



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE BACHARELADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL
HABILITAÇÃO EM JORNALISMO

MARIANA RAMOS PIMENTEL

**PRÁTICAS DE LEITURA NO CIBERESPAÇO: O QUE MUDA COM O
HIPERTEXTO?**

CAMPINA GRANDE – PB

Setembro/2013

MARIANA RAMOS PIMENTEL

**PRÁTICAS DE LEITURA NO CIBERESPAÇO: O QUE MUDA COM O
HIPERTEXTO?**

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Comunicação Social – habilitação Jornalismo - da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de bacharel.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Robéria Nádia Araújo Nascimento

CAMPINA GRANDE – PB

Setembro/2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL CIA 01 – UEPB

P644p Pimentel, Mariana Ramos

Práticas de leitura no ciberespaço: o que muda com o hipertexto?./ Mariana Ramos Pimentel . – 2013.

45 f. il.color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2013.

“Orientação: Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento, Departamento de Comunicação Social”.

1. Hipertexto. 2. Leitura 3. Letramento 4. Hiperleitor I. Título.
II. Lopes, Patrícia Carla

21. ed. CDD 303.483 3

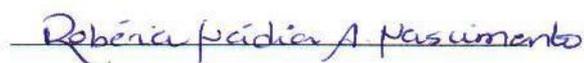
MARIANA RAMOS PIMENTEL

**PRÁTICAS DE LEITURA NO CIBERESPAÇO: O QUE MUDA COM O
HIPERTEXTO?**

Monografia apresentada ao Curso de Bacharelado em Comunicação Social – habilitação Jornalismo - da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de bacharel.

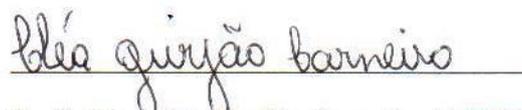
Aprovada em 16/08/2013.

10,0



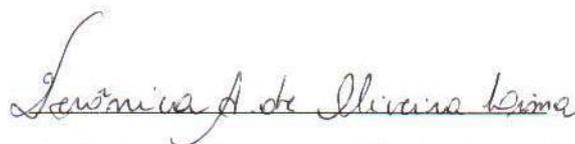
Profª Drª Robéria Nádia Araújo Nascimento / UEPB

Orientadora



Profª. Ms. Cléa Gurjão Carneiro / UEPB

Examinadora



Profª Ms. Verônica Almeida de Oliveira Lima / UEPB

Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao Alfa e o Ômega, o princípio e o fim. Ao Todo Poderoso Deus que até aqui me ajudou. A
Ti, ó Senhor, toda honra e glória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, ao Senhor meu Deus. Por me guiar e me dá forças para concluir mais um ciclo de vida. Por ter suprido minhas necessidades espirituais e materiais. Essa vitória é para Ti.

À Universidade Estadual da Paraíba, em especial, ao curso de Comunicação Social, por permitir a realização do meu sonho e engendrar inquietações para pesquisa na área.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Robéria, que com muita paciência me ajudou a construir esse trabalho maravilhoso.

À banca examinadora desta pesquisa, Prof^a Ms. Cléa Gurjão e Prof^a Ms. Verônica Almeida, por promover um diálogo interdisciplinar e enriquecer meus estudos.

À minha família.

Aos meus geradores, Antonio e Relba, que sempre me disseram: “a herança que podemos deixar e ninguém tomar, minha filha, é o saber”.

À ‘frau’ Bertha, minha querida tia. Não tenho palavras para descrever minha gratidão.

Aos meus oito irmãos, que mesmo não presentes, conseguiram me motivar e estimular minha luta diária, além de me manter persistente.

Aos meus amigos. Sempre me fazendo sorrir, me ajudando, dando conselhos, me ouvindo. Vão fazer falta no meu dia-a-dia. Em especial, quero citar os nomes dos que estiveram presentes nesses 4 anos de estudos, companheirismos, viagens e diversão: Alidiane, Netinho, Alan, Manu, Suzi, Carina, Júlio, Walter, Emilson, João Batista, Felipe e meu querido Ramon Santiago.

Aos meus amigos de Letras, que sempre me admiraram por conseguir conciliar 2 cursos e que também me motivaram o tempo todo. Em especial quero ressaltar o nome do meu querido Manassés. Além de tutor em Letras, ele foi meu amigo e companheiro no curso de jornalismo. Sempre me incentivando a não desistir, dizendo: “até aqui o Senhor te ajudou! Então não desista por nada”.

À pessoa especial que conheci em terras maranhenses, sargento Sérgio Costa. Você também fez parte de minha trajetória. Embora fisicamente ausente, me deu forças e agora me motiva a outros rumos no futuro.

À minha querida amiga e professora, Zélia Santiago. Sempre com uma energia boa, me orientando, trazendo alegria e me ajudando.

E, aos meus professores de ambos os cursos, por contribuírem com minha formação.

RESUMO

O avanço das tecnologias de informação e comunicação tem provocado novas relações na sociedade contemporânea decorrentes da multiplicação dos suportes tecnológicos possibilitados pelo ciberespaço. Entre essas, notabiliza-se o letramento digital, que tem trazido transformações nas práticas de leitura, fato que instiga reflexões tanto no campo comunicacional como no âmbito pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder à seguinte questão problematizadora: “Como os jovens do Ensino Médio em Campina Grande concebem a leitura na Internet?”. Para a análise desse contexto, abordou as concepções e estratégias de leitura utilizadas pelos participantes do estudo no ato de leitura na web, bem como a funcionalidade do hipertexto na construção da percepção cognitiva desses sujeitos. Como estratégia metodológica, a pesquisa, de cunho qualitativo e características interdisciplinares, adota uma observação sistemática, desenvolvida em duas escolas: uma particular e uma pública, ambientes nos quais foi aplicado um questionário para a coleta de dados. Os resultados apontam para um cenário de transição entre a leitura tradicional e a virtual, no qual os sujeitos ainda não (re)conhecem a funcionalidade e as significativas possibilidades do hipertexto para a construção do conhecimento. Nas escolas pesquisadas, os estudantes limitam-se à leitura numa perspectiva utilitária para obtenção de significados imediatos sugeridos no processo pedagógico em que se inserem, embora a maioria dos alunos da escola privada afirme utilizar os hiperlinks para aprofundamento da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertexto. Leitura. Letramento. Hiperleitor.

ABSTRACT

The advancement of information and communications technologies have created new relationships in contemporary society arising from the multiplication of technological, enabled by cyberspace. Among these, is notable digital literacy, which has brought in changes in reading practices, a fact that encourages reflections both in the field of communication as in the area of pedagogy. In this sense, the research attempted to answer the following problematical issue: "How do young students from high school in Campina Grande think of reading on the Internet?". To analyze this context, we discussed the concepts and reading strategies used by the participants in the act of reading on the web, as well as the functionality of hypertext on the construction of the cognitive perception of these participants. As a methodological strategy, research, with a qualitative and interdisciplinary characteristics, adopts a systematic observation, developed in two schools, one private and one public, places where a questionnaire was applied to collect data. The results point to a scenario of transition between virtual and traditional reading, in which the participants do not recognize the functionality and the significant possibilities of hypertext to knowledge construction. In the schools surveyed, students are limited to reading as a utilitarian perspective to obtain immediate meanings suggested in the pedagogical process in which they operate, although most of the students from private school affirm the use of hyperlinks to further reading.

KEYWORDS: Hypertext. Reading. Literacy. Hiperleitor.

SUMÁRIO

INRODUÇÃO.....	8
1 TEXTOS LÍQUIDOS E HIPER LEITORES: TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LEITURA	13
1.1 Noções de hipertexto.....	13
1.1.1 Origem, conceitos e funcionalidade do (hiper)texto.....	13
1.1.2 Textos fluidos e adaptáveis.....	15
1.1.3 Um novo tipo de leitor para o ciberespaço: o HIPERleitor.....	16
1.2 Letramento para os novos suportes de leitura.....	18
1.2.1 Alfabetização x Letramento: as transformações nos suportes e processos.....	18
1.2.2 Letramento digital: prática necessária aos espaços de leitura virtual.....	19
1.2.3 Desafios e perspectivas para o uso das TICs.....	20
2 INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO: HABILIDADES NECESSÁRIAS À PRÁTICA DE LEITURA	21
2.1 Concepções de leitura e habilidade na prática de ler.....	21
2.2 A coerência: um atributo para a leitura interpretativa.....	23
2.3 Interpretação: os sentidos e efeitos do texto.....	25
3 ANÁLISE DE DADOS	28
3.1 As práticas de leitura em suportes digitais.....	28
3.2 Novas modalidades de linguagem para diferentes saberes.....	33
3.3 O processo de leitura.....	34
3.4 O que os dados revelam.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXOS.....	44

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca realizar uma interface entre os campos da Educação e da Comunicação, na perspectiva de promover um diálogo interdisciplinar, desejável para a ciência contemporânea, que hoje defende os entrelaçamentos de diversas áreas a fim de flexibilizar as trocas e os saberes.

Num mundo cada vez mais mediado pela tecnologia, percebemos a influência que os novos suportes proporcionam aos seus usuários modificando, sobretudo, a forma de aquisição do conhecimento e os modos de ler – as práticas de leitura que surgiram após a popularização da Internet no cotidiano das pessoas. Partimos, pois, da premissa de que tais mudanças no processo de construção do conhecimento sugerem que a comunicação atente para as apropriações e as influências das tecnologias, assim como a educação desenvolva uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, que precisam contemplar esses aspectos. Nesse contexto, surgiu a inquietação que inspirou a problemática deste estudo: *Como os jovens do Ensino Médio em Campina Grande concebem a leitura na Internet?*

As tecnologias digitais estão presentes na vida dos indivíduos e caracterizam o ser humano como novo homem a partir de suas relações com os outros, criando um novo espaço de socialização: o ciberespaço. Trata-se de uma nova ambiência na qual o compartilhamento de informações e novos padrões de sociabilidade ocorrem sem a necessidade da presença física para constituir a comunicação. As tecnologias digitais, sobretudo a Internet, promove mais interação dos indivíduos, abrindo novos horizontes para a construção e apropriação do conhecimento, configurando a possibilidade de novas identidades em meio à cibercultura. Esse conceito, portanto, implica a convergência do social, cultural e das novas tecnologias, proporcionando uma aproximação de culturas de todo o mundo, influenciando a educação, o trabalho, o lazer, o comércio, entre outros campos. Na educação, representa ainda a multiplicação dos aportes teóricos dos livros didáticos, uma vez que pesquisar na rede faz avançar os conteúdos da sala de aula diante de um mundo sem fronteiras, que requer leitores proativos, conscientes do seu papel no ato de aprender a aprender.

No raciocínio de Lima e Nascimento (2013), as práticas de leitura se mostram como partes essenciais das habilidades cognitivas dos sujeitos. Por isso, não podem ser pensadas no sentido instrumental, deslocadas das relações sociais, educativas e culturais que engendram. Logo, não basta transferir para a tecnologia a responsabilidade pelos estímulos à leitura. É

preciso buscar compreender as implicações desse espaço de comunicação horizontal, que sinaliza um novo tempo para saberes e fazeres que são capazes de *formar* os jovens e não apenas de “informá-los”.

Na ótica das autoras, problematizar a leitura na Internet significa focar uma temática complexa que não se restringe apenas à necessidade de “letramento digital”, mas envolve a reflexão e a coparticipação dos sujeitos na busca de conhecimentos. Essa consciência impede que os jovens leitores virtuais se percam nos labirintos da informação. A interação é benéfica, mas gera também a possibilidade dispersiva e esta requer, portanto, uma análise de seus efeitos para se analisar até que nível as habilidades cognitivas e de aprendizagem podem ser favorecidas ou prejudicadas no processo de fluxos e intercâmbios digitais com uma infinidade de textos e autores. *Como, então, ocorrem essas leituras? Como pensar o ato de ler na era da Internet? Seria um caminho favorável para o aprender?* Este estudo se debruça sobre essas questões na tentativa de lançar luzes sobre a temática.

Percurso metodológico, tipo de pesquisa e objetivos do estudo

Com o advento da Internet, o mundo transpôs as fronteiras geográficas e passou a obter informações para diversos fins, ultrapassando distâncias sem deslocamentos físicos. Em sentido cosmopolita, as pessoas se tornaram “cidadãs do mundo”. Essa capacidade se deve ao fato de que a Internet é interativa, condição exemplificada através do “hipertexto”, um elemento multissequencial que facilita e instiga a busca do conhecimento.

A facilidade que essa ferramenta possibilita, sobretudo no campo educacional, faz com que o conhecimento dos jovens se expanda cada vez mais, garantindo uma leitura interativa, que sempre foi o foco dos linguistas, por a considerarem uma leitura proficiente. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita assumiram novos contornos, válidos para a aprendizagem dos indivíduos, a partir de estratégias que tanto se apropriam dos suportes da rede como os (re) inventam.

Contudo, essas formas de ler não são tão novas assim. Ribeiro (2007) afirma que “todas as novas formas de ler parecem vilãs de um tempo sem calor, quando, na verdade, são apenas novas possibilidades para algo que já se fazia e já se fez na história das interfaces de leitura, interfaces homem/objeto de leitura” (RIBEIRO, 2007, p. 129). Apesar disso, surgem novos leitores que, mediante a velocidade da internet, reconfiguram seu leque de saberes para a atividade de ler nesses novos formatos/suportes.

Considerando essa perspectiva, mais uma vez confirma-se a necessidade da adequação às novas tecnologias, sobretudo a Internet, cujos efeitos, conforme Lévy (1999),

aceleram cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação (LÉVY, 1999, p. 30)

Segundo Coscarelli (2006), “o leitor do hipertexto está preocupado com seu objetivo de leitura, quer a resposta para seu problema de forma rápida e sem os elementos que possam retardar o acesso a ela” (COSCARELLI, 2006, p.78). Nesse sentido, as diferenças na leitura do texto “linear” e do hipertexto precisam ser estudadas para conhecermos e explorarmos da melhor maneira a(s) utilidade(s) que esse ‘novo’ meio possui.

Com esse cenário, estudos se debruçam na perspectiva das novas práticas de leitura na web e novas habilidades cognitivas dos sujeitos, através da influência do computador, apontando a relevância da nossa pesquisa no rastro de vários estudiosos desse campo como: Silva (2003), Coscarelli (2006) e Vieira (2007), entre outros.

Metodologicamente, nosso estudo envolveu uma **pesquisa qualitativa** a qual compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas com objetivo de descrever componentes de um determinado sistema, traduzindo os sentidos dos fenômenos sociais e reduzindo a distância entre pesquisador e entrevistado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Para a compreensão da realidade desejada, desenvolvemos um estudo de campo, que adotou a técnica de **observação sistemática** e cujo instrumento de coleta de dados foi o **questionário**. De acordo com Rúdio (1999), a observação sistemática é aquela em que o pesquisador planeja e estrutura suas ações no campo escolhido para estudo (RÚDIO, 1999, p. 44). Suas etapas se constituem pelos seguintes procedimentos: **Por que observar?** (Seleção do local e público que o compõe: no nosso caso, duas escolas de Campina Grande); **Para que observar?** (Nosso objetivo foi perceber como esses estudantes entendem e praticam a leitura pela Internet); **Como observar?** (Definição das turmas que seriam pesquisadas e nossos contatos iniciais, a fim de explicarmos os propósitos da observação e que instrumentos seriam usados para a coleta de dados); **O que observar?** (A realidade educacional do nível de ensino escolhido numa instituição pública e numa instituição privada, a fim de verificar as práticas de leitura adotadas pelos alunos).

A finalidade deste método é obter informações da realidade empírica, de modo a verificar as hipóteses e premissas que suscitaram a pesquisa, queríamos avaliar como esses alunos lidam com as ferramentas propiciadas pela Internet e se tais recursos tecnológicos de leitura contribuem, de fato, para a aprendizagem e a construção de conhecimento das turmas pesquisadas. Nesse sentido, partimos para as visitas às escolas e estabelecemos os primeiros contatos com os alunos que seriam nossos informantes. As informações obtidas foram analisadas de acordo com a literatura adotada para a fundamentação teórica da pesquisa. No capítulo destinado à análise dos dados, apresentamos a configuração detalhada do universo que compôs a observação.

Tivemos como público alvo estudantes do Ensino Médio em duas escolas de Campina Grande, sendo 10 numa instituição privada (Colégio Motiva) e 10 numa pública (E.E.E.F.M. Elpídio de Almeida). Essa amostra é do tipo *não probabilista*, uma vez que os estudantes foram selecionados intencionalmente, após a etapa destinada à observação nas escolas. O recorte do público (número de pesquisados) é justificável, pois, segundo Rúdio (1999), como a realidade dos grupos é semelhante (alunos que frequentam o mesmo ambiente e se encontram nos horários das aulas, além de apresentarem hábitos e gostos muito parecidos, em razão da faixa etária equivalente) não haveria necessidade de agregar mais sujeitos, uma vez que as respostas se repetiriam, nada acrescentando ao estudo.

Como **objetivos**, buscamos:

- Investigar a preferência de leitura/pesquisa dos jovens entrevistados no que diz respeito aos suportes virtuais ou impressos dos textos;
- Investigar as estratégias de leitura desses jovens na Internet, a fim de verificar se contribuem para a sua aprendizagem;
- Analisar as diferentes concepções de leitura que os entrevistados possuem;
- Identificar o perfil cognitivo que subjaz aos nossos entrevistados no que concerne as suas práticas de leitura;
- Verificar a eficácia da interatividade do hipertexto na leitura desses jovens e na construção do conhecimento que elaboram a partir desses mecanismos.

Para constituir nosso embasamento teórico, além dos autores citados nesta introdução, estudamos as concepções e estratégias de leitura a partir de Leffa (1996) e Kleiman (1999); noções, características e funcionalidades do hipertexto com Xavier (2002), Koch (2002), Marcuschi (1999; 2007), Pinheiro (2005) e Lévy (1993); novas formas de ler na era digital com Ribeiro (2007), Gonçalves (2010), Komesu (2005), Coscarelli (2006); o perfil cognitivo dos hiperleitores Santaella (2004); noções sobre alfabetização e letramento Soares (1998; 2002; 2007) e letramento digital Ribeiro (2007); os efeitos e sentidos do texto no que concerne a coerência com Elias; Koch (2006), Marcuschi (2008), Koch (2007), Aquino (2000) e Orlandi (1996).

Da organização dos capítulos

A monografia está dividida em três partes, sendo dois capítulos com teoria e um com análise dos dados coletados. O Capítulo I - **Textos líquidos e hiperleitores: transformações nas práticas de leitura** - esboça o conceito de hipertexto na visão de vários pesquisadores. Elucidamos a origem e funcionalidade dessa modalidade, bem como suas principais características. Além disso, abordamos noções de letramento, os desafios do uso das tecnologias da informação e comunicação, bem como a prática de leitura dos hiperleitores, destacando suas habilidades cognitivas.

No Capítulo II - **Interpretação e produção de sentido: habilidades necessárias à prática de leitura** – há uma discussão teórica sobre as concepções, habilidades e estratégias de leitura. Os sentidos e efeitos do texto através dos elementos coesivos e da coerência discursiva.

No Capítulo III – **Análise de Dados** – destacamos e classificamos os resultados, elencando através de gráficos o percentual dos itens do questionário, bem como analisamos as respostas dos participantes conforme as teorias vigentes que nortearam nossa pesquisa.

Em *anexo*, apresentamos o roteiro do questionário utilizado, o que favorece a compreensão das informações empíricas obtidas.

1. TEXTOS LÍQUIDOS E HIPER LEITORES: TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LEITURA

1.1 Noções de hipertexto

1.1.1 Origem, conceitos e funcionalidade do (hiper)texto

Antes de iniciarmos a discussão e reflexão sobre o letramento digital, é necessário entendermos o conceito de hipertexto e sua origem. A noção de hipertexto foi enunciada em 1945 em um artigo intitulado “As We May Think”. A pesquisa tratava da idealização de um dispositivo que realizasse seleção de conteúdo por associação de informações, não linearizadas como ocorre em nossa mente, que fosse uma espécie de “rede neural materializada em termos mecânicos” (KOMESU, 2005, p. 88), capaz de ajudar a humanidade na organização e recuperação de informações.

A ideia do matemático e físico Vannevar Bush, intitulada de Memex, permitia criar um depósito de documentos capaz de armazenar ao mesmo tempo livros, textos, imagens e sons, acionados mediante ligações de informações não necessariamente seguindo uma ordem. Apesar de não ter sido concretizada devido à complexidade do sistema, o protótipo serviu de paradigma para os estudos das tecnologias da inteligência.

O termo hipertexto surge em 1965, através do pesquisador Theodor Molm Nelson, o qual em uma conferência nacional da Association for Computing Machinery apresentou seu projeto chamado ‘Xanadu’, descrevendo sua visão sobre hipertexto muito próxima daquilo que Bush idealizou. Nelson criou o termo hipertexto para “expressar a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (LÉVY, 1993, p. 29). Ele classificou o hipertexto como um sistema unificado de dados interconectados capazes de serem editados em computador (KOMESU, 2005, p. 89-90).

Outros autores como Lévy (1993) definem o hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1993, p. 33). Esses nós são elementos de ligação do texto (gráficos, palavras, imagens, etc) os quais criam vias de informações que darão sentido para o leitor navegador. Para Marcuschi (1999) a noção de hipertexto transcende os gêneros textuais, ele é um tipo de escritura,

uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas (MARCUSCHI, 1999, p. 21 *apud* KOMESU, 2005, p. 97).

Na ótica de Koch (2002)¹, o hipertexto desterritorializa nossos vínculos linguísticos nas interações virtuais. E Xavier (2002) concebe o hipertexto como um lugar de enunciar e construir sentidos virtualmente, por ser um “dispositivo multimodal e semiolinguístico” (XAVIER, 2002 *apud* KOMESU, 2005, p. 98).

Num âmbito geral, hipertextos são textos que estão na internet, os quais proporcionam uma leitura multisequencial que facilita e instiga a busca de conhecimento, por ser um texto móvel que se desdobra na frente do leitor, demandando novas estratégias de leitura e escrita.

Nesse contexto, o conceito de hipertexto funciona como uma metáfora do pensamento humano, dado sua relação com a mente na construção de sentidos, seleção, interação. O leitor possui um modo hipertextual de operar, ativando seus conhecimentos prévios e leituras de mundo para atribuir significado e coerência ao texto. Mesmo se as letras estiverem trocadas, ele consegue identificar as palavras, já que não lemos as letras isoladas, mas a palavra como um todo. Nossa mente não age de maneira linear, ela opera a partir de associações constantes (hiperlinks) que constroem o sentido. Por isso, a cada leitura que fazemos de um texto, novos significados atribuímos.

A atividade de leitura é complexa, é preciso estar apto e preparado para processar o produto, mobilizando informações armazenadas na memória que ativem o sentido das palavras. A partir desse argumento, percebemos quão importante é o letramento para o processo de leitura e compreensão. Mais importante ainda o letramento digital, que envolve não só o (re)conhecimento do texto, mas a capacidade de saber utilizar os hiperlinks disponibilizados na rede como suportes conscientes – já que os hipertextos mentais que ativamos são inconscientes – para leitura digital.

Nesse sentido, podemos afirmar que o hipertexto não é novidade da tecnologia. Nossas leituras tradicionais sempre operaram por meio de links inconscientes. A diferença de leitura nos textos digitais é que os leitores precisam usar os hiperlinks conscientemente, e havendo falhas no caminho pode causar perda de foco e confusão de coerência. Para isso, exige-se habilidades necessárias para o hábito de leitura na Internet, mesmo sendo os jovens, capazes de se adequarem as modificações “reivindicando a linguagem pelos caminhos por onde passam” (RIBEIRO, 2007, p. 232). Ribeiro (2007) também afirma que

A reinvenção das práticas de ler e escrever (ou de ambos juntos) surge a partir de demandas sociais, atualmente muito relacionadas a novas formas de interagir por meio das tecnologias. (RIBEIRO, 2007, p. 237)

Não é necessária a anulação da prática existente devido as novas tecnologias. Elas não irão substituir o que já existe. O que precisa acontecer é a adesão das tecnologias às práticas

¹ KOCH, 2002 *apud* KOMESU, 2005, p. 98

de leitura e escrita, reconfigurando as concepções dos leitores/usuários através das novas interfaces.

1.1.2 Textos fluidos e adaptáveis

Os textos na era digital se tornaram móveis, fluidos. Essa designação refere-se à capacidade que as novas tecnologias proporcionaram aos textos, através dos novos formatos/suportes, permitindo que a leitura e escrita pudessem adotar uma modalidade hipermídia², indo além do texto. Através da hipermídia o leitor lê textos e se depara com os hipertextos que o desloca de um lado a outro pela estrutura textual, conduzindo sua interpretação e ampliando sua participação enquanto coautor, uma vez que escolhe os caminhos de leitura para seguir diferente da rota traçada pelo autor, tornando-se também artífice do texto.

Segundo Gonçalves (2010) “quanto mais flexível o mapa de navegação, maiores as possibilidades de os estudantes completarem adequadamente suas necessidades de aprendizagem” (GONÇALVES, 2010, p. 34). A autora utiliza os estudantes como sujeitos, mas qualquer leitor pode ser beneficiado com as alternativas de navegação ou cliques que vão além das notas de rodapé do texto tradicional, aprofundando a leitura e não se limitando apenas ao texto.

Além disso, associando à hipermídia e à multimídia, o hipertexto agrega informações multimodais que contribuem para uma navegação rápida. Diante desses aspectos, podemos destacar a potencialidade da função dos hipertextos, que majestosamente recebe o prefixo hiper-, designando o caráter de “superioridade em relação ao texto tradicional” (KOMESU, 2005, p.90).

Para Linguística Textual, o texto é retentor de sentidos múltiplos, interpretados mediante o acionamento de nossos conhecimentos prévios, além de elementos intertextuais, dêiticos e referenciais presentes no texto, que direcionam nossa compreensão. Segundo Koch (2002), a diferença entre o texto tradicional e o hipertexto consiste “apenas no suporte e na forma e rapidez de acesso” (KOCH, 2002, p.61-62 *apud* KOMESU, 2005, p. 97).

Em sintonia com as características supracitadas, como rapidez, informações multimodais, mobilidade textual, entre outros, analisaremos agora os principais atributos que tornam o hipertexto diferente do texto tradicional. Komesu (2005) cita a intertextualidade, a não-linearidade, a volatilidade, a fragmentalidade, a espacialidade topográfica e a multisssemiose, como elementos constitutivos do hipertexto.

Explicando mais especificamente a função de cada um deles, segundo a autora, temos: a intertextualidade, permitindo que através dos links indexados o sujeito ‘dialogue’ e acesse inúmeros outros textos que circulam na web; a não-linearidade, principal característica do

² Hipermídia para Gonçalves (2010) “é a denominação que se dá à união de multimídia e hipertexto” (GONÇALVES, 2010, p. 28).

hipertexto, consistindo na flexibilidade da ordem textual que propicia possibilidades textuais plurilinearizadas mediante o interesse do leitor; a volatilidade, já que o texto virtual não é tátil e uma vez produzido e publicado, dissemina-se pelo ciberespaço; a fragmentaridade, não possuindo um centro regulador do hipertexto, tanto o autor quanto o leitor organizam o texto; a espacialidade topográfica, permitindo que a escrita eletrônica assuma tanto uma representação verbal quanto visual; e, a multissemiótica, conexão simultânea entre linguagem verbal e não-verbal através da hipermídia. Para Marcuschi (2007), o hipertexto é organizado de forma não-centrado, multimodal, descontínuo, aberto e intertextual.

1.1.3 Um novo tipo de leitor para o ciberespaço: o HIPERleitor

O impacto da Internet nos diferentes segmentos da nossa sociedade inovou os modos de pensar e produzir informação/conhecimento. Com a rapidez e facilidade de informações e conteúdos na web, a relação com a linguagem tem sofrido constantes adaptações e mudanças nos hábitos de leitura. Além disso, alguns autores até afirmam que a Internet implementou a solidão, pois os indivíduos se escondem nas telas virtuais e não se relacionam pessoalmente.

Os usuários da web estão exercendo a linguagem de modo diferenciado através de ferramentas de produção de escrita e de comunicação virtual, bem como pelo uso dos hipertextos e emoticons³ que, por exemplo, desenvolvem enunciados virtuais, inaugurando “novas condições de produção de discurso integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escrita” (FREIRE, 2003, p. 28).

Toda essa correlação linguística pressupõe as várias facetas que o uso da língua permite. Nesse contexto, o leitor começa a se diferenciar do leitor tradicional, uma vez que assume e absorve a configuração virtual do processo de leitura tornando-se um hiperleitor virtual. A grandiosidade do termo (hiper) se evidencia pela capacidade que os sujeitos adquirem em exercer estratégias de leitura na web, tornando a leitura descontínua. Conforme Chartier (2002),

a leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir das palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento (CHARTIER, 2002, p. 23 *apud* SILVA, 2003, p. 123).

Diante disso, podemos nos questionar: qual o perfil do novo leitor que navega pelas infovias do ciberespaço? Que novas formas de cognição esse leitor adquire nos suportes eletrônicos hipermediáticos⁴?

³ Símbolos usados para expressar os sentimentos de quem escreve: alegria é representada pelos símbolos :) ; raiva :@ ; choro :’(

⁴ Entendemos por hipermídia a hibridização de linguagens, códigos e signos, aliados à sua capacidade de armazenar informação e direcionar os dados navegacionais por meio da interatividade. Conforme Feldman

A noção do que seja texto muitas vezes é limitada apenas à decodificação de palavras, ao texto em si. Contudo, imagens, sinais, mapas, infográficos ou gráficos, sons, vídeos, também compõem o cenário para compreensão textual. Esses tipos de textos, os textos não-verbais, quando aliados ao texto escrito suscitam no leitor outras práticas de leitura que irão definir seu perfil cognitivo. Segundo Santaella (2004), há uma multiplicidade de tipos de leitor. Há o leitor de imagem, de vídeo, de pintura, de gráficos, etc; e o leitor do texto escrito que hoje migra para as telas virtuais do ciberespaço, chamado pela autora de leitor imersivo, o qual “navega através de dados informacionais híbridos – sonoros, visuais e textuais – que são próprios da hipermídia” (SANTAELLA, 2004, p. 47).

Para Santaella (2004), o leitor imersivo é mais livre que o leitor do livro impresso, ele escolhe o direcionamento e rota da leitura e possui liberdade para navegar entre os nós e nexos, unidades básicas de informação em um hipertexto. Os nós são tudo aquilo que constitui o hiperdocumento - o texto e a multimídia (sons, fala, ruídos, gráficos, fotos, etc). Os nexos são as conexões, elementos conectores que organizam o texto virtual, geralmente ativados por meio do mouse num click.

Além de envolver os roteiros não-sequenciais no ciberespaço, a leitura imersiva provoca transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que pressupõe no leitor a construção de sentidos através de imagens formadas na tela virtual, fora do cérebro. É com a tela virtual “que o leitor interage por meio do movimento nervoso do mouse” (SANTAELLA, 2004, p. 35).

A interação estabelecida pelo leitor com o texto virtual, uma das características principais da tecnologia em forma digital, engendra processos de compreensão e navegação que permite obter um feedback imediato dos usuários. A interatividade é definida por Santaella (2004) basicamente como “um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao trabalharem juntos” (SANTAELLA, 2004, p. 154). A atividade interpretativa dá sentido ao texto na medida em que ligações e conexões com outros textos são feitas, processo pelo qual se constroem os hipertextos.

Nesse contexto, o emissor da mensagem na comunicação mediada por computador constrói um sistema de rotas de navegação que irá interagir com o leitor imersivo conforme sua manipulação (na tela, no mouse, no teclado) de dados e informações, atingindo proporções de navegação ‘infinitas’. Assim, além da existência de hiperlinks nos textos virtuais, o hiperleitor também cria o hipertexto quando, por meio da interatividade, seleciona os nós e nexos escolhidos nas suas leituras.

A interatividade no ciberespaço é possível pela competência semiótica do usuário (Santaella, 2004) que implica na escolha, colaboração, desvios, enquadramentos, mudança na movimentação tornando o ritmo multidirecional, entre outros aspectos, configurando o sistema interativo.

(1995), hipermídia significa a “integração sem suturas de dados, texto, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (FELDMAN, 1995, p.4 *apud* SANTAELLA, 2004, p. 48).

Partindo desses pressupostos, emergem três perfis de hiperleitor, classificados por Santaella (2004) segundo os tipos de raciocínios desempenhados no processo de navegação, como: internauta errante, navegador detetive, navegador previdente.

O primeiro perfil, o do internauta errante, é caracterizado por ações abduativas do usuário, o qual presume hipóteses que irão conduzi-lo pelo ciberespaço. O usuário com esse perfil vai adivinhando o que fazer perante a tela virtual, e, com isso, clica em pontos indicativos criados nas interfaces computacionais que tentam guiar as ações do navegador novato. Contudo, mesmo com as indicações na tela, esse usuário pode desistir de sua pesquisa, pois fica frustrado com sua desorientação, ou ainda arrisca tentando pela lógica intuitiva adivinhar o caminho a percorrer.

O segundo perfil, o navegador detetive, por indução internaliza os hábitos dos procedimentos de navegação adquiridos através da repetição de ações, as quais com o tempo infere no internauta leigo uma maneira mais prática de navegação, tendo em vista suas descobertas estratégicas.

Por fim, o terceiro perfil, o do navegador previdente, se institui pela inferência lógica da dedução. O usuário agora experto, já possuindo o domínio da navegação, reage à execução dos seus procedimentos antecipando as consequências, visto que possui esquemas e internalizou as “regras do jogo”.

1.2. Letramento para os novos suportes de leitura

1.2.1 Alfabetização x Letramento: as transformações nos suportes e processos

Há um equívoco da sociedade quando se pensa em alfabetização como letramento. Apesar de os dois termos estarem interligados e dependerem um do outro, o letramento é o quesito de maior relevância no processo para interpretação.

O conceito de alfabetização para Soares (2007) é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2007, p. 15), ou seja, ser alfabetizado é conhecer o código, decodificar as palavras, o que não quer dizer que haverá interpretação. Para que haja uma relação do leitor com o texto, de modo que o interprete, é preciso ser letrado.

Letramento advém da palavra inglesa *literacy*, que significa a condição de ser letrado. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (idem, 1998, p. 18).

Em Soares (2002) a autora elenca algumas definições de autores sobre letramento. Numa delas, Kleiman (1995) diz que: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19 *apud* SOARES,

2002, p. 144). Tfouni (1995) confronta com a alfabetização com letramento, afirmando que: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20 *apud* SOARES, 2002, p. 144).

No viés do estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, Soares (2002) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” (SOARES, 2002, p.145).

Nesse sentido, alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever, não o que adquiriu a condição de se apropriar da leitura e escrita no nível das práticas sociais de uso das mesmas. A alfabetização é superficial e depende apenas do indivíduo, enquanto o letramento não só se detém as habilidades técnicas de ler e escrever, mas a condição de um relacionamento com situações discursivas pelos sujeitos, envolvendo o social. Segundo Soares (1998), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

Um indivíduo letrado pode até ser analfabeto, mas se destaca por conviver com as práticas letradas da sociedade e conseguir interagir com elas. Como exemplo, algumas pessoas que são analfabetas conseguem ‘pegar’ um ônibus, fazer uma ligação, mudar de canal com controle remoto, etc. Não existe o ‘iletramento’, existem graus de letramento.

Assim, concluímos que os sujeitos letrados são capazes de se adaptarem a qualquer uso da leitura e escrita, independente do ambiente, suporte, tecnologia. Conforme suas necessidades, eles geram diferentes estados ou condições que os instigam a adesão de processos cognitivos para suas atividades sociais de leitura e escrita.

1.2.2 Letramento digital: prática necessária aos espaços de leitura virtual

As velhas práticas de leitura também constituem o cenário digital. O leitor utiliza as mesmas habilidades/estratégias que lê no impresso para ler na tela, contudo com um novo olhar e percepção avançada para as possibilidades de leitura e de interpretação através dos hiperlinks. O texto virtual é o que está conquistando os leitores, pois traz aquilo que eles nunca imaginaram, “o conforto, eficiência, eficácia, portabilidade e compreensibilidade” (RIBEIRO, 2007, p. 127).

O leitor por longos anos se adaptou aos diversos suportes de texto, passando pelo papiro, livros até o computador e os dispositivos móveis (smartphones, e-books, etc). Sua experiência em mudanças constantes e adaptações não os limitaram/afastaram das novas interfaces, que “embora possa assustar alguns leitores menos dispostos, guarda características de suas predecessoras” (RIBEIRO, 2007, p. 130).

Diante disso, vemos a necessidade do letramento digital para que os leitores se adaptem a hibridização e dinamicidade promovida pelo hipertexto, de maneira que essas interfiram na evolução do conhecimento dos sujeitos. As novas ferramentas tecnológicas exigem dos usuários comportamentos específicos para obter o domínio sobre as funções. Essas habilidades desenvolvidas recebem o nome de *letramento digital*.

A definição para letramento digital é uma ampliação do termo letramento. Implica dizer que são habilidades/práticas diferentes das tradicionais, dos modos de ler e escrever, através de códigos verbais e não-verbais que foram hibridizados com imagens, sons, links, permitindo a participação do leitor nos equipamentos digitais e uma maior dinamicidade nas ações. Ler na tela exige um letramento digital.

1.2.3 Desafios e perspectivas para o uso das TICs⁵

Na era da comunicação digital há uma preocupação/interesse em compreender as novas formas de usar a linguagem. Alguns docentes se sentem ameaçados com a inserção das novas tecnologias em sala de aula. Eles pensam que as máquinas poderão substituí-los, embora isso não aconteça dado que essas tecnologias precisam de um mediador, alguém que saiba utilizá-las, atribuindo funções que permitam novos caminhos para prática pedagógica. A circulação de ‘novas palavras e novos gêneros’ no ciberespaço requer novas formas de sociabilização e adaptação ao meio digital.

O medo de que essas novas linguagens destruam o que é nato da língua, bem como as formas textuais, provoca receio por parte dos docentes para o uso das ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem. Contudo, alguns autores afirmam que a Internet não é uma ameaça à língua, “visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola” (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005 *apud* ARAÚJO, 2007, p. 17).

A maioria dos aparatos tecnológicos tem afetado as formas de letramento dos atores sociais que aos poucos estão se adequando a essas inovações. A escola, principalmente, como agente de formação ainda não se apropriou do novo legado educacional, bem como os professores, os quais se limitam ao ensino tradicional e não inovam em suas práticas de ensino. O nosso argumento não generaliza a situação, mas reconhece o que frequentemente tem falhado.

Há uma necessidade para se adequar a utilização do que é digital. Hoje a tendência é que haja tecnologia na maioria das situações do nosso dia-a-dia, como acessar um email, telefonar, usar um caixa eletrônico no banco, mudar de canal na TV, etc. Quem não sabe manusear essas ferramentas está à margem da sociedade tecnológica.

⁵ Tecnologias da Informação e Comunicação

2. INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO: HABILIDADES NECESSÁRIAS À PRÁTICA DE LEITURA

2.1 Concepções de leitura e habilidade na prática de ler

Com a disseminação das TICs, o homem moderno tem sofrido transformações para se adaptar às novas formas de se comunicar, acessar informações e promover outras construções de sentidos. As mudanças na forma de ler na tela virtual, por exemplo, suscitam estratégias de leitura que se moldam aos novos formatos de texto. O hipertexto, como vimos no capítulo anterior, é uma nova forma de enunciação discursiva (Pinheiro, 2005) que permite a reflexão do processamento de leitura, tendo em vista o perfil do leitor que agora está imersivo nos oceanos da Internet.

Conforme esboçará nossa investigação no capítulo 3, os jovens de ambas as escolas entrevistadas utilizam a Internet com frequência, principalmente como fonte de pesquisa. O fato decorre da facilidade e rapidez que os textos virtuais proporcionam, possibilitando aos jovens uma leitura rápida do assunto, sem necessariamente ter um aprofundamento. Isso acontece, pois o hiperleitor é capaz de construir sua rota de leitura.

Ler é uma atividade multifacetada, exige habilidade do leitor para compreensão e interpretação do que está na superfície do texto e nas entrelinhas. Contudo, para que uma leitura obtenha êxito (produza sentido), deverá haver relação sociocognitiva-interacional que dialogue entre autor-texto-leitor. A visão interacionista da leitura é a que os teóricos propõem para que a produção de sentido seja gerada. Por outro lado, existem outras concepções de leitura, como a que possui foco no texto e outra com foco no autor.

A leitura com foco no texto é considerada decodificação, na qual o leitor extrai o significado do que está dito na superfície do texto, sem considerar o contexto, os vários sentidos, intenção do autor, etc. O texto é visto como produto, completo. Segundo Leffa (1996) “o leitor está subordinado ao texto, que é o polo mais importante da leitura” (LEFFA, 1996, p.13).

Quando o foco da leitura está no autor, a leitura é classificada como representação do pensamento. O leitor atribui significado ao texto a partir do que o autor escreveu, captando a ideia sem interferir com seus conhecimentos/experiências. Conforme Leffa (1996), “a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses” (LEFFA, 1996, p. 14).

Por isso, a leitura interacional é a que se destaca mais eficaz por conseguir interpretar o texto, dado que mescla elementos linguísticos, com ideologias, contexto, e outros aspectos necessários para produção de sentido.

Diante disso, para interagir com o texto e o autor, o leitor precisa estabelecer seus objetivos de leitura, inicialmente, e ativar elementos do sistema de conhecimento que

processem sua interpretação, ou seja, as estratégias de leitura⁶. Essas estratégias quando acionadas mobilizam os tipos de conhecimento que estão armazenados na memória, os quais, segundo Elias & Koch (2006), são: conhecimento linguístico, abrangendo o conhecimento gramatical e lexical que gera a compreensão superficial do texto; conhecimento enciclopédico ou de mundo, que são conhecimentos gerais alusivos as nossas experiências, acionados para produzir hipóteses e realizar inferências e, assim, suscitando na produção de sentido; e, conhecimento interacional, com o qual interagimos por meio da linguagem. Outros autores como Leffa (1996) definem leitura como “olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p.10).

Nesse contexto, para realizar uma leitura, o leitor utiliza os elementos presentes no texto, sejam verbais ou não-verbais, sincronizando com seus conhecimentos de mundo para que a informação que o texto oferece interaja consigo. Assim, para atingir seus objetivos, o leitor faz uso de estratégias de leitura que englobam tanto características cognitivas, ou seja, o leitor lê de modo inconsciente, ativando mecanismos que não são intrínsecos às formas de leitura nata; quanto metacognitivas, em que possui um controle consciente do leitor operando conforme as metas traçadas para leitura, “no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 1996, p. 50 *apud* PINHEIRO, 2005, p. 139).

Assim, é válido considerar que os leitores proficientes utilizam estratégias metacognitivas, propiciando um leque de habilidades de leitura que mesmo quando uma estratégia não funcionar, automaticamente outra será ativada. É através do objetivo/propósito de leitura traçado pelo leitor que as estratégias são executadas, guiando sua compreensão. Não obstante, além das estratégias existem tipos de leituras, diferenciadas apenas no ritmo, como elenca Allende e Condemarím (1987)⁷: visão preliminar ou *previewing*, que consiste num olhar amplo/superficial do texto apenas de identificação de conteúdo; leitura seletiva espontânea ou *skimming*, uma visão ampla do texto usada para alcançar o objetivo específico; e, a leitura seletiva indagatória ou *scanning*, a qual encontra rapidamente a informação principal do texto.

Diante disso, um leitor que traça seu objetivo de leitura possui foco e, provavelmente, não se ‘afogará’ no mar de informações. Também implica afirmar que com o propósito executado, a construção de sentido e compreensão do texto pelo leitor é concebida, uma vez que as relações entre os fragmentos de texto escolhidos mediante o foco do sujeito se interligam a seus conhecimentos prévios ativados, configurando o cenário hipertextual. Segundo Pinheiro (2005),

é o leitor quem define que caminhos seguir, estabelecendo as relações de coerência entre os hiperlinks escolhidos e produzindo, assim, uma interpretação singular que não pode ser assemelhada à interpretação de outro hiperleitor (PINHEIRO, 2005, p. 85).

⁶ Estratégia para Koch (2002) é “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. (KOCH, 2002, p.50 *apud* ELIAS & KOCH, 2006, p.39)

⁷ ALLIENDE & CONDEMARÍM, 1987 *apud* PINHEIRO, 2005, p. 140-141

Uma vez que o hipertexto é um texto multifacetado/múltiplo, de ampla significação e ramificações sem fronteiras nítidas, o leitor poderá ter inúmeras possibilidades de construção de sentido conforme seus cliques, embora todo texto permita várias construções de significados. O diferencial é que a característica de multissemiótica que o hipertexto possui possibilita ao leitor a apreensão do significado por vários sentidos, através da hibridização de sons, imagens, tabelas, etc. A leitura semiótica desperta a atenção e contribui para compreensão, já que os recursos dinâmicos expandem nossa percepção e nos habilitam a interpretar outras linguagens.

O texto virtual, como seu nome sugere, virtualiza nossa leitura. Por ser veiculado na Internet, os hipertextos não são estáticos, mas sim dinâmicos e se descentralizam a medida que autor e coautor⁸ insira elementos ou anule trechos e links que transformem o processo de sentido diferente para cada leitura.

No que concerne à autoria, vale enfatizar também uma problemática e alerta ao perigo sobre a propriedade intelectual gerado pela virtualização dos textos. Com a cultura pós-humana (Santaella, 2007), que emergiu concomitante à revolução digital e cibercultura, as transformações tecnológicas interferiram no processo de autoria.

Através das possibilidades de participação e interação instituídas pelo mundo digital, os receptores (leitores) passaram a colaborar nos espaços abertos da web com opiniões, correções, submissão de textos, etc, tornando-se coautores e infringindo muitas vezes a autoria na tentativa de autopromoção ou isenção de erros. Segundo Possenti (2002), o hipertexto pode colocar em debate

a questão da edição, dos direitos autorais, do lugar da crítica, da constituição ou queda dos cânones literários, da possibilidade de ter acesso a leituras proibidas em países de censura férrea, de uma circulação de textos (POSSENTI, 2002, p. 220-221 *apud* KOMESU, 2005, p. 107).

2.2 A coerência: um atributo para a leitura interpretativa

O ato de ler requer uma lógica ou habilidades que desenvolvam o processo de leitura e compreensão. O leitor sempre utiliza estratégias e ativa as que existem no texto, tornando sua leitura coerente e com sentido. Um dos atributos textuais que permite a leitura é a coerência. O texto possui uma organização de palavras, blocos de textos, que unidos dão o sentido geral do que se está lendo, ou seja, uma continuidade textual de expressões linguísticas ativadas quando há interação entre leitor – texto, estruturando o sentido do mesmo.

A coerência não possui marcas no texto, sua construção depende dele e de elementos semânticos, contextuais, conhecimento de mundo, etc. Segundo Elias & Koch (2006), a coerência “não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação, com a mobilização

⁸ o leitor, tendo em vista sua participação na construção do texto, com comentários, acréscimo de links, seleção dos links que o interessa, compartilhamento de informações, bem como a escolha de sua rota de leitura

de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional” (ELIAS;KOCH, 2006, p. 208).

Elencamos a seguir a concepção de coerência para alguns teóricos como (ELIAS;KOCH, 2006) e (MARCUSCHI, 2008), (KOCH, 2007). Para Elias & Koch (2006), “a coerência, é na verdade, um princípio de interpretabilidade do discurso.” Conforme Beaugrande/Dressler (1981), a coerência

diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos. (BEAUGRANDE/DRESSLER, 1981, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 121)

Marcuschi (2008) frisa que a coerência é “uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada” (MARCUSCHI, 2008, p. 121). Por fim, conforme Koch (2007), “a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2007, p. 52).

No hipertexto, a concepção de coerência não é diferente. Apesar de organizado textualmente e seguindo uma sequência de conteúdo, o hipertexto possui os links, que quando acessados, encaminham o leitor a outros textos (uma espécie de intertextualidade concreta), desconfigurando sua ordem linear. Essa característica da não-linearidade faz o hipertexto parcialmente diferente do tradicional, pois ainda possui a mesma lógica textual elaborada pelo autor e leitor que promove a construção do sentido.

A diferença para alguns teóricos é que a coerência no hipertexto é concebida através dos movimentos e caminhos escolhidos pelo leitor que o conduz à significação. Conforme Marcuschi (2007) “o centro da coerência passa para o navegador, pois é com ele que está o mouse” (MARCUSCHI, 2007, p. 185). Em outras palavras, as nossas escolhas são coerências.

Nesse contexto, a coerência não é apenas um elemento estrutural do texto, mas uma operação do leitor numa perspectiva interpretativa. Diante de uma dispersividade discursiva (Marcuschi, 2007), a visão tradicionalista de coerência caracteriza o hipertexto como uma ameaça à estrutura textual, tendo em vista a virtualização do texto, passível de alteração.

No entanto, coerência não é o mesmo que compreensão. Segundo Marcuschi (2007) “o fato de um texto ser compreensível pode ser tido como um indício de que também seja coerente, mas isso (a coerência) não é decorrência e, sim, uma condição” (MARCUSCHI, 2007, p. 201-202). A coerência designa condições e acessos à interpretabilidade, cabe ao leitor habilidades para decidir o caminho da leitura e efetuar o sentido. A nossa relação com o texto é que determina a compreensão, não as propriedades do hipertexto.

2.3 Interpretação: os sentidos e efeitos do texto

Para a Linguística Textual, o texto é uma estrutura linguística que desencadeia o processo de comunicação quando atuamos, a partir de nossas estratégias e concepções, no intuito de desenvolver interações sociais. Segundo Schmidt (1978), o texto é “qualquer expressão de um conjunto linguístico numa atividade de enunciação (...) tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível” (SCHMIDT, 1978, p. 170 *apud* KOCH, 2007, p.27).

Quando estamos lendo, processos textuais de conhecimento são ativados como o linguístico, o enciclopédico e o interacional já explicitados no tópico 1 deste capítulo. A partir desses processamentos textuais, podendo operar paralelamente, nossa interação com o texto é estabelecida e regida pela pragmática (informações além do texto que constroem os efeitos de sentido – linguagem no contexto de uso -), e, nossa interpretação é alcançada.

A linguagem não é um produto acabado, do mesmo modo como o texto o qual depende de uma relação com a história e conhecimentos do leitor. Ela possui “muitos modos de significar e a matéria significativa tem plasticidade, é plural” (ORLANDI, 1996, p. 12). A cada contato com um texto, por exemplo, novos sentidos são descobertos, constituindo o que Orlandi (1996) chamou de incompletude da linguagem. Incompletude não no sentido de falta, mas daquilo que não se fecha/completa, de um ciclo o qual se torna interpretável quando enxergamos a multiplicidade de significações e símbolos que articulam o texto, esse considerado multidimensional “com inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (ORLANDI, 1996, p. 14).

Devido a essa pluralidade, alguns elementos são usados para guiar o sentido que o autor quis estabelecer para determinado termo. Orlandi (1996) cita as notas de rodapé como um desses elementos que dão estabilidade aos sentidos⁹. No caso dos textos virtuais temos o uso dos hiperlinks, os quais apesar de ampliar o conhecimento apresentando outros textos sobre o assunto ou termos, servem como administração da polissemia. Mesmo com as várias direções que o texto pode tomar, há um princípio de ordem semântica que o rege, já que o autor constrói o texto a partir do seu discurso, sendo o artífice da interpretação. Segundo Orlandi (1996) “a linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 1996, p. 20).

A construção do texto e sua interpretabilidade podem ocorrer de três formas segundo a autora: repetição empírica, repetição formal e repetição histórica. A repetição empírica é a repetição literal que o sujeito faz da forma como leu ou ouviu, sem compreender. A repetição formal é a formulação da forma linguística em que o indivíduo repete o que leu ou ouviu, contudo dizendo com suas palavras. A repetição histórica é a que ocorre a interpretação, dado que envolve o conhecimento, a memória constitutiva do sujeito que formulará enunciados que

⁹ Apesar de organizar os sentidos, esses permanecem sendo incompletos, dado que é sua característica ser um continuum, não possuindo fechamento.

não só permeiam a situação imediata, mas permite interpretações em outras situações comunicativas, ou seja, historiciza.

Orlandi (1996) não considera relevante para nossa interpretação a organização sintática sujeito-predicado, mas sim o que essa organização nos permite compreender dos mecanismos de construção de sentidos. O arranjo linguístico nos limita a estrutura. Para que haja reflexão é preciso o deslocamento para as fronteiras da língua, considerando, sobretudo, a relação entre sujeito e história como processos simbólicos que instituirão o(s) sentido(s). Para significar, a língua “é afetada pela história” (ORLANDI, 1996, p. 86). O que importa não é a organização, mas a ordem do discurso.

A partir desse pensamento, desde o marco da Análise do Discurso (AD) nos anos 60, a noção de leitura foi modificada. A leitura é tida como obscura/opaca sendo necessário acessar dispositivos que ativem a linguística e historicidade do texto, o que passou a ser chamado de discursividade, ou seja, o propósito do texto e suas múltiplas possibilidades de interpretação. Para interpretá-la é preciso ativar as redes de memória por meio das inferências que as identifiquem, e essas memórias irão designar o tipo de interpretação que o sujeito quer, já que sua subordinação ao exterior e interior (ou seja, influências da subjetividade e do que a sociedade impõe) o guiarão para construção do sentido. Segundo Orlandi (1996), possuímos arquivos de documentos disponíveis para acesso durante nossas práticas de leitura.

Podemos expandir a noção de arquivo, se pensamos que todo dizer se liga a uma memória. Para dizer, de certo modo, todo sujeito ‘recorre’ a um ‘arquivo’, aos discursos disponíveis. Todo sujeito tem seu ‘discurso textual’ (ORLANDI, 1996, p. 95).

Esses arquivos nomeados discursos também fomentam ideologias, que na concepção de Althusser (1985) é a representação da “relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência” (ALTHUSSER, 1985 *apud* AQUINO, 2000, p. 43). Não há sujeito sem discurso e sem ideologia. Com o engajamento do discurso, ideologia, sujeito, formação social e discursiva (experiências) e condições de produção (contexto) – elementos constitutivos da AD – o leitor passa a construir os sentidos do texto lido.

O nosso contato cotidiano com diferentes formas de linguagem permite um processo de interação maior com um texto. As condições sócio-históricas em que o texto foi construído também favorece a compreensão dele. Nosso conhecimento de mundo e nossa história de leitura aliados ao contexto no qual o texto está sendo lido, provoca recepções e compreensibilidade diferentes em cada leitor. Segundo Orlandi (1993), “toda leitura tem sua história (...) lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes” (ORLANDI, 1993, p. 41).

Nota-se que para ler e interpretar são necessários vários elementos que nortearão a compreensão, como os supracitados. O levantamento dos possíveis sentidos do texto também é concebido quando o leitor utiliza três aspectos da produção de leitura, conforme elenca

Aquino (2000): a seletividade, na qual o leitor sabendo que existem várias estratégias de construção do sentido, terá como pontos relevantes as relações entre texto-autor, intertextualidade, texto-leitor; a relação do leitor e a situação, contexto, facilitando a apreensão do texto em sua totalidade, não apenas na superfície das palavras; e, a interação, uma vez que o leitor se representa e se identifica com o texto, produzindo novos sentidos.

Segundo Aquino (2000), a leitura se constitui quando os interlocutores, autor e leitor, “defrontam-se e conflituam-se, desencadeando o processo de produção de sentidos” (AQUINO, 2000, p. 50). Embora o leitor consiga identificar o(s) sentido(s) do texto, esse não se torna completo, já que sua multiplicidade de sentidos representa a unidade de significação.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 As práticas de leituras em suportes digitais

Este estudo adotou como instrumento de coleta de dados o questionário, a fim de permitir uma maior aproximação com o universo pesquisado, jovens estudantes do Ensino Médio. Segundo Rudio (1998), o questionário tem a função de “obter informações que não podem ser colhidas através de outros meios” (RUDIO, 1998, p.95). Foram aplicados 20 questionários¹⁰ no 3º ano do Ensino Médio em duas escolas de Campina Grande, sendo 10 numa instituição privada (Colégio Motiva) e 10 numa pública (E.E.E.F.M. Elpídio de Almeida). Cinco questões foram elaboradas, com 2 abertas, a fim de permitir que os estudantes expressassem livremente suas opiniões. Não foi exigida identificação dos estudantes, nem escolhido o critério de gênero para a seleção dos sujeitos pesquisados. A escolha da série partiu do pressuposto de que são alunos com um nível de idade e conhecimento adequados para possibilitar uma reflexão acerca de sua concepção de leitura e pelo fato de possuírem familiaridade com a internet não apenas para contatos sociais cotidianos, mas enquanto ferramenta (necessária) de pesquisa escolar, considerando-se a proximidade com os exames vestibulares.

Buscamos investigar com que objetivos os entrevistados usam a rede, suas preferências, bem como as frequências do uso do suporte para atividades de leitura/pesquisa (Internet, livro, outros), questionando de que modo concebem a leitura virtual e/ou suportes tradicionais (livros, textos didáticos). Leitura, neste estudo, entendida como processo de interação leitor/texto, que significa

um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente, esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (LEFFA, 1996, p. 17.18).

E ainda uma ação complexa que produz relações comunicativas:

Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 24).

Os resultados apontaram, em ambas as escolas, que a maioria dos estudantes usa a Internet para pesquisar e interagir com os amigos (gráficos 1 e 1.1), do que necessariamente para ler. Contudo, essa informação tornou-se contraditória quando observamos as respostas posteriores, com relação à preferência e frequência do uso do suporte de leitura, pois os estudantes, em sua maioria (gráficos 2 e 2.2) (gráficos 3 e 3.3), apontaram preferir a Internet para a finalidade de aprendizagem.

Gráfico 1: Com quais objetivos você usa a internet – Escola Privada

¹⁰ Roteiro apresentado em anexo

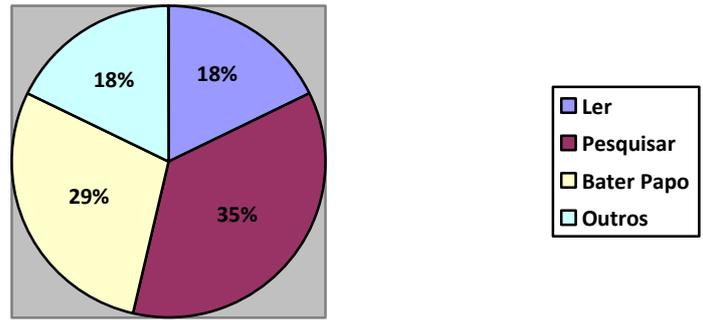
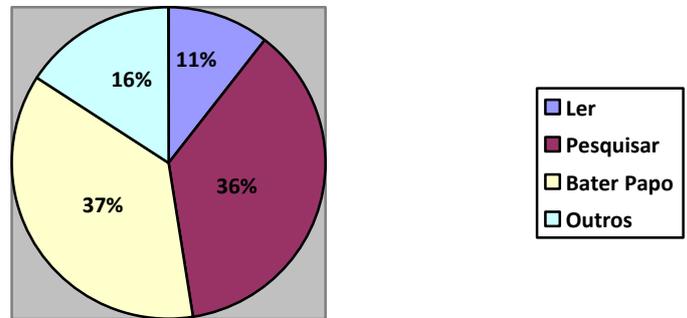


Gráfico 1.1: Com quais objetivos você usa a internet – Escola Pública



As explicações dadas para a preferência de leitura na Internet (gráfico 2) elencadas pelos pesquisados da escola pública foram: velocidade, facilidade e variedade de assuntos que esta plataforma proporciona.

Gráfico 2: Em qual desses suportes você prefere ler ou pesquisar – Escola Pública

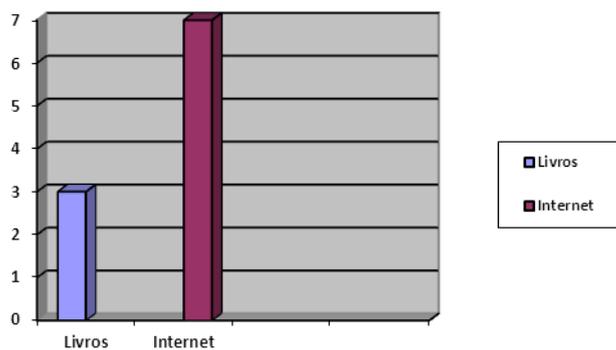
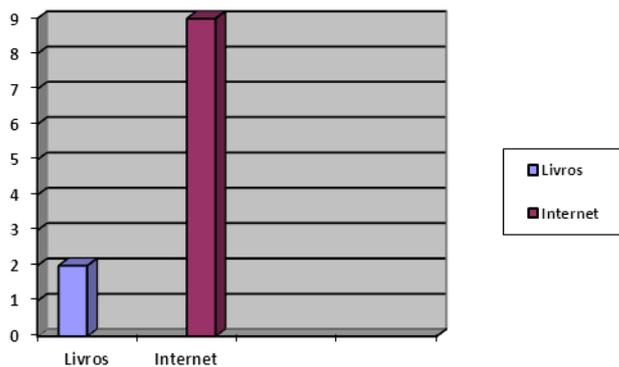


Gráfico 2.2: Em qual desses suportes você prefere ler ou pesquisar – Escola Privada



O entrevistado E1 respondeu: “Porque é bem mais prático, e está tudo num lugar só.”; O E2 expôs sua explicação: “Porque há mais facilidade, e é mais rápido o tempo de procura”; Para E3, a preferência se dá: “Porque é mais fácil encontrar o assunto”; e, E4 afirma que: “Pois é mais prático e possibilita melhor entendimento”. Deste modo, evidencia-se uma maior demanda para escolha desse ‘suporte digital’, uma vez que “a internet possibilita uma perspectiva interativa, relacional e circular com a construção do conhecimento” (LIMA; NASCIMENTO, 2010, p.4).

Além da interação, o fator praticidade está presente no posicionamento dos vários participantes. Ao passo de um clique, os sujeitos têm acesso a qualquer conteúdo (o que é mais cômodo do que procurar um livro sobre o assunto), favorecendo a construção dos saberes de maneira dinâmica, pois está “mais próximo daquele que o busca e de suas expectativas de formação” (op. cit., p. 5).

No que diz respeito aos livros, observamos que poucos escolheram essa opção. Os que preferem essa modalidade argumentaram que a leitura nesse suporte é mais próxima. O E5 explicou: “Porque não precisa tá em frente do computador, prejudica a vista, e o livro pra mim é mais fácil de viajar na história, o entendimento é melhor, não prejudica a visão e não permite que a atenção seja desviada”.

O E6 corrobora com o argumento de E5, acrescentando: “Porque além da sensação ser diferente, ler na Internet cansa a vista e é mais fácil se distrair e tirar a atenção da leitura.” Com esse argumento, verificamos que há alguns aspectos negativos na Internet no que concerne à dinamicidade das informações que podem distrair o leitor. Como exemplo, temos os hiperlinks que encaminham o leitor não preparado/proficiente a outros espaços, fazendo-o perder o foco inicial de pesquisa/leitura, ‘afogando-o’ no oceano de informações.

Segundo Umberto Eco citado por Santos (2007): “para uma pessoa mais jovem, a Internet pode ser uma floresta. Se se desviar de seus objetivos (...), talvez perca a oportunidade de achar o tesouro que estava procurando” (ECO apud SANTOS, 2007, p. 276). A linearidade de um texto orienta estratégias de leitura através das quais o leitor constrói laços coesivos e relações que irão guiá-lo ao processo final de compreensão. Embora os hiperlinks

desviem a leitura de alguns, os textos da Internet seguem o mesmo princípio de linearidade dos textos tradicionais, cabe ao leitor saber usufruir dessa ferramenta.

Os conteúdos digitais também possuem variedades de páginas que provocam fugas e desvios de objetivos. Segundo Kleiman (1999) “há evidências de que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão de um texto, tratando-se de alunos com problemas na área de leitura” (p.58). Conforme o argumento da autora sobre os suportes tradicionais de leitura, podemos afirmar que nos gêneros textuais digitais também é possível ocorrer desvios ou não entendimento do texto, dado que os hiperlinks para leitores não proficientes são ‘buracos’ no caminho à leitura.

Porém, segundo Xavier (2010), “quanto maior a quantidade e, obviamente, a qualidade da informação (...) maior será a probabilidade de o leitor ponderar e decidir com mais talante, ainda que sob a pressão normal dos vetores sócio-histórico-ideológicos.” (XAVIER, 2010, p. 219). Desta forma, o leitor poderá ter mais participação na construção do saber através dos sentidos do hipertexto e avaliar o grau de veracidade da informação dos argumentos, se for um leitor proficiente. Ao adotarmos esse termo, estamos nos referindo ao letramento digital que o sujeito possui e também a capacidade subjetiva e individual de percepção dos códigos, variável segundo o nível de intelectualidade que esse possui.

Com os pesquisados da escola privada, a realidade detectada foi outra. Eles responderam que a preferência pela leitura na Internet deve-se ao fato de haver uma variedade de assuntos, possuir mais informações, ser mais prática, e por não ter custo, uma vez que existem bibliotecas online, downloads gratuitos de livros, além de todo o conteúdo desejado disponível na web.

O E1 respondeu: “Porque apresenta um acervo maior, muitas vezes não possuo em casa livros específicos que me auxiliem em minha pesquisa e a aquisição deles muitas vezes é mais caro”.

Para o E2, a razão maior é a praticidade: “Dispõe-se de igual conteúdo (quando comparando-a aos livros), além de possuir outros livros online, há mais praticidade, quase total isenção de custos, bibliotecas virtuais.” Segundo o E3: “Porque na Internet temos mais de uma opção de pesquisa, podemos consultar diversos sites e assim ter mais informações sobre aquele determinado assunto.”

Os gráficos 3 e 3.3 apontam que a frequência de leitura/pesquisa na Internet superou a feita no livro em ambas escolas. Contudo, um dado importante destacado nas argumentações dos alunos da escola privada foi que um dos dez participantes considerou que mesmo usando a Internet para leitura/pesquisa ainda utiliza o livro, pois se trata, na sua opinião, de um suporte mais seguro e confiável. Para E4, a razão da escolha virtual se deve à facilidade, porém os livros ainda são, no seu entender, mais confiáveis para trabalhos escolares: “Quando se trata de assuntos do colégio, geralmente pesquiso em livros”. Assim, podemos afirmar que isso reflete num leitor virtual ativo e crítico, que sabe ponderar se as informações procedem, questionando sua legitimidade e veracidade, postura necessária em tempos de informações plagiadas e/ou não confiáveis no território do ciberespaço.

Percebemos que os participantes supracitados são leitores reflexivos, pois discernem sobre o que é verdade, em que meios confiar. Nesse sentido, temos a concretização da “educação libertadora” de Freire, em que as pessoas estão sendo educadas para serem críticas e reflexivas, em sua maioria, e muito desse processo deve-se ao advento dos meios de comunicação de massa que informam e formam sujeitos críticos. A leitura na Internet permite, através das ramificações (hipertextos), que os leitores sejam curiosos e críticos, uma vez que há um grande fluxo de informações, questionando se os conteúdos são verídicos. Dessa forma, o contexto das novas tecnologias tem permitido/estimulado diálogos e participação dos atores sociais, ensejando práticas educacionais transformadoras, diferente da educação bancária.

Gráfico 3: Você geralmente pesquisa/lê – Escola Pública

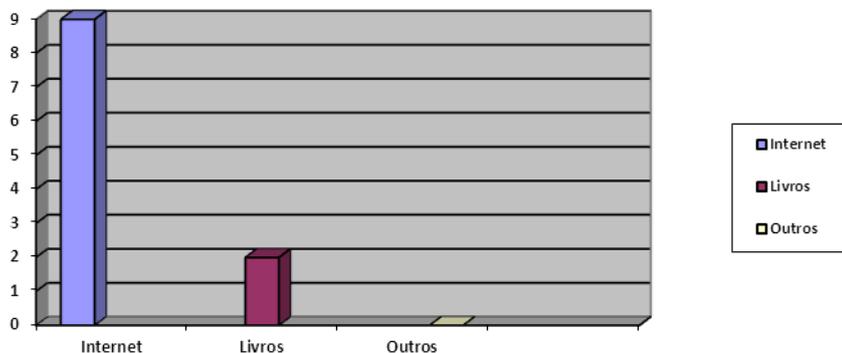
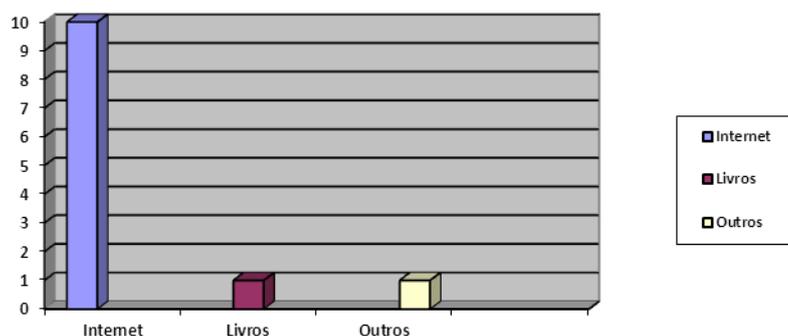


Gráfico 3.3: Você geralmente pesquisa/lê – Escola Privada



Em alguns casos, pela falta de acesso aos livros, os alunos acabam recorrendo à Internet, como o caso de E4: “Por uma questão de praticidade, somada ao fato de eu não dispor de todos os livros eventualmente necessários em casa”.

Observamos que nas duas escolas, a escolha da Internet está relacionada aos seguintes fatores: facilidade e objetividade; atualização; várias informações e abrangência de assuntos; e, por possuir resumos de livros. Conforme E5, também da escola privada, a pesquisa/leitura no ciberespaço ocorre com mais frequência: “Primeiro porque as atualizações são constantes em determinados sítios, depois porque os textos, livros e notícias mais chatas podem ser

resumidos”. Esse dado indica que a leitura na rede pode ocorrer, sobretudo, à necessidade de uma leitura dinâmica, de modo alinhado, diferente daquela proporcionada por um suporte tradicional, cuja linearidade exige maior grau de atenção e esforço interpretativo para a consequente produção/construção de conhecimentos.

Nesse contexto, percebemos a inserção dos alunos na era digital. Há uma busca por conhecimento através da Internet e com isso uma maior familiarização com o suporte. Contudo, esse processo não foi imediato, sendo marcado por mudanças no perfil dos leitores ao longo do tempo, como descreveu Lúcia Santaella¹¹, lembrando que hoje eles podem transitar entre as características abaixo, prevalecendo o perfil da época em que se encontram:

- Contemplativo: leitor de livro. Desde o início do século XVI (...). Utiliza principalmente a visão e a imaginação para a leitura sequencial, mas permite idas e vindas. Um leitor que contempla e medita.
- Movente, fragmentado: início com o crescimento dos centros urbanos, em meados do século passado (...). Leitor de imagens, da velocidade, das linguagens efêmeras e misturadas. Os signos estão em movimento.
- Imersivo, virtual: integrado à era digital, ao século XXI (...). Não manipula diretamente a tela em que o texto eletrônico é lido, mas utiliza o mouse e outros recursos. É mais livre, pois realiza escolhas ao ler (...). (ANDRIGUETI, 2010, p. 97)

Diante dos dados apresentados nos gráficos acima, verificamos que existem características especiais indicadas pelos entrevistados que buscam justificar sua escolha/preferência pela leitura/pesquisa virtual. De acordo com Morkes e Nielsen (1997)¹², essas características identificam as exigências dos leitores da web. Dentre as exigências elencadas pelos autores, retiramos algumas que condizem com as respostas dos entrevistados às questões abertas que lhes foram dirigidas. São elas:

- (...) querem conseguir informação rapidamente: sites bem-organizados, rápidos;
- não leem, ‘eles escaneam’, por isso gostam de texto ‘Escaneável’, isto é, conciso, curto e direto;
- gostam de resumos e da pirâmide de estilo invertida, ou seja, aquela estrutura do texto em que a conclusão é apresentada em primeiro lugar;
- gostam de hiperlinks, mas acreditam que eles podem desviar a atenção quando um site contém links demais (...); (MORKES E NIELSEN, 1997 *apud* COSCARELLI, 2006, p. 78)

3.2 Novas modalidades de linguagem para diferentes saberes

As modalidades linguísticas vêm sofrendo alterações/adaptações e novas competências estão sendo requeridas para os usuários da web, uma vez que o aumento e rapidez de informações e mobilidade do ciberespaço buscam um maior fluxo de interação nos ambientes virtuais. A capacidade de interagir através das ferramentas tecnológicas, por sua vez, demanda um letramento digital dos usuários para essas novas formas de comportamento comunicativo,

¹¹ ANDRIGUETI, Analau. O jornalista no mundo dos games. In: FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2010.

¹² (Morkes e Nielsen, 1997 *apud* Coscarelli, 2006)

como mostramos no capítulo 1, de modo que consigam manipular e ‘mergulhar’ pelos oceanos da Internet sem perder o foco.

Nessa interação, o indivíduo participa dos processos de comunicação síncronos e assíncronos, construindo aprendizagens cooperativas “na medida em que produzem, (re)avaliam, socializam, constroem e reconstróem os diversos percursos que levam à construção do conhecimento”¹³. Através de chats, blogs, e-mails e fóruns, por exemplo, a comunicação pode ser efetivada e a construção da aprendizagem colaborativa ser produzida, haja vista que os usuários se relacionam nesses espaços não só com a função de meios de comunicação, mas como lócus de interação didática e propósitos educativos. Os blogs assumem funções de diários virtuais, os e-mails atuam como espaços para elaboração de trabalhos e ferramentas de esclarecimento de dúvidas, os fóruns funcionam como desenvolvimento de pesquisas, espaço para trocas de experiências e de debates, na desejável socialização de ideias e pensamentos.

Um dos nossos entrevistados da escola privada, E5¹⁴, afirma que utiliza o ciberespaço para tirar possíveis dúvidas: “Porque na Internet é o local onde eu particularmente mais me identifico, algo prático e que de certa forma apresenta um leque de informações e abre sua mente, pois em alguns sites pode-se deixar dúvidas e outras pessoas a respondem, tendo assim mais informações e às vezes são curiosidades que mais à frente servirão”.

Nesse contexto, adquirem relevância as novas funções que podemos atribuir para as ‘plataformas textuais’, bem como a aplicação de novas formas de textos que nelas são veiculados, o que configura os gêneros digitais. Segundo Marcuschi (2010) esses “gêneros surgem dentro de ambientes como locais que permitem ‘culturas’ variadas” (MARCUSCHI, 2010, p.32), sendo esses ambientes os entornos virtuais. Assim, entendemos tais gêneros decorrentes das transmutações ocorridas entre os gêneros textuais¹⁵ a partir da inserção e interferência das novas tecnologias nas atividades comunicativas.

Além disso, observamos que esses ambientes promovem uma interação dos usuários com o conteúdo, pois possuem elementos multimídia que os livros não têm, fato que podem aumentar o interesse pelo conhecimento. Esse pode ser o caso da escolha de E5 pela Internet como fonte de pesquisa/leitura. Segundo Marcuschi (2010),

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade (...) Tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, foto) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma **interação de recursos semiológicos** (grifo do autor) (op. Cit. p. 39).

3.3 O processo de leitura

¹³ <http://iea.org.br/generos-digitais-navegando-rumo-aos-desafios-da-educacao-a-distancia/>

¹⁴ Resposta dada a pergunta de número 3 do questionário

¹⁵ Nesse estudo, denominamos de gêneros textuais as ações sócio-discursivas e fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social em situações comunicativas.

Na tentativa de descobrir o(s) procedimento(s)/processo(s) de leitura que os alunos realizam na Internet, verificamos que cinco entrevistados da escola pública leem apressadamente, observando as imagens. Três alunos marcaram as opções de consulta a um dicionário online, quando não conhecem termos, e, leitura completa, clicando nos links adicionais após o texto. Destacamos que nenhum aluno selecionou a opção expressando que no decorrer da leitura usa os hiperlinks para aprofundar o conhecimento.

Uma das hipóteses para isso é que, talvez, estes jovens não sejam leitores proficientes e têm medo de perder o foco, preferindo uma leitura linear, ou por não terem conhecimento sobre os hiperlinks. O leitor proficiente consegue acompanhar o texto, quando

tem o objetivo claro de leitura (...) suficiente para que ele consiga conectar os vários textos do hipertexto, mesmo quando eles não estiverem explicitamente conectados, usando seus propósitos para aquela leitura, a fim de nortear a tarefa e fazer a 'costura' entre as diversas partes do hiperdocumento (COSCARELLI, 2006, p. 77).

Ainda é possível que fatores como tempo para estudo ou interesse pelos conteúdos sejam também razões para tais processos superficiais de busca pelo saber. Segundo Xavier (2010) “a inovação trazida pelo hipertexto está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção” (XAVIER, 2010, p. 213). Mas isso não representa que o hipertexto seja um conjunto de enunciados justapostos, ele apresenta uma modificação e dinamização das formas tradicionais da estrutura textual, uma vez que permite o desvio da leitura para outros textos através dos hiperlinks.

Analisando as respostas da escola privada, quatro alunos selecionaram ambas as opções que tratam da utilização de um dicionário online e uso dos hiperlinks. Ninguém marcou a opção que tratava sobre realizar uma leitura completa seguida de clique nos links adicionais. Dois deles afirmaram ler apressadamente olhando as imagens, dado que pode indicar que leitores jovens preferem textos curtos e objetivos.

Quando fazemos a comparação entre o processo de leitura na Internet e nos suportes tradicionais, constatamos que a leitura apressada deixa de ser opção para os entrevistados de ambas as escolas. Os alunos se preocupam em sublinhar as partes importantes para fazer a pesquisa em outros livros. Porém, nove alunos da escola privada marcaram sublinhar as partes importantes e dois preferem pesquisar em outros livros, o que demonstra que aqueles se detêm mais ao que os livros trazem. Já os alunos da escola pública ponderam suas habilidades de leitura nos livros marcando as opções: sublinhar partes importantes (três alunos), uso do dicionário (três alunos) e pesquisa em outros livros (quatro alunos) como atividades que viabilizam seus processos de leitura.

3.4 O que os dados revelam

A partir das transformações tecnológicas, mudanças ocorreram nas formas de letramento. Os novos gêneros digitais mudaram o perfil dos leitores os quais assumem novas posturas para se adaptar ao meio virtual, concebendo novos formatos de leitura e

comunicação para o universo eletrônico. Apesar de constatarmos que essas posturas/estratégias na nossa pesquisa terem sido, tanto nos suportes tradicionais quanto nos virtuais, em sua maioria, a mesma para ambas as escolas, vimos que há uma necessidade de conhecimento dos entrevistados sobre os hipertextos/hiperlinks. Esses usuários, mediante a escolha das opções de resposta, não percebem a utilidade do hipertexto no que diz respeito ao ‘aprofundamento’ da leitura. No entanto, reconhecem a Internet como suporte de pesquisa e leitura eficaz, tendo em vista ser uma ferramenta prática, rápida e abrangente.

O desenvolvimento da competência leitora deve transitar entre os diversos gêneros. Ainda que os processos e estratégias de leitura sigam os hábitos convencionais, a escolha do caminho/rota ou do ‘clique’ desejado no ambiente virtual deve ser consciente. Dentre as estratégias de leitura na Internet destacadas pelos entrevistados de ambas as escolas, a maioria se remete as adotadas no papel (leitura tradicional).

Nessa perspectiva, podem ser construídos esquemas de leitura pelo próprio leitor que representa seu conhecimento de mundo, ampliando-o. Os esquemas possuem variáveis implícitas entre um acontecimento e outro, nas quais o leitor atribui valores para que as informações sejam identificadas a partir dessa relação entre o texto e seu conhecimento prévio. Com essas estruturas acionadas, o leitor conduz suas inferências e mobiliza a compreensão para que o texto faça sentido em suas relações.

A ação de ler, em geral, ocorre primeiramente quando temos/traçamos um objetivo e propósito de leitura. Depois, ativando nosso conhecimento prévio, interagimos com o texto através das inferências ou estratégias que modulam ou guiam nosso processo de leitura. O que constitui o conhecimento prévio é: conhecimento linguístico: conhecimento implícito, nato, relativo aos mecanismos de funcionamento da língua; Conhecimento textual: conjunto de noções e conceitos sobre texto, através do reconhecimento dos diversos tipos de texto e formas de discurso; e, Conhecimento de mundo: redes de conhecimento que quando ativamos, durante a leitura, implicará na construção de significados e consequente interpretação do texto. Para Kleiman (1999), “o conhecimento prévio é (...) essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num modo coerente” (KLEIMAN, 1999, p.25).

A partir da estratégia inconsciente ao leitor, a cognitiva, fazemos ligações linguísticas e extralinguísticas necessárias à construção do sentido e do contexto. Segundo Kleiman (1999)

as estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto (KLEIMAN, 1999 , p.50).

Durante a leitura, as estratégias metacognitivas (conscientes) nos guiam no processo de interação com o texto, permitindo nossa análise e compreensão sobre o objeto. Assim, esse processo engendra a produção de significados e institui os nexos das ações de linguagem, dependendo das competências interpretativas.

Estratégias como consulta ao dicionário quando se encontra palavras desconhecidas; ler apressadamente, observando as imagens; leitura completa, clicando nos links adicionais após o texto; são elementos da construção de sentido mobilizados pelos sujeitos durante o ato de ler. Diante disso, podemos afirmar que os entrevistados possuem habilidades de leitores metacognitivos, definido por Brown (1980) como um “conjunto de estratégias de leitura que se caracteriza pelo ‘controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão’” (BROWN, 1980 *apud* LEFFA, 1996, p.46). Apresentam características de leitores proficientes e conscientes (metacognitivos), embora não (re)conhecendo o papel do hipertexto para seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, realizam processos que culminam na compreensão textual. Para Kleiman (1999):

A leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar mais e melhor aquilo lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento (KLEIMAN, 1999, p.34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto. É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. Isso porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente. O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la (LÉVY, 1993, p.72).

Diante de uma sociedade pós-massiva¹⁶ em que há um grande fluxo de informações e comunicações, o leitor passa a ter possibilidades de leitura com diversos gêneros textuais nas plataformas digitais, assim como podem produzir textos com grande circulação na rede. Com a praticidade, alcance e volume de informações, os textos virtuais ganharam espaço na rotina de leitura/pesquisa dos internautas.

A construção deste trabalho, por exemplo, utilizou-se não só da literatura tradicional nos livros, mas também de leituras online de arquivos nos formatos virtuais, revistas eletrônicas, periódicos entre outros. Ou seja, estamos imersos no cenário dinâmico do ciberespaço no qual compartilhamos saberes e adquirimos conhecimentos, forjando sujeitos com habilidades nos processos virtuais embora ainda estejamos numa fase de adaptação.

Em virtude da recorrência do uso da Internet como suporte de leitura, mais cômoda e prática, pois em qualquer lugar o usuário pode acessar, acreditamos que nossa pesquisa alcançou os objetivos traçados como: investigar a preferência de leitura dos jovens entrevistados no que diz respeito aos suportes virtuais ou impressos dos textos; analisar as diferentes concepções de leitura que os entrevistados realizam na Internet e no texto escrito.

Além disso, através dos conhecimentos na área de Letras foi possível observar de que modo os leitores se comportam diante de um texto virtual, se existe uma possibilidade de traçar o perfil desses leitores jovens, e, que estratégias utilizam para ler na web. Conforme as ações que a leitura envolve – decodificação, atribuição de significado, interação com o texto – ler em sua acepção é mais do que decodificação, é um processo multidimensional ou a “complexidade de uma atividade cognitiva adquirida e desenvolvida pelo homem” (RIBEIRO, 2007, p. 128).

Como frisa Leffa (1996), ler é “um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente

¹⁶ Entendemos como sociedade pós-massiva o fluxo de informações descentralizado em que qualquer um pode produzir informação sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos no comando, como ocorre com a função massiva.

um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento” (LEFFA, 1996, p. 24).

Destacamos abaixo algumas respostas dos entrevistados de ambas as escolas que apontaram, em sua maioria, para uma concepção de leitura predominantemente de extração de significado. O leitor que extrai significado do texto é um leitor-minerador, está subordinado ao texto.

- Escola privada:

Aluno 1: *Por uma questão de praticidade, somada ao fato de eu não dispor de todos os livros eventualmente necessários em casa.*

Aluno 2: *Praticidade, tudo se resume em um só lugar e em um pequeno espaço.*

Aluno 3: *Além de ser mais rápido, se pode ler sobre as atualidades que nos livros é mais difícil de encontrar.*

Aluno 4: *Porque é mais fácil encontrar respostas para minhas dúvidas.*

- Escola pública:

Aluno 1: *Pois é vasto o conteúdo encontrado nela e muito mais fontes.*

Aluno 2: *Porque é fácil encontrar o assunto e também é mais contextualizado.*

Aluno 3: *Por facilidade de tempo, por ser mais rápido e prático.*

Aluno 4: *É mais rápido e tem um enorme número de informações.*

Observamos que há apenas a preocupação de ler o que se está pesquisando e encontrar rapidamente a informação, sem aprofundamento, compreensão ou interação através dos hiperlinks. O objetivo é apenas encontrar e capturar o conteúdo.

A partir dos excertos acima, também analisamos que os entrevistados da escola pública responderam mais vagamente as questões referentes ao suporte que geralmente leem¹⁷, o que reflete uma perspectiva mecanicista da leitura na web. Eles reconhecem a praticidade e rapidez para encontrar um conteúdo, mas não percebem outras características/funcionalidades subjacentes. Já os entrevistados da escola privada explicaram mais detalhadamente e com mais ênfase.

Verificamos no questionário que embora os hiperlinks sejam ferramentas que atraem os hiperleitores, não há um hábito de utilização, talvez por falta de conhecimento sobre sua funcionalidade ou por não serem leitores proficientes. Nossos entrevistados em ambas as

¹⁷ Pergunta de número 3 no questionário.

escolas leem apressadamente observando as imagens e alguns deles clicam nos links durante a leitura ou recorrem a dicionário online.

Nesse contexto, percebemos que ainda há uma necessidade de (trans)formação do leitor tradicional para um leitor virtual. A dimensão da leitura no ciberespaço é mais “profunda” do que os “velejadores” pensam. É preciso ter orientação e objetivos específicos, sobretudo letramento digital, além do conhecimento linguístico para navegar na web. O fato de este estudo ser voltado para os jovens pode sugerir que a falta de amadurecimento desses leitores influencie nas práticas de leitura escolhidas. Novas pesquisas podem se debruçar nessa hipótese a fim de suscitar estudos que se aproximem de uma possível evidência nesse sentido.

Por outro lado, a facilidade das relações simultâneas com as várias linguagens no ciberespaço e muitas vezes o domínio das ferramentas tecnológicas decorrentes da imersão virtual na qual os jovens hoje se encontram, dinamiza o processo da aquisição do conhecimento e busca de informações, possibilitando uma metamorfose da leitura e do leitor, ultrapassando a nomenclatura leitor-leitor para leitor-navegador.

O hipertexto também tem transformado os processos de compreensão, forjando modelos de sujeitos leitores que conseguem discernir seus trajetos de leitura. Para os esses hiperleitores, além da dinamicidade dos textos virtuais, os recursos hiperlinks são atrativos e oferecem outras informações além do texto em si. Contudo, observamos a partir das respostas que os sujeitos da escola pública consideram sua leitura na web sem profundidade (mesmo com hiperlinks), uma vez que afirmaram ler apressadamente como já frisamos acima. Já na leitura em livros, há a preocupação de sublinhar as partes importantes e pesquisar o mesmo assunto em outros livros. Na escola privada, os entrevistados utilizam mais os hiperlinks para compreensão do texto.

O perfil cognitivo dos nossos leitores entrevistados configura sujeitos que estão começando a se aproximar do ambiente virtual, e mesmo não conhecendo todas as ferramentas de utilização da web, eles são mais rápidos que os tradicionais, por conseguirem focar os objetos de pesquisa. Além disso, consideram a Internet como suporte que proporciona uma leitura rápida e prática, oferecendo uma variedade de assuntos num só lócus.

Nossa investigação aponta claramente a preferência dos jovens entrevistados de ambas as escolas pela Internet como fonte de pesquisa e leitura. No entanto, eles ainda não reconhecem o hipertexto como finalidade para uma leitura mais ampla. Verificamos que tanto os alunos da escola pública quanto da privada tem acesso a dimensão virtual e estão migrando suas tarefas para esse espaço.

Diante disso, a resposta para a questão problema da pesquisa, “Como os jovens do ensino médio em Campina Grande concebem a leitura na Internet?”, não pode ser determinada, visto que esses leitores estão na fase de transição entre o que é tradicional e o inovador. Assim como as tecnologias vão surgindo e se apropriando do cotidiano, esses sujeitos estão construindo saberes necessários ao cenário tecnológico evolutivo de utilização dos diversos suportes digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIGUETI, Analau. O jornalista no mundo dos games. In: FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2010.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Leitura e produção: desvelando e (re)construindo textos**. João Pessoa: UFPB, 2000.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Entre textos e hipertextos**. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ELIAS, Vanda Maria & KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re)escrita e (re)lida via internet. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. e.d. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- LIMA, Verônica Almeida de Oliveira; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. A leitura nos ambientes digitais sob a ótica da Educação Superior. In: **XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). Campina Grande: 2010.
- _____. Práticas de leituras em ambientes digitais: novos percursos para o conhecimento. IN: **Desafios éticos na sociedade tecnológica: respostas às necessidades educativas especiais e educação para os media**. Santiago de Compostela, Espanha: Andavira Editora, 2013.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra - D.C. Luzzatto, 1996.
- LEMOS, André. **Cidade e mobilidade**. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. Matrizes, Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da

Comunicação. Ano I, n.1, São Paulo: USP, 2007, p. 121-137. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/29/43>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999 (Coleção TRANS).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Maria Ilse Rodrigues. Internet – diferencial proporcionado pelas linguagens digitais e pela telemática. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (orgs.) **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (orgs). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 22. e.d. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUDIO, Franz Vítor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Else Martins dos. Pesquisa na Internet: Cópia/Cola???. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da educação a distância**. Disponível em: <<http://iea.org.br/generos-digitais-navegando-rumo-aos-desafios-da-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 13 out. 2012

5 - Como você lê nos livros:

- a-Sublinha as partes que você acha mais importantes do texto
- b- Pausa a leitura para pesquisar no dicionário alguma palavra que não entendeu
- c- Lê o texto completo e vai pesquisar em outros livros sobre o mesmo assunto
- d- Lê o texto apressadamente, observando as imagens