento sobre a distribuição da água e a atenção diferenciada dispendida ao problema, quando este ocorre em localidades específicas. Assim, o texto evidencia uma leitura da qual emerge uma percepção crítica sobre o funcionamento do sistema discutido.

Conferimos então um tom crítico e argumentativo, semelhante ao que vimos no texto da dupla A-biblio-Gaia. Por essa via, ambas as duplas imprimem posicionamentos em seus textos e contemplam a dimensão argumentativa discutida por Abreu e Nóbrega (2015),

também preconizada por publicações e documentos orientadores da produção de textos argumentativos na escola (SANTOS: TEIXEIRA, 2016; ANTUNES, 2016; INEP, 2008).

Outro ponto em comum entre as composições das duplas C-lab-Gaia e A-biblio-Gaia foi a generalização. Entendemos que a dupla C-lab-Gaia empregou esse artifício juntamente com paráfrases e extensões das fontes consultadas, buscando contemplar a temática de pesquisa que lhes foi proposta.

No decorrer da análise do resumo “Estrutura hidrológica do Brasil”, relacionamos diversas habilidades empregadas para a comunicação a partir da leitura e busca de informações em múltiplas fontes. Nesse sentido verificamos sua constituição por meio de paráfrases, variedade e pertinência de informações, adequação ao gênero proposto pela atividade, integração entre as informações de diversas fontes, conexão entre as informações das fontes lidas pela dupla e seu conhecimento prévio e ainda o posicionamento crítico frente à temática abordada na tarefa que lhes foi proposta.

Em vista disso, entendemos que a dupla C-lab-Gaia contemplou a maior parte de nossos critérios de análise e finalizou todas as etapas da sua atividade. Em continuidade às discussões provenientes das análises dos textos do grupo Gaia, abordamos a seguir o resumo de outra dupla do mesmo grupo, cujo processo de pesquisa ocorreu na biblioteca.

6.2.2 Texto elaborado pela Dupla A-biblio-Gaia

Analisar os resumos produzidos por duplas que pesquisaram na biblioteca e na internet nos ajuda a verificar os impactos dessas buscas na leitura e a estabelecer comparações entre os resultados de buscas de informações ocorridas nesses diferentes ambientes. Apresentamos a seguir o resumo elaborado pela dupla A-biblio-Gaia, cuja pesquisa ocorreu na biblioteca.

Figura 15: Resumo – “Consumo consciente de água e economia anda junto?”

Consumo consciente de água e economia anda junto?

Água tem um grande valor econômico, pelo fato de ser essencial a vida, para a produção de alimentos e outros produtos. A maioria da água consumida em nosso planeta é na indústria, com alto consumo na geração de produtos, o que é denominado água virtual.

A água virtual é importante economicamente, pois faz com que a economia gire, mas para isso acontecer há muita água utilizada, por exemplo, para o processo de uma calça jeans, é necessário 11 mil litros de água, e há forma de economizar esta quantidade tanto no processo quanto depois do uso, que invés de ser descartada poderia ser repassada a outra pessoa, que assim não compraria outra calça, sendo economizado 11 mil litros.

A também o desperdício de água quando há o desperdício de alimento, pois para produzir 300 gramas de carne de boi é necessário 4650 litros, e nesta parte também há como economizar.

Outro jeito indireto de economizar água e preservar o meio ambiente é diminuindo o gasto de energia elétrica, pelo fato de que no Brasil ter como principal fonte de energia as hidrelétricas. Ao se consumir menos energia, seriam necessário menos hidrelétricas, com isso menos áreas inundadas pelas barragens, que podem destruir tanto cidades quanto áreas de meio ambiente, trazendo problemas ao clima da região.

Com isso vemos que a água anda junta com a economia, mas mesmo que de forma indiretas tem maneiras que podemos economizar no uso consciente de todos os objetos e energia que temos acesso.

Fonte: Produção textual dupla A-biblio-Gaia.

No texto “Consumo consciente de água e economia anda junto?”, verificamos uma construção que tocou diversos pontos da relação água x economia, característica que configura a pertinência da produção em relação ao assunto proposto e o aproxima dos pressupostos relativos à obediência à temática, presente na matriz de análise proposta por nós para avaliação deste material.

Com informações relevantes em relação à temática, o resumo da dupla A-biblio-Gaia abordou uma dimensão diferente da dupla anterior e das demais produções do grupo Gaia. Esses sujeitos fizeram alusão às demandas de consumo “indireto” da água, denominada no resumo como “água virtual”. Podemos ver a definição desse conceito ao final do primeiro parágrafo, no trecho “A maioria da água consumida em nosso planeta é na indústria, com alto consumo na geração de produtos, o que é denominado ‘água virtual’”.

O período parece uma paráfrase construída a partir de informações do *site Sua Pesquisa*³⁷. Tal ocorrência marca duas questões: as ressignificações das informações selecionadas pelos sujeitos observados nesta pesquisa e o distanciamento entre as informações selecionadas pelos sujeitos e o material disponível no ambiente de pesquisa no qual foram observados, a biblioteca.

Voltando aos demais dados presentes no resumo, verificamos que o texto ora discutido traz à tona o grande consumo de água pela indústria e defende que a economia da água perpassa o gasto consciente dos produtos que demandam seu uso para produção. No Quadro 21, a seguir, podemos ver o paralelismo criado pela dupla entre produtos para os quais são necessários um grande volume de água e a possível redução deste recurso por meio do uso consciente desses artigos.

Quadro 21: Comparativo entre o texto fonte e o texto produzido pela dupla A-lab-Gaia

Problema		Solução
“Para o processo de uma calça jeans, é necessário 11 mil litros de água”.	X	(ao) “[...] invés de ser descartada poderia ser repassada a outra pessoa, que assim não compraria outra calça, sendo economizado 11 mil litros”.
“Para produzir 300 gramas de carne de boi é necessário 4650 litros” de água.	X	Evitar “desperdício de alimento”.
“no Brasil ter como principal fonte de energia as hidrelétricas”	X	“Ao se consumir menos energia, seriam necessário menos hidrelétricas”.

Fonte: Produção textual dupla A-biblio-Gaia.

Essa diversidade e correlação de informações sugere a consulta a diferentes origens, no entanto, não temos certeza sobre quais foram às fontes lidas, pois, mais uma vez, os

³⁷<https://www.suapesquisa.com/meio_ambiente/agua_virtual.htm>

sujeitos não fizeram menção a esse aspecto da pesquisa. Não citar as fontes de informação usadas nos textos é um problema que pode ser minimizado com discussões sobre a importância disso nos relatos de pesquisas.

A esse respeito, lembramos que, com o grupo Gaia, grupo do qual a dupla faz parte, não tivemos oportunidade de discutir o formato do texto e explorar as orientações para sua elaboração. No entanto, o contrário aconteceu com o grupo Atena. Com os sujeitos desse último grupo, versamos sobre a construção do gênero a ser produzido e ressaltamos a importância de citar as fontes consultadas para elaboração do texto, o que não garantiu que suas duplas fizessem referências às origens das informações dispostas em seus textos. Essa ocorrência nos leva a concluir que a citação de fontes de pesquisa não é uma prática corriqueira para ambos os grupos.

Essa lacuna, conferida também no texto da dupla A-biblio-Gaia, nos motivou a buscar as fontes das informações enumeradas pelos sujeitos. Assim, mais uma vez, recorremos ao *site Plagium* e, como resultado, não constatamos nenhum texto igual ao apresentado pela dupla A-biblio-Gaia.

Em continuidade à procura por possíveis reproduções, desmembramos o resumo da dupla A-biblio-Gaia em várias partes e, mais uma vez, nossos resultados pouco denotaram compilações de fontes diretas, pois verificamos a ocorrência de apenas um dado igual ao apresentado pela dupla (a informação de que a quantidade de água necessária para produção de uma calça jeans é 11 mil litros, de acordo com o *site* G1). Deprendemos de tal resultado, que a constituição do resumo da dupla se deu por paráfrases das fontes consultadas associadas aos conhecimentos prévios da dupla.

Mais uma vez, conferimos, com auxílio do texto, a presença de diversas habilidades para comunicação a partir da busca de informação em grande quantidade de materiais. O padrão da variedade de informações, pertinência das informações e apresentação destas por meio de paráfrase apareceu novamente no texto da dupla A-biblio-Gaia, que, além de conjugar informações, elencando problemáticas referentes ao assunto de pesquisa, propôs soluções às questões dispostas em seu texto.

Em decorrência de tal desempenho, verificamos que, mesmo não citando as fontes consultadas e entregando um texto com dissonâncias em relação ao gênero proposto, a dupla A-biblio-Gaia alcançou vários aspectos do objetivo da tarefa, pois esses sujeitos finalizaram todas as etapas da atividade e apresentaram um texto repleto de informações pertinentes à temática, retomadas por meio de paráfrases e integração de fontes distintas.

6.3 Tecendo algumas considerações

Após discussão dos textos selecionados como amostragem do nosso *corpus*, ressaltamos que esse conjunto de textos não configura o centro de nossas observações e análises, pois este estudo se volta especialmente para o percurso de pesquisa e leitura em múltiplas fontes dos sujeitos observados.

Disso decorreu o fato de o processo de escrita dos textos não ter sido controlado, mas sim atribuído aos sujeitos como uma atividade extraclasse, procedimento muito próximo ao comumente exercido em sala de aula.

Apesar das lacunas que essa organização possa ter causado, foi possível perceber nas produções pontos que refletiram o desempenho das duplas durante as buscas de informação observadas neste estudo. Também visualizamos neste *corpus* aspectos que nos dizem sobre as competências e dificuldades das duplas para a comunicação a partir da leitura e busca de informações em múltiplas fontes.

Adiante, nos quadros 22 e 23, enumeramos os pontos mais salientes de cada produção analisada, a exemplo do que fizemos ao final dos dois últimos capítulos, com intuito de retomar e contrastar os resultados das produções entregues pelos sujeitos dos grupos Gaia e Atena. Englobamos, nos quadros a seguir, todos os textos entregues pelas duplas que chegaram à execução da referida etapa.

Quadro 22: Aspectos observados nos textos entregues pelas duplas do grupo Atena

GRUPO ATENA				
DUPLAS	RELAÇÃO COM O OBJETIVO DE LEITURA	RECORREM A UMA 2ª PESQUISA ONLINE	FONTES	CONSTITUIÇÃO DO TEXTÃO
Dupla 1- biblio-Atena	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada adequação ao gênero.</p>	<p>Apesar de perguntar se poderiam fazer uma pesquisa na internet, não parecem ter realizado uma segunda pesquisa.</p>	<p>Citaram apenas uma fonte, e essa, de origem institucional.</p> <p>Identificada cópia de parte do material de apoio.</p>	<p>Paráfrases e integração de informações advindas de fontes diferentes.</p> <p>Texto permeado de generalizações.</p>
Dupla 2- biblio-Atena	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada adequação ao gênero.</p>	<p>Recorreram a uma segunda pesquisa pela internet.</p>	<p>Citaram apenas uma fonte, e essa, de origem institucional.</p> <p>Verificação de partes copiadas de fontes da internet.</p>	<p>Paráfrases e integração de informações</p> <p>Texto com ampla exploração do aspecto imagético do gênero infográfico</p>
Dupla 1- Lab-Atena	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada adequação ao gênero.</p>	—	<p>Citaram fontes institucionais.</p> <p>Verificação de partes copiadas de fontes da internet.</p>	<p>Texto com ampla exploração do aspecto imagético do gênero infográfico</p>
Dupla 2- Lab-Atena	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada adequação ao gênero.</p>	—	<p>Citaram três fontes, todas institucionais.</p> <p>Verificado acesso a outros sites, omitidos pelos sujeitos.</p> <p>Não identificada cópia direta de fontes provenientes da internet.</p>	<p>Paráfrases e integração de informações</p> <p>Equilíbrio entre os elementos imagéticos e os verbais.</p>
Dupla 4- Lab-Atena	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada adequação ao gênero.</p>	—	<p>Não citaram nenhuma fonte, apesar de levantarem a importância de consultar informações confiáveis.</p> <p>Identificada cópia de parte do material de apoio</p>	<p>Texto com ampla exploração do aspecto imagético do gênero infográfico.</p> <p># Texto permeado de generalizações.</p>

Do quadro relativo ao grupo Atena, vimos surgir um padrão, segundo o qual todas as duplas apresentaram produções com informações variadas e pertinentes à temática. O mesmo não ocorreu para os demais aspectos expostos no quadro, permeados de variações.

Verificamos, por exemplo, que nem todas as duplas que pesquisaram na biblioteca recorreram a outras pesquisas no meio virtual. No que diz respeito às fontes, enquanto as duplas que buscaram informações na biblioteca citaram apenas uma fonte, as duplas 1-lab-Atena e 2-lab-Atena, cuja busca de informações se deu no laboratório, listaram mais de uma origem de informação. Ainda tratando sobre esse aspecto, verificamos que, dentre as produções das duplas, apenas uma (elaborada pela dupla 2-lab-Atena) não caracterizou a reprodução de parte de conteúdos de outros textos provenientes da internet ou do material de apoio.

Em continuidade a análise da constituição do texto das duplas do grupo Atena, vimos que três produções exploraram as paráfrases com mais afinco, 1-biblio-Atena, 2-biblio-Atena e 2-lab-Atena. Em duas das produções (duplas 1-biblio-Atena e 4-lab-Atena), as generalizações sobressaltaram. Tocando em uma característica inerente ao gênero infográfico, mesclagem entre o texto imagético e o verbal, verificamos equilíbrio e articulação entre esses modos especialmente na produção da dupla 2-lab-Atena, um quadro diferente daquele constatado com as duplas 2-biblio-Atena, 1-lab-Atena e 4-lab-Atena, nos quais a atenção foi especialmente voltada ao modo imagético.

Em vista de tantas variações dos textos reativas aos critérios que analisamos, a alternância entre suas características configurou, portanto, outro padrão das produções do grupo Atena. Um cenário um pouco diferente foi constatado com o grupo Gaia. A seguir agrupamos as características gerais conferidas nos textos do grupo e posteriormente comentaremos tais resultados.

Quadro 23: Aspectos observados nos textos entregues pelas duplas do grupo Gaia

GRUPO GAIA				
DUPLAS	RELAÇÃO COM O OBJETIVO DE LEITURA	RECORREM A UMA 2ª PESQUISA ONLINE	FONTES	CONSTITUIÇÃO DO TEXTO
Dupla A-biblio-Gaia	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada relativa adequação ao gênero, com ressalvas.</p>	Recorreram a uma segunda pesquisa pela internet.	Não citam nenhuma fonte.	<p>Paráfrases, integração de informações advindas de fontes diferentes.</p> <p>Apresentam soluções para o problema discutido no texto.</p>
Dupla F-biblio-Gaia	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada adequação ao gênero.</p>	Recorreram a uma segunda pesquisa pela internet.	Citaram uma fonte, um endereço eletrônico.	Fizeram paráfrases.
Dupla C-Lab-Gaia	<p>Informações variadas e pertinentes à temática.</p> <p>Verificada relativa adequação ao gênero, com ressalvas.</p>	—	<p>Não citam nenhuma fonte.</p> <p>Presença de partes copiadas.</p>	<p>Encadeamento de informações para a defesa de uma tese.</p> <p>Paráfrases, Integração de informações advindas de fontes diferentes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As características enumeradas no quadro relativas às produções do grupo Gaia nos auxiliam a constatar, em um primeiro momento, um padrão igual ao encontrado no grupo Atena quanto às relações entre a produção e o objetivo, pois todas as duplas elencaram informações pertinentes à temática e buscaram adequar seu texto ao gênero solicitado na atividade proposta.

Desses resultados vimos surgir um segundo padrão: a recorrência a uma segunda busca de informações (em meio *web*) por parte das duplas do grupo Gaia cuja pesquisa observada ocorreu na biblioteca. Dentre as três produções entregues pelos sujeitos deste grupo, os resumos das duplas A-biblio-Gaia e C-biblio-Gaia não fizeram referência a nenhuma fonte. A problemática parece se ampliar se lembrarmos que entre esses resumos

também constatamos a presença de partes copiadas de outros textos (produção textual da dupla C-lab-Gaia).

Apesar disso, a paráfrase foi recorrente na elaboração de todos os textos. As duplas relacionaram informações a respeito da temática, no geral integrando-as com suas próprias palavras. Dentre as duplas que seguiram por essa via, destacamos duas produções: a dupla A-biblio-Gaia, que propôs soluções para os problemas relativos ao assunto discutido, e a dupla C-lab-Gaia, que parece ter defendido uma proposição, retomando-a constantemente por meio das informações listados em seu resumo.

Retomando de maneira muito geral as discussões e descrições dos textos analisados neste capítulo, verificamos que as produções dos sujeitos de ambos os grupos apresentaram vasto conjunto de informações em suas produções, todas pertinentes à temática abordada pela tarefa proposta aos grupos.

A adequação à atividade também foi constatada quando avaliamos a obediência ao gênero, apesar de algumas dissonâncias da produção da dupla C-lab-Gaia. De tais direcionamentos voltados ao cumprimento da atividade, depreendemos a aplicação das habilidades dos sujeitos para monitoramento de suas práticas de leitura, navegação e escrita no e a partir dos contextos de múltiplas fontes.

Portanto, verificamos que apesar das especificidades de cada grupo, de maneira geral, seus textos apresentaram resultados parecidos, especialmente quanto à pertinência e variedade das informações. A semelhança entre as produções dos grupos também estendeu-se para o tratamento das fontes, pois verificamos a falta de menção à informação nas produções dos dois grupos.

Quanto aos pontos dissonantes entre os textos das duplas do grupo Gaia e Atena, podemos elencar a adequação ao gênero, dado que, em algumas partes dos textos entregues pelas duplas do grupo Gaia, especialmente o texto da dupla C-lab-Gaia, verificamos constituintes extraordinários ao resumo, tais como proposição de soluções à problemática abordada. Vale lembrar que não tivemos oportunidade de discutir o gênero ou a temática da atividade com este grupo.

Seguindo essa linha comparativa, tratamos dos dois ambientes de leitura e pesquisa envolvidos nesta investigação. Considerando as produções do grupo Gaia, não percebemos traços destoantes entre aquelas que foram resultado de pesquisa na biblioteca e aquelas que foram resultado de pesquisa no laboratório de informática. Talvez isso tenha ocorrido em razão das duplas que pesquisaram no ambiente da biblioteca terem efetuado uma segunda

pesquisa no ambiente *online*, fato constatado a partir das origens das fontes de informação dos textos das duplas A-biblio-Gaia e F-biblio-Gaia.

Ao fazermos a mesma comparação entre as produções do grupo Atena provenientes de diferentes ambientes de pesquisa, parecem surgir outros pontos de destaque: a generalização das informações e uma menor quantidade de dados (ainda que em grau reduzido) das duplas cuja pesquisa ocorreu na biblioteca. Este resultado pode estar associado ao acervo da biblioteca relacionado à temática da tarefa e a possíveis dificuldades por parte dos sujeitos para navegar neste ambiente.

Acreditamos que tais os resultados, associados àqueles obtidos nas demais etapas de coleta de dados, nos auxilia a enveredar pelos delineamentos de um panorama da condição atual da leitura, pesquisa e comunicação de uma considerável amostra de sujeitos. Por essa via, acreditamos apontar pistas para uma formação leitora que considere a execução desta prática em ambientes permeados por informações e materiais de leitura.

7 DISCUSSÕES E ANÁLISES

Figura 16: Meme



Fonte: A autora³⁸.

Começamos este capítulo com o *meme* acima por acreditar que ele reflete uma percepção geral sobre os resultados desta pesquisa. Assim como o texto da figura, que afirma não haver regras, não encontramos fatores que sozinhos fossem determinantes para a dispersão, para a manutenção do objetivo e, ampliando o olhar de nossa investigação, para o desempenho da leitura em múltiplas fontes.

Como descrito nos capítulos anteriores, chegamos a esses resultados observando práticas de pesquisa e leitura em dois ambientes de busca de informação diferentes: biblioteca e internet. Além disso, associamos a essas experiências outras variáveis recorrentes nas rotinas de sala de aula, tais como idade e nível escolar dos alunos, temática e gênero textual da atividade.

Tais variáveis surgiram das diferentes condições de coleta de dados junto aos grupos Gaia e Atena e dos preceitos teóricos que orientaram as práticas realizadas. Este quadro nos proporcionou um grande acervo de informações sobre o desempenho de pesquisa e leitura de duas amostras de sujeitos.

³⁸Elaborado pela autora com auxílio do *site* Gerador de Memes, frase presente em outros memes comuns no Brasil.

Fundamentadas em nossos pressupostos teóricos, neste capítulo nos voltaremos para esse conjunto de dados, relacionando-os àqueles obtidos em outras etapas desta pesquisa: o perfil de leitura de um grupo macro de sujeitos e as produções textuais entregues pelos grupos Gaia e Atena como última etapa da atividade que lhes foi proposta.

Em continuidade ao capítulo anterior, nos voltamos inicialmente às produções textuais elaboradas pelos sujeitos dessa pesquisa, buscando, no *corpus* em questão, pistas sobre os processos de buscas de informação e leitura em múltiplas fontes, bem como os pontos mais salientes dessas produções que respondam às dimensões contempladas na matriz de análise proposta para exame desses dados.

Em seguida abordamos os processos anteriores a essas produções, discutindo os dados provenientes da etapa de pesquisa e leitura dos sujeitos em múltiplas fontes, rememorando, à medida que for pertinente, os dados do perfil de leitura traçados no início desta investigação.

7.1 Composições textuais e imagéticas

A análise das produções textuais elaboradas pelos sujeitos dos grupos Gaia e Atena não nos dão poucas pistas sobre a dispersão deste público ao ler textos em múltiplas fontes. Isso porque o texto, apesar de refletir os processos de busca e leitura, faz parte de outra etapa da tarefa proposta aos alunos, que, de acordo com o nosso planejamento, seria iniciada após as buscas por informações.

Sabemos que, em muitos contextos de escrita, a produção textual ocorre paralela às buscas de informação. Entretanto, designamos etapas distintas para cada uma dessas atividades, pois tivemos como objetivo observar a fase de pesquisa dos sujeitos, atentando especialmente para os momentos de dispersão na leitura, caso ocorressem.

Mesmo diante dessa pretensa separação entre busca de informação e produção textual, percebemos que, na elaboração de muitos textos, os sujeitos não se detiveram exclusivamente às informações coletadas durante as pesquisas nas quais as duplas foram observadas. Supomos que o fato de a produção textual ter sido designada como uma tarefa para ser feita em casa permitiu aos sujeitos mais possibilidades para novas buscas por informações.

Ao analisarmos os textos, ficou evidente o acesso a fontes de informação diferentes daquelas consultadas durante a observação. A exemplo disso, a dupla F-biblio-Gaia, cuja pesquisa inicial ocorreu na biblioteca, citou uma fonte do meio eletrônico em seu resumo. Neste mesmo texto, verificamos também a menção a diversos dados presentes em outros endereços eletrônicos não referenciados pela dupla.

Um percurso parecido pode ser verificado com a dupla A-biblio-Gaia, pois, em seu texto, apresentado no capítulo anterior, foi possível constatar partes originárias de um endereço eletrônico. Acreditamos que o direcionamento seguido pelas duas duplas diz muito sobre as rotinas de busca de informações dos sujeitos, pois o consultar à internet, mesmo depois de efetuada uma pesquisa na biblioteca, deixa claro a predileção pelo meio *web* como espaço de busca de conhecimento. Este resultado confirma os dados obtidos a partir do questionário sobre o perfil de leitura, no qual todo público respondente afirmou ter o espaço *web* como meio de pesquisa mais utilizado.

Excetuando a produção da dupla-D-lab-Gaia, cujo texto seguiu uma estrutura e uma temática diferente da solicitada, observamos que as muitas informações presentes nos textos dos grupos Gaia e Atena, importadas do espaço *web* e do ambiente de leitura de impressos, foram relevantes para a temática abordada em suas respectivas tarefas.

Sobre o texto da dupla-D-lab-Gaia, visualizamos uma produção mais próxima a um relatório de pesquisa, pois nele a dupla relatou o processo de busca de informação e nos apresentou detalhes da atividade. Assim, a produção sugere a não compreensão de uma das etapas da tarefa.

Aliado a isso, verbalizações de outras duplas também transpareceram dúvidas a respeito do prosseguimento da atividade. Além desta possível dificuldade, percebemos, com auxílio das produções, um entrave quanto à citação das fontes consultadas, pois, dentre os oito textos que fazem parte do nosso *corpus*, apenas três mencionam suas referências, e, apesar disso, em praticamente todas as produções, vimos informações sem menção às suas origens. Deste grupo excetuamos apenas a dupla 1-lab-Atena, cujos endereços *web* acessados foram dispostos ao final do texto. Apesar disso, em muitas partes da composição, não ficou clara a origem da informação, pois verificamos, no infográfico da dupla, informações de outros *sites* não citados.

Dentre as outras produções, verificamos que, no texto de três duplas (A-biblio-Gaia, C-lab-Gaia, 4-lab-Atena), não há nenhuma menção às fontes lidas durante suas pesquisas. Tais resultados evidenciam uma formação ainda incipiente desses alunos quanto à produção textual a partir da consulta de informações de múltiplas fontes.

Este fato pode estar relacionado à maneira como atividades que envolvem a busca de informações em diferentes fontes são encaminhadas, pois, em alguns contextos escolares, ainda é possível constatar a solicitação de pesquisas por temática, sem muitos detalhes quanto

aos processos de busca de informação e comunicação destas (MARCUSCHI, 2005; MACHADO *et al.*, 2005; BAGNO, [1998] 2007).

Essa falta de referência às fontes consultadas inviabilizou, de certa maneira, a verificação da diversidade e a confiabilidade do material consultado pelos alunos. Apesar disso, por meio da consulta ao espaço *web* para averiguar a disponibilidade das informações elencadas nos textos, encontramos alguns *sites* com conteúdos muito semelhantes aos constituintes das produções entregues pelas duplas.

Em decorrência disso, supomos que praticamente todos os sujeitos reproduziram conteúdos da internet, variando apenas quanto à quantidade e a diversidade desses conteúdos. Podemos visualizar essa configuração ao contrastar as produções de duas duplas, 1-biblio-Atena e 1-lab-Atena. Enquanto, no texto da primeira dupla, verificamos a retomada de figuras e infográficos disponíveis em endereços eletrônicos e um texto verbal elaborado essencialmente por meio de paráfrases, no texto verbal da dupla 1-lab-Atena, nos deparamos com informações presentes em endereços *web*, as quais foram usadas inclusive com os mesmos termos presentes nos *sites* fonte.

Apesar deste último exemplo, a ocorrência de paráfrases foi maior que a simples cópia, pois praticamente todas as duplas lançaram mão desse recurso integrando informações, relacionando-as a seus conhecimentos prévios e reconfigurando os dados encontrados. Estes movimentos são previstos por Britt e Rouet (2012) ao discutirem o processo de leitura e a aprendizagem em múltiplas fontes.

Quer seja por meio de cópia, seja por meio de paráfrase, os textos apresentados contemplaram as temáticas da tarefa de cada grupo com muitos dados. Percebemos dentre elas muitos conteúdos cuja fonte não foi citada. Em razão disso, buscamos suas origens e, após findo esse processo, constatamos semelhanças e/ou igualdade entre o conteúdo disposto no texto das duplas e as informações presentes no meio *web*.

Em detrimento disso, podemos afirmar que, dentre as oito produções analisadas, seis foram elaboradas a partir de uma grande variedade de fontes, envolvendo mais que um ou dois endereços de consulta. Mesmo diante da diversidade de dados, as duplas citaram como referências apenas endereços *web* de natureza institucional, embora seus textos sugerissem o acesso a *sites* como *Yahoo Resposta*, *Wikipédia* e algumas páginas voltadas para a pesquisa escolar, como o *site* Brasil Escola, por exemplo. Para nós, o fato pode estar relacionado à pouca credibilidade atribuída aos endereços omitidos.

Dito isso, avaliamos os textos entregues pelas duplas como produções coesas, que, apesar de apresentarem, em alguns casos, trechos iguais ao de fontes não citadas, não resultaram em meras listas de informações, mas em produções adequadas em maior parte aos gêneros solicitados.

Elencamos, porém, alguns pontos nos quais esses textos poderiam melhorar para adequar-se com maior fidelidade ao gênero proposto. No que diz respeito ao infográfico, temos um gênero constituído pelo modo verbal e visual, em que ambas as materialidades possuem relevância parecida. Em vista dos infográficos que compõem nosso *corpus*, esse equilíbrio entre os modos poderia ter sido melhor desenvolvido, pois verificamos, em alguns textos, maior ênfase em um modo em detrimento de outro.

Como exemplo, retomamos a produção textual da 1-biblio-Atena, que poderia ter explorado um pouco mais o apelo visual, fazendo uso de uma diversidade maior de modos dessa natureza. No entanto, nos pareceu que a dupla atribuiu menor valor para os elementos imagéticos do texto, imprimindo, em seu infográfico, certa ordem de relevância entre os modos, no qual o texto verbal tem superioridade em relação ao imagético. Em contrapartida, os infográficos elaborados pelas duplas 2-biblio-Atena e 4-lab-Atena, ambos disponíveis nos Anexos, concentraram-se em demasia nos modos visuais, reunindo, em seus textos, cores, diferentes planos de fundo, figuras, gráficos e fotografias sobre a temática.

Como segunda observação acerca dos textos, chamamos atenção para a falta de voz dos sujeitos em suas produções, pois verificamos, nos resumos e nos infográficos, certa ausência de considerações e posicionamentos críticos diante do tema. Apontamos algumas questões que podem ter influenciado nesta falta de voz dos sujeitos. Uma delas é fato de os gêneros textuais propostos na atividade não demandarem necessariamente um posicionamento do seu locutor, pois são gêneros cujo objetivo é expor ideias de outros textos, no caso do resumo escolar (MACHADO *et al.*, 2005), ou informar e expor processos, no caso do gênero infográfico (CORTES *et al.*, 2014).

Como última questão, lembramos o cotidiano de produções textuais comumente empregadas no ensino médio, muitas vezes voltado para redações escolares e outros gêneros nos quais a voz do locutor não deve ser marcada. Podemos ratificar essas questões ao conferir algumas considerações dos 33 professores do ensino básico entrevistados no estudo de Marcuschi (2005, p.142-143), sobre os critérios de produção textual em seu contexto de ensino. Para alguns deles, “em textos dissertativos não são permitidas citações nem a tomada

de posição por parte do autor”, dois direcionamentos que refletiram em muitos dos textos analisados nesta tese.

Associado às reflexões sobre esses textos, retomaremos, no próximo tópico, os processos anteriores a esta etapa, recorrendo aos resultados obtidos durante a fase de busca de informação e por vezes com o perfil de leitura. Enveredamos pela análise do percurso das duplas observadas por este estudo, verificando as disparidades e confluências das práticas exercidas para a leitura e a busca de informação em meio a múltiplas fontes. Assim, responderemos aos nossos objetivos e às perguntas norteadoras da nossa pesquisa.

7.2 O percurso de busca de informação e leitura em múltiplas fontes

As discussões a seguir permearam especialmente três pontos gerais: a navegação, o objetivo de leitura e a dispersão. A partir dessa subdivisão, contemplamos as categorias pelas quais foram classificadas as ações dos sujeitos durante a fase de busca de informação e leitura em múltiplas fontes.

Relembramos que foi a partir dessas classificações que avaliamos todas as falas e práticas dos sujeitos. Assim, associamos uma categoria para todas as ações classificáveis e, em seguida, contabilizamos o número de práticas relativo a cada categoria. Deste modo, chegamos às porcentagens de práticas de pesquisa e leitura de nossos sujeitos durante o momento de observação. Associamos as referidas categorias às habilidades e estratégias envolvidas nesse processo, previstas em nosso aporte teórico. Assim, temos o quadro a seguir:

Figura 17: Relação tópicos de discussão x Categorias x Mix de habilidades

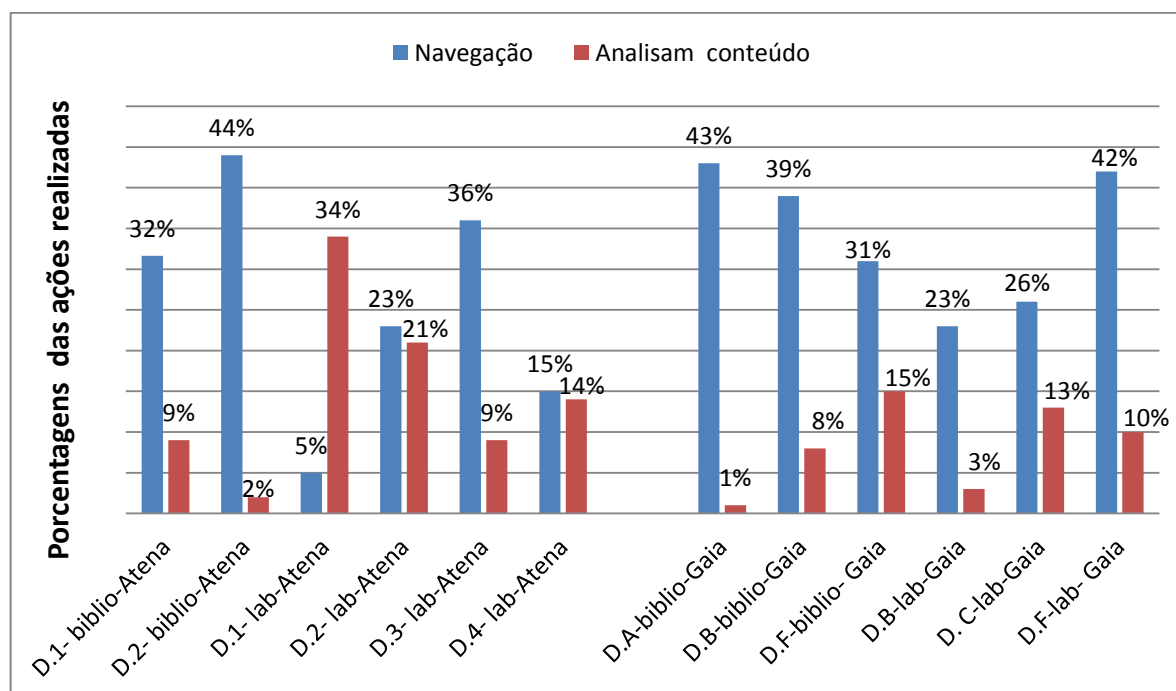


Fonte: Elaborado pela autora com a ferramenta Pictochart.

7.2.1 Navegação

Neste tópico, trataremos especificamente da Navegação. A fim de tratar do tema a partir dos dados observados, partimos para a observação destes, por meio do Gráfico 35, a seguir:

Gráfico 35: Navegação x Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima nos apresenta as porcentagens obtidas pela soma das ações relativas à navegação e à análise de dados. Contrastamos essas categorias, especificamente, por ver emergir nas ações da maioria das duplas – excetuando as duplas 3- lab-Atena e 4- lab-Atena – um padrão de proporcionalidade inversa, pois, quando uma das categorias está em porcentagem maior, a outra parece diminuir e vice e versa.

Essa relação nos chamou atenção e parece nos revelar uma grande dedicação dos sujeitos na procura de fontes, prática que geralmente incidiu na redução do tempo da atividade de análise dos conteúdos encontrados. Nas duplas que usaram a maior parte do tempo para a navegação, contabilizamos uma menor recorrência de paráfrases dos conteúdos lidos, relações com o conhecimento prévio, suposições acerca do conteúdo encontrado e análises quanto à relevância e confiabilidade do conteúdo.

Em consequência disso, as duplas com menor tempo voltado para avaliação de conteúdo parecem ter tido resultados menos profícuos. Além disso, à primeira vista, um maior índice de navegação poderia evidenciar um direcionamento padrão para administração do tempo, talvez uma preferência dos sujeitos em buscar um grande arcabouço de informações.

A dificuldade de encontrar fontes de informação também influenciou o índice de navegação, especialmente quando o ambiente de pesquisa foi a biblioteca. Em alguns dos momentos de pesquisa observados, os sujeitos pareciam não ter muita intimidade com o ambiente e sua organização (destaque para as duplas A-biblio-Gaia e B-biblio-Gaia).

A restrição de seu acervo também foi um aspecto deste ambiente que levou os sujeitos a dedicarem maior parte do seu tempo para a busca de informação, pois os sujeitos tiveram dificuldades de encontrar informações relativas às temáticas de suas tarefas nos materiais selecionados por eles na biblioteca.

Tais fatores ficam evidentes nos resultados do Gráfico 35, no qual verificamos maior índice de navegação para todas as duplas que pesquisaram na biblioteca, com uma porcentagem que variou entre 32% e 44%. Apesar de a dupla F-lab-Gaia, que pesquisou no laboratório, ter apresentado um índice de navegação muito próximo das demais duplas cujas buscas de informação ocorreram na biblioteca, 42%, o resultado de todos os sujeitos que buscaram informação em meio impresso nos leva a concluir que a pesquisa nesse espaço representa maior dificuldade para a maioria dos sujeitos observados.

Este fator também está implícito na resistência de alguns sujeitos em realizar a atividade na biblioteca, como pode ser observado no fragmento do Protocolo Verbal da dupla-2-biblio- Atena, em que sujeito E, questiona: “Professora, tem um computador que ele tem acesso à internet, seria pesquisa na biblioteca se a gente usasse a internet da biblioteca?”.

A pergunta acima foi proferida pelo sujeito logo após suas primeiras buscas frustradas na biblioteca. Ela evidencia uma vontade de desistir da pesquisa pelos materiais da biblioteca e a preferência pela busca de informação com o auxílio dos recursos digitais. A inclinação para a pesquisa nos computadores foi confirmada nas outras duas etapas de coleta de dados: no perfil de leitura, 100% dos respondentes alegaram ter a internet como principal meio de busca de informação; além disso, as análises das produções textuais desses sujeitos nos levam a acreditar que a maior parte das duplas que pesquisou na biblioteca e entregou os textos recorreram posteriormente a buscas de dados no meio *web*.

Nos resultados obtidos com o perfil de leitura, muitos aspectos foram levantados pelos estudantes como justificativas para o maior uso do meio digital em relação às pesquisas no

impresso, no caso, a biblioteca. Para os entrevistados, a internet traz mais rapidez, variedade, volume de informações e praticidade.

Ressaltamos ainda outros fatores que geraram entraves durante a pesquisa realizada na biblioteca: as frustrações diante da falta de material, o não entendimento da lógica organizacional do espaço, a dificuldade de localização de materiais nas estantes, além da falta de orientação e de auxílio por parte dos bibliotecários – talvez advinda também da falta de solicitação do aluno.

Outra questão que acreditamos ser de grande peso na preferência pela pesquisa no meio virtual é o tempo. O perfil leitor dos estudantes já indicou esse resultado e a pesquisa que acompanhamos evidenciou um processo mais demorado para a busca de informações no ambiente impresso. Na biblioteca, a seleção das primeiras fontes de pesquisa levou entre 10 e 40 minutos, enquanto que, no laboratório de informática, esse tempo ficou em torno de um minuto. Considerando as etapas de pesquisa de cada um desses ambientes, o resultado obtido e a predileção dos sujeitos pelo digital são facilmente justificados. A efeito de ilustração, a seguir temos o quadro 24, com um comparativo em que constam as etapas envolvidas na atividade, observadas em cada ambiente.

Quadro 24: Comparativo etapas de pesquisa Biblioteca x Laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

Os esquemas acima nos dão uma ideia aproximada do padrão seguido pelos sujeitos. Em uma visualização rápida, é possível perceber a diferença de etapas entre os dois padrões, ou seja, o caminho seguido pelo sujeito que pesquisou na biblioteca exigiu algumas ações adicionais e, por sua vez, levou mais tempo.

Na biblioteca, a maior parte das duplas buscou por uma área de conhecimento específica. Apenas uma delas recorreu ao catálogo *online* da biblioteca. Em geral, as duplas, ao localizarem a seção desejada, olhavam os títulos dos materiais ali presentes e iniciavam a leitura dos seus sumários, buscando capítulos ou seções pertinentes ao assunto pesquisado.

Feito isso, os participantes separavam o material e juntavam certo número de títulos para só então fazerem uma leitura mais aprofundada dos materiais selecionados. Nesta etapa, os sujeitos liam as partes que supunham pertinentes e avaliavam sua relevância para a pesquisa. Como último passo, os sujeitos fizeram o registro das informações selecionadas. Notamos que nenhuma dupla que pesquisou na biblioteca avaliou as informações quanto à confiabilidade delas e tão pouco fizeram referências às fontes impressas em suas produções textuais.

Esse percurso tem muitos pontos de conexão com as orientações de pesquisa de Kuhlthau (2010). Como exposto no Capítulo três, essa autora elenca várias habilidades que deveriam ser desenvolvidas para auxiliar no melhor desempenho da pesquisa. Dentre as práticas listadas, retomamos algumas executadas pelos participantes deste estudo, tal como o acesso às informações pelos índices dos livros, realizada por todos os participantes que pesquisaram no ambiente da biblioteca. Ressaltamos também a seleção de textos em diferentes formatos (verbal e imagético) e a capacidade dos sujeitos “de pesquisar um assunto em mais de uma fonte” e comunicá-lo em um texto (KUHALTHAU, 2010, p. 55).

Dentre as habilidades mencionadas por Kuhlthau (2010), percebemos que aquelas relacionadas à utilização do catálogo da biblioteca foram pouco recorrentes nas práticas dos participantes observados. Portanto, não verificamos a percepção do catálogo enquanto recurso para acesso aos materiais de pesquisa, nem as buscas pelos impressos por meio dos códigos do catálogo ou ainda a localização dos diversos gêneros e textos de naturezas diferentes no ambiente da biblioteca.

O que verificamos foi que, entre as duplas observadas, apenas a dupla 2-biblio-Atena consultou o acervo *online* da biblioteca e posteriormente buscou material a partir da numeração vista nos resultados de suas buscas ao acervo. Logo depois, a dupla abandonou essa estratégia de localização e recorreu à leitura dos títulos dos livros, forma como as demais duplas agiram desde o princípio da atividade.

É importante lembrar que a dupla 2-biblio-Atena foi observada pela pesquisadora, pessoa com a qual haviam estabelecido uma relação a partir de um encontro anterior, no qual se executou a primeira etapa da pesquisa. Essa também foi a única dupla auxiliada por um funcionário da biblioteca, que orientou os sujeitos a partir da numeração usada para organizar os livros no espaço de pesquisa em questão.

A pouca utilização do sistema de catalogação e da forma de localização de materiais pelos participantes revela pouca familiaridade com o espaço da biblioteca enquanto ambiente

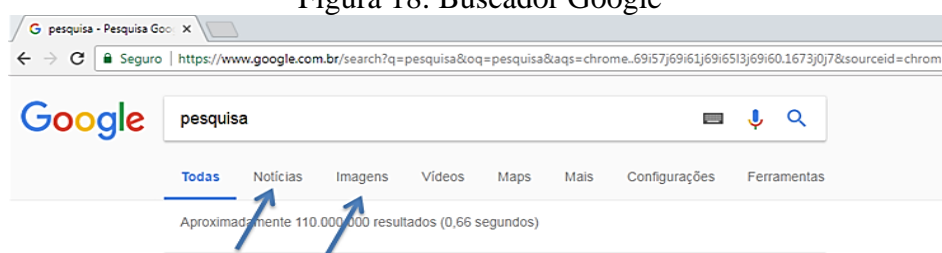
de pesquisa. Esse dado, atrelado aos obtidos com o perfil leitor dos participantes, mais uma vez, expõe a maior intimidade entre os sujeitos e o ambiente de pesquisa *web*.

No contexto de pesquisa *web* foi possível visualizar grande familiaridade entre os sujeitos e as ferramentas de pesquisa disponíveis, bem como com os equipamentos utilizados. Para uma percepção geral dos percursos de pesquisa das duplas, listamos os seguintes passos:

1. Escolha de palavras-chave;
2. Seleção de links diante do resultado do buscador;
3. Leitura dos conteúdos dos links selecionados;
4. Avaliação das informações quanto à pertinência e confiabilidade;
5. Registro das informações selecionadas como mais relevantes.

Podemos observar, no resumo das etapas cumpridas pelas duplas no ambiente digital, que não houve hesitações quanto ao uso de ferramentas ou recursos digitais e muitas foram as estratégias empregadas pelos sujeitos nesse sentido, tais como uso de aspas para especificar os termos procurados (F-lab-Gaia), pesquisa pelo Google Acadêmico (C-lab-Gaia), emprego de filtros para busca de materiais e gêneros específicos. Este recurso, usado pelas duplas 1-lab-Atena, 2-lab-Atena, 3-lab-Atena, 4-lab-Atena, B-lab-Gaia e F-lab-Gaia, pode ser observado na Figura 18, abaixo, em que verifica-se a possibilidade do usuário clicar nas abas de imagens e notícias, por exemplo, dispostas no buscador Google.

Figura 18: Buscador Google



Fonte: Captura de tela da página da Google realizada pela autora.

Pautados pela matriz do letramento digital (DIAS e NOVAIS, 2009), concluímos que a utilização dos filtros de busca para encontrar um conteúdo específico demonstra certa experiência dos sujeitos diante das ferramentas disponíveis na *web*. Essa prática inicia um percurso que aponta para algumas das habilidades e estratégias de pesquisa e leitura no espaço digital, mencionadas no Capítulo dois e retomadas na Figura 17: planejamento-monitoramento, navegação-localização, julgamento da informação, sintetização-comunicação.

Essas habilidades e/ou estratégias serão constantemente visitadas na continuidade da exposição dos resultados verificados nas pesquisas dos participantes em diferentes espaços de

informação. Adiante, discorreremos sobre as duplas que apresentaram os maiores índices para a navegação-localização no ambiente da biblioteca e do laboratório. A partir do contraste entre esses dados, dos resultados de outras duplas, de outras categorias de ação e da bibliografia na qual baseamos nossa pesquisa, traremos algumas reflexões sobre o desempenho visualizado.

7.2.1.1 Navegadores

Entre os sujeitos que realizaram suas pesquisas na biblioteca, os índices de navegação das duplas 2-biblio-Atena (44%), A-biblio-Gaia (43%), F-lab-Gaia (42%), B-biblio-Gaia (39%) destacaram-se, pois, ao observar os gráficos descritos no capítulo anterior, referente aos resultados de cada dupla, verificamos que esses estudantes apresentaram a maior porcentagem para navegação. Salientamos que essas práticas podem corroborar para a geração de um bom desempenho de pesquisa, mas sozinhas não garantem um resultado satisfatório. Este fato pode ser confirmado em bibliografias referentes à orientação de pesquisa. De acordo com o modelo de Kuhlthau (1991), denominado *Information Search Process* (ISP), a busca por informações perpassa as seguintes etapas: início, seleção, exploração, formulação, acumulação e apresentação.

Outro material que pode nos dar orientações quanto à pesquisa em múltiplas fontes é o *mix* de habilidades exposto no início deste capítulo, no qual constam Navegação-localização, planejamento-monitoramento, avaliação e sintetização-comunicação. Todas as fontes que inspiraram esse material apontam a procura de fontes (também denominada navegação) como uma prática que, associadas a outras estratégias, pode convergir para o sucesso da busca por informações.

Ao voltarem a maioria de suas ações para a navegação, as duplas 2-biblio-Atena, A-biblio-Gaia, B-biblio-Gaia e F-lab-Gaia dedicaram menor tempo para outros pontos necessários ao cumprimento da atividade, como, por exemplo, a análise de material e o registro das fontes. Assim, nessas práticas, os resultados das duplas estiveram muito abaixo da média: 2-biblio-Atena (análise de conteúdo, 2%), dupla A-biblio-Gaia (planejamento 2%, análise de conteúdo e retomada do objetivo de leitura 1%, registro das fontes 0%), dupla F-lab-Gaia (leitura de conteúdos do suporte 5%, registro das fontes 4%, retomada do objetivo de leitura 3%) e dupla B-biblio-Gaia (análise de conteúdo 3%, retomada do objetivo de leitura 1%).

O desequilíbrio percebido entre a ação de navegar e as demais representou ainda outros entraves, como pouco engajamento, falta de diálogo entre os sujeitos, nenhuma discussão sobre seus passos iniciais e/ou o objetivo de leitura. Diante desses problemas para o desenvolvimento da atividade, consideramos algumas variáveis do contexto de observação que podem ter influenciado o desempenho anteriormente descrito. São elas:

- Pouco tempo para abordar a proposta e esclarecer seus objetivos e procedimentos com o Grupo Gaia;
- A impossibilidade de fala imposta pelo ambiente da biblioteca;
- O constrangimento frente aos outros colegas que também estavam executando a pesquisa;
- Pouca intimidade com o método de coleta escolhido, o protocolo verbal, no qual é necessário verbalizar o que se vai fazer;
- A possível falta de intenção de executar a atividade e ainda a dificuldade dos alunos em encontrar fontes que atendessem às suas demandas.

Considerando resultados da pesquisa realizada por Santaella (2004), levantamos ainda outra hipótese para justificar a falta de engajamento das duplas A-biblio-Gaia e B-biblio-Gaia e de outros sujeitos que buscaram informações na biblioteca e não tiveram sucesso: a frustração. Santaella (2004) levantou essa hipótese para justificar a atitude de alguns sujeitos observados em seu estudo, os quais não conseguiam lidar com o contexto de pesquisa específico, o ambiente digital. Segundo a autora, a tendência do usuário novato foi desistir ante a desorientação em relação ao uso da ferramenta observada, uma reação de desapontamento por acreditarem não serem capazes de lidar com o recurso.

Apesar de o contexto da experiência citada ter sido o digital, pensamos ter ocorrido uma reação parecida em nosso estudo com os sujeitos que pesquisaram na biblioteca. Assim como os participantes observados por Santaella (2004), nossos sujeitos pareciam não ter intimidade com o ambiente de pesquisa ao qual foram expostos e, desta forma, parecem ter surgido frustrações em relação ao uso do ambiente de leitura, a biblioteca.

Mesmo diante disso, consideramos que a falta de intimidade com o ambiente não foi fator decisivo para um alto índice de navegação, o que pode ser confirmado com o resultado das duplas F-lab-Gaia e 3-lab-Atena, para as quais esses índices ficaram em 42% e 36%, respectivamente. Os resultados das duplas estão entre a terceira e a quinta maior porcentagem para essa categoria, apesar de suas atividades terem ocorrido no laboratório de informática,

espaço de domínio de todos os participantes deste estudo, considerando os resultados do perfil leitor.

Ao olharmos com mais atenção para as práticas das duplas F-lab-Gaia e 3-lab-Atena, percebemos algumas razões que incidiram neste resultado. No que diz respeito à primeira dupla, visualizamos uma disparidade entre os números relativos à navegação e às demais categorias. Enquanto o índice de navegação da dupla F-lab-Gaia foi de 42%, os resultados para outras ações variaram entre 3% e 16%.

Acreditamos que fatores específicos influenciaram este número, dentre eles, sublinhamos algumas ocorrências, a saber: a dupla achou que o ambiente de pesquisa *online* não era favorável em razão do buscador disponível no computador em uso não ser o mesmo que estavam habituados. Por isso, os sujeitos tentaram algumas vezes alterar o buscador até obterem êxito.

Verificamos também mudanças no direcionamento da pesquisa quanto ao gênero buscado. A dupla decidiu iniciar sua atividade buscando por imagens. Obtidos alguns resultados, os sujeitos passaram a procurar textos verbais. Neste outro percurso, salientamos também a investigação por resultados cujos textos trouxessem exatamente os mesmos termos da temática de pesquisa, o que pareceu denotar certa dificuldade da dupla para estabelecer relações entre as informações obtidas e o assunto a ser pesquisado.

Possivelmente a busca por termos específicos tenha levado a dupla F-lab-Gaia a empenhar-se mais na navegação. Conferimos que tais práticas, ao longo da navegação desta dupla, somaram um alto índice de ações empregadas para a navegação.

Voltando aos resultados da navegação, mencionamos ainda outra dupla cujo índice foi alto. Assim como a dupla F-lab-Gaia, a dupla 3-lab-Atena também teve uma porcentagem maior do que as demais que pesquisaram no laboratório de informática, 36%, considerando que os maiores índices de navegação foram para os sujeitos que pesquisaram na biblioteca.

Apesar de apresentar um resultado parecido ao da dupla anterior e de também ter realizado suas buscas no laboratório, estes sujeitos tiveram um percurso notoriamente diferente daquele visto com a dupla F-lab-Gaia. Nos primeiros cinco minutos de busca por informações, a dupla 3-lab-Atena iniciou três tentativas paralelas a partir de três diferentes *inputs*.

O uso de diversas palavras-chave por essa dupla poderia fazer supor um possível insucesso quanto aos resultados de pesquisa, um motivo plausível para as mudanças e continuidade da busca pelo assunto. No entanto, podemos ver nas falas e ações dos sujeitos

que a constante mudança de palavras de busca ocorreu em função da indefinição do foco de pesquisa.

De acordo com o esquema de pesquisa de Kuhlthau (2010) e das orientações para leitura e pesquisa em múltiplas fontes na qual nos baseamos, a definição do foco ou do objetivo é um dos passos iniciais para a busca de informação. Logo, é compreensível que a falta dessa definição no início da pesquisa dos sujeitos resultasse em alguns empecilhos para a obtenção de um resultado que respondesse a atividade realizada pela dupla 3-lab-Atena.

Se não se sabe ao certo o que buscar, o julgamento da pertinência das fontes encontradas é inviabilizado. Isso ficou claro no acompanhamento da pesquisa da dupla 3-lab-Atena, pois, inicialmente, a busca da dupla seguiu paralela a discussões sobre o objetivo de leitura. Somente após a leitura de três fontes diferentes e decorridas algumas discussões sobre o foco da pesquisa, a dupla 3-lab-Atena chegou a um consenso do que deveria buscar e em seguida selecionou a primeira fonte a ser registrada.

Além da dificuldade inicial para decidir o foco da pesquisa, outra prática empreendida pelos sujeitos pode denotar falhas ou distrações na coleta e seleção de informações: a busca por *sites* anteriormente visitados e fechados, que precisaram ser reabertos em razão da sua possível relevância para a atividade. Apesar de a dupla 3-lab-Atena conseguir acessar os endereços desejados, valendo-se da possibilidade de acesso dos *sites* pelo histórico de páginas abertas, possivelmente teriam uma busca mais direta se as fontes de interesse tivessem sido registradas ou ainda estivessem disponíveis na tela do computador.

As práticas anteriores denotaram certa inabilidade no percurso de pesquisa da dupla 3-lab-Atena, o que talvez tenha incidido em limitações no percurso da dupla, tal como a dificuldade para encontrar material adequado e retrabalho no acesso a endereços já acessados. Apesar do alto índice de navegação frente às demais duplas, os dados referentes às outras práticas da dupla 3-lab-Atena foram muito próximos à média geral e parte das ações desses sujeitos seguiu caminhos profícuos para pesquisa. Um exemplo que pode ser destacado é a diversidade de materiais buscados – artigos, imagens e infográficos –, que refletiram diretamente no texto elaborado pela dupla.

Em continuidade à discussão sobre as práticas que demonstraram competência ou habilidades de pesquisa dos sujeitos, a seguir, discorreremos a respeito de duas outras categorias de ações elencadas por nosso estudo: comentários e análise de conteúdo. A primeira circula os julgamentos das informações encontradas e a segunda engloba paráfrases, retomadas do conhecimento prévio e diálogos em torno da atividade.

7.2.1.2 Comentários

Ao longo da atividade de leitura e busca de informações, os comentários giraram em torno de impressões sobre a leitura, paráfrases do material lido, relações com o conhecimento prévio e a temática e discussões sobre os procedimentos relativos à atividade.

Acreditamos que a ocorrência de retomadas do conhecimento prévio dos alunos no contexto da biblioteca também poderia ser um recurso para suprir um hiato de informação detectado, considerando que na biblioteca os sujeitos encontraram pouco material pertinente à temática da pesquisa. Ressaltamos que essa não seria a única razão pela qual os sujeitos laçaram mão de seu *background*, pois, em muitas oportunidades, constatamos a elaboração de relações entre a informação encontrada e o conhecimento que já possuíam. Percebemos também a construção de suposições a partir desse contraste e a verbalização de julgamentos de valor sobre os fatos encontrados pelos sujeitos em suas buscas.

As conexões entre o conhecimento prévio do leitor e o processo de leitura estão implicadas na atribuição de significado, tal como preveem os PCN (BRASIL, 1998). Segundo o documento, o conhecimento do leitor o capacita a compreender o texto lido. Tomando como base seus conhecimentos prévios e objetivos de leitura, o leitor elabora previsões antes de iniciar a leitura. Assim, ele vai confirmando, refutando e criando outras hipóteses à medida que avança nesse processo (BRASIL, 1998). Nas falas a seguir, temos exemplos de tais práticas:

L. 61
Sujeito A. Não diria uma temática de escravidão e sim uma segregação né? Que, por exemplo, as pessoas não eram muito separadas por causa da cor da pele, então acho que deve ser interessante, mas se não achar.

L. 91 a 94
Sujeito A. Porque tipo assim, o trabalho escravo fez com que a luta de libertação ficasse mais intensa, aí ela se disseminou principalmente pela África do Norte onde fica os países árabes atualmente através de três ideologias, o Islã que é a religião muçulmana, nacionalismo que é o socialismo “nós somos iguais, temos que defender a pátria e os somos filhos de Alá” [...] o imperialismo, a escravidão, trabalho forçado na África, fez com que atualmente surgissem grupos terroristas, exatamente contra essas potências imperialistas... Tanto é que o (inaudível) ele significa “não ocidente” como uma expressão contra as potências ocidentais (protocolo verbal, dupla 2-biblio-Atena, sujeito A, Atividade: Trabalho escravo contemporâneo).

Essas constantes aproximações entre as informações já internalizadas pelos sujeitos e aquelas encontradas durante a pesquisa denotam certo nível de compreensão do material lido e engajamento na realização da atividade, pois nesses momentos os sujeitos estabeleciam conexões entre seus conhecimentos e a atividade de pesquisa.

Em continuidade à análise dos comentários, voltamo-nos para uma atividade relacionada ao conhecimento prévio. Diferente das falas que evidenciavam as relações entre o conhecimento prévio dos sujeitos e as informações encontradas, vimos tentativas de fechamento das lacunas entre aquilo que os alunos sabiam e as informações que encontravam.

Este fato ocorreu com as duplas C-lab-Gaia, F-lab-Gaia e B-lab-Gaia, quando seus componentes acreditavam não estarem prontos para interpretar algum texto, em razão do desconhecimento de algum termo ou informação que fazia parte do arcabouço necessário para compreender a fonte lida. Nesses momentos, as duplas paravam a pesquisa principal e empreendiam buscas rápidas para suprir a falta de conhecimento percebido, atitudes prescritas por Afflerbach *et al.* (2013) quando discutem direcionamentos para a formação de leitores.

Dito isso e retomando também todas as atitudes categorizadas como “comentários” descritas neste tópico, entendemos que tais ocorrências configuram o uso de estratégias e habilidades para o processo de leitura em múltiplas fontes e, portanto, auxiliam a delinear um leitor competente para a leitura e a busca de informações em diversos ambientes. A seguir, abordaremos mais uma dimensão para a leitura em múltiplas fontes e discorreremos também sobre a análise de conteúdo, uma das práticas centrais para o desenvolvimento de um resultado satisfatório de pesquisa (TOMAEL *et al.*, 2004) e leitura, especialmente em contextos permeados por diferentes fontes.

7.2.1.3 Julgamento da Informação quanto à qualidade

A grande quantidade de informações disponíveis hoje é constantemente levantada por muitas publicações (ECO, 2010). Em meio a essa profusão de textos, a necessidade de formar leitores capazes de avaliar conteúdos torna-se urgente. Discutimos a respeito dessa habilidade sob um viés teórico no Capítulo dois, no qual levantamos sua necessidade e pontos pelos quais entendemos que a análise de informações deve perpassar. Dentre eles estão a avaliação da pertinência da informação para o propósito de pesquisa e sua confiabilidade.

Neste tópico nos concentraremos especialmente na qualidade da informação selecionada pelos sujeitos, e posteriormente aprofundaremos a discussão desse processo de

análise de conteúdo sob o prisma da sua relevância para o propósito da atividade, em razão da aproximação direta desta dimensão com o objetivo de leitura. Nesse sentido, enumeramos adiante algumas atitudes dos sujeitos observados relativas ao julgamento da informação.

Ao olhar para ambos os contextos de pesquisa, biblioteca e *web*, conferimos diferentes atitudes quanto à análise da informação referente a cada ambiente. Enquanto quase todas as duplas que pesquisaram no laboratório de informática (B-lab-Gaia, F-lab-Gaia, 1-lab-Atena, 2-lab-Atena, 3-lab-Atena e 4-lab-Atena) levantaram esse ponto como questão importante a ser considerada, na biblioteca nenhum sujeito fez menção as análises relativas à veracidade do texto lido.

As duplas que buscaram informações em meio impresso não relativizaram a credibilidade dos materiais lidos. Possivelmente, em razão do impresso tradicionalmente servir de referência para questões de toda espécie e por isso, possuir uma imagem crível, confiável para o público observado.

Além disso, os impressos presentes na biblioteca geralmente passam por procedimentos de edição, já aludida no Capítulo dois, lembrando-nos que o processo editorial de livros impressos geralmente engloba um longo caminho de análises e correções até a chegada desses materiais às estantes das livrarias.

Aliado aos fatores relativos aos materiais impressos, ressaltamos ainda uma especificidade da biblioteca, o local utilizado como ambiente de pesquisa e leitura do impresso em nossa pesquisa. Geralmente, a biblioteca escolar possui uma curadoria, ou seja, os livros e materiais presentes são previamente avaliados e selecionados pelos seus responsáveis. Tantas etapas de seleção e avaliações prévias dos materiais presentes na biblioteca lhes atribui caráter de confiabilidade.

Diferente do que vimos no espaço de leitura do impresso, no ambiente *online*, foram muitas as oportunidades nas quais os sujeitos mostram-se preocupados com a veracidade das informações encontradas. Entre os critérios usados para avaliar as fontes, os sujeitos analisaram os endereços de origem da informação, verificaram sua data de publicação, a linguagem utilizada e contrastaram informações encontradas em diferentes *sites*, estratégias que se aproximam daquelas previstas nos pressupostos teóricos de trabalho como Engleton e Dobler (2007), Coiro (2011), Tomael *et al.* (2004), Coiro & Coscarelli (2014) e Coscarelli (2016).

Verificamos, por exemplo, que a dupla 2-lab-Atena julgou os endereços nos quais os conteúdos estavam dispostos e hesitou em acessar o endereço pretendido em razão de sua

natureza, um *blog*. Pela perspectiva da dupla, as informações presentes em *blogs* não são sempre confiáveis.

L. 248 Sujeito J	A tá. Em qual você quer entrar? Ó tem até um blog da escravidão moderna
L. 249 Sujeito K	Mas blog às vezes não são confiáveis, mas... (inaudível) (protocolo verbal, dupla 2-lab-Atena, sujeitos J e K, atividade: Trabalho escravo contemporâneo).

Além de deduzirem a confiabilidade do endereço em função de sua institucionalidade, as duplas também contrastaram informações entre as fontes. Ao enveredar por essa atividade, a dupla3-lab-Atena constatou algumas divergências nos conteúdos de suas buscas.

L. 77. Sujeito H	Aí tá falando basicamente da PEC, né ... Que eles estão tentando aprovar, né com a efetiva aprovação, tá falando.(+) Tem que ver tipo / o ano dessa notícia. Parece que ela já... Chô vê aqui ... 2014.
L. 90 Sujeito H.	... Conforme a notícia tá falando, a gente pode verificar isso em outro site. Mas é uma coisa que demora muito e que, na minha opinião, é muito alarmante. E que devia ser aprovada assim quase que instantaneamente. (protocolo verbal, dupla 1-lab-Atena,sujeito H, atividade: Trabalho escravo contemporâneo).

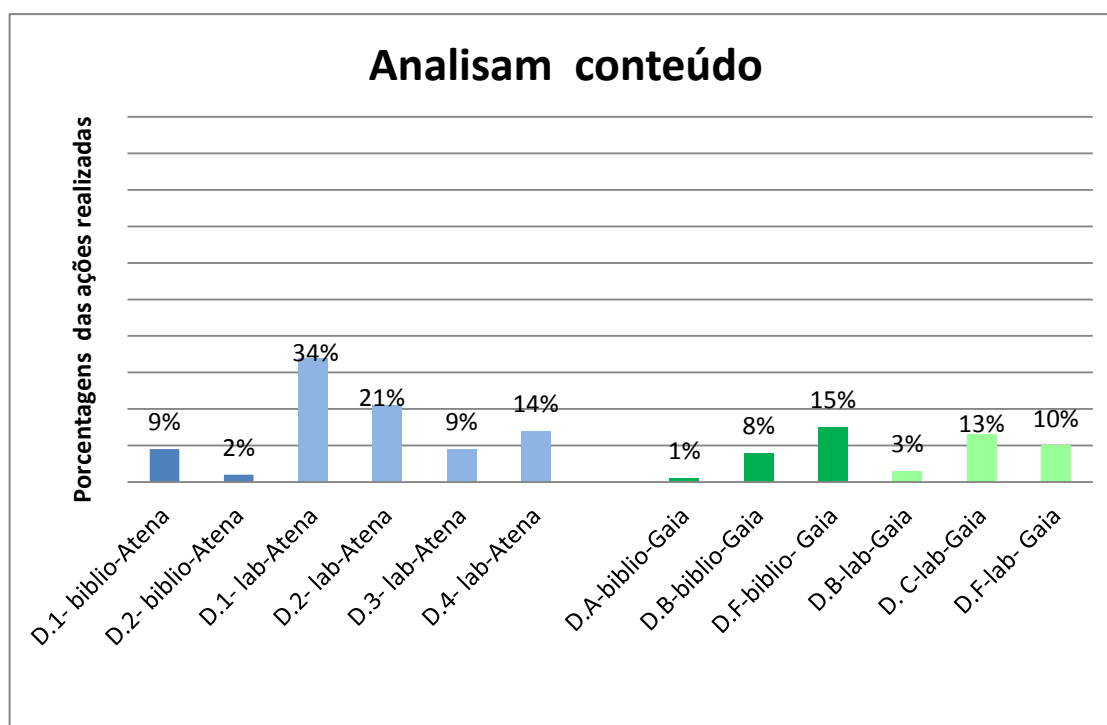
Os excertos acima representam apenas um recorte dos vários momentos de apreciação do material aplicados por parte dos sujeitos observados. Salientamos que as duas últimas duplas, 1-lab-Atena e 2-lab-Atena, apresentaram os maiores índices de análise de conteúdo – 34% e 21%, respectivamente.

Dentro desse conjunto de ações, esses sujeitos aplicaram várias estratégias para avaliação das fontes encontradas durante suas buscas por informação. No próximo tópico, apresentaremos um gráfico no qual podemos ver os números dessas duplas em relação aos outros participantes da pesquisa.

7.2.1.4 Analistas

Em relação à análise do conteúdo lido, obtivemos os seguintes dados, expressos no Gráfico 36, a seguir:

Gráfico 36: Resultados para análise de conteúdo

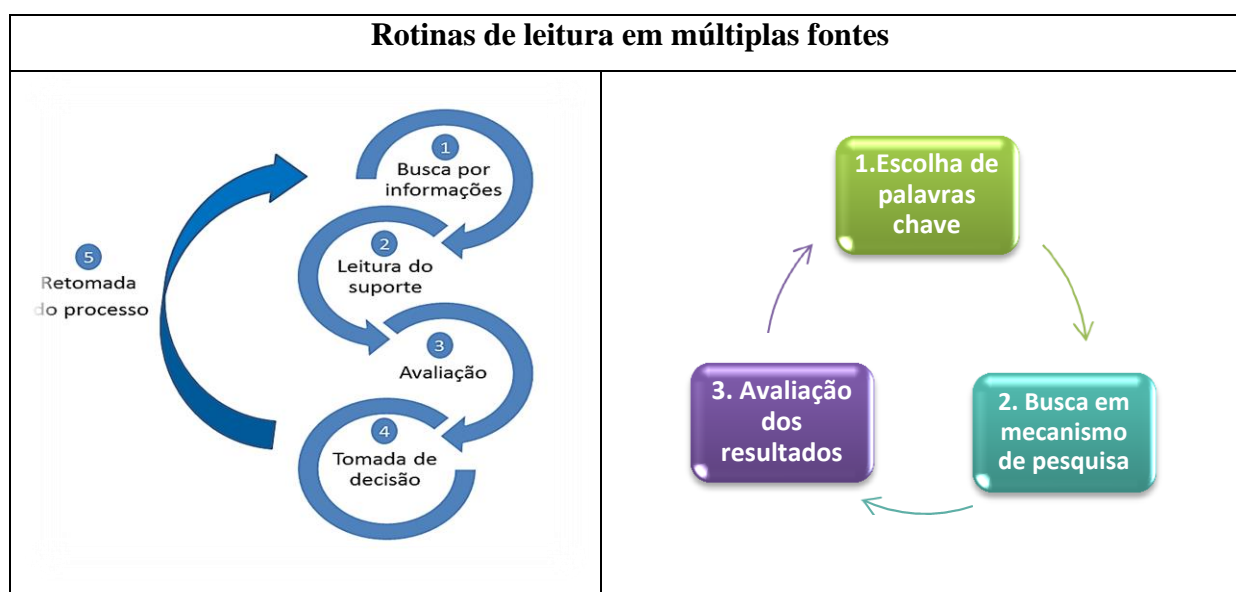


Fonte: Elaborado pela autora.

Visualizamos, no Gráfico 36, duas duplas para as quais a porcentagem de análise de conteúdo foi maior: 1-lab-Atena e 2-lab-Atena. Por meio deste índice e das demais ações observadas, inferimos que os sujeitos destas duplas não apresentaram problemas para encontrar as fontes de informação, detendo grande parte de seu tempo para análise desse material.

Ao comparar todas as duplas com maior índice para a navegação e leitura, percebemos que as duplas 1-lab-Atena e 2-lab-Atena tiveram um desempenho de pesquisa bastante profícuo, considerando que a avaliação do material é posterior à sua localização e que ambas as duplas chegaram ao final da atividade, produzindo e entregando as produções textuais solicitadas como resultado da atividade. A princípio, nos concentraremos no primeiro aspecto: a desenvoltura desses sujeitos quanto à busca de informações. Para isso, retomamos os dois quadros que versam sobre as etapas de pesquisa em múltiplas fontes.

Quadro 25: Comparação de percursos da leitura em múltiplas fontes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Zhang e Duke (2008)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Kingsley e Tancock (2014)

No primeiro quadro, temos as etapas de pesquisa elencadas por Zhang e Duke (2008) a partir da observação de pesquisas em meio *web*. Corroborando esse fluxo, Kingsley e Tancock (2014) apresentam uma ordem parecida ao discutir as orientações para a pesquisa e leitura no ambiente digital. Apesar de entendermos que as etapas dispostas nos esquemas são cíclicas e não necessariamente seguem uma determinada ordem, acreditamos que os padrões encontrados pelos autores nos auxiliam a dar um direcionamento para a pesquisa em contextos de materiais diversos quanto ao número e a natureza.

Sob a luz desses estudos, entendemos que as práticas das duplas 1-lab-Atena e 2-lab-Atena, com índices acima da média para análise de material e para o registro de fontes, incidem em percursos de leitura e pesquisas mais próximos à conclusão da tarefa proposta aos grupos.

Em contrapartida, o movimento contrário – concentração nas primeiras etapas da pesquisa – algumas vezes foi empecilho para a realização de outras fases da atividade. Como exemplo disso, notamos que algumas duplas, para as quais o índice de navegação foi maior, não conseguiram entregar seus textos: dupla F-lab-Gaia e B-lab-Gaia. Diferente desses sujeitos, as duplas anteriormente mencionadas, 1-lab-Atena e 2-lab-Atena, concluíram esta última etapa da proposta, um aspecto que aponta para o efetivo desenvolvimento da atividade.

Vale ressaltar que a finalização da produção textual não foi realizada exclusivamente pelas referidas duplas, no entanto, acreditamos que isso pode ser somado à variável “análise de conteúdo” para reflexão acerca do desempenho desses sujeitos. A esses aspectos,

acrescentamos ainda a ausência de maiores dificuldades durante as buscas de informação das duplas 1-lab-Atena e 2-lab-Atena, desempenho que possibilitou mais oportunidades de interação com fontes de informação e, por sua vez, mais momentos para suas análises.

O ambiente de pesquisa também poderia ser associado ao conjunto de fatores que incidiram nos resultados das duplas 1-lab-Atena e 2-lab-Atena. Afinal, a maioria das duplas que buscaram informações no laboratório de informática tiveram índices menores de navegação, logo, teriam despendido menos esforço para encontrar materiais de pesquisa.

Apesar disso, o espaço da busca e leitura de informações não significou um aumento significativo para a categoria “análise de conteúdo” por parte das demais duplas que pesquisaram no laboratório, cuja média variou entre 3% a 14%. Logo, a suposição de que a internet incita o processo de análise de conteúdo não se confirma. Este fato conflui para o entendimento de que o ambiente de leitura e pesquisa não é decisivo para o desempenho destas.

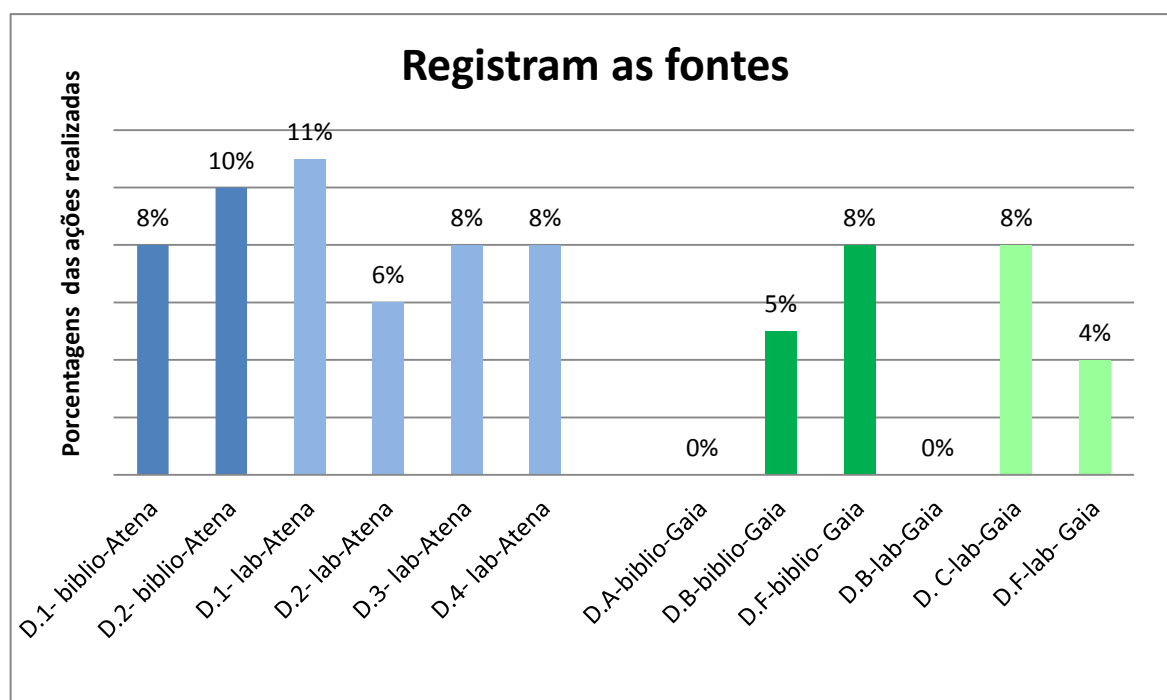
Mesmo diante das dúvidas relativas às variáveis provenientes dos ambientes de pesquisa, provavelmente um fator chave para a compreensão do perfil das duplas esteja em suas habilidade e estratégias anteriormente desenvolvidas durante suas experiências de pesquisa escolar. Afinal, cada sujeito já possui um conjunto de habilidades para a leitura e a busca de informação, um conjunto de preferências e conhecimentos que guiam suas práticas.

Em continuidade à discussão sobre as práticas que pudemos observar, trataremos no próximo tópico das ações das duplas categorizadas como “registro de informações”, seus resultados e alguns dos indícios expressos por esses dados acerca do processo de leitura em múltiplas fontes.

7.2.1.5 Registro das fontes

Os resultados relativos ao registro das fontes podem ser verificado no Gráfico 37, a seguir:

Gráfico 37: Resultados para categoria “Registro das fontes”



Fonte: Elaborado pela autora

Podemos ver, no Gráfico 37, os resultados referentes aos “registros das fontes”, englobando momentos em que as duplas armazenaram e/ou registraram informações para posterior consulta. Nele visualizamos porcentagens que variaram entre 0% e 11%, prática para a qual não conferimos duplas de grande destaque. Ainda assim, ressaltamos a porcentagem da dupla 1-lab-Atena, de maior aproveitamento (11%) para a categoria. Mais uma vez, a dupla parece aproximar-se mais das etapas finais da pesquisa, cercando-se de recursos que possibilitassem alcançar o objetivo da tarefa.

De forma geral, verificamos diferentes caminhos empregados pelos sujeitos para o cumprimento desta prática. No laboratório de informática, vimos a utilização de recursos diferentes para salvar as informações de pesquisa. Alguns sujeitos optaram por anotar em papel as informações que acharam pertinentes, outros por tirar fotografias da tela com o celular, enquanto algumas duplas preferiram o computador como suporte para salvar seus registros.

Sobre essa prática, conferimos algumas diferenças entre os grupos Gaia e Atena. No ambiente da biblioteca, as duplas B-biblio-Gaia e F-biblio-Gaia anotavam em seus cadernos as informações que julgavam pertinentes para a pesquisa, atitudes não conferidas com a dupla A-biblio-Gaia. Já no grupo Atena, os processos de registro foram diferentes e variados em

comparação às estratégias do grupo Gaia, ainda que o ambiente de pesquisa tenha sido o mesmo.

Ao selecionar informações, as duplas 1-biblio-Atena e 2-biblio-Atena fizeram seus registros com o celular, tirando fotos dos conteúdos que acharam mais pertinentes às suas pesquisas. Cabe lembrar que essa prática foi direcionada por conversas prévias que tivemos com o grupo Atena e pelo material de orientação para registro e outros passos relativos à execução da atividade.

Apesar de os exemplos acima demonstrarem a preocupação dos sujeitos com o armazenamento das fontes, algumas duplas não realizaram nenhum tipo de nota sobre o material lido. Isso aconteceu com o grupo Gaia, no qual duas duplas, dentre as seis observadas, não apresentaram nenhuma ação no sentido de guardar as informações de pesquisa para futuras consultas durante a elaboração do seu texto.

Podemos dizer que essa ausência de registro não esteve atrelada ao espaço de pesquisa, já que cada uma das duas duplas buscou informações em um espaço diferente. A dupla B-lab-Gaia não salvou nenhum dado e tão pouco fez menção a ações que tivessem esse propósito. Algo muito parecido foi percebido nas atitudes da dupla A-biblio-Gaia, que se dedicou sobremaneira em suas navegações e, em decorrência disso, outras práticas necessárias ao cumprimento da atividade foram suprimidas e/ou não realizadas, tais como o registro de fontes e a análise de conteúdo.

Nos tópicos relativos à navegação e aos comentários, levantamos algumas hipóteses que poderiam responder ao resultado da dupla A-biblio-Gaia, tais como a ausência de materiais pertinente à pesquisa e à situação de observação. Contudo, lembramos que, apesar das questões inerentes à situação de observação, algumas iniciativas poderiam ter sido tomadas pela dupla A-biblio-Gaia para solucionar dúvidas imediatas ou outros problemas enfrentados para a execução da atividade: como discussões relativas à pesquisa, consultas ao material de apoio, ou ainda, solicitação de auxílio ao bibliotecário.

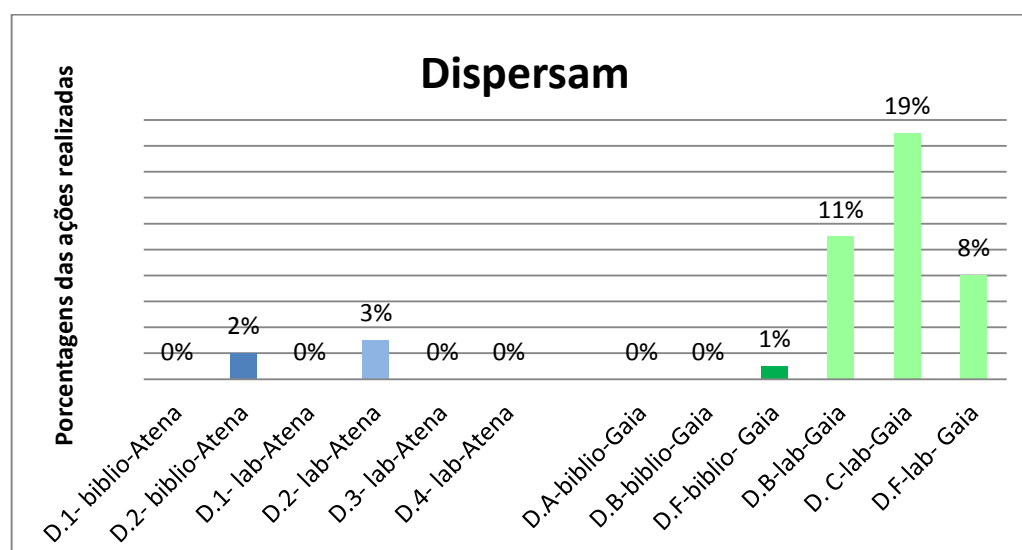
Associado a esse fator, a dupla não mencionou seu objetivo ao longo de toda a sua pesquisa e suas práticas resumiram-se a várias leituras sem verbalizações que denotassem análises ou projeções da finalidade de suas ações. Algo parecido aconteceu com a dupla B-lab-Gaia. Analisando as atitudes desses sujeitos, percebemos certo distanciamento entre eles e o objetivo de leitura, pois a dupla pareceu ter em mente uma meta diferente daquela que lhe foi apresentada, suprimindo algumas etapas da atividade, como registro e entrega do produto a ser gerado a partir da pesquisa.

Após descrevermos e discutirmos o tópico geral navegação, recaindo neste último subtópico relativo ao registro de conteúdos e as relações entre diferentes práticas envolvidas na busca de informações no ambiente da biblioteca e da internet, passamos ao tópico seguinte, que contempla os resultados referentes à dispersão dos sujeitos durante a leitura e a pesquisa em múltiplas fontes. Assim, julgamos ser possível estabelecer comparações entre o desempenho dos sujeitos e aprofundar análises relativas às implicações desse aspecto diante do processo de leitura e pesquisa observado.

7.2.2 DISPERSÃO

No que diz respeito à dispersão do objetivo da leitura, chegamos aos resultados apresentados abaixo no Gráfico 39.

Gráfico 39: Resultados para categoria “Dispersam”



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos resultados reunidos no Gráfico 39, podemos ver baixos índices para a maior parte das duplas. Tais resultados foram obtidos a partir da catalogação das ações dos sujeitos quando estes evidenciaram cortes no percurso da atividade que lhes foi direcionada, ou seja, quando as duplas dispersaram.

Neste estudo, baseado em Montassier (2013), com auxílio de outras publicações (BARON, 2004; COUTINHO *et al.*, 2007), definimos como dispersão a perda de atenção ou dificuldade de manutenção dela. Segundo este direcionamento, categorizamos as seguintes

práticas como dispersão: conversas, leituras, pesquisas e quaisquer ações não relacionadas à atividade proposta.

O padrão obtido a partir dessa contagem demonstrou a permanência dos sujeitos em ações voltadas para o cumprimento da atividade. Apesar disso, visualizamos percursos de algumas duplas, nos quais a dispersão apareceu de forma mais expressiva. No que diz respeito ao grupo Atena, tivemos apenas duas duplas que apresentaram um índice diferente de 0% para dispersão: 2-biblio-Atena (2%) e 2-lab-Atena (3%). Notamos, nestes resultados, a baixa taxa de dispersão e sua ocorrência com duplas que buscaram informações em ambientes diferentes, fatores que nos levam a acreditar que o ambiente de pesquisa não foi uma variável para a manutenção da atenção deste grupo.

Ainda sobre os índices de dispersão do grupo Atena, verificamos a maior porcentagem com a dupla 2-lab-Atena, cujas ações classificadas na categoria em questão somaram 3%. Ao observar a dupla, percebemos pequenos desvios, geralmente voltados para questões distintas. Nessas ocasiões as duplas fizeram referência a outras pessoas – não envolvidas na atividade ou no contexto do momento de aplicação da pesquisa –, criaram piadas com termos encontrados nos *sites* lidos e divagaram em pensamentos desconexos à atividade, fato verificado com a verbalização do ocorrido pelos sujeitos.

Ao comparar os dados deste grupo com aqueles contabilizados com o grupo Gaia, nos deparamos com alguns contrastes. Enquanto a variação com o grupo Atena foi entre 0 e 3% (4 entre 6 duplas tiveram índice de 0%), as porcentagens do grupo Gaia estiveram entre 0% e 18% (duas duplas com 1%, uma com 9%, uma com 11% e outra com 18%).

Ressaltamos que as três maiores porcentagens foram de duplas que pesquisaram no laboratório de informática (C-lab-Gaia, B-lab-Gaia e F-lab-Gaia), um resultado que parece nos levar a concluir que de fato a internet é um espaço mais propenso à dispersão, dado que as duplas de maior índice da categoria buscaram informações no meio virtual. Refutando tal percepção, lembramos que os resultados das duplas do grupo Gaia não correspondem aos resultados do grupo Atena, para os quais os índices de dispersão das duplas que pesquisaram no laboratório de informática foram zerados para três duplas e muito baixo para uma dupla, 3%.

Votando-nos para os maiores resultados da categoria, adiante descrevemos os motivos pelos quais as duplas C-lab-Gaia, B-lab-Gaia e F-lab-Gaia descontinuaram suas buscas. Dentre todos os sujeitos observados, a dupla C-lab-Gaia foi aquela que expôs mais práticas destoantes a finalidade da atividade. Com 18% de suas ações categorizadas como dispersão,

esses sujeitos quebraram o ritmo de pesquisa várias vezes, abandonando-a em muitos momentos de sua trajetória.

Neste resultado evidenciou uma atenção polarizada, dividida entre práticas de busca de informação, interrupção da navegação pela espera do carregamento das páginas e por um *software* de segurança acionado automaticamente, conversas relacionadas à realidade escolar dos sujeitos e preocupação com a estrutura da observação (filmagem dos participantes).

Defendemos que três primeiras causas estão diretamente relacionadas, pois sempre que os sujeitos precisavam esperar o computador responder aos seus comandos – quer seja aguardando o carregamento do *site* ou quer seja no processamento do *software* de segurança – eles naturalmente iniciavam atividades paralelas à pesquisa e assim conversaram sobre suas rotinas escolares e sobre conteúdos de propagandas presentes nos materiais acessados. No excerto a seguir, temos um exemplo desta ocorrência:

- L. 76**
Sujeito U. Olha Groupon rodízio de carnes!
- L. 77**
Sujeito X Não, para Elisa. (U clica em "nova mensagem")
- L. 78**
Sujeito U Para mim também
- L. 79**
Sujeito U Que isso? (Aparece novamente a página "Bem vindo" (configurações do HP Protect Tools Security Manager. Não é possível ler o conteúdo da página, pois o vídeo da gravação está por cima dele.)
- L. 80**
Sujeito X Não sei (protocolo verbal, dupla C-lab-Gaia , sujeitos U e X, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Como apontamos, a espera por processamentos do computador utilizado não foi a única variante que motivou a dispersão. A estrutura de observação imposta por esse estudo e a necessidade de registro das ações dos sujeitos interferiu no cumprimento da atividade, fato que já havíamos previsto, mas com o qual foi necessário lidar. A influência dessa variante pode ser vista especialmente no início da atividade, quando os sujeitos brincam com o método Protocolo Verbal:

- L. 6**
Sujeito U Nós vamos pesquisar sobre a água
- L. 7**
Sujeito X. Reportagem de hoje

- L. 8** Reportagem de hoje
Sujeito U
- L. 9** Vamos falar igual ao Willian Bonner (protocolo verbal, dupla C-
Sujeito X. lab-Gaia , sujeitos U e X, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico).

Ao final da atividade, apesar de dar por finda sua pesquisa, a dupla permaneceu no laboratório acessando notícias diversas, como se buscasse transparecer maior dedicação para o cumprimento da atividade. Depois de alguns minutos detidos nessas práticas, um dos sujeitos lembrou que suas ações eram filmadas e só então a dupla informou aos observadores que havia terminado a pesquisa.

Essa preocupação com a imagem construída sobre o desempenho dos sujeitos ao longo da atividade também foi constatada com a dupla B-lab-Gaia. Por saberem que suas ações foram observadas, ambas as duplas pareceram querer construir imagens positivas acerca de seus desempenhos. Nesse sentido, percebemos que a dupla B-lab-Gaia, quando se viu protagonista de uma filmagem, voltou-se para a efetividade da referida gravação.

Esses sujeitos preocuparam-se com a possibilidade de alterar as configurações de sua gravação (aumentar e diminuir o áudio, parar e recomeçar a gravação) e posicionamento diante de um suposto público (como deveriam se portar, o que a pesquisadora queria ver, quem estaria assistindo). Em tais oportunidades, os sujeitos pareceram preocupar-se com a construção de suas imagens enquanto alunos/pesquisadores competentes, o que pode ser visto no trecho adiante:

- L. 43** **Ah é. E aí, pessoal? Tudo bem com vocês?**(sujeito dirige-se a um possível interlocutor)
Sujeito V
- L. 44** Aumenta o áudio.
Sujeito S
- L. 45** Não, tá bom. Você não sabe como que é, uai.
Sujeito S
- L. 46** Olha quando eu tô falando aumenta um pouquinho.
Sujeito S
- L. 47** Mas você não sabe como é esse negócio. E se a gente estragar?
Sujeito V Tem que dar trinta.
- L.78** Vamos ler um de cada vez senão vai dar merda.(C surpreende-se por ter dito "merda" e brinca com A: PIII *barulho de censura*)
Sujeito V

L. 79 Sujeito S	Para e começa de novo
L. 80 Sujeito V	O quê?
L. 81 Sujeito S	O vídeo.
L. 82 Sujeito V	Precisa não, tem oito minutos(protocolo verbal, dupla B-lab-Gaia , sujeitos S e V, Atividade: Água- preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico, grifo nosso).

Nos excertos citados, os indivíduos interagiram com uma possível audiência e é possível perceber uma tentativa de manuseio das ferramentas do sistema de filmagem. Essas e outras ações relativas à estrutura de observação ocorreram nos dez minutos iniciais da gravação. Passado esse momento inicial, a dupla B-lab-Gaia pareceu esquecer-se da ferramenta de filmagem e então surgiu outro motivo para distração. Enquanto esperavam as páginas acessadas serem carregadas, os sujeitos envolveram-se em conversas não relacionadas à atividade e também emitiram comentários relativos a conteúdos presentes na superfície da tela visualizada.

É importante notar o fato de a dupla B-lab-Gaia ser obrigada a fazer pausas em sua navegação em função do tempo requerido pelo equipamento que usavam para carregar os endereços selecionados. Portanto, avaliamos as distrações observadas nestes momentos como relativizáveis, tanto para essa dupla quanto para a anterior, considerando que tais interrupções não partiram diretamente dos sujeitos.

Assim como a dupla B-lab-Gaia, a dupla F-lab-Gaia também realizou vários diálogos não concernentes à pesquisa. Entretanto, esses últimos sujeitos iniciaram as conversas por dois motivos: por iniciativa própria e em função da espera pela resposta do equipamento de pesquisa. Outro ponto em comum entre as variáveis de dispersão desses sujeitos e os demais foi a estrutura de observação, fenômeno que pôde ser verificado quando a dupla interagiu com o *software* de filmagem da tela do computador e averiguou o tempo transcorrido em suas pesquisas. Adicionados a esses, temos ainda mais fatores de distração, como o barulho dos demais sujeitos presentes no mesmo ambiente de realização da atividade e as propagandas presente em um dos *sites* acessados.

Saindo um pouco do olhar focado em uma categoria, a dispersão, e analisando o desempenho destas duas últimas duplas por uma visão macro, salientamos que esses sujeitos não finalizaram todas as etapas da atividade, uma vez que não entregaram a produção textual

requerida como parte final da pesquisa. Tal lacuna nos leva a acreditar que as duplas em questão não obtiveram bom desempenho na execução da atividade.

A partir dos resultados sobre a perda de atenção, depreendemos que grande parte dos momentos de dispersão estiveram relacionados à estrutura atípica de observação presente no decorrer do cumprimento da tarefa proposta aos grupos. Também vimos quebras no percurso de pesquisa ocorridas em função de interações com as ferramentas de filmagem das telas do computador: os sujeitos se dirigiam aos observadores como um possível público e tentavam ajustar configurações da ferramenta.

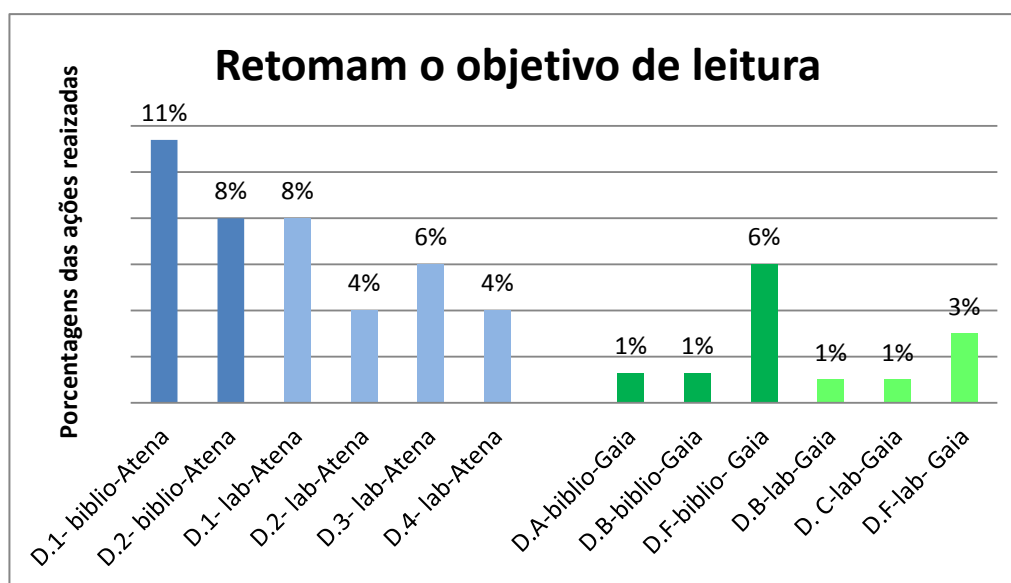
Outros cortes se deram por motivos muito próximos aos comumente enfrentados em pesquisas virtuais cotidianas, tais como: o funcionamento de *softwares* não acionados pelos sujeitos, grande espera para abertura de páginas e dificuldades para mudar de buscador. Vimos também que conversas sobre questões curriculares e barulho dos colegas interferiram na manutenção da atenção dos sujeitos em relação à atividade.

Concluimos que todos esses fatores interferiram no curso da pesquisa, mas admitimos também que a manutenção da atenção durante todo o tempo dedicado a atividade é um objetivo difícil de ser alcançado, dado o tempo de 40 minutos de observação destinado à tarefa, a estrutura em certo ponto extraordinária ao cotidiano dos alunos, os demais observados e envolvidos nos índices de dispersão e ainda questões cognitivas que ultrapassam este trabalho. Em continuidade à análise dos resultados desta tese, abordaremos no tópico seguinte o índice mais relevante para este estudo: a retomada do objetivo de leitura

7.2.3 OBJETIVO DE LEITURA

A prática que está no título desta pesquisa foi contabilizada sempre que os sujeitos fizeram referência aos propósitos de pesquisa e leitura relacionados à atividade proposta aos grupos. Para conferirmos tais resultados, iniciamos o tópico seguinte com um gráfico que agrupa tais índices.

Gráfico 40: Porcentagens para a categoria “Retomam o objetivo de leitura”



Fonte: Elaborado pela autora

Iniciamos esse tópico pelo Gráfico 40, em razão da relevância de seus dados para este estudo, pois ele parece responder nossa pergunta de pesquisa: As diferentes manifestações da multimodalidade, da hipertextualidade, dos modos de busca, assim como a quantidade e a diversidade de textos interferem no cumprimento do objetivo de leitura em diferentes ambientes de interações com textos?

A resposta para essa pergunta, a partir da análise do Gráfico 40, é não, pois, se observarmos os dados lá expostos, verificamos porcentagens distintas em razão dos grupos Atena e Gaia. O primeiro grupo apresentou uma média que variou entre 4% e 11%, enquanto o grupo Gaia teve uma porcentagem de 1% e 6%, nas quais foram preponderantes resultados em torno de 1%.

Como visto no Gráfico 32, o número de vezes que os indivíduos do grupo Atena mencionaram a finalidade de leitura foi relativamente maior do que aquela feita pelo grupo Gaia. No grupo Atena, vimos que as duplas que pesquisaram no laboratório retomaram o objetivo de leitura especialmente para planejar suas ações, projetar a produção textual da atividade, selecionar que conteúdos seriam registrados e avaliar a relevância da informação para seus propósitos de pesquisa e leitura. A seguir retomamos partes dos diálogos nos quais algumas dessas estratégias podem ser conferidas.

L 117
Sujeito L.

(incompreensível) Pera aí... abre a imagem pra gente ver direito... tá pequena demais... ah mais eu **acho que essa não tem muito a ver não.** (protocolo verbal, dupla 3-lab-

Atena, sujeitos L e M, atividade: Trabalho escravo contemporâneo, grifo nosso).

L 40
Sujeito F. A gente pode fazer tipo indicando como foi a escravidão até agora.

L 41
Sujeito G. Isso, a gente pode fazer só que temos que falar mais sobre o escravismo atual né?! (Protocolo verbal, dupla 1-biblio-Atena, sujeitos F e G, Atividade: Trabalho Escravo contemporâneo).

Nos diálogos acima, a dupla 3-lab-Atena avalia a pertinência do conteúdo encontrado, enquanto a dupla 1-biblio-Atena faz projeções sobre os conteúdos e abordagem do texto a ser elaborado pela dupla como parte da atividade. Como podemos ver, as duplas que pesquisaram em ambos os espaços de pesquisa, recorreram ao objetivo de leitura.

Apesar das poucas verbalizações referentes ao objetivo de leitura, entendemos que as estratégias conferidas nos exemplos acima, assim como as demais que possuem como norte a finalidade de leitura, evidenciam a capacidade de autorregulação das práticas de leitura e busca de informações dos sujeitos em contextos de múltiplas fontes.

Com resultados um pouco diferentes do que vimos com o Grupo Atena, computamos nas práticas do grupo Gaia menos menções ao objetivo de leitura. Lembrando os índices do Gráfico 40, quatro duplas do grupo Gaia tiveram índice de 1%, as menores porcentagens para esta categoria.

Para refletir sobre os baixos índices, examinamos mais detidamente os comportamentos de algumas duplas. Por essa via, constatamos verbalizações relativas ao objetivo de leitura, desconexas ao direcionamento pretendido pela atividade. Neste grupo, a dupla B-lab-Gaia – cuja porcentagem relativa à retomada do objetivo de leitura foi de 1 % – pareceu direcionada a uma finalidade diferente daquela pensada para a proposta de pesquisa.

L. 90
Sujeito B **É para estudar e depois conversar o que é** (protocolo verbal, dupla B-lab-Gaia, sujeitos B, Atividade: Água-preservação e suas relações com o desenvolvimento econômico [grifo nosso]).

Tendo essas ações como finalidade, esses sujeitos não demonstraram avaliar suas fontes de acordo com o propósito da tarefa. Na verdade, a dupla não fez menção às etapas

posteriores à sua pesquisa, deixando transparecer o não entendimento da atividade e seu fim. Associado aos aspectos enumerados, a dupla B-lab-Gaia não mencionou as especificidades da proposta, a produção textual solicitada, a temática que deveria guiar a busca de informações e a leitura dos sujeitos.

Além das lacunas observadas nas suas buscas, a dupla B-lab-Gaia não entregou a produção textual prevista em sua tarefa, assim como as duplas F-lab-Gaia e B-lab-Gaia que não completaram a tarefa não entregando o texto relativo à atividade. Lembramos que incumbimos esses sujeitos da comunicação dos seus resultados de pesquisa nos diferentes espaços de leitura, por meio de um texto cujo gênero, segundo o professor do grupo, era de domínio das duplas.

Para nós, a soma de fatores descritos denota despreocupação com a pesquisa e o resultado esperado da atividade, ou seja, parte das duplas não se engajou na atividade. Dentre as variáveis que podem ter interferido no comportamento das duplas, ressaltamos a percepção errada do objetivo de leitura e possíveis frustrações frente às dificuldades de localização de material quando a pesquisa ocorreu na biblioteca.

Também ressaltamos aspectos relacionados exclusivamente ao grupo Gaia: certa resistência para execução da atividade – dado que neste contexto de aplicação não foi atribuída nenhuma nota ou benefício direto e imediato à entrega do texto pelos sujeitos e menor tempo para discussão e abordagem da atividade.

Com relação a esse último ponto, o grupo Atena teve uma maior disponibilidade para aplicação da atividade, fator que criou mais oportunidades para discussões da atividade proposta aos participantes, suas etapas, métodos de coleta de dados e gênero a ser produzido.

Apesar das vantagens conferidas ao grupo Atena, em função do maior tempo disponibilizado para a tarefa, reiteramos que as atividades de ambos os grupos foram muito próximas entre si e, acreditamos, semelhantes às rotinas de sala de aula. Ao diferenciar a realização da tarefa com os dois grupos, reproduzimos duas situações distintas: uma muito próxima do que seria o ideal e outra semelhante à situação descrita por Bagno ([1998] 2007) ao descrever e criticar a pesquisa escolar com muitas lacunas quanto a sua orientação.

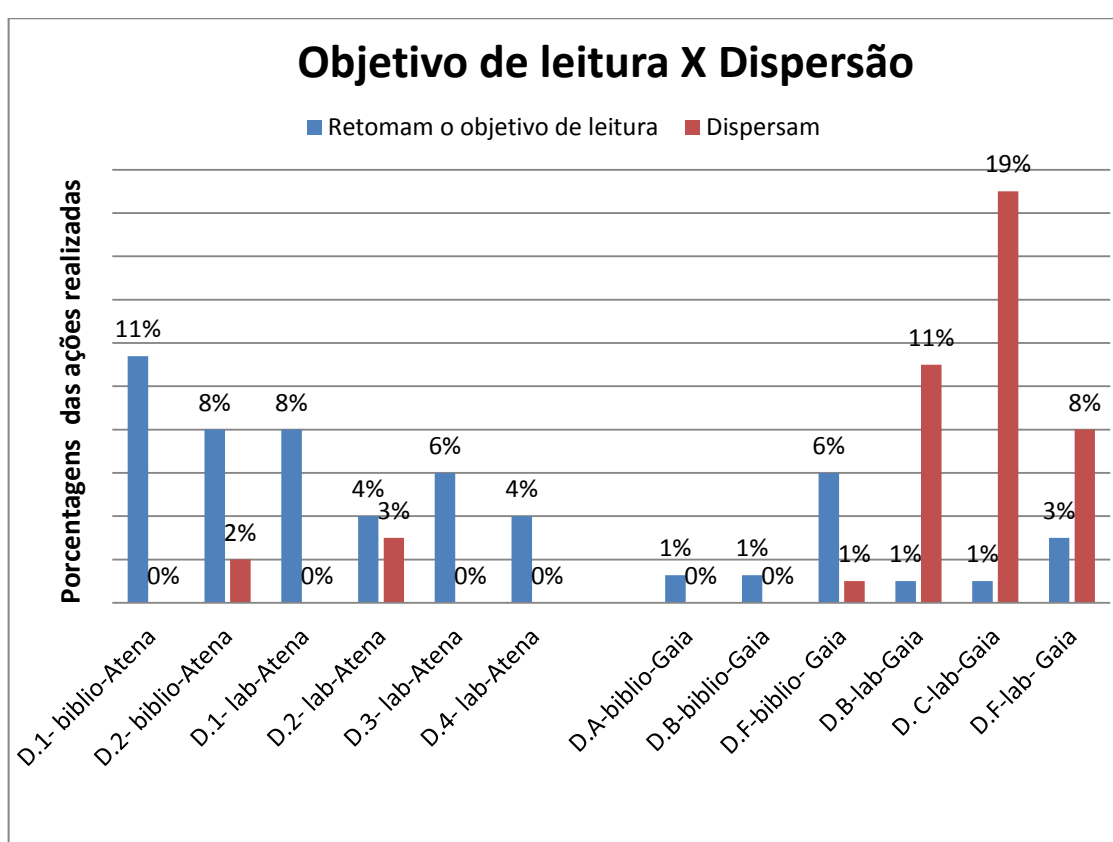
Essa variável incutida no processo de coleta de dados também nos auxiliou a expandir nossas observações para mais esse ponto de análise. Assim, verificamos que apenas a instrução para atividades de pesquisa e leitura não é definitiva para o desempenho da leitura e pesquisa em múltiplas fontes, pois, apesar da diferença entre os grupos quanto às

porcentagens relativas à retomada do objetivo de leitura, os padrões para as demais categorias observadas foram próximos entre os grupos.

7.2.3.1 Objetivo de leitura X Dispersão

Para uma análise comparativa das duas categorias mais importantes neste estudo, a seguir apresentamos o gráfico 41 no qual é possível visualizar, lado a lado, as porcentagens relativas às categorias “retomam o objetivo de leitura” e “Dispersão”.

Gráfico 41: Retomada do objetivo de leitura X Dispersão



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 41, conjugamos os resultados de duas categorias. Enveredamos por essa relação para trazer à tona e tentar ilustrar uma incoerência percebida em nossos resultados ao comparar os índices da categoria “dispersão” àqueles relativos à “retomam o objetivo de leitura”. Se os sujeitos nunca ou pouco dispersam, não faz sentido que retomem o objetivo de leitura tão poucas vezes (entre 4% e 11% com o grupo Atena e entre 1% e 6% para o grupo Gaia).

Lembramos que os dados contabilizados na categoria referente ao objetivo de leitura referem-se a verbalizações que denotam o gerenciamento das ações de pesquisa e leitura dos sujeitos a partir da finalidade de leitura que as duplas tinham a cumprir. Assim, enumeramos apenas diálogos que fizessem menção ou detivessem considerações direcionadas à finalidade da atividade.

Apesar disso, ao longo da observação, outras práticas ocorreram e pareceram pautadas no cumprimento da atividade, fato que pôde ser observado quando os sujeitos buscaram informações, em seus comentários relativos aos materiais de pesquisa, no registro de fontes e planejamento do texto a ser produzido. Estes aspectos recorrentes foram discutidos no primeiro tópico alusivo à navegação e que também nos disseram sobre o caminhar dos indivíduos para a finalidade de leitura.

Em contraste às práticas alinhadas ao desenvolvimento da pesquisa dos participantes, constatamos outras questões que foram empecilhos ao cumprimento da atividade. No Gráfico 41, verificamos que o grupo Gaia teve menores índices para a categoria “Retomam o objetivo de leitura”. Lembramos que tivemos menor tempo de interação com esse grupo e, por sua vez, menos oportunidades para trabalhar a atividade de modo a torná-la mais clara, discutindo seu objetivo e reiterando-o mais de uma vez.

Outro fator destoante entre este grupo e o grupo Atena foi a idade dos seus participantes, mais novos e recém-chegados ao ensino médio, talvez menos maduros quanto a experiências de leitura e pesquisa.

Além das especificidades dos grupos, notamos também um aspecto que parece ter sido uma complicação para todos os participantes, a dificuldade de localizar material no contexto da biblioteca, pois a maior parte dos sujeitos que buscaram fontes neste contexto teve que lidar com a especificidade de navegação do espaço e com o número reduzido de fontes atualizadas e pertinentes para seus propósitos no ambiente de leitura do impresso. Esses entraves refletiram na produção textual solicitada aos sujeitos. Nesta etapa, três entre as quatro duplas que entregaram o referido material evidenciaram ter realizado buscas na internet para composição de seus textos.

Em nosso aporte teórico, tratamos brevemente sobre o ambiente da biblioteca e a conjuntura na qual ela está estabelecida – dificuldades para investimento e por sua vez para atualização do acervo, dúvidas quanto ao papel do bibliotecário, dificuldades para entender o sistema de catalogação, além da pouca relação entre as atividades da sala de aula e a

biblioteca. Dado esse quadro, percebemos grande coerência entre os resultados obtidos pelo nosso estudo e a atual realidade do referido espaço.

No tópico seguinte, encaminhamo-nos para a organização de algumas conclusões surgidas neste capítulo a partir da discussão de todo o *corpus* deste trabalho. Assim, debruçamo-nos mais uma vez sobre as três partes que constituíram o conjunto de dados coletados – perfil de leitura, percurso de pesquisa e leitura e produções textuais – com o intuito de obter respostas sobre o processo de leitura e a pesquisa em múltiplas fontes.

Apesar de termos iniciado este capítulo com a análise das produções dos sujeitos e retomarmos esses dados e os resultados do perfil de leitura, à medida que vimos relações entre os resultados de diferentes etapas de pesquisa implantadas no decorrer da construção desta tese, nos concentramos especialmente no percurso de pesquisa e leitura dos sujeitos observados. Adiante ensaiamos algumas respostas surgidas de tal processo.

7.2.3.2 *Encaminhamentos*

Olhando essencialmente para a categoria central deste trabalho, “Retomam o objetivo de leitura”, percebemos certa diferença entre os índices do grupo Atena e Gaia. Em decorrência disso, entendemos que nossos resultados permitem-nos dissociar a manutenção do objetivo de pesquisa e leitura de múltiplas fontes ao ambiente no qual ela é realizada. Portanto, os resultados obtidos aqui parecem derrubar prerrogativas associadas à dispersão intrínseca a realização de tarefas em meio *web*. As respostas que o Gráfico 40 nos revela parecem negar duas de nossas hipóteses:

- O ambiente *web*, permeado de multimodalidade e com fácil acesso aos mais variados textos simultaneamente, influenciaria o leitor a dispersar de seus objetivos de leitura.
- Ao ler na biblioteca, o leitor teria mais facilidade para a manutenção do seu objetivo de leitura.

Esses direcionamentos dos resultados nos levam a acreditar na obtenção das respostas preliminares à nossa pergunta norteadora: As diferentes manifestações da multimodalidade, da hipertextualidade, dos modos de busca, assim como a quantidade e a diversidade de textos interferem no cumprimento do objetivo de leitura em diferentes ambientes de interações com textos?

Os dados evidenciam uma aproximação maior dos sujeitos do grupo Atena com o propósito de leitura, ao exibir uma porcentagem superior de retomadas orais da finalidade da

atividade proposta. Apesar de considerarmos que sozinho o ambiente de busca de informações e leitura não é definidor do desempenho do sujeito nestas atividades, admitimos a existência de algumas variáveis em decorrência da relação entre o sujeito, a estrutura para a pesquisa e a leitura de múltiplas fontes.

No entanto, a relação entre o ambiente, a pesquisa e a leitura de informações se dá de uma maneira distinta daquela que supomos, pois, nossas hipóteses baseavam-se na crença de que o objetivo de leitura seria mantido mais fielmente no ambiente de leitura *offline*, já que o ambiente de leitura *web* oferece muitas saídas e interrupções atrativas, que supostamente chamariam a atenção dos sujeitos e os levariam facilmente a interromper suas pesquisas e leituras relacionadas à atividade observada.

Alinhadas aos objetivos desta tese e aos resultados obtidos, percebemos algumas variações das buscas de informação realizadas pelos sujeitos em função do ambiente em que ocorreram. Em geral, as rotinas de navegação foram distintas: a intimidade com o ambiente, as interações entre os participantes, o sucesso na localização e análise do material encontrado apresentaram diferentes nuances quando comparados os seus espaços de realização.

No tópico referente às práticas de navegação, contrastamos as etapas de buscas por informações nos dois ambientes e vimos diferentes caminhos de navegação para os ambientes da biblioteca e da internet. No primeiro espaço, os sujeitos se envolvem em mais etapas e precisaram mover-se para selecionar títulos que possivelmente atendessem às suas demandas. Ao buscar na internet, esses passos foram poupados, pois neste contexto os buscadores listaram vários textos relacionados às palavras-chave escolhidas pelos sujeitos e possivelmente pertinentes à temática.

Lembramos que essa economia de tempo não garante melhores resultados de pesquisa, dado que cabe ao leitor avaliar e selecionar *links* e, ao longo da leitura dos conteúdos, julgar a confiabilidade e pertinência das informações encontradas. Aliado a isso, observamos, no ambiente *web*, ocorrências que dificultaram a busca de informações, tais como problemas para utilização do buscador de preferência dos sujeitos, abertura de programa de segurança sem acionamento dos sujeitos, demora para abertura das páginas e dispersão em função da *software* de filmagem utilizado para gravar as ações do público observado.

Dentre as diferenças observadas, também pontuamos a intimidade maior dos sujeitos com o ambiente de pesquisa *online*, pois percebemos que os sujeitos sabiam manipular as ferramentas básicas de pesquisa que tinham à mão nesta realidade, quadro diferente daquele visto na biblioteca, na qual a maior parte das duplas (2-biblio-Atena, A-biblio-Gaia , B-biblio-

Gaia) não transpareceu intimidade com o sistema de catalogação e organização dos títulos presentes no espaço. Apesar disso, a maioria dos sujeitos (duplas 1-biblio-Atena, 2-biblio-Atena, F-biblio-Gaia) encontrou locais da biblioteca que tinham alguma relação com a temática de pesquisa.

Como resolver isso? Apesar de admitirmos haver diferenças entre os processos de busca de informação entre os ambientes *online* e *offline*, reiteramos que várias habilidades são demandadas para a leitura de múltiplas fontes independente do espaço onde ocorrem.

Como exemplo, elencamos os processos de análise da pertinência e confiabilidade da fonte, registro, integração entre fontes, relações entre o conhecimento prévio e o conteúdo lido. Ou seja, diante de um grande número de informações, contexto presente na biblioteca e na internet, muitas estratégias para seleção, análise, integração e comunicação de informações se assemelham e, por vezes, se igualam. Este fato reitera nossa tese de que o ambiente de pesquisa não é fator preponderante para a o cumprimento de práticas competentes de leitura e busca de informação em múltiplas fontes.

Apesar das especificidades de cada ambiente e dos grupos participantes desta pesquisa, reiteramos que o bom desempenho da leitura não parece estar atrelado exclusivamente a nenhum fator isoladamente. Ambientes, grupos e categorias específicas não garantiram, sozinhos, um desempenho mais satisfatório quando comparado a seus pares.

Isso pode ser visto nos resultados não direcionados a padrões fechados e na ausência de conclusões assertivas sobre as relações entre uma variável específica e sua influência sobre o desempenho da leitura e pesquisa em múltiplas fontes. O que a princípio pareceu negativo, num contexto de busca de resultados que respondessem diretamente às nossas perguntas e hipóteses, a partir de um segundo olhar, quando nos afastamos do lugar de pesquisadores e olhamos para os nossos dados pela perspectiva da realidade da sala de aula e contextos mais abrangentes, mostrou-se muito coerente.

Apesar desses dados não categóricos, o contraste entre as duplas que obtiveram sucesso e aquelas que não conseguiram realizar as atividades como um todo, nos leva a pensar em algumas estratégias chave que podem ser aplicadas para o desenrolar da leitura em múltiplas fontes. A visualização de um objetivo claro, o planejamento para alcançar tal objetivo, o monitoramento das ações em função deste objetivo e a análise de conteúdo – quanto à pertinência, a qualidade e o registro das fontes selecionadas – são etapas que parecem essenciais para a realização de atividades que envolvem a leitura e a busca de informações em múltiplas fontes.

Diante desses resultados, discorreremos na seção final, a seguir, algumas considerações levando em conta todo o percurso desta pesquisa. Acreditamos que as muitas variações que incidiram nos diferentes resultados dos sujeitos participantes nos dizem sobre como deveria ser a formação do leitor. Os dados mostraram que somente as habilidades inerentes aos sujeitos, ao ambiente ou à orientação sistematizada não garantem, separadamente, um bom desempenho para a leitura e pesquisa. Portanto, a leitura e busca de informações deve ser pensada holisticamente.

Isso tudo leva-nos a crer que o caminho para a formação do leitor-pesquisador deve focar inicialmente no desenvolvimento do indivíduo quanto às suas estratégias, habilidades e senso crítico para além de quaisquer ambientes ou conjuntura específica de leitura. Com isso, estaria agindo na busca pela formação de um cidadão que age também por meio das palavras sem medo do emprego desse recurso nos mais diferentes espaços e possibilidades.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tivemos como intento verificar se os ambientes de interação com o texto interferem no desempenho do leitor em suas práticas de pesquisa e leitura em múltiplas fontes. Para isso, reunimos informações sobre o perfil leitor de uma grande amostra de sujeitos e, posteriormente, afunilamos nosso estudo replicando essa coleta de informações para um público menor, alunos do ensino médio integrado ao técnico de redes públicas de ensino, no qual nos detemos com maior atenção.

Aproximamo-nos das práticas de pesquisa e leitura desses sujeitos, observando suas ações ao longo de uma atividade proposta por nós e que acreditamos ter sido semelhante às tarefas recorrentes ao cotidiano escolar do público em questão. Esse percurso nos permitiu observar diferentes contextos de pesquisa e leitura e contrastar parte desses dados.

A atividade mencionada também nos possibilitou avaliar a capacidade de comunicação a partir da leitura e pesquisa em múltiplas fontes, pois a última etapa da atividade que propomos aos sujeitos consistiu na elaboração de um texto, fruto das suas buscas por informação nos dois espaços de leitura envolvidos nesta tese.

Para avaliar os resultados destas etapas de coleta de dados, consideramos também a realidade controlada instaurada pela estrutura de observação: câmeras, computadores com *softwares* de registro de telas, ferramentas e pessoas não presentes na rotina e práticas de pesquisa e leitura diárias dos indivíduos observados. Apesar do ambiente extraordinário, acreditamos que o tempo concedido ao público para realizar suas buscas auxiliou a maioria dos sujeitos a envolverem-se com suas pesquisas, pois percebemos que, passados os primeiros minutos, boa parte dos sujeitos parecia mais envolvida em suas atividades.

As ações dos sujeitos surgidas dessa experiência foram de encontro a algumas prerrogativas do nosso estudo. Inicialmente a relevância que ressaltamos para a dimensão de leitura que temos como central neste estudo, o objetivo de leitura, foi relativizada, visto que o foco dos sujeitos em atividades referentes à pesquisa não garantiu bons resultados para a atividade proposta ao público, ou seja, ter em mente o objetivo de leitura e pesquisa não definiu, exclusivamente, desempenhos satisfatórios quando da leitura de múltiplas fontes observadas aqui.

Outra divergência entre os resultados obtidos e nossas pressuposições pode ser constatada quando comparamos o índice de dispersão dos sujeitos e uma de nossas hipóteses. Em nossa amostra, tivemos apenas uma entre as duplas que demonstraram distrair-se

brevemente com leituras paralelas à sua pesquisa no ambiente *online*, fato que nos surpreendeu e refutou nossa hipótese quanto às possíveis dificuldades que julgávamos ser enfrentadas pelo público observado: dispersão no contexto de leitura digital em razão de suas múltiplas possibilidades de exposição e acesso imediato a outros conteúdos não relacionados à atividade fim.

Diferente do que prevíamos, as práticas dos sujeitos revelaram alguns problemas de pesquisa e leitura desligados à manutenção do foco, do objetivo de leitura como fator norteador. Nossos resultados nos permitiram visualizar outras lacunas na formação do leitor-pesquisador, não apenas no contexto *web*, que poderíamos pensar como relativamente novo e complexo, mas especialmente no ambiente de leitura do impresso.

Mesmo diante do baixo índice de hiatos na leitura estabelecidos pela dispersão, os dados provenientes de nossa observação evidenciaram vários entraves envolvidos no processo leitor, que pensamos estarem relacionados a lacunas na formação de um leitor pesquisador, à pouca intimidade com o espaço da biblioteca, ao abismo entre os acervos das bibliotecas e à necessidade de pesquisa observada. A respeito desse último quesito, lembramos que a pesquisa foi aplicada em dois contextos nos quais as bibliotecas variaram muito em dimensão, fator que poderia ser decisivo para justificar o número de livros ou referências de suas produções textuais, mas não foi.

Em contrapartida às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para a leitura de múltiplas fontes, também visualizamos duplas com desenvoltura para o cumprimento da atividade. Nesses casos, as pesquisas com maior sucesso estiveram atreladas a leitores aparentemente mais experientes, nos quais observamos estratégias de leitura e pesquisa que ultrapassaram em muitas dimensões o objetivo de leitura.

No entanto, a competência dos leitores não foi a variável preponderante para o sucesso dos sujeitos observados. Percebemos que a configuração da proposta de pesquisa também influenciou o desempenho desses sujeitos, considerando que havia bons leitores em ambos os grupos de aplicação da pesquisa. Ainda assim, suas ações evidenciaram maior facilidade no contexto de observação do grupo Atena, sujeitos com os quais tivemos mais oportunidades de explorar a tarefa proposta aos grupos.

É importante salientar que os sujeitos do grupo Atena eram mais velhos e estavam em nível de ensino diferente. Os sujeitos do grupo Atena cursavam o terceiro ano do ensino médio integrado ao técnico, enquanto os sujeitos do grupo Gaia, o primeiro ano. Tal fato pode denotar mais experiências de leitura para os sujeitos do grupo Atena, ainda que isso não se

configure uma regra. Associados todos os fatores que distinguem os grupos Gaia e Atena, acreditamos que suas diferenças também influenciaram os resultados coletados com ambos os grupos.

Em vista das constatações elencadas, entendemos que o compêndio de considerações obtidas em nosso estudo, o situa como contribuinte para formação do leitor-pesquisador em múltiplas fontes. Apesar de focarmos inicialmente em uma das dimensões da leitura, nossa pesquisa obteve como resultados informações atreladas a muitos de seus aspectos. Constatamos em nossa amostra que o desenvolvimento da atividade de leitura foi influenciado por uma série de fatores, que envolveram desde a formação do leitor, o monitoramento da leitura a partir do objetivo, até o contexto de realização da atividade – no qual estiveram incluídas a plataforma física de realização, a orientação do leitor pesquisador e a finalidade da atividade.

Diante desses resultados, respondemos à pergunta que intitula este trabalho – *OBJETIVO DE LEITURA*: um caminho que se perdeu? – com uma negativa, pois o ambiente de leitura e busca de informações não é fator determinante para a manutenção e o cumprimento do objetivo de leitura. Os resultados elencados nesta investigação reiteram a complexidade do ato leitor e evidenciam os muitos fatores e dimensões requeridos para as práticas de leitura e pesquisa em cenários permeados por múltiplos materiais de leitura.

Portanto, a manutenção e o cumprimento do objetivo de leitura estão a salvo com a associação da internet às situações de pesquisa e leitura, considerando que o ambiente não é decisivo ao cumprimento do objetivo de leitura. Ao contrário do que defendem alguns autores (CARS, 2011; MARTINS, 2012) e por vezes o senso comum, a internet não é um espaço que “provoca” uma leitura dispersa.

Em nossas observações, percebemos o contrário disso, pois nossos sujeitos demonstraram intimidade e maturidade suficiente para lidar com a natureza multifacetada do hipertexto, realidade diferente daquela vista na biblioteca, espaço no qual os sujeitos enfrentaram maior dificuldade para executar a atividade proposta, considerando os processos de seleção de material e finalização da atividade, com a produção textual.

Diante disso, reiteramos o grande desafio que temos nas mãos: formar leitores hábeis para agir em qualquer contexto de leitura e busca de informação. Visualizamos em nossa investigação alguns pontos que podem auxiliar neste trabalho de formação do leitor contemporâneo, sujeito que constantemente precisa ler vários materiais sobre o mesmo assunto, julgar e selecionar informações entre as muitas a que se está exposto e que, por sua

vez, depara-se com a necessidade de contrastar e comungar textos. Acreditamos que nosso estudo auxiliou na visualização da complexidade desta atividade quando apontou para os muitos fatores envolvidos no sucesso desta prática.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M *et al.* **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2008.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ABE, V.; CUNHA, M.V. A busca de informação na *Internet*: um estudo do comportamento de bibliotecários e estudantes de ensino médio. **TransInformação**, Campinas, 23(2):95-111, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v23n2/a02v23n2.pdf> Acesso em: 30 mai. 2017.

AFFLERBACH, P.; CHO, B. Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In: ISRAEL, S. E. & DUFFY, G. G. (Eds.). **Handbook of research on reading comprehension.** New York: Routledge. p. 69-90. 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/cdfgz >Acesso em 10 jan. 2017.

AFFLERBACH, P., PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. **Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies The Reading Teacher.** International Reading Association, 61(5), p. 364–373, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/3141569/Clarifying_differences_between_reading_skills_and_reading_strategies>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ALMEIDA, M.F. **As multifaces da leitura:** a construção dos modos de ler. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008.p. 65-80.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: Coelho, Fábio André.; Palomares, Roza. (orgs.). **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016.

AQUINO, M. C. **Um resgate histórico do hipertexto: o desvio da escrita hipertextual provocado pelo advento da Web e o retorno aos preceitos iniciais através de novos suportes.** Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/~bocc/_listas/tematica.php3?codt=14 Acesso 05 jan. 2018.

AZEVEDO, R.S. **Ler e navegar .gov.br:** Experiências de interação em um Portal da Transparência. 2013, 122f. Dissertação (mestrado) – POSLIN, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Trad.: M.E. G. Gomes Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

BAGNO, M. **Pesquisa na Escola** o que é como se faz. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

- BARON, I. S. **Neuropsychological evaluation of the child**. New York: Oxford University Press, 2004.
- BELLONI, M.L. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.
- BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UFMG. Guia do Usuário. 2012-2015. Disponível em: <https://www.bu.ufmg.br/bu/images/guia_do_usuario_2014.pdf> Acesso em: 14 abr. 2017.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. Tradução: Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOLTER, J. D.. **Writing space**. The computer, hypertext and the history of writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- BRAGA, D. B.; MORAES, M. A. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 603-620, set./dez. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Hábitos de Informação e Formação de Opinião da População Brasileira**. Relatório Consolidado, Governo Federal, Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.fenapro.org.br/relatoriodepesquisa.pdf>> Acesso: 20 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 127 p. 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRITT, M. A; ROUET, J. F. **Learning with Multiple Documents**: Component Skills and The eir Acquisition. Instituto de Ciências da Educação, Departamento de Educação dos EUA. 2012. p. 276-314. Disponível em: https://www.niu.edu/britt/recent_papers/pdfs/Britt_JF_quality_of_learning_chapter.pdf Acesso em: 24 jan.2017.
- BRITO, C. **Arte da Respiração**. Editora Dom Quixote, 1988.
- BROWN, A. L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. GLASER, Em R. (Org.), **Advances in instructional psychology**, Vol. 1, p. 77-165. Hillsdale, N.J.: Erlbaum., 1978.

BUENO, K. M. P. **As habilidades humanas**: Formas de Compreensão e Processos de Constituição. 2000. 142 f. Tese (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2000.

CAFIERO, D.. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). 2005.

CAIN, K.; OAKHILL, J.. Inference making ability and it's relation to comprehension failure in young children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 11, 5-6, 489-503, 1999.

CAMARGO, E. C. Navegar na net – Conceito ímpar em todo fragmentado. **Transinformação**, v. 8, n.2, p. 57-62, maio/agosto, 1996.

CAMPOS, G. P. C. O processo de leitura: da decodificação à interação. **Revista Objetiva**, Rio Verde, p.8-15, dez 2008. Disponível em: <faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/OProcessoDeLeitura.pdf> Acesso em: 16ago. 2016.

CAMPOS, M. I.; ASSUMPCÃO, N. **Tantas linguagens**: língua portuguesa: literatura, produção de texto e gramática em uso. São Paulo: Scipione, 2012.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CARDOSO, H. H. P. Narradores de Javé: Histórias, imagens, percepções. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais**, Vol. 5, Ano V, nº 2, Abril/ Maio/ Junho de 2008.

CARS, N.. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARVALHO, R. S. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras – UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158442>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CASTELLS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

CAVALCANTE, L. E. **CULTURA ESCRITA: PRÁTICAS DE LEITURA E DO IMPRESSO**. **Encontros Bibli.**: Revista Eletrônica Biblioteconomia e Ciência da Informação, ISSN 1518-2924, Florianópolis n. esp., 1. sem. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2009v14nesp1p1/19829>> Acesso em: 20 mar. 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 1. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**. 2010, vol. 24, n. 69, p. 6-30. ISSN 0103-4014. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>>. Acesso em 16 ago. 2016.

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, abr.-jun. 2007. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ760264>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Promising practices for supporting adolescents' online literacy development. In: WOOD, K. D., BLANTON, W. E. (Eds.). **Literacy instruction for adolescents: Research-based practice**. New York: Guilford, p. 442-471, 2009.

_____. Predicting Reading Comprehension on the internet: Contributions of Offline reading skills, online reading skills, and Prior Knowledge. **Journal of literacy Research**, published online, 12 October 2011. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1086296X11421979>> Acesso em: 10 out. 2014.

CONTI, Fátima. **História da informática e da internet: 2000-2009**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/dicas/net1/int-h200.htm>>. Acesso em: out. 2016.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174, dez.1996.

_____. **Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências**. 1999. 322 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. Antecipação na leitura (predição). In: FRADE, I. C., COSTA VAL, M. G; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/carla-viana-coscarelli>> Acesso em: 25 abr. 2015

_____. **Leitura, letramento e escola: questões para o ensino e a cidadania no século XXI**. 2016. 158 f. Tese (Titulação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016a.

_____. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

COSCARELLI, C. V.; SANTOS, E. M. O livro didático como agente de letramento digital. In: COSTA VAL, M.G.. (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/UFMG, v. 1, p. 171-188. 2009.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading múltiple sources online. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.751-776, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/.../809>> . Acesso em: 25 ago. 2015.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COUTINHO *et. al.* Desempenho neuropsicológico de tipos de transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em tarefas de atenção visual. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, n.56 (1), p. 13-16, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000100005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 04 mar. 2012.

CROMLEY, R.A.; AZEVEDO, R. Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 99, 2, 311-325. 2007.

CRUSE, D.A. **Lexical Semantics**. Cambridge University Press, 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/351753174/D-A-Cruse-Lexical-Semantics-Cambridge-University-Press-1986-1-pdf>. Acesso em 01 Fev. 2018.

DAVOUDI, M. Inference generation skill and text comprehension. **The Reading Matrix**. Vol. 5, No. 1, abr. 2005 . Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/840c/d4ba135b2d53c04518eed69f0218e2c577e6.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

_____. **O sentido das palavras na interação leitor- texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. **Por uma matriz de letramento digital**. Trabalho apresentado ao Grupo de Discussão Propostas Pedagógicas Mediadas por Mídias Digitais, no III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://jlr.sagepub.com/content/early/2011/10/12/1086296X11421979>>. Acesso: 19 fev. 2014.

DIURNO, C. **Como pesquisar na biblioteca**. 2016. Disponível em:<<https://livroseafins.com/como-pesquisar-biblioteca>>. Acesso em: 14 out. 2016.

DUSCHESNE M.; MATTOS, P. Normatização de um teste computadorizado de atenção visual (TAVIS). **Arq Neuropsiquiatr**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 62-69, 1997. . Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/anp/v55n1/10.pdf>> Acesso em: 14 out. 2017

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Orgs.). **What Research Has to Say About Reading Instruction**. 3ª ed. Newark: Internacional Reading Association. p.205-242. 2002.

EAGLETON, M. B.; DOBLER, E. **Reading the Web: Strategies for internet inquiry**, Nova York, Guilford, 2007.

ECO, U. **Umberto Eco: “informação demais faz mal”**. 04/07/2013, Revista Época, versão digital. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/07/bumberto-ecob-informacao-demais-faz-mal.html>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

- ELIAS, V.M.S. .Hipertexto, leitura e sentido. *Calidoscópio* Vol. 3, n.1, p. 13-19. jan/abr 2005. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6228>> Acesso em: 18 mai. 2015.
- E. T. Superbonder. **Pelos pátios partidos em festa**. Albúm: Superbonder, 2007.
- FARACO, C. A. **Português: língua e cultura**, 2ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2010.
- FERNADES, G. C. **A ameaça: Tempo, Memória e Informação**. 2004. 307f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.
- FERREIRA, P. A.; DIAS, M. G.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- FLÔRES, O. C. Parafrasear: Por quê? Para quê? **Letrônica**, Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. V. 09, n.02, p. 253-263. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/23314/15316>> Acesso em: 02 set. 2017.
- FOLTZ, P. W. Comprehension, Coherence, and Strategies. In: ROUET, J. F. *et al.* **Hypertext and cognition**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- FRANCISCO, M.A.S.; BONASSA, M.D. **Roteiro de pesquisa escolar, passo a passo**. Biblioteca Colégio CEB. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecaceb.blogspot.com.br/2012/03/roteiro-de-pesquisa-escolar-passo-passo.html>> Acesso em: 14 mai. 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREITAS, H. *et al.* **Pesquisa via internet: características, processo e interface**. Sem ano. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_140_rev_eGIANTI.pdf> Acesso em: out. 2016.
- GALAHAD, L.C. **Mitologia Grega Br: Curiosidades sobre Deuses, Monstros e Heróis**. Disponível em:< <https://mitologiagrega.net.br/deuses-primordiais/>> Acesso em 16 set. 2016.
- GARCEZ, *et. al.* Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>> Acesso em 18 mar. 2015.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 88-103.
- GIBSON, J. E.; LEVIN, H. **The Psychology of Reading**. Cambridge: MIT Press.1985.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 4, p.126-135, 1967.

_____. **Unidade na leitura** – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

GOLDMAN, S. R *et al.* Source Evaluation, Comprehension, and Learning in Internet Science Inquiry Tasks. **American Educational Research Journal**. Vol. 46, No.4, p. 1060–1106, dez. 2009.

_____. *et al.* Comprehending and learning from internet sources: processing patterns of better and poorer learners. **Reading Research Quarterly**.47(4). p. 356–381. 2012.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G. (orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, p. 353-378, 1972.

GRAESSES, A. C & BOWER, H. G. Narrative Texts. In: **Psychology of Learning and Motivation**. v. 25 Academic Press. 1990. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279433519_Causal_Inferences_and_The_Comprehension_of_Narrative_Texts>. Acesso em: 20 abr. 2017.

HABERLANDT, K.: GRAESSER, A. Integration and buffering of new information. In: Graesser, A. C., BOWER, G.H. (Eds.) **Inferences and Text Comprehension**. San Diego: Academic Press. 1990.

HARRIS, T., & HODGES, R. **The literacy dictionary**: The vocabulary of reading and writing. Newark, DE: International Reading Association. 1995.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: 2013. Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

JESUS, K. W. C. Resumo-escolar: entre a (in)definição e os limites da prática escolar. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37279>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

KARSENTI, T. **Canada Research Chair on Technologies in Education**, Université de Montréal, 2014. Disponível em: <<http://karsenti.ca>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, Teun A. Toward a Model of Text Comprehension and Production. **Psychological Review**. v.85, n.º5, set. 1978.

KINGSLEY, T.; TANCOCK, S. Internet inquiry: Fundamental Competencies for Online Comprehension. **The Reading Teacher**. v.67, n.5, fev. 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1025812>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

KISPAL, A. **Effective Teaching of Inference Skills for Reading**. National Foundation for Educational Research. 2008. Disponível em: <<https://www.nfer.ac.uk/publications/EDR01/EDR01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

KLEIMAN, A B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras. São Paulo, Contexto. [1995] 2012.

_____. **Abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004b. Disponível em:
<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso: 07 fev. 2017.

KLOSS, R.M. **Mitologia Grega:** Atena. Sem ano. Disponível em:
<<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGAtena0.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

KOPP, C. B. **Antecedents of Self-Regulation:** A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*. Vol. 18, No. 2, 1982, p. 199-214.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images:** the grammar of visual design. London/NY: Routledge, 2006.

KUHLTHAU, C.C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, v.42, n.5, p.361-371, 1991.

_____. **Como orientar a pesquisa escolar:** estratégias para o processo de aprendizagem. Belo Horizonte: Authentic Editora, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura.** Uma Perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEITE, E. *et al.* **Trabalho de projecto 1.** Aprender por projectos centrados em problemas. Ed. Afrontamento, 1989.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: **O Ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. In: LEFFA, V.; PEREIRA, A. E. (Org.). Pelotas: Educat, 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, G. A. B. O.; PINTO, L. P.; LAIA, M. M. **Tecnologia da Informação:** impactos na sociedade. *Inf., Londrina*, v. 7, n. 2, p. 75-94, jul./dez. 2002.

MACHADO, A. R. *et al.* **O Resumo Escolar:** Uma Proposta de Ensino do Gênero. **SIGNUM:** *Estud. Ling., Londrina*, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MANTOVANI, C. M.C.A. **Narrativas da mobilidade**: comunicação, cultura e produção em espaços informacionais. 2011. 234f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação). ECI, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MATOS, G. Achando-se um braço perdido do Menino Deus de N.S. das Maravilhas, que desacatarem infiéis na Sé da Bahia. In: WISNIK, J. M. (Org.) **Poemas escolhidos de Gregório de Matos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MATTOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. Paraná: Secretaria de Educação do Estado, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A C. (org). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

MCKINLEY, T. **Do papel até a Web**; tradução: Reflexo Consultoria. São Paulo. Quark Books, 1998.

MELLO, Branco; BRITTO, Sérgio. **A melhor banda de todos os tempos da última semana**. Álbum: Titãs. A Melhor Banda de Todos Os Tempos da Última Semana. Ariola Records, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTASSIER, A. B. S. **Atenção visual em crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia)- Programa de pós-graduação em Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo, Bauru. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-04122013-091051/pt-br.php>> Acesso em: 01 fev 2017.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. Ci. Inf. v. 26, n. 2, Brasília. Maio/Ago. 1997. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 21 mar 2017.

MOREIRA, D. A. Etapas de uma Dissertação de Mestrado. **Administração On Line Prática - Pesquisa – Ensino** . vol. 2, nº julho/agosto/setembro, 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art23/dani3.htm> Acesso em: 29 ago. 2017

NARVAEZ, D.; VAN DER BROEK, P.; RUIZ, A.B. **The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading**. Arlington: J. Educ. Psychol. vol. 91, n. 3, p. 488- 496. 1999.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. **Usabilidade na web**: projetando Websites com qualidade. Trad. E. Furmankiewicz e C. Schafranski. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NELSON, T. H. **Literary Machines**. 1981, ISBN 0-893467-056-2 Disponível em: <<https://www.tcnj.edu/~robertso/readings/nelson-literary-machines.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2015.

OAKHILL, J., GARNHAM, A. **Becoming a skilled reader**. New York: Basil Blackwell, 1988.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONA DO TRABALHO. **Escravidão Moderna**. 2014. . Disponível em: <<https://50forfreedom.org/pt/a-escravidao-moderna-mitos-e-fatos/>> Acesso em: 20 jun. 2014.

OLIVEIRA, T. L. M. **Leituras multimodais: a inserção do aluno no objeto de aprendizagem** blog. V ENCIPRO, 2013. Disponível em: <<http://encipro.ifpi.edu.br/2013/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **“Entendeu ou quer que eu desenhe?”: o gênero infográfico no ensino de língua portuguesa**. In: VI SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, v. 4, n. 1. 2016, Minas Gerais; Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística. Anais. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, p. 773-787. 2017. Disponível em: <www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/>. Acesso em: 13 out. 2016.

PARIS, S. G. & STAHL, S. A. **Children’s reading comprehension and assessments**. Lawrence Erlbaum Associates, 2005. Disponível em: <encurtador.com.br/vzW24>. Acesso em: 17 ago. 2016.

PEREIRA, S. Biblioteca escolar e a orientação à pesquisa bibliográfica: a situação na rede pública de ensino. In: III Seminário Biblioteca Escolar: Espaço de ação pedagógica. 2004, **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG. Disponível em http://gebe.eci.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56 Acesso em 29 set. 2016

PERRENOUD. P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRONE-MOISÉS, L. **As flores da escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13-14. 1990.

POZZOBON, T.; POZOBON, R.O. O que o Google sabe sobre você? Primeiras observações sobre direcionamento de informações. **CYBERLEGENDA**. Revista do Programa de Pós-graduação em Cinema da Universidade Federal Fluminense. n. 32, 2015. Disponível em: <<http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/817/397> > Acesso em: 03 jan. 2018.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading**. Hillside, NJ: Erlbaum, 1995.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, R. C. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina. Disponível em: <http://www.redessociais.net/cubocc_redessociais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2008.

ROTHKOPF, E. Adujct aids and control of mathemagenic activities during purposefull reading. In: OTTO, W.; WHITE, S. **Reading Expository Material**, eBook, Academic Press, 1982. Disponível em: <<https://www.elsevier.com/books/reading-expository-material/otto/978-0-12-531050-5>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

RUMELHART, D.; McCLELLAND, J. L. **An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception**: Part 1. An Account of Basic Findings. *Psychological Review*. v. 88, set. 1981.

SALDANHA, G. S. **A leitura informacional na teia da intermedialidade**: um estudo sobre a informação no texto pós-moderno. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.13, n.1, p. 55-66, jan./abr. 2008.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTOS, C.; KADER, C. **Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa**. *Revistas.fw.uri.br*. v. 10, n. 15, 2009. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/410/727>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SARMENTO, L.; TUFANO, D.. **Português**: literatura, gramática e produção de texto. Volume único. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHARDOSIM, C. R. **Estratégias para a compreensão leitora**: um estudo no 6º ano do ensino fundamental. 2015, 261 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158442>>. Acesso em: 24 out. 2016.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Trad. RIBEIRO, Vera. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, S. P.. **Didática do Ensino da Língua**: Concepções de Linguagem e Práticas Docente de Leitura e Escrita. *Revista Arredia*, Dourados, MS, Editora UFGD, v. 1, n. 1: 63-82, jul. / dez. 2012 Disponível em:

<www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/download/.../1121>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, [1989] 2003.

SNOW, C. E. **Reading for understanding**: toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica, CARAND. 2002. Disponível em: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Ed. Autentica, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre, Penso, [1998] 2012.

SPONHOLZ, I. *et al.* Propósito de leitura e tipo de texto na geração de inferências. **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 03, n.05, 2º semestre de 2006.

SNYDER, M.J. A. **A compreensão leitora**: Estudo realizado durante a iniciação à prática profissional de Português e Espanhol. Dissertação (Mestrado), 111p., 2009. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2009.

TEIXERA, S. A. **Fazendo pesquisa escolar na internet**. Dissertação (Mestrado), 175p., 2011. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. da Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/DAJR-8H5RUR/1426m.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 jan. 2015.

TOMAÉL, M. I. *et al.* Critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na internet. **Informação & Sociedade**: Estudos. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000001061/a9f7ed402ee5bd1ff45ead513a74e0cb>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. *et al.* Critérios de qualidade para avaliar fontes de informação na internet. IN: TOMAÉL, M. I.; VALENTIM, M. L. P. (Orgs.). **Avaliação de fontes de informação na Internet**. Londrina: Edule, p. 19-40. 2004.

TZU, S. **A arte da guerra**. Tradução: CASSAL, S. B. Porto Alegre: L&PM, 152p. 2006.

VAN DEN BROEK, P. Causal inferences and the comprehension of narrative texts. In: GRAESSER, A. C., BOWER, G.H. **Inferences and text comprehension**. San Diego: Academic Press, 1990. p. 175-196.

VAN DEN BROEK, P. *et al.* The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. **Memory & Cognition**. v. 29, n.8, p 1081–1087, 2001. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.3758/BF03206376>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Van DIJK, T. A caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. In: **Cognição, discurso e interação**. Koch, I. V. (org.) 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

WILEY, J. B. *et al.* **Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history writing as a learning activity**. In: P., D. K. *et al* (Eds.), *Studies in writing: Vol. 28, Writing as a learning activity* (pp. 120-148). The Netherlands: Brill. 2014. Disponível em: <http://www.projectreadi.org/wp-content/uploads/2014/12/Wiley_Steffens_Britt_Griffin_FINAL-1.pdf> Acesso em: 20 fev. 2018.

XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, A. C. S. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital, 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2002.

ZANOTTO, M. S. **As múltiplas leituras da ‘metáfora’**: desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014.

ZHANG, S.; DUKE, N. K. **Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes**: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. *Journal of Literacy Research*. v.40, p.128-162, 2008.

ZHANG, Shenglan; DUKE, Nell K. **Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes**: a descriptive study of twelve good internet readers. *Michigan State University Journal of Literacy Research*, v.40, p.128-162, 2008.

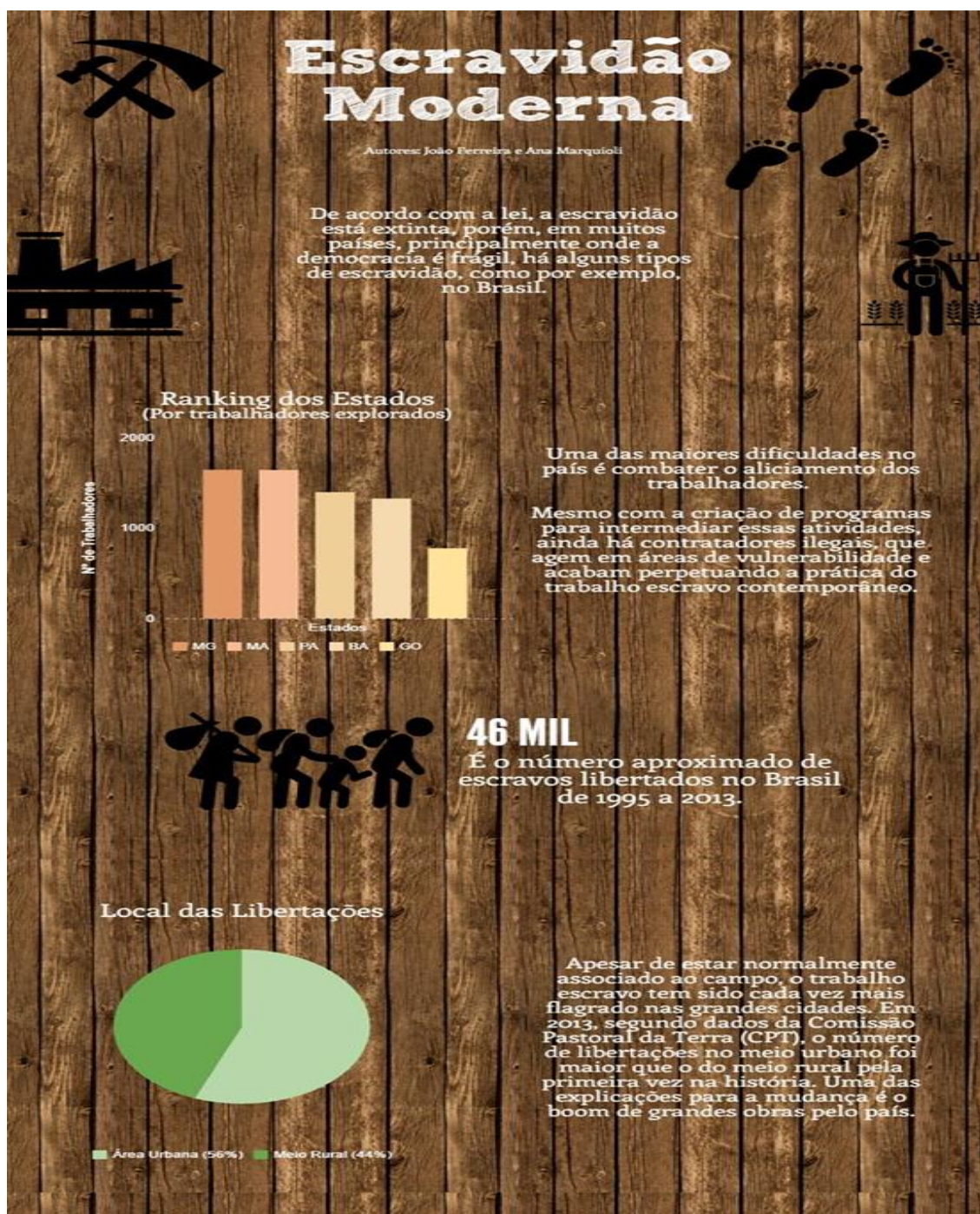
ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

ANEXOS

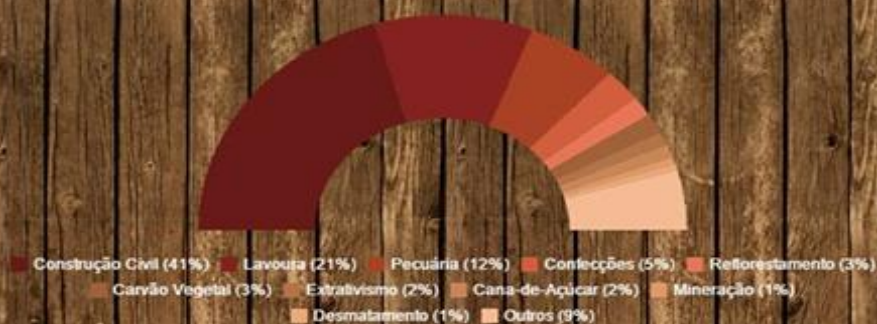
Textos alunos

Texto elaborado pela Dupla 1-lab-Atena

Figura 20: Infográfico Escravidão Moderna



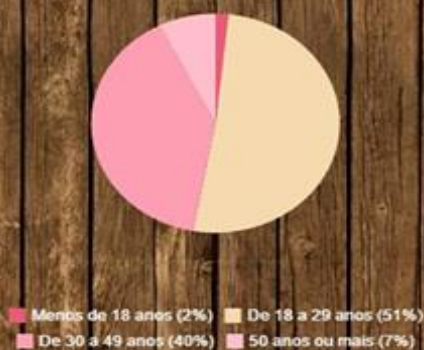
Libertações por Setor em 2013



Como podemos observar, a escravização moderna ocorre em diversos setores de produção, onde se destacam a Construção Civil, Lavoura e Pecuária.

Faixa Etária

Idade média de 32,5 anos



Maioria dos trabalhadores escolhidos encontram-se dentro da faixa etária de 18 a 49 anos em razão do tipo de trabalho desenvolvido, que requer uso significativo de força física.

Fontes: G1.com, Brasil Escola, (PDF) "Perfil dos Principais ATORES ENVOLVIDOS no Trabalho Escravo Rural no Brasil" (Páginas 56 e 57), Organização Internacional do Trabalho, 2011.

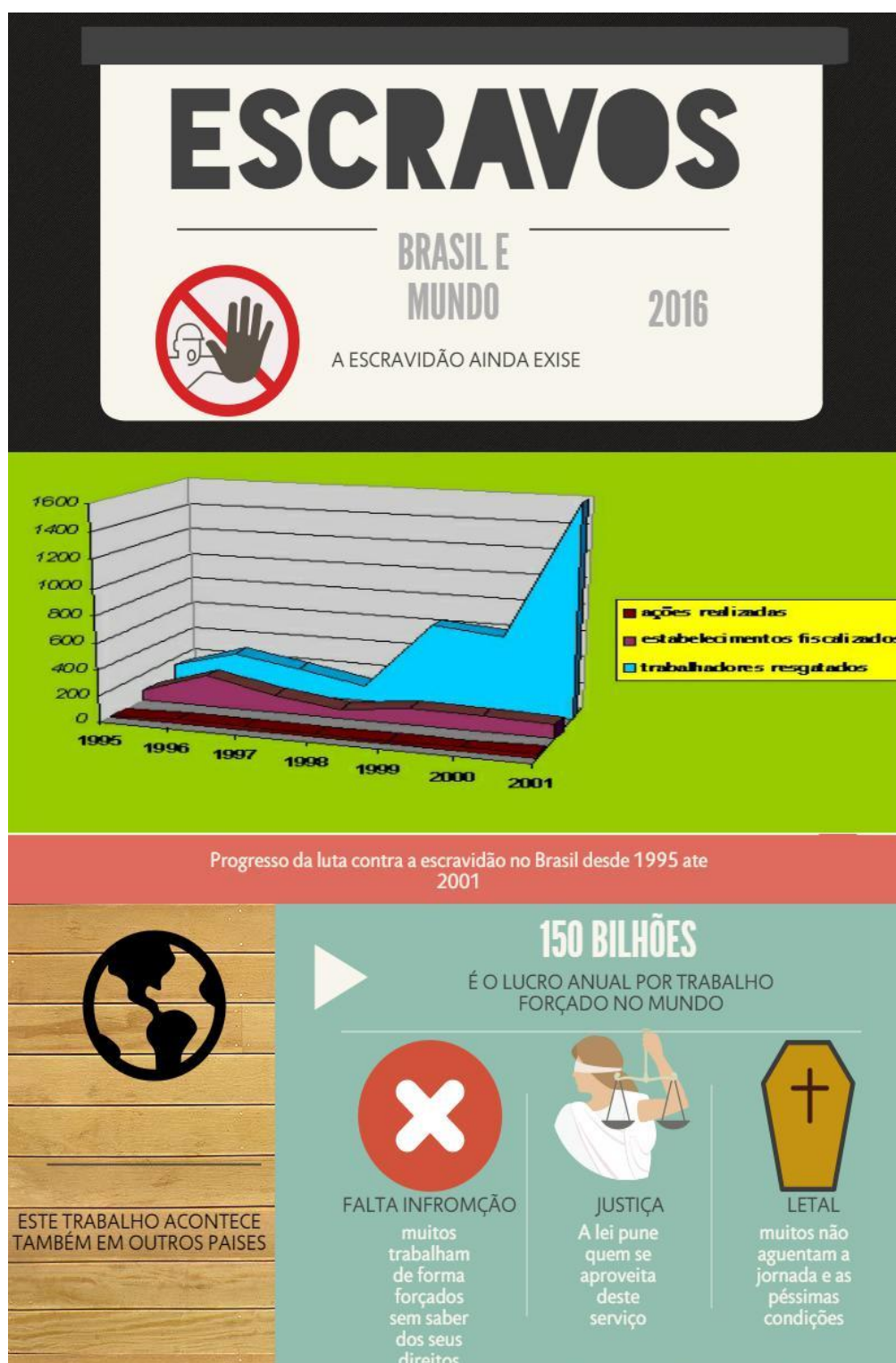
Texto elaborado pela Dupla 1-lab-Atena

Figura 21: Infográfico Escravidão Moderna



Texto elaborado pela Dupla 1-lab-Atena

Figura 22: Infográfico Escravidão Moderna





powered by

Texto elaborado pela Dupla D-lab-Gaia

Figura 23: Infográfico Escravidão Moderna

No dia 10 de maio de 2016, terça-feira, foram pedidos voluntários para uma pesquisa a ser realizada por uma aluna da Faculdade de Letras na quinta feira, dia 12 de maio.

No dia marcado (12 de maio), os voluntários receberam as orientações e, em dupla, iniciaram a pesquisa. A atividade realizada pelas duplas que ficaram no laboratório de informática se tratava de uma pesquisa online em dupla, a respeito do tema abordado pelo texto motivador. (A preservação da água e o desenvolvimento econômico).

Nossa dupla focou primeiramente em buscar, no Google por palavras chave, abrindo inicialmente artigos de fontes reconhecidas ou fontes do governo. Todas as guias abertas foram lidas e os dados mais relevantes foram discutidos.

Após determinado tempo de pesquisa, foi notado que as fontes começavam a apresentar informações repetidas ou desatualizadas. Devido a isso, optamos por buscar em outras línguas, assim, obtendo pontos de vista e dados de outros países, podendo discuti-los e compara-los aos brasileiros.

Embora a pesquisa tenha tido resultados satisfatórios, notamos que muitos temas são tratados ou de forma muito avançada ou muito superficial nos artigos online, assim sendo difícil encontrar com facilidade boas informações descritas de

APÊNDICE

Lista de perguntas do questionário aplicado com todos os sujeitos para traçar perfis de leitura e pesquisa

• QUESTIONÁRIO - PERFL DE LEITURA
• Qual sua idade?
• Você tem acesso à internet?
• Quando (qual idade) você começou a acessar a internet?
• Quais dentre esses equipamentos você possui?
• Quais dos aparelhos a seguir você utiliza para o acesso à internet?
• Aponte onde seu acesso se dá com maior frequência.
• Qual a qualidade (rapidez) do seu acesso mais frequente?
• Qual a frequência de seu acesso?
• Se você usa internet, quantas horas você faz isso por dia?
• Se você não acessa a internet todos os dias, quando acessa, fica em média quantas horas na web?
• As atividades que você realiza na rede estão relacionadas com maior frequência a:
• Quais são os sites mais acessados por você?
• Ao buscar um determinado assunto na web, quais são suas estratégias de busca?
• Qual a frequência da sua leitura fora da internet?
• Se você lê impressos diariamente, quantas horas você se dedica a essa leitura?
• Se você não lê impressos todos os dias, quando o faz lê em média quantas horas?
• Quais são os materiais impressos mais lidos por você?
• Geralmente quais são os seus objetivos ao ler o impresso?
• Como você tem acesso a esse material de leitura?
• Quando seus professores solicitam uma pesquisa, onde geralmente você busca informações?
• Qual ou quais os motivos de sua preferência?
• Como são suas rotinas de busca na internet?
• Ao longo de suas pesquisas realizadas com ajuda da internet você deve ver links que não estão relacionados a sua busca. Você clica neles? Se sim, com qual frequência

você faz isso? Por que você o faz?
<ul style="list-style-type: none"> • Que links, não relacionados a seus objetivos iniciais de navegação, mais atraem sua atenção?
<ul style="list-style-type: none"> • Que ferramentas ou suporte de busca você usa na internet?
<ul style="list-style-type: none"> • Que outros locais de busca de informação você utiliza fora da internet?
<ul style="list-style-type: none"> • Se você procura por informações na biblioteca, enfrenta alguma dificuldade para buscar materiais?
<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, quais são as suas dificuldades para encontrar materiais de pesquisa na biblioteca?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais motivos atrapalham ou interrompem suas leituras na biblioteca? • Quais são suas estratégias de busca na biblioteca?
<ul style="list-style-type: none"> • Você acha que suas buscas (na internet e fora dela) são bem sucedidas? Por quê?
<ul style="list-style-type: none"> • Você analisa criticamente as fontes de informação que utiliza em suas pesquisas?
<ul style="list-style-type: none"> • Que critérios você usa para avaliar a confiabilidade das informações encontradas em suas pesquisas?

Análise produção textual da Dupla 1-biblio-Atena

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?	x			Citam apenas uma fonte, a do infográfico.
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?	x			

4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
5. As fontes usadas trazem informação relevantes?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?		X		
Fazem paráfrases?	x			
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?	x			Não citam, mas usam diferentes fontes.
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		X		
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?		X		
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?			x	
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	x			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	x			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla 2-biblio-Atena

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?	x			
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?		x		
4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	x			
Fazem paráfrases?	x			
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?	x			
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?			x	
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				

10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?	x			
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?	x			
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	x			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	x			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla 1-lab-Atena

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?	x			Apenas uma fonte.
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?	x			

4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	x			
Fazem paráfrases?		X		
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?	x			
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		X		
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?		x		
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?			NÃO SE APLICA	
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	x			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	x			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla 2-lab-Atena

Quadro XXXX: Análise produção textual da Dupla 2-lab-Atena

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?	x			
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?	x			
4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	x			
Fazem paráfrases?				Não está claro, mas acho que sim. Verificar na análise, mas sei que a maior parte do texto é copiado.
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?	x			

8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		X		
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?		X		
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?			NÃO SE APLICA	
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	X			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	X			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla 4-lab-Atena

Quadro XXXX: Análise produção textual da Dupla 4-lab-Atena

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?		x		
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?	x			
4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	x			
Fazem paráfrases?	x			
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?	x			
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		x		

Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?		X		
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?			NÃO SE APLICA	
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	X			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	X			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla A-biblio-Gaia

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	X			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?		X		

3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?	X			
4. As fontes usadas parecem confiáveis?	X			
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	X			
Fazem paráfrases?	X			
Integração de informações				
7. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?	X			
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		X		
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?	X			
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?	X			
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	X			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	X			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla F-biblio-Gaia

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?	x			
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?		x		
4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	x			
Fazem paráfrases?	x			
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?		x		estranha essa resposta, investigar

8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		x		
Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?		x		
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?		x		
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?		x		
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?		x		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.

Análise produção textual da Dupla C-lab-Gaia

Matriz de referência para produções textuais a partir da leitura de múltiplas fontes				
PERGUNTAS	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA	COMENTÁRIOS
Avaliação da qualidade da pesquisa a partir do texto.				
1. O texto responde à temática de pesquisa?	x			
2. Os sujeitos citam as fontes pesquisadas? Se sim, de que forma são mencionadas?		x		
3. A pesquisa parece ser composta de uma variedade de textos ?	x			
4. As fontes usadas parecem confiáveis?	x			
Integração de informações				
5. Como os sujeitos integram as informações das fontes provavelmente consultadas?				
Copiam partes?	x			
Fazem paráfrases?	x			
6. Integram diferentes fontes sobre o mesmo assunto?		x		estranho de novo-eles não integram nem listam?
8. Listam informações de diferentes fontes sem conexão?		x		

Integração entre informações pesquisadas ao conhecimentos de mundo dos sujeitos.				
10. Os sujeitos fizeram considerações a respeito das informações encontradas?	x			
11. As considerações dos sujeitos, presentes nos textos, possuem relação com a temática de pesquisa?	x			
13. É possível identificar o posicionamento do autor em seu texto?	x			
Adequação do texto ao gênero a ser produzido				
14. Possui as características do gênero a ser produzido?	x			

Fonte: Elaborado pela autora a partir da a partir da “Matriz de referência para produções textuais com base na leitura e pesquisa em múltiplas fontes”.