



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

JULIANA VASCONCELOS DE ANDRADE

**A UTILIZAÇÃO DE HIPERTEXTOS COMO MEDIADORES DE
PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

João Pessoa - PB

2021

JULIANA VASCONCELOS DE ANDRADE

**A UTILIZAÇÃO DE *HIPERTEXTOS* COMO MEDIADORES DE
PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Linguística e Ensino – MPLE da Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial para obtenção do Grau de
Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves
Maciel

João Pessoa

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

A553u Andrade, Juliana Vasconcelos de.

A utilização de hipertextos como mediadores de
prática de letramento digital na educação básica /
Juliana Vasconcelos de Andrade. - João Pessoa, 2021.
65 f. : il.

Orientação: João Wandemberg Gonçalves Maciel.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura. 2. E-book. 3. Hipertexto. 4. Letramento
digital. I. Maciel, João Wandemberg Gonçalves. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 808.545(043)

JULIANA VASCONCELOS DE ANDRADE

**A UTILIZAÇÃO DE HIPERTEXTOS COMO MEDIADORES DE
PRÁTICA DE LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Aprovada 16 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel – MPLE/UFPB
Orientador



Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti – MPLE/UFPB
Examinadora Interna



Profa. Dra. Laurênia Souto Sales – PROFLETRAS/UFPB
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Ao Universo e às forças que nos regem, por permitirem que as portas sejam abertas para a realização de sonhos, com muito esforço e dedicação.

Aos meus pais, João Joaquim de Andrade e Laércia Vasconcelos de Andrade, por garantirem uma educação que me permitiu ser quem eu sempre quis ser.

Ao meu marido, André Dantas Germano, pelo apoio e parceria de vida, sempre me estimulando a ser melhor e a buscar os meus sonhos.

À minha filha, Lara Vasconcelos Germano, que, ainda em meu ventre, despertou muita inspiração e força para continuar.

Ao meu orientador, João Wandemberg Gonçalves Maciel, por acreditar no meu trabalho e me apoiar, com excelência, em toda a minha trajetória no mestrado profissional, ajudando-me a alcançar novos aprendizados e a melhorar minhas habilidades acadêmicas.

Aos meus tios, Fabiano Edson Meira e Luciana Vasconcelos Meira, por acreditarem e apoiarem os meus esforços até quando eu não conseguia enxergar a realização dos meus sonhos.

À minha amiga Luciana Roseli Jerônimo, por ser meu apoio de estudos e de vida, meu ombro amigo e uma das minhas fontes de inspiração.

À empresa Santillana Educação, por confiar no meu trabalho e por abrir portas para que eu possa buscar novos estudos e para que eu possa atuar, de maneira significativa, na educação brasileira.

Por fim, aos meus amigos Adabriand Furtado, Gustavo Jansen, Ícaro Soares, Lígia Saraiva, Mariana Vasconcelos e Paloma Vasconcelos, pelos momentos de descontração e por serem presentes em vários momentos da minha vida.

RESUMO

As últimas décadas têm sido vivenciadas com intensas transformações sociais em virtude do desenvolvimento e do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que têm modificado muito mais que as interações humanas em tempo real, tornando-se essenciais para a vida no século XXI. Comunicar-se, realizar transações bancárias, fazer compras e buscar emprego através da tela de computadores, hoje são tarefas cotidianas dos letrados digitais. Sendo assim, pensar em como as escolas de educação básica têm estruturado as suas ações em busca do desenvolvimento do leitor do século XXI é tarefa primordial para todos que compõem a comunidade escolar. A fim de refletir sobre isso, partindo de um estudo qualitativo com base na netnografia, propomos analisar a compreensão da leitura de hipertextos realizada por alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, através de ferramentas *on-line*. Para isso, lançamos como objetivos específicos propor situações de leitura hipertextual de gêneros textuais variados; analisar, através da análise das respostas dos participantes nas atividades de leitura, a atuação e a compreensão leitora de hipertextos disponibilizados através de *Whatsapp* e *Google Formulário* e, por fim, estimular a competência leitora dos sujeitos mediada pelas TDICs, propiciando práticas de leitura que promovam o letramento digital. Assim, neste trabalho, discutimos a leitura na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais com base nas premissas de Bakhtin (1929), de Marcuschi (2002), de Rodrigues (2005), de Motta-Roth (2011), dentre outros, como também elucidamos as discussões de Rojo (2005), de Coscarelli (2007), de Moran (2012), de Trevisani (2015), de Bacich (2015), de Ribeiro (2016) e outros. acerca das práticas de letramento digital e dos processos de leitura mediados pelas TDICs. Com isso, apresentamos os resultados do nosso estudo realizado com base na vivência de leitura hipertextual através dos aplicativos *WhatsApp*, *Google Formulário* e *Kindle* com crianças participantes do estudo. Através das investigações realizadas, concluímos que os participantes apresentaram bom desempenho na execução das propostas, além de terem demonstrado engajamento para a realização das situações de leitura mediadas pelas TDICs.

Palavras-chave: Leitura. *E-book*. Hipertexto. Letramento digital.

ABSTRACT

The last decades have intense social transformations because of the Digital Information and Communication Technologies development. This situation has changing more than the real-time human interactions because these technologies are essential do live in XXI century. The communicate, the banking transactions, the shopping and the find for a job using computers, today, are everyday tasks of digital literates. So, thinking about how elementary schools has organizing their classes to prepare the 21st century reader is primordial for all school's members. In order to reflect on this, based in qualitative studies, we propose an analyze about the comprehension of hypertext reading performed by students at years 4 and 5 in elementary school, using on-line tools; understanding how the intergeneric transmutation happened to the discursive/textual genres as a result of the Digital Information and Communication Technologies emergence and advancement, evaluate, through the analysis of the participants' answers in the reading activities, the performance and reading comprehension of hypertexts made available through Whatsapp and Google Forms and stimulate the subjects' reading competence mediated by TDICs, providing reading practices that promote digital literacy. So, in this paper, we discuss the reader based on discursive/textual genres' perspective based on Bakhtin (1929), on Marcuschi (2002), on Rodrigues (2005), on Motta-Roth (2011), on Rojo (2005), on Coscarelli (2007), on Moran (2012), on Trevisani (2015), on Bacich (2015), on Ribeiro (2016) and others. With this, we present the results of our study based on the experience of hypertext reading through WhatsApp, Google Forms and Kindle applications with children participating in the study. Through the investigations carried out, we concluded that the participants performed well in the execution of the proposals, in addition to having demonstrated their commitment to carrying out the reading situations mediated by the Digital Information and Communication Technologies.

Key words: Reader. E-book. Hypertext. Digital literacy.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i>
TEA	Transtorno do espectro do autismo
FIG	Figura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite enviado para os alunos	38
Figura 2 – Contextualização da pesquisa no convite enviado para os alunos	39
Figura 3 - Cabeçalho do primeiro formulário enviado para os participantes da pesquisa	40
Figura 4 - Segundo formulário <i>Google</i> enviado para os participantes da pesquisa.....	40
Figura 5 - Indicação para a leitura do <i>e-book</i> no segundo formulário	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gosto pela leitura	42
Gráfico 2 - Posse de livros infantis	43
Gráfico 3 - Hábito de leitura dos familiares dos participantes	44
Gráfico 4 - Preferência do gênero discursivo/textual	44
Gráfico 5 - Escolha dos livros	45
Gráfico 6 - Preferência de suporte de leitura literária	46
Gráfico 7 - Realização da proposta lançada através do tutorial em vídeo	47
Gráfico 8 - Lançamento de hipóteses sobre o tema do livro	48
Gráfico 9 - Lançamento de hipóteses sobre o título do livro	48
Gráfico 10 - Lançamento de hipóteses sobre o tipo de história do livro	49
Gráfico 11 - Questionamento para confronto da hipótese do tema do livro após a leitura.....	49
Gráfico 12 - Questionamento sobre o conflito da história	50
Gráfico 13 - Questionamento sobre a metáfora utilizada no livro	50
Gráfico 14 - Questionamento sobre as reclamações recebidas pelo menino	51
Gráfico 15 - Questionamento sobre a surpresa apresentada na história	51
Gráfico 16 - Questionamento sobre a lição aprendida pela personagem	52
Gráfico 17 - Apreciação do <i>e-book</i> lido	52
Gráfico 18 - Apreciação do aplicativo <i>Kindle</i>	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. LETRAMENTO DIGITAL	15
2.1 Gêneros discursivos/textuais e as TDICS.....	17
2.2 Letramentos na prática.....	22
2.3 Leitura no suporte digital	24
3. MÉTODOS E MATERIAIS	34
3.1 Procedimentos metodológicos.....	34
3.2 Instrumentos para coleta de dados.....	37
4. RESULTADOS DA PESQUISA	40
4.1 Análise dos dados coletados	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES.....	57

1 INTRODUÇÃO

A área de tecnologias contemporâneas, desde cedo, despertou-me o interesse. O fascínio pela facilidade de acesso à informação, iniciou-se quando utilizei a internet pela primeira vez nas aulas de informática da escola onde estudava, há 20 anos, em 1999, pesquisando sobre “*spice girls*” no site www.cade.com.br. Afirmo, sem medo de errar, que a partir desse dia a minha vida mudou, pois eu passei a ler mais e a necessidade de obter informações sobre bandas estrangeiras, aguçou o meu senso investigativo que futuramente me auxiliou a abrir portas na carreira profissional como professora e pesquisadora.

O acesso à informação, além de permitir essa troca de informações globais em tempo reduzido, permitiu-me conhecer outras realidades e formas de viver que eram tão abstratas no discurso escolar e, assim, tornei-me uma pessoa mais flexível quanto a preceitos e a pré-conceitos que uma família religiosa acaba por transmitir aos seus. Com isso, percebi a importância do acesso à informação como instrumento de libertação, de crescimento pessoal, pois além de me permitir conhecer outras realidades, permitiu-me aprender e até a me reconhecer em outras pessoas que não faziam parte do meu círculo social e que me serviram de inspiração. O conhecimento liberta, faz-nos ver além do que nos é oferecido/imposto e, no meu caso, um dos instrumentos que me permitiu ir além dos meus horizontes, foi o acesso à informação através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, levando à minha consciência para além do que era esperado por professores e por familiares. De acordo com isso, Freire (1987) destaca que

a intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação (FREIRE, 1987, p. 9).

Por que não utilizar essas tecnologias a favor da educação? Sempre me perguntei isso e fui bastante criticada por alguns colegas de trabalho que me consideravam arrogante e prepotente, porque consideravam as TDICs como algo muito difícil e distante da educação básica. Por sorte, tive uma formação acadêmica que me permitiu desbravar nos estudos acerca da leitura e da escrita, com professores inspiradores e engajados com a pesquisa acadêmica. Assim, confirmei a minha escolha pelo curso de Pedagogia, motivada pelo fascínio da profissão de professor, acreditando que poderia ajudar outros sujeitos a alcançarem a sua libertação através da educação.

Ao iniciar o acompanhamento de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista – TEA, tive a liberdade de explorar a utilização de computadores como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem, pois através de jogos e de vídeos a criança pôde adquirir conhecimentos acadêmicos que não conseguia compreender em sala de aula. Assim, minha paixão pela tecnologia digital só aumentou.

Por gostar muito de ler, sempre acompanhei as novidades no meio digital, como o surgimento dos *chats*, redes sociais, aplicativos variados, e sempre me despertou a curiosidade, ou seja, o fato de que crianças pequenas, mesmo que ainda não soubessem decodificar, já possuíam habilidades que eram necessárias para utilizar, por exemplo, um *smartphone*, enquanto algumas pessoas, mesmo sabendo decodificar palavras, não possuíam essas habilidades.

Foram os estudos sobre Letramentos que me auxiliaram a compreender o porquê dessa leitura sem decodificação e dessa falta de leitura, apesar da decodificação. Percebi, então, que a tecnologia digital nos envolve em leituras diversas que mobilizam estratégias distintas daquelas que utilizamos para ler um material analógico e que a leitura vai além da decodificação, pois

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13, grifo do autor).

De acordo com o exposto, ser letrado é ser capaz de ir além da decodificação da língua escrita, uma vez que esta condição é daqueles que são capazes de mobilizar conhecimentos diversos para compreender diferentes textos, verbais ou não-verbais, apresentados em suportes distintos – livros, computadores, revistas etc. De acordo com tal contexto, Kleiman (2007) destaca que

[...] os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Com isso, o letramento digital compreende as “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; GOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17), ou seja, é a prática de leitura e de escrita, de maneira crítica e ativa, mediada pelas TDICs. O desenvolvimento tecnológico tem impacto direto nas formas de comunicação e de atuação na sociedade, a internet e o seu avanço com a conectividade, cada vez mais eficiente, têm suscitado novas habilidades dos leitores, pois medeiam a sua prática nas mais variadas esferas de atuação humana. Em relação a isso, Barreto (2001, p. 200) afirma que “novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais”. Sendo assim, novos modos de ler, novas estratégias são necessárias para que os indivíduos sejam leitores competentes no século XXI.

Partindo da premissa acima, compreende-se que o letramento digital se diversifica à medida que se aprimoram os aparatos tecnológicos que fazem parte do nosso cotidiano, como o celular, serviços *on-line*, compras *on-line*, pesquisas na rede, dentre outros. Em virtude disso, discutiremos a relação entre os Gêneros Discursivos/Textuais e o Letramento Digital.

Para isso, organizamos este trabalho em três capítulos com subcapítulos. No capítulo “Letramento Digital” apresentamos o conceito e as implicações pedagógicas para a educação no século XXI, partindo da escolha da temática abordada neste estudo, apresentando a relação pessoal da pesquisadora com a leitura mediada pelo suporte digital, alcançando a fundamentação teórica discutida neste estudo. Para isso, no subcapítulo “Gêneros Discursivos/Textuais e as TDICs”, elucidamos o aporte teórico que fundamenta este estudo, partindo do conceito de gêneros, apresentamos uma discussão acerca das transmutações intergenéricas ocorridas com textos apresentados no suporte digital; no subcapítulo “Letramento Digital na Prática”, apresentamos uma discussão sobre o conceito de letramentos e a sua relação com a teoria de Gêneros discursivos/textuais; e no subcapítulo “Leitura no Suporte Digital”, discutimos a concepção de leitura e a articulação com as propostas de letramentos.

Apresentamos as ferramentas, os instrumentos e as metodologias utilizadas para organizar as ações que nortearam este estudo no capítulo “Métodos e materiais”. O subcapítulo “Procedimentos Metodológicos” traz o tipo de pesquisa e a fundamentação que norteia o processo de investigação neste estudo; a subseção “Instrumentos para Coleta de Dados”

apresenta as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento da proposta de leitura no suporte digital. O capítulo “Resultados da Pesquisa” discute as informações obtidas com os instrumentos de pesquisa, no subcapítulo “Análise dos Dados Coletados”, e discute, também, as implicações pedagógicas da prática de leitura vivenciada na seção “Caminhos para o Letramento Digital”. Prosseguindo, apresentamos as considerações finais, as referências e os apêndices.

Dessa feita, a seguir, apresentamos o capítulo “Letramento Digital”, que, conforme já mencionado, apresentará uma visão geral acerca da temática explorada neste trabalho, partindo de sua articulação com vivências da pesquisadora com leituras de hipertextos digitais.

2 LETRAMENTO DIGITAL

As pesquisas recentes acerca da prática da leitura e da escrita nas escolas têm demonstrado a grande relevância de trabalhá-las na perspectiva do letramento, ou seja, trabalhar o ato de ler e de escrever em situações reais, nas quais os sujeitos são capazes de participar e de atuar no meio social através da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, letrar “É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita tenham sentido social e façam parte da vida das pessoas” (SOARES, 1998, p.190).

Sendo assim, a escola precisa trabalhar a leitura e a escrita baseadas nas práticas de letramentos, pois é atuando como sujeito consciente e ativo que o indivíduo irá aprimorar as suas práticas leitoras, pois, ao ingressar na escola, a criança já está imersa em um ambiente letrado e já utiliza estratégias de leitura e de escrita, já que o estado de letrado independe da condição de alfabetizado. Isso se dá pelo fato de que

nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem (BRASIL, 1998, p. 127).

Diante de tal contexto, constata-se que o letramento está diretamente relacionado às estratégias que os indivíduos utilizam para compreender textos em diferentes suportes e contextos, compreende-se que não existe apenas um letramento, e sim, letramentos plurais, uma vez que diferentes suportes suscitam diferentes demandas em relação à compreensão da leitura, ou seja, “[...] não há um único letramento, formal e acadêmico, mas uma experimentação que é tão distinta quanto as cores do tecido social. São letramentos múltiplos, híbridos de letramentos locais e globais” (STREET *apud* HARTT, 2011, p.15). Esse caráter múltiplo do letramento se dá pelo fato de que

[...] a noção de letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (computer literacy) (BARTON, 1998, p. 9).

Atualmente, acompanhamos o avanço dos recursos tecnológicos na vida cotidiana dos sujeitos, e, sendo assim, há emergência de novas demandas aos leitores, pois

[...] em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Essa nova modalidade da linguagem compreende uma das ramificações do letramento, o letramento digital. Esse corresponde às práticas de uso da leitura e da escrita em suportes digitais, nas quais as estratégias para ler e de escrever divergem daquelas utilizadas em meios impressos. De acordo com Xavier (2005, p. 135), “[...] requer que o sujeito assuma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassem os limites físicos das instituições de ensino [...]”.

As práticas de letramento digital nas escolas do Brasil têm encontrado alguns obstáculos em sua implementação. Desde a falta de equipamentos até o despreparo de professores, o desafio de introduzir a cultura digital em nossas salas de aula faz parte de escolas públicas e particulares do nosso país. Estudar meios e ferramentas que possibilitem práticas significativas e viáveis para o trabalho significativo com os gêneros discursivos/textuais¹ na educação básica, tem se mostrado indispensável. Marcuschi (2011, p. 21) afirma que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”, ou seja, a vivência do indivíduo com a leitura, para que seja significativa, deve apresentar-se de maneira contextualizada e real. Sendo assim, estruturamos este estudo com base em um objetivo geral e três objetivos específicos.

Considerando que a leitura de textos através das TDICs tem exercido um papel significativo da vivência em sociedade, pois “mesmo que não saibam como funciona ou ainda não tenham acesso a um computador pessoal, [...], são obrigados a conviver com caixa eletrônicos de bancos ou com telefones celulares integrados a câmeras e a serviços de mensagens” (RIBEIRO, 2016, p. 47), mas, enquanto isso, “[...] o modelo de ensino vigente não corresponde mais à realidade e às necessidades do contexto sociocultural da história recente” (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 173), tendo em vista a resistência das escolas de educação básica em realizar modificações significativas no seu currículo. Conforme destaca Moran (2012, p. 44)

Apesar de os textos continuarem sendo essenciais, estamos em dúvida de como integrá-los numa criança que gosta de aprender em rede, que gosta da troca de mensagens *on-line* do que do silêncio da leitura; que tem à disposição milhares de vídeos, *blogs*, filmes, histórias, com simples toques do *mouse*.

¹ Usaremos no estudo a expressão gêneros discursivos/textos, uma vez que nos acostamos às teorias de Bakhtin (1929) e de Marcuschi (2002).

Conforme exposto, a leitura multimodal precisa ser trabalhada, tendo em vista que, além de sua urgência em virtude das necessidades de atuação social, é necessário desenvolver habilidades e competências necessárias para o manuseio e a compreensão da leitura realizada em meio digital, pois “O funcionamento da máquina hipertextual coloca em ação, por meio das conexões, um contexto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos. Cria-se, com isso, um novo modo de ler” (SANTAELLA, 2004, p. 175). Sendo assim, consideramos a escola o lugar para o desenvolvimento da competência leitora, pois, de acordo com Ribeiro (2016, p. 47), “[...] a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento” e, além disso, espaço para a transformação da informação em conhecimento (MORAN, 2012, p. 102). Partindo dessa reflexão, é possível a escola desenvolver trabalhos com a multimodalidade apresentada no suporte digital?

Diante do exposto, como objetivo geral para o nosso estudo, propomos analisar a compreensão da leitura de hipertexto realizada por alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, através de ferramentas *on-line*. Para isso, propomos, como objetivos específicos, compreender a transmutação intergenérica² ocorrida com os gêneros discursivos/textuais em decorrência do surgimento e do avanço das TDICs; avaliar, através da análise das respostas dos participantes nas atividades de leitura, a atuação e a compreensão leitora de hipertextos disponibilizados através de *Whatsapp* e *Google* Formulário e estimular a competência leitora dos sujeitos mediada pelas TDICs, propiciando práticas de leitura que promovam o Letramento Digital.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E AS TDICS

Os gêneros discursivo/textuais possuem abordagens e características conforme a perspectiva teórica que seguem. Neste trabalho abordamos o conceito de gênero como instrumento que medeia a interação social entre indivíduos que compõem uma comunidade. Nessa linha de pensamento, gêneros são, de acordo com Bakhtin (1997, p. 142), uma “[...] tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes”, ou seja, o gênero compreende o texto verbal, seja ele escrito ou não, oriundo de interações entre sujeitos. Conforme as configurações que compõem a estrutura dessa comunicação, os gêneros discursivo/textuais alteram-se para

² Neste trabalho compreendemos a transmutação intergenérica como a transformação ocorrida com os gêneros ao serem inseridos em outro suporte de leitura.

atender às necessidades, articulando o suporte, meio de circulação do texto, as ferramentas e os usuários, e, por isso, os

[...] gêneros são interações ‘retóricas típicas com base em situações recorrentes’ num determinado contexto de cultura [...], é um aspecto central na estrutura comunicativa da sociedade, um elo estruturador, ligando, a meio caminho, a mente individual à vida grupal (MILLER, 1994, p. 71 *apud* MOTTA-ROTH, 2011. p. 155).

Os gêneros discursivo/textuais surgem das interações sociais à medida em que medeiam essas interações, articulando elementos que fazem parte da comunicação e da vivência dos sujeitos em sociedade. Contudo, não podemos limitar os gêneros discursivo/textuais apenas a sua forma, pois, além de se constituírem como formas de ação e artefatos culturais, são fenômenos linguísticos, são ações tipificadas, como destaca Miller (1984), que se manifestam com e para interações, caracterizando-se como dinâmicos, históricos, situacionais, históricos e plásticos, e, por isso, “Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

Partindo da premissa de que os gêneros discursivos/textuais não são apenas uma forma e que surgem com e para interações sociais, ao propor um estudo com base nessa perspectiva, é preciso analisá-los observando a esfera social em que se encontram e qual a sua função socioideológica. Por esfera, consideramos o domínio discursivo, de acordo com Marcuschi (2002), que compreende o meio de produção discursiva, por exemplo, a esfera pública, a esfera científica, a esfera religiosa, dentre outros. Sendo assim, as esferas são “[...] práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (ROJO, 2005, p. 187). Além de os gêneros discursivo/textuais se adaptarem às esferas, também se constituem historicamente, tendo em vista que, à medida que as relações sociais se modificam, novas interações surgem, também, à medida que novos instrumentos comunicativos surgem, novas necessidades de comunicação também surgem. Em síntese,

cada esfera, com a sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.) historicamente formula na / para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas (RODRIGUES, 2005. p. 164 – 165).

É preciso esclarecer que gênero de discurso e gênero textual são conceitos diferentes, embora sejam complementares. Podemos dizer que a definição de gênero do discurso abrange diversos aspectos que compreendem a interação social, dentre eles, o gênero textual. Isso quer dizer que os gêneros do discurso compreendem um tipo “[...] relativamente estável de enunciado que tem uma composição, um tema (ou conteúdo temático) e um estilo próprios, ditos esses tão próximos de uma linguística do texto” (ROJO, 2011, p.196). Os gêneros textuais compreendem “[...] uma designação convencional e histórica para uma família de textos que apresentam semelhanças e à possibilidade de analisar textos a partir de tipos ou sequências textuais” (ROJO, 2011, p. 190). Por texto, considera-se, conforme aponta Rojo (2011, p. 190) *apud* Bronckart (1997, p. 75 - 76), “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Em síntese, Machado (2011, p. 243), destaca que

[...] os tipos de discurso podem ser definidos como segmentos constitutivos dos textos, mas de forma variável. Assim, um texto pode ser constituído por um único tipo de discurso, como um verbete de enciclopédia, que normalmente é constituído por um único segmento de discurso teórico, mas um só texto pode ser também constituído por vários tipos de discurso, como por exemplo, m romance construído na forma mais tradicional pode apresentar o tipo de discurso narração como seu tipo principal, mas abrangendo também segmentos de outros tipos, como tipo interativo (os diálogos dos personagens, por exemplo), do relato interativo (o relato de um personagem sob suas experiências passadas, por exemplo) e do discurso teórico (as reflexões generalizantes do autor ou de uma personagem, por exemplo).

Conforme aponta Bakhtin (1953) *apud* Bonini (2001), os gêneros são categorizados em primários e secundários, sendo estes os tipos complexos, como o romance, e aqueles os tipos simples de enunciados, como a carta. Embora tenhamos apontado essa caracterização, destacamos que ao fazê-los não os estamos delimitando, uma vez que consideramos o seu caráter flexível e variável, já que

[...] assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Conforme exposto, os gêneros discursivo/textuais, considerados através de sua vinculação à atividade humana, levam em consideração a evolução e o contexto da interação entre os sujeitos, uma vez que “[...] cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem a sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p. 164), sendo assim, “[...] os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de

outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet” (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Apesar do caráter flexível e plástico dos gêneros discursivo/textuais, que permitem sua adaptação e (re)criação mediante as mudanças no âmbito social, existe um “[...] movimento contínuo entre a unidade e a continuidade” (RODRIGUES, 2005, p. 166) dos gêneros, atualizando-se conforme as demandas das interações sociais, ou seja, “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (BAKHTIN, 1997, p. 106), é imprescindível destacar que o surgimento de um novo gênero não anula a existência de outro gênero, conforme destaca Rodrigues (2005), “Cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinada esfera e o seu desaparecimento se dá pela ausência das condições sociocomunicativas que o engendraram” (RODRIGUES, 2005, p. 166). De acordo com esse pressuposto, e destacado pela autora, o *e-mail*, por exemplo, não substitui a carta, e a utilização de um gênero em detrimento de outro ocorre por sua adequação à realidade e às necessidades dos sujeitos. É nesse ponto que destacamos a reelaboração dos gêneros discursivo/textuais em detrimento das TDICs e as suas implicações para os Letramentos.

Tendo em vista as transformações que a sociedade vivenciou nas últimas décadas, em virtude dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é possível identificarmos modificações nas formas de comunicação e de atuação no meio social, suscitando novas competências e novas habilidades para produzir e consumir conteúdos variados. Conforme já mencionado neste trabalho, os gêneros discursivos/textuais, considerados a partir da perspectiva da sua ligação com a ação social, consideram a sua adequação ao suporte e a sua esfera, além de considerar as necessidades comunicativas da sociedade. De acordo com Bazerman (1997, p. 19 *apud* BAWARSHI; REIFF (2013, p. 197),

Quando viajamos para novos domínios comunicativos, construímos nossa percepção sobre eles com base nas formas que conhecemos. Até mesmo os nossos propósitos e desejos de participar daquilo que a nova paisagem parece nos oferecer originam-se dos propósitos e desejos moldados em paisagens anteriores.

Em detrimento dessas novas esferas e dessas novas necessidades da sociedade mediadas pelas TDICs, “os ‘novos domínios comunicativos’ das novas mídias modificaram o cenário genérico e, ao fazer isso, trouxeram novos interesses de pesquisa sobre como a mídia de que o gênero participa molda o conhecimento e a ação do gênero” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 197, grifo do autor), ou seja, é preciso considerarmos os gêneros discursivos/textuais em sua

plenitude, considerando o seu surgimento e a sua influência sob as interações sociais. Ainda nessa linha, Dionísio (2011, p. 146) destaca que

A variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulações gráficas em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e consequentemente de novas formas de apresentação da escrita.

Em uma sociedade mediada por TDICs, nas mais variadas esferas, em que o sujeito necessita das ferramentas digitais, por exemplo, para pagar contas, sacar dinheiro no caixa eletrônico e, no caso mais recente, solicitar o auxílio emergencial do governo durante a pandemia da COVID-19, é possível perceber inúmeras reelaborações dos gêneros discursivo/textuais, como também a sua transmutação, pois “os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas” (RODRIGUES, 2005, p. 165). Ter conhecimento sobre tais gêneros discursivos/textuais está além de uma habilidade necessária para as novas gerações, tê-las é garantia de autonomia para viver em sociedade, exercendo o seu papel de cidadão crítico e ativo de maneira autônoma. Sendo assim, as escolas precisam

[...] propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos / produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Desenvolver práticas educativas através da perspectiva dos gêneros discursivos/textuais vai além de desenvolver habilidades específicas de um gênero, pois essa proposta de atuação, ao considerar o contexto real das situações de comunicação e a atuação efetiva do aprendiz, suscita o desenvolvimento de competências necessárias para a ação leitora frente a outros gêneros discursivo/textuais, pois “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p. 20). E, como já discutimos, trabalhar essa perspectiva é essencial não só para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas para a formação cidadã, tendo em vista que “Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16). As autoras supracitadas também destacam que “As demandas sociais devem ser refletidas e retratadas criticamente nos/pelos currículos escolares” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135), e isso foi claramente observado pelos brasileiros durante a

pandemia da COVID 19, pois além da necessidade de realizar cadastro para receber um auxílio governamental, conforme já citado, pessoas do mundo todo precisaram desenvolver estratégias para identificar *fake news*, para acompanhar o calendário de vacinação através de redes sociais, para utilizar as TDICs como meio de comunicação, dentre outras ações que compõem as práticas ligadas ao mundo *on-line*.

Conforme destacam Palfrey e Gasser (2011, p. 24) “O mundo digital oferece novas oportunidades para aqueles que sabem como aproveitá-las. Essas oportunidades possibilitam novas formas de criatividade, de aprendizagem, de empreendimento e de inovação”, a alfabetização digital, expressão utilizada pelos autores para designar a o processo de aprendizagem na qual os sujeitos desenvolvem habilidades para atuar crítica e conscientemente em situações mediadas pelas TDICs, é o meio para adequação dos sujeitos às necessidades contemporâneas e, como já mencionamos, para a sua emancipação. No período pandêmico atual, muitas pessoas conseguiram fazer negócios crescerem em virtude de sua articulação com redes sociais, por exemplo, abrindo novos canais de comunicação com consumidores de todos os lugares e fazendo-se visível e acessível para aqueles que acessaram o seu conteúdo através da internet.

2.2 LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA

Na última década, os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, e sua popularização, auxiliaram o processo de massificação dos *smartphones* e das redes sociais, fazendo com que crianças e adultos estejam *on-line* 24 horas do dia. Com isso, o ambiente digital passou a ser espaço de entretenimento, e, além disso, espaço de vivências em sociedade. Conforme destacam Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 46), “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento [...]”. Partindo dessa circunstância, Zacharias (2016) destaca que as novas TDICs, ao adentrarem no nosso cotidiano, emergem mudanças nas formas de comunicação e de interação entre os indivíduos mediadas por novas práticas de leitura e de escrita. Essas, por sua vez, originam os chamados texto híbridos que, segundo a autora, são textos “[...] que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes

multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados” (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Conforme destacado, percebe-se que para que o sujeito seja um leitor competente no século XXI, é preciso que além de decodificar palavras seja capaz de ir além, é preciso que mobilize diferentes habilidades necessárias para compreender os diferentes elementos que compõem o texto híbrido. De acordo com Silva e Camargo (2015), a escola ainda não se adequou a esse aluno que aprende a utilizar diversas TDICs antes mesmo de aprender a decodificar a língua escrita. Os autores destacam que as escolas precisam posicionar-se em relação a duas questões, que são:

[...] Do ponto de vista comportamental, trata-se de dispor de abordagens e de entendimento para lidar com as novas gerações, que têm chegado à escola sabendo manipular dispositivos eletrônicos e atuar em ambientes digitais. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de dispor de estratégias de aprendizagem que correspondam às condições de produção, acesso e transmissão do conhecimento em nossa época (SILVA e CAMARGO, 2015, p. 174).

Incentivar a leitura no ambiente digital e estimular os alunos a serem leitores competentes de textos apresentados na tela, é mais do que permitir que utilizem ferramentas digitais, é preciso desenvolver práticas que promovam o letramento, aqui compreendido como “[...] condição daquele que se apropria dos eventos e fenômenos dos usos da palavra escrita, [...] pluralizado para dar conta dos diferentes espaços [...]” (ZACHARIAS, 2016, p. 21). Sendo assim, neste estudo pretendemos estimular a competência leitora dos sujeitos mediada pelas TDICs, propiciando práticas de leitura que promovam a vivência do aluno com textos híbridos, e, assim, trabalhar com base no letramento digital. Conforme destaca Coscarelli (2015, p. 69), “cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes”, por isso é preciso envolver os sujeitos em leituras diversificadas em suportes diferenciados.

Para isso, é preciso que escolas de todo o mundo desenvolvam o trabalho de leitura e de escrita com base na perspectiva dos gêneros discursivo/textuais, pois é apenas trabalhando o texto em seu contexto real que é possível promover práticas de letramentos, mediando a formação do leitor competente e capaz de atuar em sociedade de maneira crítica. Para isso, faremos um recorte acerca da perspectiva de gênero discursivo/textuais, sua implicação para as práticas de letramento digital, o letramento digital como meio de emancipação do sujeito e reflexões técnico-pedagógicas.

Demo (2012), ao discutir a necessidade da alfabetização com base no letramento digital, destaca que há três motivos que norteiam a resistência do sistema escolar em trabalhar com tecnologias digitais contemporâneas, que são: a marginalização do acesso ao mundo digital, a falta de habilidade de professores com as novas tecnologias e, por fim, o despreparo das escolas. Este autor destaca, ainda, que “mais dramático ainda é constatar que não damos conta sequer da alfabetização tradicional, para a qual se reservam até três anos na escola [...]” (DEMO, 2008, p.6). Assim, é possível compreender que o sistema educacional brasileiro precisa urgentemente de uma reforma curricular, não apenas para abarcar inovações tecnológicas em seu trabalho, mas sim, também, para cumprir com as suas metas básicas, dentre elas a alfabetização.

Diante de tais explanações, podemos perceber que, apesar de as novas práticas de leitura e de escrita digitais serem tão presentes na vida dos indivíduos, essas ainda não são trabalhadas na escola e, por causa disso, os alunos estão sendo privados de aprimorar suas competências como sujeitos letrados. Para que haja alguma mudança, não basta que as escolas encham suas salas com computadores. Na verdade, é preciso que haja uma transformação na concepção de aprendizagem do sistema educacional, pois “[...] é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido como útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade à parte, desinteressante e inacessível” (COSCARELLI, 2007, p.39).

Vale salientar que, aulas preparadas com base no letramento digital não envolvem o uso do computador em todos os momentos. A proposta deve articular os diferentes tipos de letramento, para que seja possível um aprendizado real e significativo para os sujeitos. Snyder (2009, p. 39) aponta que “[...] uma sala de aula do futuro deve envolver a integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital”, e isso se dá pelo fato de que o uso desses aparatos precisa ser articulado com as demais áreas do conhecimento (COSCARELLI, 2007) e não como aulas de informática isoladas das demais disciplinas escolares, pois “[...] a inclusão digital está atrelada à formação de sujeitos críticos que sejam capazes de compreender as implicações sociais, éticas, econômicas e políticas do avanço tecnológico” (DURAN *apud* HARTT, 2011, p. 18).

Nessa perspectiva, “o desenvolvimento de habilidades que permitam aos sujeitos lançar mão de certas técnicas e práticas sociais de leitura e de escrita no computador definirá o estado ou a condição do seu *letramento digital*” (COSCARELLI, 2012, p. 12, grifo da autora), ou seja, o ensino de informática não é suficiente para o letramento digital, da mesma forma que decodificar e codificar a língua não é suficiente para o letramento. Ainda sobre isso, Demo

(2008) utiliza o termo fluência tecnológica para designar as habilidades para o uso de tecnologias digitais de modo amplo, ou seja, habilidades técnicas, linguísticas, estruturais e arquitetônicas, pois, só assim, o sujeito é capaz de se desenvolver em todos os ambientes digitais. Segundo esse autor, fluência tecnológica é a “[...] habilidade minimalista de digitar texto, navegar na internet, de conhecer comandos repetitivos, mas igualmente como exigência rebuscada de dar conta de empreitadas não lineares interpretativas, nas quais a postura é de sujeito participativo/reconstrutivo” (DEMO, 2008, p.7). Desta feita, percebe-se que o letramento digital é algo que ultrapassa o ato de manusear computadores e compreender seu funcionamento, pois abrange atitudes e posturas que o sujeito precisa para compreender diferentes textos em seus diversos contextos.

A importância do uso das novas tecnologias nas escolas se dá pelo fato de que a melhor maneira de um indivíduo aprender algo é fazendo, atuando como sujeito consciente e ativo. Nessa perspectiva, “[...] as crianças podem aprender sobre computadores enquanto estão aprendendo a ler e a escrever. Elas não precisam de cursos sobre computação nem lições de como usar o teclado ou programar o aparelho” (SMITH, 1999, p.162), ou seja, assim como são oferecidos livros para os sujeitos que estão aprendendo a ler, é necessário oferecer recursos digitais para os aprendizes em seu processo de escolarização.

A variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, na sociedade atual, permite não só a criação de uma infinidade de manipulações gráficas em computadores, mas também a rápida propagação da informação, e consequentemente de novas formas de apresentação da escrita (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Diante do exposto, consideramos que a inserção de práticas educativas envolvendo o trabalho com gêneros discursivos/textuais mediados pelas TDICs, além de promover práticas de letramento digital, auxiliará os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para transitar na sociedade da informação, pois, o contato desde cedo com os gêneros apresentados em seus suportes reais, dentre eles o digital, promove a constituição do leitor, uma vez que suscita as atitudes e as posturas dos letramentos. Tendo em vista o surgimento de novos gêneros e a resignificação de gêneros já existentes, consideramos de extrema importância que propostas pedagógicas de utilização de diversos gêneros sejam incorporadas às TDICs, pois

À medida que textos multimídia e multimodais interagem com novas ecologias e sistemas de gêneros, e os gêneros medeiam atividades discursivas através de contextos e meios, os problemas e possibilidades de ‘recontextualização’ se tornam prontos para estudos mais aprofundados (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 208, grifo dos autores).

Os gêneros discursivos/textuais que permeiam o cotidiano do século XXI, mediado pelas TDICs, exigem novos comportamentos e novas estratégias dos leitores que buscam ir além da decodificação da língua escrita e, apesar do contato próximo das gerações atuais com os aparatos tecnológicos e a sua competência em utilizá-los, é imprescindível que a educação escolar contemple leituras hipermidiáticas, e, até transmidiáticas. Nesse sentido, é preciso

[...] propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/multissemióticos (ROJO, 2015, p. 135).

Introduzir práticas de leitura e de escrita com base nas práticas de letramentos nas escolas é essencial para a formação integral do sujeito, tendo em vista a necessidade de prepará-lo para viver em uma sociedade mediada pelas TDICs, seja como meio de comunicação e de entretenimento, seja como trabalho e com usabilidade de ferramentas do dia a dia, como caixas eletrônicas e *smartfones*. Se as estratégias de leitura precisaram adaptar-se quando os livros impressos surgiram e os papiros tornaram-se antiquados, por que não precisariam (re)adaptar-se aos novos suportes de leitura do qual somos expostos? Dizer que o digital substituirá o impresso pode parecer radical, mas é visível que, cada vez mais, textos escritos tornam-se mais lidos através da tela, seja do *laptop*, do celular, do *tablet*, do *Kindle* etc. Sendo assim, é importante destacar que aqui discutimos a apresentação dos gêneros discursivos/textuais no suporte digital, uma vez que o texto, apesar de possuir a caracterização dos gêneros discursivos/textuais já trabalhado nas escolas, é oferecido no meio digital. Por exemplo, podemos encontrar uma receita impressa em um livro ou em uma revista, mas também podemos encontrá-la em um *site* da internet. Essa, por sua vez, não deixou de ser uma receita ao ser digitalizada, mas exige do leitor estratégias diferentes. Enquanto no livro ou na revista o leitor deverá consultar o índice, procurar o número de página e reconhecer a estrutura do texto, na internet ele deverá, além dessas estratégias, saber como baixar a página, em quais ícones poderá clicar, como dar *zoom* para facilitar a visualização, buscar palavras-chave, etc. A digitalização dos gêneros discursivos/textuais é chamada por Bawarshi & Reiff (2013, p. 197) como princípio da remediação, na qual os textos podem ser apresentados em suportes variados e, com isso, “[...] a mídia de que o gênero participa molda o conhecimento e a ação do gênero”.

De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 147),

este ambiente digital participativo requer que todos nos tornemos mais letrados na mídia. Isso significa que cada vez mais teremos a oportunidade de avaliar por nós mesmos as notícias, a música, a ficção e todas as outras formas de culturais. Obrigamos a fazer escolhas; e, ao fazê-lo, nos estimula a desenvolver habilidades e rotinas para navegar no novo cenário da mídia.

Essa atuação na internet mediada pelas TDICs, precisa, urgentemente, ser trabalhada nas escolas de todo o mundo, não como aulas de informáticas, e sim como ambiente de atuação social. É preciso envolver os aprendizes, desde cedo, em vivências de leitura, de escrita e de atuação social mediados por essas ferramentas, seguindo as premissas da teoria dos gêneros discursivo/textuais, já abordadas neste trabalho, e dos letramentos. Conforme destaca Dionísio (2011, p. 138) “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”, ou seja, o letramento é a condição daquele que codifica e decodifica a língua escrita e que se apropria de conhecimentos e de informações contidos no texto. A autora faz menção ao processamento de informações vindas de múltiplas fontes e, é por isso, que citamos os letramentos, no plural, para designar essas práticas de leitura e de escrita mediadas por suportes variados.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico voltado para os letramentos, dentre eles o letramento digital, nas escolas de educação básica, é um dos caminhos para a formação integral do sujeito, tendo em vista que proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita em seu contexto real: a função social da linguagem. Sabendo que “[...] o leitor da atualidade dispõe de muitos mais formatos de texto, nos mais variados suportes” (RIBEIRO, 2012, p. 95), consideramos válido aliar as duas premissas destacadas neste trabalho: a teoria de gêneros e os letramentos, mais especificamente, o letramento digital. Em relação a isso, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, aponta que

não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

Para que haja alguma mudança no trabalho da escola em relação ao letramento digital, não basta que encham suas salas com computadores. Na verdade, é preciso que haja uma transformação na concepção de aprendizagem do sistema educacional, pois “[...] é preciso que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido como

útil e aplicável pelos alunos e não como uma realidade a parte, desinteressante e inacessível” (COSCARELLI, 2007, p. 39).

Em busca de propostas significativas de trabalho com textos híbridos, coadunadas com a perspectiva dos letramentos, ou seja, o trabalho com a leitura de textos que exploram diversos elementos multissemióticos, no qual o indivíduo é capaz de apropriar-se de comportamentos e saberes para além da decodificação do texto escrito, partimos da percepção dos gêneros discursivo/textuais como históricos e culturais, ou seja, como elementos que se (re)constroem ao longo da ação e da evolução dos seres humanos de acordo com as suas necessidades e as suas potencialidades. De acordo com esse princípio, a leitura deve ser trabalhada em seu contexto real, com intenções sociocomunicativas, para que assim seja possível o sujeito aprendiz vivenciar a leitura de maneira significativa. Partindo desse pensamento, compreendemos que os gêneros discursivos/textuais “[...] Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCURSCHI, 2001. p. 19), promovendo, desta feita, práticas de letramentos na escola objetivando a formação integral do sujeito. Sendo assim, na seção seguinte, discutimos sobre a leitura no suporte digital e suas implicações para o desenvolvimento do letramento digital.

2.3 LEITURA NO SUPORTE DIGITAL

As tecnologias exercem um papel essencial na sociedade, suscitando características e modos de vida que permeiam diversas esferas da vida humana. As TDICs, por exemplo, têm avançado fortemente nas últimas décadas, e, por sua vez, têm gerado impactos expressivos no comércio, uma vez que os consumidores demonstram interesse em agilidade e em praticidade, muitas vezes sem nem sair de casa.

Segundo a 35ª edição do relatório WebShoppers, da E-bit/Buscapé, a procura de produtos no comércio eletrônico vem crescendo de forma positiva. Em 2016, 48 milhões de consumidores fizeram pelo menos uma compra virtual, representando um aumento de 22% em relação a 2015. O relatório apontou também que no mesmo período, 21,5% das transações efetuadas pela internet foram realizadas por meio de dispositivos móveis, revelando a necessidade que o comércio eletrônico tem de se adaptar às pequenas telas dos smartphones (ZOLETE, 2017).

A internet tem impulsionado, ainda mais, a atuação da sociedade no ambiente digital. O comércio virtual, citado anteriormente, só é possível graças à comunicação em massa

possibilitada pela internet. O mundo de hoje, considerado interativo em alta velocidade, de acordo com Tapscott (2010, p. 11), porque “[...] você pode acessar um mundo de conhecimento de vários outros lugares [...] do seu telefone celular, que pode navegar na internet, captar coordenadas de GPS, tirar fotos e trocar mensagens de texto” (TAPSCOTT, 2010, p. 11). Os *smartphones*, cada vez mais, com tecnologias que permitem uma conexão com a internet eficiente e rápida, têm permitido aos indivíduos, usuários dessa tecnologia, permanecer conectado durante 24 horas do dia, seja através das redes sociais, seja através de aplicativos de comunicação instantânea. Essa conexão tem permitido a atuação social mediada pelas TDICs, quando pessoas do mundo todo se relacionam, sem fronteiras, desenvolvem a sua identidade, produzem e consomem conteúdos variados e vivenciam novas necessidades e novas possibilidades criativas e leitoras.

O texto pode ser apresentado em suportes variados, dentre eles o suporte digital e o suporte analógico. Cada suporte, por sua vez, suscita estratégias distintas de manuseio, de leitura e de interpretação. Por exemplo, ao buscar uma receita de bolo no formato analógico em um livro, devemos mobilizar ações de consulta ao sumário, busca de página, manuseio das páginas do livro, localização do título, dentre outras ações. Ao buscar a mesma receita também em formato analógico, mas em suporte diferente, em um caderno de receita, é preciso mobilizar algumas estratégias distintas, como manusear as páginas com rapidez em busca do título. Já no formato digital, a mesma receita pode ser lida ao rolar a página de um *site* ou buscando páginas em um leitor de pdf, depende do suporte em que esse texto está inserido. De acordo com isso, Santanella (2004, p. 174 – 175) destaca que

Ler livros configura um tipo de leitor bastante diferente daquele que lê linguagens híbridas, tecidas no pacto entre imagens e textos. Este leitor, por sua vez, também difere de um leitor de imagens fixas ou animadas que ainda difere de um leitor das luzes, sinalizações e signos do ambiente urbano.

Os textos no suporte digital podem se configurar como o texto analógico que foi digitalizado e inserido em algum suporte digital, como, por exemplo, quando há necessidade de enviarmos nossos documentos pessoais por *e-mail*. Neste caso, digitalizamos o documento, ou seja, produzimos uma imagem desse documento analógico, então sua imagem ficará disponível no suporte digital, assim conseguiremos enviá-lo por *e-mail*. Os textos no suporte digital também podem ser hipertextos digitais, uma vez que apresentam elementos que nos permitem navegar por *sites* e acessar elementos multimidiáticos. De acordo com Coscarelli (2012), o hipertexto pode ser analógico ou pode ser digital, já que toda leitura pode envolver o acesso a

demais leituras e não segue, obrigatoriamente, uma linearidade no ato de ler, como é o caso de uma revista, na qual consultamos o sumário para poder “saltar” pela revista e ler aquilo que nos interessa, além disso, esse gênero ainda apresenta, além do texto escrito, fotografias, ilustrações, infográficos, receitas, entre outros, e, desta forma, permite a integração de variados elementos e vários gêneros discursivo/textuais no mesmo material apresentado no suporte analógico.

É por causa dessa possibilidade de leitura hipertextual no suporte digital e no suporte analógico, que a autora supracitada utiliza o termo “hipertexto digital”, e não apenas hipertexto, ao referir-se aos textos em suporte digital que apresentam “nós”, *links* e elementos multimidiáticos. Segundo Coscarelli, o hipertexto digital é

[...] um conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (como imagens, animações, filmes, sons, etc.), conectados a outros por *links*, ou seja, elementos que nos levam a outros nós e que costumam ser indicados por palavras sublinhadas e escritas em azul ou por ícones, mas nada impede que outros recursos sejam usados para marcar os *links* disponíveis (COSCARELLI, 2012, p. 148).

Tendo em vista que através da internet o leitor depara-se com o hipertexto para acessar gêneros discursivos/textuais, é preciso que haja familiaridade e habilidades para navegar com eficiência entre os nós do hipertexto e realizar a leitura significativa. Ou seja, como no exemplo vivenciado pelos participantes do estudo aqui proposto, para ler o *e-book* ora proposto, o sujeito precisa ler e manusear hipertextos dentro do aplicativo *Kindle*, clicando em ícones que o encaminharão para onde deseja. Antes disso, na verdade, ele precisará ler, compreender e manusear habilmente hipertextos variados para fazer o *download* do aplicativo *Kindle* em seu *smartphone*, para liberar autorizações para que o aplicativo funcione corretamente e para fazer uma conta na *Amazon*. Conforme aponta Coscarelli (2019, p. 64), “[...] a leitura na internet requer duas principais competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura”, a navegação está associada ao manuseio do texto, de acordo com o exemplo acima, o ato de clicar em ícones e rolar a página do *site*, enquanto a leitura está associada à ação cognitiva de construção de significado da situação comunicativa. Sendo assim, a leitura através do digital, mais especificamente, na internet, é um processo complexo que envolve diversas atitudes do leitor ao mobilizar diversas estratégias de leitura, pois

A leitura no ambiente digital inclui controlar os propósitos de leitura, buscar, selecionar, interpretar e contrastar informações. Significa usar a informação de forma criativa e inovadora para desenvolver novas ideias e resolver problemas complexos (LEU *et al.*, 2013 *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 28).

Sendo assim, podemos perceber a importância do trabalho com o hipertexto ao longo do desenvolvimento do leitor na educação básica, tendo em vista que esse tipo de texto está

presente nas situações de leitura mediada pelas TDICs. A familiaridade do leitor com o hipertexto é indispensável para que este possa ler e compreender os variados gêneros discursivos/textuais disponíveis no suporte digital, pois “Muita leitura acontece durante a navegação e navegação também acontece enquanto estamos lendo” (COSCARELLI, 2016, p. 79). Segundo essa premissa, Novais (2012, p. 15) afirma que maior dificuldade é que “Os leitores precisam buscar estratégias para entender e dar sentido à atividade que estão realizando no computador, acionando as instruções e marcas deixadas pelos autores e acessando seus sistemas de conhecimentos, de crenças e de culturas”, uma vez que, para ler o texto no suporte digital o indivíduo precisa mobilizar diversas habilidades ao mesmo tempo. Essa familiaridade é importante pois

Nos ambientes digitais, a navegação é orientada, principalmente, pelas interfaces digitais. Qualquer tarefa realizada no computador, celular, *tablet*, caixa eletrônico, ou outro equipamento com tecnologia digital, é mediada por interfaces. São elas que criam uma sensação de ‘familiaridade’ com os usuários, pois oferecem também marcas e rotinas ‘relativamente estáveis’ (Bakhtin, 2003) para que possamos navegar pelos *softwares*, *sites* e aplicativos (NOVAIS, 2016, p.84).

O hipertexto consiste em um texto que contém *hiperlinks*, consideramos como nós, por isso, a estrutura desse tipo de texto lembra uma rede. De acordo com Koch (2005) *apud* Gualberto (2012, p. 39 – 40)

[...] os *hiperlinks* e os nós, tematicamente interconectados, serão os grandes contribuidores para a construção da coerência, pois apontam caminhos para o leitor. A partir dos *hiperlinks* e dos nós (blocos textuais) nos hipertextos, o leitor pode ou não manter-se fiel àquilo que é relevante para o seu propósito.

Além da necessidade de familiarização do leitor com o hipertexto, é importante destacar a necessidade de proporcionar a leitura de variados gêneros discursivos/textuais no suporte digital, para que, desta feita, a leitura tenha significado e seja relevante para o leitor. Tendo em vista o processo de transmutação intergenérica na qual os gêneros discursivos/textuais já existentes são integrados ao suporte digital e alteram-se para adequar-se ao suporte, é importante criar condições para que os sujeitos sejam capazes de adequar-se às práticas de letramentos conforme seus avanços, tendo em vista que as escolas de educação básica estão trabalhando com leitores que farão leituras de textos que ainda não existem. Sendo assim, de acordo com Zacharias, 2016, p. 17) “Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de texto experientes em várias mídias”.

A fim de apresentar a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo, no capítulo seguinte apresentamos uma contextualização da situação vivenciada ao longo da realização da pesquisa, e, também, apresentamos as estratégias utilizadas para dar continuidade aos estudos e coletas de dados.

3 MÉTODOS E MATERIAIS

Na cidade de *Whuam*, localizada na província de *Hubei*, surgiu um vírus, previamente desconhecido, que causava uma pneumonia grave, sendo necessárias intervenções médicas urgentes. Rapidamente o vírus espalhou-se pelo mundo, causando uma crise global nos sistemas de saúde, públicos e particulares, gerando, assim mortes de indivíduos de todas as faixas etárias. O desconhecimento prévio desse vírus fez com que pesquisadores iniciassem estudos em busca da prevenção e da cura do vírus posteriormente chamado COVID 19. Conforme apontam Marques, Silveira e Pimenta (2020, p. 226):

Essa evolução impressionante da doença – na sua capacidade de transmissão, no impacto que projeta para o futuro, no volume de recursos que mobiliza, e no seu caráter então desconhecido – são alguns dos elementos que levaram a sua caracterização como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII (ou Public Health Emergency of International Concern - PHEIC), pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 30 de janeiro (OPAS/OMS, 2020). Inicialmente, a pneumonia de causa desconhecida foi relatada pela primeira vez à OMS em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado pela OMS uma PHEIC em janeiro de 2020. Em 11 de fevereiro de 2020, a OMS anunciou um nome para a nova doença de Coronavírus ou COVID-19.

Os estudos em busca de vacina e da cura para a vacina iniciaram, mas precisam de tempo para que ambos tenham eficácia. A fim de diminuir as superlotações dos hospitais, foi decretado o isolamento social como medida preventiva à contaminação. Escolas de todo o mundo tiveram seus portões fechados, com férias antecipadas, mas, ao passar o período de férias, foi percebido que era necessário retornar as aulas, independente do contato presencial entre alunos e professores. Assim, deu-se início ao Ensino Remoto Emergencial, posicionamento adotado por alguns países que perfilharam medidas de calamidade pública quando, por exemplo, deparavam-se com forte nevascas e o deslocamento no local ficava impossibilitado. As aulas mediadas pelas TDICs foram apoio para muitos alunos e professores, embora vários estudantes não tiveram acesso às tecnologias utilizadas para continuarem seus estudos.

É nesse contexto, de isolamento social, que o nosso estudo ocorreu. O contato com as crianças participantes foi feito remotamente, através do *WhatsApp*, por onde, também, recebem os demais instrumentos para realização da experiência de leitura de *e-book*. Coadunando com a realidade da pesquisa *on-line*, na seção seguinte expomos uma discussão acerca do aporte teórico que fundamenta este estudo, apresentando a concepção de pesquisa utilizada para alcançarmos os nossos objetivos.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em vista a alcançar os objetivos propostos para o estudo, realizamos um estudo qualitativo, uma vez que buscamos “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-Ricardo, 2008, p. 34), ou seja, investigamos aspectos que fazem parte do cotidiano de sala aula com vistas ao trabalho que estimula práticas de Letramentos, mais especificamente, o Letramento Digital. Partindo da teoria dos gêneros discursivos/textuais, propomos o estudo acerca da leitura de *e-book*, através do seu contexto de uso real, o digital. Tendo em vista que “novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento” (MARINHO, 2001, p. 200), lançamos mão de instrumentos que nos auxiliaram a compreender as estratégias de leitura utilizadas no manuseio com o hipertexto, além de observar o desempenho de crianças em suas leituras, assim buscamos

entender a linguagem *online* no bojo duma teoria prático-social da linguagem e do letramento [pois] torna possível repensar os significados de texto em nossos dados e também considerar como os textos são produzidos em contextos autênticos de uso e, mais importante, por que as pessoas empregam estratégias linguísticas diferentes em diferentes contextos (BARTON; LEE, 2015, p. 220, grifo dos autores).

É válido destacar que a proposta girou em torno da percepção do professor pesquisador, pois o estudo ocorreu mediante atuação da pesquisadora/professora em sala de aula, partindo de inquietações próprias, almejando reflexões sobre a prática docente voltada para as ações que propiciam o trabalho com o Letramento Digital. Sendo assim, acreditamos que este estudo trouxe contribuições não só para as pesquisas na área dos Letramentos, mas também para o crescimento profissional dos envolvidos neste estudo, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32 - 33),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Conforme já mencionado, as TDICs têm gerado modificações consistentes nos gêneros discursivos/textuais que medeiam as atividades humanas. Cada vez mais, os textos se fazem presentes no dia a dia dos indivíduos e a necessidade de lê-los torna-se mais urgente. Sendo assim, procuramos organizar o nosso estudo com base nesse novo cenário, tanto de pandemia,

quanto de ensino remoto mediado pelas TDICs, buscando experiências significativas para os leitores,

[...] trata-se de dispor de abordagens e de entendimento para lidar com as novas gerações, que têm chegado à escola sabendo manipular dispositivos eletrônicos e atuar em ambientes digitais. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de dispor de estratégias de aprendizagem que correspondam às condições de produção, acesso e transmissão do conhecimento em nossa época (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 174).

Então, a fim de desenvolver um estudo significativo para o processo educativo em busca de contribuir com as práticas de Letramento Digital nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizamos a perspectiva dos gêneros discursivos/textuais no trabalho com a leitura de *e-book*, considerando a sua utilização de maneira real e em situações cotidianas. Sendo assim, tivemos como base a abordagem etnometodológica dos gêneros, apontado por Miller (1994) *apud* BAWARSHI E REIFF (2013, p. 93) como uma abordagem que surge através dos estudos voltados para a ação social dos gêneros discursivos/textuais e é relevante por “[...] possibilitar que os pesquisadores de gênero identifiquem e localizem os gêneros em seus ambientes de uso, bem como para descrever as ações que os gêneros ajudam os indivíduos a produzir nesses ambientes”.

Sendo assim, o nosso estudo, além de analisar a leitura no ambiente digital, ocorreu no próprio ambiente digital. Com isso, buscamos estudar a leitura no ambiente digital através do próprio ambiente digital a fim de refletir sobre as estratégias de leitura de reconhecer a comunicação mediada pelo suporte digital e, desta feita, orientamo-nos com base na pesquisa netnográfica, que, de acordo com Kozinets (2014, p. 61, 62), “[...] é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *online*. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”.

Diante do exposto, organizamos este estudo em cinco etapas, coadunando com as premissas apontadas por Kozinets (2014) para a realização de estudos netnográficos. Na primeira etapa, fizemos a delimitação da temática e das fontes de pesquisa para fundamentar este estudo, tais como Karwoski, Gaydenczka, Brito, Marcuschi [*et al.*] (2011), Bawarshi e Reiff (2013), Marcuschi (2002), Bakthin (1929), na teoria dos gêneros discursivos/textuais; Bortoni-Ricardo (2008) e Kozinets (2014), com a perspectiva de metodologia; Soares (2002), Kleiman (2017), Coscarelli (2007), Xavier (2005), entre outros, fundamentando a prática educativa com base nos letramentos.

Na segunda etapa, enviamos convites para alunos através do aplicativo *Whatsapp*, no qual continha um *link* com um hipertexto produzido através do *Google* Apresentações, conforme apresentado no “Apêndice A” deste trabalho, e disponibilizado no modo de publicação na *web*³. Os alunos participantes da pesquisa são de escolas particulares dos municípios de Campina Grande e de João Pessoa, ambos do estado da Paraíba, tendo em vista a atuação da pesquisadora como professora e assessora pedagógica de escolas particulares dos municípios mencionados. Em seguida, na terceira etapa, iniciamos o envolvimento com os alunos que fizeram parte da pesquisa através de questionário elaborado no *Google Forms*, disponível na sessão “Apêndice B”, para conhecer o perfil dos participantes e apresentar a ferramenta que mediará a leitura do *e-book*: o aplicativo *Kindle* para *smartphone*. Na mesma etapa de pesquisa, também enviamos outro formulário com dados de acesso para a leitura do *e-book* e com ações para o antes, durante e depois da leitura, como meio de auxiliar as crianças a criarem estratégias de leitura com base na proposta de Solé (1988). Os questionários enviados, disponíveis no “Apêndice C” deste trabalho, também serviram para coletar os dados que foram analisados e discutidos neste trabalho, tendo em vista que as respostas dos formulários ficaram disponíveis para a pesquisadora assim que as crianças respondem e concluem as propostas. Na quarta etapa, fizemos a análise dos dados coletados através dos questionários enviados na etapa anterior, através do *Google Forms*, e, por fim, na quinta etapa, analisamos os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Com isso, conseguimos não só refletir sobre a integração das mídias nos processos educativos, mas também conseguimos ver essa integração na vivência do sujeito em sociedade mediada pelas TDICs. Garantindo esse processo netnográfico, reforçamos “[...] não apenas a presença, mas o peso do componente online”, ou seja, [...] um tempo significativo foi gasto interagindo e tornando-se parte de uma comunidade ou cultura online” (KOZINETTS, 2014, p. 62). Além disso, destacamos a relevância da realização deste estudo através das TDICs, pois, desta feita, é possível acompanhar a leitura do texto em seu contexto real de uso, tendo em vista que, em relação ao texto,

[...] é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formados, quais seus valores e limitações (DIONISIO, 2011, p. 149).

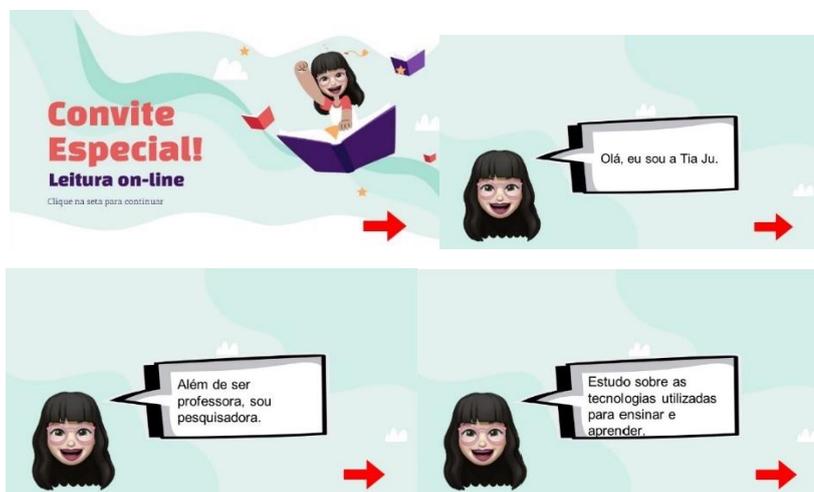
³ Este modo permite que o usuário, ao clicar no *link* do compartilhado, acesse o modo apresentação de slides. Com isso, o hipertexto fica mais lúdico e interativo.

Considerando os aspectos que norteiam a pesquisa etnográfica na educação, destacamos a importância da coleta de dados e sua reflexão com demais pesquisadores da área para que seja possível uma interpretação mais completa dos dados coletados, pois “[...] a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do pesquisador interfere no objeto observado, [...]” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 58), apresentaremos, na seção seguinte, os instrumentos para coleta de dados”, elucidando as estratégias e os materiais utilizados para o desenvolvimento das nossas análises, respeitando o distanciamento social decretado em virtude da pandemia da COVID 19.

3.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Neste estudo, buscamos adaptar os métodos e os materiais utilizados para coleta de dados, atendendo as determinações de distanciamento social. Sendo assim, nossas ações foram desenvolvidas de maneira remota, contando com comunicações via *WhatsApp*, questionários aplicados através do *Google Formulário*, tutoriais apresentados através do *Youtube* e plataforma de leitura da *Amazon*.

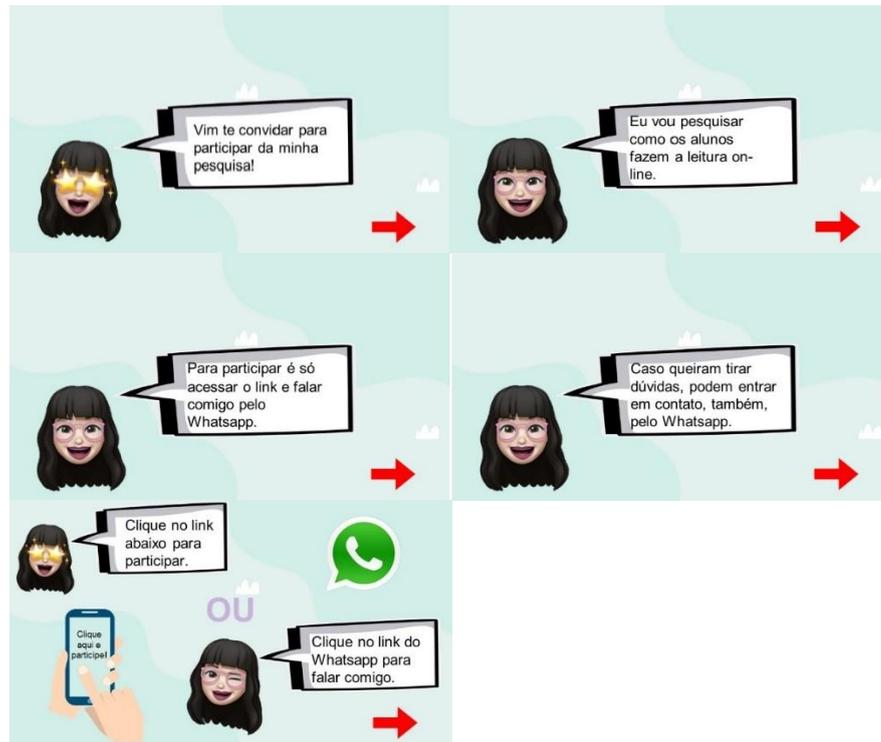
Figura1- Convite enviado para os alunos



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Conforme já mencionado, o convite foi disponibilizado através de *Whatsapp* e contou com alunos pertencentes à escola de atuação da pesquisadora. O convite foi feito através de um hipertexto, no qual os participantes puderam ler, brevemente, sobre a pesquisadora, conforme apresenta a FIG.1. Clicando nas setas de cor vermelha, os participantes avançavam as páginas e continuavam a leitura.

Figura 2 – Contextualização da pesquisa no convite enviado para os alunos



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O convite também explicou a intenção do estudo, conforme destaca a FIG. 2, para que os participantes se engajassem com o estudo. Em seguida, o aluno poderia optar em entrar em contato com a pesquisadora para tirar dúvidas sobre a pesquisa ou optar em iniciar a participação na pesquisa, clicando nos botões indicados no final do convite.

Ao escolher a opção de iniciar a pesquisa, os alunos foram encaminhados novamente para o *WhatsApp* e receberam as documentações e as orientações para assinatura dos responsáveis, autorizando a participação das crianças no estudo proposto. Para devolver com a assinatura, os alunos fizeram a impressão, solicitaram a assinatura, digitalizaram o documento e enviaram para a pesquisadora através do *WhatsApp*.

O instrumento para coleta de dados sobre o perfil do participante da pesquisa, indicado na FIG. 2, foi um questionário elaborado no *Google Formulário*, disponível no “Apêndice B”. O *link* para o seu acesso foi disponibilizado através do *WhatsApp* quando o aluno foi autorizado, pelos responsáveis, a participar da experiência de leitura. A proposta desse formulário foi compreender o perfil leitor dos participantes, desde o seu acesso aos livros infantis quanto às preferências de leitura literária.

Figura 3 - Cabeçalho do primeiro formulário enviado para os participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

As orientações para leitura no suporte digital, assim como a coleta de dados relacionada às estratégias de leitura, foram enviadas através de um hipertexto produzido, também, no *Google* Formulário, conforme a FIG. 3. Isso foi possível pois organizamos esse material seguindo a proposta de Solé para o trabalho de leitura com base na elaboração de estratégias de leitura, que são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLE, 1998, p. 69-70).

Para isso, iniciamos o formulário com questionamentos que proporcionaram a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, a elaboração de previsões sobre o texto, a criação de objetivos de leitura e, também, a motivação. De acordo com Silva e Balsan (2013), essas ações são importantes para o momento antes da leitura do livro, uma vez que “todas elas vão auxiliar as crianças quando forem se lançar em suas leituras, contribuindo no sentido de definir os objetivos de leitura que se quer alcançar” (SILVA & BALSAN, 2013, p. 91).

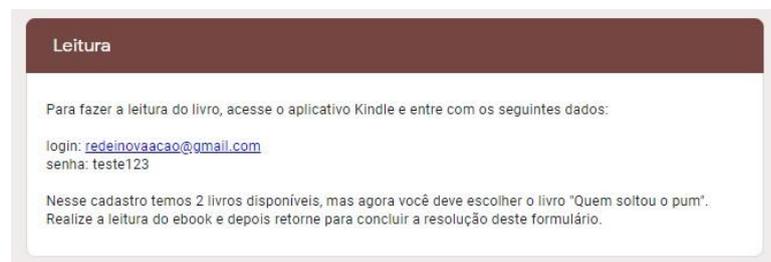
Figura 4- Segundo formulário *Google* enviado para os participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Ao concluir as respostas às perguntas indicadas como “antes da leitura”, os participantes foram encaminhados para o momento “leitura”, conforme apresenta a FIG. 4, com indicações para acessar o *e-book* “Quem soltou o Pum”, através do aplicativo *Kindle*. Para isso, foi criado um usuário para todos os participantes, no qual já havia a compra do *e-book* feito, previamente, pela pesquisadora. Com isso, os alunos não precisaram realizar um cadastro para acessar o aplicativo *Kindle*, eles puderam acessá-lo com o cadastro feito para a realização desta experiência de leitura.

Figura 5 - Indicação para a leitura do *e-book* no segundo formulário



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Após a leitura do *e-book*, os participantes retornaram ao formulário *Google* e foram encaminhados para o momento “depois da leitura”, no qual encontraram questionamentos baseados na identificação da ideia principal de história, na verificação de hipótese lançada antes da leitura e na elaboração de respostas às perguntas de interpretação textual. Conforme Silva e Balsan (2013) destacam, a expectativa de utilizar tais estratégias para depois da leitura é, [...] que o estudante consiga compreender o que leu e o que aprendeu” (SILVA & BALSAN, 2013, p. 96).

Esses instrumentos nos permitiram não só mediar o momento de leitura, mas, também, permitiram-nos coletar as informações das impressões e das compreensões dos participantes sobre a experiência de leitura. Sendo assim, no capítulo a seguir, apresentamos os resultados obtidos com esta pesquisa.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

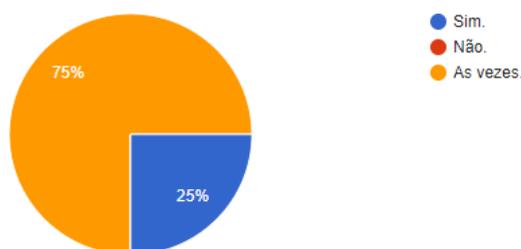
Conforme exposto, este estudo foi desenvolvido através de interações *on-line* com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares dos municípios de Campina Grande e de João Pessoa do estado da Paraíba. É importante destacar que a escolha da faixa etária e das instituições particulares ocorreu devido ao universo de trabalho da pesquisadora que, durante este estudo, lecionava nas turmas supracitadas. Sendo assim, identificamos os participantes do estudo como Aluno A, Aluno B, Aluno C e Aluno D, nos quais o Aluno A e o Aluno B eram da turma do 4º ano e o Aluno C e o Aluno D eram do 5º ano.

Com isso, na seção seguinte, apresentaremos os gráficos correspondente as respostas obtidas nos formulários *Google* enviados para os participantes, apresentando o total de respostas, mas, também, apontaremos as respostas de cada aluno nos questionamentos apresentados.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Iniciamos a análise dos dados do primeiro formulário *Google* enviado, disponível no “Apêndice A”, que tinha o objetivo de coletar informações sobre o perfil do leitor, assim pudemos entender a relação dos participantes com a leitura de livros literários. Como já mencionado, os gráficos representam o total das respostas obtidas e, em seguida, apresentaremos as respostas de cada aluno.

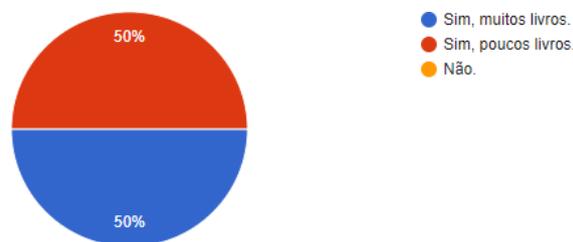
Gráfico 1 - Gosto pela leitura



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quando questionados sobre gostar de ler, 75% relataram que gostam, às vezes, de ler, enquanto 25% relataram que gostam de ler sempre, conforme apresenta o Gráfico 1. Os alunos A, C e D responderam que gostam de ler livros “às vezes”, enquanto o Aluno B respondeu “sim” sobre gostar de ler livros. Esse questionamento é importante para que possamos compreender o perfil do leitor, tendo em vista de que aqueles que gostam de ler, provavelmente, terão mais contato com materiais de leitura e, também, podem ter mais habilidade para ler e compreender textos. Ao longo do estudo, percebemos que todos os participantes se mantiveram engajados com a experiência de leitura realizada neste estudo, mesmo aqueles que sinalizaram que gostam de ler “às vezes”. Consideramos que esse gosto pela leitura pode influenciar a ação leitora, tornando-a mais proveitosa, para o leitor, quando este o faz por prazer e por interesse. Apesar de também acreditarmos que o material de leitura apresentado no suporte digital já desperta a curiosidade e o interesse de crianças, compreendemos que houve melhor aproveitamento na experiência leitora vivenciada pelos participantes deste estudo porque esses já demonstraram interesse em leitura de materiais diversificados.

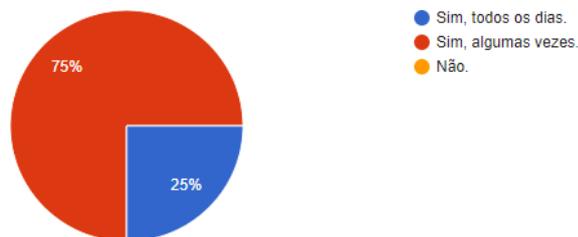
Gráfico 2 - Posse de livros infantis



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Sobre possuir livros de Literatura Infantil, 50% dos participantes informaram possuir muitos livros infantis, mas 50% afirmaram ter poucos livros infantis em casa, como aponta o gráfico apresentado no Gráfico 2. A composição desse resultado ocorreu com a resposta “sim, muitos livros” dos Alunos A e B, e com a resposta “sim, poucos livros” dos Alunos C e D. Sendo assim, consideramos que essa proximidade dos participantes com livros de literatura infantil, também contribuiu para que a experiência leitora deste estudo fosse significativa, uma vez que, o contato com livros de literatura infantil ajuda a criança a desenvolver habilidades e competências de leitura, além de facilitar o seu envolvimento com as práticas de letramentos.

Gráfico 3 - Hábito de leitura dos familiares dos participantes



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O Gráfico 3 apresenta o resultado sobre o hábito de leitura dos familiares dos participantes, dentre os quais apenas 20% informaram que seus familiares possuem o hábito de leitura, enquanto 80% informaram que seus familiares possuem o hábito de ler algumas vezes. Nesse questionamento, os Alunos A, C e D responderam “sim, algumas vezes” e o Aluno B respondeu “Sim, todos os dias”. Isso demonstra a importância do convívio das crianças com outros sujeitos que costumam ler, pois os estimulam a ter contato com experiências leitoras, contribuindo com a sua constituição como leitor e como sujeito letrado, pois, conforme destaca Rojo (2009, p. 98), “podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita”. Com isso, compreendemos que os indivíduos que participaram deste estudo são sujeitos que vivenciam práticas de letramentos, uma vez que, de acordo com os dados coletados, estão imersos em ambientes com materiais distintos para leitura e, além disso, vivenciam práticas sociais que envolvem a leitura.

Gráfico 4 - Preferência do gênero discursivo/textual

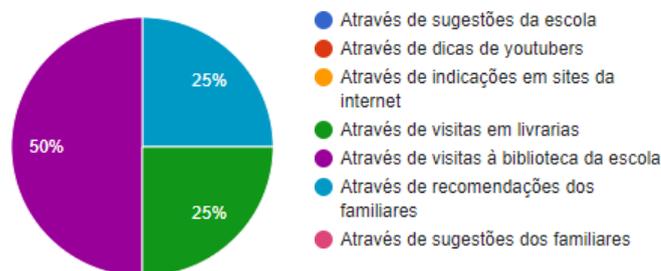


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A preferência do gênero discursivo/textual, cujos dados estão representados no Gráfico 4, dentre os quais poderia ser escolhido mais de um gênero, apresenta os seguintes dados: 25% de histórias reais, 25% de histórias de mistério, 50% de histórias em quadrinhos. Os Alunos A e D responderam História em quadrinhos, o Aluno C escolheu história reais e o Aluno A acrescentou a alternativa de que gosta de ler “aventura, mistério, curiosidades e quadrinhos”.

É importante destacar que esse questionamento foi feito para verificar se houve influência na preferência da tipologia textual com a vivência de leitura este estudo, contudo, percebemos que apesar das preferências relatadas, todos os indivíduos realizaram as ações propostas e realizaram as leituras indicadas. Sendo assim, consideramos que não houve interferência entre preferência e ação leitora, pois os participantes realizaram as propostas e mantiveram-se engajadas ao logo do processo.

Gráfico 5 - Escolha dos livros

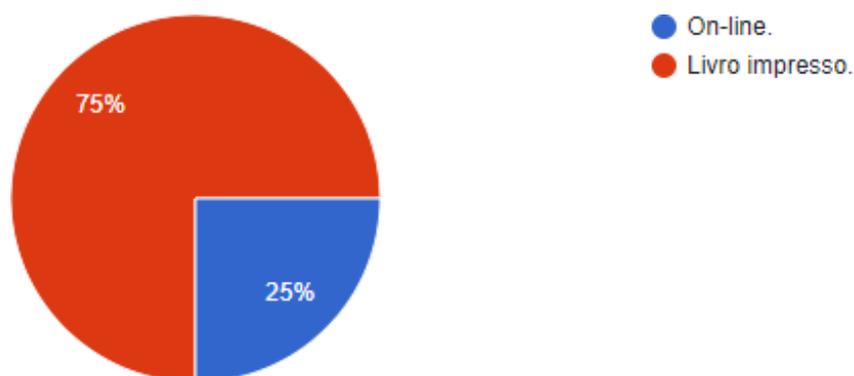


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Os participantes também foram questionados sobre como escolhem os livros que vão ler, diante de tal questionamento tem-se: 25% relataram ler livros indicados pela escola, 25% leem livros indicados pelos familiares e 50% leem livros indicados na biblioteca da escola onde estudam, conforme demonstra o Gráfico 5. Através desses dados, percebemos a importância da escola como ambiente para estímulo de práticas leitoras, tendo em vista de que esse se constitui como espaço de maior relevância para a escolha de livros. Com isso, destacamos que é imprescindível que ações intencionais de leitura sejam vivenciadas nas escolas, não só como estratégia para alfabetizar, mas, também, para contribuir com as práticas de letramentos das crianças.

Ao serem indagados se costumam ler *e-books*, o Aluno A respondeu “Às vezes, porque prefiro ler livros impressos do que ler livros on-line”, o Aluno B respondeu “Às vezes, porque eu prefiro ler livros sem telas digitais”, o Aluno C respondeu “Não conheço” e o Aluno D respondeu “Não, porque prefiro os livros impressos”.

Gráfico 6 - Preferência de suporte de leitura literária

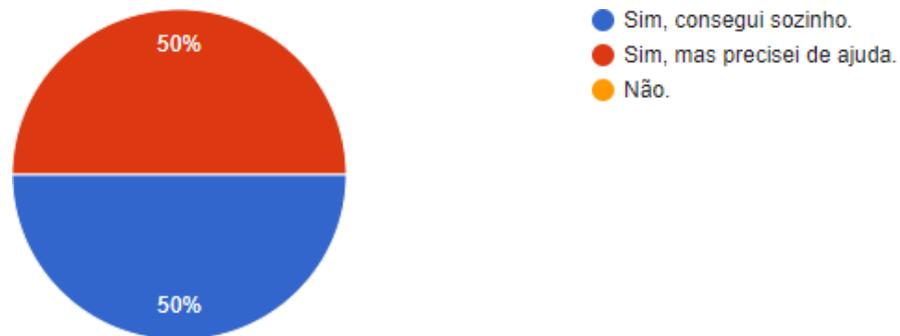


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Além do perfil de leitor, buscamos entender o conhecimento prévio dos participantes acerca de *e-books*. Quando questionados se gostam de lê-los, 25% afirmaram não os conhecer, enquanto 75% afirmaram conhecê-los, mas que preferem ler o livro impresso, conforme ilustrado no Gráfico 6. A preferência pela leitura *online*, de acordo com o participante, é porque ele acredita que a leitura fica mais fácil, porém, os demais participantes relataram que preferem a leitura do livro impresso porque a luz do dispositivo eletrônico incomoda, porque sentem-se presentes na história quando o livro é impresso, porque o cheiro do livro impresso é atrativo ou porque dá para ver melhor as palavras.

Após a captação de dados para traçar o perfil do leitor, os participantes receberam orientações para fazer o *download* do aplicativo *Kindle*, assim como os dados de acesso criados para a realização deste estudo. Para isso, foram orientados a seguir as instruções do tutorial em vídeo que estava no próprio formulário *Google*. Para o momento, um *e-book* já estava disponibilizado no perfil criado para testarem se conseguiam acessar o material e utilizar o aplicativo.

Gráfico 7 - Realização da proposta lançada através do tutorial em vídeo

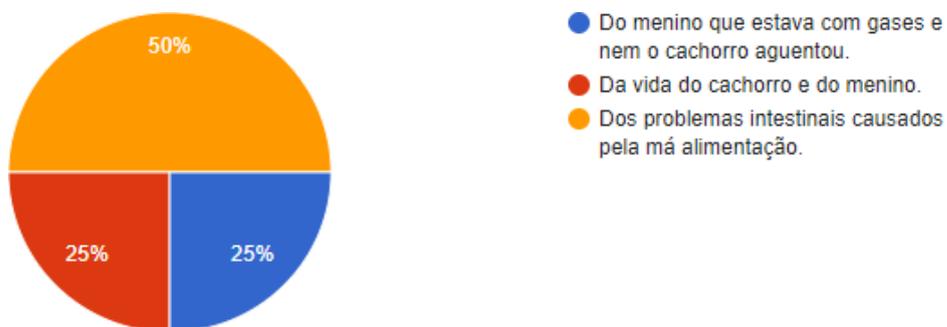


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

De acordo com o resultado apresentado no Gráfico 7, 50% dos participantes informaram conseguir baixar o aplicativo e realizar a leitura teste de maneira independente e 50% informaram precisar de ajuda para baixar e ler o *e-book*. Os Alunos B e D conseguiram fazer o *download* do aplicado e utilizá-lo com independência, enquanto os Alunos A e C destacaram que conseguiram, mas que precisaram de ajuda para fazer o *download* e utilizar o aplicativo. Com isso constatamos que o ano escolar, por si só, não é suficiente para uma atuação autônoma em atividades mediadas pelas TDICs, constatamos que é necessário que os indivíduos possuam conhecimentos anteriores sobre a utilização de ferramentas digitais, pois uma criança do 4º ano e uma do 5º ano, precisaram de ajuda para realizar a proposta.

Conforme mencionado, essa etapa de coleta de dados possui dois momentos: o primeiro momento para conhecer o perfil dos participantes e o segundo momento para a experiência de leitura literária no suporte digital. Para a realização do segundo momento, enviamos outro *link* para o *Google Forms* através do *WhatsApp*, contendo o hipertexto apresentado no Apêndice C. Nesse formulário, buscamos verificar a compreensão da leitura do *e-book* “Quem soltou o Pum?”, dos autores Blandina Franco e José Carlos Lollo. Para isso, estruturamos o hipertexto no *Google Forms* de acordo com estratégias de leitura apontadas por Solé (1998), que auxiliam a compreensão e o engajamento da leitura literária, com orientações e questionamentos antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

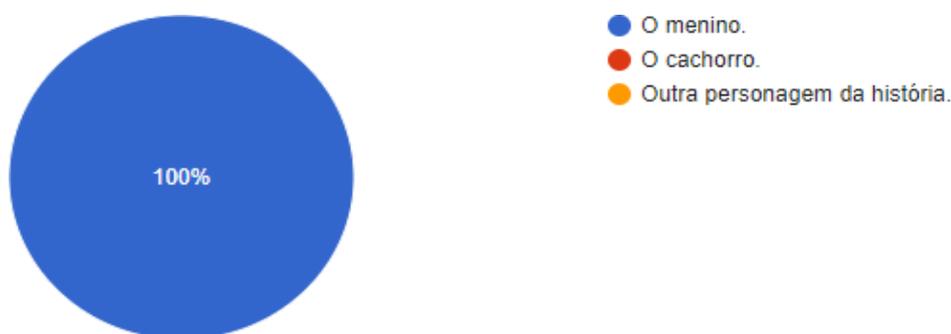
Gráfico 8 - Lançamento de hipóteses sobre o tema do livro



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

De acordo com os dados coletados, conforme demonstra o Gráfico 8, 50% dos participantes, os Alunos C e D, lançaram a hipótese de que o livro possui esse título por tratar de problemas intestinais, enquanto 25%, correspondente ao Aluno B, lançaram a hipótese de que a personagem que aparece na capa estava com gases e 25%, correspondente ao Aluno A, lançaram a hipótese de a história tinha relação com a vida do cachorro e do menino, personagens que aparecem na capa do livro.

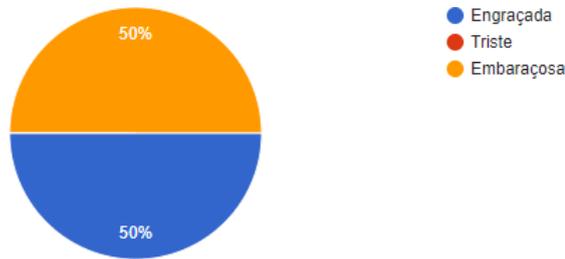
Gráfico 9 - Lançamento de hipóteses sobre o título do livro



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quando questionados sobre quem, provavelmente, teria “soltado o Pum”, 100% dos participantes destacaram que o menino teria realizado a ação, conforme destaca o Gráfico 9. Com isso, pudemos perceber que os alunos, através da exploração da capa do livro, já conseguiram identificar a personagem principal da história.

Gráfico 10 - Lançamento de hipóteses sobre o tipo de história do livro



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Ainda no levantamento de hipóteses, 50% informaram que a história, provavelmente, tem uma história engraçada, enquanto 50% informaram que, provavelmente, tem uma história embaraçosa, de acordo com o Gráfico 10. Os alunos que responderam “engraçada” foram os Alunos A e B, enquanto os Alunos C e D responderam “embaraçosa”.

Após os questionamentos supracitados, no formulário, os participantes foram orientados a realizar a leitura do *e-book* indicado pela pesquisadora, “Quem soltou o Pum?”, dos autores Blandina Franco e José Carlos Lollo, e depois foram orientados a retornar ao hipertexto no Formulário *Google*. Com isso, buscamos realizar questionamentos para que os leitores pudessem verificar suas hipóteses de leitura, uma vez que esta é uma estratégia de leitura importante para os leitores criarem objetivos de leitura, além de motivá-los e engajá-los para o momento da leitura do livro literário. De acordo com Silva e Balsan (2013), esses questionamentos antes da leitura auxiliam os leitores

[...] a se manterem focados no processo de ler, oferecendo recursos para que se apoiem na construção o sentido daquilo que estão lendo. O leitor deve ser capaz de levantar perguntas antes de iniciar a leitura, de modo que sejam respondidas durante o ato de ler, checando e conferindo o que foi previsto (SILVA; BALSAN, 2013, p. 93).

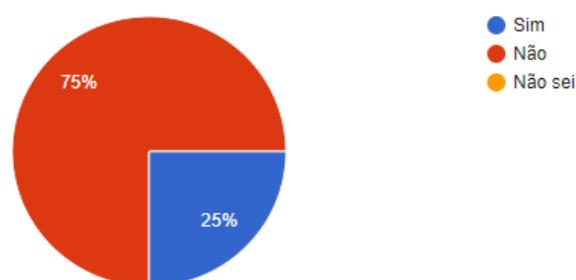
Gráfico 11 - Questionamento para confronto da hipótese do tema do livro após a leitura



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Ao serem novamente questionados sobre o tema do livro, verificamos que 100% dos participantes destacaram que a história era relacionada à vida do menino e do cachorro, como destaca o Gráfico 11. Com isso, foi perceptível que os 75% dos participantes que, antes da leitura, lançaram hipóteses diferentes, conseguiram confrontar suas ideias e alcançaram a compreensão acerca da temática do livro.

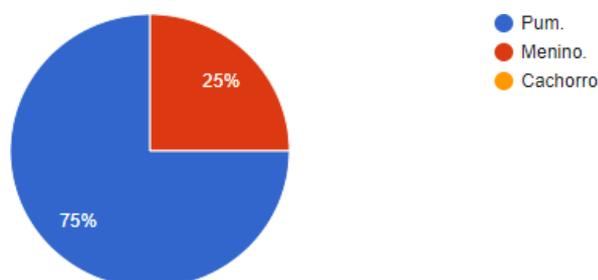
Gráfico 12 - Questionamento sobre o conflito da história



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Quando questionados se o menino possuía problemas para controlar o “Pum”, como é possível verificarmos no Gráfico 12, os Alunos A, C e D, que representam 75%, afirmaram que não, enquanto 25% afirmaram que sim. Apenas o Aluno B não conseguiu compreender que o problema apresentado no livro não era só da personagem principal.

Gráfico 13 - Questionamento sobre a metáfora utilizada no livro



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Em relação à metáfora explorada no livro, na qual a palavra “Pum” é apresentada como o nome do cachorro, mas dá a ideia, também, dos gases do menino, 75% dos leitores compreenderam essa relação, enquanto 25% dos leitores acreditaram que a metáfora estava

relacionada ao menino, como apresenta o Gráfico 13. A grande parcela, que representa a compreensão adequada da metáfora, corresponde aos Alunos B, C e D.

Gráfico 14 - Questionamento sobre as reclamações recebidas pelo menino



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Ao serem questionados sobre o porquê das reclamações que o menino recebia, de acordo com o Gráfico 14, 100% dos participantes compreenderam que o cachorro era bagunceiro, demonstrando que compreenderam a história da maneira como o *e-book* a apresenta com imagens, sempre mostrando o “Pum” como o cachorro e não como os gases do menino. Nessa questão, o Aluno A respondeu “Porque ele faz muito barulho e bagunça”, o Aluno B respondeu “Porque ele era responsável pelo cachorro, que no caso é o Pum”, o Aluno C respondeu “Porque o pum sempre fazia bagunça” e o Aluno D respondeu “Porque o pum era agitado”.

Gráfico 15 - Questionamento sobre a surpresa apresentada na história



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

A história lida pelos participantes apresenta uma surpresa relacionada ao nome do cachorro. Ao serem questionados, 100% dos participantes compreenderam que “Pum” era o

nome do cachorro, como é possível verificar no Gráfico 15. Nessa questão vemos a importância das estratégias de leitura para a compreensão da leitura, uma vez que, o Aluno A demonstrou não ter compreendido a metáfora utilizada no livro, mas conseguiu responder adequadamente a relação com o nome do cachorro. Assim, acreditamos que o aluno compreendeu a metáfora, mas não soube relacionar a compreensão com o conceito de metáfora.

Gráfico 16 - Questionamento sobre a lição aprendida pela personagem



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

O Gráfico 16 apresenta os dados em relação à compreensão dos leitores sobre a lição aprendida pela personagem principal, na qual 100% afirmaram compreender que o menino aprendeu que não consegue controlar o cachorro. Nessa questão o Aluno A explicou “que ninguém consegue prender o cachorro pum”, o Aluno B explicou “que a culpa não é dele, pois ele não tem força para segurar o cachorro”, o Aluno C explicou “que se soltar o pum ele vai levar reclamação porque o pum é bagunceiro” e o Aluno D explicou “que não é para soltar o pum porque ele é agitado”.

Gráfico 17 - Apreciação do *e-book* lido

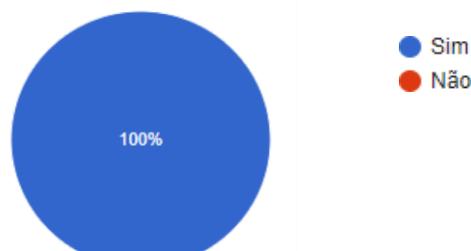


Fonte: Pesquisa direta, 2020.

No questionamento sobre a apreciação do *e-book*, 100% dos participantes afirmaram ter gostado do livro e que o acharam engraçado, conforme destaca a Gráfico 17. O Aluno A afirmou “ele é muito legal e engraçado, Porque ele é um tipo de livro diferente e divertido”, o Aluno

B afirmou “Eu gostei do livro, pois achei um livro de comédia, porque o pum não é um pum, mas é um cachorro”, o Aluno C afirmou “eu gostei muito do livro, pela capa do livro eu pensei que a palavra (pum) se referia a gases mas depois que eu li o livro entendi que a palavra (pum) na verdade era o nome do cachorro e o Aluno D afirmou “Muito bom, no início não entendi muito mas depois eu adorei a história”.

Gráfico 18 - Apreciação do aplicativo *Kindle*



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Por fim, conforme apresenta o Gráfico 18, 100% dos participantes informaram ter gostado da experiência de leitura através do aplicativo *Kindle*, o Aluno A justificou “Esse é um aplicativo muito legal e divertido”, o Aluno B justificou “Eu gostei do Kindle porque a maneira de utilizar é fácil, também tem muitos livros no aplicativo que eu me interessei”, o Aluno C justificou “Eu gostei muito, porque a pessoa pode levar o livro para todo lugar só basta levar o celular” e o Aluno D justificou “eu gostei de usar o aplicativo Kindle, ele é bom porque só basta levar o celular para os lugares que temos um monte de livros em nossas mãos.

De maneira geral, destacamos como relevante a autonomia que os participantes apresentaram para realizar a experiência de leitura, pois quando houve necessidade de intervenção, como na ação de baixar o aplicativo *Kindle* no celular, uma mediação de um membro da família foi suficiente para que a criança conseguisse concluir a atividade. Isso demonstra o interesse desses sujeitos buscar estratégias para aprender, fora dos muros da escola e sem o direcionamento direto do professor, mas com o planejamento prévio e intencional de ações que promovam a aprendizagem.

Outro aspecto que nos chamou atenção, foi a preferência pelo livro analógico ao digital, uma vez que as crianças apontaram que, mesmo apreciando a situação de leitura no

suporte digital, ainda preferem ler o livro literário no suporte analógico, pois consideram que a experiência de leitura seja mais confortável e agradável, pois desperta sensação que a tecnologia digital não pode oferecer, como sentir o cheiro do livro.

Partindo dos dados acima descritos, no capítulo Considerações Finais, apresentamos as nossas percepções relacionadas ao estudo relatado neste trabalho. Além disso, retomamos os objetivos propostos para compreender a eficácia dos instrumentos na coleta dos dados, a fim de verificar os nossos resultados e novas necessidades de estudo sobre o tema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a leitura literária no suporte digital é um ótimo caminho para escolas envolverem seus alunos em situações de letramento digital. No caso do aplicativo *Kindle*, alguns *e-books* são disponibilizados gratuitamente, mas também é possível realizar compras de outras obras. Consideramos, inclusive, que esse mecanismo de compra na plataforma também é importante para a vivência do indivíduo com prática de letramento digital, uma vez que ele poderá familiarizar-se com a navegação requerida, aprender sobre os cuidados necessários ao realizar compras *on-line*, além de atuar efetivamente no meio e realizar práticas significativas de leitura.

Apesar de os participantes relatarem que preferem a leitura de livros no suporte analógico, afirmaram terem gostado da experiência de realizar a leitura literária no suporte digital. Sendo assim, consideramos, também, que envolver os alunos em situações de leitura de *e-books* é uma prática viável e de grande importância para a vivência de situações envolvendo práticas de letramentos. Destacamos que nossa intenção com este estudo não é substituir a leitura de livros no suporte analógico pela leitura de livros no suporte digital, e, sim, de apresentar outra possibilidade de leitura literária que estimule a atuação do leitor em suportes variados, com intenção pedagógica para desenvolverem habilidades e competências necessárias para a efetivação dos letramentos.

Respondendo ao questionamento inicial, afirmamos que é possível sim desenvolver trabalhos com a multimodalidade textual apresentada no suporte digital. Neste estudo, a experiência de leitura envolveu não só a leitura literária apresentada em *e-book*, como também o hipertexto apresentado através do convite inicial produzido no *Google* Apresentações, e dos questionários produzidos e enviados através do *Google* Formulário. É importante destacar que, como qualquer outra ação pedagógica, as vivências de leitura no suporte digital suscitam um planejamento bem elaborado, além de pesquisas e de testes realizados previamente para compreender as possibilidades de trabalho com as ferramentas digitais. Acerca dessa inserção de gêneros discursivos/textuais e de recursos digitais, Dionísio (2011) destaca que

[...] é necessário que professor e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações (p. 149).

Dessa forma, compreendemos que para trabalhar com letramento digital em sala de aula da educação básica é preciso mais do que introduzir recursos digitais em ações pedagógicas; é preciso planejar, estruturar vivências que permitam ao aluno produzir conhecimento através de vivências com leitura de textos no suporte analógico e de textos no suporte digital, buscando articular o trabalho com os gêneros discursivos/textuais e o trabalho com as práticas de letramento.

Tendo em vista os avanços tecnológicos vivenciado nas últimas décadas, infere-se que novos avanços estão por vir. Se antes discutíamos da importância de introduzir o trabalho multimídias na educação, envolvendo vídeos, áudios e animações, hoje precisamos discutir a transmídia na educação, que corresponde à utilização de diversas mídias utilizadas de maneira estratégica para criar várias oportunidades ao usuário, envolvendo as mídias já mencionadas com *games*, por exemplo. Assim, é possível trabalhar vários sentidos e estimular diversos recursos em torno de uma vivência, pois “uma história transmídia, desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (JENKINS, 2009, p. 138).

De maneira geral, consideramos que é importante que a escola de educação básica promova situações de leitura mediadas pelo suporte digital, seja com a ferramenta aqui apresentada, o aplicativo *Kindle*, ou com outras ferramentas. As possibilidades de leitura literária digital atualmente são inúmeras, principalmente quando dispomos de *internet* para buscar e acessar os recursos, tendo em vista que além de *softwares* específicos para leitura, também encontramos muitas publicações de livros literários disponibilizadas pelas editoras de livros. Apesar dessa facilidade, não podemos deixar de problematizar a falta de acesso à *internet* por muitos professores e muitas crianças brasileiras que, mesmo dentro da escola, não possuem acesso de qualidade à conexão de *internet* ou de dispositivos para acessar a rede.

Além do acesso à *internet*, e a dispositivos eletrônicos adequados, é preciso, também, levantar a questão da formação de professores da educação básica para manusearem dispositivos eletrônicos e para navegarem na rede. Mesmo que atualmente muitos de nós possuam acesso a redes sociais e utilize serviços digitais, não há garantia de que professores conseguirão elaborar propostas significativas de leituras no suporte digital sem que haja uma formação continuada destinada a esse fim.

Como pudemos perceber, neste estudo, os participantes conseguiram desenvolver habilidades de navegação na internet e na leitura de hipertexto digital através de situações contextualizadas e bem estruturadas, coadunadas ao que é defendido pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC. De acordo com esse documento,

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Sendo assim, deixamos as nossas considerações sobre a importância e a possibilidade de propor práticas de letramentos nas escolas de educação básica, articulando a perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, a perspectiva de estratégias de leitura e a perspectiva do letramento digital. Práticas essas que exigem um professor pesquisador, sempre em busca de possibilidades e de recursos que, com sua mediação, promovam a aprendizagem significativa do aluno.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dotoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor -professor. In: MARINHO, Marildes (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Belo Horizonte: Ceale, 2001.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BORTONI-Ricardo, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: _____. RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: _____, Carla Viana (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DEMO, P. **Habilidades do século XXI**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/269>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e modalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. Os hiperlinks e o desafio das conexões em hipertexto enciclopédico digital. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- HARTT, Valeria. Novas construções. In: **Revista Educação Tecnologia: o letramento da era digital**. São Paulo: Editora Segmento, Edição especial, 2011.
- JENKINS, Henry. **A cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>. Acesso em: 17 mar. 2021.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de covid-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente. In: REIS, Tiago Siqueira (org.) **Coleção história do tempo presente: volume 3**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, 1984, p. 151-167. Disponível em: <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/Publications/MillerQJS84.pdf> . Acesso em: 8 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, Papirus, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologias em análise de gêneros. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NOVAIS, Ana Elisa. Compreendendo a sintaxe das interfaces. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Hipertextos: na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NOVAIS, Ana Elisa. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURES, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Gênero do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO; Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento da cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia (org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZOLETE, Marcos. A influência da tecnologia na mudança do comportamento na compra de bens comuns. **CanalTech**. São Paulo, SP, 25 set. 2017. Disponível em: <https://canaltech.com.br/negocios/a-influencia-da-tecnologia-na-mudanca-do-comportamento-na-compra-de-bens-comuns-100958/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL DO LEITOR



Pesquisa sobre leitura on-line

Olá! Que bom que você participará da nossa pesquisa. Hoje nós vamos conhecer um pouco mais sobre o seu perfil de leitor e vamos aprender a baixar e utilizar o aplicativo kindle.

 redinovaacao@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)



*Obrigatório

Qual é o seu nome? *

Sua resposta

Você gosta de ler livros? *

- Sim.
- Não.
- As vezes.

Você tem livros infantis em casa? *

- Sim, muitos livros.
- Sim, poucos livros.
- Não.

Na sua casa, as pessoas possuem o hábito de ler? *

- Sim, todos os dias.
- Sim, algumas vezes.
- Não.

Que tipo de livro você prefere ler? (Você pode selecionar mais de uma alternativa) *

- Aventura
- Ficção
- Mangá
- História em quadrinhos
- Histórias reais
- Mistério
- Poemas
- Terror
- Curiosidades
- Conhecimentos gerais
- Biografia
- Outro: _____

Como você escolhe os livros que vai ler? *

- Através de sugestões da escola
- Através de dicas de youtubers
- Através de indicações em sites da internet
- Através de visitas em livrarias
- Através de visitas à biblioteca da escola
- Outro: _____

Você costuma ler ebook? Explique. *

Sua resposta _____

De que maneira você prefere ler livros? (escolha uma alternativa) *

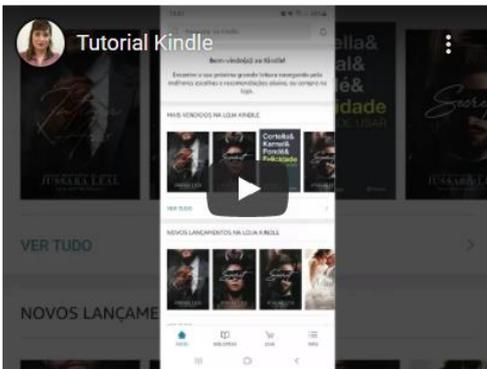
- On-line.
- Livro impresso.

Justifique a sua resposta do item anterior. *

Sua resposta _____

Kindle

Agora assista ao tutorial sobre o aplicativo kindle. Qualquer dúvida, fale comigo através do whatsapp (839866269686).



Para baixar o app kindle, acesse o link abaixo:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.amazon.kindle&hl=pt_BR&gl=US

Agora eu quero saber! Você conseguiu baixar o aplicativo? *

Sim, consegui sozinho.

Sim, mas precisei de ajuda.

Não.

Pesquisa sobre leitura on-line

Muito bem! Se você já quiser fazer a experiência de leitura, clique neste link:
<https://forms.gle/zdcsafCpmGqQY14z9>

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

APÊNDICE B – LEITURA ATRAVÉS DO KINDLE



Leitura através do Kindle

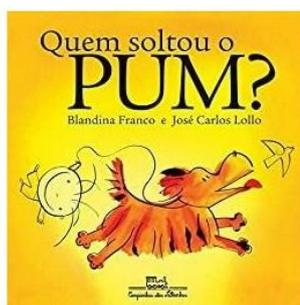
Agora que você já instalou o aplicativo Kindle no seu celular, vamos iniciar a nossa experiência com leitura on-line. Antes disso, Leia as orientações e responda aos questionamentos propostos.

acesse a nossa conta para fazer a leitura do livro "Quem soltou o pum", escrito por Blandina Franco e publicado pela companhia das letrinhas.

*Obrigatório

Antes da Leitura

Esta é a capa do livro que vamos ler:



Sobre qual assunto você acha que esse livro trata? *

- Do menino que estava com gases e nem o cachorro aguentou.
- Da vida do cachorro e do menino.
- Dos problemas intestinais causados pela má alimentação.

Analisando a capa do livro, quem você acha que soltou o pum? *

- O menino.
- O cachorro.
- Outra personagem da história.

Que tipo de história você acredita que esse livro tem? *

- Engraçada
- Triste
- Embaraçosa

Que tipo de história você acredita que esse livro tem? *

- Engraçada
- Triste
- Embaraçosa

Justifique a sua resposta da questão anterior. *

Sua resposta _____

Após a leitura

Após ler o livro "Quem soltou o pum", responda:

Qual é o assunto principal desse livro? *

- A história do menino que tinha gases.
- Sobre a vida do cachorro e do menino.
- Dos problemas intestinais causados pela má alimentação.

De acordo com o livro, apenas o menino tem problema para controlar o "Pum"? *

- Sim
- Não
- Não sei

Chamamos de metáfora aquilo quando chamamos algo por outro nome. Por exemplo: "Nervos de aço". Não existem nervos feitos de aço, mas ao dizer isso, afirmamos que alguém é nervoso.

A história que você leu tem uma metáfora. Algo que recebe um nome, mas quer dizer outra coisa. Que palavra representa essa metáfora? *

- Pum.
- Menino.
- Cachorro

Por que o menino sempre recebia reclamação quando soltava o Pum? *

Sua resposta _____

A história traz uma surpresa relacionada ao Pum. Que surpresa é essa? *

- Pum é o nome do cachorro, mas está relacionado aos gases do menino.
- Pum é o nome do cachorro e a história fala somente sobre esse cachorro.
- Ao falar sobre pum, o menino está falando sobre seus gases de maneira direta.

Que lição o menino aprendeu nessa história? *

Sua resposta _____

Qual a sua opinião sobre o livro? Justifique a sua resposta. *

Sua resposta _____

Você gostou de utilizar o aplicativo Kindle? *

- Sim
- Não

Escreva um pouco sobre a sua experiência utilizando o aplicativo kindle. *

Sua resposta _____

Você concluiu!

Muito bem! Você concluiu a formulário!

Muito obrigada por sua participação.
Beijos,
Tia Ju.

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais ou Responsáveis

Esta pesquisa é sobre reflexões acerca da leitura de um *ebook* através do aplicativo *kindle* feita para crianças e está sendo desenvolvida pela professora pesquisadora Juliana Vasconcelos de Andrade, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel para a escrita do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba.

Este estudo tem como objetivo geral estudar a vivência da leitura de *ebook* através do aplicativo *kindle* com crianças de 8 a 10 anos de idade. A fim de alcançar tal proposta, objetivamos, especificamente, investigar se as práticas de leitura sugeridas proporcionarão à criança mobilizar estratégias de leitura variadas para a compreensão do *ebook*; avaliar a compreensão leitora dos alunos mediante a leitura do *ebook* acessado através do aplicativo *kindle*; propor estratégias que auxiliem o processo de leitura e compreensão utilizando o suporte de *ebooks*.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão sobre as estratégias que promovam leituras significativas de textos através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; percepção das estratégias usadas por crianças de 8 a 10 anos para realizar a leitura de textos disponibilizados no meio digital; reflexão sobre ações que promovem o trabalho pedagógico baseado nas práticas de letramento digital.

Solicitamos a sua colaboração para permitir a execução da pesquisa com seu(sua) filho(a), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, publicar em revista científica e no trabalho de conclusão do mestrado. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. O risco previsto para o projeto é a desistência das crianças envolvidas no projeto

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, o aluno não sofrerá algum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para meu (minha) filho(a) participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato da pesquisadora responsável: andrade.julianav@gmail.com

Caso necessite de informações complementares sobre o presente estudo, favor entrar em contato através do número (83)986629686.

Atenciosamente,

Juliana Vasconcelos de Andrade
Assinatura do Pesquisador Responsável

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves
Assinatura do Professor Orientador